

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]
Neue Chancen für die Bildung

Schwalbach/Ts. : Wochenschau-Verlag 2003, 278 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2004)



Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts. : Wochenschau-Verlag 2003, 278 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2004) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20444 - DOI: 10.25656/01:2044

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20444>

<https://doi.org/10.25656/01:2044>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

L. 018. 54(058) alr

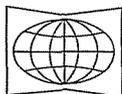
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2004

Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2003

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

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

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wehrhitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main**

05/272, 2004

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
1. Leitthema	
1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht	10
1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule	25
1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule	42
1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder	54
2. Entwicklung in den Bundesländern	
2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern	61
2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland	71
3. Pädagogische Grundlagen	
3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen	85
3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung	101
3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden?	107

4. Beiträge zur Praxis	
4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagschulen Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung	112
4.2 Volker Nitzschke: Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer	124
4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel	131
5. Ganztagschule und Schulöffnung	
5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe	141
5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform	164
6. Ganztagschule und Ausland	
6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA	188
6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagschule – Ein Blick über den Tellerrand	206
6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe	217
7. Stellungnahmen	
7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Für mehr Ganztagschulen	227
7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe	232
7.3 Deutscher Philologenverband Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe	237
7.4 Bundeselternrat Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland	249

7.5	Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule	251
7.6	Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig	255
7.7	Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen	257
8.	Nachrichten	
8.1	Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagsschulen: Ganztagsschulkongress 2002 in Kaiserslautern	263
8.2	Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung	265
9.	Anhang	
9.1	Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik	268
9.2	GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	274
9.3	GGT-Beitrittsformular	276
	Autorinnen und Autoren	277

Vorwort der Herausgeber

„Neue Chancen für die Bildung“

Die Diskussion um eine Reform des bundesdeutschen Schulwesens hat nicht zuletzt durch die bedrückenden Ergebnisse der PISA-Studie den notwendigen Auftrieb bekommen und endlich auch zu ernsthaften finanziell gestützten Planungen geführt. Im Mittelpunkt der Vorhaben steht die Erweiterung der Schulzeit in den Nachmittag hinein, um dringende inhaltliche und organisatorische Maßnahmen zur Reform der Schule überhaupt realisieren zu können.

Nachmittägliche Angebote innerhalb eines ganztägigen Lebensraumes für Heranwachsende sind im deutschsprachigen Raum nichts grundsätzlich Neues, wie ein Blick in die Geschichte der öffentlichen und privaten Schulen zeigt. Und – die überwiegende Zahl der Schulen in anderen europäischen Ländern und in den USA sind ohnehin ganztätig organisiert.

Gründe für ganztägige Angebote

Gründe für eine Erweiterung der Schulzeit finden sich – neben der nahe liegenden Hilfe und Unterstützung für Berufstätige und Alleinerziehende – in der Erkenntnis, dass in einem größeren Gestaltungsrahmen ein deutliches Mehr an Bildung und Erziehung geleistet werden kann:

- Heranwachsende brauchen soziale Beziehungen und Auseinandersetzungen in der eigenen Altersumgebung, um gewaltfrei, sicher und selbstständig handeln zu lernen.
- Sowohl Einzelmaßnahmen zur Aufarbeitung individueller Schwierigkeiten als auch Hilfen unter Inanspruchnahme flexibler Gruppenbildung können angeboten werden. Das Lernen in der Gruppe und mit gegenseitiger Hilfe, z.B. bei der weitgehenden Einbeziehung der „Hausaufgaben“ in die normale Unterrichtszeit, erzielt i.d.R. bessere Ergebnisse für den Einzelnen als anregungsarmes Alleingelassensein.
- Wissensvermittlung, Übung und Festigung kann durch gezielte, auf den Tag verteilte Aktivitäten wirkungsvoller gelingen als in zeitlich gedrängten Vormittags-Unterrichtsstunden. Damit wird ein nach den Ergebnissen der PISA-Studie dringend notwendiger Beitrag zum Ausgleich von sozial und familiär bedingten ungünstigen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geleistet.
- Dem natürlichen Leistungsrhythmus kann in einer erweiterten Tagesorganisa-

- tion durch Formen des offenen Unterrichts, des selbstständigen Lernens oder des handlungs- und projektorientierten Unterrichts besser entsprochen werden.
- Eine Vielzahl unterschiedlicher außerunterrichtlicher Aktivitäten im Wahlbereich führt zu einer frühzeitigen Begabungsfindung; zugleich ergeben sich Möglichkeiten der Freizeit-, Konsum- und Medienerziehung.
 - Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in Ganztagschulen gestaltet sich erfahrungsgemäß vertrauensvoller und unverkrampfter, da zwischen den verpflichtenden Aktivitäten genügend Zeit für private Gespräche bleibt.
- Trotz dieser Begründungen bereitet die Realisierung von Ganztagskonzeptionen – neben einigen bildungspolitischen Hemmnissen – vor allem durch die engen Finanzlagen in den Haushalten der Bundesländer große Schwierigkeiten.

Je stärker die Erkenntnis in der Gesellschaft wächst, dass über den Weg der Ganztagskonzeption am ehesten die Reform der Schule realisiert werden kann, desto eher wird es gelingen, die notwendigen finanziellen Mittel einzubringen.

Schule als Lebensschule ganzheitlicher Art

Ein breites, für alle Eltern erreichbares Angebot an ganztägigen Schulformen allein kann natürlich nicht als Allheilmittel, als Zauberformel für die Erfüllung der vielfältigen Erwartungen betrachtet werden. Die Schule muss sich von innen her ändern, sie muss weniger Unterrichtsschule sein, sondern Lebensschule ganzheitlicher Art werden. Dazu gehört, dass sich die Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung ebenfalls diesem Reformvorhaben anschließen.

Was also dringend notwendig erscheint, ist eine breite Aufklärung, Zuwendung, Information, Orientierung und Auseinandersetzung mit Planungsvorhaben für ganztägige Schulangebote. Sie reichen von kooperativer Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Hort bis zum Aufbau optimaler Lebensräume mit integrierter rhythmisierter Tagesgestaltung, mit bewussten Erziehungsmaßnahmen in Zusammenarbeit und Ergänzung zum Elternhaus.

Aus diesen Gegebenheiten entstand die Idee, ein Jahres-Periodikum zu schaffen. Darin sollten sich Beiträge finden, die einerseits an grundlegende Ausführungen und wichtige Ergebnisse zur Ganztagschulentwicklung der vergangenen Jahre erinnern und andererseits Ausblicke auf zukünftig notwendige Entscheidungen gewähren.

In der Flut der Veröffentlichungen sollen diese Jahrbücher ein solides Fundament zur Meinungsbildung darstellen, dazu Argumentationshilfen und zitierfähige Aussagen anerkannter Fachleute aus Theorie und Praxis vermitteln.

Feste Rubriken im Jahrbuch helfen, zum gesuchten Thema Formulierungen zu Entwicklungen und Erkenntnissen abzurufen. Einen besonderen Platz nehmen hier die Beiträge zur Praxis der ganztägig arbeitenden Schulen ein.

Zusätzliche, wechselnde Rubriken orientieren über aktuelle Diskussionen zum

Thema im In- und Ausland und bringen Beiträge zum Stand der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung.

Außerdem finden sich in den Jahrbüchern Stellungnahmen und offizielle Texte aus Politik, Parteien, Verwaltungen und Verbänden sowie Hinweise auf weiterführende Lektüre.

Die Jahrbücher wenden sich sowohl an bildungspolitisch interessierte Bürgerinnen und Bürger als auch an Fachleute der Hochschulen, der Bildungsverwaltung, der Schulen sowie an bildungspolitische Gremien und Entscheidungsträger. Die Jahrbücher werben mit dem Anspruch, die Leserinnen und Leser rasch und gezielt mit den Problemen des Aufbaus eines kindgemäßen Lebensraums für Unterricht und Erziehung vertraut zu machen, ihnen die Vertiefung von Teilaspekten zu ermöglichen und Sicherheit in der Diskussion um ganztägige Schulkonzeptionen zu erbringen.

*Direktor Stefan Appel,
Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Kassel*

*Prof. Dr. Harald Ludwig,
Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*

*Oberschulrat Ulrich Rother,
stellvertretender Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Hamburg*

*Ministerialrat i.R. Georg Rutz,
Wiesbaden*

Rolf Oerter

Ganztagsschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht

Die folgenden Überlegungen gliedern sich nach den drei W-Fragen *Wo?* *Was?* und *Wie?* Die zentralen Fragen lauten also: *Wo* ist die Ganztagsschule (im Folgenden mit GTS abgekürzt) besonders dringend notwendig, *was* sind wichtige Inhalte, die die GTS vermitteln soll, und *wie* sollen diese Ziele realisiert werden?

1. Wo sollten GTS vordringlich eingerichtet werden?

Diese Frage lässt sich anhand von drei derzeit massiv existierenden psychologischen Problemen beantworten. Das erste Problem besteht in den Entwicklungsversäumnissen benachteiligter Kinder während der ersten sechs Lebensjahre. Das sich dabei kumulierende Defizit entsteht durch Mangel an kognitiver und sozialer Förderung, wie sie etwa in der Mittelschicht normalerweise anzutreffen sind. So wird der Erwerb der Schriftsprache lange Jahre vor Schuleintritt durch geeignete Interaktionen, wie Geschichten erzählen, Bilderbuch anschauen, Rollenspiel, mit der dort erforderlichen Metakommunikation in gehobenen Schichten vorbereitet. Der Interaktionsstil ist distal, regt häufig zum selbstständigen Problemlösen an und ist argumentativ. Damit ist auch eine angemessene Sprachförderung verbunden. All dies trifft für Kinder aus benachteiligten Familien nicht zu, wobei natürlich Ausländerkinder, aber auch deutsche Kinder aus Unterschichtfamilien betroffen sind. Weitere bislang bekannte günstige Bedingungen für den späteren Schulerfolg sind das selektive Fernsehen, denn Mittelschichtkinder sehen weniger und vorzugsweise informative Kindersendungen, während andere Kinder häufiger und bevorzugt Spielfilme und Abenteuersendungen anschauen. Vorschulkinder aus der Mittelschicht besitzen ein Vorwissen über Lesen und Schreiben und sind durch Bilder und eigenes Malen mit zweidimensionalen Darstellungen vertraut.

Es ist nicht übertrieben, in der Grundschule dabei von 50 Prozent der Kinder auszugehen, die bis Schuleintritt nicht optimal gefördert wurden. Bestätigt wird diese Annahme durch die PISA-Studie, in der Deutschland eine besonders große Leistungsstreuung aufweist. Andere Länder zeigen stärkere Leistungshomogenität und sind darüber hinaus auch im Gesamtdurchschnitt Deutschland überlegen (Baumert et al. 2002; Baumert 2003). Das bedeutet vor allem unser Versagen in der Förderung der schwächeren Gruppe, die gemäß der PISA-Befunde in Deutschland sehr groß sein muss, so dass eine Schätzung von 50 Prozent durchaus angebracht erscheint.

Ganztagschule als Chance für benachteiligte Kinder

Als Beleg für die frühe Benachteiligung seien einige Daten genannt. In Deutschland gibt es weniger Hochschulstudierende aus der Unterschicht als in USA, England und Frankreich. Dies liegt daran, dass bei uns die sozialen Schichten viel stärker als in anderen Ländern mit dem dreigliedrigen Schulsystem korrespondieren: Die am stärksten benachteiligten Kinder befinden sich in der Hauptschule, die gehobene Mittelschicht im Gymnasium (PISA). Deutschland ist laut PISA bei der Förderung von Ausländerkindern an zweitletzter Stelle (an letzter Stelle Mexiko). Es gibt Zweifel an den Daten, aber auch bei einer Korrektur läge Deutschland immer noch weit hinten.

Somit lässt sich eine *erste These* formulieren: Die GTS ist die einzige Chance für Kinder aus benachteiligten deutschen und Ausländerfamilien das Defizit in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung zu korrigieren, so dass sie mit Mittelschichtkindern gleichziehen können. Dies gilt jedoch nur, sofern es sich um den Bereich durchschnittlicher Intelligenz handelt (ca. 68 Prozent der Alterspopulation).

Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

Ein zweites psychologisches Problem betrifft die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen durch frühzeitigen Drogenkonsum, Ehescheidung der Eltern, Schulversagen, Verwahrlosung (durch Vernachlässigung und Laissez-faire) und die damit verbundene Verfestigung von Fehlverhalten oder Pathologisierung ist wiederum in manchen Subgruppen der Bevölkerung besonders hoch.

Daher lautet meine *zweite These*: Die GTS kann stabilisierend und korrigierend wirken durch:

- Fernhalten von der Straße und von gefährdenden Peergruppen in einer sozial fördernden und stabilisierenden Umwelt,
- Aufbau und Stützung der Identität (bislang wird die zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugend in den Schulen nicht einmal thematisiert!),
- die Möglichkeit, das Verhältnis von Bindung und Autonomie neu zu verstehen und zu gestalten (zzt. gelten Lehrkräfte nach unseren Befunden nur als Vermittler von Stoff und Helfer für Lernen. Bezogenheit und Bindung werden eher abgelehnt. Dieser rein funktionelle Rollenbegriff muss allmählich umdefiniert werden).

Ökologische Perspektive

Ein drittes psychologisches Problem ergibt sich aus der ökologischen Perspektive. Kinder und Jugendliche entwickeln sich in ökologischen Settings. Manche Settings zeigen eine gute Passung in die jeweilige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen,

insofern, als es keine ökologischen Brüche gibt. Andere Settings sind Gettos, die sich abkapseln und eine eigene Subkultur bilden. Auch die Schule bildet oft eine Art abgeschlossenes gettoartiges Setting. Sie sollte sich öffnen und ein Setting darstellen, das viele Verbindungen nach außen pflegt. Allgemein und übergreifend gilt, dass die Struktur der Wohnsettings und der in ihnen praktizierte Lebens- und Interaktionsstil je nach Schicht oder kultureller Gruppe unterschiedlich große Ähnlichkeit mit dem Setting Schule aufweist. Je mehr Überlappungen es zwischen beiden Settings gibt, desto leichter tun sich die Kinder in der Schule.

Dies führt uns zur *dritten These*: Wenn die GTS sich auf die unterschiedlichen ökologischen Bedingungen einstellen will, muss sie verschiedene Funktionen wahrnehmen und kann daher nicht einheitlich konstruiert und organisiert werden. Die GTS sollte sich deshalb in ihrer Struktur der jeweiligen lokalen Situation und dem dortigen Bedarf anpassen.

2. Was soll die GTS vordringlich an Inhalten und Zielen verwirklichen?

Die Suche nach einem Kanon von Inhalten und Zielen, die für zukünftige Bildung tragfähig und verbindlich sind, gestaltet sich außerordentlich schwierig, lässt sich aber nicht umgehen, will man nicht im Vagen und bei wenig hilfreichen Allgemeinplätzen stehen bleiben. Zunächst soll eine kurze Situationsanalyse vorgenommen werden.

Rascher kultureller Wandel, Unbestimmtheit der Zukunft

Der rasche kulturelle Wandel zeigt sich in vielen Dimensionen. Die naturwissenschaftlich-technische Revolution hat uns eine Umwälzung im Verkehrswesen beschert, die mit dem Auto begann und jetzt bei der Raumfahrt angelangt ist. Der gesellschaftliche Wandel zeigt sich in westlichen Gesellschaften in der endgültigen Durchsetzung des Demokratie-Gedankens, in der ständig wachsenden Multikulturalität durch den Zuzug anderer ethnischer Gruppierungen und neuerdings im Phänomen der Globalisierung. Kapitalismus und Materialismus erleben ihre Hochblüte (von Spät- oder Postkapitalismus kann überhaupt nicht die Rede sein), und trotz zunehmender Verarmung mancher Gruppen leben wir in einer Überflussgesellschaft. Dennoch vollzieht sich auch ein Wandel weg von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft und mehr und mehr auch zur „Informationsgesellschaft“.

Welcher Wertewandel ist mit dieser gesellschaftlichen Veränderung verbunden? Nach wie vor gelten traditionelle Werte und moralische Grundwerte werden nicht in Frage gestellt. Aber ihre Begründung hat sich gewandelt. Von einer zuvor eher religiös und naturrechtlich begründeten Werthierarchie verläuft der Weg zu der

Orientierung an Prinzipien, allem voran am Gerechtigkeitsprinzip. Einher mit dieser Orientierung geht eine Liberalisierung und Enttabuisierung, die auf die über die Jahrhunderte erfolgte Säkularisierung unserer Gesellschaft beruht. Die Anonymität des Einzelnen und die große Distanz zu gesetzgeberischen Instanzen führte aber auch zu Tendenzen der Anomie, die tief hinein in die Schule reicht und sich unter anderem in Aggression, Vandalismus und Desengagement zeigt. Kein Wunder, dass sich der gesellschaftliche Wandel auch auf die individuelle Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. So zeigen sich ein ausgeprägter Individualismus, das Bedürfnis nach einem hohen Maß an Freiheit, das Single-Dasein als attraktive Lebensform, aber auch die diffuse Identität als gesellschaftlich erwünschte Persönlichkeitsform. Zugleich wächst die Ungleichverteilung der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, und weltweit vergrößert sich damit auch die Schere zwischen arm und reich.

Angesichts des raschen kulturellen und gesellschaftlichen Wandels erscheint es auf den ersten Blick unmöglich, konkrete Bildungsinhalte anzugeben, denn, was wir heute etwa als wichtigen Lernstoff ansehen, ist morgen längst veraltet und unnötig geworden. Dennoch lassen sich aus dieser kurzen Analyse einige Folgerungen für Bildungsziele und -inhalte ziehen. Die erste Schlussfolgerung ist wenig beliebt. Sie bezieht sich auf die Bedeutung naturwissenschaftlichen Wissens.

Bedeutung naturwissenschaftlicher Inhaltsbereiche

Es ist zwar schwer, konkrete Inhalte für eine zukünftige Bildung aufzuzählen, dagegen lassen sich relativ leicht Inhaltsbereiche angeben, die unabdingbar sind. Bevor dieser Versuch unternommen wird, soll ein wichtiger psychologischer Befund als Grundlage für unsere Überlegungen herangezogen werden.

Lernen in der Zukunft und für die Zukunft wäre einfacher, wenn man das Denken und Gedächtnis unabhängig von deren Inhalten schulen könnte. Bekanntlich ist dies ja das Argument der formalen Bildung. So glaubte man, dass Latein auch unabhängig von der sprachlichen Seite positiv zu bewerten sei, weil es das Denken schule. Es gibt seit den 1920er Jahren Befunde, die belegen, dass Latein keinen Transfer-Effekt hat, also nicht oder kaum über den Bereich des Lateinischen hinaus das Denken fördert. In den letzten 15 Jahren hat man den Zusammenhang zwischen Wissen und Denken systematisch untersucht und Folgendes gefunden: Das Denken ist aufs engste mit dem Wissensstand in einem Bereich, einer „Domäne“ verbunden. Die Novizen in einem Bereich wissen nicht nur wenig, sondern schneiden auch beim Problemlösen und Einprägen schlecht ab. Die Experten haben bessere Denkstrategien entwickelt, lösen ein Problem in der ausgebildeten Wissensdomäne schneller und behalten Sachverhalte besser. Ganz gleich, ob es sich um die Bereiche Physik, Mathematik oder Medizin handelt, die Experten sind nicht nur im Wissen, sondern auch im Denken den Novizen weit überlegen. Zukünftige

Lebensbewältigung im Beruf, also in einer bestimmten Domäne, verlangt daher gediegenes bereichsspezifisches Wissen. Wie kann man also auf die Zukunft, deren Wissen wir heute noch gar nicht kennen, sinnvoll vorbereiten?

Eine Antwort besteht darin, dass zwar nicht die konkreten Inhalte, aber die Inhaltsbereiche, die zukünftig benötigt werden, bekannt sind. Dies ist am deutlichsten der Fall bei den Naturwissenschaften. Die Aneignung naturwissenschaftlichen Grundwissens in Mathematik, Physik, Chemie und Biologie geht einher mit naturwissenschaftlichem Denken. Auch wenn man zukünftige naturwissenschaftliche Erkenntnisse nicht vorwegnehmen kann, so lässt sich das Rüstzeug zu ihrem Verständnis erwerben. Mit diesen Denkkategorien und -strategien können die neuen Probleme geknackt werden.

Dabei zeigt uns die Entwicklungspsychologie den Weg vom Novizen zum Experten. In den Naturwissenschaften verläuft er von naiven Theorien, also z.B. von einer naiven Physik und Biologie zu wissenschaftlichen Theorien. Meist bedeutet der Übergang eine mehr oder minder starke Umstrukturierung, wenn man so will eine Revolutionierung des bisherigen Wissens. So lernen Kinder und Jugendliche den Übergang vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild, die Unterscheidung zwischen Gewicht und Dichte bei der Konzeptualisierung des spezifischen Gewichts, das Verständnis für biologisches Leben, den völlig anderen Stoffwechsel der Pflanze gegenüber dem von Tieren und in der Mathematik gegebenenfalls das Denken in mehr als drei Dimensionen. Hatano (2001) berichtet, dass es Jahre dauert, bis Kinder in der Chemie den Aufbau von Stoffen aus Molekülen und Atomen verstehen. Solange die Elementarteilchen noch vorstellbar sind, wie in festen Stoffen, übernehmen Kinder leicht dieses Wissen. Aber schon bei Flüssigkeiten und erst recht bei Gasen müssen sie passen.

Generell ist zu fordern, dass alle Heranwachsenden ein Grundwissen in den Naturwissenschaften benötigen, um damit entsprechende Denkfähigkeiten zu erwerben. Es ist unverantwortlich, jemanden ohne naturwissenschaftliche Bildung in eine Welt zu entlassen, die durch Naturwissenschaft und Technik so stark geprägt ist wie die unsere. Permanente Gefährdung im Haushalt und im Verkehr sowie Inkompetenz bei Entscheidungen über politische Fragen der Ökologie, der Energieversorgung, des Klimas u. v.a.m. wären die Folgen. Daher ist für alle eine relativ breite Allgemeinbildung auch in den Naturwissenschaften zu fordern.

Dieses Plädoyer für die Naturwissenschaften meint in der Hauptsache eine Schulung des wissenschaftlichen Denkens, allerdings gebunden an die einzelnen Fachdisziplinen, weil es kein frei schwebendes wissenschaftliches Denken gibt. Eine schwer zu überwindende Barriere ist das Verständnis, dass einzelne Sachverhalte in eine Theorie eingebettet sind und ohne Änderung der Theorie auch der einzelne Sachverhalt nicht richtig verstanden wird. Sodian (1992) fragte beispielsweise Jugendliche, ob Ärzte und Heiler aus dem Mittelalter, die noch an Hexerei glaubten, ihre Meinung für die Entstehung einer Krankheit ändern würden, wenn

sie die Krankheitserreger unter dem Mikroskop sehen würden. Die meisten Pbn meinten, dass sie dann ihren Hexenglauben aufgeben würden. Das Verständnis des Zusammenhangs zwischen einer Theorie (und natürlich erst recht einer Ideologie) und der Deutung eines Sachverhaltes fällt selbst Erwachsenen noch schwer.

3. Fremdsprachenerwerb

Neben diesem inhaltlichen Bildungsziel gibt es ein zweites klares und unbestrittenes Votum, nämlich den Erwerb von möglichst zwei Fremdsprachen, von denen eine Englisch zu sein hat. Niemand wird in einem vereinten Europa und angesichts der Globalisierung die Notwendigkeit von Sprachkenntnissen leugnen wollen. Die Frage ist nur, welcher Weg und Zeitpunkt der beste ist. Für den Idealfall gibt es relativ klare Antworten. Wer bereits im zweiten/dritten Lebensjahr zweisprachig in einer Mittelschichtfamilie aufwächst und sprachlich systematisch gefördert wird, hat die größten Vorteile. Generell gilt, dass Formen des „Eintauchens“ in die Sprache unentbehrlich sind für das fließende Sprechen einer Fremdsprache. Insofern ist unser Unterricht veraltet und bezogen auf den relativ großen zeitlichen Umfang wenig effizient.

Bedeutung der musischen Fächer

Angesichts der heutigen Überbetonung der so genannten Kernfächer erscheint eine stärkere Akzentuierung der musischen Fächer geboten. Musik, Literatur, Kunst und Bewegungskultur sind nicht nur als Ergänzung und Ausgleich im Bildungsangebot zu sehen, sondern machen einen Kernbereich menschlicher Entwicklung aus. Es bedeutet schlicht einen Verlust an Menschlichkeit, eine Verkümmern menschlicher Möglichkeiten und dazu die Missachtung der höchsten Leistungen, die eine Kultur zu bieten hat, wenn man dem musischen Bereich nicht genug Raum gewährt. Fragen wir uns, wo der Mensch sich selbst transzendiert, so sind dies Kunst (einschließlich Musik, Literatur und Bewegungskultur), Wissenschaft und Ethik. Alle drei Bereiche, und nicht nur einer, nämlich die Wissenschaft allein (wie dies heute geschieht), müssen Gegenstand von Bildung sein.

Sozial-moralische Kompetenz

Damit sind wir beim vierten großen Bereich, den Kenntnissen und Fertigkeiten im sozial verantwortlichen Handeln, angelangt. Dabei geht es nicht nur um soziale Skills, sondern vor allem um den Aufbau einer reifen Ethik und die Auseinandersetzung mit Ideologien, einschließlich der Religionen, sofern sie Ideologien bilden. Dies ist nur möglich, wenn die Schule (und die übrigen Settings, in denen Kinder und Jugendliche leben) eine demokratische Gemeinschaft bilden, in der im Sinne

von Kohlberg eine moralische Atmosphäre aufgebaut wird. Kohlberg und seine Mitarbeiter haben in der Schule versucht, moralisches Urteilen und Handeln zu thematisieren und zugleich zu üben. Der Weg, den sie beschritten, führte über die Etablierung der demokratischen Gemeinschaft, in der die Schüler gemeinsam mit den Lehrern entscheiden dürfen, und durch echtes demokratisches Handeln zu einer moralischen Atmosphäre, die sich am Gerechtigkeitsprinzip orientiert, aufgebaut wird. Die erzielten Erfolge sind nahezu unglaublich, denn die Forscher wählten besonders ungünstige Bedingungen für ihr Vorhaben, nämlich Schulen in sozial benachteiligten Regionen und mit hoher Versagensquote.

Bildung und Sinn

Man mag sich fragen, ob und warum der Begriff des Sinns in Zusammenhang mit zukünftiger Bildung eine Rolle spielt. Wählen wir als Ausgangspunkt das Faktum der Schulverdrossenheit, das sich mit wachsendem Alter in den Schulklassen immer mehr ausbreitet. Während die Mehrzahl der Schulanfänger sich noch begeistert für den Lernstoff interessiert, fragt sich die Mehrzahl der Jugendlichen nach dem Sinn von Schule und Lernen. Als einziger Sinn wird häufig nur noch gesehen, dass man einen Abschluss braucht, um Chancen für den späteren Beruf zu haben. Dies trägt nicht über die Tausende von Stunden, die Jugendliche in der Schule verbringen. Die Sinnfrage geht aber über dieses aktuelle Problem hinaus. Das zeigt sich, wenn man versucht, das Konzept des Sinnes psychologisch zu fassen.

a) Was ist Sinn? Psychologische Antworten auf die Frage nach dem persönlichen Sinn sind gewiss einseitig und sollten durch andere Perspektiven ergänzt werden. Dennoch beschränke ich mich hier auf eine psychologische Perspektive. Sie holt sich ihre Interpretation vor allem aus dem Motivationsbegriff. Unter diesem Aspekt ist Sinn eine Rahmenmotivation, die einzelne Motive und Ziele überformt. Solche Rahmenmotivationen sind Lebens- oder Daseinsthematiken, die Einzelhandlungen ebenso wie langfristige Ziele, emotionale Befindlichkeit und Deutung von sich selbst und der Welt umschließen. Aus der Perspektive der Tätigkeitstheorie (Wygotski 1987; Leontjew 1977) hat die Rahmenmotivation zwei Wurzeln: (a) die aus Erfahrungen und Emotionen in verschiedenen Lebensregionen resultierende Realitätskonstruktion und (b) die Werte, Bedeutungen und Angebote der Kultur, in welcher das Individuum lebt. So besteht in den Lebensthematiken des Menschen ein ständiges Wechselspiel zwischen bereits angeeigneten Zielen und Werten und den stets neuen Inhalten und Angeboten der Kultur, aus denen das Individuum auswählen kann. Sinn ist also eine Konstruktion, die das Individuum bei sich aufbaut und die immer wieder von der Gesellschaft und Kultur als Ganzem geleistet wird. Sinn und Sinnfindung ist eine aktive Leistung, die als individuelle und gemeinsame Konstruktion verstanden werden kann.

b) Sinn als Realitätskonstruktion. Eine neue Perspektive für die zukünftige Bildung ist also die Erkenntnis, dass das, was wir wissen und erfassen, unsere eigenen Konstruktionen sind. Wir konstruieren gemeinsam unsere Welt, das Verständnis von uns selbst und das Verständnis von Transzendenz. Wenn man weiß, dass die soziale und religiöse Welt Konstruktionen sind, dann verfällt man nicht in den Fehler, sie als endgültigen Erkenntnisstand und als Realität an sich unabhängig von unserer mentalen Aktivität zu verstehen. Zukünftige Generationen müssen weltweit lernen, diese bescheidene erkenntnistheoretische Position zu übernehmen. Dies gilt insbesondere für die Religionen, die dem Individuum die Freiheit lassen müssen, sein Verständnis von Transzendenz im Laufe seines Lebens zu verändern und als eine Sinnkonstruktion zu erfassen und nicht als bare Realität oder etwas Absolutes. Ich sage das vor allem im Hinblick auf den Islam, der für seine Gläubigen absolute Gültigkeit und Wahrheit beansprucht. Religiöse Überzeugungen, Suche nach Sinn jenseits von der „wirklichen“ Welt sind Konstruktionsbemühungen, die stets getrennt von der „anderen“ Wirklichkeit, der physikalischen und sozialen Realität, verstanden werden müssen. Der Eingriff der religiösen Welt in die soziale, technische, ökonomische und politische Welt ist verhängnisvoll, wie das Beispiel der Scharia zeigt.

c) Sinn muss drei menschlichen Grundbedürfnissen gerecht werden, die bereits evolutionär, also in der Entwicklungsgeschichte des Menschen, verankert sind (Bischof 1993): Verbundenheit (soziale Motivation), Assertion (Autonomie, Macht, Geltung, Leistung) und Neugier (Erkennen, Erforschen).

Die Gesellschaft kann auf Dauer nicht gegen die menschliche Natur verstoßen. Unser Bildungssystem muss daher wesentlich zur Stillung dieser Grundbedürfnisse und -emotionen beitragen: *Soziale Bindung* durch ein integriertes, gemeinsames und sich wechselseitig stützendes soziales Netzwerk von Schülern, Lehrern und Eltern, *Selbstbehauptung und Autonomie* durch Selbstständigkeit, Mitverantwortung, Leistung und Spiel, und schließlich *Neugier* durch das tiefe Eindringen in die Wissenschaften und durch den Aufbau stabiler Interessen. Heute bedeutet all dies lebenslanges Lernen, aber nicht als Bürde, sondern als Privileg, das früheren Generationen verwehrt blieb. Eine Schule der Zukunft könnte ein sinnstiftendes Setting für die Ausfaltung und Dynamik der drei menschlichen Grundbedürfnisse werden. Gelingt ihr dies nicht, so hat sie schon von vorne herein verspielt.

4. Wie kann man diese Bildungsinhalte und -ziele umsetzen?

Diese Frage sollte eigentlich das Hauptthema sein. Denn die GTS hat aufgrund des Zeitvorteils eine Reihe von günstigen Bedingungen, die es nur zu nutzen gilt:

- Vorteil, die Schüler besser kennen zu lernen und sie individuell behandeln zu können;
- Vorteil der Möglichkeit, zwischen Spiel und Arbeit zu wechseln;

- Vorteil der Verwirklichung von gemeinsamen Vorhaben;
- Vorteil der leichteren Etablierung einer Schulkultur.

Unter diesen Gesichtspunkten soll nun das „Wie“ der Verwirklichung von Bildungs- und Erziehungszielen diskutiert werden.

Individualisierung: Diagnostik und individuelle Förderung

Woran eine modernes Schulwesen krankt, ist unter anderem der Mangel an individueller Diagnostik. Hier hilft der Vergleich mit medizinischer Diagnostik bei einem unklarem Krankheitsbild. In der Medizin ist es selbstverständlich, einen Patienten genau zu untersuchen und besonders bei unklarem Krankheitsbild die Diagnose so lange fortzusetzen, bis sich ein klares Bild ergibt. Genau dies ist aber auch für die Erfassung des Leistungs- und Entwicklungsstandes in der Schule notwendig. Die GTS kann diese permanente und gründliche Diagnose viel leichter verwirklichen als die Halbtagschule. In den reinen Leistungsbereichen der Schulfächer existiert eine Fülle von Tests, die einen objektiven Vergleich erlauben. Aber Diagnose im Sinne der Evaluation des Unterrichts sollte permanent erfolgen, etwa in einem fünfminütigen Testen der wichtigsten Inhalte einer Unterrichtseinheit. Das rasche Aufdecken von Defiziten ermöglicht auch dann die unmittelbare Korrektur bei den einzelnen Schülern. Vieles ist dabei eine Frage der Organisation. Natürlich kann der Lehrer nicht die Auswertung allein vornehmen, sondern muss sich durch Schüler oder durch Computer helfen lassen.

Von der Erfassung der Defizite aus kann dann die Förderung einsetzen. Je mehr an Lernmaterial, mit dem sich die Schüler allein beschäftigen können, vorhanden ist, desto unmittelbarer kann gefördert werden und desto leichter lässt sich die Akumulierung von Defiziten vermeiden. Heute haben wir im Regelfalle eine Anhäufung von Defiziten über Jahre hinweg, so dass Schulabgänger in der Tat noch nicht einmal die Kulturtechniken beherrschen. Die Frage ist allerdings, auf welcher theoretischen Basis gefördert werden soll.

Bei kleinen Blockaden und Wissenslücken lässt sich unmittelbar am „Symptom“ arbeiten. Wer seine Wörter nicht gelernt hat, einen Text nicht gelesen hat oder das Einmaleins nicht beherrscht, kann dies durch Üben unmittelbar kompensieren. In vielen Fällen allerdings liegt das Defizit tiefer. In vielen Wissensbereichen ist immer wieder eine Umstrukturierung zu leisten. Es wurde bereits erläutert, dass in den naturwissenschaftlichen Wissensbereichen der Weg von der naiven Alltagstheorie zur wissenschaftlichen Theorie verläuft. Der Weg des Umstrukturierens dauert oft Jahre.

Eine wichtige Leistung, die ebenfalls erst in größeren Zeitabschnitten aufgebaut werden kann, ist die Konstruktion eines Sachverhaltes unabhängig von der Anschauung, vom äußeren Augenschein. Dies konnte Piaget schon mit seinen Aufgaben zum Nachweis des logischen Denkens zeigen. Kinder im voroperatori-

schen Stadium behaupten beim Umschütten einer Flüssigkeit von einem hohen schmalen in ein niedriges breites Gefäß, dass es nun weniger sei, weil der Augenschein gegen die Konstanz der Flüssigkeitsmenge spricht. Zeigt man ihnen jedoch die beiden Gefäße ohne Umschütten und gießt die Flüssigkeit hinter einem Schirm um, so sagen die Kinder die Invarianz der Menge voraus. Wenn man ihnen das Ergebnis dann zeigt, ändern sie ihre Meinung erneut und behaupten die Veränderung der Menge. Erst wenn die sog. konkret-logischen Operationen erworben worden sind, erkennt das Kind die Invarianz auch gegen den Augenschein. Obwohl diese Denkleistung also konkret-logisches Denken heißt, besteht seine Leistung darin, richtige Schlussfolgerungen zu ziehen, auch wenn die Wahrnehmung dagegen spricht. Diese Leistung wird in allen Naturwissenschaften und auch für psychologische Konzepte benötigt. Dass dies ein langwieriger Prozess ist, bestätigen Physikstudenten an Universitäten, die trotz ihres Vorwissens Schwierigkeiten haben, bestimmte physikalische Theorien zu verstehen. Dies gilt natürlich besonders für die Quantenphysik, in der alles bisher angesammelte physikalische und Alltagswissen versagt. Es empfiehlt sich angesichts dieses Verhältnisses von naivem und wissenschaftlichem Wissen also, zumindest exemplarisch Grundkonzepte und -theorien einzelner Naturwissenschaften richtig verstehen und anwenden zu lernen. So erscheint es nicht nötig, in allen mathematischen Bereichen Wissen zu erwerben, aber einige Konzepte, wie den Funktionsbegriff, richtig zu verstehen. Wir konnten in früheren Untersuchungen feststellen, dass auch manche Abiturienten nicht über den Funktionsbegriff verfügten, obwohl sie acht bzw. neun Jahre Mathematikunterricht genossen hatten. Mit einer Auswahl könnte man dem Problem der Stoffüberfülle entgegenarbeiten, das heute die Schulen so sehr plagt. Andererseits zeigt die neuere Forschung, dass Kinder weit früher wissenschaftlich denken können, wenn die Probleme auf ihren Verständnishorizont zugeschnitten werden. Dann sind sie imstande, sich eine Versuchsanordnung auszudenken, die eine Hypothese auf ihre Gültigkeit prüft. So hat Sodian Kindern der ersten beiden Klassen folgendes Problem vorgelegt: In einem Haus stibitzt eine Maus den Speck. Nun weiß man nicht, ob es eine große oder kleine Maus ist. Zur Prüfung gibt es ein Mäusehaus mit einer großen Tür für die große Maus und einer kleinen Tür für die kleine Maus. Schon viele Erstklässler und die meisten Zweitklässler wussten, dass das Haus mit der großen Tür keine Information bringt, weil beide Mäuse hindurchpassen, und folgerten richtig, das Haus mit der kleinen Tür zum Test zu verwenden. Wenn der Speck am nächsten Tag noch da ist, ist die große Maus der Übeltäter, im anderen Falle die kleine Maus.

Zu den neuen Medien seien nur einige kurze Bemerkungen gemacht, da sie ja in vielen Beiträgen der Tagung ausführlich behandelt werden. Ich halte eine intensive Schulung zur Beherrschung von bestimmten Techniken für wenig sinnvoll und auch für überflüssig, da sich die Entwicklung gerade in diesem Sektor überschlägt und die erworbenen Fertigkeiten in kürzester Zeit nutzlos werden. Es genügt, einige

Grundkenntnisse zu haben und für Interessenten Programmier-Techniken oder aktuelle Techniken, z.B. der Anlage einer Homepage, zugänglich zu machen. Dies geschieht gewöhnlich nicht vom Lehrer aus, da er per definitionem nicht auf dem neuesten Stand der Entwicklung sein kann. Es wird durch Hereinholen von äußerer Kompetenz, z.B. in Form von Kursen, zu realisieren sein.

Die rasche kulturelle Entwicklung wird nicht nur hier, sondern auch in anderen Bereichen eine Veränderung der Schulorganisation und des Selbstverständnisses der Bildungsträger notwendig machen. Unterricht und Lernen müssen in Zukunft viel stärker vernetzt mit Kontakten nach „außen“ geplant und realisiert werden. Man lernt (und bildet sich) besser im Verbund mit den Instanzen, die das beste Know-how haben. Schule und Lehrer können nicht mehr – auch nicht im Kindes- und Jugendalter – alleinige Träger von Bildung sein. Die stärkere Integration von außerschulischem und innerschulischem Lernen geht nach zwei Richtungen. Einerseits sind wir genötigt, Kompetenzen von außen ins Klassenzimmer (oder in die Aula) zu holen, andererseits müssen wir nach draußen gehen und Lernorte aufsuchen. Diese Formen des Lernens haben viel mit authentischem Lernen zu tun. Es wird ja aktuell und nicht erst nach Jahren mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit verknüpft, vor allem mit der Arbeitswelt.

Integration von Spiel und Arbeit

Menschliche Tätigkeit wird einseitig, belastend und gesundheitsgefährdend, wenn sie permanent und ausschließlich ausgeführt wird. Dies hängt mit biologischen und phylogenetischen Komponenten zusammen. Auch Tiere wechseln in ihren Aktivitäten. Neben dem Wechsel zwischen Arbeit und Ruhe gibt es für den Menschen die Möglichkeit des Wechsels zwischen Arbeit und Spiel. Wenn Erwachsene ganz in ihrer Arbeit aufgehen und diese zusätzlich viel an Konzentration und Leistung abverlangt, stellt sich häufig eine Tätigkeitsform ein, die Arbeit und Spiel integriert. Chirurgen, Wissenschaftler, Sportler und Musiker berichten über das Flow-Erleben während ihrer Tätigkeit, das sie als positive besondere emotionale Erfahrung kennzeichnen. In dieses Erleben geht die Meisterung von Aufgaben, ein Hochgefühl der Bewältigung, die Verschmelzung von Selbst und Tätigkeit sowie der Verlust von Zeitbewusstsein ein. Hier sind also Spiel und Arbeit in idealer Weise integriert.

In der GTS können und sollten sowohl der Wechsel als auch die Integration von Spiel und Arbeit realisiert werden. Einerseits brauchen wir nach wie vor intensive konzentrierte Arbeitsphasen, die auch unlustvoll und belastend sein können, denn Lernen ist auch nötig, wenn das Interesse und die Lust zu einer bestimmten Aufgabe fehlen. Andererseits wäre es verhängnisvoll, den gesamten Tag rein mit Arbeitsformen zu füllen. Die GTS bietet die ideale Möglichkeit, auf Arbeitsphasen Spielphasen folgen zu lassen. In der GTS ließe sich regelrecht eine neue Spielkultur

aufbauen, denn auch Spiel kann auf unterschiedlichen Niveaus stattfinden und entwicklungsfördernd oder entwicklungshemmend sein. Es gibt viele Spiele, die geistig anspruchsvoll, spannend und zugleich sozial sind; wie Schach, das Rollenspiel „Das schwarze Auge“, Computerspiele, die kooperativ oder um Wettbewerb gemeinsam gespielt werden können. Nicht zuletzt sind Dramatisierungen von Problemen und deren Bearbeitung sowie gemeinsame und solitäre Formen des Musizierens Spielaktivitäten, die zwischen die Arbeitsphasen eingeschoben werden können. Beim Erlernen eines Musikinstrumentes ist der Wechsel zwischen intensivem Üben (deliberate practice) und entspanntem Spiel eine notwendige Voraussetzung für Lernfortschritte.

Je mehr aber die anfänglichen Laien in einem Fachgebiet zu Experten werden, desto stärker finden wir auch die Integration von Spiel und Arbeit vor. Die Vertiefung in ein Gebiet und die intensive Auseinandersetzung mit neuen Problemen der entsprechenden Domäne wird so fesselnd und motivational so bedeutsam, dass die Phasen willentlicher Anstrengung und Konzentration in den Hintergrund treten. Dies zeigt die Expertise-Forschung eindrücklich. Die GTS hat viel mehr Möglichkeiten als die traditionelle Schule, unterschiedliche Expertise-Gebiete zu erschließen und jeden einzelnen Schüler in wenigstens einem der vielen möglichen Bereiche zu einem Experten werden zu lassen. (Mir ist ein Fall bekannt, in dem ein Jugendlicher mit Down-Syndrom zum Experten im Binden von Knoten wurde und dieses Können an Jüngere weitergab.)

Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass Lehrkräfte viel über Unterrichtsstoff und hoffentlich auch über Vermittlungsmethoden wissen, aber wenig kundig sind im Reich des Spielens, besonders was die Altersgruppe der Sechs- bis Achtzehnjährigen anlangt. Daher benötigen wir die Betroffenen selbst als Experten; dies führt zum nächsten Aspekt.

Gemeinsames Handeln

Die kurze Beschreibung des kulturellen und gesellschaftlichen Wandels, die ich weiter oben dargelegt habe, ist auf ein Phänomen noch nicht eingegangen, das uns jetzt beschäftigen soll, nämlich die neuen Formen kulturellen Lernens und kultureller Sozialisation. Wie aus Abb. 1 hervorgeht, sehen wir uns heute drei Formen kulturellen Lernens gegenüber: der post-, kon- und präfigurativen Transmission kultureller Inhalte. Mead, die diese Unterscheidung eingeführt hat, versteht unter postfigurativer Übertragung die traditionelle Form des Lernens, bei der Erwachsene die folgende Generation sozialisieren und erziehen. Die konfigurative Übertragung findet zwischen Gleichaltrigen statt, beinhaltet also Lernvorgänge, bei denen sich Kinder und Jugendliche selbst sozialisieren und erziehen. Schließlich gibt es heute mehr und mehr die präfigurative Konstellation, in der Ältere von Jüngeren, die Elterngeneration von der nachfolgenden Generation lernt. Letzteres ist bei unserem

Beispiel der Kenntnis über Spiele der Fall, gilt aber häufig auch für Expertise bei den elektronischen Medien. Die Schule hat noch viel zu wenig begriffen, dass die Formen des kon- und präfigurativen Lernens in ihr bedeutsam werden müssen, wenn man den Anschluss an wichtige kulturelle Entwicklungen nicht versäumen will.

Nun wird man sagen, dass es pädagogische Ansätze zur Gruppenarbeit seit über hundert Jahren gibt. Das ist richtig, und doch führt die Gruppenarbeit in unseren Schulen immer noch ein unterprivilegiertes Dasein. Die Umkehrung der Lehr-Lern-Richtung vollends ist an der Schule immer noch undenkbar, denn Schule definiert sich ja durch die Rollen von Lehrenden und Lernenden im herkömmlichen Sinn. Es erscheint dennoch notwendig, die bisherigen Strukturen aufzubrechen und die konfigurative und präfigurative Form des Lernens mehr als bisher zu nutzen. Der Schlüssel für diese Umstellung lautet Partizipation.

5. Partizipation und Schulkultur

Für die moderne Schule ist Partizipation von Kindern und Jugendlichen unentbehrlich. Sie leitet sich generell aus folgenden Gesichtspunkten ab:

- Kinder und Jugendliche haben ein Anrecht und einen Anspruch auf Partizipation, denn die Zukunft, über die bestimmt wird, ist ihre Zukunft.
- Schon im Kindes- und Jugendalter gibt es eine Reihe von Kompetenzen, die ihre Träger dazu befähigen, Verantwortung und Mitentscheidung zu übernehmen. So befinden sich Jugendliche bezüglich der fluiden Intelligenz bereits auf dem Zenit ihrer Entwicklung.
- Partizipatorische Verantwortung kann nicht schlagartig mit achtzehn Jahren übernommen werden, sondern bedarf eines sukzessiven allmählichen Aufbaus. Das in kleinen Schritten erfolgende Wachsen und Reifen beinhaltet auch Lernen der Übernahme von Verantwortung.
- Die moderne Gesellschaft profitiert von der Partizipation der jungen Generation, weil diese unbekümmert neue Ideen einbringen kann und ein hohes kreatives Potential darstellt (Beispiel „Jugend forscht“).
- Die Partizipation der jungen Generation fördert die gesellschaftliche Integration und sichert die historische Kontinuität. Angesichts der raschen gesellschaftlichen Veränderung muss die junge Generation mehr und mehr die ältere lehren. Während wir Partizipation in außerschulischen Feldern längst realisiert haben, z.B. in Jugendparlamenten und bei der Dorf- und Stadtplanung, gibt es in den Schulen nur sehr selten echte Mitbestimmung. Partizipation lässt sich in der GTS wesentlich leichter verwirklichen als in der Halbtagsschule, die ständig unter Zeitdruck steht. Neben dem verbindlichen Stoffkanon, der inhaltlich relativ begrenzt bleiben darf, können gemeinsam neue Inhalte abgesprochen, neue Methoden ausprobiert und neue Formen des Zusammenlebens erprobt werden.

Einige Beispiele:

- Kohlbergs „just community“, die auf der Basis der demokratischen Gesellschaft beruht und sich ihre Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens selbst gibt.
- Eine Münchener Hauptschule, die jetzt vom Kultusministerium ausgezeichnet wurde, hat versucht, die demokratische Idee als Polis zu verwirklichen. Es zeigt sich hier, dass dies auch unter relativ ungünstigen Bedingungen möglich ist.
- Im Einzelnen sollte die Teilnahme an verschiedenen Gruppen und „Klassen“ je nach Leistung flexibel gehandhabt werden. Zusammen mit der demokratischen Grundstruktur entsteht so eine Schulkultur mit eigenen Einrichtungen, Werten und Zielsetzungen, die viele Probleme gegenwärtiger Schulen, wie Aggression und Mobbing, Verdrossenheit und geringe Leistungsmotivation, nicht kennt.
- Eine so in sich gefestigte Institution sollte in Interaktion mit der Familie und der Öffentlichkeit treten und am Gemeindeleben aktiv partizipieren. Eine solche Schule hätte auch Einfluss auf die Medien und könnte selbst in Form von Projekten medienwirksam werden.

6. Resümee

Die GTS ist aus den genannten Gründen wahrscheinlich für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen die Schule der Zukunft. Nicht politische Gründe machen sie dazu, sondern die psychologisch durch sie vermittelbaren neuen Aufgaben und Ziele. Das bedeutet aber auch, dass man hohe Erwartungen an sie stellt und hochmotivierte Lehrkräfte benötigt, die bereit sind, sich (noch) mehr als bisher zu engagieren und in ihrem Beruf eine ethische Verpflichtung sehen.

Drei Szenarien zum Nachdenken und Diskutieren

Abschließend seien drei Szenarien vorgestellt, die unsere allgemeinen und damit etwas abstrakten Überlegungen konkretisieren sollen. Sie werden im Folgenden ohne weitere Stellungnahme präsentiert.

- a) Maria und Josef sind gleichaltrig und besuchen die GTS. Am Vormittag findet Unterricht wie überall statt: 1. Stunde Deutsch, 2. Stunde Mathe, 3. Stunde Sach- und Heimatkunde (bzw. Physik). Gemeinsames Mittagessen, dann Hausaufgabenbetreuung. Um drei Uhr eine Stunde Sport, danach wahlweise Musikunterricht oder Malschule. Um fünf Uhr Freizeit. 6.30 Uhr Abendessen.
- b) Lea und Jakob sind gleichaltrig und besuchen die GTS. Der Tag beginnt mit einem Gesprächskreis und einer kleinen Musikvorführung, die eine Gruppe am Tag zuvor eingeübt hat. Danach beginnt der reguläre Unterricht (siehe oben). Am Nachmittag wird Lea in einer Gruppe im Deutschen gefördert, wo sie noch Lücken hat. Jakob sitzt währenddessen in einem Schachclub und lernt eine neue Spielvariante kennen. Danach sind beide in Sportgruppen, Lea beim Volleyball,

Jakob beim Basketball. Später nehmen beide Musikunterricht und sind dort wieder zusammen, weil sie das gleiche Instrument (Klavier) spielen.

- c) Magdalena und Mohammed sind gleichaltrig und besuchen die GTS. Der Unterricht beginnt wieder mit einem Gesprächskreis. Danach wird der Tagesablauf besprochen, wobei die Wochenkonferenz heute Nachmittag stattfinden wird. Danach ist Mathematik an der Reihe. Magdalena hat Schwierigkeiten mit dem Bruchrechnen und fordert einen Tutor an, der ihr helfen soll. Mohammed, ein guter Mathematiker, beschäftigt sich derzeit mit einem Stoff der höheren Klasse. Da er noch Zeit bis zur nächsten gemeinsamen Stunde hat, liest er in einem Karl May. Die nächste Stunde führt Schülerinnen und Schüler von mehreren Jahrgängen zur Diskussion und Studienrunde zusammen. Thema: Identität im Jugendalter. Mohammed hat einen Text dazu gelesen und berichtet darüber. Die Mädchen werfen das Thema Aussehen und Gewicht auf, wobei Lea ihr zuvor gesammeltes Wissen über Pubertätsmagersucht anbringt. Am Nachmittag ist die wöchentliche Clustersitzung, bei der drei Klassen zusammenkommen und einige aktuelle sowie chronische Themen besprochen werden. Es geht um einen Fall von Aggression, einen Fall von Absentismus und einen Fall von Drogengebrauch. Bei den Entscheidungen haben alle das gleiche Stimmrecht. In der darauf folgenden Stunde nimmt Lea in Fortsetzung des Vormittags an einer Gesprächsrunde teil, in der auf grammatikalisch korrektes Deutsch und auf Erweiterung des Wortschatzes geachtet wird. Mohammed widmet sich als Tutor einigen jüngeren Schülern bei deren Hausaufgaben in Mathematik. Zwischen den Stunden gibt es verschiedene Bewegungsangebote, die von tanz- und balletähnlichen Formen bis zu Gymnastik und Krafttraining reichen. Jeder Schüler und jede Schülerin hat einen Wochenplan, in dem einige feste Termine eingetragen sind und der Rest von einem auf den anderen Tag aufgrund des Leistungsfortschrittes und Interesses festgelegt wird. Die Leistungsmessung in den Schulfächern erfolgt regelmäßig durch Tests, die vom Lehrer durchgeführt und von einer Gruppe von Schülern mit Hilfe von Schablonen ausgewertet werden. Später am Nachmittag nimmt Lea Privatunterricht in Geige, wo sie große Fortschritte macht, während Mohammed einen Kurs in Bildhauerei besucht.

Literatur

- Baumert, J./Stantat P.: PISA 2000. Erste Ergebnisse und die Identifikation von Handlungsfeldern. Schulmanagement, 2002, Nr. 33, S. 30-32
- Baumert J./Arrelt, C./Klieme, E./Neubrand, J./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2002

Harald Ludwig

Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert

Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule

Die aktuelle Diskussion in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit um eine Ausdehnung des Angebots an ganztägiger Schulerziehung und die hierfür geeigneten Formen ist für die Schulentwicklung in Deutschland grundsätzlich nicht neu, hat jedoch durch die jüngsten Erörterungen über gesellschaftliche Wandlungen und eine „veränderte Kindheit“ und deren schulpädagogische und didaktische Konsequenzen zusätzliche Impulse und Aspekte erhalten (vgl. z.B. Rolff/Zimmermann 1985; Fölling-Albers (Hrsg.) 1989; Ludwig 1993, Bd. I, 3-12). Bereits in der zweiten Hälfte der 50er Jahre gab es eine intensive Diskussion um ganztägige Schulerziehung. Erhebliche Resonanz in der Öffentlichkeit erhielt diese Diskussion damals durch einen gesellschaftlichen und ökonomischen Vorgang von weitreichender Bedeutung: die Einführung der Fünftageweche in der Arbeitswelt. Viele sahen damals in der Umgestaltung der sechstägigen Halbtagschule zur Ganztagsschule mit Fünftageweche eine geeignete Möglichkeit, die schulische Arbeit auf den neuen Rhythmus in der Arbeitswelt einzustellen und damit gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, 475 ff.).

Einsichtige Pädagogen warnten damals davor, die Diskussion um eine ganztägige Schulerziehung ausschließlich oder auch nur vornehmlich in dieser gesellschaftlich-ökonomischen Perspektive zu betreiben. Entscheidend müssten pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte sein. Einer von ihnen war der damals einflussreiche Pädagogikprofessor und Bildungspolitiker Hans Wenke, ein Schüler Eduard Sprangers, der in seinem Plädoyer für die Ganztagsschule feststellte, dass nicht die Fünftageweche und zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile die Hauptgründe für eine Befürwortung dieser Schulform seien. Denn „die Ganztagsschule sehe ich nicht als Notbehelf an, zu dem uns eine unbequeme Ordnung des sozialen Lebens zwingt, sondern als das Ziel einer Entwicklung, in der unser deutsches Bildungswesen seit Beginn dieses Jahrhunderts und für alle deutlich seit dem Ende des 1. Weltkrieges steht“ (1958, 129 f.). Wenke sah in der Ganztagsschule ein Ergebnis der Bemühungen um Schulreform, wie sie seit Ende des 19. Jahrhunderts

von der reformpädagogischen Bewegung unternommen worden sind. Diese Auffassung wird von anderen Pädagogen der damaligen Zeit geteilt.

Es dürfte auch bei der aktuellen Erörterung von Problemen ganztägiger Schulerziehung angemessen sein, diese Perspektive nicht aus dem Auge zu verlieren. Andernfalls läuft man Gefahr, hinter ein historisch erreichbares Niveau der Diskussion zurückzufallen und sich lediglich an möglicherweise vordergründigen Tagesproblemen zu orientieren. Es soll daher im Folgenden versucht werden, einen Überblick über die historische Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland und die reformpädagogischen Beiträge zu ihrer Konzeption und damit eine Skizze „historischer Empirie“ (Th. Ballauf) für die heutige Ganztagschule zu bieten (vgl. dazu ausführlich Ludwig 1993).

1. Traditionelle und moderne Ganztagschule

Zunächst dürfte es angesichts des Mangels an historischem Bewusstsein empfehlenswert sein, daran zu erinnern, dass in Deutschland wie auch in anderen Ländern eine ganztägige Organisation der Schule im 19. Jahrhundert allgemein üblich war. Der Unterricht fand in der Regel von 8 bis 12 Uhr und nachmittags von 14 bis 16 Uhr statt. In der zweistündigen Mittagspause gingen Lehrer und Schüler nach Hause, um im Kreis der Familie das Mittagessen einzunehmen und eine Ruhepause einzulegen. Nach dem Nachmittagsunterricht waren von den Schülern noch Hausaufgaben zu erledigen, von den Lehrern Vor- und Nachbereitungen zum Unterricht. Eine solche Form der Schulorganisation hatte bereits im 17. Jahrhundert der Pädagoge Johann Amos Comenius (1590–1670) empfohlen. Sie entsprach der damals weithin üblichen Zeitaufteilung in der Arbeitswelt, vor allem der des Handwerkers. Diese Organisationsform hielt sich in Deutschland im Volksschulbereich noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein. Man könnte sie als traditionelle Ganztagschule bezeichnen. Ihr inhaltliches Hauptkennzeichen war die Konzentration auf Unterricht. Sie wurde deshalb auch zutreffend als „Schule mit geteilter Unterrichtszeit“ bezeichnet.

Die uns Deutschen heute geläufige Vormittagsschule setzte sich in Deutschland erst seit Ende des 19. Jahrhunderts zunächst im höheren Schulwesen, dann auch im Volksschulwesen durch. Maßgebliche Gründe waren im Bereich der Volksschule die Rücksichtnahme auf die damals noch verbreitete Kinderarbeit in Landwirtschaft und Gewerbe und die wegen Klassenüberfüllung erforderliche Einführung eines Schichtunterrichts. Im Bereich des höheren Schulwesens waren es die weiten Schulwege, die viermal am Tag zurückzulegen waren, sowie die Klage, die Schüler seien durch die übliche Form des Schulunterrichts am Vor- und Nachmittag und zusätzliche Hausaufgaben überbelastet. Diese „Überbürdungsklage“, wurde bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts überwiegend von Medizinern vorgebracht. Durch die Einführung der „ungeheilten Unterrichtszeit“ änderte sich am Grundcharakter

der Schule jedoch nicht viel. Auch die neu entstandene Halbtagsschule blieb primär Unterrichtsschule (vgl. Lohmann 1965).

In anderen Ländern wie den USA und England, aber auch in Frankreich wurde die ganztägige Schulorganisation beibehalten. Aber vor allem in den angelsächsischen Ländern reichte man die hergebrachte Ganztagsform mit neuen Elementen an und entwickelte sie zur modernen Ganztagsschule weiter. Im Rahmen dieser modernen Ganztagsschule übernimmt die Schule im Unterschied zur traditionellen Unterrichtsschule in Ganztags- oder Halbtagsform zusätzliche Aufgaben, die über den Unterricht hinausgehen: erzieherische Aufgaben (vor allem im Bereich der Sozial- und Freizeiterziehung); sozialpädagogische und sozialpolitische Aufgaben (soziale Hilfe; Erleichterung von Berufstätigkeit von Müttern; Anpassung an die Fünftagewoche in der Arbeitswelt; Verbesserung von Chancengleichheit); didaktisch-pädagogische Aufgaben (ganzheitliche Menschenbildung; Einbeziehung handwerklicher Betätigungen; bessere Vorbereitung auf die moderne Arbeitswelt; mehr Möglichkeiten für politische Bildung; mehr Spiel und Sport sowie musische Aktivitäten; Förderung individueller Neigungen und Interessen; Lösung des Hausaufgabenproblems). Insbesondere die Schule in den USA entwickelte sich in diesem Sinne. Ihre theoretische Fundierung erhielt sie dort vor allem durch den amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952). Auf diese Entwicklungen im ausländischen Schulwesen soll hier nicht näher eingegangen werden (vgl. Lohmann 1965; Ludwig 1993, Bd. I, 36 ff.).

2. Ganztagsschulmodelle der frühen Reformpädagogik

In Deutschland forderten zur gleichen Zeit, als sich dort die Halbtagsschule durchzusetzen begann, Reformpädagogen eine Ganztagsschule, die sich allerdings von der hergebrachten Schule mit geteilter Unterrichtszeit am Vor- und Nachmittag pädagogisch-didaktisch erheblich unterscheiden sollte. Vorbild waren neben den angelsächsischen Schulen vor allem die deutschen Landerziehungsheime, wie sie von Hermann Lietz (1868–1919) als Internatsschulen mit einer reformpädagogischen Konzeption zu Ende des 19. Jahrhunderts gegründet worden waren. Hermann Lietz wollte mit seinem „Deutschen Land-Erziehungs-Heim“ eine Alternative schaffen zur traditionellen Unterrichtsschule des 19. Jahrhunderts. Die kognitive Einseitigkeit und der strenge Formalismus dieser „alten Schule“ sollte im Rahmen eines Gemeinschaftslebens im Internat in naturnaher ländlicher Umgebung überwunden werden durch ein vielseitiges pädagogisches Programm, das auf eine ganzheitliche Menschenbildung ausgerichtet war und unter der Leitidee der Erziehung stand. Deshalb wurde ein rhythmisierter Tagesablauf entworfen, in dem sich Unterricht vereinte mit körperlichen Betätigungen sportlicher und handwerklicher Art, mit Formen musisch-künstlerischer Bildung und nicht zuletzt mit kontemplativen Elementen in Gestalt der Besinnungsstunden der abendlichen

„Kapelle“. Dies alles war eingebettet in ein umfassendes Schulleben, zu dem auch die Schulreise als ein die Geschlossenheit der Institution aufbrechendes Element gehörte. Dieses Schulleben sollte den personalen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, aber auch zwischen den jungen Menschen selbst genügend Raum geben. Schule sollte nicht nur Lern-, sondern auch Lebensstätte des jungen Menschen und seiner Lehrer und Erzieher sein.

Ein Beispiel für eine Ganztagschulkonzeption in Anlehnung an das Landerziehungsheim von Lietz stellt der Schulentwurf des Reformpädagogen Ernst Kapff dar, den dieser in seiner 1906 erschienen Schrift „Die Erziehungsschule“ vorgelegt hat. Schon der Titel der Schrift bezeichnet die geänderte programmatische Ausrichtung gegenüber der traditionellen Unterrichtsschule (vgl. Kapff 1906; Ludwig 1993, Bd. I, 76 ff.).

Schärfer noch als dies bei Lietz geschehen war, begründet Kapff seine Forderung nach einer Neukonzeption der Schule mit dem gesellschaftlichen Wandel, der sich im Zuge der Entwicklung zur Industriegesellschaft vollzogen hat und noch vollzieht. Insbesondere teilt Kapff die These des Landerziehungsheimgründers, die Unterrichtsschule alter Art beruhe „auf der falschen Voraussetzung, dass das Haus die Erziehungsarbeit am Zögling vornehme, während sie selbst nur mit seiner intellektuellen Ausbildung und der damit notwendig verbundenen Regierung zu tun habe“ (1906, 12). Angesichts „der Einbuße, welche die erzieherische Bedeutung der Familie, der Nachbarschaft usw. infolge der Begleiterscheinungen des Industrialismus ... erlitten hat und täglich mehr erleidet“, sei eine solche Aufgabenteilung überholt. Auch die Schule müsse sich der immer mehr ausufernden Erziehungsnot annehmen (ebd., 19).

„Halbinternat“ als Ergänzung der häuslichen Erziehung

Indessen ist das Landerziehungsheim als Internat für Kapff hauptsächlich aus drei Gründen keine angemessene institutionelle Antwort auf die Forderungen der Zeit. Denn erstens würden in dieser Einrichtung „in der Weise Rousseaus Kultur und Zivilisation einseitig von der Seite ihrer schädigenden Einflüsse bewertet und die Zöglinge vor der Berührung mit ihrem Getriebe in ländliche Abgeschiedenheit geflüchtet“ (ebd., 17). Der Pädagoge Kapff sieht jedoch in der industriellen Entwicklung auch positive Aspekte und strebt eine aktive Auseinandersetzung des jungen Menschen mit ihr an. Zweitens lasse das Internat der Familienerziehung zu wenig Raum. Auf diese könne jedoch nicht verzichtet werden. Vielmehr solle schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit in engster Verbindung mit dem Elternhaus erfolgen. Die Schule soll sogar durch entsprechende Elternarbeit dazu beitragen, die erlahmende Erziehungskraft und -verantwortung vieler Eltern wieder zu stärken. Es komme drittens hinzu, dass nur wenige Eltern in der Lage sein würden, die hohen Kosten für eine Internatserziehung aufzubringen.

Die Organisationsform von Schule, in der die Vorteile der Landerziehung zur Geltung kommen können, ohne die genannten gravierenden Nachteile aufzuweisen, ist für Kapff das „Halbinternat“. Es handelt sich um eine Tageseinrichtung am Rande der Stadt, wo man die Vorteile einer naturnahen Umgebung nutzen kann, aber zugleich auch die Nähe zum Elternhaus und zum kulturellen und zivilisatorischen Angebot der Stadt gewährleistet bleibt. Die Jungen und Mädchen sollen mit der Bahn als modernem Verkehrsmittel morgens in diese Schule fahren und am späten Nachmittag wieder zu ihren Eltern zurückkehren. An zwei von sechs Schultagen pro Woche soll nachmittags frei sein, um auch Gelegenheit zu privaten Unternehmungen zu geben. Der Pädagoge entwirft ein detailliertes Programm für die organisatorische, pädagogische und didaktische Gestaltung einer solchen Schule. Dazu gehören die Gewährung eines Mittagessens, die Einführung einer Hausaufgabenbetreuung bzw. eines Förderunterrichts, die Gestaltung eines abwechslungsreichen Schullebens einschließlich intensiver Elternarbeit, der Einbezug handwerklicher Arbeiten in Werkstätten und im Garten und eine auf Öffnung der Schule hin angelegte Exkursionspädagogik, in deren Rahmen das natürliche, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Umfeld der Schule durch regelmäßige Ausflüge und Unterrichtsgänge bildungsmäßig erschlossen werden soll.

Der Reformpädagoge fordert ferner unter Berufung auf den Selbstverwaltungsgedanken bei dem preußischen Reformier Freiherr vom Stein eine stärkere Autonomie der Schule. Dadurch sollen die politische Reife des Volkes gefördert und „Gefahren der Bureaukratisierung“ vermieden werden. Die neue Tageseinrichtung soll sich deshalb nicht in staatlicher Trägerschaft befinden, sondern von einer „Schulgemeinde“ unterhalten und verwaltet werden, die sich aus den Eltern der Schüler, früheren Schülern und weiteren „Freunden des Erziehungswesens“ zusammensetzt. Vorbild sind die englischen „School Societies“. Kapff erhofft sich von einer solchen Form der Schulträgerschaft mehr Spielraum für die pädagogische Gestaltung der Schule. Allerdings sollen Recht und Pflicht des Staates zur Aufsicht über das Schulwesen bestehen bleiben. Dem Staat könnten solche Schulen in freier Trägerschaft als „pädagogisches Laboratorium“ nützlich sein. Wegen der öffentlichen Funktion dieser Schule könne man mit Recht staatliche und kommunale Unterstützung erwarten.

Dieses Konzept des Reformpädagogen wurde damals nicht realisiert. Kapff blieb jedoch mit seinen Vorstellungen nicht allein. So legte zum Beispiel Gustav Wyneken (1875–1964), der Gründer des Internats „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“, 1910 Vorschläge vor zu einer Verwirklichung seiner Internatspädagogik im Rahmen einer ganztägig organisierten Tagesschule (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 86 ff.). Wichtiger noch als solche Pläne wurde für die Ganztagsschulentwicklung eine Schulkonzeption, die im Rahmen der damaligen Reformpädagogik auch in die Praxis umgesetzt wurde. Es handelt sich um das Konzept der Wald- und Freiluftschule (vgl. ebd., 211 ff.).

Das Modell „Waldschule“

Es ist bemerkenswert, dass das Modell der „Waldschule“ das Ergebnis einer ins 19. Jahrhundert zurückreichenden Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizinern ist (vgl. Bennack 1990). Es ging ursprünglich darum, eine Synthese von Gesundheitsfürsorge und Bildungshilfe für gesundheitlich gefährdete Kinder zu finden. Denn man hatte erkannt, dass für viele physisch schwache Kinder ein mehrwöchiger Kuraufenthalt in den Ferien – wie er seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in verschiedenen Formen eingeführt worden war – zur dauerhaften Festigung der Gesundheit nicht ausreichte und diese Kinder zudem auch einer bildungsmäßigen Förderung bedurften, wofür bei den Aufenthalten in den Erholungsstätten nicht gesorgt war.

Bereits 1881 hatte daher der Arzt Dr. Baginsky in einem Antrag an die Stadtverwaltung in Berlin die Einrichtung einer „Waldschule“ am Rande der Stadt gefordert. Diese Initiative blieb damals noch ohne Erfolg.

Im Jahr 1904 jedoch wurde als erste Schule dieser Art durch den Stadtschulrat H. Neufert und den Medizinalrat B. Bendix die Waldschule in Charlottenburg gegründet. Es handelte sich um eine Schule in einem Kiefernwald am Rande der Stadt, in der kränkliche, gesundheitlich gefährdete Großstadtkinder aus verschiedenen Charlottenburger Volksschulen, die dem Stress dieser Schulen nicht gewachsen waren, ganztägig betreut wurden, um sie durch den Aufenthalt in der freien Natur, die Waldluft, angemessene Ernährung und hygienische Lebensweise sowie durch viel Bewegung und Spiel, aber auch Ruhe und Stille gesundheitlich zu fördern, zugleich aber für ihre Bildungsbedürfnisse zu sorgen (vgl. Neufert 1926).

Die Kinder erhielten ihren Unterricht möglichst im Freien. Die Klassen umfassten nur 20 bis 25 Jungen und Mädchen statt der damals üblichen 40 bis 50. Die Unterrichtsstunden sollten eine Dauer von 30 Minuten nicht überschreiten. Der Lehrplan der Waldschule entsprach mit einigen Kürzungen dem der Volksschule. Im Sinne der Reformpädagogik wurde eine Individualisierung des Unterrichts angestrebt, das Prinzip der Selbsttätigkeit stark betont und die Grundsätze der Anschauung und der Lebensnähe realisiert. Nicht alle Klassen hatten gleichzeitig Unterricht. Kinder, die unterrichtsfrei waren, beschäftigten sich nach freier Wahl. Pädagogisch zweifelhafte „Erziehungsmittel“ wie die Prügelstrafe, aber auch schroffe Zurechtweisung, scharfer Spott und Sarkasmus waren verpönt. Für gesunde Mahlzeiten, die nach ärztlichen Gesichtspunkten zusammengestellt wurden, war ebenso gesorgt wie für die notwendigen Ruhe- und Erholungsphasen. Zum abwechslungsreichen Schulleben gehörten Spiel und Sport, handwerkliche Betätigungen verschiedener Art, Lesen, Deklamations-, Theater- und Musikabende, Feste und Ausstellungen, besondere Kurs-Angebote – wie zum Beispiel ein Erste-Hilfe-Kurs – und eine intensive Elternarbeit. Von einem solchen Gemeinschaftsleben, in dem sich ein persönlich geprägtes Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickeln

konnte, erwartete man auch über den Unterricht hinaus Gelegenheiten zu vielfältiger Interessenbildung, insbesondere auch zur Förderung der sozialen Interessen. So fand etwa die wechselseitige Schülerhilfe ein reiches Betätigungsfeld, aber auch Elemente der Schüler selbstverwaltung konnten in diesem Rahmen entfaltet werden. Es ging darum, eine lebendige, fröhliche und ungezwungene Lern- und Lebensatmosphäre zu schaffen.

Nach der ersten Gründung in Charlottenburg kam es bald zu weiteren Einrichtungen dieser Art. Bereits 1906 empfiehlt ein Erlass des preußischen Kultusministeriums die Schaffung von Waldschulen nach dem Charlottenburger Vorbild. Auch im Ausland wird die Idee aufgegriffen und in verschiedenen Varianten realisiert. Wichtig für die Entwicklung der modernen Ganztagssschule in Deutschland ist nun, dass im Verlauf dieses Expansionsprozesses die Konzeption der „Waldschule“ bzw. „Freiluftschule“ als ganztägig geführte Einrichtung eine mehrfache Ausweitung erfuhr. Zum einen sollten Waldschulen nicht mehr nur für Volksschüler gedacht sein, sondern auch für Jungen und Mädchen der höheren Schulen, ja schließlich aller Schularten. In diesem Sinne wurde bereits 1910 die höhere Waldschule Charlottenburg gegründet, die allerdings zunächst nur die Unterstufenklassen umfasste. Eine zweite Ausweitung bestand darin, dass die Arbeit der Waldschule, die ursprünglich nur die Sommermonate umfasste, auf das ganze Schuljahr ausgedehnt wurde. Als besonders wichtige Erweiterung kam schließlich hinzu, dass man die Waldschule nicht mehr nur als Sonderschule für erholungsbedürftige Kinder verstand, sondern als Einrichtung, die auch für gesunde Kinder als ideale Gestalt der neuen Schule anzusehen sei.

Bereits 1910 hatte der Waldschulexperte Karl König in einem ausführlichen Artikel über die Waldschule in Wilhelm Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik diesen Schultyp als Modell für die Reformpädagogik bezeichnet (vgl. König 1910). Im Jahr 1914 legte der Kieler Pädagoge Eduard Edert einen Schulplan vor, in dem diese Ausweitung ausdrücklich vollzogen wurde. „Man braucht nur“, heißt es bei ihm, „den Charlottenburger Gedanken zu Ende denken, was dort glücklich begonnen wurde, ganz auszuführen, und unsere Tagesschule ist da: statt einer nur die Unterstufe umfassenden Sommerschule für erholungsbedürftige Kinder eine selbstständige, voll ausgebaute, das ganze Jahr geöffnete Anstalt, die in der Hauptsache für gesunde bzw. gesund gewordene Kinder bestimmt ist, eine Anstalt, die zugleich das Arbeits- und Erziehungsprinzip verwirklicht, kurz ein Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb. So oder ähnlich wird die zukünftige Schule der Großstadt aussehen müssen ...“ (Edert 1914, 6). Edert entwickelt einen detaillierten Plan für sein Schulmodell, der auch organisatorische Einzelfragen und Möglichkeiten der Finanzierung erörtert und sich mit kritischen Einwänden auseinandersetzt. Obwohl schon ein geeignetes Gelände für die neue Schule gefunden war, kam es – vermutlich wegen des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs – nicht zur Realisierung dieses umfassenden Plans einer modernen Ganztagssschule.

3. Ganztagsschulmodelle der Reformpädagogik zur Weimarer Zeit

Nach dem Ende des 1. Weltkrieges, dem politischen Umsturz und der Begründung der Weimarer Republik ergaben sich für die Entwicklung reformpädagogisch geprägter moderner Ganztagsschulen neue Impulse. Die Wald- und Freiluftschulbewegung, die während des Krieges einen Rückschlag erlebt hatte, erhielt nun einen neuen Aufschwung. Ganztägig arbeitende Einrichtungen für gesundheitlich gefährdete Kinder, wie sie auch Hermann Lietz 1919 empfahl (vgl. Lietz 1919), wurden in zunehmender Zahl begründet, sicherlich auch unter dem Eindruck der Not der Inflationszeit. Um die Mitte der 20er Jahre soll es in Deutschland über 40 Tageswaldschulen gegeben haben, die im Sinne der Volkswaldschule Charlottenburg arbeiteten; 1931 sollen es etwa 70 gewesen sein (vgl. Triebold 1929; Triebold 1931).

Wichtiger war indessen noch, dass im Zuge dieser Expansion auch Schulen begründet wurden, die nicht der Beschränkung auf gesundheitlich gefährdete Kinder unterlagen. Im Jahr 1923 erreichte Wilhelm Krause, der Leiter der höheren Waldschule in Berlin-Charlottenburg, dass seine Schule nun als „eine selbstständige, das ganze Jahr geöffnete Tagesschule . . . , ein Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb“, geführt wurde, wie dies schon Edert in Kiel 1914 geplant hatte (Krause 1928, 316; vgl. Krause 1929). Schrittweise wurde diese ganztägig geführte Einrichtung bis in die 30er Jahre hinein zu einer bis zum Abitur führenden Vollanstalt ausgebaut (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 224 ff.). Eine weitere Ganztagsschule dieser Art wurde 1932 als Schule in freier Trägerschaft in Leipzig gegründet, u. a. mit Unterstützung des Pädagogen Theodor Litt. Pädagogisch stand sie unter dem besonderen Einfluss der Freien Schulgemeinde Wickersdorf von Gustav Wyneken, wo der Schulleiter Bergelt zwei Jahre tätig gewesen war (vgl. Schede/Bergelt 1931; Merker 1987; Ludwig 1993, Bd. I, 228 f.). Die gesundheitsprophylaktische Engführung, unter der manche Waldschulpädagogen die Waldschule für gesunde Kinder noch sahen, war in diesen Gründungen eindeutig überwunden. Eine reformpädagogisch geprägte moderne Ganztagsschule für alle war in Form von Modellschulen realisiert.

Die Arbeitsschulbewegung

Zusätzliche Impulse für die Gestaltung der Schule als ganztägige Erziehungseinrichtung gingen vor allem in den 20er Jahren von einer weiteren Strömung der Reformpädagogik aus: der Arbeitsschulbewegung. Man kann zwar zeigen, dass auch die Arbeitsschulkonzeption Georg Kerschensteiners für die Ganztagsschulentwicklung in Deutschland von Bedeutung geworden ist (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 243 ff.), aber ich beschränke mich hier auf Entwürfe der sozialistischen Richtung der Arbeitsschulbewegung, weil in deren Rahmen besonders differenzierte Ganz-

tagsschulentwürfe vorgelegt worden sind. Hier ist vor allem das Modell der „Elastischen Einheitsschule“ zu nennen, wie es von Paul Oestreich und anderen Pädagogen des von ihm geleiteten „Bundes Entschiedener Schulreformer“ entwickelt worden ist (vgl. Oestreich 1923; Ludwig 1987a).

Oestreich entwirft die neue Schule als „Gesamtschule“, d.h. als eine Schule, die alle jungen Menschen umfasst, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Begabung oder ihrer Konfession. Es ist eine Stufenschule, die von der Säuglingskrippe bis zur Hochschule reicht und in der Sekundarstufe im Rahmen eines differenzierten Kern-Kurs-Systems den individuellen Begabungen und Interessen Rechnung tragen soll. Insofern ist es eine „elastische Einheitsschule“. Diese Einrichtung soll zugleich „Produktionsschule“ sein, d.h. sie soll im Sinne Kerschensteiners praktisch-technisches und praktisch-soziales Handeln, aber darüber hinaus auch die industrielle Produktion in ihre Arbeit einbeziehen. Dies trage dazu bei, die Schule zur „Lebensschule“ zu machen, d.h. zu einer Institution, die ein intensives Schulleben in sich entfaltet und zu einer „Stätte der Jugendkultur“ wird, ohne dabei aber zu einer pädagogischen Insel zu werden wie bei G. Wyneken. Vielmehr soll es eine Schule sein, „die in das Leben nach allen Richtungen hinausfließt und die das Leben von allen Seiten in sich hineinzieht“ (Reichsschulkonferenz 1921, 534). Es geht also um die Öffnung von Schule einschließlich des Einbezugs von Eltern und anderen Erwachsenen. Eine Einrichtung, der so viele Aufgaben übertragen werden, kann dies nicht als eine auf den Vormittag beschränkte Schule leisten. Sie muss daher als Ganztagsschule möglichst am Rande der Stadt organisiert werden. Oestreich führt eine Fülle von Gründen für die Ganztagsform an – er spricht von „Tagesschule“ –, wie sie auch in der gegenwärtigen Diskussion vorgebracht werden. Dazu gehört der Gedanke, dass die ganztägig organisierte Schule eine Rhythmisierung des Schullebens erlaube gemäß „dem täglichen Rhythmus der menschlichen Leib-Geistigkeit“.

Diese Begründung ist von H. Harless, einem Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, unter dem Titel „Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe“ auf Grund eigener Erfahrungen in der Internatspraxis ausführlich dargestellt worden (vgl. Harless 1926). Die Vormittagsschule mit ihrer hektischen Aneinanderreihung von Unterrichtsstunden hat nur geringe Möglichkeiten, den Erfordernissen des Zeitgesetzes und den damit gegebenen Bedürfnissen junger Menschen nach einer rhythmisierten Gestaltung des schulischen Geschehens Rechnung zu tragen. Das Internat hat diese Möglichkeiten, ist aber nur wenigen vorbehalten. So schlägt Harless als Ausweg für die große Mehrzahl der Schüler eine Organisation der öffentlichen Schule als „Tages-Heimschule“ am Stadtrand vor. Andere Mitglieder des Bundes, wie Wilhelm Ganzenmüller und Wilhelm Hoepner, begründen die „Tagesschule“ als Forderung moderner Großstadtpädagogik (vgl. Ganzenmüller 1927; Hoepner 1930). Hoepner kommt dabei zu der Erkenntnis, dass der Unterschied zwischen Stadt und Land immer mehr an Bedeutung verlieren werde: „Die

Technisierung und Industrialisierung der Welt ist epochales Gesetz.“ Eine Sehnsucht nach der „Idylle einstigen Seins“ sei unangebracht, und die ganztägig organisierte Schule der Großstadt sei daher die Schule der Zukunft überhaupt (Hoepner 1930, 485).

Die „rationalisierte Schule“

Besonderes Interesse verdient in unserem Zusammenhang der Schulplan für die Dammwegschule Neukölln, den der Berliner Reformpädagoge Fritz Karsen im Jahr 1928 zusammen mit dem Architekten Bruno Taut ausgearbeitet hat (Karsen/Taut 1928). Denn in diesem Entwurf einer „Gesamtschule“ (ebd., 12 u.ö.), die zugleich als Ganztagschule gedacht ist, äußert sich eine neue Form betriebswirtschaftlich orientierter, funktionaler Rationalität, wie sie damals in der deutschen Reformpädagogik ungewöhnlich war. Karsen hatte sich von seinen ursprünglich stark lebensphilosophisch geprägten Ausgangspunkten erheblich entfernt. Er will mit dem neuen Plan die Idee der rationalisierten Schule verwirklichen.

Institutionell gesehen bedeutete dies eine Zusammenfassung der verschiedenen Schulformen in einer „einheitlichen Schule“ (ebd. 10), die sich nach Altersstufen gliedert aufbaut und für alle Kinder des Einschulungsbezirks gedacht ist. In der an die vierjährige Unterstufe (Grundschule) anschließenden Mittelstufe kennt Karsen nur noch eine teilweise „Differenzierung nach der wissenschaftlichen und nach der praktischen Seite“. Vor dem 8. Schuljahr soll keine endgültige Entscheidung über den Schulweg des jungen Menschen getroffen werden und auch danach sollen noch Übergangsmöglichkeiten erhalten bleiben. Die Schüler der praktisch betonten Gruppe verlassen nach der mittleren Reife die Gesamtschule, die der mehr theoretisch orientierten Gruppe besuchen eine Oberstufe, die sich in vier Zweige gliedert: wirtschaftlich-sozial, technisch-mathematisch, künstlerisch, philologisch-sprachlich. In dieser Weise lässt sich nach Karsen eine rationellere Schullaufbahnlenkung ermöglichen als bei getrennten Institutionen.

Rationalisierung der Schule erfordert weiterhin den Ausbau der neuen Institution zur Großschule. Karsens Plan sieht etwa 3000 Schüler, Jungen und Mädchen, vor. Nur in einer so großen Institution können die Räume und Materialien voll ausgenutzt werden. Differenzierung und Spezialisierung in wünschenswertem Ausmaß sind möglich. Die Rationalisierung soll auch den gesamten Ablauf des Schulgeschehens erfassen. Zur besseren Raumausnutzung führt Karsen ein Fachraumsystem ein, wofür er Anregungen den „neueren amerikanischen Schulen“ verdankt, die er 1927 aus eigener Anschauung kennen gelernt hatte.

Aus der Rationalisierungsidee ergibt sich auch die Forderung, die schulischen Einrichtungen ganztägig zu nutzen. Sie stehen „den ganzen Tag den Schülern zur Verfügung, so dass der Unterricht selber sich zum Arbeitsleben in den Klassen weitet und eine über die heute übliche Zeit hinausgehende Dauer bis in den

Nachmittag erhält“ (Karsen 1927/1928, 811). Natürlich soll auch für Zeiten der Erholung Sorge getragen werden. Speiseräume, Spielplätze, Turnsäle, Schwimmbad, Gemeinschaftsräume u.a.m. sind deshalb notwendige Einrichtungen der neuen Schule (vgl. ebd.). Daneben gebieten auch soziale Gründe, die neue Schule als „Lebensraum“ für Schüler und Lehrer zu gestalten (vgl. Karsen/Taut 1928, 21 f.) und sie darüber hinaus auch für „Eltern und Freunde“ zu öffnen und sie „mit dem allgemeinen Leben der Bevölkerung (zu) verbinden“. Die Grundschule soll allerdings von der Organisation als Ganztagsschule ausgenommen sein.

Die Rationalisierung umfasst auch die Verwaltung und Aufgabenverteilung der neuen Schule. Die Vereinigung aller Befugnisse in der Hand des Direktors erscheint Karsen als „merkwürdige Vorstellung einer patriarchalischen Zeit“. Im „Zeitalter der Spezialisierung“ bedarf es einer Aufteilung der Verantwortung nach sachbezogenen Funktionen. Der Berliner Reformpädagoge schlägt die Einführung von verantwortlichen Leitern der verschiedenen Stufen der „Gesamtschule“ vor sowie der verschiedenen Zweige der Oberstufe. Ein weiterer Lehrer soll sich speziell den Verwaltungsaufgaben im engeren Sinn widmen, ein anderer mit der Leitung des Sportbereichs beauftragt werden. Darüber hinaus könnte „diese Gesamtschule“ mit Hilfe entsprechender Spezialisten bisher völlig unberücksichtigte Aufgaben übernehmen, etwa Aufgaben wissenschaftlicher Begleitung des Schulmodells oder schulpсихologische Beratung.

Ein diszipliniertes Zusammenleben in der neuen Schule soll durch eine „sachliche Betriebsordnung“, gesichert und so auf eine rationale Basis gestellt werden. Karsen verweist auf die Tatsache, dass der Mensch der modernen demokratischen Gesellschaft „überall in Massenorganisationen“ eingespannt sei, „im Beruf und außerhalb des Berufs“. Auf diese Notwendigkeit des Gegenwartslebens müsse die Schule vorbereiten. Rationalisierung der Schule beinhaltet für Karsen schließlich auch eine Neufassung des Gemeinschaftsbegriffs. „Gemeinschaft“ bedeutet ihm nun eindeutig „Solidarität der am gleichen Werk arbeitenden Menschen“ (ebd., 6). Im Gegensatz zu „einer gewissen Gemeinschaftsromantik“ in den Gemeinschaftsschulen der ersten Nachkriegsjahre sei in letzter Zeit immer klarer geworden, „dass die neue Schule nicht in erster Linie Gemeinschaftsempfindungen zu pflegen und zu wecken, sondern nüchterne Gemeinschaftsarbeit zu leisten habe“ (ebd.). Dem soll auch die Unterrichtsgestaltung entsprechen. Der Reformpädagoge sieht für die Gesamtschule schwerpunktmäßig kooperative Arbeitsformen vor, Gruppenarbeit und projektartiges Vorgehen, wie er sie an seinen Reformschulen bereits eingeführt hatte (ebd., 7, vgl. dazu Radde 1973, 106 ff.).

Nimmt man all diese Anforderungen zusammen, so kommt man nach Karsen „zu einer rationalisierten Schule, in der es keinen Leerlauf von Kräften, keinen Leerlauf von sachlichen Mitteln, keinen Leerlauf von Zeit und Raum gibt“ (1927/1928, 811). Es ist selbstverständlich, dass der geplante Neubau für diese Gesamtschule ganz auf diese Erfordernisse ausgerichtet sein sollte. Das Projekt hatte gute

Aussichten auf Verwirklichung. Ein Probeklassenraum wurde noch 1928 erstellt, weitere Mittel wurden bewilligt. Doch die Wirtschaftskrise von 1929/30 ließ es dann doch nicht zur Ausführung kommen (vgl. Radde 1973, 84 f.; 192 f.). Die Machtübernahme der Nationalsozialisten machte der Reformarbeit Karsens, der jüdischer Abstammung war und ins Exil gehen musste, endgültig ein Ende.

Auch andere Konzeptionen für ganztägige Schulerziehung, wie sie aus dem Kreis der Landerziehungsheime in den 1920er Jahren vorgelegt wurden, konnten wegen der nationalsozialistischen Herrschaft nicht realisiert werden. Am bekanntesten sind die Bemühungen von Kurt Hahn, dem Begründer der Internatsschule Schloss Salem. Hahn wollte um 1930 das Konzept einer „Stadttrandschule“ realisieren, das inhaltlich an seinem zunächst für die Internatserziehung gedachten Entwurf einer Erlebnispädagogik ausgerichtet war. Die weit gediehenen Planungen mussten jedoch abgebrochen werden. Hahn ging ins Exil.

Versucht man, aus den hier beschriebenen reformpädagogischen Ganztagschul-entwürfen zentrale Strukturelemente für eine moderne Ganztagschule zusammenzustellen, so ergeben sich vor allem die folgenden: Mittagsmahlzeit und Freizeitangebote; Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen; Förderunterricht; Integration der Hausaufgaben in die Schule; neue Unterrichtsformen („Offene“ Unterrichtsgestaltung, Gruppenarbeit; Projekte); flexible Stundenplangestaltung und Rhythmisierung; enge Kooperation mit Eltern; Intensivierung des Schullebens; Ausgestaltung als Lebensraum; Öffnung der Schule zum „Leben“; Ausbau des schulischen Beratungswesens; mehr Gelegenheit für Schüleraktivitäten; Wandlungen der Lehrerrolle. Es sind dies im Wesentlichen die Elemente, die auch heute noch für eine Ganztagschule als wichtig angesehen werden müssen.

4. Ganztagschulrelevante Entwicklungen zur Zeit des Nationalsozialismus

Unter dem Nationalsozialismus wurde die Entfaltung reformpädagogischer Schulreformbestrebungen unmöglich gemacht. Das Schul- und Bildungswesen wurde im Sinne der Ideologie des Regimes formiert. Gleichwohl kann man nicht von einem völligen Abbruch reformpädagogischer Bemühungen sprechen.

Zunächst ist hier auf Weiterführungen der Reformpädagogik im Exil zu verweisen (vgl. Feidel-Mertz ((Hrsg.)) 1983). So hat etwa Kurt Hahn seine Vorstellungen in England weiterentwickelt und sie nach dem 2. Weltkrieg erneut in die damalige Diskussion um eine ganztägig organisierte Schule eingebracht (vgl. Hahn 1958). Entsprechendes gilt auch von Minna Specht, die in den 1920er Jahren zusammen mit dem Philosophen Leonard Nelson das Landerziehungsheim Walkemühle gegründet hatte und nach 1933 reformpädagogische Ansätze ganztägiger Schulerziehung in Exilschulen in Dänemark und England erprobte. Bemerkenswert im Hinblick auf heutige Bestrebungen sind insbesondere die Versuche, die Minna

Specht, Gustav Heckmann und andere Pädagogen aus dem Umkreis Leonard Nelsons im Hinblick auf eine Öffnung der Schule und der Nutzung der Schulumgebung als Lernfeld unternommen haben (vgl. Ludwig 1993, Bd. I, 187 ff.). Hingewiesen sei auch auf die Mitarbeit Minna Spechts an einem Ganztagsschulkonzept, das in Anlehnung an das Modell Paul Oestreichs von einer sozialistisch orientierten Emigrantengruppe in den 30er Jahren in Paris entworfen wurde. Noch bedeutsamer waren die Schulpläne der in England gegründeten britisch-deutschen Gruppe „German Educational Reconstruction“ (G.E.R.), die nach Kriegsende bis weit in die 50er Jahre hinein im westlichen Deutschland wirkte und viele deutsche Pädagogen im Rahmen von Austauschprogrammen mit dem englischen Schulwesen bekannt machte. Minna Specht übernahm nach dem 2. Weltkrieg für einige Jahre die Leitung der von Paul Geheeb 1910 gegründeten Odenwaldschule und gab der Diskussion um die Ganztagsschule in den 50er Jahren wichtige Impulse (vgl. Specht 1956; 1957).

Aber auch innerhalb Deutschlands konnten in verschiedener Form während der ersten Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft für die Ganztagsschulentwicklung wichtige reformpädagogische Ansätze noch bewahrt oder sogar weiterentwickelt werden. So wurden etwa in jüdischen Erziehungs- und Schuleinrichtungen, in welche die antisemitische NS-Politik die jüdischen Deutschen zunächst aussonderte, wie der Theodor-Herzl-Schule in Berlin oder den Landschulheimen Caputh bei Potsdam und Herrlingen bei Ulm reformpädagogische Ansätze beibehalten. Adolf Reichweins Schulmodell in Tiefensee brachte sogar wichtige neue Impulse (vgl. Ludwig 1993, Bd. II, 328 ff.). Schließlich konnte auch Peter Petersen seine Jena-Plan-Pädagogik fortsetzen – allerdings um den Preis mancher aus heutiger Sicht fragwürdiger Anpassungen an das NS-Regime – und 1936 einen Plan für den Ausbau seiner Universitätsschule als Ganztagsschule vorlegen, der allerdings nicht verwirklicht wurde. Erst gegen Ende des 2. Weltkriegs realisierte Petersen kurzzeitig eine Tagesheimschule (vgl. ebd., 305 ff.).

5. Die Wiederaufnahme der Bemühungen um moderne Ganztagsschulen nach dem 2. Weltkrieg

Schon bald nach Ende des 2. Weltkriegs und der Beseitigung des NS-Regimes wurden Bestrebungen zur Errichtung moderner Ganztagsschulen wieder aufgenommen. Da diese Entwicklung bekannter ist als die der vorangegangenen Jahrzehnte soll sie hier nur überblicksartig behandelt werden.

Besonders bekannt geworden sind die Konzepte, welche Lina Mayer-Kulenkampff und Herman Nohl 1947 vorgelegt haben. Sie erwachsen aus dem Geist der Reformpädagogik. Insbesondere der Entwurf Herman Nohls ist keineswegs, wie dies in der Regel verstanden wird, ein Neben- und Zufallsprodukt seines pädagogischen Denkens im Hinblick auf die speziellen Nöte der Zeit nach dem 2. Welt-

krieg. Man kann vielmehr zeigen, dass diese Schulkonzeption das Endprodukt eines anspruchsvollen schultheoretischen Denkens im Schnittpunkt und Spannungsfeld bildungstheoretischer und sozialpädagogischer Überlegungen ist. Dieses Denken hat seine Wurzeln bereits in den 20er und 30er Jahren und lässt sich nur aus Nohls Gesamtwerk rekonstruieren. Versucht man dies, so ergibt sich ein Schulmodell, das zwar in mancher Hinsicht nur skizzenhaft ausgeführt wird, insgesamt aber ein differenziertes Konzept einer reformpädagogisch geprägten modernen Ganztagschule darstellt (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, 370-414).

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule

Weitere reformpädagogisch orientierte Entwürfe für ganztägige Schulerziehung kamen hinzu (vgl. ebd., 415 ff.). Seit Mitte der 50er Jahre erfolgten erste Verwirklichungen dieser neuen Pläne, nicht zuletzt dank der Bemühungen des 1955 von Reformpädagogen gegründeten Ganztagsschulverbandes „Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule“, der sich auch heute noch um die Verbreitung, Weiterentwicklung und Realisierung ganztägiger Schulerziehung bemüht. Man kann sagen, dass in diesen von reformpädagogischem Denken geprägten Bestrebungen zwischen 1945 und 1965 alle wichtigen Formen ganztägiger Schulerziehung konzipiert und realisiert wurden, die auch in der heutigen Diskussion eine Rolle spielen. Das Für und Wider der Ganztagschule wurde vor allem in der zweiten Hälfte der 50er Jahre auch öffentlich intensiv erörtert. Erstmals wurden in dem Jahrzehnt zwischen 1955 und 1965 auch empirische Forschungsergebnisse größeren Umfangs zu Fragen ganztägiger Schulerziehung vorgelegt. Am Ende dieser zwei Jahrzehnte umfassenden Entwicklungsphase ist die moderne Ganztagschule, wenn auch in geringer Zahl, ein fester Bestandteil des deutschen Schulwesens geworden und bildungspolitisch als Versuch und Angebot weithin akzeptiert.

Es ist bedauerlich, dass diese Entwicklungsarbeit im Bereich ganztägiger Schulerziehung in der nun folgenden Phase sozialwissenschaftlich und sozialpolitisch orientierter Bildungsreform zwischen 1965 und 1975 für die Gestaltung von Ganztagschulen nicht angemessen aufgenommen wurde. Allerdings erhielt die Ganztagschulentwicklung insbesondere durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1968 und 1969 erheblichen Auftrieb. Es stand die bereits in Konzeptionen der 20er und 50er Jahre enthaltene Verknüpfung von Ganztagschule und Gesamtschule nun eindeutig im Vordergrund der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bemühungen. Trotz der Kontinuität in der äußeren Entwicklung – die Zahl der Ganztagschulen nimmt in diesem Jahrzehnt erheblich zu – ergeben sich für die innere Entwicklung nicht unbeachtliche Diskontinuitäten. Sie bestehen einerseits darin, dass die traditionellen Motive der Begabungsförderung und Verbesserung der Chancengleichheit durch ganztägige Schulerziehung nun eine so beherrschende Bedeutung erhalten, dass das reiche Spektrum der

übrigen Zielsetzungen nicht mehr angemessen zur Geltung kommt; andererseits zeigen sie sich in der sozialwissenschaftlichen Umschrift des die moderne Ganztagsschule fundierenden Begründungszusammenhangs.

Auf dem Hintergrund eines behavioristisch akzentuierten Lernbegriffs wird Schule als bestmögliche Organisation von Lernprozessen verstanden und die Ganztagsschulorganisation vornehmlich funktional als Optimierungsmittel für dieses Zentralverständnis von Schule gesehen. Auch die neuen Ganztagsgesamtschulen sind zunächst von dieser Auffassung geprägt, die in mancher Hinsicht an eine Wiederbelebung der traditionellen „Lernschule“ auf neuem Niveau erinnert und damit der von der Kritik an deren intellektuellen Einseitigkeit bestimmten modernen Ganztagsschule reformpädagogischer Prägung widerspricht. Im weiteren Verlauf hat die Gesamtschule der Ganztagsschulentwicklung wichtige neue Impulse gegeben (vgl. Ludwig 1987b). Indessen werden neben diesen neuartigen Denkformen auch traditionelle Ansätze pädagogisch-anthropologischer Ausrichtung, wengleich weniger beachtet, weitergeführt – etwa wenn Probleme der Rhythmisierung des Unterrichts bzw. des Tagesablaufs in der Ganztagsschule, Fragen der Belastbarkeit von Schülern und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung diskutiert werden. Es ist wohl als ein Verdienst der „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule“ anzusehen, dass bei aller Offenheit für die neuen Ansätze doch auch die innere Kontinuität zur bisherigen Entwicklung ganztägiger Schulerziehung gewahrt wurde.

Noch stärker kommt der Rückgriff auf reformpädagogisches Denken in der Phase der Ganztagsschulentwicklung in Deutschland zum Ausdruck, welche im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Ernüchterung und der kritischen Überprüfung der sozialwissenschaftlich geprägten Bildungsreform etwa ab 1975 anzusetzen ist. Bei aller Kritik, die von den verschiedensten Standpunkten her geübt wird, versucht man doch überwiegend, den durch den „Modernisierungsschub“ erreichten Fortschritt in der Entwicklung des Schulwesens zu erhalten. Für die Ganztagsschulentwicklung ergeben sich neue Anstöße für die innere Ausgestaltung von Seiten der Sozial-, der Freizeit- sowie der Ausländerpädagogik (vgl. z.B. Hoyer/Kennedy ((Hrsg.)) 1978; Ludwig 1987c; Raab, E. u.a. 1987). Aber auch die Schulpädagogik besinnt sich wieder stärker auf freiere, an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientierte Lernformen und entdeckt die Konzeption des „Schullebens“ neu, wie überhaupt reformpädagogische Unterrichts- und Schulmodelle abermals auf großes Interesse stoßen und auch für Formen ganztägiger Schulerziehung fruchtbar gemacht werden. Schließlich ist hervorzuheben, dass in dieser Phase eine Fülle von Ergebnissen empirischer Forschung zu Fragen der Ganztagsschule vorgelegt wird, die jedoch viele Fragen unbeantwortet lassen (vgl. Ludwig 1993, Bd. 2, 578 ff.).

Seit Ende der 80er Jahre erfolgte eine Neubelebung der Bemühungen um ganztägige Schulerziehung, wie sie sich etwa in der auf das Schuljahr 1988/89

bezogenen empirischen Erhebung zu Angebot und Nachfrage hinsichtlich ganztägiger Schulerziehung von Bargel und Kuthe (1991) dokumentiert. Die seitdem andauernden Bemühungen werden erheblich durch die im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung Deutschlands entstandene Knappheit öffentlicher Ressourcen behindert und führen u.a. zur Entwicklung zahlreicher Zwischenstufen auf dem Weg zu einer modernen Ganztagschule (vgl. z.B. Appel 1991; Burk ((Hrsg.)) 1990). Es besteht die Gefahr, dass im Rahmen dieser Entwicklung die im Laufe der Ganztagschulgeschichte erarbeiteten und erprobten pädagogisch-didaktischen Standards für ganztägige Schulerziehung nicht eingehalten werden. Die Einbringung dieser fast hundertjährigen Entwicklung in den aktuellen Diskurs erscheint daher dringlich. Denn die Gründe, die schon zu Anfang unseres Jahrhunderts zur Forderung nach modernen Ganztagschulen führten, haben sich durch die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen noch verschärft und zusätzliche Dimensionen erhalten. Es ist daher anzunehmen, dass auch das deutsche Schulwesen sich in Richtung auf ein ausgedehnteres Angebot an ganztägiger Schulerziehung weiterentwickeln wird, wie man sie in unterschiedlichen Formen im mehr und mehr zusammenwachsenden Europa überwiegend praktiziert (vgl. Scheipl 1990; Renz 1991).

Literatur

- Appel, St.: Formen und Bildungsmöglichkeiten ganztägig geführter Schulen in Deutschland. In: Die Ganztagschule, Sonderheft 1991, S. 3-20
- Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagschule – Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn 1991
- Bennack, J.: Gesundheit und Schule – Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen. Köln u. a. 1990
- Burk, K. (Hrsg.): Die ganze Halbtagschule. Frankfurt/M. 1990
- Edert, E.: Die Tagesschule – die Schule der Großstadt. Der Plan ihrer Ausführung in Kiel. Leipzig/Berlin 1914
- Feidel-Mertz, H. (Hrsg.): Schule im Exil. Reinbek 1983
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt/M. 1989
- Ganzenmüller, W.: Die elastische Einheitsschule als großstädtische Bildungsanstalt. In: Oestreich, P./Hoepner, W. (Hg. Großstadt und Erziehung, Berlin/Itzehoe o. J. (1927), S. 100
- Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart o. J.
- Hariess, H.: Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe. In: Oestreich, P./Täcke, O. (Hrsg.): Der neue Lehrer. Osterwieck a. H. 1926, S. 73-81
- Hoepner, W.: Die praktische Durchführung der Produktionsschule in der Stadt. In: Die neue Erziehung 12 (1930), H. 7, S. 484-496

- Hoyer, K./Kennedy, M. (Hrsg.): Freizeit und Schule. Braunschweig 1978
- Kapff, E.: Die Erziehungsschule, Stuttgart o. J. (1906)
- Karsen, F.: Die geplante Gesamtschule in Neukölln. In: Die Scholle 4 (1927/28), S. 805-811
- Karsen, F./Taut, B.: Die Dammwegschule Neukölln. Berlin 1928
- König, K.: Die Waldschule. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, 2. Aufl., Bd. 10. Langensalza 1910, S. 63-111
- Krause, W.: Die Höhere Waldschule. In: Nydahl, J. (Hrsg.): Das Berliner Schulwesen. Berlin 1928, S. 316-326
- Krause, W.: Die Höhere Waldschule Berlin Charlottenburg. Berlin 1929
- Lietz, H.: Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Veckenstedt a. H. 1919
- Lohmann, J.: Das Problem der Ganztagschule. Ratingen 1965
- Ludwig, H.: Die Schulkonzeption Paul Oestreichs und des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Gesamtschul-Informationen 18 (1987), H.3/4, S. 191-219 (a)
- Ludwig, H.: Gesamtschule und Ganztagschule. In: Gesamtschul-Information 18 (1987), H.3/4, S. 125-154 (b)
- Ludwig, H.: Ganztagschule und Ausländerkinder. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 305-319 (c)
- Ludwig, H.: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 51, 2 Teilbände. Köln u.a. 1993
- Mayer-Kulenkampff, L.: Gedanken zur Schule heute. In: Die Schule 2 (1947), H. 8, S. 1-6
- Merker, F.: Die Waldschule Leipzig 1932-1939 – Eine Ganztagschule. In: Pädagogische Rundschau 41/1987, S. 445-462
- Neufert, H.: Die Waldschule. In: Porger, G. (Hrsg.): Pädagogische Zeit- und Streitfragen. Bielefeld/Leipzig, 2. Aufl., 1926, S. 130-136 (erstmalig 1906)
- Nohl, H.: Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Die Sammlung 2 (1947), S. 694-701
- Oestreich, P.: Die elastische Einheitsschule – Lebens- und Produktionsschule, 2. Aufl. Berlin 1923
- Raab, E. u.a.: Handbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/München 1987
- Radde, G.: Fritz Karsen – Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973
- Reichsschulkonferenz: Die Reichsschulkonferenz 1920 – Amtlicher Bericht, erstellt vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921, Neudruck Glashütten 1972
- Renz, M.: Ganztagschule und Ganztagsbetreuung in den Mitgliedsstaaten der europäischen Gemeinschaft. In: Die Ganztagschule 31 (1991), S. 181-193
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim/Basel 1985
- Schede, F./Bergelt, A.: Neugestaltung der höheren Schule im Sinn der Freiluftschule. In: Triebold, K. (Hrsg.): Die Freiluftschulbewegung. Berlin 1931, S. 139-142
- Scheipl, J.: Ganztägiges Schulwesen im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 140 (1990), S. 322-332
- Specht, M.: Stadtrandschule und Landerziehungsheime. In: Die Sammlung 11 (1956), S. 192-195
- Specht, M.: Erfahrungen mit der Ganztagschule – Bericht über eine Studienfahrt nach England. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 262-265
- Triebold, K.: Erholungs- und Heilstätten, in: Handbuch der Pädagogik, hg. von H. Nohl u. L. Pallat, Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza 1929, S. 85-94
- Triebold, K.: Gegenwärtiger Stand der deutschen Freiluftschulbewegung. In: Triebold, K. (Hrsg.): Die Freiluftschulbewegung. Berlin 1931, S. 58-77
- Wenke, H.: Für- und wider die Fünftagewoche. In: Bamberger, R. u. a.: Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart 1958, S. 121-134

Dieter Wunder

Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule

Ganztagschulkongress 2002, Kaiserslautern 21. Nov. 2002

1. Annäherung an das Thema

Mir ist ein sehr spezifischer Auftrag gestellt worden, nämlich über erweiterte Lernangebote an der Ganztagschule, also zusätzliche Unterrichtsangebote, zu sprechen; Thema sind also nicht die Freizeit, das Fördern, die Hausaufgaben oder verbesserte Möglichkeiten der Erziehung/des sozialen Lernens. In dem Handbuch von Appel-Rutz 1998, unserer „Bibel“, ist einiges zu Unterrichtsangeboten zu finden. Als Beispiele für „neu geprägte Unterrichtsfächer“ werden genannt „Berufswahlunterricht, Stadtteilkunde, Umweltlehre, Werkstattunterricht oder Recyclinglehre“, aber auch „Sozialverhaltenslehre oder Freizeitlehre“ (79). Für die Sekundarstufe I werden explizit *keine* erweiterten Lernangebote dargestellt, allerdings für den *Freizeitbereich* ausgeführt, dass „der Unterricht ergänzt und vertieft werden“ könne etwa durch „engl. Theater, franz. Chansons, Biotope, Modellbau (technisch/historisch), Umweltprojekte“; schließlich wird auf „Möglichkeiten der Berufsorientierung für die Jahrgangsstufen 8 bis 10“ hingewiesen (84 f.). Unter Projektunterricht werden unterschiedliche Themen empfohlen – in der Form A des Projektunterrichts (wiederkehrende Zeit pro Woche) „jahreszeitliche Themen (Osterbräuche, Osterschmuck, Erntedankfestbräuche usw.), Stadtteilanliegen (Radwegkarte, Seniorenbetreuung, Haustürabbildungen der Stadtteilhäuser) oder Umweltaufgaben“, in der Form B der Projektvorhaben (Arbeitsgemeinschaften) „besondere Aufgabenstellung(en)“ wie „die Anlage einer Vogelschutzhecke, die pausengerechte Umgestaltung des Asphaltschulhofes, die Aufzucht von Schafen oder Federvieh oder der Bau eines Bienenhauses“ (120). Schließlich gibt es im Kapitel Arbeits-, Erziehungs- und Gestaltungsschwerpunkte neben der Darstellung des Projektunterrichtes ein eigenes Kapitel „Neue Unterrichtsfächer“ (123-125), in dem die bisher zitierten Aussagen erläutert und vertieft werden, mit der bezeichnenden Formulierung „Diese neue Art ‚obligatorischer Gestaltungsfächer‘, die die Stundentafel erweitern und andere Unterrichtsfächer entlasten können, sind in der Praxis des täglichen Schullebens gewachsen und nicht aus weitreichender Vorausplanung oder bildungspolitischen Vorgaben entstanden“ (123).

Dieser erste Eindruck vom Thema ist nicht sehr präzise und mitreißend. Ein Blick

in die Literatur bestätigt diese Zurückhaltung – es handelt sich um keinen wesentlichen Aspekt im Diskurs über Ganztagschule; diese wird offensichtlich primär von Fördern, Hausaufgaben und Freizeit gekennzeichnet, zusätzliche unterrichtliche Elemente oder Lernangebote sind zwar willkommen, spielen aber keine zentrale Rolle, geschweige denn, dass es dazu eine „Theorie“ gäbe.

Dass der Vorstand einen Vortrag dieses Themas dennoch vergab, mag mit der Einsicht in einen Mangel zusammenhängen oder auch mit der Ganztagschul-Entwicklung in Rheinland-Pfalz, an der ich beteiligt bin. Wird doch in den Vorgaben des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums für die neuen Ganztagschulen als Rahmen festgelegt, dass in den acht zusätzlichen Stunden der Ganztagschule zwei Stunden der Unterrichtsergänzung und weitere zwei Unterrichtsprojekten zu widmen seien. Das Ministerium hat also für die zusätzliche Ganztagschulzeit außerhalb der Mittagspause einen starken Bezug zu unterrichtlichen Themen hergestellt, nämlich die Hälfte der Nachmittagszeit. Zu beachten ist dabei, dass die Normalform der rheinland-pfälzischen Ganztagschule, jedenfalls jetzt am Anfang, eine Vormittagsschule ist, an die für den Teil der Schüler, die die Ganztagschule besuchen, der ganztagschulspezifische Teil, also Mittagspause plus Nachmittag, angefügt ist.

Heute ist es zu früh, über die tatsächliche Realisierung der unterrichtsbezogenen Vorgaben in Rheinland-Pfalz zu sprechen. Immerhin geben die Anträge auf Einrichtung einer neuen Ganztagschule im Jahre 2001 ein ungefähres Bild, das Lehrpersonen und Schulleitungen über Lernangebote entwickelt hatten.

2. Ein Befund aus Rheinland-Pfalz

Der folgende Befund stellt keine empirisch-quantitative Auswertung des Angebots dar; vor allem kann aus den Anträgen kein Schluss auf die tatsächliche Bedeutung und Durchführung einzelner Angebote in den Schulen gezogen werden. Dennoch reicht der Einblick in die Vorstellungen der antragstellenden Schulen für den Zeitpunkt der Antragstellung (Sommer/Herbst 2001) für meine Überlegungen; ich beschränke mich aus Gründen der Zuspitzung auf die Sekundarstufe I, im Wesentlichen Haupt- und Realschulen sowie Regionale Schulen.

Aus allen geplanten Nachmittagsangeboten einschließlich Freizeit und Fördern habe ich im Hinblick auf strukturell verwandte Angebote, ohne Bezug zu den Vorgaben des Ministeriums, neun Gruppen gebildet (vgl. Schaubild 1).

Da gibt es viele Angebote, die man unter *Lebenshilfe* (1) zusammenfassen könnte: Berufsorientierung, Backen/Kochen, Erste Hilfe, Mofa-Führerschein und Mediation. Eine große Gruppe bilden Kurse, die – eher freizeit- oder eher unterrichtsorientiert – *sportlich* (2) bestimmt sind oder *musisch* (3) wie Angebote in den Bereichen Kunst, Musik, Theater oder Tanz. Eine vierte freizeitbestimmte Gruppe bilden *Spiele* (4), Gesellschafts- oder sportliche Spiele; erstaunlich, dass Hobbys nur in

begrenztem Maße vorkommen. Formen der *Sozialen Arbeit* (5) werden wenig angeboten. Stärker vertreten sind Angebote zur Gestaltung des *Schullebens* (6), insbesondere der Schülerzeitung und des Schulgartens.

Drei Gruppen sind eng mit dem Unterricht verbunden. Angebote zum *Fördern* (7) sind sehr häufig vorhanden, insbesondere die Hausaufgaben und unterschiedliches Methodentraining (Klippert). Die *Neuen Medien* (8) spielen ebenfalls eine gewichtige Rolle. Schließlich gibt es eine große Gruppe von *unterrichtsnahen* Angeboten (9), insbesondere zusätzliche Fremdsprachen oder ihre Vertiefung (Französisch, Spanisch, Türkisch, Englisch), historische Erkundungen (vor Ort), Lesen und naturwissenschaftliche Experimente oder Naturthemen.

Zusammengefasst zeigt sich eine große Vielfalt, allerdings sind die Schwerpunkte quantitativ eindeutig. Die Gruppe 9 umfasst etwa 15 Prozent der Angebote; Fördern und Freizeit dominieren.

Versucht man, diesen Befund zu interpretieren, vergegenwärtigt man sich zudem Äußerungen beteiligter Lehrpersonen oder Schulleiter, so lassen sich Folgerungen für die Konzeption der neuen Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz (gemäß der Antragslage) ziehen.

Die eine Sicht auf Ganztagschule heißt: Mit Ganztagschule können wir das machen, was an sich mit der Vormittagsschule angelegt ist, was wir aber am Vormittag nicht schaffen. Ganztagschule ist hier nichts anderes als die Schule, die ihre Aufgaben erfüllen kann, weil sie die fürs Lernen notwendige Zeit hat. Sie ist nichts Zusätzliches, sondern die Erfüllung des Auftrages der Schule.

Charakteristisch dafür ist die dominante Stellung der Hausaufgaben – dass deren Nutzen wissenschaftlich in Zweifel gezogen wird, schimmert nirgends durch, nur selten wird die Bezeichnung „Hausaufgaben“ ganztagsschuladäquat abgewandelt. (Dies scheint sich übrigens inzwischen zu ändern: einige Schulen sprechen von Lernzeit, Aufgaben, Systemzeit, Stillem Arbeiten.) Auch das Ganztagsschul-Handbuch geht in Anknüpfung an die Praxis der Schulen selbstverständlich vom Wort Hausaufgaben aus. Es gibt keine antragstellende Schule, die Hausaufgaben nicht vorsieht; für die meisten ist es die vordringlichste, auch zeitlich wichtigste Aufgabe.

Nimmt man die starke Stellung des Förderns und des Methodentrainings hinzu, so wird die Einschätzung verstärkt, wonach es in der Ganztagschule um die Verbesserung der Vormittagsschule geht. Offensichtlich ist die schulische Sicht über die Mängel der Vormittagsschule bestimmend. Hier schält sich also ein Ganztagschultyp heraus, den man als „*unterrichtsabrundend*“ oder „*schuldefizitbehebend*“ charakterisieren könnte. Die Ganztagschule wird als die verbesserte Schule verstanden, weil sie ermöglicht, was am Vormittag nur unzulänglich gelingt. Die Gründe für diese Position liegen auf der Hand. Lehrpersonen sind zwar mit den von ihnen vermittelten Inhalten zufrieden, nicht aber mit den Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler.

Davon hebt sich der zweite dominierende Ganztagschultyp, „*Hausaufgaben und*

Freizeit“ ab, der sich neben den Hausaufgaben primär um „sinnvolle“ Freizeit, Sport, Spiel, Kunst und Musik bemüht. Die Jugendlichen werden gut betreut – auch dies ist ein Aspekt bei der Einschätzung der Bedeutung von Hausaufgaben – und in traditionellem oder heute üblichem Freizeitverhalten eingeübt. Man könnte diesen Ganztagsschultyp auch als „Ganztagsschule der anspruchsvollen Betreuung“ charakterisieren.

Eine wichtige Rolle spielen in den Anträgen aber auch entsprechend den Vorgaben des Ministeriums unterrichtsergänzende oder -erweiternde Angebote der Ganztagsschule; aus der Durchsicht der Anträge lässt sich kein klarer Ganztagsschultyp ableiten.

Der dargestellte Befund ist offensichtlich die Reaktion von Lehrpersonen auf die Situation ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Vormittagsschule wird kritisiert, weil sie nicht das leistet, was sie leisten sollte. Die Ganztagsschule ergibt sich hier aus einer Schulkritik. Daneben tritt die Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler angesichts ihrer Lebensumstände Unterstützung für Lernen und Leben brauchen. Hier dominiert die Kritik an den Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen.

Dieses Fazit lässt fragen: Betrifft der Auftrag an mich einen sekundären Aspekt der Ganztagsschule, vielleicht eine Mauerblume in ihrem Konzept? Hat das rheinland-pfälzische Bildungsministerium unterrichtliche Lernangebote zu stark betont?

3. Die curriculare Alternative

Ich plädiere dafür, Ganztagsschule mit einem unterrichtlichen Schwerpunkt als einen dritten Typ von Ganztagsschule zu sehen, nicht im Sinne der Ausschließlichkeit, sondern als einen zusätzlichen Akzent, der zu wenig gesehen wird – in Ergänzung, aber auch in Konkurrenz zu Hausaufgaben, Fördern und Freizeit. Zu den üblichen Unterrichtsinhalten sollen neue hinzutreten, in Erweiterung des gegenwärtigen Curriculums wie im Sinne neuer Möglichkeiten.

Der Grund für diese curriculare Position ist eine prinzipielle Kritik an der vorherrschenden Form der Schule. Die heutige Schule vermittelt allen Jugendlichen das Gleiche. Denn wir Erwachsenen meinen zu Recht, die Gesellschaft im Allgemeinen wie auch das Arbeitsleben im Besonderen benötige junge Menschen, die über gemeinsame Voraussetzungen verfügen. Ein Kanon oder ein Kerncurriculum, also das Gleiche für alle, ist notwendig für die Verständigung einer Gesellschaft. Diese Position kann man nicht in Frage stellen, wohl aber ist es berechtigt, ihre absolute Geltung zu hinterfragen. Denn ein Problem dieser Schule besteht darin, dass sie unterschiedliche Menschen gleich behandelt – der gleiche Stoff für alle, der gemeinsame Unterricht für alle, der gemeinsame Umgang der Gleichartigen. Unterschiede werden nicht beachtet, unterschiedliche Entwicklungsmög-

lichkeiten nicht gefördert. Differenzierungen sind gering, eigentlich gibt es nur wenige Wahlmöglichkeiten ab Stufe 7, 8 oder 9. Dieses Urteil gilt ungeachtet unterschiedlicher Schulformen.

Dieses schulische Einheitscurriculum bedeutet eine Verarmung im Lernen, denn derart werden Unterschiede und mögliche andersartige Erfahrungen beiseite gedrängt. Wenn wir durch Literaturunterricht alle die „Buddenbrooks“ oder den „Faust“ kennen, zumindest wir Zöglinge der Gymnasialen Oberstufe, dann haben wir eine gemeinsame Gesprächsgrundlage. Allerdings, Henry Thoreau oder Hermann Bang, gar einen chinesischen oder japanischen Dichter kennen nur wenige unter uns – wäre die Verständigung nicht reizvoller, wenn unsere literarischen Erfahrungen weiter auseinander gingen, wenn der Thoreau-Leser auf den „Faust“ neugierig würde, der Buddenbrook-Leser auf Bang, wir alle auf Fernöstliches?

Wem meine Beispiele zu eng sind, weil er alle genannten Autoren zum Kanon rechnet, hat Recht und Unrecht zugleich. Alle wichtigen Autoren der europäisch-amerikanischen Kultur können in der Schule auf keinen Fall berücksichtigt werden. Zudem leben wir in der globalen Welt, in den Schulen finden sich viele Jugendliche aus außereuropäischen Kulturen. Vielfalt kann im Kanon nicht eingefangen werden. Jeder Kanon engt ein, zumal dann, wenn wir über alle Schülerinnen und Schüler nachdenken, nicht nur die 30 Prozent oberen, über die ich eben gesprochen habe. Wir können allein ein kleines Tor in die Vielfalt eröffnen, indem wir jedem Jugendlichen seinen spezifischen Weg in diese Vielfalt ebnen.

Verallgemeinernd, die Schule, genauer, wir Lehrpersonen, gehen über eine anthropologische Grundlage unserer Arbeit großzügig und achtlos hinweg: die Verschiedenheit der Menschen; auch die Unterschiede in den je gegenwärtigen Interessen junger Menschen müssen uns im Prinzip gleichgültig sind. Wer im Geschichtsunterricht etwas über die zimbabwische Geschichte wissen will, dem müssen wir normalerweise private Lektüre – vermutlich auf Englisch – empfehlen. Wer im Chemieunterricht experimentieren will, den werden wir angesichts bekannter Erfahrungen mit chemischen Experimenten eher nicht auf häusliche Möglichkeiten hinweisen; wenn die Schule an keinem Forschungswettbewerb teilnehmen kann, werden wir ihm keinen Ort für sein individuelles Interesse zeigen können.

Ob meine Beispiele gut oder nicht so gut ausgewählt sind, sie mögen eines verdeutlichen: Jungen Menschen wird von der Schule gar nicht erst erlaubt, sich unterschiedlich zu „bilden“, denn der Auftrag der Schule wird bisher allein von der Vermittlung des Gemeinsamen bestimmt. Aber das Grundgesetz verleiht dem Staat in keiner Weise die Macht, Menschen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu vereinheitlichen, also zu nivellieren. Ich weiß, dass ich zuspitze, dennoch tue ich dies, um die Grenzen unseres heutigen Schulverständnisses zu verdeutlichen, um den Blick auf ein mögliches anderes Verständnis zu öffnen.

Diese vom Üblichen abweichende Sicht der Schule hat ihre Geltung in der

Verschiedenheit von Menschen. Sie wird gestützt vom Pluralismus der Gesellschaft ebenso wie von der zunehmenden Individualisierung. Wenn man diese Tatsache und diese Entwicklungen der Gesellschaft positiv sieht, dann sind sie eine notwendige und fruchtbare Grundlage auch für schulische Sozialisation und somit eine Änderung bisheriger schulischer Gepflogenheiten.

Die Ganztagschule gibt die Möglichkeit, wenn auch bescheiden, eine gewisse Korrektur der bisherigen Schule vorzunehmen. Sie kann zusätzliche Wahlmöglichkeiten eröffnen sowie auf Schülerinteressen eingehen. Diese Chance sollten wir wahrnehmen und fragen, welche Inhalte außerhalb des Pflichtcurriculums für junge Menschen von 8, 10 oder 14 Jahren interessant sein könnten. Ich mache die Annahme, dass wir nicht zu viele Lernangebote haben, sondern dass heutige Lernschwierigkeiten auch damit zusammenhängen, dass jungen Menschen nicht das angeboten wird, was sie interessieren könnte, und wir derart ihre Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten einengen. Die Schule gibt bisher jungen Menschen keine ausreichende Hilfe zur Entfaltung der eigenen Möglichkeiten, aber auch der für das Leben benötigten Fähigkeiten. Ich plädiere mithin für die Verstärkung von (traditionellem) Lernen, aber mit anderen Inhalten und auf anderen Wegen als üblich, also anderen Zugängen. Viele junge Menschen wollen mehr lernen, aber anders – dies ist die Vermutung. Ich halte nichts vom schlechten Gewissen mancher Erwachsener, die jungen Menschen nicht zu viel Lernen zumuten wollen. Ein Menschenbild, das davon ausgeht, dass angemessenes Aufwachsen eigentlich den Spielcharakter von Kindheit und Jugend betonen müsse, halte ich für überholt. Dass Lernen bei vielen Menschen negativ assoziiert ist, spricht nicht gegen Lernen, sondern nur gegen praktizierte Formen des Lernens. Ein positives Bild vom Lernen zeichnet Donata Elschenbroich „Wie Kinder die Welt entdecken können“ in ihrem schönen Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“.

Wenn man derart für Vielfalt plädiert, kann dies sicherlich nicht Willkür bedeuten. Da gibt es ethische Grenzen – Pornographie wird kein vernünftiger Mensch zum Thema machen wollen. Da gibt es die Frage der Bedeutsamkeit für das gegenwärtige und zukünftige Leben – die Vertiefung von Hobbys mag aus Freizeitgesichtspunkten nützlich sein, vielleicht aber nicht aus Bildungssicht; Astrologie wird normalerweise kein Bereich sein, den eine der Aufklärung verpflichtete Schule fördern kann. Die Bedeutsamkeit ist letztlich die Frage nach dem möglichen Bildungsgehalt eines Gegenstandes, nach seinem Potential für die Entwicklung junger Menschen. Wieweit braucht Bildung bestimmte Gegenstände, wieweit kommt es auf „fruchtbare“ Gegenstände an? Man könnte Wolfgang Klafkis Unterrichtstheorie, seine Konzeption der Schlüsselprobleme, unter diesen Gesichtspunkten mit Sicherheit fruchtbar nutzen.

Jeder Unterricht zeigt Aspekte des Interesses junger Menschen auf, denen wir aus Gründen der Zeitökonomie, des Kanons etc. nicht nachgehen können – gibt also Fingerzeige für mögliche Gegenstände. Lebensgebiete, die nicht in der Schule

vorkommen, und Wissensgebiete, die bisher nicht zur Schule gehören, sind solche Bereiche. In den zitierten Anträgen für neue Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz finden sich entsprechende Stichworte:

- a) Naturwissenschaften: Naturwissenschaftliche AG, Schülerexperimente/Naturwissenschaftliche Experimente, Mikroskopieren, Biologie, Jugend forscht, Astronomie, Natur, Leben im Wald/Wald unsere Zukunft, Weinbau, Biotop, Teichbau, Umweltprojekte, Agendaaktivitäten, Geologie, Saurier, Tiere/Tierschutz, dann: Technik, technisches Werken, Technik und Haushalt,
- b) Mathematik: Technisches Zeichnen, Geometrisches Anschauungsmaterial erstellen, Mathematik AG, Mathematik light, Mathematik im Alltag (Ein-/Verkauf),
- c) Fremdsprachen: Französisch, Spanisch, FremdsprachenAG, Wirtschaftsenglisch, conversation, Türkisch, Fremdsprachen PC/mail, Muttersprachlicher Unterricht,
- d) Geschichte nimmt ihren Platz ein: Burgen, Geschichte des eigenen Ortes/ am Ort, Geschichten aus der Geschichte, Geschichtsdenkmäler, Geschichtswerkstatt, Kirchengeschichte der Gemeinde, Kleidung/damals – heute, Kulturen anderer Länder, Andere Religionen kennen lernen, Oma erzählt, Preußen, Zeitzeugen, Azteken, Stadterkundung, Fremdenführer Steinkaulenberg,
- e) Lesen, Schreiben und Sprechen: Debattierclub, Bibliothek, Lesen, Leseratten/-club, Zugang zur Schulbibliothek, Lesewerkstatt, Lesetraining/Schreibwerkstatt, Rund ums Lesen, Schreibwerkstatt, Literatur (Kreis, Lesen, Literaturgeschichte, neue Dichter), Hörspiel, Zeitung lesen, Mundarten, Museumsführer (Schuhmuseum),
- f) Selbsterlebnis/Selbsterfahrung, Erlebnisunterricht, Erlebnispädagogik.

Diese Übersicht zeigt zunächst einmal Reichtum an Phantasie und praktischen Möglichkeiten. Man könnte daran anknüpfend nun weitere Felder nennen, etwa im Bereich der Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse oder im Bereich der Technik, z.B. Medizin, Veterinärmedizin, Pharmazie, Bodenkunde, Landwirtschaft, Ernährungskunde, im sprachlichen Bereich weitere Sprachen oder Intensivierungen in einer erlernten Sprache. Man kann an Einzelgebiete der Geographie oder die Geschichte anderer Völker, z.B. von Migranten aus der Türkei oder Marokko, Ghana oder Kasachstan denken. Wichtige Lebensgebiete wie etwa das Recht sind überhaupt nicht im Blickpunkt. Die anfangs zitierten Hinweise aus dem Ganztagsschul-Handbuch geben weitere Fingerzeige. Ich will nicht systematisch werden, wollte aber doch andeuten, wo man weiterdenken kann. Selbstverständlich wäre auch bei Angeboten, die auf den ersten Blick eher freizeitorientiert zu sein scheinen, zu fragen, wieweit sie ernsthaftes Lernen ermöglichen, ich denke etwa an das Erlernen eines musikalischen Instrumentes.

Die erläuterte curriculare Option der Ganztagschule eröffnet Ausblicke auf neue Möglichkeiten der Schule – eine Schule mit anderen Gegenständen und Inhalten

als bisher. Sie lässt nach den zeitlichen Grenzen und Chancen der Schule fragen. Da nicht alles möglich ist, gerät das neue Angebot in Konkurrenz zur bisherigen Pflicht. Das zwingt zur Abwägung, ob wirklich alle bisherigen unterrichtlichen Themen gerechtfertigt sind, ob andere Themen ein Recht, vielleicht ein besseres, haben sollten. Was muss eigentlich allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam sein, weil wir es für so wichtig halten? Was kann und darf unterschiedlich sein, weil es nicht nur besser der Interessenlage junger Menschen entspricht, sondern auch, weil es vielleicht ebenso sehr Bildungsgehalte aufschließt? Ich wählte vorhin zur Bezeichnung der „erweiterten Lernangebote“ das Bild von der Mauerblume; Mauerblumen können zu kräftigen Pflanzen, ja zu einem Strauch oder sogar Baum auswachsen, die Festigkeit einer Mauer gefährden. Konsequenz des dargestellten Ansatzes wäre eine Änderung des gesamten Curriculums. Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung arbeitet an einem Konzept, das das heutige curriculare Pflichtpensum auf 50 Prozent reduzieren will. Solche Überlegungen waren schon im sog. Rau-Gutachten „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995) angelegt: Die Gutachter schlugen 60 Prozent Festlegung vor (147), allerdings ohne dies zu konkretisieren. Im Gefolge solcher Überlegungen wird der inhaltliche Kanon neu definiert – nicht als das Gemeinsame einer Kultur, sondern als die gemeinsame Minimalausstattung, zu der die Verschiedenheit als integraler Bestandteil gehört.

Die genannten Fragen stellen wir normalerweise nicht; sie entziehen uns den sicheren Boden, auf dem wir uns in der Schule als fachlich ausgebildete Lehrpersonen bewegen. Solche Fragen vertiefen zudem die Kluft zwischen Pädagogen und Gesellschaft. Wer erinnert sich nicht des Aufstandes seitens der Gesellschaft, als mit der Mengenlehre vor über 30 Jahren gesicherte Wege des Lernens in der Schule verlassen wurden. Der Konsens der Gesellschaft über das zu Lernende war in Frage gestellt. Und doch – die Ganztagschule bietet einen neuen Rahmen, innerhalb dessen manches erprobt werden kann, was sonst nicht möglich ist.

Das Fragen kann zudem weitergehen, als sonst erlaubt ist. Ist das Curriculum nicht zu eng? Bedarf es nicht eines Ausbruchs aus dem geistigen Schulgefängnis des heutigen Curriculums? Wo liegt das Recht des gegenwärtigen Curriculums? Es ist begründet in seiner Faktizität und Fundierung durch eine geschichtliche Entwicklung, nicht aber im empirisch abgesicherten Wissen, welches die optimalen Inhalte von Unterricht, ja die optimalen Gegenstände sind, mit denen sich junge Menschen im Hinblick auf ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben beschäftigen sollten. Gehen wir den eingeschlagenen Weg weiter, so kommen wir selbstverständlich auch zur Frage, wieweit die Schule sich zum „Leben“ hin öffnen soll. Wenn soziale Verantwortung, die Begegnung mit Praxis oder die berufliche Orientierung den ganztägigen Teil der Schule außerhalb des Pflichtteils dominieren sollen, dann ergibt sich ein neuer vierter Typ der Ganztagschule, ich nenne ihn „Lebensschule“.

Die geforderten Ansätze, in den Anträgen deutlich vorhanden, wenn auch nicht als prägnanter Typ, gilt es ins Bewusstsein zu heben für die Ausgestaltung von

Ganztagsschule. Die Ganztagsschuldiskussion hat bisher viel Phantasie auf die Gestaltung der Freizeit und auf das Fördern im Sinne der Behebung von Defiziten verwandt – zu Recht. Die Ergebnisse können sich sehen lassen. Ich wünsche mir – dies ist meine Anregung heute –, dass die neuen Unterrichtsgegenstände ähnlich exploriert werden.

Ernsthafte Probleme der skizzierten Konzeption sehe ich auf einem anderen Feld als dem bisher diskutierten: es sind „nur“ praktische, damit aber schwer zu lösende. Welchen zeitlichen Rahmen sollen die Lernangebote haben – halb- oder ganzjährig, mehrjährig? Ist das organisierbar? Zudem: Den neuen Gegenständen fehlt es an allem, was sie schulisch tauglich machen könnte; es gibt kein ausgearbeitetes Curriculum, keine Lehrbücher, keine Erfahrung, keine Fachlehrer. Ist daher das empfohlene Experiment zulässig? Ich will nicht allein mit den beiden Grundsatzpositionen antworten, die in solchem Fall nahe liegen: Ist nicht die Fortführung des Hergebrachten ein nie untersuchtes Experiment? Ist nicht der Gewinn der neuen Perspektiven und Erfahrungen Anreiz genug?

Für den Alltag sei immerhin gesagt, dass nicht wenige Schulen, wie gezeigt, sich an neue curriculare Inhalte herantrauen. Dennoch: Die curriculare Arbeit an neuen Inhalten fordert Qualifikationen von Lehrpersonen heraus, die sie nicht haben; aber einige (oder viele? Wissen wir es?) besitzen sie vielleicht, aber ihre Schule wusste es nicht oder konnte sie nie nutzen. Dritte – in Rheinland-Pfalz spricht man von Kooperationspartnern, also Vertretern von Vereinen, Musikschulen, Kirchen etc. – besitzen vielleicht die benötigten Qualifikationen. Vorhandene Curricula können als Vorlage dienen, aber neue Inhalte ermöglichen auch neue Wege. Landesinstitute wie Universitäten könnten hilfreiche Entwicklungsarbeit leisten. Sicherlich sind die Schwierigkeiten nicht zu unterschätzen, aber sie sollten nicht zum Hindernis für neue Überlegungen werden. Je näher man an traditionellen Unterrichtsfächern bleibt, desto geringer dürfte das Risiko sein. Schließlich könnte die Intensivierung des nationalen und internationalen Austausches von Unterrichtsinhalten befruchtend wirken.

4. Die unterschiedlichen Formen der Ganztagsschule

Die dargestellten Überlegungen führen zu einigen grundsätzlichen Folgerungen für die Konzeption Ganztagsschule. Was klar zu sein scheint – was ist Ganztagsschule und wem dient sie? –, ist keineswegs klar, wie auch die politische Debatte dieser Jahre zeigt. Für viele Politiker gibt es keinen Unterschied zwischen Betreuung und Ganztagsschule: Die rot-grüne Koalitionsvereinbarung auf Bundesebene ist Beweis dafür. Dort rangieren Ganztagsschulen selbstverständlich unter der Überschrift Betreuung. Aber auch in den für uns zuständigen Wissenschaften zeigt sich, dass Ganztagsschule ein wenig beachtetes Feld ist. In der in den 80er Jahren erschienen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft gibt es kein eigenes Stichwort Ganztagsschu-

le; im in den 90er Jahren erschienenen Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte der Nachkriegszeit spielt Ganztagschule keine Rolle (die zwei Erwähnungen auf 639 Seiten befinden sich bezeichnenderweise im Kapitel Sozialpädagogik). Wenn ich die Sachlage etwas vereinfache: da gibt es in den letzten Jahren das grundlegende historische Werk von Harald Ludwig und vor allem die Arbeiten Heinz Günter Holtappels. Die Mehrheit der sonstigen Aufsätze beschäftigt sich primär mit einem Thema: der Begründung für Ganztagschule. Was weitgehend fehlt, ist die wissenschaftliche Darstellung und Problematisierung der Praxis. Die Schwerpunkte sind Freizeit und Fördern, manchmal die Rhythmisierung, öfters Mittagessen und Räumlichkeiten; das von mir behandelte Thema existiert kaum. Es fehlt eine Theorie der Ganztagschule.

Natürlich kann ich diese nicht liefern. Ich will aber doch den Versuch machen, im Zusammenhang meines Themas die inhaltlichen Unterschiede von Ganztagschule zu charakterisieren. Ich sehe drei Richtpunkte, auf die hin Ganztagschulen sich entwickeln. Indem ich von unterschiedlichen Formen spreche, ziehe ich Trennungslinien vielleicht schärfer, als sie in Wirklichkeit sind. Dies mag aber helfen, die unterschiedlichen Akzente genauer zu sehen (s. Schaubild 2).

Die eine Form der Ganztagschule „vollendet“, perfektioniert, was die Vormittagschule will – sie hat eigentlich aus sich heraus keine Zeit für anderes; sie will die ihr übertragene Aufgabe gut machen, sie will eine *verbesserte Schule* sein.

Die zweite Form will Betreuung verantwortbar machen, bleibt aber dem Gedanken der Betreuung verbunden (Aufpassen, etwas Sinnvolles machen, von der Straße fern halten usw.): durch Beaufsichtigung der Hausaufgaben oder durch Freizeitangebote. Es ist die *betreuende Schule*.

Die dritte Form der Ganztagschule will Neues, sie gefährdet damit die herkömmliche Schule und visiert eine *alternative Schule* an:

Das Neue kann der Weg einer rhythmisierten Schule sein, in dem Lernen anders stattfindet als gewohnt.

Das Neue kann aber auch eine Ganztagschule sein, die Bildung durch einen anderen Kanon als den gültigen vermittelt oder Bildung durch Lebenspraxis ergänzen will.

Elemente dieser unterschiedlichen Formen sind sowohl die zeitliche Gestaltung wie die inhaltliche.

In Deutschland scheint die zeitliche Struktur nach wie vor stark von der Vormittagschule bestimmt zu sein: sechs Stunden Unterricht, Mittagspause und dann der Nachmittag. Im Ausland finden wir demgegenüber immer wieder die Struktur von vier bis fünf Unterrichtsstunden am Vormittag, danach die Mittagspause und dann zwei bis drei Stunden Unterricht. Ich schlage vor, dass, wo immer es geht, wir uns auf diese Formen auch einlassen sollten, schon deswegen, weil sie mit dem Unsinn der sechsten Stunde am Vormittag Schluss machen. Natürlich ist zu beachten, dass diese Form wenig *zusätzliche Zeit* gibt, also genau das, worauf wir

alle großen Wert legen. Aber diese Tatsachen kann uns helfen, unsere doch recht starren Vorstellungen von einer Tagesgestaltung zu überdenken. Warum soll es nicht auch in Deutschland Ganztagschule geben, die sich von den Vormittagsschule „nur“ durch eine andere zeitliche Struktur unterscheiden – mit offenem Anfang und offenem Ende?

Üblich für deutsche Ganztagschule ist natürlich die andere Struktur: Mittagspause und Nachmittag nach sechs Stunden oder fünf Stunden am Vormittag. Im Anschluss an die Mittagspause bestimmen die unterschiedlichen Elemente Hausaufgaben, Fördern, Freizeit, zusätzliche Lern/Unterrichtsangebote sowie Lebenspraxis in unterschiedlichem Gewicht den Charakter von Ganztagschule.

Gründe für die Unterschiede ergeben sich neben der Phantasie der Beteiligten aus den primären Zwecken der Ganztagschule. Wer die Hilfe für Eltern, sprich berufstätige Mütter, im Vordergrund sieht, wird die Akzente anders setzen, als wer zunächst an die Interessen der Kinder und Jugendlichen denkt; wer deren soziale Verwahrlosung beheben möchte, wird eher an eine Freizeitform der Ganztagschule denken; wer die schulische Benachteiligung beheben möchte, wird sich um unterschiedliche Fördermöglichkeiten bemühen. Diese Vielfalt von Zwecken und Gestaltungen der Ganztagschule sollten wir akzeptieren und, so mein Plädoyer, erweitern, indem wir die Möglichkeiten für eine andere Pädagogik, einen anderen Unterricht oder den Gang in die Lebenspraxis als gleichberechtigte Zwecke ansehen.

Man mag einwenden, die von mir getroffenen Unterscheidungen seien zu scharf, seien praxisfern. Dies mag sein und dennoch halte ich sie für hilfreich zur Ausprägung einer Ganztagschule. Der erreichte konzeptionelle Stand von Ganztagschule in Deutschland sollte uns nicht ausruhen lassen, sondern nach Möglichkeiten der Verbesserung suchen lassen. Meine zentrale Absicht war es, zu erkunden, wie über neue unterrichtliche Möglichkeiten junge Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit gefördert werden können; um es ganz platt zu sagen: Förderung von besonders interessierten, wenn man will, begabten jungen Menschen ebenso wie Förderung derer, die sich mit ihren Interessen in unseren Schulen bisher zu wenig berücksichtigt finden. Ich vermute, dass wir auf dem von mir vorgeschlagenen Weg interessante neue Möglichkeiten im pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen finden werden.

Literatur

- Stefan Appel in Zusammenarbeit mit Georg Rutz: Handbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts. 1998
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Was soll wo und wie gelernt werden (Empfehlung, erscheint voraussichtlich 2003)
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995

Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001

Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1983-1986 bzw. 1992-1995

Führ, Ch./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsgeschichte Bd. VI Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland. München 1998

Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ganztagerziehung in der Schule. Opladen 1995

Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Köln 1993

Schaubild 1:

Nachmittagsangebote der neuen Ganztagschulen Rheinland-Pfalz
(Anträge der Sekundar I-Schulen Sommer/Herbst 2001)

Angebotsart	Beispiele	Zahl der Angebote
1 Lebenshilfe	Berufsorientierung, Backen/Kochen, Erste Hilfe, Mofa, Mediation	sehr viele
2 Sportkurse	Verschiedene Sportarten	viele
3 Musische Kurse	Kunst, Musik, Tanz, Theater	sehr viele
4 Spiele	Gesellschaftsspiele, Ballspiele, Hobbys	viele
5 Soziale Arbeit	Schüler helfen Senioren, (Jugend)Rotkreuz	wenige
6 Schulleben	Schulgarten, Schülerzeitung	viele
7 Fördern	Hausaufgaben, Methoden	sehr viele
8 Neue Medien		viele
9 Unterrichtsnahe	Fremdsprachen, historische Erkundungen, Lesen, naturwissenschaftliche Experimente	sehr viele

Schaubild 2: Unterschiedliche Formen der Ganztagschule

Verbesserte Schule	Betreuende Schule	Alternative Schule		
		rhythmisiert	curricular	Lebensschule
Perfektionierung der Vormittagsschule	Freizeit, Hausaufgaben	Rhythmisierung ohne Änderung der Stundentafel	Neue curriculare Inhalte	Berufsorientierung, soziale Verantwortung
Defizite werden behoben	Aufsicht	z.B. 4+2	Neue Themen	Berufsorientierung, soziale Verantwortung

Barbara Schaeffer-Hegel

Zukunftsfaktor Kinder

Während die Politiker auf der Bühne über Nebensächliches streiten und sich die Bürger auf den Rängen langweilen, zerbirst am Grunde des Gebäudes das Fundament¹ – so Meinhard Miegel in einer Metapher über die Zukunft Deutschlands. Die Europäische Akademie für Frauen in Politik und Wirtschaft hat bei der Präsentation ihrer Konferenz „Zukunftsfaktor Kinder“² ein ähnliches Bild gefunden: Das Foto einer der neuen Prachtbauten der Berliner Innenstadt wurde über das Konterfei des abgewirtschafteten Gebäudes einer Kindertagesstätte aus Berlin Mitte montiert.

1. Keine Zukunft ohne Kinder

Miegels Theater und unsere Gebäude sind Sinnbilder einer Gesellschaft, die nicht wahrnimmt, dass ihr das Fundament und damit auch die Zukunft, dass ihr der Nachwuchs langsam aber sicher abhanden kommt. Sie sind Sinnbilder einer Gesellschaft, die nicht bemerkt, dass ihr schon bald die Menschen fehlen werden, die in Zukunft die Wirtschaft betreiben, die immer zahlreicher und älter werdenden Alten versorgen und die überhaupt in der Lage sein werden, die Alltagsaufgaben von morgen zu bewältigen. Die Gründlichkeit, mit der wir diesen Tatbestand verdrängen, lässt Zweifel aufkommen, ob uns die Zukunft überhaupt interessiert. Miegel ist schließlich nicht der Erste, der uns mit den katastrophenträchtigen Zukunftsprognosen konfrontiert. Die Ergebnisse der Hochrechnungen der Bevölkerungswissenschaftler sind seit Jahren bekannt. Wir wissen, dass in Europa nur Spanien eine noch schwächere Geburtenrate aufweist als die Bundesrepublik (1,2 gegenüber 1,3)³ und dass bei Fortsetzung der gegenwärtigen Entwicklung die deutsche Bevölkerung bis zum Jahre 2080 um die Hälfte geschrumpft sein und ihr Medianalter⁴ bereits 2040 bei 50 Jahren liegen wird.⁵ In 40 Jahren kommen in Deutschland auf 100 Erwachsene im Alter zwischen 20 und 59 Jahren nur 33 Jugendliche und Kinder, dagegen 88 Menschen, die älter als 60 Jahre sind. Die Folgen, welche die bevorstehende Bevölkerungsimplosion für jeden Bereich der Gesellschaft und für den Alltag jedes einzelnen Menschen haben wird, können wir uns nicht dramatisch genug vorstellen: Renten- und Steuersysteme werden kippen, infrastrukturelle Grundversorgungen nicht mehr funktionieren, Arbeitskräfte, Wissen und Kapital zur Mangelware werden.

Aus historischen Gründen ist es in Deutschland noch immer schwierig, bevölkerungspolitische Maßnahmen vorbehaltlos zu diskutieren. Hinzu kommt, dass eine politische Kultur, die verantwortliche Politiker dazu verleitet, überwiegend in Vierjahreszyklen zu denken, nicht darauf angelegt ist, mittel- und langfristige Herausforderungen ernsthaft anzunehmen, wenn die Lösungen kurzfristig Kosten verursachen. Doch die bereits heute fest programmierten demografischen Brüche lassen unserer Gesellschaft keine Alternative als die, sich ihren Auswirkungen jetzt zu stellen.

Wenn wir dem gegenwärtigen Trend des Geburtenschwundes entgegensteuern wollen, müssen wir die Hürden beseitigen, die potenzielle Eltern daran hindern, mehr Kinder großzuziehen, bzw. die Hilfen geben, die sie veranlassen könnten, dies doch zu tun. Wir müssen die Regeln und Rahmenbedingungen ändern, die zur Sicherung der Geschlechter- und Generationenfolge Frauen und Männern vor Zeiten bestimmte Rollen auferlegten.

Das in unserer Kultur seit Jahrtausenden geltende Geschlechterarrangement, das die Männer und die Gemeinschaft von der Verantwortung für den gesellschaftlichen Nachwuchs weitgehend entlastet, ist zu einer geradezu lebensbedrohlichen Falle geworden. Viele Faktoren tragen dazu bei, dass das traditionelle Muster zur Regeneration der Gesellschaft, das zwar nicht gerecht war, aber immerhin lange funktioniert hat, den veränderten Bedingungen eines seit dem 20. Jahrhundert wirksamen sozialen Wandels nicht mehr standhalten kann. Es stimmt nicht mehr, „dass Kinder alle Mal geboren werden“, wie noch Konrad Adenauer meinte, und es führt in eine gesellschaftspolitische Sackgasse, Kinderkriegen und Kindergrößziehen als Privatsache und letztlich als die Angelegenheit nur von Frauen und Müttern zu betrachten. Es ist höchste Zeit, dass wir die gesellschaftliche Verantwortung für Kinder neu bedenken; dass wir die Zeit und die Zuwendung, die sie brauchen und die Betreuung und Bildung, die aus ihnen erst vollwertige Mitglieder der Gesellschaft machen, zwischen Vätern und Müttern und den Einrichtungen der Gesellschaft anders verteilen.

Der geheime Geburtenstreik vor allem der gut ausgebildeten Frauen steht in direktem Bezug zu der Schlusslichtposition⁶, die Deutschland bei der Versorgung der Familien mit ganztägiger Bildung und Betreuung einnimmt. Die Versorgung mit Krippenplätzen in Deutschland ist miserabel.⁷ Ganztagsplätze mit Mittagessenversorgung standen in den alten Bundesländern 1998 nur bei 18,9 Prozent der für Drei- bis Sechsjährige gesetzlich vorgeschriebenen Kindertagesstätten (neue Länder: 97 Prozent) zur Verfügung, und im Jahre 2000 waren nur 4,8 Prozent der Schulen in Deutschland Ganztagschulen und von diesen sind 70 Prozent Sonderschulen.⁸

Wir wissen inzwischen, dass Frauen, denen die Fortsetzung ihrer Erwerbstätigkeit ermöglicht wird, mehr Kinder bekommen.⁹ Wir wissen auch, dass 71 Prozent der deutschen Frauen, die aus familiären Gründen ihre berufliche Tätigkeit eingeschränkt oder aufgegeben haben, bessere Betreuungsmöglichkeiten wünschen,

um überhaupt wieder oder mehr arbeiten zu können.¹⁰ Das Beispiel Frankreichs zeigt, dass es durchaus möglich ist, dass Mütter mit hoher beruflicher Qualifikation trotz Kleinkindern ihre berufliche Karriere fortsetzen.¹¹

Nicht alle der Faktoren, die bei dem weltweit zu beobachtenden Rückgang der Geburtenzahlen eine Rolle spielen, sind so gut beeinflussbar wie – das lehren uns die europäischen Vergleichszahlen der Kernfaktor „Kinderbetreuung“. Die Versorgung unseres Landes mit einem zumindest bedarfsgerechten Angebot an ganztägigen Krippen, Kindertagesstätten und Schulen ist die derzeitig einzig wirksame Möglichkeit, mehr Frauen zu veranlassen, sich ihre Kinderwünsche zu erfüllen; sie würde darüber hinaus Lösungen für eine ganze Reihe anderer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Probleme bieten:

1. Die längst überfällige Einlösung des Auftrages des Grundgesetzes (GG Art. 3, 2) und der Verpflichtungen, die Deutschland aus der 1985 erfolgten Ratifizierung des Menschenrechtsabkommens „Zur Beseitigung aller Formen der Diskriminierung der Frau“ eingegangen ist, würden in einem der wichtigsten Punkte erfüllt.¹²
2. Der Arbeitskräftemangel insbesondere an qualifizierten Arbeitskräften, der schon heute für den Standortfaktor Deutschland höchst bedenklich ist und angesichts der bevorstehenden Bevölkerungsentwicklung dramatische Ausmaße annehmen wird, würde durch die Einbeziehung qualifizierter Frauen ins berufliche Leben spürbar geringer.
3. Als Wirkung einer Erhöhung der Erwerbstätigkeit von Frauen kann mit einer wirksamen Reduzierung der Arbeitslosigkeit im Dienstleistungssektor und bei Geringqualifizierten gerechnet werden.¹³

2. Ist die Bundesrepublik reformfähig?

Bereits Anfang der 70er Jahre hatte sich Hildegard Hamm-Brücher, eine der bedeutendsten deutschen Bildungspolitikern, diese Frage gestellt und an die gesamtstaatliche Verantwortung des Bundes bei der Realisierung der schon damals überfälligen Reformen im Bildungsbereich appelliert.¹⁴ Schon damals stellten Korporatismus und Föderalismus – das „multi-actor-System“¹⁵ der politischen Entscheidungskultur in Deutschland – das größte Problem dar, wenn es darum ging, grundlegende Reformen umzusetzen. Doch ist die Chance, dass es heute gelingt, lebensnotwendige Veränderungen im Bildungsbereich durchzusetzen, vor dem Hintergrund der internationalen Vergleichsdaten (PISA), der überdeutlichen Bekundungen der deutschen Wirtschaft und der tragischen Folgen pädagogischen Versagens in Erfurt nicht unerheblich gestiegen.

Die Zuständigkeit für Schule und Jugend liegt dem Grundgesetz zufolge zunächst bei den Ländern. Glücklicherweise ist die Frage der Neuordnung der Kompetenzen zwischen Bund und Ländern inzwischen zum Thema bei Politikern,

Wissenschaftlern und Staatsrechtlern¹⁶ geworden, und glücklicherweise gibt es ein verfassungsmäßiges Recht bzw. die Pflicht des Bundes, bei der Erfüllung von Aufgaben mitzuwirken, die „für die Gesamtheit bedeutsam“ (Art. 91a GG), „zur Abwehr einer Störung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts erforderlich“ oder zur „Förderung des wirtschaftlichen Wachstums“ nötig sind (Art. 104a GG).¹⁷

Ein bedenkenswertes Beispiel bietet uns die kleine Schweiz, welche die gleichen Bevölkerungsprobleme und die gleiche föderale Zuständigkeitsstruktur hat wie die Bundesrepublik. Nach zehn Jahren unermüdlicher öffentlicher Diskussions- und Aufklärungsarbeit hat das Schweizer Parlament, der Nationalrat, am 17. April dieses Jahres ein Gesetz verabschiedet, das den Bund verpflichtet, über einen Zeitraum von zehn Jahren einen Betrag von jährlich 100 Millionen SF Beihilfe an schulische und vorschulische Einrichtungen (insbesondere an Krippen) zu vergeben, welche ganztägige Bildung und Betreuung anbieten wollen. In den ersten vier Jahren der Laufzeit des Förderprogramms sollen zusätzlich 400 Millionen SF Darlehen gewährt werden. Über weitere Darlehen wird später entschieden. Für zwei Drittel der erforderlichen Zusatzmittel müssen die pädagogischen Einrichtungen mit Hilfe anderer Zuwendungsgeber selbst aufkommen. Um Verwaltungskosten gering zu halten, werden die Gelder von einer Bundesbehörde verwaltet und direkt an die beantragenden Schulen oder Einrichtungen ausbezahlt, wobei die Kantone nur gehört werden sollen.

Dieses in der Parlamentarischen Initiative „Anstoßfinanzierung für familienergänzende Betreuungsplätze“ vom 27. März 2002¹⁸ vorgesehene und am 17. April vom Schweizer Nationalrat verabschiedete Vorgehen des Bundes und die Auflagen, die den Einrichtungen gemacht werden, sind hervorragend geeignet, durch Bündnisse vor Ort auch andere Akteure – Eltern, Unternehmen, die Gemeinden, Kirchen und Organisationen der Jugendhilfe – in die Verantwortung für dieses lebenswichtige Jahrhundertprojekt einzubinden.

Ein der deutschen Bevölkerungszahl entsprechender Finanzausschuss würde pro Jahr 783,2 Millionen Euro betragen, insgesamt über zehn Jahre verteilt also 7,8 Milliarden Euro plus in den ersten vier Jahren 33,133 Milliarden Euro Darlehen. Das ist viel Geld und ist dennoch wenig angesichts der unkalkulierbaren Kosten, die drohen, wenn es nicht angelegt wird. Auch könnten die staatlichen Zusatzkosten durchaus auf vertretbarem Niveau gehalten werden: durch weitsichtige Investitionen in Kinder statt in kinderlose Ehen¹⁹ und durch die Förderung von Infrastruktur, die allen zugute kommt und die über Elternbeiträge dennoch sozial differenzieren kann, anstatt die verfügbaren Fördermittel nach dem Gießkannenprinzip an alle zu verteilen. Berechnungen mehrerer wissenschaftlicher Einrichtungen belegen im Übrigen, dass sich Investitionen in Ganztagsbildung und -betreuung durch Mehreinnahmen an Steuergeldern und durch die Einsparung u.a. von Sozialhilfeausgaben in kürzester Zeit amortisieren. Mittel- und langfristig bringen sie den öffentlichen Kassen sogar nicht unerhebliche Gewinne ein.²⁰

3. Eine Zukunft für unsere Kinder

Dass der bedarfsgerechte Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsplätzen in Krippen und Tagesstätten nicht nur für die Wirtschaft, sondern auch für den Arbeitsmarkt und für die Gleichstellung der Geschlechter von zentraler Bedeutung ist, hat sich inzwischen bei den gesellschaftlichen Akteuren herumgesprochen.²¹ Auch die vielfältigen bildungspolitischen Mängel, die jetzt durch die PISA-Studie deutlich sichtbar wurden, haben die Erkenntnis gestärkt, dass mehr und bessere Bildung in erster Linie eine andere Art von Schule, eine andere Vorbereitung auf die Schule und vor allem viel mehr Zeit und Aufmerksamkeit für Kinder und Schüler voraussetzt. Natürlich gibt es auch in Deutschland gute Schulen und hervorragende Pädagogen. Doch die Zwänge des Bildungssystems, denen sie unterliegen, tun das ihre. Den eigentlichen Skandal der Tragödie von Erfurt sieht Roger Boyes – ein wohl wollend kritischer Beobachter des Lebens in der Bundesrepublik – in den Kommunikationsblockaden zwischen allen Beteiligten.²² „Das Blutbad von Erfurt sagt weit mehr über die deutsche Schulwirklichkeit aus, als Lehrer, Politiker und Eltern wahrhaben wollen“, lesen wir in der ZEIT – wird doch mit Bezug auf PISA schon wieder nach mehr Leistung, nach besserer Selektion und nach strengeren Zensuren gerufen. Es scheint beinahe so, als hätte Erfurt kommen müssen, um die auf den PISA-Schock erfolgten Reaktionen vor einer so fehlgehenden Zielrichtung abzuhalten. Leistung kann nur in einem menschenfreundlichen, in einem anregenden und sozialverträglichen Lernklima entstehen – und vor allem: Leistung ist nicht alles. So wie vorschulische Einrichtungen ihre Kinder auf die Schule vorbereiten müssen, so muss die Schule ihren Schülern dazu verhelfen, mit ihren je eigenen Fähigkeiten ihr Leben meistern zu können. Und dafür zählen keinesfalls nur Punkte in Leistungskursen. Dazu gehören Respekt und Akzeptanz für Unterschiede, auch für Verlierer und Versager, dazu braucht man Zeit für Zuwendung, Gespräche und gemeinsame Freizeitaktivitäten, kurz: eine „Kultur des Hinschauens“. Schule braucht einen sinnvollen Rhythmus von Lernen, Entspannung, Hobby und wieder Lernen, der in der gedrängten Halbtagsschule von heute, die fast notwendigerweise zur Paukschule verkommen muss, nicht möglich ist. Die Länder, die als PISA-Sieger in die Bildungsgeschichte eingehen werden, haben nicht umsonst die Ganztagschule als Regelschule eingeführt – die meisten von ihnen im Übrigen auch die Gesamtschule. In den meisten europäischen Ländern und in den USA sind außerdem Schulpsychologen und qualifizierte pädagogische Berater bei allen wichtigen Entscheidungen, die Schüler betreffen, mit einbezogen. In Schweden erhalten Schulleiter und Klassenlehrer eine spezielle Zusatzausbildung, die sie als Organisationsexperten und Manager, aber auch als professionell geschulte Menschenführer qualifiziert. Für die Beurteilung und die Entwicklungsschritte der Schüler sind dort regelmäßige Informations- und Beratungsgespräche zwischen Schülern, Klassenlehrern und Eltern von weitaus größerer Bedeutung als Zensuren und Schulnoten.

- 8 Vgl. St. Seil (Anm. 6), S. 25.
- 9 Vgl. ebd., S. 20.
- 10 Vgl. Perspektive Deutschland: Eine Initiative von McKinsey. www.stern.de und T-Online, www.Perspektive-Deutschland.de vom 5. Mai 2002.
- 11 Den Franzosen ist es durch eine überzeugende Politik der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gelungen, ihre Geburtenrate auf den europäischen Höchststand von 1,9 zu bringen. Nahezu 70 Prozent der hoch qualifizierten französischen Mütter von Kleinkindern behalten ihre Ganztagsberufstätigkeit bei – in Deutschland tun dies nur knapp über 30 Prozent. Vgl. Starting Strong (Anm. 7), S. 31.
- 12 Art. 11 (2c) des Vertrages verpflichtet die Vertragsstaaten darauf, unterstützende Dienstleistungen bereitzustellen, die Eltern eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen.
- 13 „Die Bedingungen, die hoch qualifizierte Frauen davon abhalten, professionelle Karrieren zu beginnen und kontinuierlich zu verfolgen, stellen das Haupthindernis gegen die Schaffung von Arbeitsplätzen für gering qualifizierte Dienstleistungsanbieter ... dar. Diese Bedingungen erklären auch die sehr geringe Geburtenraten und die demographischen Ungleichgewichte, die den ‚Generationenvertrag‘ mancher Länder bedrohen“. Ilse R. Schur: Expansion des Arbeitsmarktes für Geringqualifizierte – Haushaltsdienste für jedermann. Unveröffentlichtes Manuskript. April 2002. S. 3; vgl. auch Martin Baethge: Strukturwandel und Zukunft der Erwerbsarbeit unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse. Unveröffentlichtes Manuskript, Hannover 2001, S. 2, sowie Fritz W. Scharpf/Vivian Schmidt (Hrsg.): Welfare and Work in the Open Economy. 2 Bände, Oxford 2002, insbes. Bd. 1. S. 314/15.
- 14 Hildegard Hamm-Brücher: Unfähig zur Reform? Kritik und Initiative zur Bildungspolitik. Apell, Münster 1972.
- 15 Vivian Schmidt. In: F W. Scharpf/V. Schmidt (s. Anm. 13), S. 274 ff.
- 16 Vgl. Hans-Wolfgang Arndt/Ernst Benda/Klaus von Dohnanyi/Hans-Peter Schneider/Rita Süßmuth/Werner Weidenfeld (Hrsg.): Neuordnung zwischen Bund und Gliedstaaten, Neuordnung der Kompetenzen zwischen Bund und Ländern. Gütersloh 2001.
- 17 Und es gibt Präzedenzfälle für die Zuständigkeit des Bundes in Bildungsfragen: Im Einigungsvertrag von 1996 hat sich die Bundesregierung verpflichtet, für die Dauer eines halben Jahres in den neuen Ländern sämtliche Kosten für die Kinderbetreuung zu übernehmen – und hat es auch getan! Außerdem haben wir schon immer ein Bundeshochschulgesetz.
- 18 Vgl. www.parlament.ch/D/Kinderbetreuung.d.htm vom Mai 2002.
- 19 Über die Notwendigkeit der Abschaffung des Ehegattensplittings, der in Europa einzigartigen Steuerprivilegierung deutscher Ehemänner, sind sich inzwischen zumindest die Frauen aller Parteien einig.
- 20 Eine Untersuchung des Kosten-Verhältnisses der Ausgaben für Kinderbetreuung im Kanton Zürich durch das Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien hat ergeben, dass aus volkswirtschaftlicher Sicht ... „Pro Franken, der in Kindertagesstätten investiert wird, gesamthaft wieder rund vier Franken an die Gesellschaft ... (zurückfließen)“. Karin Müller Kucera/Tobias Müller: Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertagesstätten, Edition Sozialpolitik Nr. 5. Bern 2001.
- 21 Vgl. u.a. die Veröffentlichung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, BDA, vom Februar 2002: Standortfaktor Schule.
- 22 Roger Boves. Eine wahre deutsche Tragödie. In: der Tagesspiegel vom 4. Mai 2002, S. 6. Vgl. auch Sabine Etzold/Reinhard Kahl/Ulrich Schnabel/Martin Spiewak/Astrid Viciano: Zwischen Erfurt und PISA. In: DIE ZEIT vom 2. Mai 2002 S. 31.

Die Lebensumstände von Kindern haben sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch verändert. Die Instabilität, Mobilität und die Diskontinuität der Familien hat sich, wie auch die Zahl der allein erziehenden Eltern, in nie da gewesener Weise erhöht. Armut, Migration und Berufstätigkeit der Mütter bestimmen für viele Kinder den Alltag schon im Kleinkindalter, Mütter und Eltern sind aus welchen Gründen auch immer – ihren erzieherischen Aufgaben oftmals nicht gewachsen. Wenn sich die Schule und die vorschulische Bildung und Erziehung ändern muss, dann gerade auch für die Kinder aus allen Schichten, die zu Hause nicht das Maß an Förderung und Zuwendung bekommen können, das sie für eine positive menschliche Entwicklung brauchen.

Zur Sicherung der Zukunft von Wirtschaft und Gesellschaft brauchen wir mehr Kinder und folglich mehr Ganztageseinrichtungen. Die Kinder aber brauchen mehr Zeit, mehr Zuwendung und mehr kindgerechte Bildung und Betreuung – deswegen mehr und bessere Ganztagschulen sowie Ganztagskindergärten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Meinhard Miegel: Die deformierte Gesellschaft. Wie die Deutschen ihre Wirklichkeit verdrängen. Berlin/München 2002
- 2 Zukunftsfaktor Kinder – für ganztägige Bildung und Betreuung in Deutschland. Die gemeinsame Veranstaltung der EAF und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fand am 6. und 7. Juni 2002 in Berlin statt – Veranstaltungsort war die Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft.
- 3 Vgl. Vorreiter Frankreich. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 2. Mai 2002, S. 18.
- 4 Während das Durchschnittsalter einer Bevölkerung das arithmetische Mittel der Altersverteilung ausdrückt, bezeichnet das Medianalter das Alter, welches eine Bevölkerung in eine jüngere und eine ältere Hälfte teilt.
- 5 Deutscher Bundestag: Schlussbericht der Enquetekommission „Demographischer Wandel – Herausforderung unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“, Bundestagsdrucksache 14/88800 vom 28.03.2002, S. 34.
- 6 Vgl. Stefan Sell: Reformbedarf und Reformoptionen im Elementarbereich. In: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.): Neue Ansätze zur Finanzierung von Kindertageseinrichtungen – von der Objekt- zur Subjektfinanzierung, Dokumentation der Expert(inn)entagung vom 22. November 2001 in Münster. Stuttgart 2002, S. 16-39.
- 7 Die Krippen-Betreuungsquote der Kinder bis zu drei Jahren lag 1998 in Deutschland bei 7 Prozent (in den Ländern der alten Bundesrepublik nur bei 2,8 Prozent), in den Ländern Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Niederlande und Schweden zwischen 30 Prozent und 75 Prozent. Vgl. Starting Strong: Early Childhood Education and Care. OECD 2001, S. 185 ff.

Ulrich Rother

Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule?

Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern

In den meisten Ländern Europas kennen die Schülerinnen und Schüler nur die Ganztagschule als einzige Schulform. Sie ist so selbstverständlich, dass es dafür keinen speziellen Begriff in der jeweiligen Sprache gibt. In den Ländern Griechenland, Portugal und Italien werden sowohl Halbtags- als auch Ganztagschulen angeboten. Die Halbtagschule gehört nur in Österreich, Deutschland und den deutschsprachigen Teilen der Schweiz zu den Selbstverständlichkeiten.

In den vergangenen Jahrzehnten hat es in Deutschland Bestrebungen zum Ausbau schulischer Ganztagsangebote gegeben, die die Förderung der Schulkinder sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zum Ziel hatten. Spätestens seit dem internationalen Schulleistungsvergleich PISA 2000 hat die Bildungspolitik das Thema Ganztagschule wieder entdeckt und der Ruf nach einem Ausbauprogramm wurde erheblich lauter.

Die plötzliche Konjunktur hat eine Reihe von Gründen, bei denen die Pädagogik, die Bedürfnisse des Erwerbs- und Wirtschaftslebens sowie demografische Aspekte im Vordergrund stehen:

- Die Lernergebnisse (siehe PISA) sollen nicht nur für die schwächeren, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen verbessert werden.
 - Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss soll verringert werden.
 - Das achtjährige Gymnasium soll durch Stundenumverteilung (verpflichtender Nachmittagsunterricht) erreicht werden.
 - Soziale Probleme in Schulen sollen gemildert werden (Brennpunktschulen).
 - Kinder von Familien mit schwierigen Erziehungssituationen sollen unterstützt werden (Ganztagschule als Familienergänzung).
 - Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf soll ermöglicht werden.
 - Die Rückkehr gut ausgebildeter Frauen in den Beruf soll erleichtert werden.
 - Die Neigung von Frauen, Kinder zu bekommen, soll erhöht werden.
- Schlechte Leistungen bei PISA und Defizite in der Familienpolitik waren die Anstöße für die Bundesregierung, im April 2002 eine Initiative für das Ganztags-

schulausbauprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zu ergreifen. Bundeskanzler Schröder kündigte in einer Regierungserklärung an, die Bundesregierung werde die Länder in der kommenden (jetzigen) Legislaturperiode mit insgesamt vier Milliarden Euro unterstützen.

Im Mai 2003 ist nach einer teilweise quälend langen Diskussionsphase die Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 bis 2007 vom Bund und von den Ländern unterschrieben worden. Damit „soll die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztags schulbereich unterstützt und der Anstoß für ein bedarfsorientiertes Angebot in allen Regionen gegeben werden ... Ziel des Programms ist es, zusätzliche Ganztags schulen zu schaffen und bestehende Ganztags schulen qualitativ weiterzuentwickeln.“

Zu den Eckpunkten der Vereinbarung gehören:

- Das Programm des Bundes ist gemäß den grundgesetzlichen Bestimmungen als Investitionsprogramm konzipiert. Die Bundesmittel sollen für erforderliche Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen einschließlich der Ausstattungsinvestitionen verwendet werden. Die Finanzierung laufender Betriebskosten sowie der Personalkosten der Ganztags schulen ist ausgeschlossen.
- Gefördert werden Ganztags schulen im Sinne der jeweiligen Landesregelungen ab Inkrafttreten der Verwaltungsvereinbarung, die über ein pädagogisches Konzept verfügen. Darüber hinaus werden Schulen mit Hort sowie Kooperationsmodelle zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts gefördert. Die Länder sind verantwortlich für die Auswahl der Vorhaben sowie für die Regelung und Durchführung des Verfahrens.
- Das zur Verfügung stehende Finanzvolumen beträgt insgesamt vier Mrd. Euro, verteilt auf die Jahre 2003 bis 2007. Die Verteilung der Mittel erfolgt auf der Grundlage der Schülerzahlen der Grundschulen und Sekundarstufe I im Schuljahr 2000/01 (Einzelheiten siehe Anhang).
- Von den Ländern wird seitens des Bundes die Übernahme einer komplementären Finanzierung in Höhe von mindestens 10 Prozent der Bundesmittel erwartet.

Zieht man ein Resümee der Verhandlungen zwischen Bund und Ländern, muss man sagen, dass die Bundesregierung in einer Reihe von Punkten den CDU/CSU-geführten Bundesländern Zugeständnisse machen musste:

- Der Hinweis in der Präambel der Verwaltungsvereinbarung, dass die Ganztags schulen eine Reaktion auf die deutschen PISA-Ergebnisse sind, ist getilgt worden.
- Von einer Festlegung auf 10000 zusätzliche Ganztags schulen ist nicht mehr die Rede.
- Die „qualitative Weiterentwicklung bestehender Ganztags schulen“ wird gefördert, auch wenn keine zusätzlichen Plätze geschaffen werden.

- Schulen mit angegliedertem Hort sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts werden auch gefördert.
- Die Geldmittel des Bundes sind nicht mehr an die Einhaltung bestimmter Qualitätsstandards und ein dem Bund vorzulegendes pädagogisches Konzept gekoppelt. Darüber entscheiden nun abschließend die Länder.

Im Gegenzug haben die Unionsländer aufgrund des öffentlichen Drucks den Ausbau von Ganztagschulen schließlich akzeptieren müssen, auch in Bayern und Sachsen. Insgesamt kann das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung als ein wichtiger Schritt zu einer Initialzündung gewertet werden, die ein umfangreiches Ausbauprogramm für mehr Ganztagschulen nach sich zieht. Es kommt jetzt darauf an, mit welchen Qualitätsstandards insbesondere beim pädagogischen Personal die einzelnen Länder das Programm umsetzen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung wird das Ausbauprogramm der Länder in Zusammenarbeit mit ihnen unterstützen. Dazu gehören die Punkte:

- Möglichkeiten eines länderübergreifenden Erfahrungsaustauschs,
- Auswertung und Dokumentation unterschiedlicher Beispiele guter Ganztagschulpraxis,
- dezentrale Unterstützung und Beratung für interessierte Schulen und Schulträger sowie
- Fragen des Forschungsbedarfs.

Das Unterstützungsprogramm wird mit einer Konferenz im September 2003 in Berlin gestartet werden. Ein Expertenteam wird das Ministerium dabei begleiten.

Parallel zu den Verhandlungen über das Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zwischen Bund und Ländern hat der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz (KMK) Ende März 2003 den Begriff „Ganztagschule“ definiert. „Unter Ganztagschulen werden Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich I

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht stehen.

Es werden drei Formen unterschieden:

- In der voll gebundenen Form sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an

mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der offenen Form ist ein Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.“

Diese Definition bewegt sich als Folge des Einstimmigkeitsprinzips in der KMK auf niedrigem Kompromissniveau und lässt einiges offen. Jedes Bundesland kann nun sein eigenes Konzept einer Ganztagschule entwickeln, das sich vermutlich mehr an den leeren Kassen der Länder und der Kommunen (als Träger der äußeren Schulverwaltung) als an pädagogischen Standards orientiert. Wie sehen denn nun die konkreten Planungen der Länder für die Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ aus?

Hierbei können drei Grundkonzepte unterschieden werden. In der klaren Mehrzahl der Länder spricht man von „Ganztagsangeboten“ und „offenen Ganztagschulen“. Darüber hinaus arbeiten in einer Reihe von Ländern Ganztagschulen in der gebundenen Form. Bei den ersten beiden Grundkonzepten bleibt der bisherige Vormittagsunterricht weitgehend unberührt, nur am Nachmittag werden zusätzliche und freiwillige Angebote gemacht („additives Modell“). Die Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb nehmen an Förderkursen, Hausaufgabenhilfe, Projekten, Hobby- und Freizeitangeboten usw. teil. Die Kurse werden häufig auch in Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe, mit (Sport-) Vereinen, mit Musikschulen, mit Freien Trägern und anderen Einrichtungen durchgeführt.

Das dritte Grundkonzept (gebundene Form = „integriertes Modell“) ist die Ganztagschule, die in der voll gebundenen oder der teilweise gebundenen Form arbeitet. Eine Ganztagschule gewährleistet nach der Definition des Ganztagschulverbandes GGT e.V., „dass

- allen Schülerinnen und Schülern ein durchgehend strukturiertes Angebot in der Schule an mindestens vier Wochentagen und mindestens sieben Zeitstunden angeboten wird,
- Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler am Vormittag und am Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
- erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben/ Schulaufgaben in die Konzeption eingebunden sind,
- die gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler als pädagogische Aufgabe im Konzept enthalten ist,

- ihre Angebote altersgerechte Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördernd aufgreifen,
- alternative Unterrichtsformen wie z.B. Projektarbeit ermöglicht werden,
- das soziale Lernen begünstigt wird,
- die Schule den Schülerinnen und Schülern an allen Schultagen ein warmes Mittagessen anbietet,
- eine ausreichende Ausstattung mit zusätzlichem pädagogischen Personal, mit einem erweiterten Raumangebot und mit zusätzlichen Lehr- und Lernmitteln vorhanden ist,
- die Organisation aller Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht.“

Die Betreuungsfunktion kann von den ersten beiden Konzepten bei ausreichenden Betreuungszeiten erfüllt werden. Auch eine Bildungs- und Förderfunktion kann den Konzepten nicht abgesprochen werden. Mit Hausaufgabenhilfe, Förderangeboten und Projekten können Schulleistungen gestärkt werden. Von „echten“ Ganztagschulen kann jedoch erheblich mehr erwartet werden, weil sie zusätzlich auch die andere Gestaltung des Unterrichtsvormittags voraussetzen und die oben genannten Strukturmerkmale realisieren. Unabhängig von der in dem Bundesland getroffenen Entscheidung über das jeweilige Konzept wird auch entscheidend sein, wie die Akteure vor Ort, also die Schulträger und die Schulen mit ihren Lehrkräften, die Herausforderung annehmen und ihre Ganztagschule gestalten.

Zum Abschluss soll in einer kleinen Übersicht (Stand August 2003) dargestellt werden, was in den einzelnen Bundesländern zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ geplant wird.

Baden-Württemberg

„Echte“ Ganztagschulen wurden und werden vorrangig an Hauptschulen in sozialen Brennpunkten eingerichtet. Mittelfristig sollen so an 170 Standorten Ganztagschulen entstehen. Nach einer Richtlinie der Landesregierung vom 21.05.2003 können auch Schulen mit ganztägigen Angeboten im Bereich der Grundschulen und der weiterführenden Schulen im Sekundarbereich I am Förderprogramm des Bundes teilhaben.

Bayern

Ganztägige Förderung und Betreuung an Schulen ist ein neuer Akzent der bayerischen Schulpolitik geworden. Neben einer Mittagsbetreuung an Grundschulen gibt es Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10 mit finanzieller Beteiligung der Eltern. Zu den Angeboten an mindestens vier Nachmittagen gehören: Mittagsverpflegung, Hausaufgabenbetreuung, Fördermaßnahmen, sportliche, musische und gestalterische Aktivitäten. Zwar wird die flächendeckende Einrichtung von „echten“ Ganztagschulen abgelehnt, aber bis 2006 sollen rund 30 neue Ganztagschulen entstehen, insbesondere da, wo nach

Ansicht des Kultusministeriums ein spezifischer Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern nicht ohne auf den ganzen Tag verteilten Unterricht abgedeckt werden kann. Im Rahmen eines verkürzten Weges zum Abitur werden auch Ganztagschulen an Gymnasien erprobt.

Berlin

Berlin hat bisher einen hohen Versorgungsgrad mit einer gut ausgebauten Nachmittagsversorgung. Mit den Mitteln des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ sollen 30 weitere Ganztagsgrundschulen eingerichtet werden. Darüber hinaus sollen alle Grundschulen mit einem Ganztagsangebot bis 16 Uhr (wie im Ostteil der Stadt die Verbindung von Schule und Hort, „offene Ganztagschule“ genannt) ausgestattet werden. Ganztagsangebote sollen Unterricht und Erziehung mit außerunterrichtlicher Förderung und Betreuung verbinden.

Brandenburg

Das Land hat im Juli 2003 eine neue Konzeption zur Weiterentwicklung und Ausweitung von Ganztagsschulangeboten an allgemein bildenden Schulen verabschiedet. Das Ganztagsangebot soll an den Grundschulen perspektivisch für 25 Prozent aller Schüler und in der Sekundarstufe I für ein Drittel aller Schüler an ca. 50 Prozent aller Schulen ausgebaut werden. Die bestehenden Ganztagschulen sollen qualitativ weiterentwickelt werden. Ab dem Schuljahr 2004/5 wird es ein erweitertes Angebot von Ganztagsformen geben (voll gebundene, teilweise gebundene und offene Form). Über verbindliche Kooperationsvereinbarungen sollen an allen Ganztagschulen weitere kostenlose oder -pflichtige Angebote von Kooperationspartnern ausgebaut werden. Das wird unterstützt durch die (neue) Möglichkeit der Schulen, einen Teil der Lehrerwochenstunden in Geld (Honorar) umzuwandeln.

Bremen

Je Schuljahr ist geplant, sechs Grundschulen und vier Standorte mit Sekundarstufe I bedarfsgerecht mit Ganztagsangeboten als offene Ganztagschulen auszustatten. Die freiwilligen und kostenlosen Ganztagsangebote umfassen an fünf Tagen in der Woche mindestens sieben Zeitstunden Unterricht und Betreuung täglich.

Hamburg

Pro Jahr werden drei „echte“ Ganztagschulen eingerichtet. Darüber hinaus sollen mit den Bundesmitteln bis 2007 etwa 100 zusätzliche Ganztagschulen in der offenen Form (nach KMK-Definition) entstehen. Darin enthalten sein werden voraussichtlich alle Gymnasien, die durch die gerade gesetzlich beschlossene Verkürzung der Schulzeiten auf 12 Jahre bis zum Abitur praktisch zu Ganztagschulen mit Pflichtunterricht ab Klasse 7 an mindestens zwei Tagen werden und zusätzliche offene Angebote erhalten sollen.

Hessen

Unter dem Begriff der „ganztägig arbeitenden Schulen“ sollen zusätzliche „Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung“ und „Kooperative Ganztagschulen mit offener oder gebundener Konzeption“ eingerichtet werden. Das pädagogische Konzept der Ganztagsangebote sieht ein gemeinsames Mittagessen, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe, Förderangebote und eine Professionenmischung beim pädagogischen Personal vor. Die Kooperation mit Vereinen, Verbänden der Jugendhilfe und freien Trägern wird zukünftig vorausgesetzt. Zum Schuljahr 2003/4 sind 50 Schulen mit Ganztagskonzeption neu genehmigt und 15 Schulen ist eine Erweiterung des Ganztagskonzeptes zugestanden worden.

Mecklenburg-Vorpommern

Beabsichtigt ist langfristig (2010/11) ein bedarfsorientiertes ganztägiges Bildungs- und Betreuungsangebot für etwa 50 Prozent der Schulen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Form von „echten“ Ganztagschulen. Einen Schwerpunkt soll die Stärkung der Regionalen Schulen im ländlichen Raum bilden.

Niedersachsen

Es soll ein bedarfsorientierter Ausbau von Ganztagschulen vorgenommen werden. Dabei werden Standorte, an denen mehrere Schulen zusammenarbeiten, bevorzugt. Es wird ein additives Modell mit Pflichtunterricht am Vormittag und zusätzlichen freiwilligen Nachmittagsangeboten befürwortet, das auf die Kooperation mit (Sport-)Vereinen, Trägern der Jugendhilfe, Musikschulen etc. setzt.

Nordrhein-Westfalen

Die Bundesmittel sollen in den Ausbau von „offenen Ganztagsgrundschulen“ investiert werden. Das Konzept sieht durch einen Personalmix eine Mischung von Unterricht, Förderung, Betreuung und Spiel vor und soll die bisherigen verschiedenen Angebote in unterschiedlicher Trägerschaft, in unterschiedlicher Finanzierung und in unterschiedlicher Qualität unter dem Dach der Schule zusammenbringen (z.B. die Horte). Bis zum Jahr 2007 sollen in 2500 der 3400 Grundschulen freiwillige Nachmittagsbetreuungsplätze mit finanzieller Elternbeteiligung für ein Viertel aller Grundschulkinder geschaffen werden.

Rheinland-Pfalz

Bis 2006 sollen weitere 300 Schulen in „echte“ Ganztagschulen umgewandelt werden. Damit wäre ein Versorgungsgrad von 20 Prozent erreicht. Lange vor dem Auflegen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ hatte die Regierung beschlossen, ein flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen aufzubauen. Damit hat sich das Land zu einem Trendsetter-Land in Sachen Ganztagschule entwickelt. Das Angebot ist freiwillig, aber nach Anmeldung für mindestens ein Schuljahr verpflichtend, und umfasst an vier Tagen pro Woche einen Zeitraum bis 16 Uhr. Die zusätzlichen Angebote sollen auch in Kooperation mit Vereinen

und Verbänden (Musikschulen, Sportvereine, kirchliche Träger usw.) durchgeführt werden. Die Nachmittagsangebote kommen aus den Bereichen unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitgestaltung. Die Angebote werden mit einem Mix aus Lehrkräften mit einem Mindestanteil von 50 Prozent, pädagogischen Fachkräften und sonstigem pädagogischen Personal (darunter außerschulische Fachkräfte) durchgeführt. Jede Schule hat ein eigenes Fortbildungsbudget.

Saarland

Das Förderprogramm „Freiwillige Ganztagschule“ ist mit dem Ziel angetreten, ein möglichst flächendeckendes nachmittägliches Bildungs- und Betreuungsangebot zu schaffen. Die freiwilligen Ganztagsangebote sollen unter finanzieller Beteiligung der Eltern und in Kooperation von Schulen und freien Trägern die Bereiche Hausaufgabenbetreuung sowie musische, sportliche oder technische Angebote umfassen.

Sachsen

Die derzeitigen Richtlinien sehen nur die Förderung der Ganztagsbetreuung vor im Primarbereich als Hort an der Schule, im Sekundarstufe-I-Bereich als ganztägige Betreuung, die ein Schulträger anbieten kann („Schuljugendarbeit“). Allerdings ist ein Schulversuch „Sächsische Schule mit Ganztagsangeboten/Ganztagschule“ ausgeschrieben worden. Ab dem Schuljahr 2003/4 sollen in einem drei- bis fünfjährigen Schulversuch an zehn öffentlichen Schulen (Mittelschulen bzw. Gymnasien) weitere Ganztagsangebote entwickelt werden.

Sachsen-Anhalt

Eine Richtlinie zur Umsetzung der Bundesmittel ist gerade beschlossen worden. Gefördert werden sollen verschiedene Formen der Ganztagsbetreuung mit dem Schwerpunkt in Sekundarschulen mit besonderen sozialpädagogischen Aufgabenstellungen und in Grundschulen in Kooperation mit verschiedenen Formen der Hortbetreuung auf der Grundlage eines abgestimmten pädagogischen Konzeptes. Die nachmittäglichen Angebote (auch in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen) umfassen Fördermaßnahmen, Freizeitangebote, Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung sowie Lern- und Übungsstunden.

Schleswig-Holstein

2002 hat die Landesregierung ein Programm zum Ausbau von offenen und flexiblen Ganztagsangeboten an Haupt-, Sonder- und Gesamtschulen in jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt beschlossen. An der Durchführung des freiwilligen Angebots an mindestens zwei Tagen mit mindestens sechs Zeitstunden sind die Träger der Jugendhilfe sowie kirchliche und andere Träger beteiligt. Zum Konzept gehören musische und sportliche Aktivitäten, ein Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe und Freizeitangebote. In Ergänzung dazu sind im Juli 2003 Richtlinien

zur Auswahl der Vorhaben und zur Abwicklung der Bundesmittel beschlossen worden. Die Offenen Ganztagschulen sollen unterrichtsergänzende Betreuungsangebote an mindestens drei Wochentagen mit täglich mindestens sieben Zeitstunden vorhalten.

Thüringen

Ganztägige Angebote bestehen flächendeckend in den Grundschulen mit Horten und im Wesentlichen in den Förderzentren als voll gebundene Ganztagschulen. Ca. 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen nehmen zurzeit ein ganztägiges schulisches Förder- und Betreuungsangebot wahr. Mit dem Programm „Schuljugendarbeit“ ist eine ergänzende Grundlage zur weiteren Entwicklung außerunterrichtlicher Förder- und Betreuungsangebote an Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen geschaffen worden. Die freiwilligen zusätzlichen Angebote sollen aus den Bereichen unterrichtsbezogene Ergänzungen, themenbezogene Vorhaben und Projekte, Förderung und Freizeitgestaltung kommen.

Anhang

Verteilung der Finanzhilfen des Bundes auf die einzelnen Länder (in Euro)

Länder	IZBB- Mittel*	IZBB- Mittel	IZBB- Mittel	IZBB- Mittel	IZBB- Mittel	Insge- sam in 1.000 €
	2003 in 1.000 €	2004 in 1.000 €	2005 in 1.000 €	2006 in 1.000 €	2007 in 1.000 €	
Baden- Württemberg	39.623	132.078	132.078	132.078	92.454	528.310
Bayern	44.666	148.885	148.885	148.885	104.220	595.542
Berlin	11.039	36.797	36.797	36.797	25.758	147.186
Brandenburg	9.754	32.514	32.514	32.514	22.760	130.055
Bremen	2.121	7.071	7.071	7.071	4.949	28.282
Hamburg	5.009	16.695	16.695	16.695	11.687	66.780
Hessen	20.874	69.580	69.580	69.580	48.706	278.321
Mecklenburg- Vorpommern	7.032	23.439	23.439	23.439	16.407	93.754
Niedersachsen	29.596	98.654	98.654	98.654	69.058	394.617
Nordrhein- Westfalen	68.548	228.492	228.492	228.492	159.944	913.968
Rheinland-Pfalz	14.883	49.610	49.610	49.610	34.727	198.441
Saarland	3.678	12.259	12.259	12.259	8.581	49.036
Sachsen	15.026	50.086	50.086	50.086	35.060	200.343
Sachsen-Anhalt	9.441	31.469	31.469	31.469	22.028	125.875
Schleswig- Holstein	10.128	33.760	33.760	33.760	23.632	135.042
Thüringen	8.584	28.612	28.612	28.612	20.028	114.447
Insgesamt	300.000	1.000.000	1.000.000	1.000.000	700.000	4.000.000

* Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB)

Karl-Heinz Held

Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland

1. Sachstandsbericht zu einem großen bildungspolitischen Reformvorhaben

Schon vor der PISA-Debatte, in der die Ganztagschule als Chance, wenn nicht gar zwangsläufige Weiterentwicklung für das deutsche Schulwesen betrachtet wird, setzte das Land Rheinland-Pfalz bildungspolitische Zeichen. Im Wahlkampf 2001 war die Einführung eines flächenwirksamen Systems von Ganztagschulen das bestimmende politische Thema. Die regierende SPD setzte alles auf diese Karte, keine andere Partei konnte sich dagegen aussprechen. In unterschiedlichen Modifikationen wollten alle diese Weiterentwicklung des Schulsystems, so dass bis heute politischer Streit allenfalls zur Optimierung der Umsetzung entsteht.

Von der Ausgangssituation her war Rheinland-Pfalz sicherlich kein Ganztagschul-Land, wie eigentlich alle westlichen Bundesländer. Dennoch ist die Ganztagschule bisher in zwei unterschiedlichen Formen im Schulgesetz verankert und durchaus etabliert: Ganztagschulen in offener und in verpflichtender Form (vgl. § 10 SchG RLP).

Die *Ganztagschulen in offener Form*, von denen es in Rheinland-Pfalz nach den Rückmeldungen der betreffenden Schulen derzeit 66 gibt, legen einzelne Unterrichtsveranstaltungen auf den Nachmittag und bieten darüber hinaus eine außerunterrichtliche Betreuung an. Betreuungskräfte werden vom Schulträger bereitgestellt. Die Ganztagschule in offener Form kann mit Zustimmung des Schulträgers nach Anhörung der Gesamtkonferenz und des Schulleiternbeirats ohne Beteiligung der Schulbehörde eingerichtet werden.

Als *Ganztagschulen in verpflichtender Form* gibt es in Rheinland-Pfalz 66 Sonderschulen und 12 Schulen anderer Schularten. Die Teilnahme an den ergänzenden pädagogischen Angeboten ist bei dieser Schulform für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.

Vor dem Hintergrund eines prognostizierten Bedarfs von ca. 20 Prozent aller Schulplätze wurde eine Konzeption entwickelt, die dem vorgenannten Bedarf gerecht werden kann. Ursächlich waren jedoch die bildungs- und familien-, aber auch arbeitsmarktpolitischen Gründe, die für die Ganztagschule sprechen: erwei-

terte Förderung, vertieftes Lernen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Nutzung gut ausgebildeter Personalressourcen und Beschäftigungseffekte.

Diese Ganztagssschule in neuer Form wurde mit dem Schuljahr 2002/03 eingeführt. Zukünftig wird sie im Schulgesetz als *Ganztagssschule in Angebotsform* verankert sein. Der neue Ganztagssschultyp sieht an vier Tagen der fünfzügigen Schulwoche ein Angebot von 8.00 bis 16.00 Uhr vor. Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für die Annahme des Angebots an allen Tagen. Nach der Anmeldung ist die Teilnahme für mindestens ein Jahr verpflichtend.

Bis zum Jahr 2005 sollen ca. 300 Schulen mit dieser Konzeption eingerichtet werden. In die Schulentwicklung sind *alle* allgemein bildenden Schularten einbezogen. Konkret sollen an ca. 120 Grundschulen, ca. 60 Hauptschulen, 40 Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und an mehr als 70 sonstigen allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I (Regionale Schulen, Duale Oberschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien, je zwei dieser Kategorie pro Landkreis bzw. kreisfreie Stadt) Ganztagssschulen eingerichtet werden. Damit wird man bis 2005 in Rheinland-Pfalz zusammen mit den derzeit schon bestehenden Ganztagssschulen ein bedarfsgerechtes und regional ausgewogenes schulisches Ganztagsangebot für alle allgemein bildenden Schularten erreichen (ca. 25 Prozent aller allgemein bildenden Schulen).

Die Einrichtung neuer Ganztagssschulen wird in vier Schritten umgesetzt. Für die beiden zurückliegenden Errichtungstermine 2002 und 2003 ist zu vermerken, dass jeweils mehr als doppelt so viele Anträge vorlagen als Errichtungen erfolgen konnten. Nach Auswahl der Standorte wurden 2002 81 Ganztagssschulen (28 Grundschulen, 27 Hauptschulen, 11 Regionale Schulen, 7 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, 6 Realschulen, 1 Duale Oberschule und 1 Gymnasium) und 2003 82 Ganztagssschulen (34 Grundschulen, 20 Hauptschulen, 11 Regionale Schulen, 9 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, 3 Realschulen, 2 Duale Oberschulen, 2 Gymnasien, 1 Integrierte Gesamtschule) errichtet.

Seit Februar 2003 ist die weitere Entwicklung dieses großen bildungspolitischen Reformvorhabens unter der Web-Adresse: www.ganztagssschule.rlp.de stets aktualisiert im Internet zu verfolgen. Über „Links“ kann unmittelbar Kontakt mit vielen Ganztagssschulen im Land aufgenommen werden.

Damit hat Rheinland-Pfalz in den Schuljahren 2002 und 2003 163 Ganztags-schulen neu eingerichtet. Ergänzt wurde diese Entwicklung durch die Gründung eines weiteren Ganztagsgymnasiums in verpflichtender Form eines kirchlichen Trägers sowie durch die Einrichtung einer Hochbegabten-/Internationalen-Schule in Ganztagsform. Zwei weitere Schulen dieser Art werden folgen.

Bedarf für eine erweiterte Betreuung gibt es aber auch im Elementarbereich. Deshalb wurden gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen, mittelfristig bei den Ganztags-, Krippen- und Hortplätzen eine Verdoppelung der Platzzahlen zu erreichen.

2. Die pädagogisch-organisatorische Konzeption der Ganztagschule in Angebotsform

Jede Schule entwickelt im Rahmen unten stehender ministerieller Vorgaben ein standortspezifisches Ganztagskonzept, das ein vielfältiges schulisches Wahlangebot zulässt.

Ein schulisches Ganztagskonzept

Eine Schule gewinnt ein anspruchsvolles schulisches Ganztagsprofil, wenn

- sie sich ihres Bildungsauftrages in seiner schulartspezifischen Ausprägung vergewissert,
- sie die Eltern und altersgemäß auch die Schülerinnen und Schüler bei den Überlegungen zum pädagogisch-organisatorischen Konzept einbezieht und bei der Umsetzung aktiv beteiligt,
- sie erweiterte Kompetenzen und das Engagement ihrer Lehrkräfte nutzt,
- sie ergänzende Kompetenzen durch geeignetes, pädagogisches Fachpersonal gewinnt,
- sie geeignete außerschulische Partner aus der Region gewinnt, die die Ganztagschule durch interessante und pädagogisch wertvolle Angebote bereichern,
- sie die erweiterten pädagogischen Möglichkeiten der Ganztagschule positiv und werbend in der (Schul-)Öffentlichkeit darstellt und dadurch dauerhaft einen Großteil ihrer Schülerschaft zur Nutzung des Angebotes gewinnt,
- sie ihr Ganztagskonzept als weiteren Schritt einer kontinuierlichen Schulentwicklung versteht.

Das Ganztagskonzept einer Schule soll folgende Gestaltungselemente aufweisen:

- Unterrichtsbezogene Ergänzungen
- Themenbezogene Vorhaben und Projekte
- Förderung
- Freizeitgestaltung

Kein Element ist verzichtbar; vielmehr sollten die Elemente gleich gewichtete Anteile haben. Unten stehende Raster mit den *vier verbindlichen Gestaltungselementen* sollen beispielhaft für eine Grundschule, eine Sekundarstufen-Schule und eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen Angebote benennen. Je nach Schulart, Schulstandort und vor allem auch je nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten wäre das Raster im Einzelfall zu füllen.

Angebotsbeispiele einer Ganztags-Grundschule

unterrichts- bezogene Ergänzungen	themenbezogene Vorhaben und Projekte	Förderung	Freizeitgestaltung
Knobelaufgaben (Mathe)	Kinder-Zeitung	Wahrnehmungsförderung	Spielen draußen und drinnen
Spielen mit Sprache	Umwelterfahrungen	„Lernen mit allen Sinnen“	„Leseratten“
Fremdsprachen-AG	Märchen	Streiten – Vertragen	Schach
Arbeitstechniken (Methodenlernen)	Bücher machen/ drucken/illustrieren	Spannung – Entspannung, Konzentrationsförderung	Chor/ Instrument /Tanz
angeleitete Hausaufgaben	Kulturen und Mutter- sprachen in unserer Schule („Wir sind international“)	Begabungsförderung (kreativ) (Musizieren, Töpfern, Malen ...)	Theater/ Rollenspiele
Messen und Beob- achten (Sachunterricht)	Dorf-/Stadtviertel- Rallye	Begabungsförderung (kognitiv und motorisch)	Sport-AG/ Schwimmen
vertiefendes Sicherheits- training im Verkehr (Fuß- gänger, Radfahrer, Skater)	Spielplatz-Check in unserer Gemeinde/Stadt	Deutsch-Lernen (Sprachkurs)	Backen, Kochen, Tisch decken, schmücken, einladen
Umgang mit dem Computer	Erste Hilfe (Kinder für Kinder)	Unterstützung beim Lesen, Schreiben und Rechnen (LSR, Dyskalkulie, ADS)	kleine Ausflüge und Erkundungen
Saurier, Römer, Himmelskunde etc.	Wenn Oma erzählt ... (Geschichte)	motorische Förderung	

Angebotsbeispiele einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I

unterrichts- bezogene Ergänzungen	themenbezogene Vorhaben und Projekte	Förderung	Freizeitgestaltung
Mathematik-AG	Umwelt	Stütz-, Liftkurse	Spiele(n)
Fremdsprachen-AG	Kultur	Begabungsförderung (musisch-kreativ)	Entspannen
Nawi-AG	Berufswahl	Hochbegabtenförderung	Lesen
Geschichtswerkstatt	Schülerverwaltete Betriebe, z.B. Cafeteria	RS/ Legasthenie-Kurs	Musik/Tanz
Fahrrad-Werkstatt	Astronomie	Konzentrationsübungen	Schach
Hauswirtschafts-AG	Jüdischer Friedhof	Deutsch-Sprachkurs	Sport-AG's
fachbez. Übungsstd./ Schulaufgaben/ Hausaufgaben	Fotografieren		Bewegungsmöglich- keiten/freier Sport
Eigenverantwort- liches Arbeiten (EVA), Wochenplanarbeit, Freiarbeit	Geologie		
	Kultur und Mutter- sprachen der Schüler		
	Altenbetreuung/ Sozialarbeit		

Angebotsbeispiele einer Ganztagsschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen – Sonderschule

unterrichts- bezogene Ergänzungen	themenbezogene Vorhaben und Projekte	Förderung	Freizeitgestaltung
Hausaufgabenhilfe (Hilfe zur Selbstständigkeit und Rückkoppelung mit den Lehrkräften)	Ruanda-Projekt (Teilnahme an der Partnerschaft Rheinland-Pfalz – Ruanda)	Deutsch für Ausländer (altersangemessene Übungen zur Steigerung der Sprachfähigkeit)	Schulsanitätsdienst (mit dem Jugendrotkreuz)
Leseförderung (Steigerung der Freude am Lesen)	Umwelt-AG (Schulgarten und Kommune als Arbeitsfeld)	Lese-Recht-schreib-Training	Arbeit der Feuerwehr (in Zusammenarbeit mit der Jugendfeuerwehr)
Zahlenspiele und Knobelaufgaben (Erweitertes Sachrechnen)	Energie-Detektive (in Zusammenarbeit mit Energieunternehmen und Kreisverwaltung)	Sozialtraining	Theater (Stegreifspiele)
Methodenlernen (an selbst gewählten Inhalten gezieltes Methodentraining)	Nibelungen-AG (ausgehend vom Schulnamen Sage lesen und Dokumentationen gestalten)	Streitschlichtung (Einführung in Mediation)	Leichtathletik (in Zusammenarbeit mit Übungsleitern aus den örtlichen Vereinen)
Computerkurse (Einführung in Anwendungsprogramme)	Demokratie-AG (Erforschen des Lebens in einem demokratischen Gemeinwesen)	Körperschulung (Vorbeugung von Haltungsschäden)	Ballspiele
Internetkurs	Sozialpraktikum (in Altersheim und Rheinhessenfachklinik Besuchsdienst und Gesprächskreise)	Meditationen (Angebote für hyperaktive und/oder gehemmte Kinder und Jugendliche)	Tischtennis (Trainingsstunden und Turniere in Verbindung mit regionalen Vereinen)
Schwimmkurs	Gesellschaftsspiele	Verkehrssicherheitskurs	Singen und Musizieren
Erlernen von Musikinstrumenten (in Zusammenarbeit mit der Kreismusikschule)		Therapieangebote (in Zusammenarbeit mit der Schulärztin und dem Schulpsychologen)	Bildnerisches Gestalten (Workshops mit örtlichen Künstlern, Besuch von Ausstellungen)
Einblick in die Arbeitswelt (in Zusammenarbeit mit der HK und der IHK)			Tanz/Tanzstunde (Einführung in moderne Formen des Volkstanzes, Folklore aus verschiedenen Ländern)

Unterrichtsbezogene Ergänzungsangebote sollten dabei keinesfalls den „normalen“ Unterricht verlängern oder gar die Halbtagsstundentafel erweitern. Vielmehr besteht gerade innerhalb aller Ganztags-Angebote die Chance, durch schüleraktivierende Methoden „mit allen Sinnen“ zu lernen. Schülerinnen und Schüler entscheiden sich innerhalb der auch für sie verbindlichen Elemente gemäß dem vorgegebenen Zeitplan der Schule. In bestimmten Fällen sollte überlegt werden, ob Förderangebote, z.B. bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, in Abstimmung mit den Eltern verbindlich sein können. Auch die Hausaufgabenbetreuung ist ein grundständiges Element der Ganztagschule, das sich in besonderer Weise nicht nur fördernd auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch entlastend im familiären Beziehungsgeflecht auswirkt.

Das pädagogische Konzept und die Angebote einer Ganztagschule müssen offen für Weiterentwicklungen bleiben. Wichtig ist, dass die „Grundlinien“ eines pädagogischen Konzepts dauerhaft verankert bleiben, Attraktivität aber auch durch Aktualität und Einbindung in das schulische Umfeld gewonnen wird.

Organisationsmodelle für die neue Ganztagschule

Die neue Ganztagschule bietet ihre Ganztagsangebote ergänzend zum Unterricht gemäß Stundentafel (sog. Halbtagsbetrieb) an. Die Schulen haben hierbei die Möglichkeit, den gesamten Zeitraum von 8.00 bis 16.00 Uhr organisatorisch und pädagogisch neu zu gestalten. Dies wird allerdings nur Schulen möglich sein, die Ganztagsklassen in mehreren Jahrgangsstufen einrichten können (sog. „Züge“). In den meisten Fällen werden die Schulen zunächst die Ganztagsangebote ergänzend am Nachmittag organisieren. In schematisierter Darstellung bieten sich folgende Organisationsmodelle an:

Organisationsmodell GTS I (über den gesamten Tag verteilt)		Organisationsmodell GTS II (zusätzliches Nachmittagsangebot)	
Offener Beginn/ Förderunterricht u.a.	08:00		08:00
Unterricht	09:00	Unterricht	
Aktive Pause (Spiel, Entspannung, Bewegung)	10:30		
Unterricht	11:15		
Betreute Mittagspause	12:45	Betreute Mittagspause	13:00
Unterricht/ unterrichtliche Ergänzungsangebote (GTS)	13:45	GTS-Angebot	14:30
GTS-Angebot	15:15	GTS-Angebot	15:15
	16:00		16:00

Personalzuweisung

Die Schulen erhalten ein Personalbudget, das sich nach der Teilnehmerzahl am Ganztagsangebot richtet.

In Kurzfassung: Zusätzlich zu einem schulstufenbezogenen Sockelbetrag für eine Mindestschülerzahl erhalten die Schulen 0,5 Lehrerwochenstunden für jede Schülerin oder jeden Schüler über die Mindestschülerzahl hinaus. Dieses Budget ist zum überwiegenden Teil für den Einsatz von beschäftigten Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften des Landes vorgesehen.

Da im Sinne der Öffnung von Schule und zur Einbindung in das soziale Umfeld eine enge Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern, wie z.B. Musikschulen, Vereinen oder sozialen Organisationen gewünscht ist, ist darüber hinaus die Beschäftigung von sonstigem pädagogischen Personal möglich. Zur Einbindung von Fachkräften von Kooperationspartnern stehen den Schulen verschiedene Vertragsoptionen und auch Geldmittel zur Verfügung.

Im Detail: Das Land trägt die Kosten für das pädagogische Personal (Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, sonstiges pädagogisches Personal) und für die Zuwendungen an außerschulische Partner.

1. Die Kalkulation der Zuweisung für das pädagogische Personal erfolgt in Lehrerwochenstunden (LWS). Sie richtet sich nach der Zahl der für das Ganztagsangebot angemeldeten Schülerinnen und Schüler (Sch) entsprechend der für die einzelnen Schularten festgelegten Parameter:

Grundschulen

- Mindestteilnehmerzahl: 36 Sch
- Sockelzuweisung: 26 LWS
- ergänzende Zuweisung: für jeden zusätzlichen Sch über 36 = 0,5 LWS

Die Sockelzuweisung ist nach folgender *Modellrechnung* kalkuliert:

- zwei Schulstunden für pädagogische Angebote an vier Nachmittagen für zwei Gruppen entsprechen 16 LWS;
- zwei Schulstunden für die Mittagspause an vier Tagen für zwei Gruppen, die zur Hälfte angesetzt werden, entsprechen 8 LWS;
- ein Zuschlag in Höhe von 4 LWS zum Ausgleich der unterschiedlichen Stundentafeln in den Klassenstufen 1/2 und 3/4.

Insgesamt ergeben sich somit 28 LWS auf der Basis von 45 Minuten pro Unterrichtsstunde. In der Grundschule hat eine Unterrichtsstunde 50 Minuten. Deshalb ergeben sich 25,2 LWS, gerundet 26 LWS als Sockelzuweisung für eine Grundschule.

Schulen der Sekundarstufe I

- Mindestteilnehmerzahl: 54 Sch
- Sockelzuweisung: 34 LWS
- ergänzende Zuweisung: für jeden zusätzlichen Sch über 54 = 0,5 LWS

Die Sockelzuweisung ist nach folgender *Modellrechnung* kalkuliert:

- zwei Schulstunden für pädagogische Angebote an vier Nachmittagen für drei Gruppen entsprechen 24 LWS;
- zwei Schulstunden für die Mittagspause an vier Tagen, die als LWS zur Hälfte angesetzt werden, entsprechen 8 LWS;
- ein Zuschlag in Höhe von 2 LWS zum Ausgleich unterschiedlicher Stunden- tafeln in Orientierungs- und Mittelstufe.

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

- Mindestteilnehmerzahl: 26 Sch

In analoger Anwendung der Zuweisung für die verpflichtenden Ganztags- schulen dieser Schulform erhalten die neuen Ganztags- schulen 6,25 LWS pro Klasse (Klassenteiler 13) mehr als die Zuweisung für die Halbtagsform. Ferner erhält die Ganztags- schule zusätzlich 8 Wochenstunden pro Klasse für pädagogische Fachkräfte.

Hinweis: Innerhalb der vorstehenden *Modellrechnung* sind für das pädagogische Angebot und die Mittagspause je zwei Schulstunden pro Tag kalkuliert. Die Personalzuweisung lässt aber durchaus die Möglichkeit zu, die Mittagspause zu Gunsten des pädagogischen Angebots am Nachmittag zu verkürzen bzw. bestimmte Angebote (auch ohne feste Schüleranmeldung) innerhalb der Mit- tagspause zu organisieren.

2. Die Hälfte bis zwei Drittel des Personalbudgets ist in der Regel für die Zuweisung von Lehrkräften vorgesehen. Zugewiesen werden jedoch nicht Ganztags- schul- lehrkräfte, vielmehr gilt: Die Lehrkräfte einer Schule können sowohl vormittags als auch nachmittags eingesetzt werden. Die Organisation des Ganztags- schulbetriebs ist Aufgabe der gesamten Schule.

Der verbleibende Rest an Lehrerwochenstunden (LWS) steht für die unbefristete/befristete *Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften* (PF) zur Verfügung. Hierbei gilt ein *Umrechnungsschlüssel von 1 : 1,2 PF-Stunden*. Beispiel: Wenn eine Schule 12,5 Lehrerwochenstunden umwandelt, erhält sie hierfür 15 Zeit- stunden einer pädagogischen Fachkraft. Dies entspricht einer halben BAT- Stelle.

3. Die Schule kann auch *Geldmittel im Sinne eines Budgets* für Zuwendungen erhalten, das zum Abschluss von weiteren Arbeitsverträgen, zur Zahlung von Aufwandsentschädigungen sowie insbesondere für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wie Vereinen oder Verbänden eingesetzt werden kann. Dabei entspricht 1 LWS dem Betrag von 1.280,- €.
4. Zusätzlich erhalten die Schulen für die Bewältigung der organisatorischen Aufgaben eine Anrechnungspauschale, die sich nach der Zahl der für das Ganztags- schulangebot angemeldeten Schülerinnen und Schüler richtet (vgl. Übersicht im Anhang).

3. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern

Die „Öffnung“ von Schulen voranzutreiben, ist keine GTS-spezifische Aufgabe. Alle Schulen bemühen sich seit geraumer Zeit, ihren Unterricht von den Themenstellungen her durch außerschulische Lernorte und die Einbeziehung außerschulischer „Experten“ weiterzuentwickeln, anschaulicher zu machen, quasi zu öffnen. Die Ganztagsschule mit ihrem erweiterten Zeitrahmen kann dies in besonderer Weise leisten. Dabei können sich dauerhafte Kooperationen ergeben, die schulische Angebote grundständig erweitern.

Jede Schule wird innerhalb ihrer Region dem standortspezifischen Konzept entsprechend Kooperationspartner finden. Manchmal erweitert sich aber auch ein Angebotskonzept bei besonderen Kompetenzen, aber auch Gelegenheiten.

Als dauerhafte Kooperationspartner haben sich derzeit 13 überregional vertretene gesellschaftliche Institutionen und Verbände herausgestellt, mit denen das Land sog. Rahmenvereinbarungen abgeschlossen hat, innerhalb derer die inhaltliche und personelle Zusammenarbeit für alle Schulen in gleicher Weise vonstatten geht:

Rahmenvereinbarungen gibt es bisher mit 13 Organisationen:

Katholische Kirche (und deren Unterorganisationen)
 Evangelische Kirche (und deren Unterorganisationen)
 Landessportbund (damit den Sportvereinen)
 Landesmusikrat (damit den Musikvereinen)
 Landesverband der Musikschulen
 Arbeitsgemeinschaft der vier Handwerkskammern in Rheinland-Pfalz
 LIGA der Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege
 Arbeiter-Samariter-Bund
 Landeszentrale der privaten Rundfunkveranstalter
 Landesforstverwaltung
 Landwirtschaftskammer Rheinland-Pfalz/Landfrauenverbände
 Kommunale Spitzenverbände
 Allgemeiner Deutscher Tanzlehrerverband

Rahmenvereinbarungen mit außerschulischen Partnern im Detail

Die o.a. Rahmenvereinbarungen enthalten folgende wesentliche Bestimmungen:

1. Der Kooperationspartner bietet einer neuen Ganztagsschule selbstverantwortete und eigenständig durchgeführte Ganztagsangebote an.
2. Der Kooperationspartner stellt das für den Einsatz in der Schule geeignete Personal zur Verfügung. Diese Personen bringen entsprechende fachliche

Qualifikationen mit und müssen pädagogisch für die Übernahme einer Tätigkeit in der Ganztagschule geeignet erscheinen.

3. Die Schule schließt einen Vertrag mit dem Kooperationspartner, nicht mit einer einzelnen Person.
4. Auf der vertraglichen Ebene wird der Einsatz des Personals geregelt. In der Regel bieten sich hierfür an:
 - a. Der Dienstleistungsvertrag
 - b. Der Kooperationsvertrag

Zu a.: Im Rahmen eines Dienstleistungsvertrages arbeiten vom Vertragspartner fest angestellte und hauptamtlich beschäftigte Fachkräfte (z.B. eine Musikschul-lehrkraft) an den neuen Ganztagschulen. Für die Dienstleistung dieser Fachkräfte erhält der Vertragspartner Kostenersatz (Erstattung von Vergütung und Zusatzkosten). Da er auch Ausfallzeiten abdeckt, das heißt Vertretungskräfte im Verhinderungsfall zur Verfügung stellt, erhält er einen Kostenzuschlag.

Der Dienstleistungsvertrag wird unbefristet geschlossen, kann aber zum Ende des Schuljahres gekündigt werden.

Der außerschulische Kooperationspartner bestimmt die Angebotsinhalte und ist für sachgerechte Ausführung verantwortlich. Er bleibt Arbeitgeber, ein Leiharbeitsverhältnis wird nicht gegründet.

Zu b.: Bei einem Kooperationsvertrag organisiert der Kooperationspartner, z.B. eine kirchliche Jugendgruppe, eigenständig mit einer oder mehreren Personen (z.B. einem/einer Jugendleiter/in) ein Projekt; es wird ein Stundenkontingent pro Woche für mindestens ein Schulhalbjahr vereinbart.

Für dieses Projekt erhält der Kooperationspartner eine Zuwendung, die sich orientiert an den Vergütungen für nebenamtliche/nebenberufliche Beschäftigungsverhältnisse. Denn in der Regel werden bei solchen Kooperationsverträgen nebenamtlich/nebenberuflich tätige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Kooperationspartners, aber auch ehrenamtlich Tätige eingesetzt.

Wenn der Abschluss von Dienstleistungs- oder Kooperationsverträgen nicht möglich ist, kann die Schule auch Arbeitsverhältnisse mit einzelnen Fachkräften begründen. Für die Vergütungsregelung gilt die Richtlinie der Tarifgemeinschaft deutscher Länder.

Die vorgenannten außerschulischen Kooperationspartner sind von sich aus aktiv in der landesweiten „Vermarktung“ ihrer Angebote. Fast alle haben entsprechende Informationsmaterialien und Broschüren zu den Inhalten ihrer Angebote, zu den regionalen Untergliederungen und den Kontaktpersonen veröffentlicht.

Im Frühjahr 2003 hat zum ersten Mal eine landesweite „Messe der außerschulischen Kooperationspartner“ stattgefunden, bei der die Schulen Kontakte knüpfen und Verträge anbahnen, d.h. Dienstleistungen „einkaufen“ konnten. Der große Erfolg dieser Veranstaltung wird die Messe zum dauerhaften Unterstützungprojekt machen.

4. Unterstützung der neuen Ganztagsschulen

Pädagogische Serviceeinrichtungen/Schulbehörde

Die pädagogischen Serviceeinrichtungen des Landes unterstützen das Reformvorhaben durch eine entsprechende Schwerpunktsetzung in ihrer Arbeit und durch vielfältige Aktivitäten. Beispielhaft sei hier aufgeführt:

- Materialentwicklung, Handreichung zu inhaltlichen Angeboten der Ganztagschule, zur Hausaufgabenproblematik u.a.;
 - Fachtagungen zur Einrichtung und Konzeption der Ganztagschule, zur Gestaltung der Hausaufgaben u.a.;
 - Organisation eines Beratungssystems (schulbezogene Organisationsberatung, regionale Schulentwicklungszirkel);
 - Fort- und Weiterbildung, insbesondere auch für das sonstige pädagogische Personal der außerschulischen Kooperationspartner (in Zusammenarbeit mit einem Fortbildungsträger aus dem Jugend- und Sozialhilfereich sowie der Landesmusikakademie);
 - Die Schulen erhalten dabei zum ersten Mal ein zusätzliches selbst verantwortetes Fortbildungsbudget „in Geld“ (1.500,- € innerhalb der ersten beiden Aufbaujahre);
 - Durchführung von Modellvorhaben, z.B. im Bereich der Medienerziehung.
- Die Schulbehörde versorgt die Schulen mit den erforderlichen zusätzlichen Lehrkräften und unterstützt sie bei der Einstellung des sonstigen Fachpersonals. Die Schulen erhalten die Möglichkeit, Stellen „schulscharf“ auszuschreiben. Für die Veröffentlichung von Stellenanzeigen in der regionalen Presse steht jeder Schule ein Budget zur Verfügung. Unabhängig von der Zuständigkeit der Schulträger für die Sachausstattung stand, bevor die u.a. Bundesförderung einsetzte, jeder Schule ein Landeszuschuss zur Erstausrüstung von 5.000,- € zur Verfügung.

Wissenschaftliche Begleitung

Die Ganztagschule muss anlässlich der Einrichtung von 300 weiteren Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz nicht „neu erfunden“ werden. Die Dimension des reformpolitischen Vorhabens und die Weiterentwicklung in der Konzeption erfordern allerdings eine sorgfältige Planung und Vorgehensweise. Entsprechend dem Konzept der Handlungsforschung kann wissenschaftliche Begleitung für alle am Reformvorhaben Beteiligten wertvolle Hinweise im Implementationsverfahren geben, Erfahrungen zusammentragen und auswerten und Schulen auf andere Weise als die pädagogischen Serviceeinrichtungen bei der Umsetzung des Ganztagskonzeptes unterstützen.

Deshalb hat sich das zuständige Ministerium entschieden, in mehreren Projekten die Einrichtung der Ganztagschulen wissenschaftlich begleiten zu lassen.

Die Projekte im Einzelnen

Projekt 1: „Die Entwicklung der Ganztagschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule“ (Laufzeit: 1. August 2002 bis 31. Juli 2004)

Ausführung: Projektgruppe des Pädagogischen Instituts der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz unter der Leitung von Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, an insgesamt 24 Schulen die Entwicklung und Umsetzung der ganztagschulspezifischen Elemente zu beschreiben und Steuerung und Revisionsmöglichkeiten des Entwicklungsprozesses zu analysieren. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen dabei vor allem: die Rolle der unterschiedlichen pädagogischen Akteure vor Ort (Lehrkräfte, Schulleitung, pädagogische Fachkräfte, außerschulische Partner), die Einstellung und Beteiligung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, die Mitwirkung von Schulaufsicht, Ministerium und pädagogischen Serviceeinrichtungen, die organisatorische Form des Ganztagsschulangebots und vor allem die inhaltliche Gestaltung der Ganztagschule unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Attraktivität der Angebote für die Schülerinnen und Schüler und das daraus folgende Wahlverhalten.

Projekt 2: „Die Ganztagschule in Kooperation mit außerschulischen Partnern“ (Laufzeit: 1. August 2002 bis 31. Juli 2004)

Ausführung: Projektgruppe der Evangelischen Fachhochschule Ludwigshafen unter der Leitung von Prof. Dr. Haro Schreiner.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, an insgesamt sieben Schulen den Beitrag der außerschulischen Partner zur Gestaltung der Ganztagschule zu beschreiben. Dabei sollen insbesondere folgende Informationen erhoben werden: Die gegenseitigen Erwartungen von Schule, Schulleitung, Lehrkräften und außerschulischen Partnern, möglicher pädagogischer Gewinn für die Schule durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Chancen für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Aus der Analyse sollen Entscheidungshilfen erwachsen, die einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit für die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern erfüllen können.

Projekt 3: „Selbstgesteuertes Lernen in der Ganztagschule am Beispiel von naturwissenschaftlichen Freihand-Experimenten“ (Laufzeit: 1. November 2002 bis 31. Oktober 2004)

Ausführung: Konsortium der Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz, bestehend aus Vertretern des Instituts für Wissensmedien und dem Fachbereich Naturwissenschaften unter federführender Leitung von Profs. Drs. Furbacher und Rödler.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, insgesamt sechs Ganztagschulen im Großraum Koblenz bei der Entwicklung und Implementierung neuer Lehr- und Lernformen im Gestaltungselement „Unterrichtsbezogene Ergänzungen“ unter Einbeziehung einer E-Learning-Plattform zu beraten und zu begleiten.

Projekt 4: „Neue Lehr- und Lernformen und Förderung – Gestaltungselemente der Lernkultur“ (Laufzeit 1. August 2003 bis 31. Juli 2005)

Ausführung: Konsortium der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, bestehend aus Prof. Dr. Jürgen Wiechmann (federführend), Prof. Dr. Reinhold Jäger, Prof. Dr. Peter Nenniger, Prof. Dr. Hans Reich und Prof. Dr. Bernd Schwarz.

Die wissenschaftliche Begleitung soll mittels einer vergleichenden Untersuchung von zwei Gruppen von jeweils vier Schulen diese bei der Weiterentwicklung von innovativen Lehr- und Lernformen beraten, Förderbedarf diagnostizieren, Fördermaßnahmen mit den Schulen entwickeln und die Ergebnisse für andere Schulen übertragungsfähig aufarbeiten.

Ergänzend wurde im Herbst 2002, wenige Monate nach dem Start der ersten 81 Ganztagsschulen, von POLIS München eine empirische Untersuchung zur Akzeptanz der neuen Ganztagsschule durchgeführt. Einbezogen waren Eltern, Schulleitung und Kollegien von zwölf Schulen. Im Ergebnis ergab sich eine breite Zustimmung aller Befragten zur Einrichtung und Umsetzung der Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz. In der Begründung zur Anmeldung und der Rückmeldung der Akzeptanz spielte gerade bei den Eltern das Angebotsselement „Hausaufgaben“ eine herausragende Rolle. Daneben wurden aber auch die Notwendigkeit der Ganztagschule wie die bildungspolitischen Begründungen bestätigt.

Ausstattung und Schulbau

Die Ausstattung einer Ganztagsschule ist Aufgabe des Schulträgers. Muss eine Schule im Zuge der Einrichtung einer Ganztagsschule baulich erweitert werden, wird diese Erweiterung im Rahmen der Schulbauförderung des Landes gefördert.

Seit 2003 ergänzt das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (sog. 4-Mrd.-Programm) des Bundes in idealer Weise die Bemühungen des Landes wie der Schulträger. Rheinland-Pfalz wird hieraus bis 2007 annähernd 200 Mio. € erhalten können, mit denen die Ganztagsschulen des Landes so ausgebaut und ausgestattet werden können, dass sie ihrer Aufgabenstellung zeitgemäß gerecht werden können.

Die Schulträger können eine Förderung aus Bundesmitteln in folgenden Formen erhalten:

1. Als Pauschale zur Ausstattung und zum Umbau von Räumlichkeiten aus Gründen der veränderten Nutzungserfordernisse. Folgende Pauschalen stehen den einzelnen Schularten zur Verfügung:
 - 50.000 € für eine Grundschule
 - 60.000 € für eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen
 - 75.000 € für eine Schule der Sekundarstufe I
 - 100.000 € für eine Schule mit einer Teilnehmerzahl von mehr als 400
2. Als erhöhte Schulbauförderung mit einem Zuschuss von 70 Prozent der

genehmigten Schulbaumaßnahme bzw. 50-70 Prozent beim Sportstättenbau, je nach Nutzungsgrad durch die Ganztagschule.

Die für das Jahr 2003 beim Bund beantragten Mittel im Umfang von 14,8 Mio. € werden etwa hälftig in den beiden Formen umgesetzt werden können. Für die kommenden Jahre wird der Schulbau den wesentlich größeren Anteil einnehmen.

5. Fazit

Die Einrichtung der Ganztagschule in Angebotsform hat in Rheinland-Pfalz viel bewegt. Nach anfänglicher Zurückhaltung einzelner gesellschaftlicher Gruppen ist sie zu einem von breitem Konsens getragenen Reformvorhaben geworden. Hierzu beigetragen hat zunächst vor allem die Bereitschaft der Landesregierung, das Projekt finanziell solide zu finanzieren. Das Land trägt 100 Prozent der Personalkosten und stellt dafür in den Haushaltsjahren 2002 15 Mio., 2003 35 Mio., 2004 50 Mio. und nach heutiger Planung ab 2005 jährlich 60 Mio. € pro Jahr zur Verfügung.

Die Schulträger organisieren das Mittagessen und passen mittelfristig mit den vorgenannten Bundesmitteln die räumliche Ausstattung an den dauerhaften Bedarf für die Ganztagschulen an. Die Landkreise und kreisfreien Städte als Träger der Schülerbeförderung organisieren die veränderten Beförderungsnotwendigkeiten.

Die Schulen bemühen sich mit hohem Engagement ihrer Führungs- und Lehrkräfte wie dem sonstigen Personal, die Ganztagschule als lebendiges schülernahes und qualitativ anspruchsvolles Bildungsangebot dauerhaft zu etablieren.

Wann hat es in Deutschland eine Bildungsreform mit so viel „Rückenwind“ gegeben?

Tino Bargel

Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen

Mit dem Titel meines Referates „Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen“ will ich gleich anfangs zwei wichtige „Botschaften“ vorausschicken. Die erste Botschaft: Es gibt weder ein eindeutiges, unumstrittenes Kriterienraster noch ein fest gefügtes Programm für das, was wir Schulgüte oder Schulqualität nennen. Deswegen kann es sich stets nur um Erkundungen in diesem Feld handeln. Erwarten Sie daher von mir keinen abzuhakenden Merkmalskatalog für ihre Schulbesuche oder fertige, einfache Rezepturen für die Führung und Ausgestaltung von Ganztagschulen.

Die zweite Botschaft: „Die gute Schule“ gibt es nicht. Wenn wir uns in der Schullandschaft umschaun, finden wir unterschiedliche Qualitätsprofile vor und verschiedene Wege zur Qualität. Hüten wir uns vor dem Singular, gebrauchen wir den Plural: gute Schulen! Das hat Folgen für die Schulentwicklung und für die Verantwortung von Schulen. Es verbietet sich folglich, sie einfach über einen Leisten, und sei es der von Leistungstests, zu brechen.

Mein Referat habe ich in zwei Teile gegliedert. Zum Ersten gehe ich darauf ein, warum wir uns mit Fragen der Schulqualität auseinander setzen und was dies als „Paradigmenwechsel“ für die Schulentwicklung, besser Schulgestaltung, bedeutet, welche Felder und Gesichtspunkte dafür wichtig und beachtenswert sind.

Danach versuche ich aufzuzeigen, wie wir angesichts verstärkter Schulautonomie und Schulvielfalt Verständigung herstellen können. Dabei stelle ich das Konzept der Verantwortung und das der Rechenschaft, von anderen Evaluation genannt, zur Diskussion.

1. Warum befassen wir uns mit der Qualität von Schulen?

Als wir vor über zehn Jahren, genauer 1985, im Lande Hessen einen Arbeitskreis „Qualität von Schule“ einrichteten, zog am Ende der ersten Tagung ein Vertreter des zuständigen Schulministeriums aus Wiesbaden Bilanz: Es sei schön und gut, was wir da vorhätten, vielleicht auch anregend, aber für das politisch-administrative Handeln letztlich ziemlich belanglos. Denn da ginge es um Klassenteiler, Lehrerversorgung, Stundentafeln; so etwas Nebulöses wie die Qualität von Schulen oder die Schule als „soziales und pädagogisches Handlungsfeld“ sei nicht oder nur schwerlich zur Sache der Schulverwaltung und Schulaufsicht zu machen.

Zwei Anstöße trugen maßgeblich dazu bei, sich darauf einzulassen, die Wirksamkeit und Qualität der Schulen zu erkunden, trotz der anfänglichen amtlichen Skepsis. Es sind dies einerseits Beobachtungen zur gesellschaftlichen Entwicklung, der Veränderungen in der Arbeitswelt wie des Wandels in den kulturellen Werten und sozialen Lebensformen. Es sind dies andererseits empirische Untersuchungen ganz unterschiedlicher Art über Schulen, die Schulverhältnisse und Schulprofile.

2. Beobachtungen und Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung

Vor bereits gut 25 Jahren forderte der amerikanische Soziologe Daniel Bell in seinem mittlerweile klassischen Werk über „Die nachindustrielle Gesellschaft“, dass es eine „neue Bildungs- und Schulkonzeption zu entwickeln gilt“ – ohne sich selbst allerdings dazu genauer zu äußern. Seitdem haben sich verschiedene kleine Arbeitskreise wie wir mit der „Schulentwicklung im Umbruch“ oder große Kommissionen – wie in Nordrhein-Westfalen – mit der „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ befasst.

Die Diagnosen zur gesellschaftlichen Entwicklung will ich hier nicht erneut ausbreiten, sondern nur einige wichtige Folgerungen für die Schulen resümieren:

- Mehr Erziehungsarbeit, ja mehr Sozialarbeit ist an den Schulen zu leisten; sie können immer weniger bloße Unterrichtsanstalten sein, angesichts vielfacher Veränderungen in den Familien und im Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen.
- Immer weniger sind zentrale, staatliche Steuerungsmodelle der Entwicklung wirksam und tragfähig, angesichts zunehmender Pluralität der Lebenslagen und Heterogenität der Umfeldbedingungen. Das traditionelle „hierarchische Bürokratiemodell“ ist immer weniger fähig, Probleme zu lösen.

- Immer mehr kommt es auf die Stärke und Professionalität der einzelnen Einheiten an, auf ihre Kompetenz im Lösen der Aufgaben und Probleme. Das gilt nicht nur für die Wirtschaft und die Unternehmen, sondern auch für die Einrichtungen des Bildungswesens, seien es Schulen oder Hochschulen.

Derartigen Entwicklungen ist es hauptsächlich zuzuschreiben, dass die Auseinandersetzung mit der Schulqualität, mit Fragen der Stärkung und der Gestaltung der einzelnen Schulen so bedeutsam geworden ist – allenthalben auf der Tagesordnung steht und wohl noch einige Zeit dort bleiben wird.

3. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse

Die wissenschaftliche Untersuchung von Schulen hat in den letzten 30 Jahren einen eigentümlichen Verlauf genommen. In den 70er Jahren, manche erinnern sich, beherrschten in Westdeutschland „äußere Reformen“ die Schulentwicklung. Neue Lehrpläne (einige berühmt-berüchtigt) und Organisationsformen (besonders die

Gesamtschule) dienten als Steuerungsinstrumente. Begleitet wurden diese Vorhaben von groß angelegten Schuluntersuchungen – auch Leistungstests wurden damals schon eingesetzt. Im Mittelpunkt stand der Vergleich von „progressiven“ Gesamtschulen gegen das dreigliedrige „traditionelle“ System mit Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Damit sollte die Überlegenheit der einen oder die Unterlegenheit der anderen „Schulstruktur“ bewiesen werden. Doch diese so genannten „Leistungsvergleiche“ endeten weder mit dem Sieg der einen noch mit dem Sieg der anderen Seite. Was war dafür Ausschlag gebend?

Viele Resultate der Studien blieben uneinheitlich oder nichts sagend, weil sie sich nicht mit der schulischen Organisationsform in Verbindung bringen ließen, sondern eher von anderen Faktoren abhingen: etwa was das Schulklima oder was die Lernresultate der Schülerinnen und Schüler betraf. Noch bedeutsamer war die für viele unerwartete Beobachtung, dass die Spannweite zwischen den einzelnen Schulen der gleichen Schulart sehr groß ausfiel, oft sogar größer als zwischen den Schularten.

Pointiert und resolut wie immer hat das Hartmut von Hentig formuliert: „Die Ergebnisse ... haben vor allem eins erbracht: dass der Leistungsvergleich zwischen Schulen nichts hergibt, gleich, ob es dabei um Leistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch, oder um soziale Beziehungen oder um Disziplin oder um Schulangst oder um Abschlüsse geht. Der aufschlussreichste Befund ist, dass die Unterschiede zwischen einzelnen (Gesamt)Schulen sehr viel größer sind als zwischen den beiden zu vergleichenden Schulsystemen“ (Hentig 1980, 9 ff.)

Im Anschluss daran wurden die vorhandenen Untersuchungen einer Re-Analyse unterzogen, und zwar daraufhin, was denn den Unterschied zwischen den Schulen ausmache und welche Faktoren und Bedingungen dafür verantwortlich seien. In den USA war vor allem die Aufarbeitung von Purkey und Smith, 1983 erschienen, folgenreich – auch hierzulande. Sie haben versucht, aus der vorhandenen Schulforschung jene Merkmale herauszudestillieren, die für effektive und produktive Schulen im Hinblick auf grundlegende Kenntnisse und Wissensbestände der Schüler kennzeichnend seien. Ihre Zusammenstellung von acht Faktoren hat fast schon „klassischen Charakter“, wird immer wieder angeführt und zitiert: (1) kompetente Schulleitung, (2) Stabilität und Zusammenhalt des Kollegiums, (3) intensive Weiterbildung und Fortbildung der Lehrkräfte, (4) Vorbereitung und Zielorientierung des Unterrichts, (5) effektive Zeitnutzung, (6) Zuwendung, Anerkennung und Ermutigung der Schülerinnen und Schüler, (7) Mitarbeit und Einbezug der Eltern und (8) Beratung und Unterstützung durch die regionale Schulbehörde.

In Deutschland hat erstmals Helmut Fend (1986) vorhandene Daten von über 180 Schulen aufgeschlüsselt. Auf dieser Grundlage profilierte Fend „gute“ und „schlechte“ Schulen. Danach zeichnen sich die „guten Schulen“ vor allem durch eine höhere Stufe der inneren Bindung und Kooperation des Kollegiums aus sowie

durch eine stärkere pädagogische Zuwendung zu den Schülern: Diese werden als aktive Herausforderung angesehen und weniger als Problemlast empfunden. Außerdem zeigte sich, dass ein vielfältigeres Schulleben im außerunterrichtlichen Bereich und ein positiveres Schulklima einen besonderen Stellenwert für die Schulgüte besitzen. Schließlich war nicht zu übersehen, dass hohe und positive Erwartungen und ein anregendes Lern- und Unterrichtsklima sich insgesamt günstig auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler auswirken. Fend selbst verweist zusammenfassend darauf, was für bessere Schulen entscheidend sei: „... dass die Problembearbeitung und Zielerreichung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich ... aktiver, pädagogischer, schülerzentrierter ist“ (Fend 1986, 287).

Eine Folgerung aus diesen und anderen Schuluntersuchungen erscheint mir besonders wichtig: Das Erscheinungsbild guter Schulen ist keineswegs gleich, sei es im Eindruck bei Besuchen, sei es im Testprofil der Schülerleistungen in einzelnen Fächern. Dennoch weisen sie alle so etwas wie einen „zentrierenden Kern“ auf. Das meint Folgendes: Jede der guten Schulen hat ihr eigenes Profil, erweist sich somit als „soziale Individualität“, die ihrer spezifischen Situation angesichts der Schüler bzw. des Umfeldes Rechnung trägt. Das „aktivierende und belebende Grundprinzip“ besteht in einer gemeinsamen, mitgetragenen „Erziehungsphilosophie“, die die geistige Orientierung der Schule bestimmt und das Erreichen der Schulziele fördert. In der berühmt gewordenen Studie von Rutter „15000 Stunden“ wird diese gemeinsame Orientierung des Kollegiums als „Schulethos“ bezeichnet.

4. Konsequenzen für die Schulentwicklung

Die genannten wie andere Bemühungen zu klären, was es mit der Schuleffektivität und der Schulqualität auf sich habe, haben die Einzelschule als pädagogisches Handlungsfeld in den Vordergrund gerückt. Die Unterschiede zwischen Schulen sind Ausdruck unterschiedlicher Bewältigungsformen der inner- und außerschulischen Bedingungen und Herausforderungen. Diese Bewältigungsweisen können, je nach Problemlösungspotential und den Belastungen einer Schule, mehr oder weniger gelingen: Die erreichte Qualität einer Schule ist demnach, etwas formelhaft gefasst, als „Resultat kollegialer Problemlösungen bei gegebenen Randbedingungen“ zu begreifen.

Die Art und Weise der gewählten Lösungen wird beeinflusst von drei Konstellationen:

- den wahrgenommenen Rahmenbedingungen und Problemlagen,
- vom pädagogischen Anspruch sowie den Bereitschaften und Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen sowie
- von den Aushandlungsprozessen im Kollegium und der Verbindlichkeit ihrer Einhaltung.

Kollegium und Schulleitung sind jene Instanzen, die äußere Vorstrukturierungen und Bedingungen, Gesetze und Zuweisungen in der Schule und im Unterricht umsetzen. Gelungene Schulen, effektive wie gute, hängen mit der Wirksamkeit der Schulleitung wie mit der Kohäsion des Kollegiums zusammen.

Eine erste Konsequenz für die weitere Schulentwicklung liegt daher in der Einsicht begründet, dass Schulen offenbar weniger von „außen“ steuerbar sind, als es die zweite Schulreformbewegung in den 70er Jahren erwarten ließ. Bloße „strukturelle“ Maßnahmen laufen für sich leicht ins Leere, es bedarf vielmehr einer eigenen innerschulischen Entwicklungsarbeit im Sinne einer bewussten pädagogischen Ausgestaltung der Schule durch das jeweilige Kollegium.

Obwohl die schulspezifischen Gestaltungsfreiräume nachweisbar sind, werden sie von vielen Kollegien noch allzu selten erkannt oder ergriffen. Eine zweite Konsequenz lautet deshalb: Für eine Verbesserung von Schulen gilt es zunächst, das Gestaltungsbewusstsein in der Lehrerschaft zu wecken, verbunden mit der Einsicht in die Organisierbarkeit, Herstellbarkeit innerschulischer Erneuerungen durch die kollegiale Zusammenarbeit und die Gestaltung der Schule als Ganzes.

Dies setzt als dritte Konsequenz eine schulspezifische Autonomie voraus. Demnach wäre die bereits vorhandene Autonomie der Einzelschule den Kollegien und Schulleitungen bewusster zu machen und zudem durch flankierende, unterstützende Maßnahmen zu fördern.

Mittlerweile, im Zuge der letzten zwölf Jahre, hat der Ansatz der Schulentwicklung, der sich an der Qualität der Einzelschule orientiert, eine solche Verbreitung erfahren, dass von einer „Modeerscheinung“, wie anfangs durchaus geschehen, wohl nicht mehr die Rede sein kann.

Die weit reichenden Veränderungen, die bei der Schulentwicklung eingetreten sind, seien durch folgende Sachverhalte kurz gekennzeichnet:

- Die innere Schulentwicklung und Gestaltung rückt in den Vordergrund, mittels Organisationsentwicklung oder Qualitätsmanagement;
- die ganze Schule rückt in den Blick, nicht nur der Unterricht der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer;
- von den Schulen wird ein Schulprogramm oder Schulprofil gefordert; sie sollen ihre Ziele und Schwerpunkte klären;
- Evaluation und Rechenschaft von Schulen wird mehr und mehr etabliert, in unterschiedlicher Weise, intern oder extern;
- mehr Autonomie und Eigenverantwortung soll den Schulen gewährt werden, z.T. auch Budgetierung oder eigene Personalentscheidungen;
- Veränderungen und Umorientierungen erfassen sogar die Schulaufsicht, eine der kaum zu erwartenden Folgen: die Steuerleute auf neuem Kurs (wie es H. G. Rolff formulierte).

Alles in allem sind in Fragen der Schulentwicklung dadurch derartige Veränderungen eingetreten, dass durchaus angemessen von einem „Paradigmenwechsel“ zu

sprechen ist. In allen Ländern, teils mit unterschiedlichen Akzenten, stehen Fragen der inneren Schulentwicklung, des Schulprogramms und der Evaluation mittlerweile auf der Agenda, und zwar als eine Aufgabe, die die einzelnen Schulen selbst in die Hand nehmen müssen.

5. Felder und Komponenten der Qualität von Schulen

Wenn Schulen unterschiedlich sind, in produktiver Weise sogar sein sollen, und wenn sich die Schullandschaft deshalb vielfältig darstellt, dann wird die Frage und die Suche nach den möglichen Kriterien der Schulqualität umso bedeutungsvoller, auch als Orientierung für die einzelnen Schulen, wenn sie sich selbst über ihre Lage und Wege der Erneuerung vergewissern wollen.

Wer wissen will, was die Qualität von Schulen ausmacht, wodurch sich eine gute Schule auszeichnet, der kann mittlerweile auf eine ganze Reihe von Schriften zurückgreifen: seien es dickere Bücher, kleinere Broschüren oder einzelne Blätter, auf denen sechs, zehn, zwölf oder noch mehr Merkmale bzw. Gebote stehen.

Überblicken wir diese Schriften und Auflistungen, so mag es nützlich sein, einen Orientierungsrahmen herzustellen, einerseits um in der Vielfalt die Übersicht nicht zu verlieren, andererseits um wichtige Faktoren nicht zu übersehen oder einseitig vorzugehen. Wollen wir die möglichen Komponenten und Elemente in eine Ordnung bringen, erscheint es hilfreich, den Bereich der Schulqualität in vier Felder zu unterteilen:

1. Die Wirkungen und Erträge schulischen Lernens (Output-Qualität)
2. Die Lernbedingungen und erzieherische Prozesse (Prozess-Qualität)
3. Die innere Schulgestaltung (Input-Qualität)
4. Die Rahmenbedingungen für Schulen (Ressourcen).

Bei meiner Zusammenstellung beziehe ich mich auf Befunde der Schulforschung, nicht auf normative Dekaloge. Den Vorteil einer solchen „empirischen“ Ausrichtung sehe ich vor allem darin, dass sie Kriterien guter Schulen einer überprüfbaren Diskussion zugänglich macht und bei Kontroversen zu begründeten Entscheidungen verhelfen kann. Sie ist zudem nicht „idealistisch-utopisch“, sondern „pragmatisch-realistisch“ – es gibt nachweisbar Schulen, an denen sie mehr oder weniger erfüllt sind – und diese Schulen sind keineswegs Raritäten.

(1) Sicherlich gehört das Feld der erzieherischen Wirkungen und Erträge von Schule zu den ausschlaggebenden Bereichen der Schulqualität: Was haben die Schülerinnen und Schüler gelernt, worin sind sie gefördert worden? Einmütigkeit besteht weitgehend darin, dass Schulen mit mäßigen Lernleistungen ihrer Schüler, mit Mängeln in deren Förderung und Entwicklung kaum als gute Schulen gelten können. Aber es bestehen größere Differenzen darüber, welche Elemente und Kriterien herangezogen werden sollen und wie sie zu gewichten sind.

Um keine einseitige Verengung auf fachliche noch außerfachliche Erziehungs- und Unterrichtserträge vorzunehmen, sollten folgende Komponenten berücksichtigt werden: (1) fachliche Lernleistungen und Lernhaltungen, (2) Allgemeinbildung und kulturell-musische Interessen, (3) soziale und partizipative Kompetenzen sowie (4) personale Mündigkeit und Urteilsfähigkeit.

Eine entscheidende Leistung der Schule, ein besonderes Kriterium ihrer Qualität liegt in dem Gelingen der Ausbalancierungsprozesse in Bezug auf diese Zielbereiche von Bildung und Unterricht. Die Vernachlässigung eines dieser Zielbereiche lässt sich kaum mit der Qualität einer guten Schule vereinbaren.

(2) Stellt man einseitig auf die Wirkungen schulischen Lernens ab, so könnten sie mit schulischen Verhältnissen erkaufte sein, die Kriterien schulischer Lebensqualität nicht genügen. Deshalb ist das Feld der Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an den Schulen bei den Erkundungen zur Schulqualität gesondert zu beachten. Neben der „Produktqualität“ von Schulen steht also die „Prozessqualität“, die nicht zu vernachlässigen ist. Folgende Komponenten haben sich dabei als besonders bedeutsam herausgestellt:

Soziale Konstanz und Überschaubarkeit in der Lernorganisation; Aufgabenorientierung und Zeitnutzung in den Lehrstrategien; fachliches Lernen und außerunterrichtliche Aktivitäten in den Lerninhalten; sowie Schülerzuwendung und Unterstützung im allgemeinen Erziehungsverhalten; Klarheit der Regelungen und des pädagogischen Handelns im gesamten Schulleben unter dem Prinzip der Fairness und des Respekts sind besonders wichtige Grundlagen.

Es sind demnach durchaus auch Aspekte der Organisation und der Effizienz, die für die Qualität bedeutsam sind – auch für das Wohlbefinden der Schüler. Problematisch wird es, wenn sie einseitig dominieren, aber ebenso, wenn sie vernachlässigt werden.

(3) Komponenten im (dritten) Feld, das der inneren Schulgestaltung, umfassen vor allem Haltungen und Kompetenzen von Kollegien und Schulleitungen, die sie bei der Entwicklung der Schule als Ganzes, gleichsam als ihr „Input“ einbringen.

Als eine Schlüsselvariable für die Schulqualität kann angesehen werden, welche Grundverständigung über Erziehungsauffassungen im Kollegium besteht, ob Zutrauen in die Schüler gesetzt wird, ob ihre Leistungsergebnisse und personale Entwicklung geschätzt werden. Bei Routine und Gleichgültigkeit ist keine gute Schule möglich.

Die Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung gilt als Gelenkstück von Schulqualität und Schulerneuerung. Eine nur sporadische oder nur formale Zusammenarbeit reicht aber nicht aus. Zugleich ist das Verhalten und die Kompetenz der Schulleitung zentral: Zielgerichtetheit, Organisationskompetenz sowie ein partizipativer Stil im Umgang mit dem Kollegium sind förderliche Voraussetzungen.

Das Berufs- und Schulengagement von Lehrerinnen und Lehrern, im Grunde ihre Professionalität, drückt sich nicht nur in fachlichen und didaktischen Kompetenzen, in einem guten Unterricht in ihren Klassen aus. Ihre Professionalität zeigt sich vor allem in der Mitwirkung der Schule als Gemeinschaft, in der Mitgestaltung des Schullebens und in der Identifikation mit ihrer Schule.

Aus diesen Komponenten setzt sich ganz wesentlich zusammen, was als Ethos einer Schule oder als Schulkultur bezeichnet wird. Darin ist jene Energiequelle und jene grundlegende Kraft zu identifizieren, die dann in vielfältiger und verzweigter Weise, auch bei Problemen oder Defiziten im Einzelnen, eine gute Schule ausmacht und in vielen Bereichen günstige Wirksamkeiten erzielt.

(4) Es wäre ganz offenbar ein Missverständnis, äußere Rahmenbedingungen als unerheblich für die Qualität von Schulen einzustufen. Zu dem Feld der äußeren Rahmenbedingungen zählen die rechtlichen und organisatorischen Vorgaben hinsichtlich Lehrplänen und Stundentafeln, die Art der Lehr- und Lernmittel, aber auch das Schnittmuster der Bildungslaufbahnen und Vorgaben zur Selektion der Schülerinnen und Schüler. Je enger der Zeittakt, je formaler der Zeitrhythmus gehalten ist, je selektiver die Anforderungen ausgerichtet sind, desto ungünstigere Voraussetzungen für das Erreichen von Schulqualität liegen vor.

Eine besondere Bedeutung besitzen Stützsysteme der Lehrerfortbildung und Schulbegleitung, auch als schulinterne Lehrerfortbildung. Hier Einschränkungen vorzunehmen, schadet der möglichen Schulqualität. Ebenso wichtig ist die Unterstützung der Schulen bei der Konzeptentwicklung, Programmarbeit und der internen Evaluation.

Heikel und für die Bemühungen um Schulqualität sehr nachteilig ist gegenwärtig die Frage der materiellen Ressourcen. Denn überall und allenthalben wird gespart: bei der Lehrerversorgung, dem Unterhalt der Schule, der Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln. Aber nicht nur die Ressource Geld und Personal ist bedeutsam, sondern ebenfalls die Ressource „Zeit“, denn Lernen und Denken braucht Zeit, eilig oder gestresst ist beides kaum zu haben.

Solche Rahmenbedingungen sind auch deshalb zu berücksichtigen, um der einzelnen Schule bei der Beurteilung ihrer Qualität gerecht zu werden. Denn es wäre völlig unangemessen, alle Schulen über einen Kamm zu scheren. Bei ungünstigen Rahmenbedingungen, etwa hinsichtlich des Umfeldes und der Zusammensetzung der Schülerschaft, der Lehrerversorgung oder der Schulausstattung, sind die hergestellten Lernbedingungen und die erzielten Ergebnisse anders zu qualifizieren als bei Schulen mit günstigeren Voraussetzungen, die sie sich durch eine spezifische Auswahl ihrer Klientel möglicherweise sogar selber herstellen.

Für das Verständnis von Schulqualität und ihre Bestimmung ist es ganz entscheidend, welche Felder und welche Elemente dafür herangezogen werden. Schulqualität kann daher nicht gänzlich objektiv und völlig wertfrei definiert werden. Bemühungen um Schulgestaltung und innere Schulentwicklung müssen demnach

sowohl auf das vorhandene empirische Wissen und die Erfahrungen als auch auf die Perspektive der an der Schule Tätigen und Beteiligten sowie für sie Verantwortlichen zurückgreifen. Solche Offenheit entspricht einer wichtigen Erfahrung im Zuge der Suche nach den möglichen Kriterien „guter Schulen“: Schulqualität ist weniger als ein Endzustand anzusehen, sondern ist eher als Prozess aufzufassen, bei dem die einzelnen Schulen ihre eigenen Wege gehen und gehen müssen.

Insbesondere deshalb ist bei der Handhabung von Merkmalskatalogen, wie differenziert und belegt sie sein mögen, eine gewisse Vorsicht geboten. Sie dürfen nicht als starre Messlatte, als statischer Maßstab eingesetzt werden. Denn dadurch werden sie der inneren Dynamik und Vielfalt der Schulen in ihrer Entwicklung nicht gerecht. Für die schulpraktische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und Schulaufsicht liefern diese Merkmale und Kriterien allerdings Anhaltspunkte dafür, welche Faktoren zu beachten sind und worin Handlungsspielräume bestehen, die zur Gestaltung der eigenen Schule genutzt werden können. Sie können dazu verhelfen, die qualitative Gleichwertigkeit verschiedener Schulen zu klären und Mindeststandards der Schulgüte in der Schulvielfalt zu sichern.

Ebenso ist vor einer Verengung auf den „Effizienzaspekt“ zu warnen. Die Breite der Komponenten und die Vielzahl der Kriterien, die ich angesprochen habe, ist beabsichtigt. Gerade in aktuellen Debatten um Leistungstests und Leistungsstandards gilt es, ein weitergehendes Verständnis von Schulqualität zu betonen. Pauschale Leistungstests, gar noch im Ländervergleich, haben allzu große grundsätzliche methodische Mängel und Untiefen. Sie sind auch nicht allzu ertragreich – an die Bilanz von Hentigs sei erinnert. Sie sind zudem wenig nützlich für die innere Schulentwicklung unter den Prämissen der Schulgestaltung und Schulqualität, weil sie einseitig auf die Fachleistungen ausgelegt sind und die ursächlichen Faktoren für Unterschiede nicht erkennen lassen – die Einzelschule bleibt eine „Black Box“, wie es im Fachjargon heißt.

Mir ist es demgegenüber wichtig, zwei andere Akzente zu setzen. Der erste Akzent bezieht sich darauf, neben der Qualität des Unterrichts das Schulleben insgesamt mit zumindest gleichem Gewicht in die Programmatik, das Profil und die Schulziele einzubeziehen. Das gilt, nebenbei gesagt, umso stärker für Ganztagschulen: Denn für sie spielt das „außerunterrichtliche Angebot“ eine noch größere Rolle, selbst die Qualität der Räume und des Mittagessens hat einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert für die Akzeptanz.

Der zweite Akzent bezieht sich darauf, dass die infolge des gesellschaftlichen Wandels gestiegenen Aufgaben und Funktionen von Schulen in Halbtagsform nur sehr begrenzt zu leisten sind. Für viele Kinder und Jugendliche ist die Halbtagschule unzureichend geworden, um eine breite Schulung, Bildung und Förderung zu erreichen sowie außerunterrichtliche Betreuung und Anregungen zu sichern. Von daher begründet sich auch der Ausbau von mehr Ganztagschulen, wie in den letzten Jahren oft und von vielen gefordert.

6. Fragen zur Verantwortung der Schulen

Sowohl die Qualität der einzelnen Schulen und ihre Gestaltung, das Ausmaß ihrer vorhandenen und zu gewährenden Autonomie, die Herstellung und Verbindlichkeit von Schulprogrammen, deren Unterstützung und Beratung, ihre Evaluation und Aufsicht werden seit einigen Jahren diskutiert. Dazu werden Konzepte vorgestellt, Pläne entworfen, Modellvorhaben durchgeführt, gar neue, zum Teil weit reichende Gesetze erlassen oder befinden sich in Bearbeitung.

Angesichts dieser Entwicklungen in fast allen Bundesländern begebe ich mich mit meinen weiteren Überlegungen zur Verantwortung und Rechenschaft der Schulen auf die Suche nach Grundlagen der Verständigung in Zeiten des Wandels und der Unübersichtlichkeit.

Die Frage nach der Verantwortung der Schule ziehe ich heran, weil sie uns Antworten auf drei Fragen abnötigt: (1) Für was oder für wen ist oder soll den Schulen Verantwortung übertragen und abverlangt werden? (2) Wie können die Schulen ihre Verantwortung einlösen, wie ihr gerecht werden? (3) Wem und auf welche Weise gibt die Schule Rechenschaft; wer zieht sie zur Verantwortung und prüft ihre Qualität?

7. Für wen hat die Schule Verantwortung?

Die Antwort auf die erste Frage, für wen die Schulen Verantwortung habe, erscheint auf den ersten Blick banal, ist aber weit reichend: Die Schulen tragen Verantwortung für das Lernen und die Bildung aller Heranwachsenden. Diese Verantwortung kann zwar differenziert werden, sie ist bei den Grund- und Hauptschulen anders gelagert als bei den Gymnasien; sie ist bei Ganztagschulen weitreichender. Aber anders als private Schulen kann zumindest die öffentliche Schule weder nach Weltanschauung oder Lebensstilen noch nach Zugehörigkeiten oder über den Preis sich ihre Klientel selbst herstellen. Sie hat offiziell nur zwei Mechanismen der Zuteilung, d.h. der Differenzierung aller Heranwachsenden: primär nach der Schulleistung, sekundär auch nach dem Sozialverhalten.

Die allgemeine Verantwortung des Schulwesens und der einzelnen Schulen heißt nicht, dass Angebote unterschiedlichen pädagogischen Profils oder verschiedener unterrichtlicher oder organisatorischer Gestalt unmöglich wären; sie treten, wie wir aus den Schuluntersuchungen wissen, allemal ein. Nicht Gleichartigkeit der Schulen folgt aus ihrer Verantwortung, aber Gleichwertigkeit in ihrer Qualität bei aller Vielfalt. Sie ist zu sichern oder herzustellen.

Das Prinzip der Verantwortung für alle Jugendlichen und der Standard der Gleichwertigkeit verlangen, ernst genommen, sich der Situation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu vergewissern. Das bezieht sich zum einen auf Ambivalenzen und Risiken des Heranwachsens, zum anderen auf die Heterogenität

und Ungleichheit der Ausgangslagen und Ansprüche. Mit beiden Aspekten hat sich die Schule auseinander zu setzen, sie muss sie berücksichtigen, soll sie ihrer Verantwortung für alle Heranwachsenden genügen. Diese Vergewisserung geschieht noch zu selten, besonders selten befassen sich Gymnasien damit.

Für die Entwicklung in der Jugendzeit sind außerdem zwei Bedingungen von besonderer Bedeutung: zum einen authentische Erfahrungen zu gewinnen, zum anderen Sicherheit und Anerkennung zu haben. Beides löst sich aber mehr und mehr auf, denn Gelegenheiten zu unmittelbaren Erfahrungen der Selbsterprobung und Eigenverantwortung sind nur begrenzt vorhanden; Sicherheit und Anerkennung gehen verloren. Die Schule selbst verhilft kaum zu authentischen Erfahrungen, vor allem wenn sie einseitig auf kognitive Wissensvermittlung setzt. Andererseits verschärft sie Unsicherheiten, weil sie die Jugendlichen auf bloße Leistungsträger reduziert und danach selektiert, jedenfalls in deren Wahrnehmung. Die Schule hätte deshalb Möglichkeiten authentischer Erfahrungen bereitzustellen und zugleich einen Kontext der Zuwendung und Anerkennung bereitzuhalten.

8. Verantwortung als Leitprinzip des schulischen Erziehungsprogramms

Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Ausgangslage der Heranwachsenden ist die Antwort auf die Frage nach dem Erziehungsprogramm der Schulen von entscheidender Bedeutung. Zum einen spielt das Vorhandensein und die Art des Erziehungsprogramms für die Qualität der Gestaltung von Unterricht und Schule eine besondere Rolle, wie ich anhand empirischer Schulforschung dargelegt habe. Zum anderen sind aus dem Erziehungsprogramm – als allgemeiner oder selbst gestellter Anspruch – die Maßstäbe für die Standards der Schulen und die Bestimmung ihrer Qualität sowie Gleichwertigkeit abzuleiten.

Welcher Art hätte dieses Erziehungsprogramm zu sein, wenn es die Veränderungen in der Arbeitswelt und der Gesellschaft in Rechnung stellt und dazu beitragen soll, die unübersehbaren Gefährdungen und Ambivalenzen in der Zeit des Heranwachsens zu meistern?

Grundsätzlich spricht der gesellschaftliche Wandel mit dem Trend vom „Spiel gegen die technisierte Natur“ zum „Spiel zwischen Menschen“ dafür, Verantwortung als Leitprinzip des schulischen Erziehungsprogramms zu betonen, denn dadurch lassen sich starre Festlegungen und Einbindungen vermeiden, zugleich eine beliebige Vielfalt begrenzen.

Mehrere weitere Gründe sprechen für dieses Leitprinzip: Die Entwicklungen in Wissenschaft und Technik, die Gefährdungen in Natur und Umwelt lassen es nahezu zwangsläufig erscheinen, das „Prinzip Verantwortung“ als ethisch-erzieherisches Prinzip entschiedener zur Geltung zu bringen – dazu hat uns, wie ich meine überzeugend, Hans Jonas gemahnt.

Außerdem lässt sich Demokratie nur substantiell ausfüllen und bewahren, wenn die Menschen verantwortungsbereit und -fähig sind. In der zunehmenden Distanz und Gleichgültigkeit steckt eine problematische Portion Verantwortungslosigkeit.

Die kulturelle Vielfalt und die soziale Differenzierung der Gesellschaft verbieten es schließlich, eine bestimmte Richtung der Moral in Schulen zu etablieren oder verbindlich zu machen. Aber die Schule kann sich gerade angesichts dieser Situation nicht der Aufgabe entziehen, ethische Verantwortung gegenüber dem anderen, auch dem Fremden, zu thematisieren.

Wenn die Förderung von Ich-Kompetenz und von demokratischem Handeln wesentliche Erziehungsaufgaben der Schule sein sollen und entscheidende Teile ihrer Qualität ausmachen, dann wäre die bewusstere Förderung von Verantwortungs-, Urteils- und Regelungsfähigkeit in den Schulen zu stärken, ja, in den Vordergrund zu rücken.

Um diesem Leitprinzip der Verantwortung als Praxis entsprechen zu können, bedarf die Schule der Autonomie und die Lehrerinnen und Lehrer bedürfen der Professionalität im Sinne wissenschaftsfundierter, treuhänderischer Eigenständigkeit. Rang und Art des spezifischen pädagogischen Profils einer Schule ist in diese Verantwortung einzubinden, insofern „Verantwortung“ jeweils Werte und Ziele (das Schulprogramm) mit vorhandenen Situationen und Ausgangslagen (der Schüler und des Umfeldes) zu vermitteln hat.

9. Was ist spezifisch und problematisch an der Verantwortung der Schulen?

Wer für die Schulen und ihr Erziehungsprogramm das Leitprinzip der Verantwortung reklamiert, wie ich es hier versuche, muss sich vergegenwärtigen, dass das Konzept der Verantwortung für Schulen spezifisch zu fassen ist und problematische Ingredienzen beinhaltet.

Spezifisch an der Verantwortung der Schulen, im Vergleich zu anderen Behörden oder Betrieben, ist: Die Prozesse und die Produkte, für die Verantwortung besteht, sind ein Ergebnis von komplexen Interaktionen vieler Faktoren und Beteiligten.

Je mehr aber die Erstellung von Produkten und die dazu nötigen Prozesse durch Interaktion zwischen Menschen gekennzeichnet sind, aus einer Zusammenarbeit entstehen, desto schwieriger wird eine eindeutige Zurechnung und damit Qualitätsprüfung. Zumal, wenn das Produkt an seiner Produktion selbstverantwortlich mitwirkt, wie ja Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr eigene Verantwortung für ihre Lern- und Entwicklungsprozesse übernehmen sollten. Für sie ist deshalb weder das Konzept des „Kunden“ noch des „Klienten“ tauglich (obwohl Letzteres den Sachverhalt schon eher trifft). Ebenso ist es völlig unzutreffend, den Lehrer oder die Lehrerin auf die Rolle eines „Verkäufers“ zu reduzieren und die Schule als „Laden“ anzusehen, wie es manche propagieren.

Es verbietet sich daher, Muster der Qualitätsprüfung, der Verantwortlichkeit und Zurechnung aus anderen Bereichen der Wirtschaft, Produktion oder Dienstleistung einfach für die Schule zu übernehmen, ihr überzustülpen. Manche, die wie Unternehmensberater auftreten, machen es sich da zu einfach. Es geht deshalb auch nicht an, den Erfolg der einzelnen Schule oder ihre Qualität anhand bloßer „Leistungstests“ oder „Kundenzufriedenheit“ festhalten zu wollen – und sie danach zu vergleichen. Es bedarf vielmehr einer eigenständigen Entwicklungsarbeit, um im „Qualitätsmanagement“ wie der „Qualitätsprüfung“, der Verantwortlichkeit wie Rechenschaft, der spezifischen Situation von Schülern und Lehrern gerecht zu werden. So weit ich es sehe, stehen wir dabei erst am Anfang.

Problematisch ist die schulische Verantwortung, weil sie sich als janusköpfig erweist. Einerseits vermitteln die Schulen jenes Wissen und Können (nach Lehrplänen und Fächern, stunden- und wochenweise abgepackt), das gesellschaftlich als bedeutsam gilt, bedeutsam für berufliche Qualifikation, die Allgemeinbildung und die gesellschaftliche Teilhabe. Das ist die eine Seite ihrer Verantwortung.

Aber die Schulen vermitteln es nicht nur. Vielmehr prüfen und bewerten sie dieses Wissen im Unterricht, stündlich und täglich, vergeben dafür Punkte, Noten und jahresweise Zeugnisse. Am Ende der Ausbildungen stellen sie Zertifikate aus, von denen viel abhängt, ob weitere Bildungslaufbahnen eingeschlagen werden können, ob bestimmte Berufe erreichbar sind oder in weite Ferne rücken. Das ist die andere, letztlich sogar schwierigere Seite ihrer Verantwortung.

Schulen sind im Zugang wie im Verlauf hochselektive Instanzen. Selektion und Ungleichheit sind auf das Engste mit dem Erziehungssystem verwoben. Diese Verflechtung in ihren Folgen wird häufig übersehen oder verdrängt. Wenn von der Verantwortung der Schulen gesprochen wird, ist aber gerade der Blick auf ihre Selektions-, Prüfungs- und eigene Zertifizierungspraxis zu leiten, einschließlich der damit verbundenen Folgen und Effekte, Fehler und Missstände. Die Schulen können sich zwar nur bedingt aus dieser Verstrickung in Selektion und Ungleichheit lösen. Sie hätten aber ihren Beitrag zur Ungleichheit entschiedener zu reflektieren und in ihre Rechenschaftslegung aufzunehmen – ich meine sogar als Schwerpunkt.



10. Wie und wem geben die Schulen Rechenschaft?

Verantwortung ist ohne Rechenschaft nicht denkbar, bleibt ein hehres, aber leeres Wort für Festtagsreden. Sie muss klar geregelt sein, soll Verantwortung Sinn machen.

Für die Schulen und ihre Qualität sind viele zuständig. Die Schulverwaltung und die Schulträger, die Schulaufsicht und die Schulleitungen, die Kollegien und Lehrer, sogar die Eltern und Schüler selbst. Bei Problemen und Schwierigkeiten, bei Misserfolgen und Fehlern ist es ein Leichtes, die Verantwortung dafür bei jeweils „anderen“ zu sehen. Jeder ist für alles mitverantwortlich – und deshalb ist Verant-

wortung kaum zurechenbar. Der Soziologe Ulrich Beck nennt einen derartigen Zustand: die organisierte Unverantwortlichkeit.

Rechenschaft und Evaluation von Schulen und von Lehrern werden bislang sehr diffus gehandhabt. Einerseits geschieht dies fallweise einzelnen Eltern gegenüber, wenn diese Beschwerden vorbringen: Dann muss sich die Schule oder der Lehrer diesen gegenüber „rechtfertigen“. Andererseits geschieht dies mehr oder weniger regelmäßig der Schulaufsicht gegenüber, wenn sie zur Prüfung und Kontrolle antritt. Zumeist bleibt der Besuch des Schulrates auf den einzelnen Lehrer beschränkt, zudem häufig punktuell und in der Regel folgenlos. Beobachter wie Betroffene, selbst Lehrer und Schulräte attestieren dieser Art Rechenschaft ein geringes Maß an Verbindlichkeit. Der staatlichen Schulaufsicht wird eine geringe „Steuerungsfähigkeit“, den Schulräten kaum Wirksamkeit bei den Lehrern und Schulen zugeschrieben – dies sind Befunde einer Untersuchung von Burkhardt und Rolff aus dem Jahre 1994.

Die möglichen Veränderungen, welche die staatliche Schulaufsicht betreffen und mit dem Ansatz der Schulqualität verbunden sind, werden unter ganz unterschiedlichen Stichworten abgehandelt: Steuerleute auf neuem Kurs, Verlagerung der Aufgaben, Entflechtung und Deregulierung, weit gehende Umgestaltung bis hin zur völligen Aufgabe.

Drei Thesen zur Rechenschaft der Schule und dem Status der „Schulaufsicht“ seien zum Schluss, kurz und pointiert, aufgestellt, um eine Grundlage für die Diskussion über deren Entwicklung und Verhältnis abzustecken.

1) Erste These: Es bedarf weiterhin einer institutionalisierten Vertretung des Allgemeinen gegenüber den Einzelschulen.

Die Schulen können nicht in die Beliebigkeit entlassen werden, gerade wenn sie autonom sind.

2) Zweite These: Die „Schulaufsicht“ ist eine Einrichtung oder ein Verfahren zur Qualitätssicherung der Schulen.

Die „Schulaufsicht“ muss aber nicht „staatlich“ sein, wie wir traditionell und fast selbstverständlich voraussetzen.

3) Dritte These: Die Aufgabe der „Schulaufsicht“ besteht in der Sicherung bzw. Herbeiführung der Gleichwertigkeit von Schulqualität.

Das verlangt als Leistungen von ihr – wie immer organisiert – vor allem: Übertragung, Unterstützung und Supervision.

Weitgehend Einigkeit besteht offenbar darin, dass eine Verlagerung der Aufgabenschwerpunkte der bisherigen Schulaufsicht wünschenswert und nützlich wäre: – weg von administrativ-kontrollierenden Tätigkeiten hin zu beratend-pädagogischen Tätigkeiten (als Schulinspektion oder im Zuge von Evaluation); – weniger Aufsicht und Kontrolle des Einzellehrers, vermehrt dafür Aufmerksamkeit und Unterstützung für die Entwicklung der ganzen Schule und ihres Schulprogramms.

Auch in meiner Sicht ist eine solche Umgewichtung und Umorientierung der bisherigen Schulaufsicht und ihrer Evaluationspraxis als Mindestforderung anzustreben, soll sie im neuen Kontext der Schulentwicklung wirksam und sinnvoll sein.

Die These zur Gleichwertigkeit von Schulen verweist darauf, dass es nicht genügt, nur die Einzelschule in den Blick zu nehmen, sondern die Schulversorgung und die Schulstruktur einer Region und eines Landes gleichermaßen. Was nützen einzelne gute Schulen, wenn die Schullandschaft in Unordnung gerät?

Die Entwicklung einer „Schulberichterstattung“ für die einzelnen Schulen wie für das Schulwesen insgesamt erscheint unverzichtbar, soll einer Rechenschaftslegung nach Kriterien der Gleichwertigkeit entsprochen werden. Programm und Verfahren einer solchen Schulberichterstattung stehen allerdings erst am Anfang; sie auszufüllen bleibt eine wichtige Aufgabe für die nächste Zukunft.

Es bestehen kaum Zweifel darüber, dass Lernen und Wissen ihren hohen Stellenwert sowohl für die individuelle Entfaltung und Chancen als auch für die gesellschaftliche Wohlfahrt behalten. Es ergeben sich eher steigende Anforderungen an die Leistungen der Schule und Lernorte. Meine Darlegungen zur Qualität von Schulen, ihrer Komponenten und der Wege dahin ebenso wie die Überlegungen zur Verantwortung der Schulen und ihrer Rechenschaft sollen dazu beitragen, diesen Anforderungen und Entwicklungen genügen zu können. Allerdings sind sie, wenngleich empirisch begründet und auf Praxis bezogen, doch überwiegend theoretisch. Und auch in diesem Feld der Schulqualität und Schulentwicklung gilt letztlich das Wort Erich Kästners: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.

Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- Aurin, K./Schwarz, B./Thiel, R.-D. u.a.: Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule. Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg (2 Bände). Freudenstadt-Grünstadt 1986
- Bargel, T.: Jugend und Erziehungssystem in der Bundesrepublik Deutschland – Streiflichter unter der Perspektive sozialer Ungleichheit zu: Bendit, R./Manger, G./Woffersdorff, C. v. (Hrsg.): Jugend und Gesellschaft. (Deutsch-Französische Studien, Band 2). Baden-Baden 1993, S. 101-108
- Beck, U.: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt/M. 1988
- Bell, D.: Die nach-industrielle Gesellschaft. Frankfurt/M./New York 1975

- Burkhard, C./Rolff, H.-G.: Steuerleute auf neuem Kurs? In: Rolff, H.-G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. Weinheim/München 1994, S. 205 ff.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Ditton, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim/München 1992
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 1986, S. 275-293
- Hentig, H. von: Einführung. In: Rutter, M. u.a., a.a.O., 1980, S. 9-24
- Holtappels, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1994
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/M. 1984
- Leschinsky, A.: Werterziehung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1985, S. 89-107
- Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987
- Purkey, St. C./Smith, M. S.: Effective Schools: A Review. In: The Elementary School Journal, Heft 4, 1983, S. 427-452. (deutsch in Aurin, K. (Hrsg.), a.a.O., S. 13-45)
- Rutter, M. u.a.: Fifteen Thousand Hours. London 1979. (deutsch: 15000 Schulstunden. Weinheim 1980)
- Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Schulentwicklung im Umbruch. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6). Wiesbaden/Konstanz 1992
- Steffens, U./Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied/Kriftel/Berlin 1993
- Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1996

Henning Scheich

Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung

Dieser Beitrag befasst sich mit Untersuchungen zu Lern- und Gedächtnisproblemen im Kontext von Alltagslernen, das heißt also dem Lernen von Informations- und Problemlösungsstrategien, wie sie sowohl im tierischen als auch im humanen Alltag vorkommen. In der Schule findet der Versuch statt, in äußerst komprimierter Form das gesamte menschliche Wissen in Kinder- oder auch Erwachsenenköpfe zu bringen, was die beteiligten Hirnsysteme bis an die Grenzen zu fordern scheint. Deshalb ist es wichtig herauszufinden, unter welchen Bedingungen diese Systeme noch vernünftig arbeiten und wie man es erreichen kann, dass sie dies auch noch möglichst optimal tun.

Im folgenden Beitrag sollen zunächst die Grundmechanismen der Informationsverarbeitung im Gehirn dargestellt werden. Anschließend werden die Besonderheiten von Lernprozessen in unreifen Gehirnen, das interne Belohnungssystem des Gehirns bei Problemlösestrategien sowie das Lernen im sozialen Kontext betrachtet. Abschließend behandelt der Aufsatz das kategoriale Lernen, also die Frage, wie man multiple Erfahrungen konzeptionell ordnet.

Informationsübertragung im Gehirn

Eine Nervenzelle oder ein Neuron besteht aus dem Zellkörper und seinem Kern mit dem darin enthaltenen genetischen Material. Neuronen besitzen weiterhin zwei Typen von Fortsätzen, mit deren Hilfe sie komplexe Netzwerke ausbilden und miteinander kommunizieren. Der eine Typ heißt Dendrit und besitzt hochverzweigte Ausläufer, die man Dendritenbäumchen nennt. Dies ist die Antenne einer Nervenzelle, also die Empfangsstruktur, die Informationen aufnimmt. Umgekehrt gibt es eine Sendestructur, die Informationen weiterschickt, das so genannte Axon. Informationsverarbeitung in Nervenzellen geschieht elektrisch, d.h. elektrische Aktivitäten werden von den Dendriten empfangen, summiert, subtrahiert, integriert und dann über das Axon zu anderen Neuronen im Netzwerk weitergeleitet. Die Kontaktstelle zwischen zwei Nervenzellen wird als Synapse bezeichnet (von

griechisch *syn* zusammen und *aptein* haften). Eine Nervenzelle in der menschlichen Hirnrinde besitzt bis zu 10 000 solcher Kommunikationsstrukturen. Dort werden die über die Axone eintreffenden elektrischen Impulse in chemische Signale umgewandelt. Es kommt zur Freisetzung von chemischen Botenstoffen, sog. Neurotransmittern, die den Spalt zwischen zwei Neuronen durchwandern und so den Dendritenbaum der nachgeschalteten Nervenzelle erreichen. Dort befinden sich Rezeptoren, die die Neurotransmitter-Moleküle spezifisch binden können. Neurotransmitter und Rezeptoren passen wie Schlüssel und Schloss zueinander. Durch die Neurotransmitter-Rezeptor-Interaktion kommt es zur Öffnung von Poren in der Nervenzellmembran, was den Einstrom von Ionen ermöglicht, wodurch erneut elektrische Signale generiert werden. Die Information ist in der nächsten Nervenzelle angekommen. Die Umsetzung von elektrischer in chemische Energie in der Synapse ist deshalb so interessant, weil sie die Möglichkeit eröffnet, durch hochkomplizierte biochemische Prozesse die Informationsweiterleitung zu modifizieren. Die Biochemie der Synapse bestimmt sehr genau, welche Informationen übertragen werden und welche nicht. Durch die erfahrungsabhängige Modulation der synaptischen Signalübertragung kann die Stärke der Nervenzell-Verknüpfungen dauerhaft verstellt werden. Die moderne Lernforschung geht davon aus, dass diese synaptische Plastizität die Grundlage für Lern- und Gedächtnisprozesse darstellt.

Übertragung vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis

Das Kurzzeitgedächtnis steht uns zur freien Verfügung. Man kann sich z.B. für eine gewisse Zeit eine Telefonnummer merken, die aber meistens schnell vergessen ist, wenn man sich anderen, insbesondere ähnlichen Dingen zuwendet. Die gespeicherte Information wird bei neuem Bedarf an Arbeitsspeicher überschrieben, da alt und neu nicht miteinander koexistieren können. Die Löschung des Kurzzeitgedächtnisses erfolgt demnach durch Überspeicherung.

Bei der Langzeitgedächtnisbildung geht von den durch den chemischen Botenstoff aktivierten Rezeptoren ein Signal an den Zellkern aus. Dort wird der genetische Apparat aktiviert, was später die Synthese bestimmter Proteine und anderer Stoffe ermöglicht. Diese werden für Umbauprozesse an den Synapsen gebraucht, die für die Langzeitspeicherung notwendig sind. Dieser Prozess läuft unbewusst im Hintergrund ab und zieht sich über eine lange Zeit hin, d.h. wir haben keinen direkten Zugriff auf unsere Langzeitgedächtnisbildung.

Während sich das Kurzzeitgedächtnis immer punktuell zu einer Zeit mit einer ganz bestimmten Sache auseinander setzt, muss die Umsetzung ins Langzeitgedächtnis als Parallelprozess gleichzeitig abgewickelt werden und das hat seine Grenzen. Die beteiligten Systeme kommen damit nicht gut zurecht. Wenn über den ganzen Tag konstant Informationen angeboten werden, die möglicherweise auch noch die gleichen Systeme involvieren, z.B. das visuelle System oder bestimmte

kognitive Systeme, dann sind diese mit der geordneten Langzeitspeicherung überfordert. Es ist nicht mehr unterscheidbar, an welchen Synapsen welcher Neurone gedächtnisrelevante Umbauvorgänge notwendig wären. Bei einer wirklichen Informationsflut, der Kinder den ganzen Tag ausgesetzt sind, muss durch diese Überlagerung ein Problem entstehen. Durch eine Verteilung der Lernprozesse über den Tag kann die Verankerung von Informationen im Langzeitgedächtnis gefördert werden. Der Lernprozess muss von Pausen unterbrochen sein, in denen durchaus andere Informationen verarbeitet werden können. Es muss nicht Stille oder Meditation herrschen, aber es sollte keine hochkomprimierte Informationsflut sein, selbst wenn andere Systeme betroffen sind. Nur so können die im Hintergrund laufenden Abspeicherungsprozesse möglichst ungestört in Gang kommen.

Lernprozesse im unfertigen Gehirn

Bei Lernprozessen in unfertigen, also kindlichen Gehirnen, sind die Umbauprozesse massiv, im Erwachsenenalter eher schwer fassbar. Babys werden immer mit dem gesamten Satz an Nervenzellen geboren. Wie bereits beschrieben, bilden diese zur Verarbeitung von Informationen Verbindungen untereinander aus und kommunizieren über Synapsen. In der frühkindlichen Entwicklung wird das Nervenzellnetzwerk zunehmend dichter, die Verbindungen sind aber nicht immer sinnvoll, da sie zufällig geknüpft werden. Im Tierexperiment konnten wir feststellen, dass es für spätere soziale Kompetenz wichtig ist, in dieser Entwicklungsphase seine Mutter oder ein Modell seiner Mutter kennen zu lernen. Vergleicht man in der dafür verantwortlichen Hirnrinde elektronenmikroskopisch Neuronen eines Tieres mit Muttererfahrung mit denen eines Tieres ohne Muttererfahrung, so wird deutlich, dass Neuronen mit Muttererfahrung weniger synaptische Kontakte aufweisen als die ohne. Mit dem Kennenlernen der Mutter wird ein erheblicher Teil der zufällig geknüpften Verbindungen aufgegeben, nur die sinnvollen bleiben erhalten.

Das Gleiche gilt für die meisten Hirnrindengebiete und auch beim Menschen. Untersuchungen an verstorbenen Säuglingen ergaben, dass alle Nervenzellen bei der Geburt bereits vorhanden sind und danach unmäßig viele Synapsen gebildet werden. Im Laufe der Entwicklung ist dann jedoch eine dramatische Verringerung der Synapsendichte zu beobachten. Zuerst hielt man das für pathologisch. Das Gegenteil ist der Fall. Nichts ist schlimmer für ein Gehirn als ein Verbindungschaos – viel schlimmer als ein Defizit. Nur das, was Sinn macht, darf übrig bleiben. Die verbleibenden Synapsen arbeiten dafür wesentlich effektiver als zuvor, ablesbar an ihrer Vergrößerung. Erst am Ende der Pubertät sind Gehirne völlig ausgereift. Bis zu diesem Zeitpunkt sind alle Lernprozesse nicht nur Abspeicherungsprozesse, sondern auch Strukturierungsprozesse des Gehirns. Sie schaffen die Ausgangslage für spätere Leistungen, d.h. auch für spätere Lernfähigkeit.

Belohnungssystem bei Problemlösungsstrategien

Um Strategielernen im Tierexperiment an Mäusen zu untersuchen eignen sich Lernapparaturen, wie z.B. die sog. „shuttlebox“. Ist das Tier an diese Box gewöhnt, präsentiert man ihm einen akustischen Reiz und setzt anschließend den Boden unter Strom. Dieser milde Stromreiz wird von der Maus als unangenehm empfunden, weshalb sie über eine Hürde in der Mitte der Box auf die andere Seite springt. Sie macht die Erfahrung, dass sie auf dieser Seite der Box in Sicherheit ist. Bei der nächsten Darbietung des Reizpaares erkennt die Maus zwar noch nicht den Zusammenhang zwischen Einsetzen des Stroms und vorhergehendem akustischen Reiz, entwickelt aber schon die Strategie, möglichst früh zu springen, wenn der Fußreiz kommt. Das Tier lernt anschließend sehr schnell, dass durch Überspringen der Hürde, sobald der akustische Reiz geboten wird, der Fußschock ganz vermieden werden kann. Es hat also zwei Strategien entwickelt: erste Strategie: Fluchtverbesserung, zweite Strategie: Schadensvermeidung oder Problemvermeidung.

Bietet man der Maus nun einen zweiten anderen akustischen Reiz, generalisiert sie und springt auch sofort. Setzt man den Strom beim zweiten Reiz aber auf der anderen Seite der Box ein, lernt das Tier sehr schnell, dass es auf diesen Reiz hin sitzen bleiben muss.

Die Gehirnregionen, die bei solchen Lernprozessen eine Rolle spielen, liegen im frontalen Cortex, hier befinden sich auch die kognitiven Zentren. Um die Freisetzung von Neurotransmittern während des Lernexperiments erfassen zu können, wurde den Mäusen eine Mikrodialyse-Sonde ins Gehirn implantiert. Es zeigte sich, dass Dopamin hier eine besondere Rolle spielt. Die Dopaminausschüttung steigt in der Phase, in der das Tier beginnt seine Vermeidestrategie auszuarbeiten, kurzzeitig an.

Dopamin hat mehrere Effekte. Es dient dazu, im Sinne eines „Feedback“ die Motivation aufrechtzuerhalten, eine gefundene Problemlösung konsequent zu verfolgen und löst kurzfristig ein Glücksgefühl aus. Das Gehirn gibt sich also selbst eine „innere Belohnung“. Des Weiteren ist Dopamin wichtig für die Übertragung von Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis. Das Belohnungssystem kann allerdings in zweifacher Hinsicht frustriert werden. Wenn Aufgaben ohne Aufwand lösbar sind, ist die Dopaminausschüttung extrem gering. Wenn man jedoch verhindert, dass die Tiere eine wirkliche Lösung finden, tendieren sie häufig dazu, zunächst aggressiv und danach passiv zu werden. Sie geraten in eine Lethargie, aus der sie nur schwer wieder herausfinden, selbst nach Erfolgserlebnissen. Diese Lethargie überträgt sich auch auf andere Verhaltensweisen. Man spricht von „erlernter Hilflosigkeit“.

Lernen im sozialen Kontext

Lernprozesse verlaufen in bestimmten sozialen Kontexten optimal und zwar unabhängig davon, ob das, was gelernt werden soll, sozialer Natur ist oder nicht. Das gilt also auch für das Lernen von Sachinformationen. Es scheint so zu sein, dass sich entwickelnde Gehirne Sachinformation am besten in einem Kommunikationsprozess aufnehmen können.

Dafür gibt es auch mehrere Beispiele aus der Tierwelt. Bekannt sind die so genannten „kartoffelwaschenden Affen“, eine Makakenart, die auf einer Insel in Japan seit langem beobachtet werden. Dort haben die Affen die Angewohnheit entwickelt, ihr Futter kurz ins Meerwasser zu tauchen. Ob sie es waschen oder den Geschmack verbessern wollen, bleibt ungeklärt. Interessanterweise wird diese Handlung nur matrilinear weitergegeben. Sie ist also keineswegs beliebig in einer Gruppe erlernbar, sondern wird immer von Müttern an ihre Kinder in einem ganz bestimmten Alter weitervermittelt.

Ein zweites Beispiel für Lernen im sozialen Kontext ist bei frei lebenden Schimpansen beobachtet worden. Einige Gruppen sind in der Lage Nüsse zu knacken. Dabei handelt es sich um einen äußerst komplizierten Gebrauch von Werkzeugen und es dauert Monate, bis die einzelnen Schritte perfekt beherrscht werden. Auch diese Handlung geschieht unter Anleitung der Mutter. Kommt die Mutter abhanden, stockt die Ausbildung und wird nicht weiterverfolgt. Es zeigt sich, dass sehr komplizierte Handlungsschemata, die in gewisser Weise auch Einsicht erfordern, an die Grenzen der Kapazität solcher Tiere gehen. Planhandlungen können nur dann richtig funktionieren, wenn sie in einem Kommunikationsprozess unter sozialer Anleitung erworben werden. Dieses gilt für viele Dinge bei Tieren und auch beim Menschen.

Untersuchungen zur Sprachentwicklung zeigen, dass die meisten Kinder in einem bestimmten frühen Alter eine fundamentale Sprachkompetenz entwickeln, wenn man unter Sprachkompetenz nicht die Größe des Wortschatzes versteht, sondern wie ein Kind altersgemäß mit Sprache die Welt verstehen und bewältigen kann. Dabei fällt auf, dass der Erwerb der Muttersprache der optimalste Sozialprozess ist, der jemals im Leben stattfindet. In keiner Entwicklungsphase sind Lernprozesse so sozial interaktiv wie beim Erwerb der Muttersprache. Wenn der Erwerb einer Zweitsprache ebenso erfolgreich sein soll, muss er diesen Regeln unterworfen werden.

Kognitives Lernen

Der Mensch ist ein kategoriales Wesen, das heißt unser junges Gehirn versucht sofort nach der Geburt, Ordnung in diese Welt zu bringen. Z.B. macht ein Kind irgendwann die Erfahrung mit einem Apfel – dem ersten Apfel. Am nächsten Tag

sieht das Kind einen Apfel mit anderen Merkmalen, rot und nicht grün und mit anderer Form. Dass es sich trotzdem um einen Apfel handelt, wird wiederum erlernt. Das Kind hört nur das Wort Apfel und ordnet es zu. Nach einer Reihe von solchen Erfahrungen kann es Äpfel erkennen, egal wie sie aussehen, und auch gut von Birnen unterscheiden. Es hat einen ersten Schritt in die Welt der Kategorien gemacht. Wenn wir Welterfahrungen machen, bilden wir Kategorien und können diese auch später wieder umsetzen. Alles kann irgendwie klassifiziert und kategorisiert werden. Unsere Sprache ist natürlich auch kategorial, jedes Wort, jedes Substantiv, jedes Verb sind Kategorien.

Auch Tiere können Kategorien bilden und neue Dinge korrekt in solche Kategorien einordnen. Es ist der große Vorteil von Kategorien, dass man jede neue Erfahrung daraufhin untersuchen kann, ob sie in irgendeine vorhandene Kategorie passt und damit interpretierbar ist. Gebildet werden Kategorien durch ähnliche Erfahrungen. Dies ist auch wichtig für den Schulbereich, man braucht exemplarische Erfahrungen, um Kategorien zu bilden und kann sie dann dazu benutzen, die Kategorien selbst zu finden. Sie müssen einem nicht gesagt werden, das Gehirn findet selbst Kategorien und selbst das Gehirn von Mäusen findet Kategorien.

Stefan Appel

Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten

Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden?

In bildungs- und sozialpolitischen Debatten sowie in pädagogischen Diskussionen der Wissenschaft und Schulpraxis ist vielfach die Rede von den veränderten Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche heute in Deutschland aufwachsen. Die Zeichen und Signale, die wir wahrnehmen, sind augenfällig und zum Teil so spektakulär, dass der Ruf nach anderen Antworten, die man insbesondere aus dem Bereich der schulischen Bildung und Erziehung erwartet, immer lauter wird. Ganztagschule ist gefragt. Mehr Zeit für Kinder und Jugendliche ist gefragt. Mehr Zuwendung und Engagement sind gefragt!

Was nehmen wir wahr?

Apathie, Schulverdrossenheit, Gewaltbereitschaft und Drogenkonsum nehmen bei Kindern und Jugendlichen rapide zu. Das sind die medienwirksamen Anzeichen, die im Zusammenhang mit Schulabbrechern, Ausbildungsabbrechern und Misserfolgstudien heftig diskutiert und angeprangert werden. Die anderen Symptome, die mehr das Erdulden und Erleiden der betroffenen Kinder und Jugendlichen konturieren, also die stillen Anzeichen, sie sind nicht minder erschreckend: 48 Prozent der 13- bis 16-Jährigen leiden unter Kopfschmerzen, die sporadisch oder auch häufig auftreten, 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen dieser Altersgruppe klagen über Magenbeschwerden, 25 Prozent über Schlafstörungen und 36 Prozent über das ihnen unverständlich erscheinende Unvermögen, sich zu konzentrieren. Schulangst ist bei 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler feststellbar und 78 Prozent (!) haben bereits Erfahrungen mit psychotrop wirkenden Medikamenten, von denen sie sich bei Schulstress und/oder Problemen Hilfe versprechen.

Spürt man den Ursachen nach, fragt man nach den veränderten Bedingungen in Familie und Gesellschaft, unter denen unsere junge Generation aufwächst, so stößt man auf deutliche Analysen, die sich wie folgt zusammenzufassen lassen:

Die Familien sind kleiner geworden; es gibt mehr Einkindfamilien, wenige Zweikindfamilien, selten Mehrkindfamilien. Die Zusammensetzung der Familien

ändert sich häufiger als früher; der Wechsel der Lebenspartner mit der Einbringung zugehöriger Kinder vollzieht sich in zunehmender Zahl. Der Generationsaufbau in den Familien ist erzieherisch kaum noch wirksam, da Großeltern, Onkel, Tanten nicht mehr in Großfamilien unter einem Dach leben. Desolate Betreuungssituationen durch fehlende Erziehungspersonen, durch belastete, abgelenkte oder desinteressierte Erwachsene nehmen zu. Zudem vermindert sich die Zahl der „vollständigen“ Familien durch das Hochschnellen der Scheidungszahlen.

Die Erfahrungsräume in der Umwelt von Kindern und Jugendlichen sind deutlich geschrumpft; die Informationsräume in der Medienwelt sind dagegen erweitert. Das Wohnumfeld hat durch städtebauliche Veränderungen einen völlig anderen Charakter angenommen. Schlafstädte in Randlagen verhindern die jugendlichen Sozialkontakte, Verkehrsadern zertrennen gewachsene Wohnviertel in der Stadt, und durch die mobile Lebensführung der Eltern veröden die Straßenspielfgemeinschaften. Kinderlose Wohnviertel sind in früheren Neubaugebieten entstanden, und die Dorf- und Nachbarschaftsbezüge haben durch zunehmende Anonymität ihre Unterstützungsfunktion und somit auch ihre Bedeutung und Wertschätzung verloren.

Der soziale Wandel, der freilich noch andere gravierende Ursachen hat, wie zum Beispiel „gesellschaftliche Individualisierungstendenz“, „Globalisierungsdenken“ oder „Integrationsstau“ von Menschen nichtdeutscher Herkunft, dieser soziale Wandel trifft mit seinen Auswirkungen mit durchschlagender Wucht die deutsche Schullandschaft, die in ihren Reformbestrebungen weder an Tempo noch an Intensität mit diesen Veränderungen Schritt halten kann.

Ohne dass die Worte „Hauptschule“ oder „Sonderschule“ bisher gefallen sind, muss jedem schulpädagogisch Kundigen klar sein, dass diese beiden Schularten am massivsten betroffenen sind, deren Erziehung und Bildung eher defizitär als erfolgreich ausfallen. Der Ausdruck „sozialer Brennpunkt“, der übrigens auch für eine Vielzahl von Grundschulstandorten zutrifft, beinhaltet dabei die Zuspitzung von Problemlagen, die an diesen Schulen aufeinander treffen. Kinder aus bildungsarmen Elternhäusern, Wohnheimkinder, Kinder von Eltern mit instabiler Psyche, milieugeschädigte Kinder, ungeliebte Kinder, verhaltensauffällige sowie seelisch oder sinnesgeschädigte Kinder in unterschiedlichster Ausprägung kommen in überproportional großen Anteilen in einer Halbtagsschule zusammen, deren Personal-, Organisations- und Konzeptionsstruktur die gleiche ist wie die einer beispielsweise mittelständischen Realschule in einer bevorzugten Wohnlage. Die gesamte Integrationsproblematik der Ausländer- und Zuwandererkinder, deren nationalitäten-, schichten-, rollen- oder armutspezifische Verhaltensweisen nicht weiter entfaltet werden sollen, lastet auf diesen Schulen, und der pädagogische Bewegungsspielraum wird immer enger.

Wer integriert eigentlich wen, wenn die an der unteren Skala der nach Bildungserwartung ausgelesenen Schulen Ausländeranteile von 70 oder mehr Prozent (bei

20 bis 30 Nationalitäten), Sozialhilfe- und Arbeitslosenhilfeempfänger von 60 Prozent, Kinder allein erziehender Elternteile von 50 Prozent und beeinträchtigte Kinder der oben genannten Kriterien von 70 Prozent in einer einzigen Schülerschaft einer Schule aufeinander treffen? Kann die stundentektorientierte Halbtagschule mit ihrem Zeitmangel, ein an den anderen Schularten orientiertes verkopftes Curriculum, eine verknappte Stellenzuweisung und ein überlastetes (und z.T. auch überaltertes) Lehrerkollegium die erforderliche Bildungs- und Erziehungsarbeit (noch) leisten?

Die Antwort liegt auf der Hand! Wenn auch grundsätzlich zu vertreten ist, dass eine Grundversorgung an Schulen in Ganztagsform anzustreben ist, die alle Schularten umfasst, so sollte in extremen Fällen (und Schulstandorte in „sozialen Brennpunkten“ sind solche „extremen Fälle“) durchaus die vorrangige Einrichtung von Ganztagskonzeptionen erfolgen.

Die Argumentation lautet nachdrücklich: Mehr Zeit für Pädagogik! Mehr Zeit für kindgemäße Entwicklung, für kindgemäßes Erkennen und Lernen! Mehr Zeit für die Harmonisierung zwischenmenschlicher Beziehungen! Mehr Zeit für intensive Zuwendung! Mehr Zeit für die Humanisierung des Schultages! Mehr Zeit für sozialen Ausgleich! Mehr Zeit für die Behebung von Defiziten und mehr Zeit für die Förderung von Talenten! Mehr Zeit für lebensorientierten Unterricht. Mehr Zeit für Kinder und Lehrkräfte!

Die „Hauptschule“, hier einmal herausgegriffen als Vertreterin der verbreitetsten Schulart in „sozialen Brennpunkten“, könnte sich in Ganztagsform den erklärten Zielen der Förderung und Integration schneller nähern, da das höhere Zeitbudget und die höhere Stellenausstattung die Schrittbeschleunigung endlich zulassen. Erziehungsziele und Lernziele waren in der Hauptschule bisher besonders schwer zu verwirklichen, so dass über die veränderte Konzeption die Schule zum „Ort der sozialen Geschwister“ zur „Lebensschule ganzheitlicher Art“ und damit erzieherisch effektiv werden könnte. Nach einer Veröffentlichung des Deutschen Instituts der Wirtschaft (November 2000) liegt die Abbrecherquote in Ganztags Hauptschulen erheblich niedriger als in Halbtags Hauptschulen; dabei ist der Unterschied in einigen Regionen so signifikant, dass man von einer Halbierung der Misserfolgsquote sprechen kann. Einige Studien der achtziger Jahre belegten bereits augenfällig, dass Apathie und Schulverdrossenheit an Ganztagschulen um ein Vielfaches weniger zu Tage treten als an Halbtagschulen. Die Erfahrungen der 90er Jahre weisen ebenfalls deutlich aus, dass Gewaltanwendungen, Zerstörungen, andere Verhaltensauffälligkeiten massiver Art sowie die bedrückende Hinwendung zum Drogenkonsum an Ganztagschulen ebenfalls eine untergeordnete Rolle spielen, und zwar bei allen Schularten in Ganztagsform. Warum legen wir nicht los mit der ganztägigen Konzeption? Sind die Vorurteile und Vorbehalte bei den Erwachsenen so groß, dass wir für die schwachen, benachteiligten und förderungsbedürftigen Kinder nicht mehr zu Felde ziehen wollen?

Fragt man nach den allgemeinen Zielsetzungen der Ganztagschule – und man muss sie kennen, um die erhoffte Wirksamkeit bei der Verwirklichung in der Hauptschule einschätzen zu können –, so lassen sich die Merkmale, die das Erziehen, Lehren und Bilden nach heutiger Sicht fruchtbar und effektiv machen können, folgendermaßen zusammenfassen:

- Schulisches Erleben, das Lernen und Entwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten kann Freude bereiten; Motivation kann entwickelt, erfahren und „erlernt“ werden.
- Ungünstige Bildungsvoraussetzungen können verbessert werden, indem benachteiligte Kinder Betreuung, Beratung und kulturelle Anregung erhalten.
- Schule wird Ort der Begegnung und Kommunikation, wird Ort des Lebens und Lernens; Schule wird Stätte des sozialen Ausgleichs.
- Soziale Verhaltensweisen und demokratische Lebensformen können nicht nur gelehrt, sondern auch probiert und praktiziert werden.
- Isoliertes Fachlernen kann zu integriertem Lebenlernen umgestaltet werden; die Stärken und Talente von Schülerinnen und Schülern kommen deutlicher zur Wirkung.
- Die Tagesabläufe können harmonisiert werden, indem das Schwergewicht vieler Fachstunden am Vormittag durch Verteilung über den ganzen Tag aufgehoben wird (Rhythmisierung).
- Vielfältige Gemeinschaftsvorhaben und Kursangebote fordern die Schüler zu differenzierter Betätigung in weitgehender Selbstbestimmung auf. Gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung werden erlernbar.
- Der Medienüberflutung kann entgegengewirkt werden. Sinnvolle Nutzung der Medien, aber auch überlegtes Konsumverhalten können gemeinschaftlich erarbeitet und erprobt werden.
- Die Individualisierung von Fördermaßnahmen ist im erweiterten Tagesablauf möglich, indem sowohl Einzelmaßnahmen als auch flexible Gruppenbildungen geschaffen werden können.
- Kinder berufstätiger oder allein stehender Eltern können intensiver unterrichtlich gefördert und außerunterrichtlich betreut werden, so dass die Zeit des Sichselbst-Überlassenseins gemindert wird.
- Unbefriedigende Erfahrungen mit der herkömmlichen Hausaufgabe können vermieden werden.
- Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft können mit unterschiedlichen Personen in unterschiedlichen Situationen erprobt werden.
- Kinder nichtdeutscher Herkunft (Ausländerkinder, Zuwandererkinder usw.) erfahren eine günstigere Sozialisations- und Betreuungsmöglichkeit und können schneller integriert werden.
- Das gemeinsame Mittagessen wirkt gemeinschaftsbildend und fördert dadurch den Sozialisationsprozess.

Die Begründungen für Schulen mit ganztägigen Konzeptionen sind damit nicht ausgeschöpft. Wer in Brennpunktschulen arbeitet, wird jedoch erkennen können, welche Chancen darin liegen, eine Halbtagsschule zur Ganztagschule umzuwidmen. Sollte sich der Anstoß ergeben, dass jene Schulen, die unter belasteten Bedingungen arbeiten, eine Ganztagskonzeption andenken und entwickeln dürfen, so wären sie sicher gut beraten, die Gunst der Stunde zu nutzen. Schulen, denen dieser Anstoß nicht widerfährt, könnten sich allerdings bei den Schulaufsichtsebenen und Kommunen zu Wort melden, dass man ihnen in ihrer schweren Arbeit hilft. Der Kinder wegen wäre ein solcher Hilferuf in jeder Hinsicht vertretbar.

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung in Ganztagschulen

Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung

1. Ziele der Verpflegung in Ganztagschulen

Die Verpflegung in Ganztagschulen hat eine besondere Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Sie sollte geeignet sein, die geistige und körperliche Leistungsfähigkeit zu unterstützen, präventivmedizinische Aspekte zu gewährleisten und im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes sensorische Eindrücke sowie die kulturelle Vielfalt zu berücksichtigen. Im Rahmen der Gesundheitsförderung an Schulen spielt eine vorbildliche Verpflegung eine zentrale Rolle, gleichzeitig wird hiermit ein aktiver Beitrag zur Ernährungserziehung geleistet.

Es lassen sich folgende Teilziele ableiten:

- Sicherstellung eines ernährungsphysiologisch ausgewogenen Angebots (abgestimmt auf die D-A-CH¹-Referenzwerte der entsprechenden Altersgruppen)
- Sicherstellung eines hohen Genusswertes
- Sicherstellung von Abwechslungsreichtum und Vielfalt im Angebot
- Berücksichtigung von Vorlieben und Abneigungen der Schülerinnen und Schüler

2. Rahmenbedingungen in Ganztagschulen

Bislang spielte die Verpflegung in Schulen eine untergeordnete Rolle. Nur wenige Einrichtungen verfügen auch jetzt schon über eine entsprechende Infrastruktur wie Großküche oder Mensabereich.

Unter den derzeitigen Rahmenbedingungen lassen sich folgende Organisationsformen identifizieren:

- a) bei denen in der Schule keine oder nur geringfügige Infrastrukturen geschaffen werden müssen,
- b) die nur bei Schaffung einer entsprechenden Infrastruktur wie Großküche, Ausgabe, Mensabereich sowie Lager realisiert werden können.

Zu a) lassen sich folgende Bewirtschaftungsformen zuordnen:

- das Hausmeistermodell. Hierbei betreibt der Hausmeister einen Kiosk, an dem die Schülerinnen und Schüler Obst, Getränke, manchmal auch belegte Brötchen oder auch Müsli- und Schokoriegel erwerben können.
- Die Elterninitiativen. Hierbei bereiten die Eltern im Regelfall die Speisen zu Hause zu und bringen sie dann mit in die Schule, um sie dort den Schülern zum Verkauf anzubieten.

Zu b) lassen sich die folgenden Bewirtschaftungsformen zuordnen:

- Übernahme durch einen Caterer. Das Cateringunternehmen ist auf die Verpflegung von Menschen spezialisiert und in der Lage, die besonderen Wünsche des Schulträgers zu berücksichtigen.¹

Abhängig vom jeweiligen Vertrag ist es durchaus möglich, dass das Unternehmen eine entsprechende Großküche plant und bauen lässt. In jedem Fall ist vor der Vergabe an ein entsprechendes Unternehmen eine Ausschreibung notwendig. Dabei sollte die Leistungsbeschreibung sehr genau erfolgen, denn hierdurch wird ein Vergleich verschiedener Anbieter erst möglich. Will die Schule zum Beispiel ein ernährungsphysiologisch ausgewogenes Angebot, so sollte die Erfüllung der D-A-CH-Referenzwerte im Durchschnitt der Mittagsmahlzeiten zwingend vorgeschrieben werden.

- Bewirtschaftung der Küche durch einen Beschäftigungsträger. Nicht überall sind solche Konstellationen möglich. Der Betrieb der Schulküche dient hierbei gleichzeitig der Ausbildung bzw. Eingliederung, eine Maßnahme, die vom Arbeitsamt gefördert wird.
- Das Lehrer-Schüler-Modell ist heute praktisch nur in einschlägigen beruflichen Schulen der Hauswirtschaft und Gastronomie vorhanden. Hier gibt es die notwendigen räumlichen und gerätetechnischen Infrastrukturen, gleichzeitig bietet sich hier die Möglichkeit, Ausbildungsinhalte für Schülerinnen und Schüler handlungsorientiert zu vermitteln.
- Der Verpflegungsbereich kann verpachtet werden. Auch hier ist auf eine sorgfältige Ausschreibung und Auswahl des Pächters zu achten. Die Qualität des Angebots sollte Gegenstand des Vertrags sein. Im Regelfall werden bei Pachtverträgen weder die Räumlichkeiten und Ausstattung noch die Betriebskosten in Rechnung gestellt. Damit entfällt für den Pächter ein wichtiger Anreiz, beispielsweise ressourcensparend seine Speisen zuzubereiten.

Werden Ganztagschulen neu eingerichtet, so besteht die Verpflichtung für den Schulträger, eine angemessene und ausgewogene Ernährung zu gewährleisten. Hierzu ist es notwendig, eine entsprechende Infrastruktur aufzubauen. Unabhängig davon, wie sich die Schulen im Einzelnen auch entscheiden mögen, sind in jedem Falle Investitionen nötig, einmal abgesehen vom jeweiligen Personalbedarf.

Je anspruchsvoller dabei das Angebot festgelegt wird, umso größer ist der Aufwand bei der Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen.

3. Verpflegungssysteme

Unter *Verpflegungssystem* wird die Art und Weise der Produktion von Speisen und Getränken verstanden. Diese hat zum erheblichen Umfang Auswirkungen auf die Prozess- und Ergebnisqualität der Verpflegung. Keine Auswirkungen hat das jeweilige Verpflegungssystem auf die Ausgabe bzw. Verteilung der Speisen.

Die Wahl des Verpflegungssystems legt die Anforderungen an Anzahl und Qualifikation des Personals, die spezifische Art der Arbeitsorganisation sowie die Anzahl und Zuordnung von Räumlichkeiten und ihrer jeweiligen Ausstattung fest.

Streng genommen lassen sich nur noch vier Systeme identifizieren:

- die so genannte Mischküche (heute häufig als „cook and serve“ bezeichnet),
- die Verpflegung auf der Basis von Tiefkühlfertiggerichten,
- das Cook-and-Chill-System mit der Variante Sous-vide,²
- die Verpflegung mit warm gehaltenen Speisen durch Zentralküchen.

Nach wie vor ist das Verpflegungssystem der Mischküche in der Bundesrepublik am meisten verbreitet. Das Cook-and-chill-System erlebt zurzeit einen Boom bei Krankenhäusern, Altenheimen, aber auch in der Betriebsgastronomie, weil zunehmend über intelligente Lösungen der Zentralisierung der Produktion nachgedacht wird. Die Verpflegung auf der Basis von Tiefkühlkost stellt die Versorgung von „Essen auf Rädern“ sicher, ist teilweise Standard in Kindertagesstätten und Schulkantinen, zunehmend auch in Krankenhäusern und Altenheimen vertreten. Warm gehaltene Speisen sind überall dort anzutreffen, wo die einzelnen Betriebsstätten nicht allzu weit voneinander entfernt liegen beziehungsweise nur kleine Stückzahlen je Einheit nachgefragt werden.

Kriterien zur Bewertung eines Verpflegungssystems

Die folgenden Kriterien können die Entscheidung für ein Verpflegungssystem erleichtern, insbesondere dann, wenn eine entsprechende Gewichtung der Kriterien vorgenommen wird. Die Auswahl und Gewichtung der Kriterien erfolgt in Abhängigkeit von den Zielsetzungen des Schulträgers.

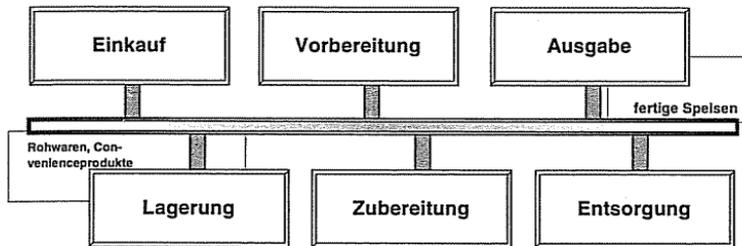
- Ernährungsphysiologische Qualität
- Sensorische Qualität
- Qualität der Hygiene
- Angebotsvielfalt
- Arbeitsorganisation
- Flexibilität des Systems
- Verbrauch an Ressourcen (Betriebskosten)

Das Verpflegungssystem der *Mischküche* ermöglicht eine optimale Versorgung der Schüler, wenn das Personal entsprechend geschult ist. Voraussetzung ist, dass die eingesetzten Rezepturen die D-A-CH-Referenzwerte berücksichtigen.

Die geringe Anzahl an Prozessstufen bedeutet unter entsprechenden Bedingungen den optimalen Erhalt von Nährstoffen. Das Verpflegungssystem ermöglicht eine abwechslungsreiche Kost mit mehreren Wahllessen.

Gegenwärtig werden zahlreiche Küchen betrieben, bei denen der Anteil der Convenience-Produkte sehr hoch ist. Dies sind dann Küchen, die zwar noch frisch kochen, gleichwohl fast alle Komponenten überwiegend vorgefertigt beziehen. Üblich ist heute schon die gesamte Palette von Salaten, die geputzt und geschnitten angeliefert werden. Gleiches gilt für geschälte Kartoffeln, vorbereitete Fisch- oder Fleischstücke. Auf diese Weise sind praktisch keine Vorbereitungsräume notwendig, gleichzeitig verringert sich der Personalbedarf.

Prozessstufen bei der Mischküche



TK-Fertiggerichte entsprechen heute weitgehend den Nährstoffempfehlungen.

Im Allgemeinen sind die Anbieter bereit, die Nährstoffzusammensetzung auszuweisen (zumindest in Bezug auf die energieliefernden Nährstoffe). Das DGE-Logo ist ein Hinweis darauf, dass die Speisen den Referenzwerten für die jeweilige Altersgruppe entsprechen.

Zur Lagerung der TK-Gerichte sind entsprechende Tiefkühlräume beziehungsweise Tiefkühlzellen notwendig. Zur Erwärmung der Tiefkühlgerichte eignen sich Heißluftdämpfer besonders gut. Zum Mittagessen selbst ist die Aufwertung der TK-Fertiggerichte mit Desserts, Salaten und ggf. Suppen sinnvoll. Hierfür müssen entsprechende Gerätschaften zur Verfügung stehen.

„Cook and Chill“ steht für „kochen und kühlen“ und beschreibt ein Verpflegungssystem, bei dem die Gerichte nach dem Garen zunächst schockgekühlt, dann für zwei bis drei Tage kühl gelagert und vor dem Verzehr wieder erhitzt werden.

Es sind *zwei verschiedene Varianten* anzutreffen:

1. Der Verpflegungsbetrieb lässt sich die gekühlten Gerichte anliefern und beschränkt sich vor Ort auf ein Erwärmen der Speisen auf Verzehreremperatur.
2. Der Verpflegungsbetrieb stellt die Kühlkost selbst her, lagert sie im Durchschnitt zwei bis drei Tage lang kühl und erwärmt sie dezentral.

Innerhalb der Verpflegung von Ganztagschulen ist die eigene Herstellung von Kühllkost wenig realistisch, es sei denn die Küche wird als Zentralküche ausgelegt und versorgt mehrere andere Schulen mit.

Wenn irgend möglich, sollten die Speisen vor dem Verzehr frisch garniert werden. Aus ernährungsphysiologischer Sicht ist eine Ergänzung mit frischen Salaten und Süßspeisen wünschenswert. Die Ausgabe muss unmittelbar im Anschluss an das Wiedererwärmen erfolgen. Warmhaltezeiten sind in jedem Fall zu vermeiden.

Besondere Aufmerksamkeit ist auf die Einhaltung der Kühlkette zu legen, denn bei niedrigen Temperaturen von 2° C bis 4° C verlangsamt sich lediglich das Wachstum der Mikroorganismen. Werden gekühlte Fertiggerichte bezogen, so gestaltet sich die Arbeitsorganisation einfach, da hier nur die Erwärmung und zügige Ausgabe der Speisen geplant werden müssen.

Die Speisen in einer *Zentralküche* werden meist auf konventionelle Weise hergestellt und *warm ausgeliefert*, Salate und Süßspeisen werden in Kälteboxen transportiert. Der Transport erfolgt entweder in aktiv beheizbaren Thermoporten oder in voll isolierten Kunststoffboxen. In passiven Systemen erfolgt die Abkühlung der Speisen schneller, aktive Systeme halten die Verzehrer temperatur der Speisen faktisch unbegrenzt. Es leiden dann aber Farbe, Aussehen und Textur der Gerichte.

Die optimale Verzehrer temperatur liegt für warme Speisen bei 63° C - 65° C, für kalte Speisen bei 8-10° C. Diese Temperaturen sollten die Speisen bei der Anlieferung in der Schule aufweisen.

In der Schule sind zur Herstellung der warmen Mahlzeiten keine Geräte notwendig. Werden Salate und Desserts geliefert, sollte die Schule über Kühlschränke für die Zwischenlagerung verfügen.

4. Der Einfluss des Ausgabesystems

Ausgabesysteme haben per se keine Auswirkungen auf die Qualität von Speisen. Sie sind jedoch ein wichtiges Bindeglied zum Gast. Je nach Aufbau und Anordnung ermöglichen sie eine reibungslose Versorgung oder bewirken das Gegenteil. Die Gestaltung von Ausgabebrettern, das Design von Tablett oder auch die Auswahl des Geschirrs haben wichtige Funktionen für die Akzeptanz von Speisen und Getränken.

Je intelligenter der Ausgabebereich angeordnet ist und je besser der Fluss der Gäste beachtet wird, umso reibungsloser gestaltet sich später der Ablauf.

In Schulen sollte es grundsätzlich möglich sein, dass der Schüler Einfluss auf die Portionsgrößen nehmen kann. Werden mehrere Wahlessen angeboten, so sollten entsprechend große Informationstafeln die Orientierung erleichtern.

Am günstigsten lässt sich der Ausgabebereich gestalten, wenn Küche und Mensa auf derselben Ebene liegen und eng mit einander verbunden sind.

5. Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung (unabhängig vom Verpflegungssystem)

Die räumliche Ausstattung eines Großküchenbereichs muss die zur Herstellung der Speisen und Getränke üblichen Prozessstufen berücksichtigen. Dabei lässt sich der Arbeitsprozess in so genannte reine und unreine Abschnitte gliedern. Kreuzungswege zwischen diesen Arbeitsschritten sind zu vermeiden. Dies gelingt entweder durch eine räumliche oder aber auch durch eine zeitliche Entkopplung.

Unreine Arbeitsabschnitte:

- Warenanlieferung
- Lagerung der angelieferten Ware
- Vorbereitung
- Entsorgung von Geschirr, Arbeitsmitteln und Abfall

Reine Arbeitsabschnitte:

- Zubereitung
- Portionierung
- Zwischenlagerung unter Kühlung von Desserts z.B.
- Kalte Küche
- Ausgabe

Neben dieser Gliederung wird eine Trennung von erdbehafteten und anderen Lebensmitteln gefordert. Gemüse und Obst darf also nicht neben Fleisch und Fisch gelagert werden.

Sind die Einrichtungen sehr klein, kann aus Gründen der Verhältnismäßigkeit nicht jeweils ein getrennter Kühlraum gefordert werden. Dann müssen die Waren aber voneinander getrennt und in entsprechenden Behältnissen – Lebensmittel und Speisen grundsätzlich abgedeckt beziehungsweise verpackt – gelagert werden. Dies gilt nicht für pflanzliche Lebensmittel wie Obst und Gemüse.

Die Lebensmittel-Hygieneverordnung (LMHV) stellt Bedingungen an Räumlichkeiten und Geräte, die hier im Einzelnen nicht aufgeführt werden.

Unabhängig von diesen Anforderungen sind eigenbetriebliche Maßnahmen und Kontrollen wichtig, die sich am besten auf der Basis eines HACCP-Konzeptes³ realisieren lassen.

6. Tipps zur Planung einer Großküche in Schulen

Im Vorfeld der Planungen ist es notwendig, dass einerseits die Wünsche der Schule umfassend ermittelt werden, andererseits muss die Planungsumsetzung im Hinblick auf die jeweiligen Prozessabläufe – Geschirrkreislauf, Warenfluss, Kundenbewegung – überprüft werden.³

In vielen Bereichen gibt der Gesetzgeber eindeutige Rahmenbedingungen vor. Dies gilt vor allem für den Arbeits- und Gesundheitsschutz einschließlich Arbeits-

sicherheit (Breite von Verkehrswegen, Freiflächen als Bewegungsräume vor Geräten), für den Bereich der Hygiene, (Trennung von reinen und unreinen Zonen, mechanische Be- und Entlüftung, Anzahl an Handwaschbecken und Kühlräumen etc.) sowie für die Berücksichtigung von Emissions- und Abwassergesetzen.

Selten ist es möglich, alle Aspekte der Planung optimal zu verwirklichen. Im Regelfall ist die Umsetzung der Planung ein Kompromiss an bereits vorhandene bauliche Gegebenheiten oder an beschränkte Ausstattungs- und Investitionsbudgets. Dabei sind in jedem Fall die gesetzlichen Vorschriften zu berücksichtigen.

*6.1 Folgende Fragen sollten im Vorfeld einer Planung geklärt werden!
(Der Fragenkatalog ist als Beispiel zu verstehen)*

1. Welches Verpflegungssystem wird gewünscht? Sollen die Speisen selbst zubereitet werden oder werden die Mahlzeiten angeliefert?
2. Welche Versorgungsform ist vorherrschend? – Anzahl an Mahlzeiten, nur Mittagsangebot oder auch zweites Frühstück und Getränkeversorgung oder auch Kuchen und Snacks am Nachmittag?
3. Wie viele Schüler sind zu verpflegen?
4. In welcher Altersstufe befinden sich die Schüler, müssen unterschiedliche Portionsgrößen je nach Zielgruppe vorgehalten werden?
5. Wo sind die Schüler zu verpflegen – in einer angrenzenden Mensa, in einem Nachbargebäude?
6. Wie viele Speisen pro Mittagsmahlzeit sollen angeboten werden bzw. wie viele unterschiedliche Komponenten? Welche Speisen?
7. Welches Ausgabesystem wird gewünscht?
8. Welche Ansprüche werden an die Mensa gestellt? (Möbiliar, Decken, Wände, Beleuchtung, Pflanzen, Kunst etc.)
9. Welches Abrechnungssystem wird gewünscht? Gibt es Kassenstationen oder wird über die Klassenlehrer bzw. das Schulbüro abgerechnet?
10. Wie wird eingekauft? Täglicher Anlieferungsrhythmus oder nur ein- oder zweimal wöchentlich?
11. Welche Waren werden eingekauft? Überwiegend frische Ware, überwiegend Convenience-Produkte?
12. Welches Entsorgungssystem soll umgesetzt werden? Trennung der Abfälle? Abgabe des organischen Mülls? Müllreduzierung innerhalb des eigenen Betriebs?
13. Wie soll die Geschirr- und Behälterreinigung erfolgen? Zentral oder dezentral?
14. Wie viel Personal soll beschäftigt werden? (Ganztags-/Halbtagskräfte oder nur stundenweise?)
 - a. Für die Ausgabe der Speisen und die Entsorgung/Reinigung
 - b. Für die Herstellung der Speisen

6.2 Notwendige Ausstattung mit Gargeräten

Die folgenden Ausstattungsvorschläge beschränken sich nur auf die wichtigsten Geräte.

Andere Ausstattungen wie Transportwagen, Schneidemaschinen, Arbeitstische, Kühlgeräte oder -räume können exakt nur in Abhängigkeit von den jeweiligen Anforderungen festgelegt werden.

Allgemein können Gargeräte nach folgenden übergeordneten Kriterien bewertet werden:

- Möglichkeit mehrerer Garverfahren
- verfügbares Garvolumen
- sensorische Qualität der Speisen
- Nährwerterhaltung
- Energieaufnahme und Leistung, Wasserverbrauch
- Bedienungsfreundlichkeit, ergonomische Qualität (Berücksichtigung von Greifräumen etc.)
- Reinigungsfreundlichkeit, Wartungsfreundlichkeit
- Lebensdauer, Entsorgung des Gerätes

Als Gargeräte besonders geeignet sind Heißluftdämpfer, da sie mehrere Garverfahren ermöglichen und in vielen unterschiedlichen Größen auf dem Markt sind. Ähnliches gilt für die Druckgarpfannen, wenngleich die Volumina deutlich kleiner sind als beim Heißluftdämpfer. Auf der anderen Seite ist die Garzeit verkürzt, so dass mehrere Chargen schnell hintereinander zubereitet werden können.

Die Berechnung und Festlegung der Gargeräte sollte unter folgender Prämisse erfolgen:

- Die Gargeräte werden mehrmals am Tag, mindestens zweimal pro Tag beschickt.
- Die eingesetzten Gargeräte ermöglichen mehrere unterschiedliche Garverfahren.
- Die Temperatursteuerung der eingesetzten Gargeräte erfolgt elektronisch, Garzeiten sind gemessen am jeweiligen Garverfahren so kurz wie möglich.

Zugrunde gelegt wird weiterhin ein durchschnittliches Verzehrsvolumen von 370 g für die 10- bis 14-Jährigen und von 480 g für die 15- bis 18-Jährigen pro Mittagsmahlzeit. Zwischenmahlzeiten erhalten keine Zuordnung hinsichtlich der Volumina, da die Mengen insgesamt hinter denen des Mittagessens zurücktreten. Je mehr Hauptgerichte pro Mittagsmahlzeit angeboten werden, desto mehr Geräte sind notwendig, um diese Komponenten gleichzeitig anbieten zu können. Es sind dann im Regelfall Geräte kleiner Volumina aber in größerer Anzahl notwendig.

Abhängig von den Öffnungszeiten der Schulmensa sollte mindestens in zwei Chargen zubereitet werden, damit die Speisen nicht zu lange warm gehalten werden müssen.

Dabei kann empfohlen werden, bei bis zu 200 Schülern nur ein Hauptgericht anzubieten, bei bis zu 500 Schülern maximal drei Hauptgerichte.

Am schwierigsten dürfte es sein, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler festzulegen, die am Mittagessen teilnehmen. Bei den 10- bis 14-Jährigen kann von einer hohen Beteiligung ausgegangen werden (ca. 60-70 Prozent), bei den 15- bis 18-Jährigen dürfte die Teilnehmerzahl deutlich niedriger liegen. Abgesehen vom typischen Essverhalten der Altersgruppe dürfte hierbei aber auch die Qualität des Angebots eine entscheidende Rolle spielen.

Ausstattungsvorschlag (grobe Orientierung)

bei Küchen bis zu 200 Mahlzeiten

- 1 Induktionsherd – 2 Platten
- 1 Druckgarpfanne – kleine Ausführung (80 l)
- 1 Schnellkochkessel – 60 l
- 1 Heißluftdämpfer – 10 Einschübe
- 1 Heißluftdämpfer – 6 Einschübe
- 1 Haubenmaschine (Geschirrspüler)

bei Küchen bis zu 400 Mahlzeiten

- 1 Induktionsherd – 3 Platten
- 1 Druckgarpfanne à 120 l
- 1 Schnellkochkessel à 80 l
- 1 Schnellkochkessel à 60 l
- 1 Heißluftdämpfer mit 20 Einschüben
- 1 Heißluftdämpfer mit 10 Einschüben
- 1 Heißluftdämpfer 6 Einschübe
- 1 Bandgeschirrspülmaschine – 2 Kammern

Der Bedarf an Gargeräten kann anhand eines beispielhaften Wochenspeisenplanes exakt berechnet werden.

Der Bedarf an Geschirrspülkapazität richtet sich nach dem Geschirraufkommen.

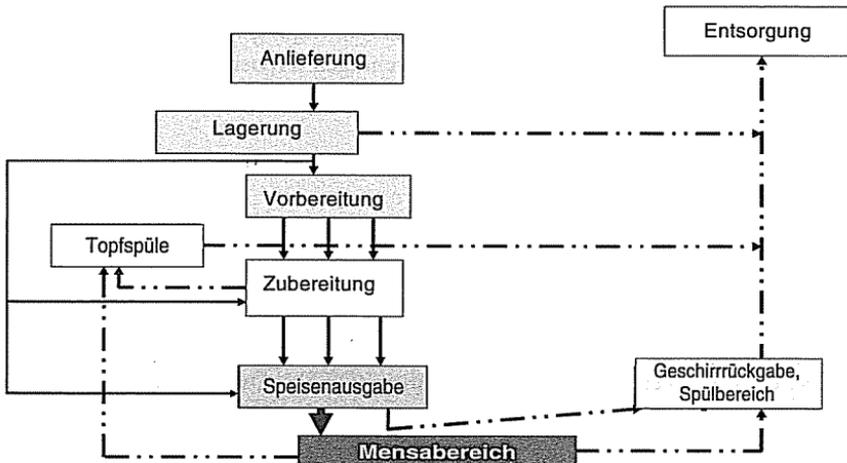
Die folgenden Zahlen sind allenfalls als Richtwerte zu betrachten. Im Einzelfall kommt es immer auf die konkreten Rahmenbedingungen an!

Einige nützliche Kennzahlen (nur grobe Orientierungszahlen!):

- m² pro Sitzplatz insgesamt : 1,4 m² – 1,8 m² (Die Pausenzeiten für die Schüler sollten möglichst versetzt festgelegt werden)
- 50 Prozent der o.g. Fläche sind pro Hauptmahlzeit im Produktionsbereich nötig. (Verpflegungssystem Mischküche). Je höher die Anzahl der zu verpflegenden Schüler, umso geringer ist der Flächenbedarf pro Mahlzeit. (Auch bei der

- Festlegung der Anzahl der Mahlzeiten ist chargenweises Garen zu berücksichtigen!)
- Die Aufteilung des Produktionsbereichs auf verschiedene Arbeitsbereiche in %:
 28,5 Prozent Zubereitung, Vorbereitung einschließlich Spülküche
 14,3 Prozent Vorratsräume
 7,2 Prozent Sozialräume (Aufenthalt, Umkleiden, Leitungsbüro, Sanitäräume
 - Duschen und WC)
 - m² pro Hauptmahlzeit bei der Lagerung: 0,05 m² - ca. 2 l (hier kommt es in hohem Maße darauf an, wo sich die Schule befindet und in welchem Rhythmus der Einkauf und die Anlieferung erfolgen)
 - kWh pro Mittagsmahlzeit (einschließlich Beleuchtung und Lüftung): optimal 0,5 kWh bis 0,8 kWh tolerierbar
 - 20-facher Luftwechsel im Küchenbereich, 15-facher Luftwechsel im Restaurant
 - l Wasserverbrauch pro Gast (einschließlich Reinigung des Produktionsbereiches): 4 bis 6 l
 - l Trockenmüll und l Nassmüll pro Gast (in hohem Maße von der Art der Verpflegung abhängig!): 2-3 l Trockenmüll und 0,3 l Nassmüll.
 - Verkehrsflächen:
 - Hauptlaufwege 2,20 m breit
 - Nebenwege 1,80 m breit
 - Vor Geräten 0,90 m breit
 - Vor Geräten mit Rangiertätigkeit: 1,20 bis 1,50 m
 - Beleuchtungsstärken: 500 lx für Produktionsbereich, 250 lx andere Bereiche, Nebenräume 150 lx, Tageslicht im Produktionsbereich zwingend erforderlich.

Materialfluss in der Großküche



Die vorhergehende Abbildung zeigt beispielhaft den Materialfluss in einer Großküche, sofern die Speisen noch frisch zubereitet werden. Werden fertige Speisen warm angeliefert, so muss lediglich ein geeigneter Raum zur Verfügung stehen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihr Essen einnehmen können. Wichtig ist bei der Gestaltung der Räumlichkeit eine geeignete Ausgabe, die eine zügige Verteilung der Mahlzeiten erlaubt. Auch bei diesem System muss Geschirr gereinigt und Abfälle entsorgt werden!

Bei der Anlieferung von Cook and chill oder von Tiefkühlkost müssen geeignete Geräte zur Erhitzung der Speisen eingeplant werden. Am günstigsten wäre hier eine Küche, die es erlaubt, zusätzlich noch Salate oder Desserts herzustellen.

7. Fazit

Die Verpflegung in Ganztagschulen ist ohne Investitionen nicht zu gewährleisten. Selbst wenn praktisch alle Speisen extern hergestellt und nur an die Schulen angeliefert werden, muss eine Ausgabe geplant werden, die einen reibungslosen Ablauf bei der Verteilung der Mahlzeiten ermöglicht. Darüber hinaus müssen geeignete Räumlichkeiten geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler die Mahlzeiten einnehmen können.

Auch für Getränke muss gesorgt werden. Dies kann entweder über Automaten geschehen oder im Rahmen der Speisenausgabe organisiert werden.

Während die gerätetechnischen Investitionen im Regelfall in ihrer Größenordnung überschaubar sind, können die notwendigen baulichen Maßnahmen durch Veränderungen der Bodenbeschichtungen oder durch Fliesenlegung, Einziehen von Abwasserabläufen oder auch die Anbringung einer leistungsstarken Be- und Entlüftung erhebliche Kosten verursachen.

Zur Herstellung von Speisen, aber auch zur Ausgabe sowie zur Reinigung und Entsorgung muss kontinuierlich Personal zur Verfügung stehen.

Eine eigene Großküche mit den notwendigen Nebenräumen sowie einem ansprechend gestalteten Mensabereich ist die beste Voraussetzung für eine optimale Verpflegung.

Anmerkungen

- 1 Im Jahre 2000 wurden von den wissenschaftlichen Fachgesellschaften Deutschlands – hier der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) – Österreichs und der Schweiz Referenzwerte für die Nährstoffzufuhr herausgegeben. Diese D-A-CH-Referenzwerte gelten als Basis für die Energie- und Nährstoffempfehlungen für unterschiedliche Altersgruppen.

- 2 Sous-vide Produkte gehören zur Kühlkost, werden aber speziell unter Vakuum hergestellt. Die Haltbarkeit ist hierdurch deutlich verlängert – statt max. fünf Tage bei Cook and chill sind es hierbei drei Wochen, allerdings muss die Lagerung ebenfalls immer unter Kühlung erfolgen.
- 3 HACCP steht für Hazard Analysis and Critical Control Points. Das Verfahren wird eingesetzt, um die Qualität der Hygiene zu steuern. Die Lebensmittel-Hygieneverordnung greift dieses Verfahren in § 4 unter „eigenbetriebliche Maßnahmen und Kontrollen“ auf. HACCP ist komplex in der Anwendung – von der Aufstellung einer Risikoanalyse über die regelmäßige Überprüfung der Durchführung der Arbeitsgänge bis hin zur vollständigen Dokumentation.

Literatur

- Arens-Azevedo, U.: Cook and Chill. Ein Verpflegungssystem mit zunehmender Bedeutung. Modernes Küchenmanagement, C. 1.9 S. 1-16, Stuttgart 1999
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Referenzwerte für die Gemeinschaftsverpflegung. Bonn 2001
- DGE Arbeitskreis Ernährung und Schule: Ernährung in der Ganztagschule, Teil 1: Notwendigkeit und Problematik von Schulverpflegung, Ernährungsumschau 50: B9 – B12, (3) 2003, Teil 2: Institutionalisierung und Möglichkeiten von Schulverpflegung, 50: B12 – B 16, (4) 2003
- Heyer, A.: Ernährungsversorgung von Kindern in der Familie. Lage 1997
- Hillenbrand, S. et. al.: Untersuchungen zur Ernährung von Schülern in Ganztagschulen. In: Kutsch, Th./Weggemann S. (Hrsg.): Ernährung in Deutschland nach der Wende. Veränderungen in Haushalt, Beruf und Gemeinschaftsverpflegung. Bonn 1996
- Seidl, M./Fladung, U.: Best Practice. Küchenmanagement. Kulmbach 2001
- Rohatsch, M./Lemme, F./Pieper, G.: Grossküchen. Planung, Entwurf, Einrichtung. Berlin 2002

Volker Nitzschke

Ganztagsschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer

Gute Arbeit an Ganztagsschulen hängt entscheidend von der Qualifikation der dort tätigen Lehrer und Lehrerinnen ab.

In der Literatur wird wenig über deren Qualifikationen oder Qualifizierung gesagt, „bestenfalls gibt es Statements, die sich auf das Einfordern besonderen Engagements, besonderer Sensibilität, besonderer Methodenvielfalt, besonderer Vielseitigkeit und besonderer Kommunikationsfähigkeit beziehen ...“ (Appel, / Rutz, 172). Es wird dann ein ganzer Katalog von Qualifikationslücken und Verhaltensdefiziten – festgestellt von Lehrkräften, Schulleitungen und Schülern – aufgeführt. Genannt werden unter anderem

- „geringe Befähigung, anregende und anspruchsvolle Angebote im Projekt- und AG-Bereich zu realisieren;
- weitgehende Unfähigkeit, im außerunterrichtlichen Bereich die Balance zwischen Gängelei und Gewährenlassen zu bewahren;
- mangelnde Unbeschwertheit, im Freizeitbereich gelassen mitzuwirken und die Lehrerautorität gegen eine Partnerautorität auszutauschen; ...
- weitgehende Unkenntnis freizeitpädagogischer und spielpädagogischer Grundphänomene;
- fehlende Einsicht gegenüber dem konzeptionellen Anspruch, den unterrichtlichen wie den außerunterrichtlichen Bereich in gleicher Gewichtung zu akzeptieren;
- gravierender Mangel an unterrichtlicher Methodenvielfalt ...
- deutliche Probleme in den Bereichen der außerunterrichtlichen Kommunikation, Beratungstechnik ...
- weitreichende Informationsdefizite zum Bildungs- und Kulturauftrag ganztägiger Schulen; ...
- verbreitete Unkenntnis über rechtliche Regelungen ...
- fehlendes Verständnis für Relationen und Interdependenzen zwischen positiver Schulatmosphäre und effektivem Sozialisations- und Lernerfolg; ...
- gravierende Schwierigkeiten bei der Talententwicklung und Begabtenförderung; ...
- eingeschränkte Motivation zur Überprüfung hemmender Vorbehalte bei der Integration von Erziehung und Unterricht;

- fehlendes Grundwissen bei der Gestaltung schichten- und altersübergreifender Kontakte und Projekte;
- mangelndes Einfühlungsvermögen in die kindlich-jugendliche Psyche und in die Bedürfnislagen von Kindern und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts;
- grundlegende Informationsdefizite zur biologisch und lernpsychologisch begründeten Rhythmisierung des Schultages; ...
- und häufige Abwehr von strukturellen, curricularen und organisatorischen Schritten zur Weiterentwicklung der Ganztagskonzeption.“

(Appel/Rutz, a.a.O., 172 f.)

Die geschilderten Defizite zeigen, welche Qualifikationen unter anderem vermittelt werden müssen, um einen erziehenden Lehrer für die Ganztagschule auszubilden. Diese Qualifikationserwartungen stellen Appel und Rutz in einem Kreisdiagramm dar (Appel/Rutz, a.a.O., 175). Darin finden sich sehr unterschiedliche Erwartungen, die man besonders gut an den letzten Teilen der zusammengesetzten Wörter für die Erwartungen ablesen kann. Zu finden sind: Geschick, Interesse, Bewusstsein, Offenheit, Fähigkeit, Vermögen, Freudigkeit, Kompetenz, Talent, Wissen, Mentalität, Vielfalt, Engagement, Verantwortung, Verständnis, Bedürfnis, Solidarität, Anspruch, Geduld, Kritik. Allerdings muss hier deutlich gesagt werden, dass dieses Kreisdiagramm mit seinen Erwartungen nicht dafür gedacht war, in der Weise analysiert zu werden, wie es im nächsten Absatz geschieht. Es zeigt jedoch die Problematik der derzeitig praktizierten Lehrerbildung in Bezug auf die Ganztagschulen auf.

Die Frage ist, wo und wie lassen sich diese Erwartungen an die Qualifikation realisieren. Müssen wir auf „geborene Ganztagschullehrerinnen und -lehrer“ warten oder sie irgendwo finden? Sicherlich ist nicht jeder Lehrer, jede Lehrerin für die Arbeit an einer Ganztagschule von vornherein geeignet oder auch nur daran interessiert. Sicherlich gibt es Menschen, die mehr für diese Arbeit „mitbringen“, wenn es z.B. um Talent, Vermögen, Bedürfnis, Freudigkeit und Geduld geht. Ein weiterer Bereich wie Fähigkeit, Wissen, Verantwortung, Kritik ist durch wissenschaftlich geleitetes Handeln zu bewältigen, auf das hier besonders eingegangen wird. Weitere Qualifikationen lassen sich aufbauend auf Eignung und Neigung und auf der Fähigkeit, wissenschaftlich geleitet zu handeln, entwickeln.

Eignung und Neigung könnten durch ein dem Studium oder dem Einsatz an einer Ganztagschule vorgeschaltetes Praktikum von Betreuern und Praktikanten erprobt/festgestellt werden. Das sollte jedoch nicht länger als drei oder vier Wochen dauern, um zu verhindern, dass Verhaltensweisen „eingeschliffen“ werden, die einem professionellen, wissenschaftlich begründetem Handeln nicht entsprechen. Insofern ist zum Beispiel L. Mayer-Kulenkampf zu widersprechen, die in diesem Zusammenhang ein „Eignungsjahr für alle“ vorschlug (vgl.: Ludwig, 368).

Es geht in diesem Aufsatz vor allem um ein wissenschaftlich begründetes Lehrerhandeln in Ganztagschulen, das an Universität/Hochschule vermittelt und

in Referendariat und Fortbildung weiterentwickelt, auf Praxis bezogen ausdifferenziert und erweitert werden müsste. Doch bis jetzt haben wir vor allem in der ersten Phase, dem Studium, keine oder kaum eine Vorbereitung der künftigen Lehrer und Lehrerinnen für die Arbeit an Ganztagschulen.

Weitgehend Einigkeit besteht darin, dass zum Studium

- Fachwissenschaft in den jeweiligen Lehrfächern,
- Didaktik dieser Fächer,
- Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sozialwissenschaften gehören (vgl.: Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung).

Die Notwendigkeit einer stärkeren Rolle von Fachdidaktik, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften – einschließlich Psychologie – in der Lehrerbildung wird immer wieder genannt (vgl. auch die Kapitel zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in: Ludwig und Appel/Rutz). Schon in den „normalen“ Studiengängen für Lehrerinnen und Lehrer ist deren Rolle zu gering. Eindeutig ist jedoch das Defizit zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für Ganztagschulen.

Entscheidend ist, dass – besonders in den Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozialwissenschaften – Reflexionsfähigkeit anzustreben ist. In den verschiedensten pädagogischen Situationen soll nicht „aus dem Bauch“ gehandelt werden. Lehrer müssen Situationen in ihrer Komplexität wahrnehmen, nach wissenschaftlichen Erkenntnissen beurteilen und entsprechend handeln können. Sie müssen im Studium eine Grundlegung bekommen, die sie auch befähigt, Transferleistungen vorzunehmen und sich wissenschaftlich weiterzubilden.

Dass diese Qualifikation bei deutschen Lehrerinnen und Lehrern nicht voll entwickelt ist, haben z.B. auch die Ergebnisse der PISA-Studie gezeigt – und das nur im Bereich des eigentlichen Unterrichts. An Ganztagschulen gibt es jedoch neben dem Unterricht viele Felder, in denen sensibel wahrgenommen, nach wissenschaftlichen Kriterien beurteilt und gehandelt werden muss, sei es in den Bereichen

- der freien Zeit,
- der gemeinsamen Mahlzeiten,
- der Arbeit an selbst gestellten Aufgaben,
- der Kooperation in und zwischen Lerngruppen,
- der „Begegnung“ zwischen Lehrern und Schülern,
- dem eher traditionellen Unterricht, der durch außerunterrichtliche Kontakte einen anderen Charakter erhält,

wobei es um viele Kommunikations- und Kooperationssituationen oder Aufgaben geht wie:

- Hilfe bei Aufgabenerledigung,
- Manieren, Sprache,
- emotionale Zuwendung,
- vertrauensvolle Begegnungen und Gespräche,
- Anregungen für Lern- und auch Spielsituationen ...

Eine einfache Ausweitung der Anteile von Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sozialwissenschaften am Studium kann die notwendigen Qualifikationen nicht vermitteln. Notwendig sind neue Inhalte und Vermittlungsformen. Es müsste – gestützt auf empirische Untersuchungen – detailliert beschrieben werden, was Lehrkräfte in den verschiedenen Situationen der Arbeit an Ganztagsschulen können sollten. Daraus lassen sich Inhalte und dafür geeignete Vermittlungsformen erschließen. Sie sollten Gegenstand des Studiums sein. Danach kann überprüft werden, ob und inwieweit die künftigen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, reflektiert und effizient zu handeln.

Es muss jedoch bedacht werden, dass erzieherische Arbeit auch eine emotionale Komponente hat, die an Ganztagsschulen stärker ins Gewicht fällt. Zwischenmenschliche Prozesse zwischen Lehrern einerseits und Schülern und Schülerinnen andererseits erfordern, dass die Lehrerrolle sowohl als die des Erziehenden als die des helfenden Partners eingenommen werden kann und dabei die jeweilige Person erkennbar bleiben muss. Es geht darum zu lernen, zwischenmenschlich zu handeln und dabei doch professionell zu sein.

Weiter muss gesehen werden, dass bis jetzt an den Universitäten/Hochschulen die Vertreter der verschiedenen Disziplinen ihre Forschung und Lehre zumeist voneinander getrennt durchgeführt haben, dass aber schon jetzt die Grenzen dieser Praxis erkennbar sind. Ohne interdisziplinäre Kooperation dürften sich die notwendigen Qualifikationen für die Arbeit in Ganztagsschulen nicht entwickeln lassen. Auch die Kooperation mit den Studienseminaren, der Ausbildung im Referendariat ist unverzichtbar.

Dazu sei kurz und sehr lückenhaft skizziert, in welcher Richtung und Form das Studium für die Arbeit an Ganztagsschulen geplant werden könnte.

In Ganztagsschulen müssten Teams mehrerer einschlägiger Disziplinen aus den Hochschulen den gesamten Tagesablauf mit den Aktivitäten der Lehrpersonen beobachten, ihre Beobachtungen festhalten und mit den Lehrerinnen und Lehrern diskutieren. In der Folge ließen sich Situationen herausfiltern, für die künftige Lehrpersonen besonders qualifiziert werden müssen. Gemeinsam muss sodann versucht werden, die Qualifikationen zu beschreiben und einerseits die theoretisch notwendigen Anteile, die zumeist nicht auf eine Disziplin beschränkt sein dürften, zu bestimmen. Sie müssten im Studium vermittelt werden. Andererseits müssten sie in der Praxis im Handeln der Studentinnen und Studenten erprobt, besprochen, korrigiert und weiterentwickelt werden.

Konkreter könnte das bedeuten, dass z.B. Defizite oder Schwierigkeiten festgestellt werden, die Lehrer und Lehrerinnen bei der Betreuung selbstständiger gemeinsamer Arbeit von Schülern haben, dass Unsicherheit besteht, wann und wie geholfen werden kann, wie Differenzen zwischen den Jugendlichen zu beurteilen sind, ob und wie gegebenenfalls eingegriffen werden kann/soll/muss.

Nach Grundlegung in den einzelnen Disziplinen müssen in diesem Fall spezielle

Gebiete, die sich mit Lernen und Lernhilfen, Verhalten in Gruppen, Kommunikation, Kooperation, Konflikten und Konfliktbewältigung beschäftigen, zunächst vertieft theoretisch angeboten werden. Sodann müssen Teams aus den verschiedenen Disziplinen und der Praxis z.B. mit den Studenten Filme/Videos von derartigen Situationen, die möglichst getrennt noch Aussagen der Beteiligten zu ihrem Verhalten zeigen, auswerten. Anschließend muss eine Erprobung der Fähigkeiten der Studierenden in Praktika an Ganztagschulen erfolgen – betreut von den dort tätigen Lehrern und von Mitarbeitern der Hochschulen. Gelungene und weniger gelungene Problembewältigungen müssen besprochen werden, Alternativen entwickelt und erprobt werden. Dabei müssen Theorie und Praxis eng miteinander verbunden werden. Theorie ohne Berücksichtigung von Praxis ist wenig hilfreich, Praxis ohne theoretische Absicherung kann zu Problemen führen.

Diese kurze Skizze zeigt schon Fragen/Probleme, die bei der Planung eines auf Ganztagschulen ausgerichteten Lehramtsstudiums geklärt und entschieden werden müssen, wie:

- unterschiedliche Studienfächer und Anteile dieser Fächer im Studium in den Bundesländern,
- Studienanteile zur Vorbereitung auf die Arbeit an Ganztagschulen in den einzelnen Lehrämtern,
- ggf. Stufenbezug (z.B. bis zum 10. Schuljahr),
- Kooperation/Aufgabenverteilung zwischen Studium und Referendariat,
- Gestaltung von (betreuten) Praktika, z.B.
 - zur Orientierung und Entscheidungshilfe vor dem Studium,
 - in den verschiedenen Phasen des Studiums,
 - Kooperation zwischen Universität/Hochschule und Studienseminaren,
 - Praktika an Halbtags- und Ganztagschulen ...

Auch spezielle Aufgaben und Probleme an Ganztagschulen bedürfen – neben der wissenschaftlichen Bearbeitung – einer Vorbereitung in Studium und/oder Referendariat, z.B.:

- Konzepte und Konzeptentwicklung von Ganztagschulen,
- Schulorganisation an Ganztagschulen mit der notwendigen Verortung (Balance) zwischen Fachunterricht, Lernen in Projekten, Freier Arbeit, außerunterrichtlichem Lernen, Freizeit ...,
- Verbindung von ganztägigem Lernen mit speziellen Schulprofilen,
- Schullaufbahnberatung,
- Gruppenprozesse und Metakommunikation,
- Entwicklung und Möglichkeiten von Kleingruppenarbeit,
- Arbeit in Bibliothek und im Internet,
- ökologische Fragen wie Verpflegung, Mensa, Energieverbrauch ...,
- Kooperation mit externen Partnern wie lokalen Institutionen, Initiativen, Vereinen, Verbänden ...

- Rolle, Entwicklung und Realisierung von Jahrgangs- bzw. Jahresprojekten,
- Rolle, Bedeutung und Organisation von Erkundungen und Exkursionen,
- Möglichkeiten von Ganztagsschulen als (soziale) Serviceleister ...

Eine Diskussion zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Arbeit an Ganztagsschulen hat es bis jetzt kaum gegeben. Einerseits engagierten sich Kolleginnen und Kollegen in Ganztagsschulen, weil sie mehr als nur Wissensvermittlung bei ihrer Arbeit erstrebten. Sie qualifizierten sich durch Lektüre, Besuch von entsprechenden Veranstaltungen, Kooperation mit Kollegen ... nach und nach für diese Arbeit. Andererseits suchten Schulämter, Schulleiter und Kollegien aus, wen sie für die Arbeit für geeignet hielten. Lehrerinnen und Lehrer wechselten aus der Arbeit an Ganztagsschulen wieder auf Halbtagschulen, wenn sie sich dieser Arbeit nicht (mehr) gewachsen fühlten. Mit wachsender Zahl von Ganztagsschulen ist aber ein „Verlass“ auf diese (Selbst-)Selektion nicht mehr verantwortbar.

Eine Frage ist, ob – zumindest so lange Ganztagsschulen erst in geringerer Zahl vorhanden oder geplant sind – zunächst zweigleisig verfahren wird. Nicht für alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer ist heute schon eine Qualifizierung für die Arbeit an Ganztagsschulen notwendig oder (vielleicht auch) zweckmäßig. Noch können unterschiedliche Fähigkeiten oder Interessen, Erfahrungen oder Einstellungen berücksichtigt werden und damit auch erreicht werden, dass eine Entscheidung für die Ganztags- oder Halbtagschule von jedem Studenten, jeder Studentin oder auch (später) von jedem Lehrer, jeder Lehrerin selbst getroffen werden. Dazu wäre ein Praktikum an einer Ganztagsschule hilfreich, um eine Entscheidung begründet treffen zu können. Allerdings reicht nur ein Praktikum nicht aus, um qualifizierte Arbeit an einer Ganztagsschule zu leisten.

So wäre es möglich, für die Arbeit an Ganztagsschulen eine Zusatzqualifikation (unter Umständen mit einer besonderen Prüfung und Berücksichtigung bei der Besoldung) einmal schon im Studium anzustreben, zum anderen für Lehrerinnen und Lehrer im Dienst. Dabei wären sowohl der theoretische Anteil als der praktische unverzichtbar, weil nur Praxis oder nur Theorie der Ganztagsschule nicht helfen können.

Die Realisierung eines Studiums für die Arbeit an Ganztagsschulen erfordert – vielleicht am besten von der KMK organisiert – Vorbereitungen und Entscheidungen. Zu diskutieren wäre, ob

- eine institutionelle Gruppe (Vor-)Entscheidungen trifft,
- „Pilotprojekte“ eingerichtet werden,
- zunächst „zweigleisig“ verfahren wird – Qualifizierung für die Arbeit an einer Ganztagsschule ein „Zusatz“ sein soll,
- der notwendige „Sachverstand“ an den Hochschulen in einem besonderen Institut gebündelt wird, in dem die entsprechenden Wissenschaftler evtl. als Zweitmitglieder arbeiten und auch Praktiker vertreten sind,
- das entsprechende Studium stufenbezogen angeboten wird ...

Auf jeden Fall müssen für die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrer Überlegungen angestellt und in absehbarer Zeit realisierbare Pläne entwickelt werden. Die Hoffnung, dass sich schon alles regeln werde, ist nicht nur naiv, sondern weder gegenüber Eltern noch Steuerzahlern zu verantworten und vor allem gegenüber den Kindern und Jugendlichen und im Interesse von deren Zukunft unverantwortlich. Ganztagschulen sollen ja nicht eingerichtet werden, um die Kinder und Jugendlichen „zu verwahren“, sondern um sie zu fördern, ihnen zusätzliche Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Dazu sind – neben qualifizierten Sozialarbeitern und -arbeiterinnen und Erziehern und Erzieherinnen – vor allem wissenschaftlich qualifizierte Lehrer und Lehrerinnen notwendig, die in der Lage sind, gute Arbeit an Ganztagschulen zu leisten und sie (weiter) zu entwickeln.

Literatur

- Appel, Stefan/Rutz, Georg: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts., 2. Aufl. 2002
- Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Köln/Weimar/Wien 1993, Band 2
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen 1997

Stefan Appel

Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel

Die Ganztagschule Hegelsberg ist eine Mittelstufenschule (Klassen 5 bis 10) mit rund 900 Schülerinnen und Schülern, die in den Klassen 5 und 6 mit einem Förderstufen- (=Orientierungsstufen-)konzept arbeitet und in den Jahrgängen 7 bis 10 einen Realschul-, Gymnasial- und Hauptschulzweig führt. Die Schule liegt im Norden der Stadt Kassel, einem Stadtteil mit hoher Arbeitslosenquote und hohem Ausländeranteil in der Bevölkerung. Trotz des sozial schwachen Einzugsbereiches ist es der Schule gelungen, durch ein überzeugendes Konzept nicht nur Stadtteilschule, sondern Regionsschule zu werden. Jeder dritte Schüler der Schule kommt inzwischen aus einem wohnortfernen Gebiet zu dieser Schule, was der Schule Hegelsberg zu einem inoffiziellen Modellcharakter von „guter Schule in schwierigem Umfeld“ verholfen hat. Bildungsbewusste Eltern wählen diese Schule an – auch aus bevorzugten Wohngebieten Kassels –, und Kinder aus entfernten Landkreisgebieten nehmen die zeitaufwendigen Wege in Kauf, um diese besondere Schule zu erreichen. Es nimmt nicht Wunder, dass das „Konzept Hegelsberg“ inzwischen bundesweites Interesse in Kreisen der Pädagogen und Schulaufsichtsvertretern erreicht hat.

Die pädagogische Konzeption der Ganztagschule Hegelsberg

Die Schule Hegelsberg versteht sich in ihrer ganztägigen Konzeption als so genannte „Ganztagschule im offenen Modell“.

Gemeint ist damit, dass wesentliche Teile des Ganztagsprogramms zwar in Angebotsform angelegt sind, dass aber auch gewisse Teile von Unterricht und anderen Unternehmungen obligatorische Bestandteile der Stundenpläne sind. Die *obligatorischen Bestandteile* teilen sich dabei auf in die Bereiche:

- a) Verstärkung des Pflichtunterrichts,
- b) Erweiterung der Unterrichtsinhalte,
- c) neue/andere Unterrichtsfächer (ganztagschultypisches Strukturmerkmal) und
- d) teilobligatorische Fördermaßnahmen.

Die Unterscheidung zu Betreuungsmodellen liegt zudem darin, dass der inhaltliche Anspruch über den der „Betreuungsschulen“ oder „Halbtagschulen mit ganztägigem Angebot“ hinausgeht. Die offene Ganztagschule ist als „Lebensschule ganztägiger Art“ zu verstehen, nicht als eine Halbtagschule mit einem Additum an Betreuungs- und Beschäftigungsmaßnahmen.

Der Bildungsauftrag schließt ein, dass die Bereiche der AG- und Projektunternehmungen sich nicht nur nach numerischen Schülerbedürfnissen im äußeren Rahmen orientieren (z.B. Aufstockung von Sport- und Computerkursen), sondern dass die Schule *kulturelle* und *freizeitpädagogische Themenstellungen* in dieses Programm (kinder- und jugendorientiert) bewusst und überlegt einfließen lässt.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei die *pädagogische Grundkonzeption* (Schulklima/Schulethos/Gemeinschaftsverständnis = Lebensschule), deren Realisierung sich nicht nur in oben beschriebenen Stundenplanverbindlichkeiten, sondern auch in *einzufordernder Verantwortungsübernahme* durch Schülerinnen und Schüler manifestiert.

Als äußeres (organisatorisches) Strukturmerkmal lässt sich im Vergleich zu „Halbtagschulen mit Ganztagsangeboten“ feststellen, dass die Schule als Institution fünftägig je Woche Grundangebote/Grundveranstaltungen bereithält, die auch bei Außergewöhnlichkeiten (hitzefrei, Gesamtkonferenz o. Ä.) nicht ausgelassen werden dürfen.

Zusammengefasst lässt sich überblicksmäßig festhalten:

Obligatorische Bestandteile

a) Verstärkung des Pflichtunterrichts im Klassenverband (Übungs-, Anwendungs- und Kommunikationsstunden)

Die Jahrgänge 8 bis 10 werden mit jeweils einer zusätzlichen Stunde in Chemie und Englisch versorgt.

Die Klassen des Jahrgangs 7 erhalten obligatorischen Computerunterricht. Die Hauptschuljahrgänge 7 bis 9 belegen ein bis zwei Stunden Arbeitslehre zusätzlich.

b) Erweiterung der Unterrichtsinhalte

In den Jahrgängen 8 der Hauptschule und 9 der Realschule und des Gymnasiums absolviert jeder Schüler in seiner Schullaufbahn eine Unterrichtserweiterung von einer Stunde in Biologie-Praktische Ökologie (Schulgartenunterricht).

Berufswahlunterricht (als gesondertes Fach neben der üblichen Arbeitslehre) wird in den gleichen Jahrgängen von den Schülerinnen und Schülern einstündig belegt.

Der Berufswahlunterricht schließt das dreiwöchige Betriebspraktikum und die Besuche im Berufsinformationszentrum (BIZ) ein.

c) neue/andere Unterrichtsfächer

Gemeinschaftsunterricht (Sozialerziehung) wird einstündig (Schulstunde à 45 Min.), Spielerziehung (Sozialisationsunterricht) einstündig (60 Min.) in den Förderstufenjahrgängen 5 und 6 angeboten. Zudem erhalten die Klassen 5/6 je eine Zusatzstunde in Methodentraining.

Die Klassen des Förderstufenjahrgangs 6 erhalten zusätzlich eine Freizeit-Bibliotheksstunde (Leserziehung).

Die Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 werden mit jeweils einer Stunde in Englisch, Mathematik und Deutsch gefördert. Der Förderunterricht ist für jeden Schüler obligatorisch, wenn die Leistung in den drei Fächern so weit absinkt, dass Hilfe/Unterstützung notwendig wird. Der Unterricht wird immer von der eigenen Fachlehrerin oder dem Fachlehrer erteilt, die oder der auch den Förderzeitrahmen festlegt und die Präsenz anordnet.

AG- und Projektunternehmungen (gebundene Freizeit/Wahlbereich)

„Sozialarbeit/Gemeinschaftsbildung“ (a), „Kulturell-musische Vielfalt“ (b) sowie „Freizeitpädagogik“ (c) sind Leitthemen des AG- und Projektkataloges. Das Leitthema „Sozialarbeit/Gemeinschaftsbildung“ ist turnusobligatorisch angelegt, d.h. dass jede Schülerin oder jeder Schüler dieser Schule eine „gemeinschaftsfördernde AG“ in seiner Schullaufbahn (Jg. 7 bis 10) belegt haben muss.

Themenbeispiele der drei Bereiche (Auswahlkatalog)

a) Sozialarbeit/Gemeinschaftsbildung

- Soziales Engagement
- Schüler-Reparaturwerkstatt
- Praktischer Umweltschutz
- Schülerbüro
- Schüler-Reisebüro (für Klassenfahrten)
- Sozialarbeit-Spielzentrum
- Grünlandpflege-Schulumwelt
- Schülerkiosk
- Schülerbücherei
- Schulgestaltung

b) Kulturell-musische Vielfalt

- Orgel, Keyboard und Klavier
- Schulchor
- Flöten für Anfänger/innen und Fortgeschrittene
- Gitarre für Anfänger/innen und Fortgeschrittene
- Popmusik
- Musikalische Gymnastik
- Digitaltechnik
- Glasgestaltung
- Grafik und Druck

c) Freizeitpädagogik

- Chinesische Malerei
- Schachspiel für Anfänger/innen und Fortgeschrittene
- Emaillieren
- Schneiderwerkstatt
- Freizeitsport
- Badminton
- Keramik
- Naturkosmetik
- Gesellschaftstanz

Freizeitpädagogik/Konzeption

Der *Bereich der gebundenen Freizeit* erstreckt sich sowohl über die klassenbezogenen Sonderstunden (Spielerziehung, Bibliotheksstunden usw.) als auch über den wahlfreien AG- und Projektbereich; die letztgenannten Vorhaben werden bei Wahl für ein Jahr obligatorisch.

Der Bereich der ungebundenen Freizeit umfasst die „*Spielothek*“ (Gesellschaftsspiele), das „*Bewegungsspiel-Center*“ (Tischtennis, Jakolo, Billard, Tischfußball), die *Cafeteria* (Teestube) und die *Diskotheek* (Schülerclubräume) sowie die *Freizeitbibliothek*.

Die Spielothek ist dabei den Tag über (zehn Stunden) durchgängig von Pädagogen besetzt, die übrigen vier Bereiche nur an den Nachmittagen. An mehreren Nachmittagen in der Woche werden so genannte Freizeit-Mitmachaktionen realisiert (z.B. Maskenmalen, Sportralley, Blumendekoration).

Ganztagsschulspezifische Organisationsstruktur

Die Ganztagschule im Offenen Modell (*Angebotsschule im Freiwilligkeitsprinzip*) bringt es mit sich, dass die äußere Rhythmisierung über den Tag nicht möglich ist.

Der Pflichtunterricht üblicher Art verbleibt weitgehend am Vormittag; nachmittags finden die Wahlangebote (einschließlich gebundener Freizeit), die Fördermaßnahmen, die Hausaufgabenbetreuung, die offene Freizeit und alle Spontanunternehmungen statt.

Zur Grundstruktur (und im Vergleich zu „Halbtagschulen mit Ganztagsangeboten“) gehört, dass die Schule täglich im Zehn-Stunden-Raster arbeitet, dass also an fünf Tagen in der Woche (auch Freitagnachmittag) alle Unternehmungen turnusmäßig stattfinden.

Institutionell ist somit festgelegt:

- An fünf Tagen Angebot eines warmen Mittagessens (drei Menüs);
- an fünf Tagen Hausaufgabenbetreuung unter Lehreraufsicht (Angebotsform);

- an fünf Tagen Arbeitsgemeinschaften und Projektgruppen;
- an fünf Tagen Fördermaßnahmen und Zusatzangebote;
- an fünf Tagen offene Freizeit und gebundene Freizeit.

Der Stundenverteilungsplan weist neben den üblichen Unterrichtsstunden 70 Wahlveranstaltungen (zwei- bis vierstündig), rund 70 Förderstunden sowie 80 Unterrichts-Erweiterungsstunden und etwa 60 Stunden für neue Unterrichtsfächer aus.

Pädagogische Erziehungskonzeption

In Ergänzung der vorgenannten Kapitel, aus denen das Erziehungsanliegen durch Themen-, Struktur- oder Organisationsangaben bereits hervorgeht, wird die Konzeption „*Lebensschule ganzheitlicher Art*“ durch pädagogische Grundhaltungen und Umsetzungen, die nicht stundenzahlmäßig zu Buche schlagen, verwirklicht:

a) *Partnerklassensystem*

- Partnerschaftsverbinding zwischen den neu eingetroffenen Klassen 5 mit Klassen der Jahrgänge 9/10 wird jährlich neu eingerichtet (die Partnerklassen befinden sich auch räumlich in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander).

b) *Liederstundengemeinschaft*

- Jeweils zwei Klassen des Jahrgangs 5 haben wöchentlich eine Liederstunde gemeinschaftlich (gemeinsames Singen, Kennenlernen des Jahrgangs untereinander). Zwei Lehrkräfte sind dabei eingesetzt.

c) *Gemeinschaftsdienst/Umweltbereiche*

- Alle Schülerinnen und Schüler der Schule haben wöchentlich Dienst in Umwelt- oder Aufsichtsbereichen, und zwar: die Klassen 5 in Umweltbereichen des Außengeländes der Schule; die Klassen 7/8 in Umweltbereichen des Schulgebäudes; die Klassen 9/10 in Aufsichtsbereichen der Gemeinschaftsflächen. Zusätzlich gibt es noch den üblichen Schulhofdienst, bei dem die Klassen sechs bis acht je zwei Wochen im Schuljahr für die Sauberkeit des Geländes sorgen.

d) *Selbsthilfegruppen/Gemeinschaftsgruppen*

- Ein bestimmter Teil der Arbeitsgemeinschaften und Projektgruppen umfasst thematisch Bereiche des Schullebens und der Schulorganisation, um anliegende Aufgaben der Gestaltung von Vorhaben, Abläufen, aber auch des Schulraumes (= Lebensraumes) zu übernehmen.

Dazu gehören Wahlangebote (Schülergruppen) zur Betreuung der Teestube (Cafeteria), der Schülerbücherei, des Schülerkiosks, des Schülerbüros, des Reisebüros (Klassenfahrten), der Schülerwerkstatt (Reparaturen), hinzu kommen die Gestaltungsgruppen, wie Deko-Work-Shop (jahreszeitliche Raum- und Tischgestaltung), Schulgestaltung (Wand- und Fensterbemalung), Grafik und Druck (Bilderrahmen, Plakatsdienst), aber auch die Gruppen Fotopraxis und Videopraxis, die sich um die Dokumentation schulischer Aktionen, Unternehmungen und Feste sowie um Berichte aus dem Schulleben kümmern.

e) *Sozialerziehung/Persönlichkeitserziehung*

Ein Teil der Gemeinschaftsaufgabe „Sozialerziehung“ wird durch die stundenplanmäßige Erweiterung verwirklicht. Darüber hinaus sind die Arbeitsgemeinschaften und Projekte jahrgangsübergreifend und schulzweigübergreifend angelegt (Durchmischung/Integration der Schülerschaft).

Die Wahlangebote der Jahrgänge 5/6 haben insbesondere das Ziel, Spaß an der Schule zu fördern und zu erhalten (Vorbeugung gegen den so genannten „Sekundarstufenschock“ – Abbau von Apathie, Aggressionen und Schulverdrossenheit), die der Jahrgänge 7 bis 10 haben das Ziel, Talente und Fähigkeiten zu fördern, Interessensolidaritäten zu entwickeln und Schüler mit den unterschiedlichsten Begabungen und Schichtenzugehörigkeiten im gemeinsamen Tun beim Lernen und bei Freizeitbetätigungen zusammenzuführen und zu Rücksichtnahme, Toleranz und Demokratie zu erziehen.

Gemeinschaftliche Schulvorhaben (Feste, Feiern, Aktionstage, Hilfsaktionen, Schulauftritte in der Gemeinde usw.) werden nicht nur als punktuelle Glanzpunkte im Jahresablauf gesehen, sie werden im Bewusstsein aller in der Schule Tätigen als Identifikationsereignis und Integrationsvorhaben empfunden. Besondere Bedeutung kommt dabei der Etablierung von anspruchsvollen Traditionen zu: gemeint sind gemeinsame Weihnachtskonzerte, Karnevalsbeste, Sommer- und Sportfeste, Abschlussfeiern, Abschlussbälle usw.

f) *Tätigkeitsfelder der Lehrkräfte*

Die Verschränkung (Vernetzung) des Freizeit- und Unterrichtsbereichs der Schule gehört zum Konzept. Keine Lehrkraft kann für sich in Anspruch nehmen, nicht im Freizeitbereich (gebundene oder ungebundene Freizeit) eingesetzt zu werden.

Im Sinne der Gemeinschaftsschule ist es folgerichtig, dass unabhängig von den Lehrämtern alle Lehrkräfte in allen Schulzweigen eingesetzt werden (Verzicht auf Jahrgangs- oder Schulartenteams).

Die räumliche Zuordnung der Klassen erfolgt nur durch das Partnerklassensystem, nicht nach Schularten oder Jahrgängen (kein Clustersystem); dabei verbleiben die Förderstufenklassen je zwei Jahre in ihrem Stammraum (Fremdbelegungen durch Lerngruppen höherer Klassen werden vermieden); alle anderen Klassen werden im Gebäude gemischt verteilt (Vermeidung von Jahrgangs- oder Schulartenpolaritäten).

Die Klassenlehrerinnen und -lehrer in den Förderstufen- und Hauptschulklassen müssen mindestens zehn Stunden in der eigenen Klasse eingesetzt sein; in den Realschul- und Gymnasialklassen liegt dieses Mindestkontingent bei acht Stunden.

Auf die Ausgewogenheit der Geschlechterverteilung bei den Lehrkräften in den einzelnen Klassen wird ganztagschulbedingt (viele Kinder mit allein erziehenden Elternteilen) besonderer Wert gelegt.

g) *Pädagogische Arbeitsgruppe der Lehrkräfte*

Die schuljahresbegleitende pädagogische Arbeitsgruppe (Vorbereitungsgruppe/Steuerungsgruppe) tagt in regelmäßigen Abständen, deren Beratungsgegenstände die Förderung des pädagogischen Konsenses, die Verbesserung der pädagogischen Maßnahmen und Unternehmungen und Effizienzerhöhung des Unterrichts darstellen.

Die Gruppenbildung erfolgt nicht ausschließlich zur Vorbereitung von Verbesserungsvorschlägen oder Empfehlungen zur Weiterentwicklung, sie ist auch und zudem Ort und Forum des pädagogischen Gedankenaustausches und der Reflexion von Erfahrungen und Meinungen.

Das Selbstverständnis der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft im Sinne der „Lebensschule“ ist ausgesprochen deutlich ausgeprägt und geht weit über ein Betreuungsbewusstsein einer „Halbtagschule mit Ganztagsangeboten“ hinaus. Wenn auch die Schule als „offenes Modell“ nicht über die Integrationsklammer der äußeren Rhythmisierung verfügen kann, so wirken doch die ganztagschulspezifischen Strukturen des gesamten Tagesablaufes als augenfällig gemeinschaftsfördernd in einer Tagesschule, die zugleich Lern- und Lebensstätte sein will.

Die folgenden Auszüge aus den Programmheften der Schule, die sich sprachlich direkt an die Schülerinnen und Schüler richten, sollen einen exemplarischen Überblick über ein umfangreiches Bildungsangebot geben, dessen Intention eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen ist, bei dem die Kinder und Jugendlichen zudem auch noch viel Spaß haben sollen.

Aus dem Programmheft für unsere Schülerinnen und Schüler

Freizeitangebote:

Spieleausleihe

An der Spieltheke im Erdgeschoss unseres Freizeitgebäudes kannst du den ganzen Tag über aus mehreren hundert Gesellschaftsspielen eines ausleihen. Unsere Spiele sind übrigens alle von Schülerinnen und Schülern und unseren Sozialpädagogen erprobt (an der Schule Hegelsberg wurde sogar der größte Spieltest für Schulen in der Bundesrepublik durchgeführt).

Du wirst also sicherlich etwas Interessantes finden, ganz gleich, ob du allein oder mit einem oder mit mehreren Jungen und Mädchen spielen möchtest. Falls keine Mitschüler da sind, spielen die Sozialpädagogen auch gern mit dir; du musst sie nur fragen!

Bücherei

Die Freizeitbibliothek (Schülerbücherei) mit spannenden Abenteuerbüchern, Sachbüchern (zum Beispiel über Raumfahrt, Tiere, Spiele, Computer, Elektrizität usw.), kleinen Nachschlagewerken (verschiedene Lexika) und Bildbänden findest du in Raum 207 (II. Stock) des Hauptgebäudes.

Die Bücher, die du ausleihst und mit nach Hause nehmen darfst, musst du natürlich pfleglich behandeln!

Clubraum/Disco

Dieser Raum mit den flachen Sitzmöbeln und der gemütlichen Beleuchtung liegt ebenfalls im Erdgeschoss des Freizeitgebäudes. Vormittags ist er als Spielraum geöffnet, nachmittags, während des Freizeitblocks, kann man dort Musik hören und sich mit Mitschülerinnen und Mitschülern treffen. In regelmäßigen Abständen veranstalten wir dort auch nachmittags eine Jahrgangsdisco, die von der Schülerdisco-AG (und der dazugehörigen Lehrkraft) geplant und betreut wird.

Da der Raum durch seine Holzeinrichtung sehr ansprechend gestaltet ist und eine gute Musikanlage besitzt, finden hier auch oftmals Klassenfeste statt.

Teestube (Cafeteria)

Die Teestube, täglich nachmittags geöffnet, ist eine ganz besondere Einrichtung der Schule, die bei Schülerinnen und Schülern sehr beliebt ist. Mit runden Tischen und rotem Gestühl, darüber geflochtenen Hängelampen, lädt die Teestube bei Radiomusik, Tee und Gebäck zur Unterhaltung und Entspannung ein. Die Projektgruppe „Teestube“ kümmert sich dabei an allen Tagen darum, dass es abwechslungsreiche Getränke und Salate gibt. Ebenfalls zum Selbstkostenpreis werden selbst hergestellte Waffeln und Quarkspeisen angeboten.

Mehrzweckhalle

In unserer Mehrzweckhalle im Freizeitgebäude stehen die so genannten Bewegungsspiele. Gemeint sind damit mehrere Tischtennisplatten, Tisch-Fußballspiele, Billardtische und Jakolo (Tischkegeln), die du nachmittags im I. Block während der Freizeit benutzen kannst. Schläger, Bälle, Billardstöcke und anderes dazugehörige Gerät erhältst du bei der Aufsicht (im Freizeitbüro der Mehrzweckhalle), die dir auch hilft, damit du „drankommst“, wenn einmal viel Betrieb ist.

Aktivitäten im Freien

Bei trockenem Wetter kann man an der Spieleaussgabe (Freizeitgebäude) Softbälle, Hand- und Fußbälle, Federballschläger, Sprungseile und vieles andere mehr ausleihen. Auf dem oberen Hof sind zwei große Spiele aus Betonsteinen in den Schulhof eingelegt; auch dafür kannst du dir Großspielsteine ausleihen. Oberhalb der Sporthalle gibt es übrigens einen Kleinfeldsportplatz, auf dem man gut Ball spielen kann.

Gemeinschaftsaktionen:

Liederstunde

Die Schule Hegelsberg gehört zu den wenigen Schulen, bei denen man heutzutage einmal wieder ein fröhliches Lied hören kann, wenn der Weg zufällig am Schulgebäude vorbeiführt. Alle Klassen 5 der Schule haben nämlich neben dem üblichen Musikunterricht pro Woche eine Liederstunde; dabei sind immer zwei Klassen mit mehreren Lehrkräften zusammengefasst, damit eine größere Gruppe sich kennen lernt und gemeinsam etwas unternimmt.

Partnerklassen

Damit die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersgruppen sich verstehen lernen, gibt es die Einrichtung der Partnerklassen. Viele unserer jüngeren Schülerinnen und Schüler, die noch nicht so lange die Schule Hegelsberg besuchen, benötigen Rat, Hilfe und Anleitungen. Umgekehrt ist es wichtig, dass die älteren Schüler erkennen, dass die jüngeren ganz andere Wünsche und Bedürfnisse haben als sie selbst.

Jede Klasse 5 erhält eine eigene Partnerklasse der Jahrgänge 9/10. Da werden Wandertage, Feste und Fahrten gemeinsam geplant, da gibt es Spiel-, Bastel- und Backnachmittage. Auch das macht Spaß – eine Schulgemeinde zu sein und dazugehören!

Klassennachmittag

Um mit den Klassenkameraden und mit dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin regelmäßig etwas Gemeinsames unternehmen zu können, das einmal nicht mit Lernen zu tun hat, wurde jeder Klasse der Jahrgänge 5/6 für jede Schulwoche ein gemeinsamer Nachmittag eingeplant. In den Schülerstundenplänen steht dort „Spielstunden“ (Erwachsene nennen diese Zeit „Sozialisationsstunden“).

Gedacht ist daran, dass der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin an diesem Tag mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zum Mittagstisch geht und anschließend mit der eigenen Gruppe etwas unternimmt, zum Beispiel ein Geländespiel oder Ballspiel; oder es wird in der Klasse gebastelt, man veranstaltet einen Kleinzirkus, beschäftigt sich mit Gesellschaftsspielen oder etwas anderem.

Unterstützungsmaßnahmen:

Hausaufgabenbetreuung

Wer in Ruhe Aufgaben erledigen möchte, wird sicherlich gern die Hausaufgabenbetreuung im I. Nachmittagsblock wahrnehmen. Täglich führen dort Lehrkräfte Aufsicht, so dass man dort ungestört überlegen und arbeiten kann. Die Teilnahme ist freiwillig!

Natürlich ist die Hausaufgabenbetreuung kein Nachhilfeunterricht, aber ein Angebot zur täglichen Hilfe, dessen Nutzung lohnt.

Zusatzunterricht in „Haupt“-Fächern

Für die wichtigen Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch haben wir in den Jahrgängen 5 bis 7 beim eigenen Fachlehrer oder bei der Fachlehrerin je eine Zusatzstunde pro Woche eingeplant. Man könnte diese besonderen „Förderstunden“ fast als „kostenlose Nachhilfestunden“ der Schule bezeichnen, denn jeder Schüler und jede Schülerin mit dem Leistungsstand 4 und schlechter wird zur Teilnahme veranlasst, bis der Rückstand aufgeholt ist.

Falls die Eltern die Teilnahme nicht wünschen, ist eine Abmeldung möglich.

Kursus für Lese- und Rechtschreibschwäche

Manche Schülerinnen und Schüler haben noch Schwierigkeiten mit dem richtigen Schreiben und Lesen. Wir haben deshalb pro Woche mehrere Stunden Unterstützungsunterricht angesetzt, der die Lese- und Rechtschreibschwäche beheben soll. Für alle Klassen 5, 6 und 7 gibt es mehrere dieser Kurse, deren Gruppengrößen bewusst klein gehalten sind, damit der Lernerfolg möglichst schnell erreicht werden kann.

Ulrich Deinert

Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Vorbemerkung: Neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule

Gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere der Wandel der Familie als Sozialisationsinstanz und die veränderte Rolle von Frauen in Familie und Gesellschaft haben zu neuen Anforderungen an das Schulsystem und die Jugendhilfe geführt, die mit den traditionellen (getrennten) institutionellen Mustern nicht mehr zu beantworten sind. Die typische deutsche Halbtagsschule mit ihren bildungsorientierten Fachdidaktiken sieht sich zunehmendem inneren Druck und äußerer Erwartung gegenüber, soziale Probleme selbst lösen zu müssen, die traditionell anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Familie und der Jugendhilfe zugeordnet wurden. Zunehmende Gewalt an Schulen und die von vielen Eltern benötigte ganztägige Betreuung ihrer Kinder sind die beiden Herausforderungen, soziale Probleme, mit denen sich das Schulsystem auseinandersetzen muss, und das bei gleichzeitigem Abbau von Ressourcen.

Die Jugendhilfe sieht sich ebenfalls in der Situation, auf neue Bedarfe nicht mit dem Aufbau neuer Subsysteme reagieren zu können.

Kindertagesstätten und Horte müssen sich mit den Erwartungen nach mehr Flexibilität und bedarfsgerechteren Angeboten auseinandersetzen; der Kostendruck im Bereich der Fremdunterbringung lässt Jugendämter nach teilstationären und mobilen Formen der Hilfen zur Erziehung suchen, Einrichtungen der offenen Jugendarbeit müssen mit neuen Angeboten zur Ganztagsbetreuung auf den gestiegenen Bedarf reagieren.

Die notwendige Kooperation zwischen den Subsystemen muss in Jugendhilfe und Schule erst noch entwickelt werden: Innerhalb der Jugendhilfe gibt es traditionelle Grenzen und Abgrenzungen, z.B. zwischen Jugendhilfe, Tagesstätten und den Hilfen zur Erziehung, die nur schwer abgebaut werden können.

Die Segmentierung des Schulsystems in die einzelnen Schulformen macht es schwer, übergreifende Konzepte zu entwickeln.

Dass Jugendhilfe und Schule als historisch völlig unterschiedlich gewachsene pädagogische Institutionen aufgrund dieser Situation stärker zusammenarbeiten sollen, wird vielfach postuliert, in der Praxis gibt es jedoch große Probleme bei der Kooperation zweier Systeme, die unterschiedlich legitimiert und strukturiert sind

(Strukturdifferenzen), deren Professionelle ein stark divergierendes berufliches Selbstverständnis haben und deren pädagogische Praxis auf unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Paradigmen aufbaut.

In der Praxis hat sich in den letzten Jahren aufgrund unterschiedlicher Problem- und Bedarfslagen und der örtlichen Bedingungen ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Kooperationsformen entwickelt. Vielfach bauen praktische Kooperationen auf dem Engagement einzelner Lehrer und Sozialpädagogen auf und sind deshalb wenig konstant.

Diese heterogene Vielfalt ist Ausdruck einer nicht zu steuernden Konzeptionierung der jeweiligen Angebote auf die konkreten Rahmenbedingungen und die Bedarfe vor Ort. Diese Vielfalt ist aber auch diffus und unübersichtlich; vorhandene Erfahrungen werden kaum transportiert, Kooperationserfahrungen gehen nicht in Strukturen über.

Strukturelle Differenzen und systemische Abgrenzungen machen es schwer, Hemmnisse und Fördernisse für Kooperation klar zu bestimmen, und diese sind deshalb auch nicht steuerbar, sondern ergeben sich eher zufällig vor Ort.

Die grundsätzlichen Fragen lauten deshalb: Wie kann die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule über Modelle hinaus auf den Weg gebracht werden, welche Rahmenbedingungen, Strukturen müssen geschaffen/verändert werden, welche Anstöße und Anreize gegeben werden?

1. „Tief im Westen ...“ in Gelsenkirchen blüht die Kooperation – ein Beispiel

Gemeinsames Projekt „Über-Mittag-Betreuung“ der Hauptschule Eppmannsweg und des Kinder-, Jugend- und Kulturzentrums Dietrich-Bonhoeffer-Haus in Gelsenkirchen.

Helmut Niemeier leitet eine Hauptschule mit einem sehr hohen Anteil türkischer Kinder und Jugendlicher und steht vor dem Problem der Betreuung ihrer Schüler über Mittag. Anstoß, sich an das benachbarte ev. Jugendhaus zu wenden ist für ihn folgendes Problem: Türkische Mädchen bleiben mittags auf dem Schulhof und gehen nicht nach Hause, sondern warten dort bis zum Beginn des Nachmittagsunterrichts. Herr Niemeier fragt deshalb beim direkt benachbarten evangelischen Jugendhaus an, ob die Schule die dortigen Räume für eine „Über-Mittag-Betreuung“ nutzen könne.

Seit fünf Jahren besuchen nun jeden Tag zwischen 30 und 70 Schüler das Jugendhaus; sie können dort essen, ihre Hausaufgaben machen sowie die Räume und Spielmöglichkeiten des Jugendhauses nutzen. Zunächst übernahmen zwei hauptamtliche Mitarbeiter der Schulsozialarbeit (angestellt beim Schulträger) die Organisation des Mittagessens, die Hausaufgabenbetreuung und die Aufsicht im Jugendhaus. Nach dem Auslaufen der ABM-Stellen schien das Projekt einzugehen, doch es würde weitergeführt, weil beide Seiten viel davon haben.

Das Jugendhaus wollte das Projekt aufgrund des Erfolges fortsetzen, und eine hauptamtliche Mitarbeiterin des Jugendhauses übernahm die Leitung.

Herr Niemeier sagte seine Unterstützung zu: Lehrer übernahmen die Durchführung der Schulaufgabenbetreuung im Jugendhaus. Die Jugendlichen wurden stärker beteiligt: Sie und nicht mehr die Hauptamtlichen organisieren den Cafeteria-Betrieb, Spielverleih und Getränkeverkauf. Zeitlich liegt das Projekt zwischen dem Ende der sechsten Stunde und dem Beginn des Nachmittagsunterrichts bzw. der regulären Öffnungszeit des Jugendhauses.

Aus der Durchführung einer „Über-Mittag-Betreuung“ der Hauptschule in den Räumen der Jugendeinrichtung hat sich eine intensive Zusammenarbeit entwickelt, die sich positiv auf den Schul- und den Jugendhausalltag auswirkt.

Schulische Arbeitsgemeinschaften, die im Jugendhaus von den Sozialpädagogen durchgeführt werden, gehören ebenso zum Alltag wie die Lehrer, die mittags regelmäßig ins Jugendhaus kommen, um dort eine Schulaufgabenhilfe anzubieten (die Hälfte des Kollegiums geht freiwillig).

Für das Jugendhaus bedeutet diese Entwicklung, dass Jugendliche ins Haus kommen, die beispielsweise über die offenen Angebote nicht angesprochen werden konnten, das Renommee im Stadtteil hat sich verbessert ebenso wie die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen.

Es gibt regelmäßige Besprechungen zwischen Lehrern und Sozialpädagogen sowie gemeinsame Projekte im Stadtteil oder z.B. eine Theater-AG, die als Schulveranstaltung im Jugendhaus durchgeführt und von dort aus geleitet wird.

In Gelsenkirchen gibt es eine Brücke zwischen Jugendarbeit und Schule: der Stadtteil mit seinen Themen und Problemen als Rahmenbedingung, mit dem sich Jugendhaus und Schule auseinander setzen müssen.

Außerdem gibt es Schnittmengen, gemeinsame Themen und Auflagen, beide haben etwas von der Zusammenarbeit, ohne ihre eigenständigen Profile zu verlieren.

Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, der Stadtteil, die Gemeinde sind die Rahmenbedingungen für eine Öffnung in Schule und Jugendhilfe.

Sozialräumliches Denken in der Schule und der Jugendarbeit bedeutet: Interesse an den Räumen und Orten der Kinder, eine Orientierung an den sozialen Themen und Problemen des Stadtteils, Öffnung und Kooperation mit anderen Institutionen usw.

2. Ganztagsangebote in und mit der Jugendhilfe: typische Elemente, Konzepte und Erfahrungen

Die Entwicklung von Ganztags- und Betreuungsangeboten ist eines der wichtigsten Kooperationsfelder zwischen Jugendhilfe und Schule. Im Folgenden werden kurz die Ergebnisse einer Befragung der über das Landesjugendamt Westfalen-Lippe aus dem Landesjugendplan geförderten Ganztagsangebote vorgestellt. Die Befragung

fand im Frühjahr 1998 anhand von Fragebogen statt und hatte eine Rücklaufquote von 87 Prozent (von 47 geförderten Ganztagsprojekten, die angeschrieben wurden, kamen 41 Rückläufe von 40 Trägern).

Die geförderten Projekte sind qualifizierte Ganztagsangebote!

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass durch die Bereitstellung zusätzlicher Mittel qualifizierte Ganztagsangebote in der Jugendarbeit entwickelt werden können. Dies ist möglich auf dem Hintergrund der vorhandenen Ressourcen von Jugendeinrichtungen, insbesondere der räumlichen und personellen. Bei den durch den Landesjugendplan geförderten Projekten handelt es sich deshalb auch nicht um isolierte Betreuungsgruppen, sondern es findet meist eine konzeptionelle Verbindung zwischen Ganztagsangeboten und den vorhandenen freizeitpädagogischen Angeboten statt, die vor allem den Verhaltensweisen der älteren Kinder/jüngeren Jugendlichen entgegenzukommen scheint.

Die konzeptionellen Grundelemente wie Mittagessen, Betreuung über die Mittagszeit, pädagogisches Angebot, Schulaufgabenbetreuung und „Freiraum“ sind fast überall vorhanden, jedoch jeweils nach den spezifischen Rahmenbedingungen kombiniert. Die von den Projekten beschriebenen Inhalte der Freizeitangebote zeigen eine enge Verbindung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit, ebenso die in mehr als der Hälfte der Projekte vorhandenen Ferienangebote.

Ein grundsätzlicher Vorteil von Ganztagsangeboten im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht in der Verbindung von Freizeitbereich und Tagesbetreuung, durch die es nicht zu einer Verlängerung der Schulzeit kommt.

Diese Ganztagsangebote sind keine Konkurrenz zum Hort, sondern eine sinnvolle Ergänzung. Viele Kinder und Jugendliche brauchen nicht die umfassende Betreuung wie im Hort; sie sind gerade über die Mittagszeit auf sich alleine gestellt und finden hier ein passendes Angebot. Die Betreuungszeit liegt im Wesentlichen zwischen drei und fünf Stunden und damit deutlich unter dem Hortbereich mit maximal sieben Stunden.

Kontakte zu Eltern – der Begriff Elternarbeit geht vielleicht schon zu weit – entwickeln sich scheinbar viel intensiver aus der täglichen Betreuung und den sich daraus ergebenden konkreten Themen, Problemen und Absprachen, als in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sonst üblich.

Der große Anteil von Kindern und Jugendlichen aus problematischen Familienverhältnissen, aus nichtdeutschen und Aussiedler-Familien zeigt, dass Ganztagsangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ähnliche Zielgruppen ansprechen wie im Freizeitbereich der Jugendeinrichtungen. Die soziale Integrationsleistung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird dadurch bestätigt, andererseits werden auch Grenzen und Überforderungen deutlich (z.B. im Bereich der Schulaufgabenhilfe).

Wenn man also von neuen Entwicklungen bei den Angeboten für Schulkinder spricht, gehören Ganztagsangebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf jeden Fall in das breite Spektrum der unterschiedlichen Konzepte zwischen dem Hort als klassischer Betreuungseinrichtung und offenen Freizeitangeboten, die nicht mehr mit dem Begriff Betreuung charakterisiert werden können.

Verbesserung der Kooperation mit Schulen oder Inpflichtnahme der Jugendarbeit?

Die Einrichtung von Ganztagsangeboten – das zeigen die Ergebnisse unserer Befragung – hat zu einer engeren Kooperation zwischen Jugendeinrichtungen und Schulen geführt, wobei die Jugendeinrichtungen den aktiveren Part übernehmen. Insbesondere die in fast allen Projekten erfolgte und vom Zuschussgeber geforderte Übernahme der Schulaufgabenbetreuung erscheint unterm Strich problematisch. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendarbeit sind mit den schulischen Problemen schnell überfordert, und trotz erfreulicher Zusammenarbeit mit den Schulen stellt sich die Frage, ob die Schulaufgabenbetreuung derart intensiv in den Betreuungsbereich gehört und damit Schule institutionell aus ihrer Verantwortung für die „Schulaufgaben“ entlassen wird. Eine alte und neue Frage, die auch im Hortbereich schon immer gestellt wurde und hier nicht weiter diskutiert werden soll – wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die Einschätzungen zum Thema Schulaufgaben im Abschlussbericht zum „Kooperationsmodell zwischen Jugendhilfe und Schule zur ganztägigen Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I“.

Wie groß die Gefahr der Instrumentalisierung ist, zeigen die Probleme von Einrichtungen, die sich vor allem in der Schulaufgabenbetreuung ständig gegenüber den Leistungsanforderungen der Schule (und manchmal auch der Eltern) abgrenzen müssen, um nicht zum verlängerten Arm der Schule zu werden. Wenn es zu einer konkreten Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule gekommen ist, ergeben sich durch den täglichen Kontakt Probleme und Konflikte, die gelöst werden müssen. Unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf Aufsicht und Begleitung der Schülerinnen und Schüler, aber auch pädagogische „Verständigungsschwierigkeiten“ können dann wiederum konkrete Anlässe für Besprechungen und Kontakte oder für gemeinsame Fortbildungen sein, die von vielen Projekten der Jugendarbeit gewünscht werden.

Erfreulich sind die vielen Hinweise zur Entstehung von Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Schule, die über die Ebene der persönlichen Kontakte hinausgehen. Dies scheint insbesondere dort der Fall zu sein, wo sich Schulen ihrerseits geöffnet haben und Interesse an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zeigen. Wenn die im Grund- und Hauptschulbereich meist vorhandene räumliche Nähe zu Einrichtungen der Jugendarbeit hinzukommt und

Schule damit eine Gemeinwesenorientierung gewinnt, entwickeln sich, wie einige Beispiele zeigen, stabile Formen der Zusammenarbeit. Die optimistische Einschätzung der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule bleibt aber an der Stelle zwiespältig, wo man deutlich sagen muss, dass nur durch die zusätzlich der Jugendarbeit zur Verfügung gestellten Ressourcen die Zusammenarbeit in Gang zu kommen scheint. Viele Hinweise auf Überlastungen und Überforderungen zeigen, dass der Aufbau einer Kooperationsstruktur aufwendig ist, zumal die schulische Seite keine zusätzlichen Ressourcen einbringen kann.

Verändert sich die Jugendarbeit durch die Einrichtung von Ganztagsangeboten?

Die Tatsache, dass etwa die Hälfte der geförderten Projekte Betreuungsverträge mit den Eltern abschließen, zeigt, dass die Einrichtung von Ganztagsangeboten in der Jugendarbeit mit einer deutlich über das bisherige Maß hinausgehenden Übernahme von Aufsichtspflicht und Verbindlichkeit verbunden ist. Ob die Jugendarbeit ihr grundlegendes Prinzip der Freiwilligkeit damit schon verlässt, wird bei Fachtagungen kontrovers diskutiert. Welche Auswirkungen die Einrichtung von Ganztagsangeboten auf die jeweilige Jugendeinrichtung hat, wurde in unserer Befragung nicht untersucht. Bei Fortbildungsveranstaltungen und in Gesprächen mit Mitarbeitern werden konkrete Auswirkungen beschrieben. Die meisten berichten von positiven Wirkungen im Sinne einer Verbesserung des Images der Jugendeinrichtung im Stadtteil, einer besseren Außendarstellung, konkreten Kooperationsmöglichkeiten, besserer Akzeptanz und Vernetzung mit Institutionen im Stadtteil.

Als Innenwirkungen werden u.a. folgende Aspekte formuliert: Kinder und Jugendliche aus den Ganztagsangeboten nehmen nun auch die Programme der übrigen Arbeitsbereiche wahr, vorhandene Schwellenängste werden schneller überwunden.

Negative Auswirkungen werden insbesondere durch die Veränderung des Dienstplanes der Hauptamtlichen zugunsten der Schaffung eines Ganztagsangebotes beschrieben. Die anderen Arbeitsbereiche würden so unter der Einrichtung des Ganztagsangebotes leiden, und im Extremfall würde die Verschiebung der Öffnungszeiten zu Kürzungen im Abendbereich für Jugendliche führen.

Da die Projekte im Rahmen unserer Befragung eine finanzielle Förderung von durchschnittlich 15 000 DM im Jahr erhalten, mit der vor allem Honorarkräfte finanziert werden, wird in diesem Rahmen der genannte Negativ-Effekt nicht eintreten. Dennoch wird die Belastung der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die Einrichtung von Ganztagsangeboten steigen, da insbesondere die Kooperationsaufgaben nicht an Honorarkräfte delegiert werden können.

Im Hinblick auf die Neuentwicklung des Landesjugendplanes NRW stellt sich für die meisten Einrichtungen sowieso die Frage nach der Übernahme solcher

konzeptionellen Schwerpunkte, die im neuen Landesjugendplan vorgesehen sind. Ganztagsangebote und die Kooperation mit Schulen gehören auf jeden Fall zu diesen Schwerpunktbereichen.

Im Sinne eines Wirkungsdialoges wären also Primär- und Sekundäreffekte zu untersuchen, die sich für die Jugendarbeit durch die Einrichtung von Ganztagsangeboten ergeben. Dies ist durch eine relativ einfache schriftliche Befragung der Träger nicht zu erreichen, und deshalb sollen an dieser Stelle keine Mutmaßungen über die Auswirkungen auf die Jugendarbeit formuliert werden. Festzustellen bleibt an dieser Stelle nur, dass die Einrichtung von Ganztagsangeboten mit Chancen und Problemen verbunden ist, die sowohl vor Ort als auch auf Landesebene genauer überprüft werden müssen.

3. Die Jugendhilfe als Partner – komplizierter geht es kaum!

Ist die Jugendarbeit der richtige Partner für Schule?

Ja, aber nicht der einzige! Wenn räumliche Nähe, vergleichbarer Einzugsbereich, sozialräumliche Orientierung gegeben sind und wenn es thematisch um Freizeit, Ganztagsangebote, Projekte usw. geht, ist eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule sehr sinnvoll.

Wenn es um „schlechte Schüler“, Einzelfälle, und Familienprobleme geht, ist die Jugendarbeit der falsche Partner der Schule; dann ist es unbedingt erforderlich, dass der Allgemeine Soziale Dienst und die Hilfen zur Erziehung in eine Kooperation mit Schulen gebracht werden, wobei die Gefahr der Inpflichtnahme im Sinne eines Reparaturbetriebes sehr hoch ist.

Jugendarbeit kann nie ohne die anderen Bereiche Partner der Schule sein. Sonst läuft sie Gefahr, dass alle Erwartungen aus schulischer Seite auf sie gerichtet werden und sie stellvertretend für die Jugendhilfe insgesamt betrachtet wird.

Jugendhilfe – Struktur

Zweigliederigkeit des
Jugendamtes
Verwaltung und Jugendhilfe-
ausschuss
Freie Träger

Landesjugendämter und Ministerien

Schule – Struktur

Schulträger-/
Schulunterrichtssystem
Schulverwaltungsamt
Schulamt
Schulausschuss

Obere Schulaufsicht
und Ministerien

Bereiche der Jugendhilfe

- Jugendhilfeplanung
- Jugendarbeit
- Tageseinrichtungen/Horte
- Hilfen zur Erziehung (ASD)
- Jugendsozialarbeit
- Kinder- und Jugendschutz

Schulbezogene Jugendhilfe

Schulsozialarbeit
 Schuljugendarbeit
 Schulkinderhaus
 Hort an der Schule
 Finanzielle Förderungen
 (z.B. Projekte mit Schule)
 Ganztagsangebote

Schulformen

Grundschule
 Hauptschule
 Realschule
 Gymnasium
 Sonderschulen
 berufsbildende
 Schulen
 Gesamtschulen
 freie Schulen
 (Halbtags-/Ganztagsschulen)

Öffnung von Schule

Schulprogramm
 Schulentwicklung (GÖS)
 Zeitbudget
 Schule von 8-1
 Schulsozialarbeit,
 Arbeitsgemeinschaften

Jugendhilfestrukturen:

Die Zweigliedrigkeit des Jugendamtes ist für den schulischen Bereich zum Teil ebenso unbekannt wie die Aufgabe des Jugendhilfeausschusses unter Einbeziehung der freien Träger.

Jugendhilfe ist weitgehend kommunal organisiert; es gibt zwar einen überörtlichen Träger (Landesjugendamt) und eine oberste Jugendbehörde, deren Größe und Eingriffsmöglichkeiten aber nicht mit dem Schulbereich zu vergleichen sind.

Es gibt zwar eine staatliche Aufsicht (Heimaufsicht), aber keine der Schulaufsicht vergleichbaren Strukturen!

Schulstrukturen:

Der Unterschied zwischen Schulträger und Unterrichtssystem, die Rolle von Schulverwaltungsämtern, die Aufgabe der Schulaufsicht, deren Gliederung sowie die Funktion des kommunalen Schulausschusses.

Bereiche der Jugendhilfe:

Das breite Spektrum unterschiedlicher Felder der Jugendhilfe ist in der Schule nur teilweise bekannt, und oft führt die Unkenntnis relevanter Partner zu einseitigen Kooperationen oder diese kommen erst gar nicht zustande.

Schulformen:

Das Schulsystem differenziert sich in die unterschiedlichen Schulformen, die jeweils eigene Rahmenbedingungen, Inhalte und Kooperationsbedingungen aufweisen.

Schulbezogene Jugendhilfe:

Mit diesem Feld sind die Bereiche der Jugendhilfe gemeint, die auf Kooperation mit Schule angelegt sind, wie z.B. die zunehmende Anzahl von Stellen für Schulsozialarbeit, die in der Jugendhilfe angesiedelt sind, oder die Schulkinderhäuser als Horte an Grundschulen.

Öffnung von Schule:

Hier werden für die Kooperation relevante Schulbereiche genannt, insbesondere die Entwicklung der „Schule von acht bis eins“, das Projekt „Zeitbudget“, aber auch die Bedeutung von Schulprogrammen sowie die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule im Rahmen des Programms GOS (Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule). In diesem Bereich ist auch die in Nordrhein-Westfalen nur im Bereich der Gesamtschulen institutionalisierte Schulsozialarbeit zu sehen, ebenso wie schulische Arbeitsgemeinschaften.

4. Kooperation mit Schule – Erfahrungen aus der Jugendhilfe: Schieflagen und Stolpersteine!

Im folgenden Abschnitt werden zunächst grundsätzliche Probleme zwischen Schule und Jugendhilfe beschrieben, deren Überwindung eine Brückenfunktion zwischen beiden Systemen haben könnte.

Einseitige gegenseitige Rollenzuschreibungen und Instrumentalisierungen, wie sie für das Verhältnis zwischen Jugendarbeit und Schule auch in der aktuellen „Kooperations- und Betreuungsdiskussion“ typisch sind, verweisen auf die Geschichte der Sozialpädagogik im Verhältnis zu Familie und Schule, die ich hier nicht ausbreiten will, die aber noch „lebt“! Die Jugendhilfe bzw. die Sozialpädagogik trägt selbst ebenfalls zu Missverständnissen und Verkürzungen im Verhältnis zu Schule bei, weil:

- die eigene Position undeutlich, in der Kontroverse eher beleidigt, und aus dem Verständnis eines „David“ gegenüber dem „Goliath“ Schule oft defensiv bleibt;
- ihr Bild von Schule oft stark überaltert ist und von den eigenen Schulerfahrungen der Mitarbeiter getragen wird;
- ihre eigene Funktionsbestimmung im Verhältnis zu Schule oft schwammig ist; man weiß eher, was man nicht will, während Schule meist klare Erwartungen an Jugendarbeit hat.

Sozialpädagogik manövriert sich schnell in die Rolle des Ausfallbürgen, weil der eigene Erziehungs- und Bildungsanspruch gegenüber der klassischen Bildungsinstitution Schule nicht klar definiert werden kann, sondern eher verschwimmt.

In den Bereichen von Ganztagsangeboten und Kooperationen zwischen Jugendarbeit und Schule bedeutet dies, dass sich Jugendarbeit oft zurücknimmt, Mittag-

essen „organisiert“ und Kinder „betreut“; aus der Sicht der Schule oft „mindere“ Tätigkeiten im Vergleich zum eigenen Bildungsauftrag.

Die selbst gewählte Reduzierung der Jugendarbeit wird oft begleitet durch eine ständige Beschwerde über „Nichtbeachtung“ bzw. das „Nicht-ernst-Nehmen“ durch Schule.

Stolpersteine zwischen Jugendhilfe und Schule

Strukturelle Differenzen und systemische Abgrenzungen machen es schwer, Hemmnisse und Fördernisse für die Kooperation klar zu bestimmen. Im Folgenden werden deshalb typische Stolpersteine benannt.

Größenunterschiede beachten

Die Unterschiedlichkeit der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe fängt bei der Größe an: Der schulische Bereich ist mindestens siebenmal größer als die Jugendhilfe!

Die Fachberatung bekam einen Anruf von einer Jugendeinrichtung, die ein gelungenes Projekt mit einer Grundschule durchgeführt hatte und sich jetzt nicht mehr zu helfen wusste, weil 13 weitere Grundschulen angerufen hatten, um ein ähnliches Projekt durchzuführen! Auch auf der Ebene der oberen Schulaufsicht stehen einem Landesjugendamt in Westfalen drei und im Rheinland zwei Schulabteilungen der Bezirksregierungen gegenüber. Vor allem in kleinen Jugendämtern übernehmen viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Doppelfunktionen: Sie sind gleichzeitig Jugendschützer, Planer usw., so dass es Probleme gibt, wenn die schulische Seite gleichzeitig unterschiedliche Kooperationsinteressen formuliert.

Eigene Betroffenheit – gemeinsames Thema?

Beide Systeme sind sehr stark mit sich selbst beschäftigt und in sich geschlossen. Aus diesem Verständnis heraus kann man nicht davon ausgehen, dass aus der eigenen Wahrnehmung heraus ein Thema automatisch auch für den Partner in Schule oder Jugendhilfe ein Thema ist.

Oft sucht jeder nach seinen Begriffen: Schülerinnen/Schüler oder Klientel. Jedes System hat eigene Themen: Schulprofil, Rhythmisierung, Schulprogramm; oder in der Jugendhilfe: Entspezialisierung, Dezentralisierung, die Erzieherischen Hilfen usw. Man versteht sich oft gegenseitig nicht, und die eigenen Begriffe werden dem anderen auch, gerne „um die Ohren gehauen“.

Überzogene Erwartungen

Die eigene Betroffenheit, insbesondere aber die Unkenntnis der Struktur des Partners, führen sehr schnell zu überzogenen Erwartungen. Man erwartet viel mehr, als das jeweilige System leisten kann!

Unklares Bild vom anderen System

Hintergrund für überzogene Erwartungen ist oft ein unklares Bild vom anderen System, und dieser Punkt weist auch auf viele Missverständnisse hin: Der Begriff Jugendhilfe wird z.B. im schulischen Bereich immer noch mit den Einrichtungen stationärer Erziehungshilfe gleichgesetzt. Hierarchien und Strukturen sind in beiden Systemen völlig unterschiedlich, und dies betrifft insbesondere die obere Schulaufsicht und den überörtlichen Träger der Jugendhilfe: So sind etwa die Funktionen und Aufgaben von Schulabteilungen von Bezirksregierungen als Organe der oberen Schulaufsicht nicht vergleichbar mit den Aufgaben eines Landesjugendamtes. Auf kommunaler Ebene ist im Bereich der Jugendhilfe insbesondere die Trennung von Schulträger und Schulunterrichtssystem oft unklar und verschwommen. Der Schulträger ist kommunal organisiert, und das Schulunterrichtssystem unterliegt der staatlichen Schulaufsicht bis hin zum Ministerium. Demgegenüber steht die kommunale Organisation der Jugendhilfe, die zwar einen überörtlichen Träger kennt, der jedoch im Gegensatz zum Schulbereich deutlich weniger Aufsichtsfunktion übernimmt.

Instrumentalisierung/Inpflichtnahme

Aus systemtheoretischer Sicht suchen beide Systeme keine Partner, sondern Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren. Ein Beispiel dafür ist die vielfache Forderung nach schulischer Sozialarbeit als „Klimaanlage“ für schulische Probleme, oder auf der anderen Seite versucht die Jugendarbeit oft, die Schule als Reservoir für Kinder und Jugendliche zu nutzen, ohne sich weiter für sie zu interessieren. Diese gegenseitige Inpflichtnahme versucht, den jeweils anderen in Dienst zu nehmen; so kommen keine echten Kooperationen zu Stande! Um solche Prozesse zu verhindern ist es wichtig, Klarheit über die eigenen Motive und Zielsetzungen zu bekommen, bevor man mit dem Partner ins Gespräch kommt. Für die Jugendarbeit ist es z.B. wichtig deutlich zu erkennen, ob sie Interesse an Kindern und Jugendlichen hat, die sie über die Schule erreichen kann, oder wirkliches Interesse an einer Zusammenarbeit mit Schule.

Die Unkenntnis des jeweils anderen Systems und das Problem der gegenseitigem Inpflichtnahme führt oft zu Ungleichgewichten in Kooperationsvorhaben. Die Jugendarbeit wird oft mit Erwartungen konfrontiert, die an das Jugendhilfe-System insgesamt gestellt werden, und wird u.a. auch mit dem Problem „schwierige Schüler“ konfrontiert, das eigentlich in den Bereich des Allgemeinen Sozialen Dienstes bzw. der Erzieherischen Hilfen gehört.

Hemmschwellen und Fettnäpfchen

Schon im Auftreten ist man sich oft unsicher; die Dienstwege sind ganz andere, auch die Begriffe, und so gibt es viele Fettnäpfchen und Hemmschwellen in der

Kooperation. Jugendhilfe „vergisst“ z.B. oft die Einbeziehung der Schulämter als untere Schulaufsichtsbehörde. Ein konkretes Problem in der Praxis ist auch: Man kann sich gegenseitig nicht erreichen, Lehrer haben kein Büro, soziale Dienste sind schwer erreichbar, und auf diesem Wege vergrößern sich oft die Vorurteile.

Oftmals stimmen auch die Ebenen derjenigen nicht überein, die zusammenarbeiten sollen.

In der Jugendhilfe bestimmen auch oft die eigenen Schulerfahrungen oder die Schulerfahrungen der Kinder das Bild von der Schule.

Unklare Zielsetzung (Schnittmengen)?

Schule weiß meist genau, was sie in Kooperationsmodellen will, weil es im schulischen System auf Grund der größeren Ordnung und klareren Struktur oft leichter ist, z.B. weiße Flecken im Betreuungsangebot auszumachen und entsprechende Erwartungen zu äußern. Auf der anderen Seite ist die Jugendhilfe, insbesondere die Jugendarbeit, oft sehr offen in Kooperationen und wirkt deshalb unklar und undefiniert.

Ziele für Kooperationsprojekte sollten deshalb zunächst im eigenen Feld geklärt werden, auch unter dem Aspekt, welche Ziele in die Kooperation hineingehören und welche nicht.

Überzogene Erwartungen können auf diese Weise von vornherein verhindert werden.

Unklare Struktur (Ebenen)

Soll die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht an engagierten Personen hängen bleiben, sondern in Strukturen übergehen, soll also Kontinuität und Verlässlichkeit erhalten, ist es erforderlich, dass Strukturen geschaffen werden, die Kooperation über persönliche Beziehungen hinaustransportieren. Dazu ist es unbedingt notwendig, dass auf Grund der unterschiedlichen Hierarchie und Organisationsstrukturen die „richtigen“ Ebenen zusammenarbeiten, z.B. Schulleiter und Jugendamtsleiter bzw. Abteilungsleiter, die Schulpraktiker und Jugendhilfepraktiker vor Ort sowie die politische Leitungsebene. Ferner ist es hilfreich, in beiden Bereichen Beauftragte und Ansprechpartner zu benennen, die entsprechende Kontakte herstellen können.

Resümee

Gegenseitige Missverständnisse bestimmen oft den Umgang; aus der Sicht der Schule werden z.B. mit den Begriffen „Sozialpädagogik, Jugendhilfe, Jugendamt“ zum Teil ganz andere Dinge assoziiert als im sozialpädagogischen Feld selbst.

Die Jugendhilfe als ein Teil institutionalisierter Sozialpädagogik wird häufig als Bereich verstanden, der Schule helfen soll, ihre Probleme zu lösen im Sinne eines

„Reparaturbetriebs“; in diesem verkürzten Verständnis wird Sozialpädagogik dann auf Schulsozialarbeit reduziert.

Innerhalb des breiten Spektrums der Felder der Jugendhilfe nimmt die Jugendarbeit eine besondere Position ein. Auf Grund ihrer Geschichte und Entwicklung sowie ihrer Trägerstruktur ist sie nicht vergleichbar mit den Bereichen der Jugendhilfe, die eine sehr starke sozialpolitische Funktion haben, wie z.B. die Hilfen zur Erziehung oder die Jugendgerichtshilfe. Insbesondere freie Träger verstehen sich manchmal weniger als Teil der Jugendhilfe und betonen dagegen ihre weltanschauliche oder politische Orientierung. Jugendarbeit ist ein eigenes Sozialisationsfeld, das sich in seiner Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit, Selbstorganisation und Partizipation deutlich von anderen Erziehungs- und Jugendhilfefeldern unterscheidet. Im Frankfurter Kommentar (Münder/Schäfer u.a.: Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz, Münster 1993, 154) heißt es: „... dass Jugendarbeit weder schulischer Bildung noch sozialpolitisch verpflichteter Fürsorgetätigkeit zuzuordnen ist.“

5. Die sozialräumliche Verbindung zwischen Jugendhilfe und Schule als Grundlage einer gleichwertigen Zusammenarbeit

Gerd Brenner fordert eine Neuverteilung der Bildungsaufgaben, die danach auch Grundlage für eine andere Struktur der Zusammenarbeit sein kann:

Neuverteilung der Bildungsaufgaben: „Nachdem dem Schulsystem in den letzten Jahrzehnten immer mehr Aufgaben zugewachsen sind, setzt sich in neuester Zeit mehr und mehr die Einsicht durch, dass die Schule mit ihrem inzwischen höchst umfassenden Bildungsauftrag überfordert ist. Als Konsequenz wird überlegt, neben der Schule wieder verstärkt andere Institutionen und Sozialisationsbereiche am gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu beteiligen“ (Brenner 1999, 251).

Unter dem Aspekt der notwendigen Umverteilung eines umfassenden Bildungsauftrages auf mehrere Schultern käme der Jugendarbeit eine eigene Stellung zu, und sie wäre nicht mehr in der bisherigen Schiefelage der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, in der Jugendarbeit Schule helfen soll, ihre Aufgaben besser zu erfüllen.

„Die Jugendarbeit hat ihren Bildungsauftrag in den letzten Jahrzehnten tendenziell aus den Augen verloren. Bildungsorientierte Programmatik geriet zum Teil ins Hintertreffen, weil die Jugendarbeit einerseits den Trend hin zur Freizeit-Erlebnisgesellschaft mitmachte und weil sie andererseits in den Sog einer Umwidmung von Bildung in Betreuung geriet. Jetzt müsste eine Renaissance der außerschulischen Jugendbildung auf der Tagesordnung stehen“ (Brenner 1999, 251).

Hier weist Brenner zu Recht auf die Umwidmung von Bildung in Betreuung hin, die in vielen Angeboten zu beobachten ist. Bildungsaufgaben, die sich auch im

Zusammenhang von Ganztagsangeboten stellen, werden in der Jugendarbeit kaum thematisiert, so z.B. auch die Ernährungsfrage.

Wenn Schule sich in dieser Weise von innerer Erwartung und äußeren Ansprüchen ein Stück weit befreien kann, sind die vorhandenen Probleme zwar noch nicht gelöst, können jedoch anders angegangen werden. Ein auf unterschiedliche Bereiche verteilter Bildungsauftrag macht deren Kooperation und Vernetzung unbedingt erforderlich.

Jugendarbeit muss ihre Muster stärker einbringen:

- Freiwilligkeit der Teilnahme,
- situative Bezüge und Handlungsorientierung,
- Erlebnis und Bewegung,
- Aktions- und Projektorientierung,
- Beziehungsarbeit,
- Aneignung, Veränderung und Gestaltung,
- Mitbestimmung und Selbstorganisation,
- Cliquenorientierung,
- Offenheit und Verbindlichkeit.

Der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendarbeit, kann dabei eine wesentliche Funktion zukommen, weil sie auf Grund völlig anderer Rahmenbedingungen, Methoden und Prinzipien in der Lage ist, plurale Selbstwertangebote für Kinder und Jugendliche zu geben, kulturelle Erweiterungen nicht nur über die Leistungskonkurrenz, Ermöglichung von – auch kommerziell ausgerichteten – Orten, z.B. Schülercafés, wo sich die Schülerkultur ausleben kann.

Erfolg versprechend sind Kooperationsprojekte dann, wenn es Schule gelingt, in einen stärkeren Austausch mit der sozialen Umwelt zu treten, um einmal sich selbst mehr als Sozialraum zu verstehen und zum anderen außerschulische Sozialprozesse auch sozial mitsteuern zu können.

Erst wenn Schule aufgrund der oben skizzierten strukturellen Hintergründe „begreift“, dass die Herstellung des Sozialen über die reine Unterrichtsgestaltung zu ihren Aufgaben gehört und die Einmischung in das Soziale langfristig zur Stabilisierung von Schule und dem „Unterricht-Halten“ beiträgt, besteht eine Grundlage für eine Kooperation, die aus schulischer Sicht nicht nur nach „Ausfallbürgen“ und „Reparaturbetrieben“ sucht.

Nur wenn Schule sich selbst verändert, ist sie in der Lage zu kooperieren. Bestätigt werden die skizzierten strukturellen Hintergründe und Entwicklungen durch die vielfachen Erfahrungen aus der Jugendarbeit, nur mit solchen Schulen kooperieren zu können, die die o.g. skizzierte sozialräumliche Öffnung als bewussten Prozess einleiten, z.B. innerhalb des Programmes Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule (GÖS).

Nur durch eine sozialräumliche Öffnung von Schule und Jugendarbeit kommt Kooperation wirklich zustande (nicht alleine durch Eingriff von oben und auch nur

bedingt durch Förderung von oben)! Ganztagsangebote wie ein Schülercafé sind gute Medien für die Entwicklung einer langfristigen Zusammenarbeit.

Obwohl Jugendarbeit und Schule unter hohem gesellschaftlichen Druck stehen, ihre Zusammenarbeit zu verstärken und insbesondere Ganztagsangebote entwickeln zu müssen, zeigen die Erfahrungen aus Kooperationsprojekten, dass eine wirkliche Zusammenarbeit nur dann zustande kommt, wenn sich beide Bereiche öffnen, d.h. Kinder und Jugendliche nicht nur institutionell als „Schüler“ oder als „Klientel“ betrachten.

6. Schnittmengen, Ebenen und Ressourcen für eine bessere Zusammenarbeit

Schule und Jugendhilfe haben eigenständige und unterschiedliche Bildungsaufträge und Methoden. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die Gestaltung des Sozialen kann zu einer sozialräumlichen Brücke und zu gemeinsamen Aufgaben führen.

Aus den unterschiedlichen Zugängen und der Formulierung gemeinsamer Ziele lassen sich Schnittmengen finden, die gemeinsam anzugehende Bereiche beschreiben. Es kann nicht darum gehen, aus Schule Jugendhilfe und aus Jugendhilfe Schule zu machen. Es ist deshalb zunächst wichtig, in den einzelnen Bereichen Ziele zu bestimmen, die nicht für eine Kooperation geeignet sind, weil sie eigenständige Ziele oder Prinzipien eines jeden Bereiches sind und dessen Profil ausmachen.

Eine solche Übung führt zur schärferen Ausformulierung der Zielsetzungen, die getrennt bzw. gemeinsam angegangen werden können. Dadurch wird auch die Gefahr einer gegenseitigen Inpflichtnahme für die eigenen Ziele vermieden.

In diesem Klärungsprozess geht es ebenfalls darum, sich darüber klar zu werden, was man auf Grund der eigenen Rahmenbedingungen nicht kann und will:

Die Jugendarbeit wird z.B. keine Benotung vornehmen, weil das ihren Prinzipien völlig widerspricht, oder sich der Allgemeine Soziale Dienst als Feuerwehr für schulische Aufgaben in die Pflicht nehmen lassen. Genauso wenig wird die Schule zum reinen Kreativzentrum, wenn sie weiter auch Inhalte vermitteln und Leistungen bewerten soll.

Da eine Kooperation auf Dauer durch Geben und Nehmen gekennzeichnet ist, müssen sich beide Bereiche fragen, was sie in eine Kooperation einbringen können, dabei müssen sich beide Bereiche bewegen und auch neue Aufgaben übernehmen.

Schnittmengen finden bedeutet auch: Beide Seiten haben Vorteile und ziehen Nutzen aus der Zusammenarbeit!

Ebenen und Schritte der Kooperation

Viele Kooperationsvorhaben bleiben an einzelnen engagierten Menschen „hängen“ und gehen nicht in Strukturen über, sind deshalb wenig konstant und nach kurzer

Zeit oft wieder zu Ende. Deshalb müssen Strukturen entwickelt werden, die eine dauerhafte Zusammenarbeit möglich machen. Solche werden im Folgenden vorgestellt:

- Schritte zur Planung eines gemeinsamen Projektes
- Instrumente der strukturellen Absicherung
- Ebenen der Kooperation

Schritte zur Planung eines gemeinsamen Projektes

z.B.: gemeinsames Ganztagsangebot „Schülercafé“, Woche zur Suchtprävention, gemeinsame Fortbildung usw.

– Persönlicher Kontakt und Austausch:

Nur wenn es zu einer persönlichen Begegnung zwischen Fachkräften aus beiden Bereichen kommt, können gemeinsame Themen gefunden werden. Beide Seiten stellen fest, dass ihre eigene Betroffenheit noch nicht ausreicht, um ein gemeinsames Thema zu finden. Hierzu dient ein Austausch über die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil und deren Themen und Probleme.

– Zielformulierung:

Beide Seiten müssen sich Klarheit über gemeinsame und getrennte Ziele (was will ich, was kann ich bieten) verschaffen. Um gegenseitige Instrumentalisierungen (der Einsatz des anderen zur Verwirklichung der eigenen Ziele) zu verhindern, ist es erforderlich, die eigene Zielsetzung klar zu definieren und zu bestimmen, welche angestrebten Ziele in ein Kooperationsprojekt passen und welche nicht.

– Bestimmung von Schnittmengen und Konsensbildung:

Was beide Seiten gemeinsam erreichen wollen, muss geklärt und abgesprochen werden. Aufgrund der beiderseitigen Zielformulierung können Schnittmengen für Kooperationsprojekte gefunden, gemeinsame Ziele formuliert werden.

– Konzepterstellung:

Gemeinsam erfolgt eine Planung der Aktivitäten und eine Beschreibung der Aufgaben für beide Partner. Je klarer die Aufgabenstellung und Rollenzuschreibung ist, desto eher können Schwierigkeiten verhindert werden. Die Konzepterstellung soll Klarheit über Rahmenbedingungen, Ziele, Inhalte und Methoden schaffen und die Grundlage für einen schriftlichen Kontrakt sein.

– Schaffung einer Struktur für die Zusammenarbeit:

Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule kann nicht nur auf dem Engagement Einzelner basieren, sondern muss in Strukturen übergehen, um längerfristig stabilisiert zu werden. Dazu dienen unterschiedliche Gremien, Beauftragte usw.

– Überprüfung, Evaluation der Ergebnisse:

In regelmäßigen Abständen muss die Zielerreichung überprüft werden, damit Probleme frühzeitig angegangen werden können, Ziele evtl. neu formuliert

werden usw. Dazu ist es notwendig, eine Instanz zur Klärung von Problemen und veränderten Zielen zwischen den Kooperationspartnern zu schaffen (z.B. regelmäßige Besprechungen zwischen den Leitern).

Instrumente der strukturellen Absicherung

Um die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nicht nur von Personen abhängig zu machen, sondern langfristig zu stabilisieren, ist es notwendig, Strukturen zu schaffen:

- Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe benennen jeweils einen konkreten *Ansprechpartner*, der die gemeinsamen Projekte für die jeweilige Seite koordiniert. Beide Ansprechpartner sollten in ihrem System über die notwendige Kompetenz und Befugnis verfügen sowie in die Strukturen eingebunden sein, um Absprachen und Entscheidungen schnell umsetzen zu können.
- *Gemeinsame Fortbildungen* dienen dazu, Vorurteile abzubauen, persönlichen Kontakt herzustellen und die Erwartungen und Ziele konstruktiv zu bearbeiten. Sinnvoll ist eine sozialräumliche Anbindung, d.h. Fachkräfte aus beiden Bereichen sollten aus dem gleichen Einzugsbereich/Stadtteil kommen, um hinterher auch gemeinsam handeln zu können.
- *Anbindung an vorhandene Gremien und Strukturen*: Neue Kooperationsprojekte und Formen müssen an vorhandene Strukturen angebunden werden, um Verbindlichkeit herzustellen und Doppelstrukturen zu vermeiden. Schulausschuss, Jugendhilfeausschuss, vorhandene Stadtteilkonferenzen, runde Tische, Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII usw. sind solche vorhandenen Strukturen, die für eine Kooperation genutzt werden können.
- *Aufbau neuer Gremien und Strukturen*: Auf Grund der strukturellen Unterschiede zwischen beiden Systemen sind die vorhandenen Strukturen zum großen Teil auf Schule oder Jugendhilfe begrenzt. Um wirkliche Kooperationsprojekte aufzubauen, ist es deshalb notwendig, auch neue Gremien zu schaffen, z.B. paritätisch besetzte Arbeitskreise zwischen Jugendamt und Schulverwaltungsamt, gemeinsame Dienstbesprechungen usw.
- *Einrichtungen sozialräumlich orientierter Konferenzen* (z.B. Stadtteilkonferenzen unter Beteiligung der Schulen, des Schul- und Jugendhilfeträgers sowie der örtlichen Träger der freien Jugendhilfe).
- Schulamt (Generalie „Schule/Jugendhilfe“, Schulverwaltungsamt und Jugendamt benennen *Beauftragte*, die die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule initiieren, koordinieren und unterstützen.
- Koordination der *Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung*.
- *Sicherung der Kooperation durch schriftliche Vereinbarungen* zwischen der Schule, ggf. mehreren Schulen und dem/den Kooperationspartner(n); sofern Schulträgerbelange betroffen sind, ist der Schulträger durch Mitzeichnung der Vereinbarung zu beteiligen. Die Vereinbarung soll Inhalte und Themen der Koopera-

tion die Mitarbeit hauptberuflich und freiwillig tätiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Verantwortlichkeiten, Veranstaltungsort, -räume und -zeiten sowie die Finanzierung entstehender Kosten regeln. In der Vereinbarung müssen auch Versicherungsfragen geklärt werden.

Ebenen der Kooperation

Je nach Inhalt und Zielsetzung eines Kooperationsprojektes müssen verschiedene Ebenen berücksichtigt werden:

Erste Ebene: Lehrer und Sozialarbeiter vor Ort

Diese Fachkräfte arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe und in Schulen. Enge persönliche Kontakte untereinander und zu den Jugendlichen ermöglichen auf Grund von gemeinsamen Erfahrungen einen wechselseitigen Informationsaustausch. Gemeinsame Angebote können initiiert, durchgeführt und anschließend ausgewertet werden. Die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen stehen im Vordergrund und spiegeln sich in der Gestaltung der Aktivitäten wider. Auf dieser Ebene werden alle gemeinsamen Aktivitäten geplant und durchgeführt.

Zweite Ebene: Schulleiter – Jugendpfleger bzw. Abteilungsleiter im Jugendamt (Unterstützung durch Schulaufsicht: Schulamt)

Auf dieser Ebene wird die Kooperation zwischen den einzelnen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe koordiniert und unterstützt. Da Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe weder übereinstimmende Einzugsbereiche noch Planungshintergründe haben, ist es unbedingt notwendig zu koordinieren, wie und welche Einrichtungen am besten zusammenarbeiten können.

Dritte Ebene (Ebene der Amtsleitung): Schulverwaltungsamt, staatliches Schulamt (Schulaufsicht), Jugendamt

Die Leitungsebene der Ämter kann die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule nachdrücklich unterstützen, wenn sie dieses Thema nicht nur delegiert, sondern auch zu einer Leitungsaufgabe macht. Die Schaffung evtl. notwendiger neuer Strukturen ist eine Leitungsaufgabe, die nicht delegiert werden kann.

Vierte Ebene (Politische Entscheidungsebene):

*Kommunale Dezernenten für Schule und Jugendhilfe,
Schulausschuss/Jugendhilfeausschuss (Einbeziehung von
Schulaufsicht: Schulamt/Schulabteilung)*

Die politisch verantwortlichen Personen und Gremien steuern die Kooperation und fassen die entsprechenden Beschlüsse. Schule und Jugendhilfe ressortieren oft

in unterschiedlichen Dezernaten. Deshalb ist eine Koordination auf politischer und Dezernentenebene unbedingt notwendig.

Fünfte Ebene: Unterstützung der örtlichen Kooperationsprojekte und Strukturen durch Landesjugendamt, Schulabteilungen und Ministerium
Die obere Schulaufsicht (Ministerium, Schulabteilung) kann im Rahmen ihrer Aufsichtsfunktion ebenso wie die Landesjugendämter bzw. obersten Jugendbehörden durch ihre Beratungsfunktion die Kooperationspraxis vor Ort unterstützen, geeignete Maßnahmen auf Landesebene implementieren und für den notwendigen Transfer von Erfahrungen sorgen.

Jugendhilfe und Schule benötigen Ressourcen zur Kooperation

Die im Schulbereich im Gegensatz zur Jugendhilfe völlig andere Arbeitszeitregelung macht es erforderlich, dass für Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen einer Pflichtstundenermäßigung zeitliche Kapazitäten für die Kooperation mit Jugendhilfe geschaffen werden, damit diese nicht nur im Bereich zusätzlichen Engagements liegen müssen. Dafür gibt es viele Beispiele:

– In einer Gelsenkirchener Hauptschule (siehe oben) führen Lehrerinnen und Lehrer die Schulaufgabenbetreuung im benachbarten Jugendzentrum durch und erhalten dafür eine Förderstunde.

Im Jugendklub des Schulzentrums „Schafflund“ in Schleswig-Holstein arbeitet ein Realschullehrer mit acht Stunden und ein Grund- und Hauptschullehrer mit drei Stunden in der Jugendarbeit mit zur Unterstützung der Sozialpädagogin.

– Im Rahmen des Modellprojektes Schulkinderhaus (Hort in der Grundschule) erhalten die Schulleiterinnen und Schulleiter eine Stunde für die Kooperation mit dem Schulkinderhaus.

Beispiel „Zeitbudget“

Durch die Erhöhung der Pflichtstundenanzahl wurden in Nordrhein-Westfalen im Schulbereich rechnerisch 1000 Stellen geschaffen; ein Schwerpunkt für die Bewerbung um diese Stellen für die Schulen ist die Kooperation mit der Jugendhilfe. Im Rahmen des Modellprojektes „Angebotsbörse“ wurden Schulen entsprechende Zeitkontingente zur Verfügung gestellt, die einerseits für die gemeinsame Durchführung von Ganztagsangeboten genutzt werden, andererseits aber auch für den notwendigen Koordinations- und Kooperationsbedarf zur Verfügung gestellt werden.

Das Beispiel aus der Stadt Herten zeigt, wie in drei Schulen die zusätzlichen Stunden eingesetzt werden sowie die Reaktionen der Betreuungskräfte der Jugendhilfe:

Hans-Sachs-Schule:

16 Stunden werden im Stundensplitting von acht Kolleginnen für die Betreuungsgruppen und zusätzlichen Förderunterricht eingesetzt, 11 Stunden für Koordinierungs- und Kooperationsbedarf:

- Koordinierungsbedarf mit den Gruppen und in der Schule,
- Kooperation bzw. Abstimmung erfolgt hausintern mit den Kolleginnen und den Betreuerinnen der Nachmittagsgruppen.

Hauptschule Gustorf:

20 Stunden werden im Stundensplitting von fünf Kolleginnen für die Betreuungsgruppen eingesetzt, d.h. ein Lehrer bzw. eine Lehrerin ist täglich in der Zeit von 13.00 bis 16.30 Uhr in der Nachmittagsgruppe für Hausaufgaben und individuelle Förderung zuständig. Sieben Stunden werden für Erfahrungsaustausch, Koordinierungs- und Kooperationsaufgaben eingesetzt. Es finden regelmäßige Teambesprechungen Lehrerinnen/Betreuerinnen statt.

„Bisherige Erfahrungswerte aus Sicht der Betreuungskräfte der Jugendhilfe:

Wesentlich verbesserte Kontinuität in der täglichen Arbeit, Abbau von Hemmschwellen, mehr Wissen über die „Schule“; durch regelmäßige Kontakte und Erfahrungsaustausch kann schneller gehandelt werden und eine wirkliche Zusammenarbeit wachsen“ (unveröffentlichter Zwischenbericht der Stadt Herten 1999).

Einen wesentlichen Fortschritt machte das Modellprojekt durch die Einbeziehung von 15 Stellen aus dem Zeitbudget des MFWWF. Im Vergleich zu den anderen Modellprojekten kann Schule endlich Ressourcen einbringen, und zwar auf allen Ebenen:

- für die gemeinsame Entwicklung und Gestaltung der Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche,
- für die Ebene der Kooperation Stadtteilarbeit.

Mit dem Einsatz des Zeitbudgets werden folgende Wirkungen erzielt (am Beispiel der Stadt Dortmund):

- „die Wahrnehmung notwendiger und zusätzlicher Aufgaben in die schulische Programmatik,
- eine Qualitätssteigerung schulischer Ganztags- und Betreuungsangebote (Projekt Schule von 8 bis 1),
- eine deutliche Zunahme der gegenseitigen Akzeptanz von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften,
- eine qualitative Steigerung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen,
- auch eine stärker Akzeptanz und Verlässlichkeit der Angebote für die Eltern,
- die Einrichtung und Durchführung neuer Projektmaßnahmen wie z.B. zur Gesundheitsförderung, zur Gewaltprävention/Streitschlichtung, zur Ausweitung der Berufswahlvorbereitung, zu gezielten Sportprojekten, Mädchenförderung, Unterstützung zur Lebensweltorientierung etc.,

- eine verstärkte Kooperation und Vernetzung innerhalb der Schule, im Schulumfeld und im Stadtteil mit außerschulischen Partnern,
- eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern durch konkrete Projekte und gegenseitige Nutzung von Räumlichkeiten (z.B. Jugendfreizeitstätte) und Mitarbeit der Schule in den nach § 78 KJHG eingerichteten Stadtteilarbeitsgemeinschaften.“

Die Einschätzung der Modellstandorte zum Zeitbudget ist deshalb überaus positiv (beispielhaft aus dem Bericht der Stadt Wuppertal):

„Die Möglichkeiten für Schulen zur Öffnung gegenüber dem Stadtteil haben einen erheblichen positiven Schub durch die Einrichtung von Zeitbudgetstellen erhalten. Bis auf eine Schule setzen die beteiligten Schulen die bewilligten Stundenanteile konkret um.

Zum überwiegenden Teil wird die Aufgabe „Vernetzung mit der Jugendhilfe“ vorbildlich wahrgenommen. Bezogen auf die Betreuungsprojekte konnte so in der Regel eine enge Anbindung von Schule und Projekt entstehen.

Auch die Möglichkeit, im Rahmen des Zeitbudgets im Stadtteil und darüber hinaus Kooperationspartner zu gewinnen, wird anhand von Beispielen umgesetzt.“

Die Einbeziehung solcher Ressourcen aus dem Zeitbudget lässt direkte Verbindungen mit dem Ganztagsschulbetrieb zu. Der Zuschlag von 20 Prozent in NRW entspricht sicher je nach Schulgröße nicht der Zuweisung der Stellen aus dem Zeitbudget. Es drängt sich die Frage auf: warum nicht gleich Ganztagschule?

Aus meiner Sicht und der Frage der Kooperation kann ich nur sagen, dass Ganztagschulen für die Jugendhilfe kein besonders interessanter und guter Kooperationspartner sind, weil sie eben vieles selbst können und die gute Brücke gemeinsamer Ganztagsangebote fehlt. Natürlich gibt es auch hier viele gute Beispiele!

Dennoch glaube ich, dass eine zu gute schulische Ausstattung keine sehr gute Kooperationsvoraussetzung ist. Dann werden nur noch Lückenfüller gesucht!

Diese Behauptung wird durch Erfahrungen aus dem Bereich der Schulsozialarbeit bestätigt: Im Vergleich zwischen einer lebensweltbezogenen Schulsozialarbeit in Kooperation mit Jugendhilfe erscheint eine schulstandortbezogene Schulsozialarbeit zwar effizienter in Bezug auf Problemorientierung und schulinterne Bedarfe – sie bleibt aber letztlich im System Schule gebunden und führt nicht langfristig zu einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Um die Grenzen des eigenen Systems auch in Bezug auf die Konzipierung von Schulsozialarbeit zu überwinden, ist es für Schule unbedingt notwendig, Abschied von der Vorstellung und Zuschreibung zu nehmen, den gesellschaftlichen Bildungsauftrag alleine bewältigen zu können.

Besser als die Einrichtung einer Stelle für Schulsozialarbeit im Sinne einer schulstandortbezogenen Konzeption ist deshalb die Öffnung der Schule für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.

Schluss

Abschließen möchte ich meinen Beitrag mit einem Zitat von Hermann Niemeier, der nach fünf Jahren ein Resümee der Zusammenarbeit mit dem Jugendhaus hält:

„Am Beispiel Eppmannsweg wird weiter deutlich, dass alle Beteiligten aus der Kooperation von Schule und Jugendhaus persönlichen Gewinn schöpfen. Die Schüler genießen freie Bewegungsräume, die ihnen sonst verschlossen wären, und zwar als Nutzer und Gestalter. Sie haben dadurch das Gefühl, erwünscht zu sein und vor allem selbst entscheiden und sogar organisieren zu können, was sie tun: etwa ob sie sich nur unterhalten, spielen oder Hilfe in Anspruch nehmen wollen. Das wirkt sich auf das gesamte Schulklima günstig aus. Für die Eltern wiederum ist über Mittag die Gewissheit gegeben, dass sich ihre Kinder (sofern sie teilnehmen) an einem sicheren Aufenthaltsort befinden und sich dort sogar selbst versorgen können. Für Lehrerinnen und Lehrer schließlich ergeben sich unter entlasteten Bedingungen vermehrte Kontakte zu den Schülern und damit zugleich umfassendere Eindrücke, die als sehr positiv für die eigene Befindlichkeit und Arbeit bezeichnet werden. Ebenso hat sich die Sichtweise der jeweils anderen Institution, der gegenüber z.T. erhebliche Vorbehalte bestanden, verändert. Probleme werden dadurch verständlicher; persönliche Stärken und fachliche Kompetenzen lassen sich breiter nutzen; bestimmte Vorhaben können gemeinsam angegangen und getragen werden.“

Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- Böhnisch, Lothar: „Gesplante Normalität Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München 1994, (darin insbesondere das Kapitel „Mit dem Rücken zur eigenen sozialen Wirklichkeit: Das Anomieproblem der Schule“)
- Brenner, Gerd/Nörber, Martin (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule – Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim und München 1992
- Brenner, Gerd: Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft. In: „Deutsche Jugend“, Heft 6199, S. 249 ff.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle. In: Jugendhilfe und Schule. 2. Auflage, Münster 1997

- Gieseke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996
- Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ganztageserziehung in der Schule. Opladen 1995
- Holtappels, Heinz Günter: Ganztageschule und Schulöffnung – Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994
- Hurrelmann/Rixius/Schirp u.a.: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim und Basel 1996
- „KABI,“ – Konzertierte Aktion Bundesinnovationen: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Teil 1 – Nr. 23, 5. Mai 1995; Teil 2 – Nr. 27, 22. Januar 1996, Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 53107 Bonn
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt – (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule IV, 2000
- Landschaftsverband Rheinland – Landesjugendamt: Tagungsdokumentation der Fachkonferenz vom 7.2.1995: Jugendarbeit und Schule, Hrsg.: Landesjugendamt – Fachberatung Jugendarbeit Landschaftsverband Rheinland, 50663 Köln
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) NRW: Kooperationsmodell zwischen Jugendhilfe und Schule zur gänztägigen Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I einschließlich der Sonderschulen. Abschlussbericht, Düsseldorf 1997
- Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen im Wandel: Neue Anforderungen an Jugendhilfe und Schule. Dokumentation der Fachtagung am 26./27. Januar 1996 in Bogensee bei Berlin, Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Ernst-Reuter-Haus, Straße des 17. Juni 112, 10623 Berlin

Heinz Günter Holtappels

Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform *

„Macht die Schule auf, lasst das Leben rein“, hieß seinerzeit eine prägnante Formel der Befürworter einer pädagogischen Öffnung von Schule. Dahinter verbirgt sich nicht nur eine Reihe zahlreicher pädagogischer Alltagsaktivitäten, sondern auch vielfältige – mehr oder weniger erziehungswissenschaftlich fundierte – Schulkonzepte. Im folgenden Beitrag möchte ich im ersten Teil in kurzer Form Öffnungsansätze sozialisations- und bildungstheoretisch begründen. Im zweiten Teil werden charakteristische Merkmale und Ebenen einer pädagogischen und organisatorischen Öffnung von Schule beschrieben. Daran anschließend sollen im dritten Teil Öffnungsansätze aus erziehungswissenschaftlicher Sicht problematisiert werden. Im vierten Teil wird verdeutlicht, inwieweit verbindende Elemente zwischen Schulöffnung und Ganztagsschule bestehen und so eine Perspektive für die Schulentwicklung hergeben, bevor im abschließenden fünften Teil Schlüsselmerkmale und Gelingensbedingungen für öffnende Schulen skizziert werden.

1. Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen haben sich verändert

Der soziale Wandel stellt die Schule unweigerlich vor neue und veränderte Herausforderungen (vgl. ausführlich Klemm u. a. 1985; Holtappels 1994, 13 ff.). Zum einen haben sich die außerschulischen Erziehungsbedingungen gewandelt: Veränderte Erwerbsstrukturen und Familienkonstellationen und daraus erwachsende Belastungen und Zeitrhythmen, Erziehungs- und Betreuungsprobleme kennzeichnen vielfach ebenso die heutigen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen wie die Mediatisierung von Erfahrung. Dies geht einher mit einem Verlust an Erfahrungsmöglichkeiten im Wohnumfeld, wo sich zudem eine Ausdünnung der Kontaktchancen und eine Verinselung von Kindheit aufgrund des Rückgangs an nachbarschaftlichen Kinderöffentlichkeiten zeigen.

Aus bildungstheoretischer Sicht müssen wir parallel zu diesen Sozialisationsbedingungen zum anderen von einer Formveränderung von Wissen ausgehen. Denn aufgrund der fortschreitenden Technisierung und der Informatisierung der Gesellschaft haben die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten an Kompliziertheit und Komplexheit zugenommen (vgl. etwa Rolff 1988; Tippelt 1990). Dies muss

einerseits Folgen haben für die Auswahl von Bildungsinhalten, wodurch exemplarisches Lernen als ein Leitprinzip an Bedeutung gewinnt, andererseits sind inhaltlich-methodische Konsequenzen unausweichlich, die auf Kompetenzen der selbstständigen Erschließung von Kenntnissen und Fertigkeiten, mit der Option späteren Weiterlernens, setzen.

1.1 Didaktische Orientierungen in einer zeitgemäßen Schule

In Zukunft gewinnen im Berufs- und Lebensalltag vor allem wichtige Basis- und Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1988) an Bedeutung, die über die herkömmliche schulische Grundbildung hinausweisen und die quer zu den Fachgebieten liegen: Fähigkeiten zu vernetztem Denken und Durchschauen komplexer Prozesse, Analyse- und Planungskompetenz, logistisches Denken, Dispositionswissen, kommunikative Kompetenz, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit etc.

Zugleich halten neue Lebensrisiken Einzug in den Lebensalltag, die aber erst im umfassenden Wissen um sie einsichtig werden (ökologische Gefahren, Ernährungsrisiken, Atomtechnologie etc.), weil sie meist dem Alltagsverstand nicht direkt zugänglich sind, sondern erst über Wissenssysteme (vgl. dazu Rolff 1988). Damit einhergeht, dass aufgrund komplexer werdender gesellschaftlicher und technologischer Prozesse in nahezu allen Lebensbereichen wenig durchschaubares Expertenwissen das Alltagswissen verdrängt. Expertenwissen und Medieninformationen bedürfen mehr denn je der Aufklärung. Erfahrung muss entschlüsselt, verarbeitet und vor einem Fundus an wissenschaftlichen Erkenntnissen kritisch reflektiert werden. Angesichts der Informationsflut fragmentierten Faktenwissens kommt der Bildung auch das Lernen der Verarbeitungsfähigkeit von Informationen zu (vgl. Negt 1989, 347 f.). Dazu gehört die Kompetenz, aus den vielen Informationen das jeweils Wichtige auswählen und das jeweils Richtige folgern zu können (vgl. auch Pfeiffer/Rolff 1985). Durchschaubarkeit und Reflexivität lauter daher eine erste didaktische Orientierung, Ganzheitlichkeit durch Lernen in Zusammenhängen eine zweite.

Denn die zunehmende gesellschaftliche Technisierung und Spezialisierung hat bewirkt, dass die direkte Anschauung authentischer Lebensvollzüge, Arbeits- und Produktionsprozesse heute der direkten Beobachtung von Kindern und Jugendlichen entzogen ist. Sinnzusammenhänge der Lebenspraxis sind deshalb in ganzheitlichen Lernprozessen, mit kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Zugängen, zu verdeutlichen.

Wenn gleichzeitig zum einen in der Wohnumwelt Lern- und Erfahrungsräume, authentisches Erleben und praktisches Handeln schmelzen, zum anderen der Medienkonsum zu Passivität verleitet und eigenständiges Tun verdrängt, gewinnen zudem Eigentätigkeit und praktisches Handeln an Bedeutung. Eigentätigkeit ist nicht nur die intensivste Form der Aneignung von Lerninhalten, sondern eröffnet

auf Erfahrung basierende Erkenntnisprozesse und Lernen mit Ernstcharakter. Sinnlichkeit durch Eigentätigkeit und Authentizität lautet daher eine dritte didaktische Orientierung.

In Zukunft werden Bildungsinhalte zunehmend von zentralen Lebensfragen und epochaltypischen Schlüsselproblemen – wie Klafki (1985) es ausdrückt – bestimmt sein, wie Umwelt-, Friedens- und Gesundheitserziehung und Fragen eines neuen Verhältnisses der Geschlechter sowie des Umgangs mit „beschädigter Identität“ (Negt 1989, S. 348 f.), mit Ausgrenzung und Anderssein – also Probleme multi-kulturellen Zusammenlebens, der Integration von Außenseitern und Behinderten, der Dauerarbeitslosigkeit.

Kinder und Jugendliche besitzen im Lebensalltag aber nur wenige Möglichkeiten für aktives, selbstständiges und verantwortliches Handeln. Sie werden durch Zeitrhythmen der Erwachsenen, Erziehungsnormen und eingeschränkte Möglichkeiten der Rauman eignung in Erfahrungsvielfalt, Bewegungsdrang und Ruhebedürfnissen beschnitten, Initiative und Selbstständigkeit stehen oft zurück. Aktives Gestaltungshandeln, Partizipation und Verantwortung zur Ausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Handlungskompetenz bilden daher eine weitere didaktische Orientierung. Angesichts gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen besteht ein erheblicher Bedarf an sozialer Integration. Gleichzeitig werden im Zuge des Sinkens der Kinderzahl in den Familien und des Rückgangs nachbarschaftlicher Begegnung soziales Lernen und das Erleben von Gemeinschaft in manchen außerschulischen Feldern nur eingeschränkt erfahrbar. Gemeinsinn und Solidarität für soziales Lernen in Verständigung und Kooperation lautet daher eine fünfte didaktische Orientierung.

1.2 Schule neu denken: Konsequenzen für Lernorganisation und Schulleben

Wenn die Schule angemessen auf die gewandelten Erziehungsbedingungen und Bildungs- und Qualifikationsanforderungen reagieren will, dann wird dies mit einem traditionellen Verständnis von Schule und Unterricht, also in der vorherrschenden Unterrichtsorganisation mit lebensweltfermem Klassenraumlernen und starren Zeitrhythmen von Stundenplan und Fächerkanon, nicht zu bewältigen sein. Drei Konsequenzen möchte ich formulieren:

Erstens erfährt die Schule, angesichts der Veränderungen im Lebensumfeld der Kinder, eine wachsende Bedeutung als Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler, als Erfahrungsraum und Treffpunkt für Freundeskontakte. Unterrichtsübergreifende Erfahrungsmöglichkeiten, Neigungs- und Freizeitangebote werden zunehmend nachgefragt. Von Hentig (1993) erinnerte jüngst erneut daran, dass Kinder heute mehr mit Lebens- als mit Lernproblemen belastet sind. In der Tat stellt ja die Schule eine Institution dar, die vielfältige soziale Lernprozesse und kulturelle

Verklammerungen und damit soziale Integration und Lernzusammenhänge sichern kann, altershomogene und heterogene Kontaktmöglichkeiten und Lebensraum für Kinder eröffnet, in dem Mitwirkung und demokratische Handlungsfähigkeit einzuüben wären. Damit aber wäre eine Erneuerung der herkömmlichen Schulorganisation, besonders hinsichtlich ihrer Zeitstruktur und ihres Verhältnisses zum Umfeld, zu fordern.

Zweitens: Wenn mit der Differenziertheit der Erziehungsbedingungen und Schülerumwelten die Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler heterogener werden, muss die Schule in Curriculum und Didaktik sozialisationsorientiert sein, den individuellen Belastungen, Problemen und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler in neuer Weise gerecht werden – über verstärkte Schülerorientierung des Lernens, die Individualisierung des Lernprozesses und verstärkte Lernförderung.

Drittens erfordern auch die komplexeren Bildungs- und Qualifikationsanforderungen und neuen Lerninhalte curricular-didaktische Konsequenzen für die Auswahl von gegenwarts- und zukunftsorientierten Schlüsselfragen und der Differenzierung der Lernformen, Lernzugänge und -gelegenheiten. Dabei gewinnen drei Lernprinzipien an Bedeutung: projektorientiertes Lernen für ein ganzheitliches Lernen in Zusammenhängen mit dem Ziel der Durchschaubarkeit, handlungsorientiertes Lernen mit praktischer Eigentätigkeit, sinnlichen und authentischen Erfahrungen in Lernprozessen mit Ernstcharakter, soziales Lernen über kooperatives Lernen in Gruppen, Erfahrung von Solidarität, Gemeinsinn und demokratischen Umgangsformen. Diese didaktischen Prinzipien setzen allerdings auch eine andere Zeitstruktur und pädagogische Öffnung voraus.

Insgesamt ist dies nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar: Schule ist neu zu denken. Dabei wird für eine förderliche schulische Lernkultur guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende. Förderliche Schulqualität ist vermutlich nur über die Entwicklung von Unterricht und Schulleben erreichbar. Zahlreiche Schulen haben bereits in beachtlicher Weise begonnen, ihre Lernkultur durch ein pädagogisches Schulprogramm zu entwickeln. Es sollen sechs Ebenen genannt werden, die auf der Grundlage bisheriger Forschungserkenntnisse und Praxiserfahrungen innovative Merkmale zeitgemäßer Schulen kennzeichnen (vgl. ausführlich Holtappels 1994, 108 ff.), wobei ich im Weiteren nur auf Schulöffnung eingehe:

1. ein lerngerechter und schülerorientierter Zeitrhythmus,
2. eine didaktisch-methodisch differenzierte Lernorganisation,
3. die Ausgestaltung des Schullebens,
4. die schulräumliche Gestaltung,
5. eine offenere Rollenstruktur und teamartige Personalorganisation,
6. die Öffnung der Schule zur Schulumwelt.

2. Schulöffnung als differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung

Vierorts haben Konzepte der „Öffnung von Schule“, der „Nachbarschaftsschule“ oder der gemeinwesenorientierten Schule an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu Buhren 1989; Reinhardt 1992). Diese Konzepte haben ihren Ursprung in britischen und amerikanischen Formen der „community education“.

2.1 Pädagogische Elemente der Schulöffnung

Öffnung von Schule lässt sich mit vier Aspekten umschreiben, die allerdings nicht voneinander zu trennen sind (s. Abb. 1):

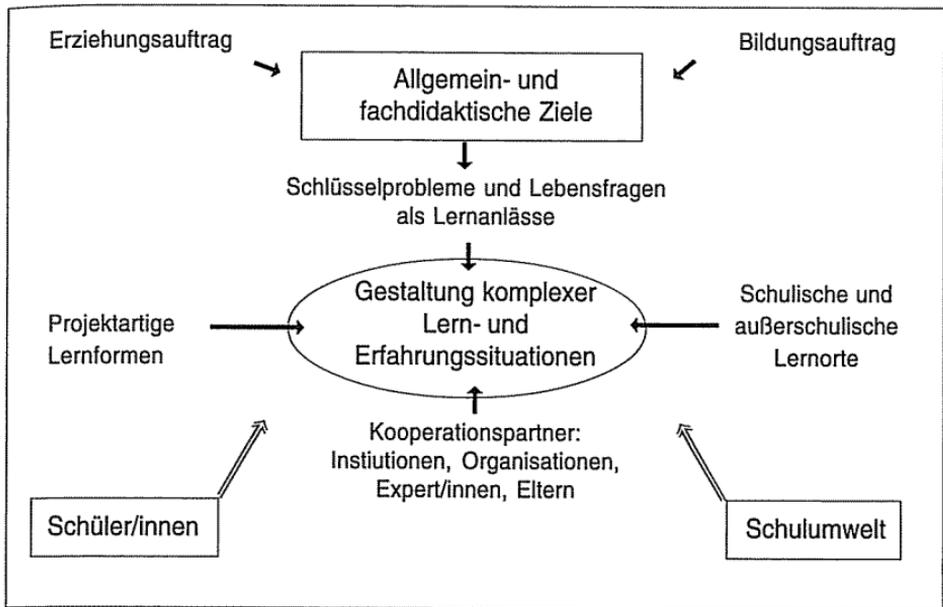
Die inhaltliche Öffnung betrifft die Anreicherung und Veränderung der Unterrichtsinhalte durch Einbeziehung gesellschaftlicher Schlüsselfragen, schülerorientierter Lebensprobleme und gemeinwesenorientierter Lernanlässe; die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können so an Lebensweltbezug, Praxisrelevanz und Authentizität gewinnen. Die methodische Öffnung betrifft die Entwicklung projektartiger Lernarrangements, sowohl fachlich-didaktischer als auch sozialerzieherischer Art, die ganzheitliche und fächerübergreifende wie praktisch-eigenrätige und handlungsorientierte Lernformen umfassen. Dabei werden Realitätsbezüge hergestellt und interessengeleitete-, aufgaben- und zielgruppenspezifische Orientierungen verfolgt, in methodischen Formen wie Spurensuche, Werkprodukte, Ausstellungen, Aufführungen, Experimente, Analysen und Gestaltungsprojekte.

Die räumliche Öffnung betrifft die Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte in der ökologischen und architektonischen Umwelt, der handwerklich-technischen und betrieblichen Arbeitswelt in politischen bzw. administrativen und sozio-kulturellen Institutionen und Begegnungsfeldern. Auf der vierten Ebene, der institutionellen und personellen Öffnung führt dies zur Kooperation mit anderen Institutionen, Organisationen (z.B. Behörden, Initiativen und Vereinen) und Personen (Laien, Expertinnen und Experten) des Schulumfelds, womit von der Schule fachliche, pädagogische und organisatorische Ressourcen genutzt oder ihrerseits bereitgestellt werden.

Bei aller Vielfalt der in der Praxis entfalteten Öffnungsansätze von Schulen (vgl. auch LSW 1988) lassen sich einige zentrale Merkmale identifizieren, die als die wesentlichen Elemente der Öffnung von Schule gelten können:

- Gemeinwesenorientierte Unterrichtsinhalte: Im Unterricht werden Lerngelegenheiten aus dem schulischen Umfeld inhaltlich genutzt: Besondere Phänomene oder Ereignisse des Umfelds werden aufgegriffen und Inhalte exemplarisch – vor allem aus dem umgebenden Stadtteil bzw. der dörflichen Umgebung – vermittelt, projektartig Lösungsansätze erarbeitet und Produkte erstellt (z.B.

Abb. 1: Differenzierte Lernarrangements im Rahmen von Schulleben und Schulöffnung



© Holtappels 1994

Auswertungen, Ausstellungen, Aufführungen). Beispiele wären Unterrichtseinheiten zum Gewässerschutz, zur Wohnsituation, zur Verkehrsberuhigung oder zu Lebensproblemen von alten Menschen oder ausländischen Mitbürgern.

- Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte: Schulischer Unterricht findet außerhalb des Schulgebäudes an Lernorten statt, an denen Unterrichtsinhalte realitätsnah dargestellt und erfahren werden können. Zum Lernort können hier beispielsweise eine Verkehrsstraße, ein Museum oder ein Handwerksbetrieb ebenso werden wie ein Bachbett, der städtische Zoo, das Theater oder die Drogenberatungsstelle. Alternative Lernorte und Lerngelegenheiten bieten gleichzeitig differenzierte Lernzugänge und Lernweisen und werden somit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebenszusammenhängen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht.
- Einbeziehen außerschulischer Experten im Unterricht: Unterrichtsinhalte werden nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt, sondern auch von Fachleuten entsprechender Fach- und Wissensbereiche unterstützend eingebracht. Beispiele hierfür sind Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Künstler im Kunstunterricht, Übungsleiter im Sport, Ökologiefachleute im Biologieunterricht oder Kommunalpolitiker im Bereich der politischen Bildung.

- Mehrfachnutzung der Schulgebäude und -gelände: Schulen stellen ihre räumliche und sächliche Infrastruktur außerschulischen Nutzern zur Verfügung: Initiativen können sich im Schulgebäude treffen, die Theaterbühne dient einer Theatergruppe als Probemöglichkeit, die Volkshochschule veranstaltet Sprachkursangebote für Eltern im Schulgebäude, die Schulflure werden für Ausstellungen von Künstlerinitiativen genutzt, der Schulhof dient nachmittags als Spielgelände.
- Gestaltung des Schullebens: Schulen gestalten ihr Schulleben in Kooperation mit außerschulischen Partnern der Kultur-, Jugend- und Sozialarbeit. Ziel ist die Schaffung eines schülerorientierten Lebens- und Erfahrungsraums mit vielfältigen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitmöglichkeiten. Außerschulische Partner gestalten Teile des Schullebens (im Unterrichtsangebot, in Arbeitsgemeinschaften und Kursen, Spiel- und Freizeitangebote am Nachmittag) in der Schule oder auch an anderen Orten. Weitere Beispiele sind die Schulprojekte, etwa Schülertheater in Kooperation mit den städtischen Bühnen, interkulturelle Projekte mit Dritte-Welt-Initiativen, Anlage des Schulgartens mit dem Kleingartenverein, Fassadenbegrünung mit Öko-Initiativen, Kunstprojekte mit den beruflichen Schulen.
- Initiativen und Projekte für das Schulumfeld: Ebenso kann sich die Schule am Leben des Gemeinwesens beteiligen und sich in der Gestaltung des Schulumfelds betätigen, etwa durch eigene Projektinitiativen oder durch Mitwirkung an gemeinwesenorientierten Projekten. Beispiele wären hier Baum- und Biotop-Patenschaften, Anlage von Naturpfaden, Beteiligung an Müllsammelaktionen, Ausstellungen, Stadtreifesten, Wettbewerben Protestaktionen etc. Schulen arbeiten auch hier mit Institutionen, Initiativen und Vereinen zusammen. Dabei können die Gebäude und Räume der außerschulischen Partner beispielsweise als Lern- und Freizeitort genutzt werden.
- Soziale Begegnung für Schulgemeinde und Schulnachbarschaft: Die Schule wird zu einem gemeinwesenorientierten Raum der Kommunikation und sozialen Begegnung, wenn Freizeitangebote und Veranstaltungen der Schule sowohl von der Schulgemeinde (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen) als auch von Teilen der Schulnachbarschaft (andere Jugendliche, Erwachsene) besucht werden können. Beispiele: Eltern gestalten Schulräume oder Arbeitsgemeinschaften, Geschwistern und ehemaligen Schülerinnen und Schülern stehen schulische Angebote und Feste offen, freie Träger betreiben ein Schulcafé für Schulmitglieder oder eine Teestube für Jugendliche.

Hier wird deutlich, dass sich Schulen dabei am Leitbild von Schule als „Lebensraum“ orientieren. Öffnung und Veränderung von Unterricht korrespondiert daher mit der Gestaltung des Schullebens als schülerorientierter Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum. Dies beginnt bei der Ausgestaltung der Klassenräume und Schulgebäude, betrifft Form und Umfang zusätzlicher Angebote und zeigt sich im

Ausmaß an schulischem Engagement im Stadtteil. Wenn außerschulische Lernorte des Nahfelds erkundet und erschlossen werden, ergeben sich auch neue Gelegenheiten politischen und sozialen Lernen (vgl. auch Ackermann 1988, 15 ff.). Im Schulleben eröffnen sich damit zugleich erweiterte und neue Felder für die Partizipation und Mitwirkung der Schulmitglieder. Partizipation, demokratische Gestaltungskompetenz und moralisch-kognitive Urteilsfähigkeit können – ähnlich wie interkulturelles Lernen – nicht über theoretische Unterrichtsreihen vermittelt werden, sondern müssen erfahren, praktiziert und gelebt und dabei erprobt und entwickelt werden.

2.2 Ziele und Beweggründe für Öffnung und Gemeinwesenorientierung der Schule

Welche Ziele verfolgt der Öffnungsansatz? Die Öffnung von Schule umfasst zwei Ebenen, die allerdings nicht voneinander zu trennen sind: Die erste Ebene betrifft die Anreicherung des Unterrichts und des Schullebens durch die Hinwendung zur Lebenspraxis und zum Schulumfeld („Öffnung nach innen“). Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei vieles über Schlüsselfragen und Problembereiche ihres Lebensumfelds, was die Identifikation mit ihrem Gemeinwesen stärkt, aber auch das Problembewusstsein für erforderliche Gestaltungsaufgaben.

Auf der zweiten Ebene führt dies zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen des Gemeinwesens. Die Öffnung nach „außen“ beinhaltet aber auch die aktive Teilhabe an den Belangen des Gemeinwesens. Gleichzeitig verstehen viele Schulen ihre Öffnung nach außen jedoch auch als Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität des schulischen Umfelds. Defiziten in der soziokulturellen Infrastruktur und sozialen Problemen und Destabilisierungen in einzelnen Umfeldern begegnen sie so mit eigenen Initiativen und Angeboten.

Folgende Begründungslinien lassen sich hierzulande als die wichtigsten ausmachen (vgl. u.a. Herz 1986):

- Schulisches Lernen soll einen stärkeren Lebens- und Praxisbezug erhalten: Die Schule soll im Wege der Öffnung besser in die Lage versetzt werden, im Rahmen ihrer Lernprozesse komplexe Zusammenhänge der Lebenspraxis zu verdeutlichen und ebenso auf die zukünftige wie auf die aktuelle Lebensbewältigung vorzubereiten, indem sie sich stärker dem direkten Lebensumfeld und dem Lebenszusammenhang der Lernenden zuwendet. Über projektorientiertes, praktisches und soziales Lernen werden Motivationen bewirkt, Erfahrungen mit Ernstcharakter eröffnet, praktische Handlungsmöglichkeiten erschlossen, zwischen Theorie und Praxis vermittelt. Die Schule nutzt also intensiv die Ressourcen des Schulumfelds (Lernorte, Lerngelegenheiten, Kooperationspartner).
- Sowohl aus den zunehmenden gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung des Privat- und Freizeitens als auch aus der Auflösung nachbarschaft-

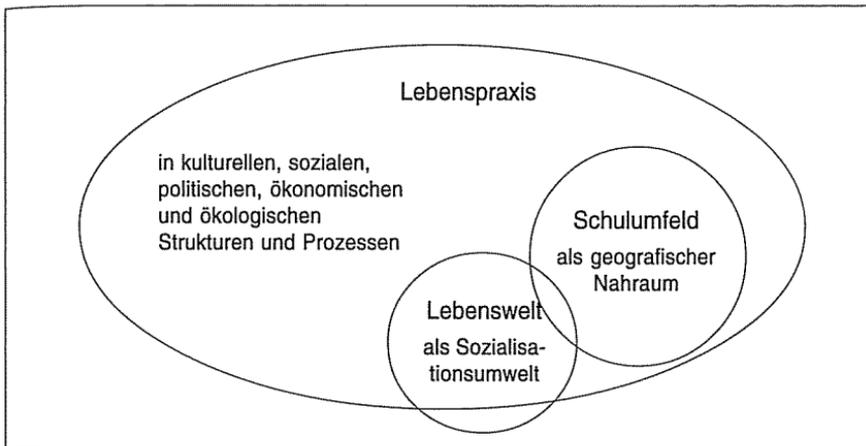
- licher Bindungen und herkömmlicher Familienkonstellationen ergeben sich insbesondere für die Schule soziale Integrationsaufgaben – ist sie doch die einzige Institution, in der Kinder und Jugendliche auf lokaler Ebene obligatorisch zusammenkommen. Um soziale Isolation zu vermindern, sollen nachbarschaftliche Bezüge und soziale Netze hergestellt werden; dabei gewinnt heute insbesondere die Förderung sozialen Lernens und interkulturelle Bildung und Erziehung an Bedeutung.
- Die Schule soll als Teilsystem der sozio-kulturellen Infrastruktur zur Gemeinwesenentwicklung beitragen, indem sie für Schulmitglieder zum einen ein gemeinwesenorientiertes Schulleben entfaltet, zum anderen sozio-kulturelle Leistungen für das Gemeinwesen über pädagogische Angebote, Veranstaltungen oder Räume erbringt. Dies gilt besonders in solchen Umfeldern, die von sozio-kulturellen Defiziten, sozialen Problemlagen und städtebaulichen Entwicklungen betroffen sind.
 - Schulöffnung zielt auch auf eine effektivere Nutzung von materiellen und personellen Ressourcen in einer Region. Dies kann die bessere Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten (z.B. in Schulen, Jugendhäusern, Kulturstätten) ebenso betreffen wie eine effektivere Jugendarbeit durch flexible Angebotsformen in Kooperation mit Schulen. Die Öffnung der Schule besteht hier in der multifunktionalen Raumnutzung und der multipersonalen Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen – im günstigsten Fall etwa in einem sozio-kulturellen Zentrum mit vielfältigen Diensten unter einem Dach.
 - Die Trennung der sozialen und pädagogischen Verantwortlichkeiten von Schule auf der einen und der Jugend- bzw. Sozialarbeit auf der anderen Seite soll überwunden werden. Schulöffnung setzt hier im Sinne gemeinsamer pädagogischer Zuständigkeiten auf Koordination, und zwar sowohl bei sozialen und pädagogischen Hilfen in Problemfällen als auch für Programme von Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten. Schulöffnung hat demnach nicht die Konkurrenz zwischen Leistungen der Schule und anderen sozio-kulturellen Einrichtungen und Organisationen zum Ziel, sondern pädagogisch-soziale Kooperation über Koordination und Vernetzung.

3. Erziehungswissenschaftliche Orientierungen: Schulöffnung als ambivalentes Konzept

Eine Öffnung zum Schulumfeld und insbesondere die Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen muss aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ambivalent beurteilt werden. Konzeptionell sind also einige Systematisierungen und Problematisierungen von Öffnungsansätzen vonnöten.

Schulöffnung kann im Wesentlichen in dreierlei Hinsicht verstanden werden (vgl. Abb. 2): erstens als Öffnung zum direkten Nahraum des Schulumfelds, also

Abb. 2: Dimensionen pädagogischer Öffnung



© Holtappels 1994

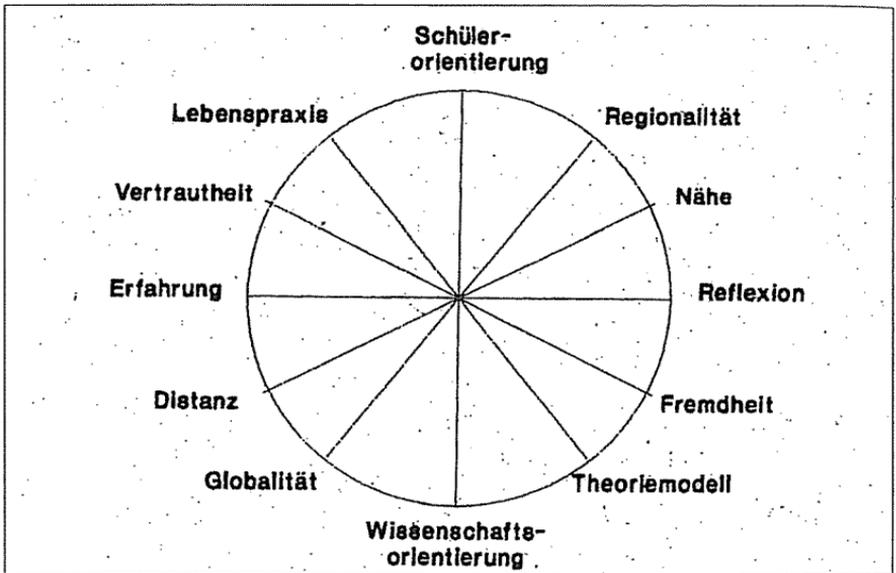
des Stadtteils oder der Gemeinde, wie es die im engeren Sinne gemeinwesenorientierten Ansätze vertreten; zweitens als Öffnung zur Lebenswelt der Lernenden im Sinne einer Zuwendung zu ihrem Lebenszusammenhang und einer Berücksichtigung biographischer und sozialökologischer Sozialisationsaspekte, also etwa der familiären Erziehung, der Wohnumwelt und der Gleichaltrigenbeziehungen, aber auch der persönlichen Erfahrungshorizonte, Interessen, Fähigkeiten und Zukunftsvorstellungen; drittens als Öffnung zur Lebenspraxis im Sinne einer Hinwendung der Schule zur gesellschaftlichen Realität und einer Vorbereitung der Lernenden auf gesellschaftliche Praxisfelder, unabhängig von ihren individuellen biographischen und aktuellen lokalen Bezügen. Alle drei Aspekte sind im Öffnungsbegriff implizit angelegt, wobei sie ihn jeweils unterschiedlich akzentuieren.

Eine Öffnung zum Schulumfeld und insbesondere die Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen muss dabei aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ambivalent beurteilt werden. In der schulpädagogisch-praktischen Realisierung erfordern Öffnungsansätze vielfältige Balancen zwischen Gegensatzpositionen und dialektischen Spannungsverhältnissen, auf der didaktischen Ebene der Lehr-Lern-Prozesse und der Ebene des Schulkonzepts.

Auf der didaktischen Ebene (vgl. dazu besonders Salzmann 1987/1987a) betreffen solche didaktischen Balancen beispielsweise dialektische Gegensatzpaare wie Wissenschafts- versus Schülerorientierung, Orientierung an Theoriemodellen versus an der Lebenspraxis, Interdisziplinarität versus Fachlichkeit (vgl. Abb. 3). So erfordert etwa Ganzheitlichkeit und Durchschaubarkeit von Zusammenhängen interdisziplinäres Vorgehen, wie es in fächerübergreifenden Projekten erfolgt.

Jedoch sind dazu Fachkenntnisse ebenso Voraussetzung wie systematische Analysetechniken gelernt sein wollen. Bei den Lernenden müssen die Lernvoraussetzungen und -instrumente für die reflektierte Erschließung und Aneignung von außerschulischen Lernerfahrungen, für Erkenntnisprozesse durch beständiges und eigentätiges Lernen erst geschaffen werden. Auch Bourdieu/Passeron (1971, 38 f.) stellen fest, dass im Regelfall für die meisten Kinder schulmäßiges Lernen ... der einzig mögliche Zugang zur Kultur darstellt, wenn nicht gerade eine bildungsbürgerliche Sozialisation ein adäquates Lernmilieu bietet.

Abb. 3: Didaktische Lernprozesse in der Schule



© Holtappels 1994

Systematisches und planvolles Lernen gilt vor allem für die Bearbeitung von Wissensbeständen, die nicht aus der unmittelbaren Lebensumwelt der Lernenden, sondern etwa aus Überlieferung oder Literatur stammen, von anderen Kulturen, Weltanschauungen oder Politik handeln. Das zukünftige Wissen stammt vermutlich immer mehr aus Planungsstäben und Politikzirkeln, aus Informationssystemen, aus Wissenschaft und Forschung, weniger aber aus der direkten Erfahrungswelt der Kinder. Wie manches Gift ins Essen kommt oder ob auch das Fernsehen manchmal lügt oder warum das Ozonloch wächst – Schüler-Fragen, deren Verarbeitung und Aufklärung sich einer direkten Erschließung in Form einfacher Erfahrung entzieht.

Ein naives Eintauchen in die Lebenswelt oder das lokale Umfeld verkennt, dass

Erfahrungen in der alltäglichen Lebenswelt vor dem Hintergrund von Bildungs- und Systemwissen erschlossen, aufgeklärt und verarbeitet werden müssen, um erkenntnisleitende Lernprozesse zu bewirken. Außerschulische Erfahrung und die Verarbeitung und Reflexion von Erfahrung bedingen sich einander. Reflexion über Alltags- und Erfahrungswissen erfordert somit auch Rückzug und Distanz.

Öffnung in konzeptionell verengter Form im Sinne einer Beschränkung auf den schulumfeldspezifischen Nahraum birgt die Gefahr der Hinwendung zum Provinziellen und der Verkürzung von Weitsicht. Werden die Lernenden vorwiegend nur mit den sozialen Realitäten ihres lokalen Umfelds vertraut gemacht, so werden ihnen womöglich Einblicke und Erkenntnisse hinsichtlich anderer Lebensbereiche und Kulturen vorenthalten, andere soziale Realitäten und Praxisfelder, soziale Probleme und Ungleichheiten sowie (sub-)kulturelle Gegensätze würden aus ihrem Erfahrungshorizont ebenso ausgegrenzt wie alternative Lebensentwürfe und Handlungsformen.

Öffnung muss aber den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer „Horizont-erweiterung“ den Blick in die Umwelt bzw. in jene gesellschaftliche Wirklichkeit, die für sie nicht alltäglich erfahrbar und erlebbar ist, also über das provinzielle Nahfeld hinaus, ermöglichen. Dies gilt in besonderem Maße für die Schulöffnung von Schulen in solchen Schulumfeldern, die sich eher als anregungs- und erfahrungsarm darstellen (etwa Trabantenstädte oder Einzelhaussiedlungen). Singuläre und regionale Phänomene und Problemstellungen müssen in globalere und überregionale Zusammenhänge einzuordnen sein, umgekehrt globale Probleme und Strukturen in lokalen Bezügen nachvollziehbar und erlebbar sein.

Im Sinne einer Doppelorientierung schulischen Lernens hat Schule sowohl mit Distanz und Nähe zu tun (vgl. Klemm u.a. 1985): mit Rückzug in die pädagogische Provinz der schulischen Institution zwecks vorbereitenden Lernens, Analyse und Reflexion und mit Öffnung zur authentischen Wirklichkeit. Schulöffnung erfolgt also immer „unter pädagogischem Vorbehalt“ (Rolff 1987, 17; vgl. auch Ipfling 1991, 38 f.). Im Folgenden wird auf weitere konzeptionelle und organisatorische Fragen eingegangen (vgl. dazu Holtappels 1994). Dabei ist zunächst die Auseinandersetzung mit zwei Einwänden erforderlich.

Überforderung oder Qualifizierung der Schule?

Eine erste Argumentation wendet ein, dass die Schule mit Konzepten der Öffnung und Gemeinwesenorientierung überfordert werde, wenn sie im Sinne einer kompensatorischen Aufgabe Problemlagen und Defizite in außerschulischen Lebensverhältnissen ersetzen oder wiederherstellen soll (vgl. auch Leschinsky/Roeder 1981). Sozialpädagogisch orientierte und umfeldbezogene Öffnungskonzepte können nicht strukturell verursachte Probleme beseitigen und eine sozial wirksame Stadtentwicklungspolitik ersetzen. Dennoch trägt die Schule als eine der zentralen Erziehungsinstanzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendli-

chen soziale Verantwortung. Öffnungsansätze, die in pädagogisch fundierter Form in ein Schulkonzept der einzelnen Schule eingebunden sind, werden die Schule weniger an der Wahrnehmung ihrer Bildungs-, und Erziehungsaufgaben hindern, sondern ihr zusätzliche pädagogische Möglichkeiten bereitstellen.

Schulstrukturelle Disparitäten durch Gemeinwesenorientierung?

Eine verstärkte Ausrichtung der Schule auf das Gemeinwesen und die Entwicklung gemeinwesenorientierter Bildungskonzepte – etwa in Form schuleigener Curricula und Organisationsmodelle – könnte nach Auernheimer (1984, 12) eine „sozialökologische Fragmentierung des Bildungswesens“ bewirken – so ein zweiter Einwand. Dies hätte regionale Disparitäten und Bildungsungleichheiten zur Folge, wodurch auch die pädagogische Qualität der Schulen differieren würde und ihre Vergleichbarkeit verloren ginge. Jedoch arbeiten einzelne Schulen je nach Standort unlängst unter sehr verschiedenen Umfeldbedingungen. Die Entwicklung eines adäquaten pädagogischen Konzepts mit gemeinwesenorientierter Prägung könnte Schulen in die Lage versetzen, den sozio-kulturellen Umfeldbedingungen pädagogisch besser Rechnung zu tragen.

Schulumfeldbezug von Schulkonzepten

Die Entfaltung einer spezifischen Schulkultur mit Öffnungsprofil vollzieht sich in Abhängigkeit von sozialräumlichen Strukturen und den Schulsystemstrukturen im Umfeld einer Schule. Damit verdeutlicht sich der Zusammenhang zwischen äußerer und innerer Schulentwicklung: Je nach Umfeldstruktur werden Schulen ein spezifisches Öffnungskonzept entwickeln. Denn beide Einflussfaktoren zusammen bleiben nicht ohne Folgen für die soziale Zusammensetzung der Schülerpopulation einzelner Schulen. Schulen, die weitgehend alle Schülerinnen und Schüler der Gemeinde oder des Stadtteils aufnehmen, arbeiten unter anderen pädagogischen Bedingungen als Schulen, deren Schülerpopulation sich in hohem Maße aus Pendlern aus einem weiträumigen Umfeld rekrutiert. Ebenso ergeben sich unterschiedliche Bedingungen für Schulen mit Standorten in Industriearbeiter-Vierteln im Gegensatz zu Schulen in sozial durchmischten oder mittelschichtspezifischen Neubaugebieten. Auch die einzelnen Schulformen müssen je nach Schulformkonkurrenz und Schülerzusammensetzung unterschiedlich pädagogisch arbeiten.

Schulöffnung in jeder Schulform

Freilich empfiehlt sich eine Schule, die alle Schülerinnen und Schüler eines Wohngebietes aufnimmt und fördert – also insbesondere die Grundschule – von vornherein als geeignete Nachbarschaftsschule. Denn das Schulumfeld ist identisch mit dem Wohnumfeld der Kinder, die Schülerschaft besteht aus Nachbarschaftskindern. Lernen, Spiel und Freizeit erfolgen ohne Auslese in stabilen Gruppenbe-

zügen und Lernzusammenhängen. Aber auch integrierte und kooperative Gesamtschulen sowie Schulzentren, die eine überschaubare Region versorgen, eignen sich wegen ihrer nachbarschaftlich und sozial-heterogen zusammengesetzten Schülerschaft in besonderem Maße als Stadtteil- oder Gemeindeschulen mit gemeinwesenorientiertem und sozialem Lernen als Schwerpunkte; anders strukturierte Systeme beziehen sich dagegen nur auf eine Teilpopulation und grenzen demzufolge die jeweils andere aus. Im Prinzip aber kann natürlich jede Schule pädagogische Schulöffnung betreiben und ihre Lernkultur anreichern. Für Schulen der Sekundarstufe im traditionell gegliederten System (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) kann die Öffnung nach außen und eine Kooperation mit anderen Schulen die soziale Isolation ihrer Schülerschaft verhindern, die ja aufgrund der Leistungsauslese von anderen Gleichaltrigengruppen getrennt wurde.

Schulöffnung als ein tragender Pfeifer eines Schulkonzepts

Keine Schule kann pädagogisch verantwortlich ihre gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit allein auf die Öffnung zum Gemeinwesen aufbauen. Die gesellschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung stellt an Kinder und Jugendliche weiter gehende Bildungs- und Qualifikationsanforderungen. Auf der Ebene eines pädagogischen Schulkonzepts könnte dies bedeuten: Gemeinwesenorientierung des Lernens sollte als ein tragendes Element für ein pädagogisches Schulkonzept begriffen, als eines der zentralen Prinzipien schulischer Lernprozesse gelten – nicht aber als ausschließliches.

Hinzu kommt, dass Schulen im Falle der Kooperation mit außerschulischen Partnern nicht wahllos Lern- und Freizeitangebote nach dem „Jahrmarktsprinzip“ akzeptieren können, sondern dass Schulöffnung ein pädagogisch abgestimmtes Gesamtkonzept erfordert. So kann nicht von jeder Schule verlangt werden, dass sie bedingungslos mit jedem Partner kooperiert und umgekehrt. Für eine pädagogische Reform der Schule mit dem Ziel eines kind- und jugendgerechten Lern- und Lebensraums wäre jedoch nur dann etwas gewonnen, wenn Schulöffnungsaktivitäten nicht nur additive Anhängsel darstellen (z.B. partielle Projekte, ausschließlich räumliche Nutzung des Schulgebäudes), sondern integraler Bestandteil eines pädagogischen Schulprogramms der ganzen Schule sind.

Lokale Koordination und Vernetzung

Vielfach ist regional ein unverbundenes und unkoordiniertes Nebeneinander verschiedener Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote und sozialer Unterstützungsformen von unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen vorfindbar. Dies trägt mehr zur Verinselung von Kindheit und Jugend bei als zur sozialen und nachbarschaftlichen Integration. Angebotsprogramme von Schulen und außerschulischen Einrichtungen sollten nicht in Konkurrenz zueinander stehen. Eine intensive Kooperation und Koordination zwischen einzelnen Schulen einerseits

und zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit andererseits könnte zu gemeinsam abgestimmten Konzepten und zu einer pädagogisch effektiveren Nutzung personeller und räumlich-materieller Ressourcen dienen. Dies hat nicht nur für die Schule Vorteile. Für die Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit, für Vereine und Initiativen besteht eine ungeahnte Chance, über Angebote im Zusammenhang mit der Schule große Teile der Kinder und Jugendlichen zu erreichen.

4. Ganztagschule und Schulöffnung als komplementäre Konzepte pädagogischer Schulentwicklung

Nimmt man die prinzipiellen pädagogischen Ausgestaltungsmöglichkeiten für eine förderliche Schulkultur in den Blick, so könnten Ganztagschule und Schulöffnung bei einer konsequenten Realisierung sogar als Leitkonzepte für eine innere Schulreform gelten. Sind Ganztagschule und Schulöffnung nur als alternative Schulmodelle denkbar oder sind Verknüpfungen zu einem komplementären oder gar integrierten Schulkonzept möglich? Es zeigen sich zwischen beiden Konzepten sowohl gemeinsame pädagogische Ansätze und Gestaltungsformen als auch gegensätzliche pädagogische Vorstellungen.

Die Ganztagschule muss sich traditionell dem Verschulungsvorwurf stellen, der sich aufgrund der zeitlichen Ausdehnung der Schule erstens auf die Ausweitung institutioneller sozialer Kontrolle, zweitens auf die pädagogische Okkupation von Freizeit und Freiräumen zur Selbstverwirklichung, drittens auf die unterrichtsmäßige Verschulung von Neigungs-, Spiel- und Freizeitangeboten (durch institutionelle Verhaltensregeln, Normen der Schülerrolle etc.) bezieht. Hinzu kommt, dass Ganztagschulen im Nachmittagsbereich in pädagogischer und zeitlicher Hinsicht mit anderen erzieherischen und sozio-kulturellen Systemen in Konkurrenz treten (Familie, Jugend- und Kulturarbeit).

Für die Ganztagschule könnte die Auflösung ihres Verschulungsdilemmas darin liegen, dass sie ihre Ausgestaltung mit einem Konzept der Gestaltung des Schullebens und der Öffnung zu Schulumfeld und Lebenspraxis verbindet. Die gezielte Kooperation mit außerschulischen sozio-kulturellen Institutionen und Organisationen und eine aktive Einbeziehung der Eltern in das Schulleben können das Konkurrenzdilemma erledigen. Eine entschulte Ganztagschule kann nur eine geöffnete Schule sein.

Im Folgenden sollen – jeweils in einer kurzen Synopse – die Gemeinsamkeiten und Gegensätze von Ganztagschule und Schulöffnung hinsichtlich ihrer Reformperspektive für die institutionelle Organisation der Schule behandelt und anschließend hinsichtlich ihrer Antworten auf die durch soziale Wandlungsprozesse bedingten Herausforderungen der Schule geprüft werden.

Perspektiven für die pädagogisch-organisatorische Reform der Schule:

- 1) Ganztagsschule und Schulöffnung gehen beiderseits in weitaus höherem Maße als die traditionelle Schule vom Kind und Jugendlichen aus. Dies dokumentiert sich in der Bereitstellung vielfältiger Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die an den Interessen, Lernbedürfnissen und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler anknüpft und ihren Lebenszusammenhang einbezieht. Damit in Zusammenhang steht die Betonung ganzheitlicher Lernansätze, die die allseitige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in kognitiver, manueller, sozialer und emotionaler Hinsicht verfolgt. Ganztagsschulen versuchen ein solches Bildungsverständnis über eine offene und differenzierte Lernorganisation und die Gestaltung des Schullebens umzusetzen, dabei haben Formen projektorientierten, praktischen und sozialen Lernens hohe Bedeutung. In Öffnungsansätzen greifen diese Lernkonzepte im Rahmen von gemeinwesenorientierten Lernweisen beispielsweise in handlungsorientierten praxisnahen Projekten und sozialen Begegnungen im Schulumfeld; gleichzeitig entstehen über die Kooperation mit außerschulischen Institutionen unter Einbeziehung von Experten und Laien in Unterricht und Schulleben sowie durch Nutzung außerschulischer Erfahrungsmöglichkeiten in verschiedenen sozio-kulturellen Einrichtungen oder Praxisfeldern vielfältige praktische Lernarrangements. Beiden Schulmodellen ist gemeinsam, dass sie im Curriculum und in der sozialen Organisation einer pädagogischen Offenheit verpflichtet sind.
- 2) Beide Konzeptionen verfolgen die pädagogische Absicht, Schule und Leben stärker miteinander zu verbinden. Hier finden sich die deutlichsten Gegensätze: Während die Ganztagsschule auf einen pädagogisch gestalteten Lern- und Lebensraum in Form der Schule setzt und Erfahrungen und Leben – auch als Gegenwelt und Schonraum – weitgehend innerhalb der Schule ermöglichen will, zielen Öffnungsansätze zwar auch auf Verbesserung der schulischen Lernbedingungen, im Kern aber sollen sich die Lernerfahrungen weitgehend in der Lebenspraxis bzw. im Gemeinwesen selbst vollziehen. Die Ganztagsschule sucht über ganzheitliche Lernweisen, Zusammenhänge der Lebenspraxis verständlich zu machen, indem systematisches und planvolles Lernen weiterhin betont, aber mit lebensweltbezogenen Ansätzen projektförmigen und praktischen Lernens verknüpft wird. Konzepte der Schulöffnung gehen einerseits für den Lernprozess von unmittelbar praxisrelevanten Inhalten und Anlässen aus und konfrontieren Schülerinnen und Schüler mit puren Praxiserfahrungen, andererseits verfolgen sie als Ziel schulischen Lernens auch Lernergebnisse, die für die alltägliche Lebensbewältigung und -praxis relevant werden – verbunden mit der strategischen sozialpolitischen Funktion einer Veränderung des Schulumfelds durch gemeinwesenorientierte Bildung und Erziehung. Eine Verbindung zwischen Ganztagsschule und Schulöffnung stiftet allerdings die Komponente des Schullebens, das in beiden Konzepten eine tragende Rolle spielt und

schulinterne oder öffnende und umfeldorientierte Ausprägungen annehmen kann.

- 3) Während die Ganztagschule sich als schülerorientierte und lerngerechte Schule als grundlegendes Reformmodell der schulischen Institution versteht, zielen Öffnungsansätze auf die Veränderung des Verhältnisses zwischen der Schule und anderen Bildungs-, Kultur-, Jugend- und Sozialinstitutionen. Ansätze der Community Education vertreten ohnehin keinen schultheoretischen Reformansatz und beschränken sich auch nicht auf schulpädagogische Orientierungen, sondern verfolgen einen dezidiert sozialpolitischen Veränderungsansatz, was insbesondere für die revolutionäre Linie der Community Education gilt. In Öffnungskonzepten findet sich teilweise auch die implizite Zielsetzung der Deinstitutionalisierung von Erziehung.
- 4) Dabei verstehen sich Öffnungskonzepte, vor allem jene mit gemeinwesenorientierter Ausrichtung, als sozialpädagogische Reformansätze, verbunden mit Konzepten der Gemeinwesenarbeit. Die Ganztagschule bezieht sich als schulische Bildungs- und Erziehungsinstitution im Kern auf schulpädagogische Bildungs- und Erziehungstheorien; in ihrer historischen Entwicklung und ihren sozialen Begründungen indes wird auf sozialpädagogische Zielsysteme und Arbeitsansätze zurückgegriffen. So bestehen in der sozialpädagogischen Orientierung also auch hier Gemeinsamkeiten (vgl. bereits Homfeldt u.a. 1977). Konstitutiv für beide Schulmodelle scheint der Anspruch, die Trennung von Unterricht und Schulleben, von kognitivem und sozialem Lernen, von Unterrichten und Erziehen zu überwinden.
- 5) Die Ganztagschule bricht mit starren zeitlichen und räumlichen Organisationsstrukturen der Schule. Lernzeiten und Lernräume sollen sich sowohl den Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der Lernenden als auch den pädagogisch-didaktischen Erfordernissen der zu vermittelnden Inhalte und der Lernformen ebenso wie der Schaffung sozialer Erfahrungsmöglichkeiten anpassen. Damit werden erst die Voraussetzungen geschaffen für eine offenere und differenzierte Lernorganisation einerseits und für Möglichkeiten der Ausgestaltung eines aktiven Schullebens andererseits. Auf diese Weise werden über die veränderte Zeitstruktur und Raumnutzung vielseitige Lernwege eröffnet, insbesondere Chancen für epochal und projektförmig angelegte Lernprozesse; für soziale Kommunikation, Kontakte und Erfahrungen wird ein Plateau geboten. Die Ganztagschule vermag dies durch den zeitlich erweiterten Schultag und eine flexible Tagesrhythmisierung sowie über eine differenzierte Raumstruktur zu realisieren; die Ausgestaltung der Schule als Erfahrungs- und Lebensraum dient als Leitlinie. Schulöffnungskonzepte setzen den Schwerpunkt auf die Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte und -gelegenheiten und orientieren sich vor allem auf Lernchancen im Zusammenhang mit dem Schulumfeld, was flexible Lernzeiten impliziert. Der zeitliche Aspekt wird in

Öffnungsansätzen jedoch nicht explizit thematisiert. Im Gegensatz zur Ganztagssschule bricht der Ansatz der Schulöffnung zum einen mit der Begrenzung auf schulräumliche Lernorte, zum anderen mit der monofunktionalen Nutzung der Schule als Unterrichtsanstalt, stattdessen wird die Ausgestaltung als multifunktionales sozio-kulturelles Zentrum präferiert.

- 6) In konsequenten Ganztagsschul- und Schulöffnungskonzepten ist eine differenzierte Personalstruktur und ein offenes Rollenverständnis für unterrichtliche und erzieherische Arbeit gleichermaßen erforderlich. Während Ganztagschulen vielfach auf die pädagogisch allseitige Qualifikation ihrer Lehrerschaft baut und allenfalls in geringem Umfang zusätzliche sozialpädagogische Fachkräfte – mit unterschiedlich akzentuierten Aufgabenfeldern und Aktionsradien – beschäftigt, verlangen Öffnungsansätze insbesondere in gemeinwesenorientierten Varianten nach Einbeziehung vielseitiger Fachkompetenzen und Professionen, vornehmlich aus dem Schulumfeld. Öffnungskonzepte setzen demnach eher auf die Nutzung multipersonaler Ressourcen und auf eine Kooperation unterschiedlicher Professionen. Dabei sind Elternarbeit und Elternmitwirkung in den einzelnen Praxisformen von Ganztagsschul- und Öffnungsmodellen höchst unterschiedlich gewichtet. Beiden Schulkonzepten gemeinsam ist, dass ihre jeweilige Qualität in hohem Maße von der gewählten Personal- und Rollenstruktur abhängt.

Perspektiven für Bildung und Erziehung angesichts sozialer Wandlungsprozesse

- Hinsichtlich des Wandels von Familienkonstellationen tragen Ganztagschulen dem wachsenden Bedarf nach regelmäßigen und umfanglicheren Betreuungszeiten in pädagogisch-professionellen Institutionen in idealer Weise Rechnung, da sie gleichzeitig mit Lern- und Freizeitangeboten im schulischen Zusammenhang Lernförderung und familienunterstützende Erziehung gewährleistet. Schulöffnungskonzepte, etwa in Form von Kooperationen zwischen Schule und Sozial- und Jugendarbeit, weisen häufig eine unregelmäßige und diversifizierte Angebotsstruktur bei Einsatz teilprofessionellen und wechselnden Personals auf.
- Dem Rückgang von Gratiskontakten in Familie und Nachbarschaft vermögen beide Schulkonzepte quasi kompensatorisch entgegenzuwirken. Gerade im Hinblick auf die durch Individualisierungstendenzen und mangelnde Trefforte im Wohnumfeld bewirkte Auflösung nachbarschaftlicher Kinder- und Jugendöffentlichkeiten und Ausdünnung sozialer Kontaktchancen können Ganztagschulen und Schulöffnungskonzepte Kommunikations- und Begegnungsmöglichkeiten und gemeinsam geteilte soziale Erfahrungen vermitteln. Während die Ganztagssschule den Vorteil eines ganzheitlich angelegten Bildungs- und Erzie-

hungskonzeptes für die allseitige Lernentwicklung durch einen pädagogisch gestalteten institutionellen Zusammenhang ganztägiger Erziehung als Vorteil bietet, stellen gemeinwesenorientierte Öffnungsansätze besonders nachbarschaftliche Bezüge und soziale Integration im Gemeinwesen her; Letzteres ist in Ganztagschulen nur in kleinräumigen Einzugsgebieten gewahrt.

- Ganztagschulen scheinen mit institutionalisierten Lern- und Freizeitangeboten in schulmäßiger Form keine hinreichende Alternative zu den in Wohnumfeldern verloren gegangenen Erfahrungsräumen und dem daraus resultierenden Verlust an praktischen und authentischen Erfahrungen zu sein. Eine konsequent praktizierte und nicht auf das Nahfeld begrenzte Öffnung der Schule jedoch könnte praktische Relevanz und Ernstcharakter, Lebensbezug und Authentizität in Bildungsinhalten und Lernformen verdeutlichen und an anderen, spezifischen Lernorten realisieren. Die Rückeroberung von Wohnumfeldern und die städtebauliche Gestaltung von Kinder- und Jugendorten liegt indes außerhalb der Möglichkeiten eines Schulkonzepts, kann allenfalls über eine Gemeinwesenorientierung der Schule mit dem Ziel der Veränderung zum Thema gemacht werden.
- Angesichts der Auswirkungen der Mediatisierung, Informatisierung und Expertisierung des Alltagslebens sowie der beruflichen Qualifikationsanforderungen lassen Ganztagschulen mit einem darauf zugeschnittenen erneuerten Bildungsverständnis, einer flexiblen und differenzierten Schul- und Lernorganisation und einem ausgeprägten Schulleben als überzeugende Perspektive erscheinen. Die über Schulöffnung erschließbaren Erfahrungen reichen hier vor allem bei Verkürzung auf das Gemeinwesen offensichtlich nicht, sondern es bedarf eines Wechselverhältnisses zwischen Lernen über lebenspraktische Erfahrung und dessen systematisch-planvoller Vorbereitung und reflexiver Verarbeitung.

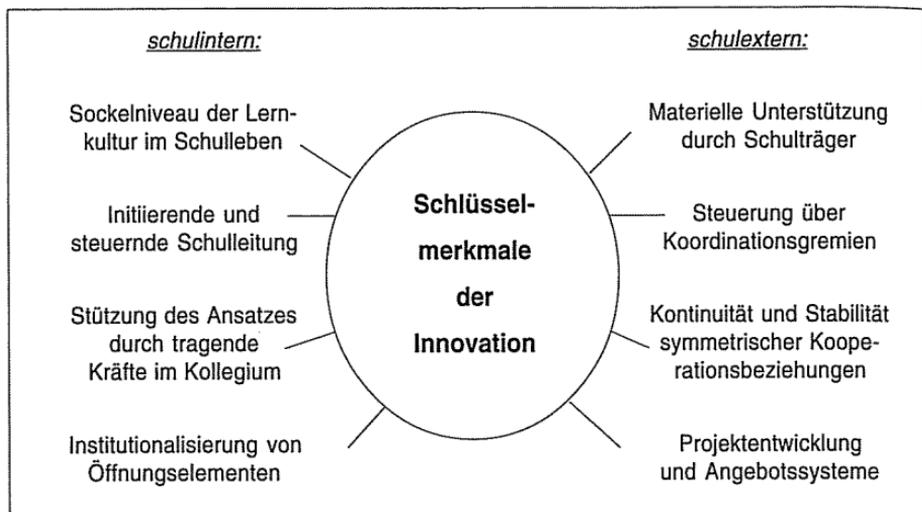
5. Förderliche Gelingensbedingungen für den Öffnungsprozess

Auf der Ebene von Schulentwicklung verdeutlichen alle empirischen Analysen, dass nicht einzelne Faktoren, sondern ein Ensemble zusammenhängender Einflussvariablen die pädagogische Qualität der einzelnen Schule und somit ihre Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur bestimmen. Aus neueren Studien zu schulischen Innovationsverläufen werden Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer Schulkultur mit hoher Schulqualität sichtbar.

Speziell für das Gelingen einer pädagogisch förderlichen Weiterentwicklung des schuleigenen Konzepts in Richtung einer pädagogischen Schulöffnung lassen sich aus der von mir durchgeführten Begleitforschung zu Schulöffnungsprozessen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Burkard u.a. 1992) folgende acht Schlüsselfaktoren identifizieren (vgl. Abb. 4):

- 1) Erfolgreiche Schulen kennzeichnet ein bereits bestehendes Sockelniveau der Lernkultur im Schulleben in didaktisch-methodischer und organisatorischer Schulqualität; es zeigen sich Anfänge eines Schulkonzepts mit differenzierter Lernorganisation.
- 2) Initiierende und steuernde Schulleitung, die mit hoher Organisationskompetenz und Integrität im Gemeinwesen sorgfältige pädagogisch-organisatorische Vorbereitung leistet, das Vorhaben nach außen vertritt, nach innen Transparenz und geduldig Freiräume gewährt und die Innovation beständig weitertreibt.
- 3) Innovationsbereitschaft im Kollegium, zumindest aber Stützung des Ansatzes durch tragende Kräfte, aus innovativ orientierten Lehrerinnen und Lehrern mit treibender Kraft.
- 4) Institutionalisierung von Öffnungselementen durch zeitlich-räumliche Platzierung und inhaltlich-organisatorische Einplanung in den Wochen- oder Jahresablauf sowie durch personelle Abdeckung von Öffnungsaktivitäten.
- 5) Materielle Unterstützung durch Schulträger: Vorhaben werden vom Schulträger befürwortet und aktiv gestützt, die Schule erhält planerisch-organisatorische Beratung; der Schulträger leistet Unterstützung durch schulräumliche Maßnahmen, Sachmittel für Einrichtung und Material.
- 6) Die Steuerung und Koordination des Öffnungsprozesses übernehmen schul- bzw. institutionenübergreifende Steuerungs- und Koordinierungsgremien, die Anbahnung und Intensivierung von Kooperationsbeziehungen mit dem Ziel der Vernetzung benötigen unterstützende Organisationsstrukturen (z.B. durch Stadtteilarbeitskreise oder Kulturbüros), die den Kooperationspartnern auch Impulse von außen geben.
- 7) Kontinuität und Stabilität symmetrischer Kooperationsbeziehungen: Nur auf Kontinuität setzende und dauerhaft angelegte stabile Kooperationsbeziehungen mit Anfängen von Vernetzung versprechen förderliche Wirkungen für die Umsetzung des Öffnungskonzepts, dabei sind Kooperationen nur dann von Dauer, wenn sie als symbiotische Beziehungen in beiderseitigem Interesse liegen, während einseitige und asymmetrische Formen (z.B. reine Raumnutzung) selten pädagogisch nützlich sind.
- 8) Projektentwicklung und Angebotssysteme: Die Entwicklung gemeinwesenbezogener und institutionenübergreifender Projekte und Angebotsformen (etwa Unterrichtsreihen, Gestaltungsprojekte im Schulleben, AG-Angebote, Wettbewerbe, Aufführungen, Material- und Requisitenverleih) durch Arbeitskreise, Lernwerkstätten etc. scheinen am ehesten geeignet, Impulse von außen zu geben, Unterricht und Schulleben schrittweise zu öffnen, gemeinwesenorientierte Vernetzungen zu stiften.

Abb. 4: Gelingensbedingungen in Innovationsprozessen von Schulen mit pädagogischem Öffnungskonzept



© Holtappels 1994

Schulöffnungskonzepte erlangen offenbar dann verbindliche hohe Tragfähigkeit und Kontinuität, wenn sie in gemeinwesenbezogene Rahmenkonzepte städtebaulicher, schul- und jugendentwicklungsplanerischer Art einbezogen sind und Öffnungs- und Vernetzungsinitiativen institutionalisiert werden (etwa in pädagogischen Stadtteilkonferenzen oder Stadtteilkulturbüros). Des Weiteren sind regionale Unterstützungsleistungen in Form von Transfer förderlich: Über prozessbegleitende Workshops, Fortbildung und Erfahrungsaustausch wird Transfer für das behutsame Adaptieren von Konzepten, Organisationsleitfäden, didaktischen Materialien und Kooperationshilfen geleistet. Als Vorstufe oder Variante ist denkbar, dass zunächst die einzelnen Schulen einer Region eine schul- bzw. schulformübergreifende Kooperation in Form eines „Schulverbunds“ eingehen, der als Teil eines infrastrukturellen Netzes mit außerschulischen lokalen Partnern kooperiert (vgl. das Beispiel Duisburg-Hamborn, S. Burkard u.a. 1992, 99 ff.)

Dabei muss pädagogische Schulentwicklung als Prozess verstanden werden, ganz gleich, ob es sich um Ganztagskonzepte oder um Schulöffnung handelt. So mag es sein, dass eine Schule zunächst Vereinen und Initiativen nur schulische Räume überlässt oder Arbeitsgemeinschaften und Hausaufgabenhilfe durch außerschulische Partner anbietet, sich aber später zu einer echten und breit akzeptierten geöffneten Stadtteilschule entwickelt. Solche schulischen Entwicklungsprozesse mit dem Ziel eines Schulprogramms mit Öffnungskonzept müssen von innen und von außen unterstützt werden.

Die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts, das vom gesamten Kollegium einer Schule getragen werden muss, erfordert ebenso einen längerfristigen Schulentwicklungsprozess der einzelnen Schule wie die Entwicklung von vernetzenden Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Einrichtungen: Über Organisationsentwicklung und kollegiumsbezogene Fortbildung sind Zielklärungen, konsenshafte pädagogische Konzepte, Verständigungen über Schwerpunktsetzungen und einzelne Maßnahmen sowie über Zeit-, Organisations- und Personalfragen unerlässlich. Jede Schule muss dabei ihr eigenes Konzept entfalten, welches sowohl den spezifischen Problemlösekompetenzen des Kollegiums entspricht als auch die lokalen soziokulturellen Umfeldbedingungen der Schule in Rechnung stellt. Eine solche Entwicklung sollte durch regionale Entwicklungsprogramme für Schulen und außerschulische Einrichtungen gefördert werden (vgl. Holtappels 1992).

Fazit

Insgesamt betrachtet birgt die Ganztagschule mit Schulöffnungsprofil zum einen beachtliche Perspektiven für curricular-didaktische Innovationen, insbesondere für eine lern- und kindgerecht rhythmisierte und differenzierte Lernorganisation, die sich nicht nur über den Unterrichtsbereich, sondern auch über ein gestaltbares Schulleben erstreckt, für das der erweiterte Zeitrahmen Voraussetzung ist. Im Falle qualitativ optimaler Nutzung der erweiterten Schulzeit eröffnen sich über differenzierte Lernzugänge, Lernweisen und Lernorte sowie über die Öffnung lebenswelt- und schülerorientierte Vermittlungsformen; hierin liegt für die Schule die Chance, über die verstärkte Individualisierung des Lernprozesses in höherem Maße Förderung und Bildungschancen zu gewähren.

Hinsichtlich der Pluralisierung von Lebensformen, der Verinselung von Kindheit, der Auflösung sozialer Netze und wachsender Multikulturalität des Zusammenlebens bietet die geöffnete Ganztagschule zum anderen eine Perspektive zur Deckung des wachsenden gesellschaftlichen Integrationsbedarfs: Als Teil eines lokalen sozio-kulturellen Unterstützungsnetzes gibt sie einen Rahmen für die Intensivierung der sozialen Beziehungen der Schulmitglieder, für politisch-soziale Grunderfahrungen über Partizipationsprozesse, für die Herstellung nachbarschaftlicher Kinder- und Jugendöffentlichkeiten und die Entwicklung von sozialen Kontakten, für die Förderung des sozialen und kulturellen Austauschs mit der Schulfachschaft der Region, für altersübergreifende Lern- und Erfahrungsprozesse zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Schule und regionales Umfeld übernehmen füreinander Versorgungsfunktionen im Hinblick auf bildungsspezifische, erzieherische und kulturelle Angebote, auf pädagogische und fachliche Ressourcen und auf die räumlich-materielle Infrastruktur.

Schulöffnungsansätze können durchaus einen gewichtigen Qualitätsfaktor der Schulentwicklung hergeben, sofern es Schulen verstehen, solche Ansätze fruchtbar

in ihr pädagogisches Schulkonzept zu integrieren. Würde es gelingen, die künftige Schulentwicklung insgesamt in der aufgezeigten Richtung voranzubringen, so könnte damit ein Modell einer Schule entfaltet werden, die vom Kinde ausgeht, die Bildung vermittelt und dezidiert erzieherisch handelt und die Schule als pädagogisch gestalteten Zusammenhang, als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum begreift.

**) Der vorliegende Beitrag lehnt sich an den Vortrag des Autors auf dem Ganztagschulkongress des Ganztagschulverbandes am 22. September 1994 in Leipzig an.*

Literatur

- Ackermann, P.: Einführung: Außerschulische Lernorte – ungenutzte Chancen politischer Bildung. In: P. Ackermann (Hrsg.): Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht. Stuttgart 1988, S. 8-23
- Bourdieu, P./Passeron, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Buhren, C. G.: Schule für die Nachbarschaft. Entwicklung und Konzeption der britischen Community School. Institut für Schulentwicklungsforschung, Werkheft 32, Dortmund 1989
- Burkhard, Ch./Holtappels, H. G./Mauthe, A./Rösner, E.: Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. IFS-Werkheft 37, Dortmund 1992
- Hentig, H. v.: Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien 1993
- Herz, O.: Thesen zur Bedeutung gemeinwesenorientierten Lernens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim: Juventa, 1986 b, S. 268-281
- Holtappels, H. G.: Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. In: Die Deutsche Schule 84, Heft 2/1992, S. 150-166
- Holtappels, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1994
- Homfeldth, G./Lauff, W./Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1977

- Ipfling, H.-J.: Formen ganztägiger Betreuung im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Ch. Kubina/H.-J. Lambrich (Hrsg.): Die Ganztagsschule, Bestandsaufnahme – Grundlegung – Perspektiven. Wiesbaden 1991, S. 31-43
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 1985 (3. Aufl. 1993)
- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985
- Leschinsky, A./Roeder, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 3, Düsseldorf, Schwann 1981, S. 107-154
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? Soest 1988
- Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilisierungsinstrument. In: Nuissl, E./Siebert H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Münster 1988, S. 33-46
- Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Neue Allgemeinbildung, Soest 1989, S. 347-352
- Pfeiffer, H./Rolff, H.-G.: Informationstechnisches Wissen oder praktische Bildung? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5, Heft 2/1985, S. 223-238
- Reinhardt, K.: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim und Basel 1992
- Rolff, H.-G.: Schubkräfte der Schulreform. In: K.-H. Braun/D. Wunder (Hrsg.): Neue Bildung – Neue Schule. Weinheim u. Basel 1987, S. 203-225
- Rolff, H.-G.: Bildungsexpansion und Weiterbildung. In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5, Weinheim und München 1988, S. 131-156
- Salzmann, CH.: Reformpädagogische Schulkonzepte – Historische und systematisch-strukturelle Probleme ihrer Reaktualisierung (1. Teil). In: Grundschule 19, 1987, Heft 7/8, S. 64-68
- Salzmann, CH.: Reformpädagogische Schulkonzepte – Historische und systematisch-strukturelle Probleme ihrer Reaktualisierung (2. Teil). In: Grundschule 19, 1987, Heft 9, S. 14-18
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990

Stefan Sell

Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung

Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA

„Auf den Anfang kommt es an“¹

1. Einleitung

Was hat das Thema vorschulische Bildung und Betreuung mit der Frage zu tun, ob und wie unsere Schulen ganztägig entwickelt werden sollen? Die Hauptthese des folgenden Beitrags postuliert eine elementare innere Verknüpfung beider Bereiche und sieht in der gegebenen Fragmentierung eine wesentliche Ursache für die Unterkomplexität der laufenden Diskussion über Ganztagschulen – die zugegebenermaßen für sich allein schon schwierig genug ist. Trotzdem sollte die im Gefolge der PISA-Studie wie auch aufgrund der demografischen Veränderungen mit ihren Ausstrahlungen in die Arbeitswelt sukzessive an Boden gewinnende Debatte über einen Umbau in Richtung Ganztagschulen von Anfang an verknüpft werden mit den gerade in Deutschland gleichsam nur embryonal genutzten Möglichkeiten des vorschulischen Bereichs sowie der Erkenntnis, dass es bei diesem Thema für die (tatsächlichen und potenziellen) Eltern immer auch um Fragen eines Betreuungs- und Bildungskontinuums ihrer Kinder geht.

Die Einheit von Bildung und Betreuung und nicht die künstliche Trennung dieser beiden Anforderungen sollte konzeptionell im Mittelpunkt stehen. Die gegenwärtige Situation in Deutschland ist doch auch aufgrund der tradierten Trennung beider Funktionen so schlecht, wie an vielen Stellen beklagt wird: Die Kindertagesstätten wurden (obgleich das Kinder- und Jugendhilfegesetz, also das SGB VIII, proklamatorisch immer den Dreiklang von Bildung, Betreuung und Erziehung hervorhebt) im Kern faktisch reduziert auf Betreuungseinrichtungen – und bis zur schmerzhaften Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie ging es bei der Frage eines Ausbaus der Kindertageseinrichtungen fast ausschließlich um eine Einbettung in den dominanten Diskurs über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Sinne einer Erhöhung der Betreuungsfunktionalität (z.B. hinsichtlich flexiblerer Öffnungszeiten). Die faktische Nichtakzeptanz als Bildungseinrichtungen (obgleich bereits Anfang der 1970er Jahre vom Deutschen Bildungsrat mit

seiner Typisierung als Elementarbereich gefordert) zeigt sich am markantesten in der Tatsache, dass sich Deutschland (zusammen mit Österreich) seit Jahren hinsichtlich der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher vom europäischen Trend abgekoppelt hat und den notwendigen Schritt zur Akademisierung dieses Berufsfeldes nicht nur versäumt hat, sondern auch heute noch ganz bewusst verweigert. Dadurch werden enorme bildungspolitische Potenziale nicht genutzt. Zum anderen findet sich hinsichtlich der Schulen in Deutschland eine entgegengesetzte Tendenz, also die Engführung auf „reine“ Bildungseinrichtungen – und das nicht nur faktisch durch die Ausgestaltung als Halbtagschule (und noch nicht einmal der halbe Tag kann immer gewährleistet werden), sondern auch im Bewusstsein der Lehrer (ganz besonders ausgeprägt in der Sekundarstufe II), wobei zuweilen gleich der Erziehungsauftrag mit ausgegliedert wird.² Letztendlich zeichnet sich das deutsche Schulsystem durch eine fatale „Externalisierung“ nicht nur wesentlicher Betreuungsfunktionen in die Familien aus, sondern durch die Zeitverdichtung des curricular vorgegebenen und tendenziell sogar noch zunehmenden Lernvolumens in der Halbtagschule werden auch wesentliche Bildungsaufgaben an die Eltern, also faktisch vor allem an die Mütter „externalisiert“, da ansonsten die meisten Kinder dem Lern- und Anforderungstempo nicht gewachsen wären. Ökonomisch manifestiert sich dann diese Problematik beispielsweise in der Ausformung eines – sozial hoch selektiven – milliardenschweren Marktes für private Nachhilfe. So kamen Kramer und Werner (1998) auf der Basis einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen hochgerechnet auf Deutschland zu dem Ergebnis, dass Eltern für private Nachhilfe mehr als 920 Mrd. € ausgegeben haben. Berücksichtigt man ferner die unentgeltlich erbrachten Nachhilfeleistungen und monetarisiert diese mit einem kalkulatorischen Stundenlohn in Höhe von 7,67 € (15 DM), dann kommen weitere 1,38 Mrd. € hinzu, so dass sich die Gesamtinvestitionen in die private Nachhilfe auf 2,3 Mrd. € jährlich summieren. Dieser Betrag hat seit 1998 sicherlich noch zugenommen.

Institutionell hat sich in Deutschland die Trennung zwischen Bildung und Betreuung auch in differierenden Zuständigkeiten für die Schulen und die Kindertagesstätten ausgeformt. Gerade diese „Schnittstelle“ erweist sich als großes Problem für eine *bildungsorientierte* Zusammenführung der beiden Bereiche die – wie die nachfolgend dargestellten neueren Forschungsbefunde aufzeigen – an die erste Stelle der Agenda positioniert werden sollte. In den USA wird derzeit aufgrund des hier angedeuteten Unbehagens an der eben nicht nur begrifflichen Trennung von „education“ (in den Schulen) und „care“ (in den Kindertageseinrichtungen) mit der Wortkomposition „educare“ versucht, den inneren Zusammenhang beider Segmente zu verdeutlichen. Insofern scheint die amerikanische Fachdiskussion eher am „alten Europa“ orientiert als die Diskussion bei uns, denn letztendlich liegt der Ursprung dieser Begrifflichkeit im lateinischen „educere“ (hinausleiten, hinausführen).

Die Bezugnahme auf einige ausgewählte Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA hat einen doppelten Hintergrund: Zum einen gibt es dort seit den 60er Jahren eine qualitativ hoch ausdifferenzierte empirische Forschung, die mit Longitudinaldaten arbeitet, um der Frage nach der Wirksamkeit bestimmter pädagogischer Interventionen nachzugehen. Aus forschungsstrategischer Sicht besonders relevant ist hierbei die Tatsache, dass mittlerweile Langzeitergebnisse aus Studien vorliegen, die dem Königsweg der wissenschaftlichen Evaluationsforschung entsprechen, also randomisierte experimentelle Designs mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe. Hinzu kommt die (gerade bei uns angesichts der gegebenen und wohl noch zunehmenden Knappheit und damit Konkurrenz um öffentliche Ressourcen) überaus relevante Befassung mit Kosten-Nutzen-Analysen, also die Frage, ob und wenn ja, wie hoch der zusätzliche Nutzen aus jedem investierten Dollar ist. Angesichts des „Monetarisierungs-Imperialismus“ (den man als „wesensfremd“ beklagen oder auch als disziplinierendes und Verteilungskonflikte rationalisierendes Instrumentarium begrüßen kann) ist das Fehlen entsprechender Kosten-Nutzen-Analysen in Deutschland eine massive offene Flanke für alle Befürworter eines Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Zum anderen aber interessieren die USA auch deshalb, weil sie wie Deutschland ein dreigliedriges föderales System haben und die gegenwärtige Finanzierungsdiskussion lehrreiche Hinweise für entsprechende Überlegungen bei uns geben kann. Hinzu kommt, dass in den USA derzeit sehr intensiv bezogen auf die Schulen, die dort im Regelfall bis 15 Uhr Unterrichtszeit haben, also bereits in unserem Verständnis „90 Prozent-Ganztagschulen“ sind, über zusätzliche „After school“-Angebote (die den Zeitraum bis 18 Uhr abdecken) nicht nur diskutiert wird, sondern diese auch zunehmend in die Praxis umgesetzt werden. Last but not least zeichnen sich die neueren Reformbeiträge in den USA dadurch aus, dass trotz der nicht in Frage gestellten föderalen Aufgabenteilung gerade für den vorschulischen Bereich *nationale* Qualitätsstandards gefordert werden – auch dies ist ein wunder Punkt bei uns, was sich z.B. im Fehlen jeglicher pädagogischer Mindestanforderungen bei der Implementierung des Vier-Mrd.-Euro-Programms der Bundesregierung zum Ausbau der Ganztagschulen offenbart.

Nicht zu vergessen sei der Hinweis, dass in vielen gesellschaftlichen Bereichen in Deutschland Entwicklungen aus den USA in mehrjährigen Abständen nachvollzogen werden und insofern ein Blick auf das „Original“ hilfreich sein kann. Gerade hinsichtlich der Schulen kann die bei uns nunmehr immer stärker werdende Debatte über „Schulautonomie“ und Dezentralisierung durchaus auf Erfahrungen aus den USA zurückgreifen, denn dort spielen diese Trends seit einigen Jahren eine prominente Rolle. Die vielfältigen Parallelen können an dieser Stelle allerdings nicht differenziert dargestellt werden (vgl. z.B. zum Empowerment und Enablement als typische Dezentralisierungsansätze im US-amerikanischen Schulwesen den Beitrag von Spreen 2000 sowie neuerdings die Arbeit von Friehs 2002 zum

amerikanischen Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung, u.a. mit einer Analyse der neueren Entwicklung in Richtung Privatschulen).

Nach der Darstellung einiger ausgewählter Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA sollen daran anknüpfend Schlussfolgerungen für die spezifische deutsche Debatte hinsichtlich der Ganztagschulentwicklung gezogen werden.

2. Zum Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Thematisierung von Early Childhood Education in den USA

Derzeit gibt es eine breite und zunehmend die „klassischen“ Lager übergreifende Bewegung in den USA, die einen massiven quantitativen und zugleich gerade auch qualitativen Sprung nach vorne im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung fordert und in diesem Bereich gleichsam die zentrale Stellschraube für die nachfolgenden Bildungs- und Erwerbsbiografien verortet. Es sind nicht „nur“ die Lobbygruppen des Elementarbereichs, die einen Ausbau fordern, sondern gerade aufgrund der Ergebnisse der im Gegensatz zu Deutschland seit vielen Jahren intensiv und fundiert betriebenen empirischen Evaluierungsforschung frühkindlicher Betreuungs- und Bildungsprogramme haben sich auch Akteure aus dem gesellschaftlichen Machtzentrum wie z.B. die amerikanischen Arbeitgeberverbände überzeugen lassen, dass unser Wissen über die Bedeutung und Tragweite der Bildungsinvestitionen in den ersten sechs der „normalen“ Schulzeit vorangehenden Jahre mittlerweile so ausgebaut ist, dass eine massive zusätzliche Investition in diesen Bereich schon aus „banalen“ ökonomischen Motiven im Sinne eines überaus faszinierenden positiven Kosten-Nutzen-Verhältnisses ableitbar ist. Aufzeigen lässt sich diese neue Koalition am Beispiel der im Februar 2002 vom Committee for Economic Development (CED), einem einflussreichen think tank der amerikanischen Arbeitgeber, vorgelegten Denkschrift „Preschool for All: Investing in a Productive and Just Society“. In diesem Bericht plädiert der CED für ein massives Investment mit dem Ziel eines Zugangs aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren in den USA zu einem „high quality“-Bildungsbereich, um allen Kindern die Möglichkeit zu geben „to start school ready to learn, both mentally and physically“. Bewusst wird hier darauf abgestellt, dass nur eine qualitativ hochwertige, nach bestimmten Standards erfolgende frühkindliche Bildung und Betreuung die Grundlagen für einen späteren Schulerfolg legen kann bzw. das Fehlen derartiger settings spätere problematische Bildungsbiografien wenn nicht sogar verursacht, dann zumindest stark beeinflusst. In monetären Größen ausgedrückt: Gegenwärtig werden in den USA zwischen 20 bis 25 Mrd \$ jährlich seitens der öffentlichen Hand in den Bereich der vorschulischen Betreuungs- und Bildungsprogramme investiert. Schätzungsweise ein Minimum von 25 bis 35 Mrd. \$ müssten zusätzlich ausgegeben werden, um den für den ersten Schritt anvisierten Zugang zu einem kostenfreien halbtäglichen Vorschulprogramm für alle Kinder bis zum 5. Lebensjahr realisie-

ren zu können. Weitere Mittel seien erforderlich für die Qualitätsverbesserung bei den Lehrkräften und den Gebäuden, dem Monitoring der Programme und der Unterstützung der begleitenden Forschung und Datensammlung. (Committee for Economic Development 2002, 3-4). In der Summary zum Report führt das CED dann mit Blick auf die dafür erforderlichen zusätzlichen Steuermittel aus: „(...) and we urge business leaders and others to support the additional public investments necessary to build and maintain universal prekindergarten programs.“ (Committee for Economic Development 2002, 1). Es ist nicht nur bei der Denkschrift geblieben, sondern das CED führt mittlerweile eine intensive Marketingkampagne im Raum der politischen Entscheidungsträger durch, um das Thema zu einer „nationalen Priorität“ zu machen (die einzelnen Aktivitäten können verfolgt werden unter www.ced.org).

Was ist nun aber Auslöser für derartige Interventionen auch von Akteuren, denen man gemeinhin nicht unbedingt eine besondere Aufmerksamkeit für Fragen der frühkindlichen Bildung und Betreuung zusprechen würde? In den USA – wo Gutachten und Berichte von Kommissionen oftmals tatsächlich noch eine andere Wirkung entfalten als mittlerweile in unserem Land – wurde die aktuelle Welle der gesellschaftspolitischen Thematisierung ganz maßgeblich befruchtet durch die faszinierende Bestandsaufnahme des Wissenstandes über die frühkindliche Entwicklung, die vom National Research Council gemeinsam mit dem Institute for Medicine im Jahr 2000 der Öffentlichkeit unter dem Titel „From Neurons to Neighborhoods“ präsentiert worden ist (vgl. Shonkoff/Phillips 2000). Das bemerkenswerte an diesem Werk ist die Verknüpfung des sozial- *und* naturwissenschaftlichen Wissens über die frühkindliche Entwicklung, also vor allem die Zusammenführung der Erkenntnisse der Entwicklungspsychologen mit den wichtigen Einsichten der Hirnforschung zum Wachstum und zur Ausdifferenzierung des Gehirns (vgl. für eine kompakte Zusammenfassung die Darstellung bei Thompson 2001). Der gegenwärtige Forschungsstand zeigt eindeutig, dass in den ersten sechs Jahren die wesentlichen Lerngrundlagen geschaffen werden und zugleich eine enorme Aufnahmefähigkeit auch für kognitive oder sprachliche Lernstrategien vorhanden ist. Zugespitzt formuliert: Was in den ersten sechs Jahren versäumt wird, kann in den folgenden Abschnitten der Biografie nur eingeschränkt, häufig auch gar nicht mehr nachgeholt werden.

– Nach der Geburt hat ein Baby etwa 100 Milliarden Gehirnzellen, die kaum miteinander verknüpft sind. Jede Zelle kann sich mit mehr als 150 000 anderen Zellen verbinden. Vor allem die Erfahrungen und Anregungen in den ersten Lebensjahren determinieren die Ausformung der konkreten Verbindungen. Mit drei Jahren hat das Kind etwa 100 Milliarden synaptische Verbindungen ausdifferenziert – mehr als zwei mal so viele wie beim Erwachsenen. Diese „Überschussproduktion“ wird nun relativ schnell wieder abgebaut im Sinne einer Konsolidierung der durch Erfahrungen und Wiederholungen verfestigten

Verbindungen, während andere entsprechend aufgelöst werden. Damit befinden wir uns genau in der kritischen Phase von drei bis sechs Jahren, in denen vorschulische Aktivitäten greifen können und sollten. Die im wahrsten Sinne des Wortes „falschen Gleise“, auf die man die Kinder in diesem Alter setzen kann z.B. durch eine anregungsarme Umgebung oder unterkomplexe Lernumwelten, lassen sich im weiteren Verlauf der Biografie nur (wenn überhaupt) mit hohen Kosten wieder korrigieren.

3. Die Forschungserfahrungen in den USA zum Thema vorschulische Bildungsinvestitionen

Die Zusammentragung der neueren Befunde zur frühkindlichen Entwicklungsforschung bestätigte und verstärkte die Ergebnisse einer langjährigen Forschungslinie in den USA, die sich mit der Frage nach der Wirksamkeit vorschulischer Bildung befasst hat. Bereits in den frühen 60er Jahren wurde eine Vielzahl von Vorschulprogrammen speziell für Kinder in Armutslagen konzipiert und auch evaluiert. Die Evaluierung der Modellprogramme wurde ergänzt durch eine Forschung über große öffentliche Programme im Gefolge des 1965 geschaffenen „Head Start“-Programms sowie der zahlreichen entsprechenden Initiativen seitens der Bundesstaaten und der Gemeinden. Bei diesen „traditionellen“ Programmen wurden und werden Kinder im Alter von drei und vier Jahren typischerweise für zwei bis drei Stunden an drei bis fünf Tagen in der Woche in vorschulische Programme integriert. Vereinfacht gesagt kamen die frühen Untersuchungen der vorschulischen Bildungsprogramme zu dem Ergebnis, dass es *kurzfristig* umfängliche signifikante positive Effekte vor allem auf den Intelligenz-Quotienten der Kinder gab, während lang anhaltende, also nachhaltige Effekte eher verneint wurden, wobei zu beachten ist, dass sich die frühe Evaluierung vor allem auf den IQ-Wert der Kinder bezog, der anfangs nach Teilnahme an den Programmen um acht Punkte höher lag als bei den Vergleichsgruppen, sich dann aber im weiteren Zeitablauf wieder angeglichen hat.³ Eine deutlich geringere Zahl an Studien kam allerdings zu dem Befund, dass es sehr wohl länger anhaltende Effekte der vorschulischen Programme gab, wenn man sich von der Fokussierung auf den IQ löst und Variablen wie den Schulerfolg (gemessen an der Zahl der Sitzbleiber und der Teilnehmer an Förderkursen) oder generell den späteren Bildungserfolg in die Messung mit einbezieht (vgl. Barnett 1992 mit einer entsprechenden Meta-Analyse der bis dato vorliegenden Studien sowie speziell zu den umstrittenen Langzeiteffekten Barnett 1995 mit einer Analyse der kognitiven und schulischen Outcomes auf der Basis von 36 Studien).

Generell lassen sich die Forschungslinien in den USA in drei Gruppen sortieren: – Eine Gruppe von Studien basiert auf der Sekundäranalyse von Daten, die sich vor allem mit den Effekten des „Head Start“-Programms befassen. Das Auslau-

fen der in allen Studien gefundenen positiven Effekte für die Kinder nach Übertritt in die Schule wird nach neueren Forschungsergebnissen vor allem mit der niedrigen Qualität der „Sekundarstufe I“-Schulen erklärt. Hinzu kommt, dass es einen „racial bias“ in den großen, öffentlichen Vorschulprogrammen dergestalt gibt, dass die positiven und teilweise auch nachhaltigen Effekte fast ausschließlich bei weißen Kindern gemessen wurden.

- Eine zweite Gruppe von Studien befasst sich auf der Basis größerer Stichproben mit den Effekten typischer frühkindlicher Bildungs- bzw. Betreuungsprogramme. Große Aufmerksamkeit haben hierbei die Ergebnisse der NICHD Study of Early Child Care gefunden, einer Längsschnittstudie mit 1 374 Kindern an zehn Standorten in den USA. Diese Studie konnte aufzeigen, dass vor allem die Qualität der Betreuungs- und Bildungssettings der entscheidende Faktor für positive bzw. eben auch negative Auswirkungen auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ist.
- Eine dritte Gruppe von Studien befasst sich vor allem mit den Effekten der Programme auf Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Lebensumwelt „Hochrisikoträger“ für ein Scheitern in der Schule darstellen. Diese Studien sind einerseits hoch relevant aufgrund ihres wissenschaftlichen Designs, aber zugleich sind die Schlussfolgerungen nur sehr restriktiv zu generalisieren, da es sich im Regelfall um sehr kleine Stichproben in ausgewählten Regionen handelt. Hinzu kommt, dass es sich bei den Programmen um „Modellprogramme“ handelt, was die Vergleichbarkeit mit (möglichen) Effekten der „flächendeckenden“ öffentlichen Programme zumindest einschränkt.

Als – überaus schulrelevantes – generelles Ergebnis der Studien zum Einfluss des Besuchs von vorschulischen Einrichtungen in den ersten sechs Lebensjahren können die in der Tabelle 1 notierten Punkte festgehalten werden (vgl. auch ausführlicher Doherty 1996):

Der „Königsweg“ der empirischen Evaluationsforschung – randomisierte Experimentstudien zur Wirksamkeit vorschulischer Bildungsprogramme:

Das Besondere an der amerikanischen Forschungslinie ist nun das Vorliegen von Befunden aus langjährigen Verlaufsuntersuchungen mit Kindern, die nach dem klassischen Ansatz der wissenschaftlichen Wirkungsforschung begleitet worden sind und noch werden. Das Design dieses Forschungsansatzes entspricht dem „Goldstandard“ der wissenschaftlichen Wirkungsforschung, wie er z.B. im Arzneimittelbereich Anwendung findet. Denn nur mit randomisierten Interventions- und Kontrollgruppen aus einer möglichst homogenen Gruppe von Patienten kann die Kausalität eines neuen Wirkstoffs oder einer neuen Behandlungstechnik annähernd „bewiesen“ werden. Besonderes relevant ist, dass in den amerikanischen Vorschul-Studien zugleich auch Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt wurden. Aus der Vielzahl der vorliegenden Studien seien an dieser Stelle exemplarisch nur einige Beispiele herausgegriffen:

Tabelle 1: Auswirkungen der in den ersten sechs Lebensjahren erlernten Fähigkeiten

Ausprägung der Fähigkeit der Kinder	Messbare direkte Auswirkungen	Messbare indirekte Auswirkungen
<ul style="list-style-type: none"> • Motorische und kognitive Fähigkeiten • Sprachliche Fähigkeiten • Akademische Aufnahmebereitschaft • Selbstvertrauen, emotionale Entwicklung • Soziales Wissen und soziale Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Geringere Anzahl an Kindern, die eine Schulklasse wiederholen und dadurch auch geringere Ausgaben • Geringere Anzahl an Kindern, die die Schule abbrechen • Größere Anzahl an Kindern mit höheren Schulabschlüssen • Geringere Kriminalitätsrate 	<ul style="list-style-type: none"> • Höheres Lebenseinkommen aufgrund höherer Schulabschlüsse und besserer Qualifikation • Höhere Steuereinnahmen des Staates (und Beitragseinnahmen der Sozialversicherung) aufgrund des höheren Lebenseinkommens • Geringere Staatsausgaben für Kriminalität

– Überaus prominent und an vielen Stellen zitiert ist das „*High/Scope Perry Preschool Project*“ (vgl. für eine Zusammenfassung der aktuellsten Befunde aus dieser Studie Schweinhart 2003). Diese Studie begann im Jahr 1962 in Ypsilanti (Michigan) und verfolgt 123 drei- und vierjährige Kinder mit „Hochrisikmerkmalen“ afroamerikanischer Herkunft bis heute – das heißt, die ältesten der damaligen Kinder sind heute im Alter von 41 Jahren. Die Kinder wurden in zwei Gruppen aufgeteilt: Die Interventionsgruppe erhielt für zwei Jahre ein „High quality“-Vorschulprogramm auf der Grundlage des aktivierenden High/Scope-Lernansatzes, während die Kontrollgruppe dieses Programm nicht erhielt. Der vorschulische Ansatz bestand aus einem ganzheitlichen Programm mit Bildungsanteilen, Gesundheitserziehung und familienunterstützenden Maßnahmen, wurde an fünf Tagen in der Woche für zweieinhalb Stunden täglich durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie bis heute lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Kinder aus der Interventionsgruppe hochsignifikant ein höheres Einkommensniveau und höhere Bildungsabschlüsse erreicht haben als die Kinder aus der Kontrollgruppe und deutlich weniger soziale Auffälligkeiten zeigen. Die Kosten-Nutzen-Analyse ergab, dass für jeden staatlichen Dollar, der in das Programm investiert wurde, dem Steuerzahler eine Ersparnis in Höhe von 7,16 \$ entstanden ist – durch verringerte öffentliche Ausgaben.

- Eine ähnliche Studie, das „*Carolina Abecedarian Project*“, begann in den frühen 70er Jahren mit 111 Kindern bis fünf Jahre aus Niedrigeinkommenshaushalten. Diese Kinder wurden ebenfalls in zwei Gruppen aufgeteilt, eine Interventionsgruppe, in der die Kinder eine individuell zugeschnittene Förderung bekamen, und eine entsprechende Kontrollgruppe. Die Kosten-Nutzen-Analysen ergaben einen lebenslangen ökonomischen Benefit von mindestens 100 000 \$ für je investierte 10000 \$. Die Studie zeigte vor allem hochsignifikante positive Effekte auf den schulischen Outcome der Interventionskinder.
- Die „*Chicago Longitudinal Study (CLS)*“ weist eine interessante Schnittstelle zum Schulwesen auf, denn in dieser Studie werden 1 539 Kinder untersucht, die 1986 Kindergarten-Programme in öffentlichen Schulen in der Stadt Chicago absolviert haben. Die meisten Kinder haben so genannte „Eltern-Kinder-

Tabelle 2: Beispielhafte Darstellung der Befunde aus den amerikanischen Langzeitstudien

**Ausgewählte Ergebnisse aus dem High/Scope Perry Preschool Programm
(Schweinhart 2003)**

Schulerfolg im Alter von 27	<p>Die Programm-Gruppe hatte ein signifikant ($p < 5\%$) höheres Niveau hinsichtlich der erreichten Schulabschlüsse als die Teilnehmer aus der Vergleichsgruppe: 71% gegenüber nur 54% mit einem regulären High School-Abschluss oder dem General Education Development Certification. Bezogen auf die weiblichen Teilnehmerinnen war der Unterschied hinsichtlich des High School-Abschlusses noch stärker ausgeprägt (84% versus 35%).</p> <p>„The finding of a preschool-program effect on the high school graduation rate is important because it is a sort of gateway to other long-term effects and because it has been corroborated in a growing number of other studies of preschool-program effects.“ (Schweinhart 2003, 4)</p>
Förderprogramme für Schulkinder mit Lernschwierigkeiten	<p>Die Teilnehmer aus der Programm-Gruppe haben nur halb so viele Jahre in den Förderprogrammen in den Schulen verbracht wie ihr Gegenüber aus der Vergleichsgruppe (1,1 Jahre versus 2,8 Jahre)</p>
Positive ökonomische Effekte im Lebenslauf	<p>Im Alter von 27 Jahren hatten 29% der Programm-Gruppe ein monatliches Einkommen von 2.000 \$ oder mehr, aus der Vergleichsgruppe waren es lediglich 7%.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinsichtlich der Männer manifestierten sich die ökonomischen Entwicklungsgewinne in Form von besser bezahlten Jobs: 42% der männlichen Programm-Teilnehmer versus lediglich 6% der Männer aus der Vergleichsgruppe realisierten ein monatliches Einkommen von 2.000 \$ oder mehr. • Hinsichtlich der Frauen zeigten sich die Effekte in Form von

unterschiedlichen Beschäftigungsraten: **80%** der Frauen aus der Programm-Gruppe, aber nur **55%** der Teilnehmerinnen aus der Vergleichsgruppe waren im Alter von 27 Jahren beschäftigt und hatten ein eigenes Einkommen. Im Alter von 27 Jahren zeigten sich die Unterschiede zwischen Programm- und Vergleichsgruppe auch anhand der Indikatoren „Besitz eines eigenen Hauses“ (**36% versus 13%**) oder „Besitz eines Zweitwagens“ (**30% versus 13%**). Hinsichtlich der Sozialhilfeabhängigkeit zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede: **59%** der Programm-Gruppe versus **80%** der Vergleichsgruppe.

Präventive Effekte im Bereich kriminellen Verhaltens

Im Alter von 27 Jahren wurden für die Teilnehmer aus der Programm-Gruppe durchschnittlich **2,3 Verhaftungen** ermittelt, signifikant weniger als die durchschnittlich **4,6 Verhaftungen** bei den Teilnehmern aus der Vergleichsgruppe. Nur **7%** aus der Programm-Gruppe waren mehr als fünfmal verhaftet worden, verglichen mit **35%** aus der Vergleichsgruppe. Nur auf die Männer der beiden Gruppen bezogen zeigte sich eine Differenz von **12% versus 49%**. Hinsichtlich der Festnahmen wegen Drogenhandels waren die Unterschiede ebenfalls mit **7% versus 25%** hochsignifikant.

Ergebnisse der Kosten-Nutzen-Analyse

Die durchschnittlichen **Kosten** je Programm-Teilnehmer beliefen sich auf **8.287 \$ pro Jahr** (Dollarwerte des Jahres 2001). 45 Kinder nahmen zwei Jahre und 13 ein Jahr lang an dem Programm teil, so dass sich durchschnittliche Programmkosten von **14.716 \$ je Teilnehmer** ergaben.

Auf der Gegenseite konnten insgesamt **105.324 \$ je Teilnehmer** als *öffentlicher Nutzen* gebucht werden (also sogar ohne Berücksichtigung der individuellen Nutzeneffekte für die Teilnehmer z.B. hinsichtlich ihrer vergleichsweise besseren beruflichen Positionierung), eine **Kosten-Nutzen-Relation von 1 zu 7,16**.

Eine detailliertere Aufschlüsselung verdeutlicht allerdings, dass ein großer Teil dieser sehr hohen positiven Relation auf kriminalitätssenkende Effekte zurückgeht – ein Aspekt, der bei Übertragungen auf die deutsche Situation entsprechend berücksichtigt werden muss:

- 68.584 \$ an Einsparungen bei potenziellen Opfern von kriminellen Aktivitäten, die vermieden werden konnten
- 15.240 \$ durch reduzierte Ausgaben im Justizsystem
- 10.537 \$ durch höhere Steuereinnahmen aufgrund der Tatsache, dass die Programm-Teilnehmer höhere Einkommen realisieren können als die Teilnehmer aus der Vergleichsgruppe
- 7.488 \$ Einsparungen im Schulwesen, vor allem durch geringere Ausgaben für Förderprogramme – und das trotz der höheren College-Kosten für die Teilnehmer aus der Programm-Gruppe
- 3.475 \$ Einsparungen bei der Sozialhilfe

Zentren“ (Child-Parent-Center) in den Vorschulen besucht, die anderen besuchten Ganztagskindergärten. Die Kinder sind mittlerweile 22 Jahre alt. Die Child-Parent Center-Programme in Chicago verknüpfen Bildungsaktivitäten mit familienunterstützenden Leistungen bis in die Grundschule hinein. „The major rationale of the program is that the foundation for school success is facilitated by the presence of a stable and enriched learning environment during the early childhood years and when parents are active participants in their children’s education“.⁴ Auch diese Studie zeigt hochsignifikante positive Effekte der vorschulischen Intervention und ein entsprechendes Kosten-Nutzen-Verhältnis.

Anmerkung zu den Befunden aus der Kosten-Nutzen-Analyse: Die Relation 1 zu 7, 16 zugunsten der Nutzeneffekte kann in dieser Größenordnung sicherlich nicht auf Deutschland übertragen werden angesichts des Gewichts der kriminalitätsreduktionsbedingten Nutzen, die in den USA eine besondere Rolle spielen. Zusammenfassend kann für unsere Situation ein *Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1 zu 4* als gegenwärtig relativ gesichert angenommen werden. Grundlage hierfür ist eine wegweisende Studie über die Effekte der Kindertagesstätten in der Stadt Zürich, die zwischenzeitlich modifiziert auch in Deutschland repliziert worden ist (vgl. ausführlicher die Darstellung bei Sell 2003).

4. Die strategischen und konzeptionellen Ableitungen aus den Forschungsbefunden in den USA

Wie bereits skizziert, hat sich in den USA ausgelöst durch die überzeugenden Forschungsbefunde – vor allem auch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Relationen der Investitionen – eine breite Koalition herausgebildet, die für einen massiven Ausbau der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen plädiert und auch für eine entsprechende Aufstockung der finanziellen Ressourcen. Von besonderer Relevanz ist hierbei, dass gerade die vergleichende Betrachtung der Ergebnisse aus den Modellprogrammen versus den „Standard“programmen den enormen Einfluss der *qualitativen Ausgestaltung* der Programme nicht nur hinsichtlich der pädagogischen Intervention, sondern auch anderer, vor allem betreuungsrelevanter Dimensionen aufgezeigt hat. Insofern scheint es derzeit auch jenseits der amerikanischen Fachdiskussion zu gelingen, die Frage qualitativer Mindeststandards, die nicht unterschritten werden dürfen, auf die Agenda der politischen Umsetzung auf den drei Ebenen Bund, Bundesstaaten und Gemeinden zu setzen.

In den USA können aktuell folgende – gerade auch für die deutsche Diskussion spannende – Entwicklungslinien diagnostiziert werden:

- Zum einen der Anlauf, den Bereich der drei- bis sechsjährigen Kinder in einen „High quality“-Preschool-System zu überführen – mit gemeinsamen Mindest-

standards hinsichtlich der Qualität und dem Angebot ganztägiger Betreuungsleistungen, denn die USA haben wie auch Deutschland die Ausgangslage einer zersplitterten Trägerlandschaft mit einer sehr ausgeprägten Varianz hinsichtlich der Qualität der Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowie einem ebenfalls fehlenden verbindlichen Kern-Curriculum für den vorschulischen Bereich.

- Zum anderen eine inhaltliche Aufwertung des „klassischen“ Vorschulbereichs (also des amerikanischen „Kindergartens“) für die Fünfjährigen, wobei hier bereits an die vorhandene Integration in die elementary schools angeknüpft werden kann.
- Eine höchst interessante Entwicklung sind die derzeit massiv geförderten „After-School Programs“, die den offensichtlichen Betreuungsbedarf für die Schüler zwischen 15 und 18 Uhr abdecken sollen und damit im Kern eine (aber nicht nur) betreuungsrelevante Verlängerung der Ganztagschule darstellen (vgl. für eine einführende Übersicht die Darstellung bei Grossman et al. 2002).⁵ Diese Programme breiten sich gegenwärtig „explosionsförmig“ in den USA aus. Hintergrund für diese Entwicklung ist die zunehmende Problematik der so genannten „latchkey kids“, also der „Schlüsselkinder“, wie wir sie auch aus Deutschland in einem wachsenden Maße kennen. Allein in New York City gibt es derzeit über 200 000 latchkey kids im Alter zwischen 6 und 13 Jahren. Mehr als 78 Prozent der Mütter in den USA sind (in der Regel vollzeitig) berufstätig und außer Haus. Auch und gerade die amerikanische Sozialhilfereform von 1996 (konzeptionell in vielen Punkten mit „Vorbildcharakter“ für die in Deutschland diskutierte und sukzessive auch realisierte Reform der Arbeitslosen- und Sozialhilfe) hat dazu geführt, dass Millionen Eltern in den USA ihren Anspruch auf öffentliche Transferleistungen verloren haben und nunmehr auf den Arbeitsmarkt gedrängt wurden (und werden). In vielen Gemeinden in den USA wird die Implementierung von „after-school programs“ als „sicherer Hafen“ für die Kinder an den public schools vorangetrieben. Eine ähnliche Entwicklung im Sinne einer Verlängerung der Nutzungszeit der Schulgebäude findet man zunehmend an niederländischen Schulen. Die mittlerweile mehrjährigen Erfahrungen mit diesen Programmen in den USA sind auch für Deutschland hoch relevant. Eine Evaluierung der After-school-Initiative im Bundesstaat Kalifornien im Jahr 2001 konnte z.B. zeigen, dass über einen Zeitraum von zwei Jahren die teilnehmenden Schüler signifikante Verbesserungen in Mathematik und in ihrer Lesefähigkeit im Vergleich zu allen Schülern im Bundesstaat realisieren konnten – die Testergebnisse verbesserten sich doppelt so stark wie in der Vergleichsgruppe. Auch die Anwesenheit in der regulären Schulzeit erhöhte sich deutlich und die Klassenwiederholungen konnten reduziert werden. Auch angesichts der Tatsache, dass die Selektionseffekte im amerikanischen Bildungswesen zunehmend über standardisierte Testverfahren laufen, kann eine Teilnahme an den After-school-Programmen vor allem die Schüler aus

bildungsschwachen bzw. bildungsarmen Haushalten besser positionieren, indem z.B. ein Tutorensystem implementiert wird und die Haus- und Nacharbeiten im After-school-Bereich durchgeführt werden können. Eine deutliche Verbesserung der emotionalen Stabilität und des Selbstbewusstseins der Schüler konnte in allen After-school-Programmen evaluiert werden – und zwar unabhängig, ob der Schwerpunkt eher auf den Bereich der Freizeitgestaltung, der kulturellen oder akademischen Ausrichtung der einzelnen Programme lag.⁶ Für Kopien dieses Ansatzes besonders relevant sind auch die festgestellten Problempunkte: So zeigte sich beispielsweise, dass das größte praktische Problem für die Angebote im „transportation“ besteht, also der Frage, wie die Schüler am Ende der Betreuungszeiten nach Hause kommen. Ein weiteres Problem in vielen dieser Programme war die mit zunehmenden Alter der Schüler stark rückläufige Teilnahme an den Maßnahmen. Auf dieses Phänomen wurde reagiert mit der konzeptionellen Entwicklung von „Youth Clubs“ an den Schulen (vgl. für eine Evaluierung entsprechender Ansätze in Boston und New York Herrera/Arbreton 2002). Der strategische Ansatz, der mit diesen Programmen verfolgt wird, bezieht sich auf eine Öffnung der Schulen für den wachsenden Betreuungsbedarf auch über den unmittelbaren Bildungsauftrag hinaus. Explizit stellen die Amerikaner ab auf die Nutzung der vorhandenen Infrastruktur der public schools – aber auch und gerade auf das enorme Vertrauen der Eltern in Betreuungs- und Bildungsprogramme an den öffentlichen Schulen als Basis für einen integrierenden und eben nicht fragmentierten Ansatz.

- Eine neuere Forschungsrichtung mit hoher Relevanz hinsichtlich des Betreuungsbedarfs der Eltern widmet sich der Frage, was eigentlich in den drei langen Monaten im Sommer in den USA mit den Schulkindern passiert, also wie die Eltern die langen Sommerferien hinsichtlich der Betreuung managen. Hierbei werden die Betreuungssettings wie auch die damit verbundenen Kosten untersucht und auch die Qualitätsfrage wird kritisch gestellt (vgl. z.B. die Analyse von Capizzano et al. 2002).
- Sehr interessante Entwicklungen gibt es aus dem Bereich der amerikanischen Reformpädagogik zu berichten. So hat sich der Fokus dort auf die vierjährigen Vor-Vorschulkinder verschoben – explizit auch als Antwort auf das Fernsehen, das den Kindern eine „Kultur“ beibringe, die für sie zu alt ist. Exemplarisch verdeutlicht diese Richtung der Ansatz von Nancy Hoenisch in Winchester im Bundesstaat Virginia. Sie arbeitet dort sechs Stunden am Tag mit vierzehn Vierjährigen – deren Auffassungsgabe, Motorik, Gemeinschaftsfähigkeit im unteren Viertel des Altersdurchschnitts liegen – im Rahmen eines Förderprogramms der Stadt Winchester, um ihnen zu helfen, später im (vorschulischen) Kindergarten erfolgreich zu sein. Auch hier wird die amerikanische Perspektive erkennbar, dass in unserer heutigen Welt sehr früh über getting on oder staying behind entschieden wird. Hoenisch fokussiert in ihrer Arbeit vor allem auf drei

Fähigkeiten, die sie systematisch fördern will: die Kontrolle der eigenen Bewegung, die Artikulierung und Festigung von Sprache sowie das Unterscheiden, Sortieren, Einteilen und Vergleichen. Damit werden die Grundlagen gelegt für alles weitere Lernen (vgl. ausführlicher das deutschsprachige, mit Fotografien aus der Arbeit von Hoenisch bebilderte Buch von Hoenisch/Niggemeyer 2003). Zusammenfassend bleibt besonders hervorzuheben, dass sich die amerikanischen Ansätze bei aller Pluralität dadurch auszeichnen, dass die angestrebte Verknüpfung des vorschulischen und schulischen Bereichs sowie die Extension des Betreuungssegments in die Zeiten bis in die frühen Abendstunden in und an der Schule, vor allem den public schools, stattfinden soll (vgl. z.B. Hinkle 2000 mit einer Analyse des schulischen Interesses an einer Verknüpfung mit dem vorschulischen Bereich). Insofern zeichnet sich hier ein durchaus zukünftiges Bild von Ganztagschule mit einer Multifunktionalität ab, das die deutsche Debatte, die doch (noch) sehr stark auf ein „klassisches“, eher schon tradiertes Organisationsmodell von Schule setzt, innovativ anreichern und vielleicht sogar neu positionieren kann.

5. Schlussfolgerungen für die deutsche Diskussion über einen ganztägigen Ausbau der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

Die amerikanischen Erfahrungen können natürlich nicht unreflektiert auf die deutsche Situation übertragen werden. Dennoch lassen sich strategische Grundlinien erkennen, die gerade für uns von höchster Relevanz sind:

- *„Auf den Anfang kommt es an“* oder auch *„Früh investieren statt spät reparieren“*.⁷ Die deutsche Bildungsdiskussion muss gleichsam vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Die mittlerweile international vorliegende Evidenz hinsichtlich der Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre im Sinne einer elementaren Weichenstellung verdeutlicht, dass der dringendste Handlungsbedarf nicht nur in einem quantitativen Ausbau der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Richtung auf Ganztagsplätze sowie auf die (zumindest in Westdeutschland völlig unterentwickelten) Bereiche Krippe und Hortbetreuung besteht, sondern vor allem muss es um einen qualitativen Sprung nach vorne in diesem Handlungsfeld gehen. Hierbei besteht vor allem unmittelbar Bedarf, die Qualifikationsstruktur der Erzieherinnen im vorschulischen Bereich an den internationalen Trend anzupassen und am besten gleich den Weg zu gehen, den z.B. die skandinavischen Länder derzeit gehen: Dort wird angesichts der Bedeutung des Elementarbereichs die Position vertreten, die besten Lehrer und Lehrerinnen sollten eigentlich in dieses Feld hineingehen. Zugleich hat die ausdifferenzierte Vorschulpädagogik mit ihren methodischen und didaktischen Zugängen dort mittlerweile sogar Vorbildfunktionen für die gesamte Lehrerbildung.
- Ein konkreter Vorschlag wäre, die bisher getrennten Bereiche Kindertagesein-

richtungen und Grundschule institutionell und auch personell miteinander zu integrieren. Dies könnte vor dem Hintergrund der gewachsenen Landschaft bei uns z.B. dadurch erfolgen, dass das letzte Kindergartenjahr als „Preschool“-Jahr verpflichtend ausgestaltet wird (vor allem, um gerade die Kinder erreichen zu können, die nachgewiesenermaßen am meisten von diesen Angeboten profitieren – also die Kinder mit Migrationshintergrund –, die aber heute nur unterdurchschnittliche Inanspruchnahmequoten aufweisen). Dieses verpflichtende Vorschuljahr sollte nun nicht in das Belieben der sehr breit differenzierten Kindergartenlandschaft gestellt werden, sondern hier bietet sich eine Anbindung und gemeinsame Durchführung mit den Grundschulen förmlich an. Von Anfang an sollte der Gedanke einer auch ganztägigen Betreuung nach Bedarf berücksichtigt werden. Gerade für diese institutionelle (und natürlich auch personelle) Verzahnung der bisher doch (von mehr oder weniger freundlichen gegenseitigen Besuchen in den Kitas und Grundschulen einmal abgesehen) ziemlich scharfkantigen Trennung zwischen Kitas und Grundschule bieten die amerikanischen Erfahrungen der public schools mit eigenen Vorschulklassen („Kindergarten“) und zunehmend auch Pre-Preschool-Angeboten eine überaus nützliche Vorerfahrung. Auch die umfänglichen amerikanischen Erfahrungen mit der spezifischen Förderung von Kindern aus bildungsarmen Schichten, die vor allem in den Modellprogrammen manifest werden, sollten in Deutschland viel stärker als bisher rezipiert werden. Der strategische Grundgedanke, dass die Förderung der Schulfähigkeit (in Verbindung mit einem möglichst kindgerechten Betreuungsangebot bei zunehmend vollzeitig erwerbstätigen Eltern) einen zentralen bildungspolitischen Hebel darstellt, sollte gerade in Deutschland nicht nur nach den verheerenden Ergebnissen der PISA-Studie mit der dadurch offen gelegten massiven sozialen Selektivität unseres Bildungssystems entsprechend aufgenommen werden.⁸ Eines der zentralen Probleme (*auch* für jede Ganztagschule) ist der immer nur kompensatorische Charakter der Interventionen im späteren Bildungslebenslauf der Schüler. Die Schwachstelle ist der in Deutschland massiv unterentwickelte vorschulische Bereich. So lange die am Beispiel der Stadt Bonn nachfolgend zitierten Befunde anzutreffen sind, werden viele – zudem extrem teure – Reparaturmaßnahmen erforderlich sein, um einen Teil der falsch gestellten Weichen bei den Kindern und Jugendlichen korrigieren zu können.

- Das *Gesundheitsamt in Bonn* hat die ausführlichen Ergebnisse über den gesundheitlichen Zustand der Schulanfänger bei der Einschulung im Jahr 2001 vorgelegt. Es wurden 2 749 Kinder vor der Einschulung entsprechend untersucht. Ergebnisse: *Etwa jedes dritte Kind in Bonn verfügt bei der Einschulung nicht über ausreichende Sprachkenntnisse.* Getestet wurde u.a., wie gut die Kinder Symbole, Muster und Figuren erkennen und abmalen können. Diese Fähigkeit ist notwendig, wenn sie Lesen und Schreiben lernen. Etwa 15 Prozent der Kinder

benötigen spezielle pädagogische Hilfe, wenn sie Lesen lernen sollen. Bei 11 Prozent sind erhebliche Probleme beim Schreiben zu erwarten. Ebenfalls 11 Prozent der Kinder können sich nicht ihrem Alter entsprechend bewegen. Dies beeinträchtigt nicht nur das Schreiben, sondern auch das Erfassen mathematischer Prozesse. Ein Beispiel: Kinder, die nicht rückwärts gehen können, haben oft Probleme beim Rechnen. 21 Prozent der Kinder haben Übergewicht. Eine erhebliche Beeinträchtigung der altersgemäßen Sprachfähigkeiten stellten die Schulärzte bei 34,8 Prozent der Kinder fest. Das heißt, dass sich im untersuchten Einschulungsjahr 986 Kinder nicht ausdrücken konnten. Es handelt sich dabei besonders um Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Aber auch in deutschen Familien macht sich zunehmend Sprachlosigkeit breit.⁹

- Ganztätigkeit gerade in den kritischen Bildungsjahren muss als Chance gesehen werden, im Sinne des Educare-Ansatzes die immer noch viel zu oft parallel diskutierten Themen Betreuungsbedarfe und Bildungsanforderungen miteinander verbinden zu können zugunsten der Kinder, die – darüber besteht nach der internationalen Datenlage kein Zweifel mehr – signifikante individuelle Gewinne realisieren können. Zugleich liegen die ökonomischen Gewinne eines solchen Ansatzes mittlerweile auch offen auf dem Tisch – alles in allem eine hervorragende Grundkonstellation für einen Sprung nach vorne. Vielleicht liegt das Problem ja (neben den derzeit *scheinbar* unlösbaren Finanzierungsfragen) vor allem auf der mentalen Ebene im Sinne einer Wahrnehmungsblockade der Potenziale, die mit ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eben nicht nur für die Eltern, sondern vor allem auch für die Kinder verbunden sind.

Anmerkungen

- 1 Dieser paradigmatisch zu verstehende Untertitel ist dem Beitrag von Kahl (2003) entnommen, in dem der Frage nachgegangen wurde, warum die Viertklässler in Schweden auf Platz eins der Iglu-Studie gelandet sind.
- 2 Vgl. hierzu die profunde Darstellung bei Gottschall/Hagemann (2002), die mit der Analyse der Genese der Halbtagsschule in Deutschland zugleich auch die damit verbundene mentale Prägung (vor allem der Westdeutschen) thematisieren – eine nicht zu unterschätzende Dimension bei der Frage nach gelingenden Strategien für einen Ausbau der Ganztagschulen.

- 3 So bilanzierten Ritzen und Winkler (1977), „while evaluations of early childhood intervention programs typically find large short-run gains in learning, the long-run gains are statistically insignificant“.
- 4 Vgl. Newsletter of the Chicago Longitudinal Study, Issue 2, June 2002. Der Newsletter und weitere Informationen können abgerufen werden unter www.waisman.wisc.edu/cls.
- 5 Internet-basierte Informationen zu den amerikanischen Erfahrungen mit diesem Ansatz finden sich bei Public/Private Ventures unter www.ppv.org.
- 6 Vgl. z.B. die zusammenfassende Darstellung in: Ideas for an Open Society, No. 2, March 2002 („Advocating For After-School-Programms“). Das „Open Society Institute“ (OSI) fördert mit Millionenbeträgen den Auf- und Ausbau von After-school-Programmen z.B. in New York City. Das OSI gehört zu einem Netzwerk von Stiftungen, die von Georges Soros finanziert werden – einem der großen Devisenspekulanten (u.a. Verursacher der so genannten Asien-Krise im Jahr 1997, mit der er Milliarden „verdient“ hat). Ein „schönes“ Beispiel für die Ambivalenz des amerikanischen Kapitalismus. Weitere Informationen unter www.soros.org.
- 7 Unter diesem Motto stand der Kongress „Mc Kinsey bildet“ in Berlin im Jahr 2002. Auf dieser Tagung wurden von unternehmensnaher Seite ein umfangreiches Investitionsprogramm in die vorschulischen Bildung- und Betreuungseinrichtungen gefordert und mit konkreten Euro-Beträgen auch quantifiziert. Vgl. auch genauer Sell 2003.
- 8 Vgl. grundsätzlich zum Thema Bildungsarmut Allmendinger/Leibfried 2003. Zum speziellen Thema ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem vgl. die Arbeit von Kristen 2003.
- 9 General-Anzeiger, 16.1.2003

Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S.: Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22/2003, S. 12-18
- Barnett, W. S.: Benefits of Compensatory Preschool Education. In: The Journal of Human Resources, No. 2/1992, S. 279-312
- Barnett, W. S.: Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. In: The Future of Children, No. 3/1995, S. 25-50
- Capizzano, J. et al.: What Happens When the School Year Is Over? The Use and Costs of Child Care for School-Age Children during the Summer Months, Occasional Paper No. 58/2002, The Urban Institute. Washington
- Committee for Economic Development: Preschool for All: Investing in a Productive and Just Society. New York 2002
- Doherty, G.: The Great Child Care Debate: The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care. Toronto 1996
- Friehs, B.: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem, Frankfurt/M. u.a. 2002
- Gottschall, K./Hagemann, K.: Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41/2002, S. 12-22
- Grossman, J. B. et al.: Multiple Choices After School: Findings from the Extended-Service Schools Initiative. Philadelphia 2002
- Herrera, C./Arbreton, A. J. A.: Increasing Opportunities for Older Youth in After-School-Programs. Philadelphia 2002
- Hinkle, D.: School Involvement in Early Childhood, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Jessup 2000

- Hoenisch, N./Niggemeyer, E.: Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit. Lernvergnügen Vierjähriger. Weinheim, Basel, Berlin 2003
- Kahl, R.: Auf den Anfang kommt es an. Warum Schwedens Viertklässler bei Iglu auf Platz eins landeten. In: Die Zeit, Nr. 16, 2003, S. 39
- Kramer, W./Werner, D.: Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht – Ergebnisse einer Elternbefragung in NRW. Beiträge des IW Köln zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 229. Köln 1998
- Kristen, C.: Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22/2003, S. 26-32
- Ritzen, J. M./Winkler, D. R.: The Production of Human Capital Over Time. In: Review of Economics and Statistics, No. 3/1977, S. 427-437
- Schweinhart, L. J.: Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida, April 26, 2003
- Sell, S.: Ziele, Organisation und Finanzierung von Kinderbetreuung, in: Lange, J. (Hrsg.): Kinder & Karriere. Sozial- und steuerpolitische Wege zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie (=Loccum Protokolle Nr. 56/02), Loccum 2003
- Shonkoff, J. P./Phillips, D. A. (eds.): From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development, Washington 2000
- Spren, C. A.: Empowerment und Enablement: Steuerung großstädtischer Schulen durch die Schulgemeinde in den USA am Beispiel New York, Los Angeles und Chicago. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit, Opladen 2000, S. 136-160
- Thompson, R. A.: Development in the First Years of Life. In: The Future of Children, No. 1, 2001, S. 21-33

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagschule – ein Blick über den Tellerrand

1. Einleitung

In internationalen Handbüchern und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft, die in englischer Sprache verfasst sind, sucht man vergebens das Stichwort „Ganztagschule“. Der Grund ist einfach: In den meisten Bildungssystemen der Welt ist die Ganztagschule die Regel. Daher besteht kein Grund, das Merkmal der Ganztätigkeit ausdrücklich zu erwähnen, und es gibt folgerichtig keine Forschung dazu. Dafür ist es relativ einfach, Informationen über Ganztagsangebote im Vorschulbereich zu erhalten. Eine Internet-Recherche unter dem Stichwort „Full day“ hat 25 neuere Dokumente zum Thema ganztägige Vorschulerziehung ergeben, jedoch kein Dokument zu „*Full day school*“. Die verschiedenen Ausgestaltungen der Ganztagschule und die zugrunde liegenden Philosophien und Argumente lassen sich aus den allgemeinen Beschreibungen der Bildungssysteme herausfiltern.

In diesem Vortrag werde ich in einem ersten Schritt ein allgemeines Panorama der Verbreitung des Ganztagsmodells im Primar- und Sekundarbereich zeichnen. Sodann werde ich in einem zweiten Schritt exemplarisch auf das französische Bildungssystem eingehen, das für eine vornehmlich politische Genese des Ganztagsmodells repräsentativ ist. Schließlich werde ich in einem dritten Schritt die pädagogischen Argumente darlegen, die im internationalen Vergleich zugunsten der Ganztagschule angeführt wurden und werden; dabei stütze ich mich vor allem auf Studien über das italienische, das schweizerische, das schwedische und das kanadische Bildungssystem.

2. In der europäischen Union ist Ganztagschule die Regel

Die Volksschule für die Massen ist in den meisten Ländern im Verlauf des neunzehnten Jahrhunderts entstanden und flächendeckend institutionalisiert worden. Einige Länder und Regionen kennen bereits seit dem 17. Jahrhundert Formen der institutionalisierten Bildung und Erziehung, etwa die Vereinigten Staaten und manche europäische Regionen (Boli & Ramírez 1992). Preußen war in Europa der Vorreiter, der in mancher Hinsicht viele Bildungssysteme der Welt prägte, nicht

jedoch unter dem Aspekt der Ganztägigkeit. Ab Mitte des neunzehnten Jahrhunderts setzte sich auf deutschem Gebiet zunehmend der Halbtagsunterricht durch mit der Begründung, durch zu viel Unterricht würden Knaben wehruntauglich.

In England wurde die allgemeine Schulpflicht im Jahre 1870 mit der Verabschiedung des *Forster Act* eingeführt. Damit sollte eine ausreichende Zahl von Primarschulen im ganzen Land eingerichtet werden, um allen Kindern von 5 bis 13 Jahren eine erste Grundbildung zu vermitteln. Die Schulpflicht diente unter anderem dem Kampf gegen die Kindererwerbstätigkeit auf dem Lande und in Fabriken. Ab 1920 war in England der ganztägige Unterricht Pflicht. Das ursprünglich dreigliedrige Bildungssystem wurde 1965 in die *comprehensive school* (Gesamtschule) überführt. Heute sind neunzig Prozent aller Sekundarschulen im Vereinigten Königreich integrierte Gesamtschulen. Für alle Schulen gilt, dass der Unterricht ganztags erteilt wird. Mittagessen und Schulmilch sind in der Schule erhältlich, bedürftige Kinder erhalten sie unentgeltlich. In den Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist der ganztägige Schulbesuch die Regel, wobei der Begriff „ganztags“ relativiert werden muss. In der Regel bedeutet er, dass die Schule bis 15 oder 16 Uhr dauert. In Frankreich ist der Mittwoch (mitunter alternativ der Donnerstag) schulfrei. Die Betreuung am Nachmittag hat unterschiedliche Funktionen vom Unterricht über musische und sportliche Aktivitäten bis zur eigentlichen Betreuung, und die Verantwortung liegt in unterschiedlicher Weise eher beim Staat oder eher bei den Eltern. In Italien sowie in Portugal existieren die Halbtags- und die Ganztagsschule nebeneinander. Außer in Irland organisieren die Schulen das Mittagessen. In Griechenland und Österreich ist keine Ganztagsschule vorgesehen (Eurydice 1995; Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002).

Die Entstehungsgeschichte der Schulpflicht in England ist wegweisend für viele andere Bildungssysteme namentlich in der gesamten angelsächsischen Welt sowie in den ehemaligen asiatischen und afrikanischen Kolonien. In den Vereinigten Staaten wurde die Schule von Anfang an als ganztägige Organisation konzipiert.

Die ganztägige Organisation sowie die frühe Einschulung (mit fünf Jahren, in Nordirland mit vier Jahren) entspringt der Einstellung, wonach Kinder möglichst früh in einer Gruppe und in einem institutionellen Rahmen sozialisiert werden sollen. Während der industriellen Revolution war das Motiv der Vermeidung von Kinderarbeit leitend, danach spielten pädagogische Konzepte und psychologische Erkenntnisse eine grössere Rolle. Diese Palette von Motiven wirkt sich auf die Organisation der vorschulischen Erziehung aus. Eine neuere Studie der OECD zeigt die Organisation der vorschulischen Erziehung in ausgewählten Ländern. Danach wird in den angelsächsischen sowie in den skandinavischen Ländern, in den Niederlanden, in der Tschechischen Republik, aber andererseits auch Italien, Spanien und Portugal der vorschulischen Erziehung eine wichtige Bedeutung beimessen (OCDE 2001).

Die frühe Einschulung wird in manchen Bildungssystemen in einem gleitenden

Modell mit der vorschulischen Erziehung verknüpft, wie ich das bei einem Schulbesuch in Bath (England) im Jahre 2002 beobachten konnte. In anderen Ländern existiert eine „Basisschule“ für die Altersgruppe von vier bis acht Jahren, oder es wird versucht, eine solche einzuführen.

3. Frankreich: Die Ganztagschule als historisch gewachsenes, politisches überparteiliches Konzept

Das Vermächtnis der Französischen Revolution

Ganztagschulen in Frankreich haben die längste Tradition in Europa. Die Dritte Republik führte 1882 durch ihren Bildungsminister Jules Ferry die obligatorische Grundschule als Ganztagschule ein. Es gibt in der französischen Sprache kein Wort für „Ganztagschule“, da dies das alleinige Modell ist. Es ist kaum möglich, Franzosen zu erklären, dass und warum in anderen Bildungssystemen (zum Beispiel im deutschen und im schweizerischen) die Schule nur am Vormittag stattfindet. Die Ganztagschule ist Bestandteil und zugleich Voraussetzung von Alltagswerten und soziokulturellen Mustern, die in der Gesellschaft als „natürlich“ empfunden und kaum hinterfragt werden. Dennoch gibt es in Frankreich eine Diskussion, wobei es nicht darum geht, die Ganztagschule als solche in Frage zu stellen, sondern um die Verteilung der Unterrichtsinhalte und um die Anordnung der Schulstunden und der Schultage – den Schulrhythmus, den *rythme scolaire*.

Ganztagschule ist in Frankreich vor allem ein politisches und weniger ein pädagogisches Konzept. Es entwickelte sich aus den Abgrenzungen der Dritten Republik gegenüber dem Einfluss der katholischen Kirche auf Familie und Erziehung. Im Jahre 1881 etablierte sich das französische republikanische Erziehungssystem, das auch die berufliche Ausbildung einschließt, als eine öffentliche Aufgabe. Leitend waren die Ideen der Gleichheit und der Freiheit, der staatlichen Kontrolle, der Kostenfreiheit und des Laizismus, was nicht Feindlichkeit, sondern Neutralität gegenüber Religionen und Konfessionen bedeutet. Die Trennung von Kirche und Staat vollzog sich gesetzlich im Jahre 1904. Quasi als Entschädigung überließ die staatliche Schule der Kirche einen freien Tag (zuerst der Donnerstag, seit 1972 der Mittwoch) für den Katechismus. Die kirchlich geführten privaten Schulen (*écoles libres*) wurden verdrängt und unter staatliche Aufsicht gestellt. Als Gegenleistung werden diese vom Staat finanziert. Die *querelle* zwischen den Anhängern einer einheitlichen Schule und den Befürwortern staatlicher subventionierter Privatschulen ist ein Dauerbrenner in der französischen Gesellschaft und zeigt, dass die Trennung von Kirche und Staat im Schulwesen für viele ein Problem ist (Grosse 2000).

Vor diesem Hintergrund übernahm der Staat gewissermaßen pädagogische Funktionen. Dies war Teil und Fortsetzung des bildungspolitischen Programms

der Französischen Revolution, wie es Condorcet in seinem *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens* formuliert hat (Condorcet 1993). Der Staat brauchte die Schule, um den Zusammenhalt der Gesellschaft zu fördern. Die Schule trug (und trägt) durch Sprache, Rituale und Symbole zu einer Einheit der Werte bei. Noch heute nennt der Lehrplan der Grundschule die französische Flagge und die Marseillaise als zentrale Symbole und Inhalte der *éducation civique*. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollte der Staat in seiner Rolle als Pädagoge der Nation die Aufgabe der Regulierung und Modernisierung der Wirtschaft durch eine Strategie der industriellen Erziehung wahrnehmen (Rosanvallon 2000). Das Schulwesen hat daher in den meisten Familien und in der Gesellschaft eine emotional sehr präzente symbolische Aufgabe.

Französische Kinder und Jugendliche besuchen heute Ganztagsschulen in der Vorschule (*école maternelle*), in der fünfjährigen Grundschule (*école primaire*), in der seit 1975 einheitlichen Sekundarschule (*collège unique*) – die bis zum 16. Lebensjahr besucht wird – und auf dem Gymnasium (*lycée*) bis zum Abitur, das von fast 80 Prozent eines Jahrgangs erworben wird. Dennoch haben französische Schüler nicht mehr Schulstunden als deutsche Schüler, weil die Sommerferien länger sind. Die Franzosen haben im europäischen Vergleich die längsten Schultage und die längsten Jahresschulferien (OECD 2002).

Die Schule beginnt mit der freiwilligen Vorschule (*école maternelle*), die ab dem abgeschlossenen dritten Lebensjahr bis zur gesetzlichen Schulpflicht (ab sechs Jahren) besucht werden kann. Falls frei Plätze vorhanden sind, ist der Besuch auch nach abgeschlossenem zweiten Lebensjahr möglich. Die *école maternelle* ist eine ganztägige Bildungseinrichtung mit schulvorbereitendem Charakter. Sie ist gebührenfrei. Eltern haben einen Rechtsanspruch auf Einschulung ihrer Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr.

Der Besuch einer *école maternelle* ist zur sozialen Norm geworden. Gegenwärtig besuchen hundert Prozent der Dreijährigen und gut ein Drittel der Zweijährigen die *école maternelle*. Im Jahr 1960 waren es zehn Prozent (OECD 2002). Die soziale Herkunft spielt bei diesen Beteiligungsquoten nur eine geringe Rolle. Die Beteiligung der Kinder, deren Eltern intellektuelle Berufe ausüben oder in der Industrie hoch qualifizierte Positionen einnehmen, ist etwas höher als die der Kinder von Arbeitern, allerdings signifikant höher als die von Bauernkindern. Der hohe Stellenwert der vorschulischen Erziehung in einer Institution ist eng verbunden mit der guten Ausbildung der Erzieherinnen. Seit 1923 dürfen nur ausgebildete Volksschullehrerinnen (*institutrices*) in der *école maternelle* unterrichten. Seit 1992 werden Lehrpersonen für die Vorschulstufe und für die Grundschule in den gleichen universitären Institutionen, den IUFM (*Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet. Ein Teil der Ausbildung ist gemeinsam, ein Teil gestaltet sich nach differenzierten Schwerpunkten. Die beiden Kategorien von Lehrpersonen unterstehen dem Bildungsministerium – anders als in vielen anderen

Ländern, wo das Personal der Kindergärten dem Arbeitsministerium oder einer analogen Behörde unterstellt ist. Auch darin zeigt sich die Zugehörigkeit der vorschulischen Erziehung zum französischen Bildungssystem, und das seit den Anfängen. Im Gesetz von 1887, das die *écoles maternelles* einführte, hieß es: „Die Vorschulen sind Einrichtungen des Grundschulwesens, in denen Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam versorgt werden, damit ihre körperliche, moralische und intellektuelle Entwicklung gefördert wird“ (Norvez 1990, 396). Der pädagogische Auftrag hat sich immer wieder dem sozialen Wandel und den Erkenntnissen der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik angepasst. Gegenwärtig steht – vor Hygiene und Disziplinierung – der Bildungsaspekt im Vordergrund: der Erwerb kultureller Techniken (insbesondere Sprachentwicklung), die Kommunikation sowie die Förderung der individuellen Kreativität. Kinder werden auf das Lernen in der „großen Schule“ vorbereitet, indem sie an Lernmethoden und -haltungen herangeführt werden. Die Gesellschaft erwartet heute von der *maternelle* die Herstellung der Chancengleichheit, indem familiäre Defizite kompensiert werden sollen. Diese Ausführungen zur vorschulischen Erziehung sind erhellend in Bezug auf die Erwartungen, welche die Gesellschaft an die Grundschule stellt. Um den pädagogischen und sozialen Auftrag der Chancengleichheit erfüllen zu können, brauchen in Frankreich sowohl die vorschulische als auch die schulische Erziehung und Bildung Strukturen und Zeitgefäße, die sich im Modell der Ganztagschule (mit Ausnahme des Mittwochs) konkretisieren.

Erwerbstätige Mütter – die Norm

Neben den pädagogischen Erwägungen spielt die Rolle der Frau in der französischen Gesellschaft und im Berufsleben eine wichtige Rolle, und zwar besonders seit den fünfziger Jahren. Mit der Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen hat auch der Besuch der *écoles maternelles* zugenommen. Französische berufstätige Frauen mit Kindern weichen nicht auf Teilzeitarbeit aus, um Beruf und Kindererziehung zu vereinbaren, sondern sie beanspruchen das öffentliche Angebot der *école maternelle* und dann der Grundschule und der folgenden Stufen. Das traditionelle Modell ist das der Vollzeitarbeit. Erst in jüngster Zeit hat Teilzeitarbeit auch in Frankreich Fuß gefasst, doch sie ist ein Mittel zur Deregulierung des Arbeitsmarktes und wird gemäß einer Studie des französischen Arbeitsministeriums nur von rund einem Drittel der in Teilzeit arbeitenden Frauen freiwillig gewählt (zit. in Norvaz 1990, 304, Fußnote).

Vorschulerziehung und Chancengleichheit

Der ganztägige, flächendeckende Besuch der vorschulischen Einrichtungen hat günstige Auswirkungen auf den Schuleintritt und auf die späteren Schulleistungen,

wie empirische Untersuchungen zeigen. Kinder, die eine Vorschule besuchen, bleiben in der Grundschule weniger häufig sitzen. Allerdings wird das Ziel der Chancengleichheit nur teilweise erreicht. In der Grundschule bleiben Arbeiterkinder fünfmal so häufig sitzen wie die Kinder von Kaderleuten, wobei der Vergleichspunkt der dreijährige Besuch der Vorschule ist. Eine Untersuchung des französischen Bildungsministeriums im Jahre 2001 hat gezeigt, dass bei Einschulung mit zwei Jahren Arbeiter- und Migrantenkinder noch mehr profitieren. Vieles spricht dafür, dass ein ganztägiger Schulbesuch im frühesten Alter den Bildungserfolg fördert.

Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht

In der Schule beginnt der Unterricht um 8 Uhr (in der *maternelle* um 9 Uhr). Das Mittagessen wird zwischen 12 und 14 Uhr in der schuleigenen Kantine eingenommen. Auf religiös bedingte Diätvorschriften (kein Schweinefleisch u.Ä.) wird Rücksicht genommen, wenn auch manchmal mit wenig Begeisterung seitens der Lehrpersonen, wie ich in einer eigenen Untersuchung feststellen konnte (Alleman-Ghionda 2002, 163). Das Essen ist sehr preiswert und die Kosten sind nach dem elterlichen Einkommen differenziert. Für Familien mit sechs oder mehr Kindern ist das Essen kostenlos. Die Kantinen unterliegen strengen hygienischen Kontrollen.

Die Schule endet meist um 16:30 Uhr. In den Vor- und Grundschulen können Kinder anschließend in der Schule betreut werden. Der Staat ist für eine lückenlose Betreuung der Schüler im Schulgebäude und auch außerhalb verantwortlich. Nur Gymnasiasten dürfen während der Mittagspause das Schulgebäude verlassen, aber nur mit schriftlicher Genehmigung der Eltern. Unterricht darf nicht ausfallen – das Wort „Unterrichtsausfall“ gibt es im Französischen nicht. Für die Sicherheit der Schüler der Vor- und Grundschule außerhalb des Gebäudes sind die Schulleitung und die Kommunen verantwortlich. Schüler werden beim Verlassen der Schule beaufsichtigt – häufig durch Verkehrspolizisten. Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder abzuholen. Der Staat gibt für den Schülertransport – falls ein weiterer Weg zurückzulegen ist – die Rahmenbedingungen vor, die Kommunen sind für die Details verantwortlich. Sie errichten Haltestellen und müssen dafür sorgen, dass in den Bussen für alle Schüler Plätze vorhanden sind. Vor- und Grundschüler müssen von einer erwachsenen Person begleitet werden.

Die Kontroversen um den schulfreien Nachmittag

Der freie Mittwoch (allenfalls der Donnerstag) und der belegte Samstag sind Gegenstand heftiger Diskussionen. Die bisherige Einteilung wird zunehmend in Frage gestellt, denn viele Eltern würden es vorziehen, den Samstag und den Sonntag

ganz für die Familie freizuhalten und dafür am Mittwoch Unterricht zu haben. Nach einer neueren Umfrage sind dies 80 Prozent der Haushalte. Der freie Mittwoch verlangt von den arbeitenden Müttern organisatorische Lösungen, die bei einer 35-Stunden-Woche zwar nicht unmöglich, aber doch aufwendig sind.

Fazit

Das ganze Schulsystem – vom zweiten bis zum achtzehnten oder neunzehnten Lebensjahr – übernimmt, da es im Ganztagsbetrieb organisiert ist, in aller Selbstverständlichkeit Sozialisationsaufgaben. Es ist keine Frage, dass die Schule bilden und erziehen muss, und dass der Staat dafür verantwortlich ist. Das bedeutet keinesfalls, dass die Schule keine sozialen Probleme kennt. Die Marginalisierung von Migrantenkindern, Suchtprobleme, Absentismus der älteren Schüler und andere Missstände sind auch in der französischen Schule nicht unbekannt. Doch für das Ziel der Integration sowie der Kompensation von sozialer Ungleichheit wird eher als anderswo einiges investiert, und es wird auch einiges erreicht.

Die Berufstätigkeit der Mütter, die morgens ihre Kinder in einer staatlichen Einrichtung „abgeben“, wird in Frankreich nicht geächtet, sondern es ist eine allgemeine, gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeit und Normalität. Das schlechte Gewissen, das andernorts erwerbstätige Mütter plagt, dürfte unter solchen Umständen wenig verbreitet sein. Nicht zuletzt dank dem Vorhandensein guter Ganztagschulen und der gesellschaftlichen Akzeptanz von Vorschuleinrichtungen sowie Ganztagsschulen hat Frankreich eine Geburtenrate von 1,75 pro Frau (im Vergleich: Norwegen 1,85; UK 1,65; Niederlande 1,72; Schweiz 1,5; Schweden 1,54; Deutschland 1,4; Italien 1,23).

Frankreich ist ein Beispiel dafür, dass der politische Entwurf einer republikanischen Ordnung die Bildungspolitik und den Familienalltag bestimmt, ohne dass die Familien oder das Individuum sich dadurch beeinträchtigt sehen. Allerdings sehen Kritiker eine ungünstige Erosion des staatlichen Einflusses und eine Verschiebung zugunsten der „liberalen“ Schule, wobei die Logik des Marktes die Errungenschaften des ursprünglichen Projekts in Frage zu stellen droht (Careil 1998).

4. Pädagogische Argumente sind transnational

Am Beispiel des französischen Schulsystems kann man sehen, dass in der französischen Gesellschaft die politischen Argumente für eine Ganztagsschule den Ausschlag geben und eine über hundertjährige Geschichte haben. Im englischen Schulsystem wurde die Ganztagsschule vorwiegend aus sozialen Gründen eingeführt: zunächst Schule als Alternative zur Kindererwerbstätigkeit, dann Schule als Alternative zur Verwahrlosung.

Die politischen und die sozialen Argumente vermischen, ja – verbünden sich im

zwanzigsten Jahrhundert immer mehr mit psychologischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Themen. Das zwanzigste Jahrhundert ist das Jahrhundert des Kindes und der Reformpädagogik, zugleich auch das Jahrhundert der Schule als soziales System. Alle reformpädagogischen Modelle postulieren eine Schule, die nicht nur Unterrichtsinhalte „vermittelt“, sondern gleichzeitig eine erziehende und eine soziale Funktion wahrnimmt. Von Dewey bis Petersen, von Freinet bis Claparède und der Genfer *éducation nouvelle*, von den italienischen Modellen der Montessori und der *scuola attiva* bis zur russischen und der frühsowjetischen Pädagogik nach 1917 – man denke insbesondere an Makarenko – alle Entwürfe der Reformpädagogik (bei aller Heterogenität der Menschenbilder) gehen von einem Schulalltag aus, in dem die intellektuelle Förderung, die künstlerische Bildung, Sport und Spiel, soziales Lernen und manuelle Arbeit in einer bestimmten Anordnung sich abwechseln und ergänzen und gleichberechtigt zur Erziehung und Bildung beitragen. Dazu braucht es Platz und Zeit. Kein reformpädagogisches Modell kommt ohne Ganztagsschule aus. Die Reformpädagogen konnten sich in Deutschland nicht durchsetzen. Ihre Schulen wurden von den Nationalsozialisten geschlossen. In anderen Ländern konnten sich die reformerischen Ideen abhängig von den gesellschaftlichen Umständen und vom jeweiligen politischen Projekt unterschiedlich etablieren (Scheuerl 1997).

Jenseits der internationalen Reformpädagogik, genauer: nach dem Zweiten Weltkrieg, haben sich viele Schulreformen im Westen an den Grundideen der Reformpädagogik orientiert. Dabei war es notwendig, die vielen Strömungen der Reformpädagogik genau zu prüfen und zu sortieren – zum Beispiel nach dem Kriterium der zugrunde liegenden Ideologie. Manche reformpädagogische Modelle waren nicht frei von problematischen Aspekten und entgingen nicht der Gefahr der autoritären Manipulation der Schüler. Die Debatte über die Einführung der Ganztagsschule greift viele Themen und Motive der Reformpädagogik auf, und diese Motive finden sich bis heute in der Diskussion. Es ist aufschlussreich zu beobachten, wie in Bildungssystemen, die das Ganztagsmodell nur teilweise kennen, und in denen dieses Thema kontrovers diskutiert wird, die pädagogische Diskussion verläuft. In dieser Hinsicht sind das italienische und das schweizerische Schulsystem von Interesse. In Italien existiert die Ganztagsschule neben der Halbtagsschule. In der Schweiz wird die Ganztagsschule zögerlich eingeführt, wobei die italienische und die französische Schweiz weniger zögerlich sind.

Im italienischen Schulsystem waren die 60er und 70er Jahre eine Periode der radikalen Reformen. Die zweigliedrige Sekundarschule des faschistischen Regimes wurde zur Gesamtschule, die Sonderklassen (ebenfalls unter der faschistischen Bildungsreform eingerichtet) wurden abgeschafft. Unter dem Faschismus war die Halbtagsschule üblich, und sie entsprach dem von Staats wegen propagierten Imperativ der Vollzeit-Hausfrau und vielfache Mutter. Nach dem Ende des Regimes begann man über Ganztagsschule zu diskutieren, doch die Diskussion

erreichte zwischen den 60er und den 80er Jahren ihren Höhepunkt. Auch hier liegt der Ursprung der Ganztagschule in reformpädagogischen Modellen.

Aus einem Dokument des Vereins Tagesschulen Schweiz (Verein Tagesschulen Schweiz 2000) können wir erkennen, dass in einem Land, welches die Ganztagschule nur punktuell kennt, die ganze Palette der Argumente herangeführt wird, die seit mehreren Jahrzehnten zur Diskussion steht, und zwar in dieser Reihenfolge:

- familiäre Aspekte,
- soziopolitische Aspekte,
- wirtschaftliche Aspekte,
- pädagogische und schulische Aspekte.

Unter der Rubrik „familiäre Aspekte“ wird erwähnt, dass in der Schweiz 55 Prozent der Mütter erwerbstätig sind; die Scheidungsrate liegt bei 41 Prozent; 8 Prozent der Kinder werden in einer „Ein-Eltern-Familie“ groß (übernommen von: Verein Tagesschulen Schweiz 2000). Da diese Daten nicht den neuesten Stand widerspiegeln, dürften die Anteile inzwischen etwas höher liegen. Des Weiteren sei die Qualität (nicht die Quantität) der mit den Kindern verbrachten Zeit ausschlaggebend. Die elterlichen Aufgaben könnten besser wahrgenommen werden, wenn beide Eltern Familie und Erwerbstätigkeit kombinierten und sich zufrieden fühlten. Unter der Rubrik „soziopolitische Aspekte“ finden wir die Items: Förderung der Gleichheit zwischen Frau und Mann (in der Schweiz wurde den Frauen erst 1972 das Stimmrecht zugestanden), Chancengleichheit, Freiräume für ehrenamtliche Tätigkeiten der Mütter, Prävention, Geburtsrate, soziale Isolation (die Ganztagschule wirke der sozialen Isolation der Kinder entgegen), Entlastung der „*working poor*“. Die pädagogischen und schulischen Aspekte unterscheiden sich nicht wesentlich von denen, die in anderen Ländern – einschließlich Deutschland – vorkommen.

5. Schluss

Der internationale Vergleich zeigt: Die Ganztagschule ist ein weltweit verbreitetes Modell. Neben dem französischen und dem englischen Modell und ihren Weiterentwicklungen in der neuen Welt sowie in den ehemaligen Kolonien der übrigen Kontinente sind die skandinavischen Lösungen vor allem nach „PISA“ in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten – so sehr, dass ich hier nicht darauf eingehen werde (Schmerr 2002; Schnack 2002). Die ehemals sozialistischen Ländern bilden einen weiteren soziopolitischen und pädagogischen Schwerpunkt.

Zum Abschluss: Die Qualität der Ganztagschule hängt nicht allein von einer sinnvollen zeitlichen Einteilung oder von einer besonders strengen staatlichen oder privaten Aufsicht ab. Weitere Elemente tragen zu förderlichen Rahmenbedingungen bei, wie am Beispiel der kanadischen Schule ersichtlich wird (Langhans 2003). Zu den qualitätssichernden Merkmalen gehören:

- eine ausreichende Ausstattung nicht zuletzt im Bereich des Materiellen;
- ein ausgeklügeltes System der qualifizierten Vertretung, damit kein Unterricht ausfällt;
- eine qualifizierte Betreuung der Schüler während der Zeiten, die nicht dem Unterricht gelten; dazu gehört auch ein ernährungsphysiologisch korrekt gestaltetes Mittagessen in ruhiger und freundlicher Umgebung;
- eine qualifizierte Betreuung auffälliger Schüler dank der integrierten Mitarbeit von Psychologen, Logopäden und Sozialarbeitern im Kollegium sowie der Zusammenarbeit mit Eltern;
- explizite und kollektiv getragene disziplinarische Regelungen;
- eine wissenschaftlich basierte Kultur der formativen Beurteilung von Leistungen (Rhyn 2002), bei welcher die Eltern regelmäßig einbezogen werden.

Der Vergleich zeigt: Die Ganztagsschule hat sich in sehr unterschiedlichen kulturellen Regionen etabliert, in der romanischen, in der angelsächsischen, in der slawischen und in der asiatischen wie in der afrikanischen Welt. Das englische und das französische Modell prägen weite Teile des Planeten, weil diese Bildungssysteme in allen Gebieten, die den beiden Kolonialmächten unterstellt waren, installiert wurden. Es sind weniger kulturelle Traditionen, die in einer Gesellschaft eine Ganztagsschule wünschbar und akzeptiert oder – im Gegenteil – unerwünscht machen, sondern vielmehr das politische Programm (wie am französischen Beispiel besonders deutlich wird) und die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen. Die pädagogischen Argumente – die alle in der internationalen Bewegung der Reformpädagogik ihren Ursprung haben – sind eher transnational als national oder lokal.

Dieser Text ist die gekürzte Fassung eines Vortrags, gehalten im Rahmen der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik, 31. März 2003.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C.: Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2. durchgesehene Auflage. Bern (etc.) 2002
- Boli, J./Ramírez, F. O.: Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In: Kelly, G. P. (Hrsg.): Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Albany 1992, S. 25-38

- Careil, Y. : De l'école publique à l'école libérale: Sociologie d'un changement. Rennes 1998
- Condorcet, J. M. d.: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). In: Michael, B./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 84-86
- Döbert, H./Hörner, W./Kopp., B. von/Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren 2002
- Eurydice (Hrsg.): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU. Brüssel 1995
- Grosse, E. U.: Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen. In: Grosse, E. U./Lüger, H.-H. (Hrsg.): Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland. 5 Auflage. Darmstadt 2000
- Langhans, A.: Ganztagschule kann so schön sein, ... wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Erfahrungen einer deutschen Grundschullehrerin in Kanada. Schule heute, 43 (2), 2003, S. 8-9.
- Norvez, A. : De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. Paris 1990
- OCDE: Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris 2001
- OECD: Bildung auf einen Blick: Indikatoren. Paris 2002
- Rhyn, H. (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Bern 2002.
- Rosanvallon, P.: Der Staat in Frankreich. Von 1789 bis heute. Münster 2000
- Scheuerl, H.: Reformpädagogik. Zeitschrift für Pädagogik (36. Beiheft), 1997, S. 185-235
- Schmerr, M.: Was macht Schweden anders? Eine Reise in die Schulen des Nordens. Die Deutsche Schule, 94 (3), 2002, S. 282-289
- Schnack, J.: Warum hat Schweden die Nase vorn? Pädagogik, 54 (1), 2002, S. 57-58
- Verein Tagesschulen Schweiz, V. T.: Warum Tagesschulen? Zürich 2000

Thomas Coelen

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe

In diesem Beitrag wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, das im November 2002 im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Jugendhilfe im Wandel“ an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld begonnen wurde.

Anlass und Idee des Projekts

Die Idee zu diesem Forschungsprojekt speist sich aus zwei Quellen: zum einen aus der aktuellen Diskussion um die Bildungsqualität in Deutschland in der Folge internationaler Vergleichsstudien mit ihren institutionsbezogenen Lösungsvorschlägen der *Ganztagschule* bzw. der *Ganztagsbetreuung*. Zum anderen aus meinem Versuch einer Grundlegung des Verhältnisses von schulischer und außerschulischer Bildung auf der Basis raumbezogener Identitätsbildung und mit der Perspektive einer kommunalen Öffentlichkeit, der sich in konzeptioneller Hinsicht auf das Schlagwort *Ganztagsbildung* verdichten lässt.¹

Konzeptionelle Leitbegriffe, theoretische Grundlagen, forschungsleitende Ansätze

Konzeptionelle Leitbegriffe

Die untereinander sehr verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzepte für *Ganztagschulen* sind letztlich alle getragen von der Ansicht, dass die außerfamiliäre Erziehung, Bildung und Sozialisation in einer einzigen Institution, eben der Schule, gewährleistet werden sollte. Hingegen sind die eher familien- und sozialpolitischen Ansätze zur *Ganztagsbetreuung* letztlich alle getragen von dem Erkennen einer Versorgungslücke zwischen Familie und Schule. Diese Lücke soll geschlossen werden, weniger in der Absicht zu erziehen, zu unterrichten oder zu bilden als in der Absicht, gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen (z.B. der zunehmenden Zahl allein erziehender Eltern). Somit erweist sich Ganztagsbetreuung als defizitorientiert und verdoppelt damit ein Grundproblem des Verhältnisses von Schul- und Sozialpädagogik insgesamt.

Der theoretische und konzeptionelle Entwurf der Ganztags*bildung* ist getragen von dem Gedanken einer integrierten schulischen und außerschulischen Bildung. Jugendeinrichtungen und Schulen unterbreiten dabei ein ganztägiges Angebot in arbeitsteiliger (oder gemeinsamer vereinsrechtlicher) Trägerschaft auf der Basis eines lokalen pädagogischen Konzeptes.²

Theoretische Grundlagen

Über diese konzeptionellen Leitbegriffe hinaus stellt die Erörterung des Bildungsbegriffs die entscheidende theoretische Grundlage des Forschungsprojektes dar: Wohl nicht zuletzt anlässlich der öffentlichen Debatte über die Bildungsqualität deutscher Schulen nach dem Bekanntwerden der TIMSS- und PISA-Ergebnisse wird der Bildungsbegriff auch in der Sozialpädagogik seit einiger Zeit (wieder³) auf seine disziplin-theoretische Tragfähigkeit überprüft. So unterscheidet das Bundesjugendkuratorium (2001):

- die *formelle*, strukturierte und verpflichtende Bildung (u.a. in der Schule),
- die *nicht-formelle*, freiwillige und auf Angeboten basierende Bildung (u.a. in der Jugendarbeit)

sowie als Voraussetzung und „Grundton“ für die erstgenannten

- die *informelle*, ungeplante Bildung im Alltag.

Demnach ist „Ganztagsbildung“ zunächst ein programmatisches Label gegen die Verkürzung von Bildung auf Schul- und Ausbildung: Bildung kann den ganzen Tag „passieren“, informell z.B. in der Familie, in den Peergroups, durch Medien, sie kann nicht-formell vonstatten gehen, z.B. im Kindergarten, in Vereinen/Verbänden, offenen Jugendeinrichtungen, sie kann schließlich auch formell stattfinden, z.B. in Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung und in der Schule. In organisatorischer Hinsicht sind als „Ganztagsbildung“ vorläufig solche Institutionalisierungsformen zu bezeichnen, die *formelle* und *nicht-formelle* Bildung durch sowohl Unterricht als auch Jugendarbeit zu einem integrierten Ganzen gestalten (indem sie nicht zuletzt auf der informellen Bildung im Alltag basieren).

Jedoch reicht diese institutionsbezogene Differenzierung des Bildungsbegriffs noch nicht aus, um *inhaltlich* begründen zu können, warum kooperative Bildungsarrangements einer Ganztagschule oder einer Ganztagsbetreuung vorzuziehen sind. Schon eher ist mit Hilfe der Bildungsauffassung des ehemaligen wissenschaftlichen Leiters der Bielefelder Laborschule, Hartmut v. Hentig, zu begründen – allerdings entgegen seine eigene Quintessenz –, warum die Schule nicht allein das gesamte Spektrum von Bildung abdecken kann und sollte: Zu Recht beklagt v. Hentig die vorherrschende Verengung des Bildungsbegriffs auf die kognitive und die praktische Dimension und die damit einhergehende Vernachlässigung des identitären Aspekts:

„Unter den drei Verben, mit denen man das Wort Bildung assoziieren kann:

etwas haben bzw. wissen, etwas können bzw. tun, etwas sein bzw. sich einer Sache bewusst sein, verwenden wir noch immer die größte Anstrengung auf das erste und fast keine auf das letzte, auf das es in unserer Zeit am meisten ankäme“ (1991, 447).

Allerdings zieht der Autor daraus den Schluss, dass die vermisste Einheit der Bildungsdimensionen in einer einzigen Institution, nämlich der Schule, gesucht werde sollte. Dabei spricht sich v. Hentig zwar gegen eine Ganztagschule in Form der Ausweitung von Unterricht aus, indem er die Schule als Lern- und Lebensort projiziert, dennoch sollen seiner Ansicht nach alle drei Bildungsdimensionen (persönliche, praktische und politische Bildung) in *einer* Institution, von *einer* Profession – idealerweise sogar durch eine *Person* – vermittelt werden. V. Hentigs Schlussfolgerung ist auch deshalb nicht nachvollziehbar, weil sie seiner eigenen Grundannahme, moderne Bildung sei (im Anschluss an Georg Picht) eine „Gemeinschaftsleistung“ in unserer „wissensteiligen Gesellschaft“, entgegen steht.⁵

Aus Sicht der Jugendhilfe muss entgegen dieser einengenden Sichtweise berücksichtigt werden, dass Bildung auch außerhalb der Schule ihren Ort hat. In der außerschulischen Jugendbildung – hier verstanden als institutionsübergreifender Kernbereich der Sozialpädagogik – werden als Bildung „geistige Eigentätigkeiten“ verstanden, die „gegen Vereinseitigungen“ wirken und „z.T. mit Widerständen“ einhergehen – auch wenn (wie z.B. im Falle der Peergroups) die Bildung nicht beabsichtigt ist (Richter 1998, 18). Auch die Schule ist eben nur ein *Teildes* Lebens, und zwar der, der zu einem „kategorial erschlossenen Weltverständnis“ (Giesecke 1996, 144) führen soll. Das heißt, die Schule hat ihren Schwerpunkt im ersten und zweiten der von v. Hentig genannten Verben („etwas wissen“ und „etwas können“), während die Jugendarbeit – hier verstanden als in staatlicher oder freier Trägerschaft organisierte Form außerschulischer Jugendbildung – ihren Schwerpunkt im zweiten und dritten Verb („etwas können“ und „etwas sein“) hat. Eine (Rück-)Besinnung der Schule auf ihre Kernaufgabe des Unterrichtens⁴ kann aber nur dann sinnvoll sein – und das ist der unter Bildungsaspekten entscheidende Punkt –, wenn sie im Rahmen einer institutionalisierten Arbeitsteilung mit der Jugendarbeit vollzogen wird.⁶

Ausgehend von dieser ersten Skizze wird im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes ein (sach-, zeit- und sozialbezogener) Bildungsbegriff auszuformulieren sein, der eine Basis für Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe – insbesondere der Jugendarbeit – sowie für verstetigte Kooperationsformen mit Schulen abgibt.

Forschungsleitende Ansätze

Auf der theoretischen Grundlage eines gesellschaftlich erweiterten Bildungsbegriffs sowie anhand des konzeptionellen Leitbegriffs der Ganztagsbildung wird das Forschungsprojekt darüber hinaus erstens von einem *Differenzansatz* schulischer

und außerschulischer Bildung geleitet und zweitens von der Frage nach einer angemessenen Balance von *Lebenswelt- und Systemintegration*.

1. Im Gegensatz zu dem in der Sozialpädagogik gängigen Defizitansatz, (auch) für Problemfälle zuständig zu sein und aufgrund dessen allzu oft (allein) für diese zuständig erklärt zu werden, wird hier ein Differenzansatz (vgl. Richter 1998, 17-19) vertreten, der die komplementären Bildungsqualitäten von Schule und Jugendarbeit berücksichtigt. Hierfür seien beispielhaft der Anspruch von Universalität bzw. der Bezug auf das Individuum genannt, das kognitive Lernen bzw. das emotionale Erleben, die Ziel- bzw. Prozessorientierung, die Strukturierung durch Lehrpläne bzw. durch Interessen, die weltanschauliche Neutralität bzw. die verbandlichen Wertorientierungen. Auf der Basis des Differenzansatzes, der das Verhältnis von Jugendarbeit und Schule auf eine komplementäre und nicht-hierarchische Grundlage stellt, wird das Forschungsprojekt davon geleitet, die je unterschiedlichen Bildungsaspekte in gesellschaftstheoretischen Kategorien zu fassen. Idealtypisch gegenübergestellt, lassen sich Jugendarbeit und Schule somit als Ausdrucksformen von Freiheit und Notwendigkeit fassen, die in einer begründeten Zusammenarbeit ihre vernunftgemäße Einheit finden könnten:

Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschaftstheoretischer Kategorien⁷

Kategorie	Schule	Jugendarbeit
Prinzipien	Verpflichtung Standardisierung	Freiwilligkeit Pluralität
Werte	Chancengleichheit Herstellung von Bestimmtheit	Ausgleich von Ungerechtigkeiten Ermöglichung von Unbestimmtheit
Politikbezug	politisches Wissen Neutralität	(vor-)politisches Handeln Positionierung
Sanktionen	Normen Bewertungen	Noten Beurteilungen
Bindungen	Stabilität Konstanz	Flexibilität Spontaneität
Sozialformen	Kollektive Ansprache Gerechte Einzelbewertung	Individueller Bezug Gemeinschaftliche Erlebnisse
Interaktionen	Zweckrationalität Disziplin	Wertrationalität Konsens
Raum	Universalistischer Blick Ortsgebundener Unterricht	Lokaler Bezug Mobile Aktivitäten
Zeit	Zukunftsperspektive Ergebnisorientierung	Gegenwartsbezug Prozessorientierung

2. In Bezug auf die letztgenannte Kategorie der Zeit kehrt das Forschungsthema zu seinem aktuellen Anlass zurück: Trotz der Befürchtungen seitens der Jugendhilfe, die Einführung von Ganztagschulen oder -betreuungsformen könnte den Spielraum für Jugendarbeit und ihre Adressatinnen und Adressaten (noch weiter) einschränken, sind sich – jenseits aller sonstigen Meinungsverschiedenheiten – die meisten Pädagogen, Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler zumindest in *einem* Punkt einig: Kinder und Jugendliche sollen *mehr Zeit* als bisher in öffentlichen Bildungsinstitutionen verbringen. Sei es aus Sorge um Schulleistungen oder um soziale Kompetenzen, sei es aufgrund der Sinnhaftigkeit von informeller Bildung unter Gleichaltrigen oder aus familien-/frauenpolitischen Gründen: Kinder und Jugendliche sollen mehr institutionell arrangierte Zeit für Spielen, Gemeinschaft, Verantwortung, Erlebnisse, Wissen-Lernen und Denken-Lernen bekommen.

Diesen Hintergrundkonsens einmal unproblematisiert hingenommen, stellt sich aus Sicht der Jugendhilfe die Frage, warum diese Mehr-Zeit besser in Jugendeinrichtungen verbracht werden sollte und nicht in der Schule. Die diesbezügliche *Hypothese* des Forschungsvorhabens lautet:

Jugendhilfetheoretische Hypothese:

Kinder und Jugendliche müssen im Rahmen ganztägiger Bildungseinrichtungen zeitlich und inhaltlich signifikante Angebote der Jugendarbeit nutzen können, weil diese durch ihr Grundprinzip der Freiwilligkeit ein Maß an Selbstorganisation und Verständigungsorientierung ermöglichen, das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist und diese in der Struktur des schulischen Aufsichts- und Beurteilungswesens nicht ausreichend gewährleistet werden kann.⁸

In schultheoretischer Hinsicht lässt sich die Hypothese wie folgt formulieren:

Schultheoretische Hypothese:

Um ihrem Bildungsauftrag gerecht werden zu können, ist die Schule auf andere lebensweltliche, weniger verrechtlichte und vermachtete Institutionen angewiesen, da sie die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt aus strukturellen Gründen (Schulpflicht, Beurteilungswesen, Zertifizierung von Zugangschancen) nur begrenzt gewährleisten kann.

Aufgrund der unterschiedlichen Primare – nicht Ausschließlichkeiten – erfolgsorientierten Handelns in der Schule bzw. verständigungsorientierten Handelns im Rahmen der Jugendarbeit erscheint es angebracht, die Jugendarbeit schematisch – im Sinne einer Heuristik – der symbolischen Integration (in) der Lebenswelt (personale Identität, gesellschaftliche Solidarität, kulturelle Werte) zuzuordnen und die Schule im Übergang zur materiellen Systemintegration (Arbeitsmarkt, Verwaltung).

Operationalisierung

Das deutsche Bildungssystem steht mit seiner Halbtagsschule in Europa ziemlich einsam da. Im gesamteuropäischen Überblick war bereits vor zwölf Jahren festzustellen, dass in den Ländern, die nicht schon eh „mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit“ ein Ganztagschulsystem haben (Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Belgien) eine Entwicklung in diese Richtung zu verzeichnen ist (Neumann/Ramseger 1990, 11).⁹ Schlusslichter dieser Entwicklung bilden nach wie vor Österreich, die Schweiz und Deutschland.¹⁰ Wie selbstverständlich die Ganztagschule in den meisten Ländern ist, kann man z.B. daran ersehen, dass diese Tatsache in Darstellungen der Schulsysteme ganz selten vermerkt ist.¹¹ Dementsprechend selten sind auch internationale Forschungen zu diesem Thema (vgl. ebd., 9).

Das hier skizzierte, auf zwei Jahre angelegte Forschungsprojekt stellt einen internationalen Vergleich ganztägiger Bildungssysteme an, in dem insbesondere der jeweilige Anteil der Jugendhilfeeinrichtungen und -angebote untersucht wird. Dabei wird die o.g. Hypothese, dass Ganztagsysteme Jugendarbeit beinhalten müssen, um die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt angemessen zu unterstützen, anhand der folgenden Leitfrage analysiert:

Leitfrage:

Welchen Anteil haben die *Disziplin* und *Theorie* sowie die *Organisationen* und die *Professionen* der Jugendhilfe an der *adressatenbezogenen* Ausgestaltung von ganztägigen Bildungssystemen in auszuwählenden Vergleichsländern?

In besonderem Ausmaß berührt das Projekt den organisationsbezogenen Schwerpunkt von Jugendhilfe- und Schulforschung (integrierte Systeme), hat aber auch professions- und personalbezogene (Ausbildung, Status, Hierarchien, Ehrenamt/Profession) sowie adressatenbezogene Aspekte („ganztagsrelevante“ Lebensbedingungen). In disziplinär-theoretischer Hinsicht geht es bei der gewählten Fragestellung um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff als Grundkategorie für die Jugendhilfe und die Sozialpädagogik sowie um die disziplinäre Verortung der Jugendhilfe in den Wissenschaftssystemen der Vergleichsländer.

Die Vergleichsebenen werden – aufgrund der Tatsache, dass die Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland der gesamteuropäischen Tendenz zu Ganztagsformen hinterherhinkt – nicht aus der (sowieso sehr heterogenen) Situation im Inland gewonnen, sondern aus einer Bestandsaufnahme der Anteile von außerunterrichtlichen Erziehungs- und Bildungsorganisationen und -personen an der Ermöglichung von Ganztagsformen im Ausland.¹²

Eine solche Komparatistik hat einerseits die Schwierigkeit, dass die Begriffsbedeutung von „Jugendhilfe“ nicht umstandslos in andere (Fach-)Sprachen zu übersetzen ist. Als international vergleichbar zur deutschen Jugendhilfe müssen vorerst alle staatlichen, freien (öffentlichen) und privatgewerblichen Institutionen-

lisierungsformen gelten, in denen Bildungsprozesse ablaufen können und die „nicht Familie und nicht Schule“ (Bäumer 1929, 3) sowie nicht Medien und nicht Peer-groups sind.

Andererseits geht damit die Schwierigkeit einher, die Grenze zwischen Schule und Jugendhilfe zu bestimmen, denn vieles was hierzulande in inhaltlicher, methodischer und personeller Hinsicht als Jugendhilfe bezeichnet wird, findet im Ausland – und auch in den wenigen inländischen Ganztagschulen – im Rahmen der schulischen Organisation statt. Wenn man die Grenze zwischen Schule und Jugendarbeit nach Art der Tätigkeit oder auch nach Art des Trägers oder des Personals bestimmen würde – etwa in dem Sinne, dass alles, was nicht staatlich legitimer Unterricht durch Lehrer ist, nicht Schule wäre –, handelte man sich eine (implizite) Definition von Schule ein, die in der (internationalen) Schulpädagogik nicht anschlussfähig ist. Es muss also im Kern um die kommunikationstheoretische Form der jeweiligen Institution gehen.¹³ Im Sinne der o.g. Grundthese muss der jeweilige „Vorbehalt“ (Habermas), unter dem das kommunikative Handeln in den Institutionen abläuft, herauspräpariert werden.¹⁴ Dabei spielt die Frage nach Verpflichtung oder Freiwilligkeit eine entscheidende, wenn auch bei weitem nicht die einzige Rolle.¹⁵

Folgende Unterfragen wirken bei der komparatistischen Analyse strukturierend, wobei jeweils der *Status quo* zu erheben und absehbare Entwicklungen einzuschätzen sein werden:

- Welche *Bedarfe* hinsichtlich ganztägiger Bildung haben die Adressaten (d.h. (Kinder/ Jugendliche und Eltern/Familien) in den verschiedenen Ländern (nach Altersgruppen, Geschlechtern, Ethnien, Erwerbsstatus – vor allem Frauenerwerbsquote –, Familienstrukturen etc.)?
- In welcher Weise sind die Formen der Ganztagsbildung in verschiedenen europäischen Ländern *organisiert* (rechtliche Rahmenbedingungen, administrative Zuständigkeiten, räumliche und zeitliche Verzahnung von formeller und nicht-formeller Bildung)?
- Welche *Personalstruktur* weisen die unterschiedlichen Formen der Ganztagsbildung auf (Verhältnis von Ehrenamtlichen und Professionellen)?¹⁶
- In welcher Weise stellt sich das *disziplinäre und theoretische Verhältnis* von Schule und Jugendhilfe (Schul- und Sozialpädagogik; Bildungsbegriff) in verschiedenen europäischen Ländern dar?¹⁷

In forschungssystematischer Hinsicht knüpft das Projekt vor allem an aktuellen Arbeiten zur international vergleichenden Schul- und Sozialpädagogik an,¹⁸ insbesondere um einen Beitrag zur gerade erst entstehenden komparatistischen Jugendhilfeforschung zu leisten.

Anhand dieser theorie- und forschungssystematischen Vorgehensweise wird das Projekt Ansätze für eine theoretische und organisatorische Neuorientierung der deutschen Debatte um Ganztagsmodelle im Spannungsfeld von schulischer und

außerschulischer Bildung einerseits und staatlicher bzw. öffentlicher und familiärer Bildung andererseits liefern. In praxisbezogener Hinsicht können aus der Analyse der Vergleichsländer konstruktive Vorschläge zur Ausgestaltung von integrierten Bildungsorganisationen für Kinder und Jugendliche abgeleitet werden.

Methodische Umsetzung

Das Ergebnis des Forschungsprojekts wird – in Anlehnung an Esping-Andersens Typologie der Wohlfahrtsregime – eine Typologie ganztägiger Bildungssysteme sein. Darin wird unterschieden in Systeme unter schulischer Regie („Ganztags-schulmodelle“), Systeme mit unterrichtenden und versorgenden Institutionen („Ganztagsbetreuungsmodelle“) und Kooperationssysteme aus schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen („Ganztagsbildungsmodelle“).

Zur Erstellung dieser Typologie dient in erster Linie die Konzipierung, Durchführung und Auswertung einer internationalen Tagung: „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft“, 9.-11.10.03 in Bielefeld.¹⁹ Mit Hilfe der Beiträge der internationalen Referenten werden wichtige Vergleichsaspekte zusammengetragen. Diese gilt es anschließend anhand der o.g. Unterfragen systematisch aufzubereiten. Hinzu kommen Sekundärauswertungen der verfügbaren Bildungs- und Sozialstatistiken aus den Vergleichsländern.²⁰

Forschungsplan

Der Arbeitsschwerpunkt des Jahres 2003 liegt auf der Konzipierung und Organisation der o.g. Tagung. Den Schwerpunkt des Jahres 2004 wird die Ausformulierung der international vergleichenden Typologie ganztägiger Bildungssysteme darstellen. Mit einer Gesamtveröffentlichung der Ergebnisse ist 2005 zu rechnen.

Anmerkungen

- 1 Coelen, 2002a und b.
- 2 In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die Mehrheit der Eltern in Deutschland offene Nachmittagsangebote mit freiwilliger Teilnahme bevorzugen; einer verpflichtenden Ganztagschule an fünf Tagen in der Woche stimmt sogar nur ein Sechstel der befragten Eltern zu (siehe Bargel/Kuthe 1991, S. 225; Holtappels 1994, S.183-184; befragt wurden 1007 Elternteile an 24 Schulen aus vier Bundesländern).
- 3 Interessanterweise hat es in den 60er Jahren eine ganz ähnliche Debatte in zeitlicher Nähe zu Georg Pichts Veröffentlichungen über „Die deutsche Bildungskatastrophe“ gegeben.

- So trug der 2. Deutsche Jugendhilfetag 1966 in Köln den Titel „Jugendhilfe und Bildungspolitik“.
- 4 So z.B. die Empfehlung Gieseckes.
 - 5 so v. Hentig auf einem Vortrag an der Universität Bielefeld im Februar 2003.
 - 6 Auf diese Weise wäre dann auch die Sozialpädagogik zumindest begrifflich so weit „ausgestaltet, durchgebildet und abgerundet“, wie es die Pionierin der wissenschaftlichen Sozialpädagogik, Gertrud Bäumer (1929, S. 4), avisiert und erhofft hatte, nämlich so, dass sie mit der Schule „von neuem in einer Synthese zusammenwachsen“ kann.
 - 7 Die aufgezählten Stichworte symbolisieren einige *Schwerpunkte* der pädagogischen Arbeit und sind keinesfalls als Ausschließlichkeiten zu verstehen.
 - 8 Die These lässt sich in Bezug auf Jugendverbandsarbeit sogar noch erweitern und radikalisieren: Der Verein ist vor allem durch das demokratische legitimierte Ehrenamt der prominente Ort zur Einübung (vor-)politischer Handlungsfähigkeit und ist daher in besonderem Maße geeignet, die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt zu unterstützen.
 - 9 Selbst in der detailreichen Publikation der Europäischen Kommission „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union“ (1997) finden sich keine Daten über die Ausgestaltung der ganztägigen Bildung in den einzelnen Ländern. Nur aufgrund der jährlichen Mindeststundenvolumina lassen sich – allerdings ungenaue – Rückschlüsse auf die Tagesgestaltung ziehen. Lediglich in Bezug auf die Einrichtungen des Elementarbereichs wird eine „Angebotsvielfalt“ deutlich (ebd., S. 32), Hauptversorger sind jedoch die schulischen Einrichtungen (ebd., S. 35).
 - 10 In Bezug auf die Grundschule fügt Holtappels (1994, S. 176) noch Portugal und Griechenland hinzu.
 - 11 Siehe dazu ganz aktuell Döbert u.a. (2002).
 - 12 Dabei wird ein bloßes Nebeneinander von schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen ebenso außer Acht gelassen (z.B. die beiderseitige Nutzung von Gebäuden oder punktuelle Kooperationen) wie besondere Betreuungsformen in sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeldern. Vielmehr geht es um Kinder und Jugendliche von ihrem Einschulungsalter von vier bzw. sechs Jahren bis zur Beendigung ihrer Pflichtschulzeit im Alter von 15 bzw. 16 Jahren, die Institutionen des allgemeinen Bildungssystem besuchen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe nutzen.
 - 13 Unter Institution verstehe ich im Anschluss an Rawls eine „auf Dauer gestellte, legitime Interaktion“.
 - 14 Hier stellt sich die weitergehende Schwierigkeit, dass Habermas die Schule trotz ihrer vermachten und verrechtlichten Kommunikationsstrukturen dem Vergesellschaftungsprinzip der Lebenswelt zugeschlagen hat: Auch schulische Interaktionsverhältnisse stünden trotz aller Kolonialisierung letztlich unter dem Vorbehalt der Verständigung (1995, Bd. 2, S. 540-546).
 - 15 Mindestens ebenso schwierig, wie die Definierung der beteiligten Institutionen, ist der Begriff der Bildung. Beispielsweise im Englischen ist das Gemeinte auf die Begriffe education, work, sports, leisure etc. verteilt.
 - 16 Dieser Punkt ist von besonderem Interesse, weil der ehrenamtliche Anteil in der größtenteils aus Vereinen bestehenden deutschen Jugendhilfelandchaft vergleichsweise hoch ist und infolgedessen zu untersuchen ist, inwiefern diese Struktur den neuen Herausforderungen gewachsen ist und welche Alternativen bestehen.
 - 17 Auch das für Jugendhilfe und Schule konstitutive Hilfe-Kontroll-Dilemma bricht angesichts einer – wie auch immer gearteten – tageszeitlich verlängerten Erziehungs- und Bildungsinstitution erneut auf.
 - 18 Beispielsweise Döbert u.a. (2002) bzw. Treptow (2002).
 - 19 Nähere Informationen unter www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/aktuell.htm

20 Auf eine eigene Primärerhebung, beispielsweise der Adressatenperspektive zu den verschiedenen Ganztagsystemen, muss aufgrund des vorgegebenen Zeitrahmens und des organisatorischen und sprachlichen Aufwandes verzichtet werden.

Literatur

- Appel, Stefan: Gesamtbibliographie „Ganztagschulen, Tagesheimschule“. Frankfurt: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule. 1983
- Bäumer, Gertrud, 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl/Pallar (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5. Weinheim 1966, S. 3-26
- Bargel, Tino/Kuthe, Manfred: Ganztagschule – Untersuchungen zu Angebot, Nachfrage, Versorgung und Bedarf. In: Studien zu Bildung und Wissenschaft (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft), Bd. 96. Bad Honnef 1991
- Bundesjugendkuratorium: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (hrsg. v. R. Münchmeier, H.-U. Otto, U. Rabe-Kleberg). Opladen 2002
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt/M. 2002a
- Coelen, Thomas, 2002b: „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis H. 1/2002, (32. Jg.), S. 53-66
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartmuß/Markus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule (i.E.)
- Deinet, Ulrich: Ganztagsangebote als Ansatz der „sozialräumlichen Jugendarbeit“. In: ders. (Hrsg.): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996, S. 23-30
- Döbert u.a. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas, Hohengehren 2002
- Esping-Andersen, Gøsta: Social Foundations of Postindustrial Economics, Oxford 1999
- Europäische Kommission (Hrsg.): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union. Luxemburg 1997
- Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1996
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1995
- Hentig, Hartmut v.: Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform, in: Neue Sammlung (31. Jg.) H. 3/1991, S. 436-448
- Holtappels, Heinz Günther (Hrsg.): Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen 1995
- Holtappels, Heinz Günther: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994
- Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule (2 Bde.). Köln 1999/92
- Neumann, Ursula/Ramseger, Jörg: Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze (angefertigt im Auftrag der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg). Universität Hamburg 1990
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1994
- Richter, Helmut: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt/M. u.a. 1998
- Trepow, Rainer: International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabenbestimmung zwischen den Komparatistiken. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Für mehr Ganztagschulen

Bildungspolitische Publikation der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

1. Generelle Forderung: Die Qualität der Schule verbessern

Wissensvermittlung, Persönlichkeitsbildung und Handlungsorientierung sind Bildungsauftrag der Schulen. Bildung und Ausbildung werden in Zukunft mehr denn je sowohl die Position des Einzelnen in der Gesellschaft als auch die Wettbewerbschancen des Wirtschaftsstandorts Deutschland bestimmen. Internationale Vergleichsstudien zeigen aber, dass es mit der schulischen Bildung in Deutschland nicht zum Besten steht. Eine Langzeitstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin (BIJU) verdeutlicht gravierende Mängel auch im Bereich der sozialen und persönlichen Kompetenzen.

Die deutschen Arbeitgeber halten die Qualitätsverbesserung in der Schule für das übergeordnete Ziel aller schulpolitischen Aktivitäten. Die gravierenden Defizite sind in einer schlichten Fortsetzung der eingefahrenen Bahnen nicht zu beheben. Mit dem schulpolitischen Positionspapier „Schule in der modernen Leistungsgesellschaft“ hat die BDA deshalb eine neue Bildungsoffensive gefordert.

Zur Qualitätsverbesserung gehören auch vermehrt Ganztagsangebote:

Ganztagsangebote an allen Schulformen können ein entscheidender Beitrag zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung sein. Es geht dabei nicht um eine „Verwahrung“ von Kindern und Jugendlichen, die keine Bedeutung für die schulische Bildung hätte, sondern um eine Verbesserung des Lehrens und Lernens und damit der Qualität von Schule.

Ganztagsangebote bieten mehr methodische, lerndidaktische und erzieherische Chancen und erhöhen dadurch die Leistungsfähigkeit der Schulen und der Schüler. Damit diese Verbesserungseffekte tatsächlich eintreten, ist die gezielte Vorbereitung der Lehrer und der Schulleitung auf die pädagogische Gestaltung des Ganztagsangebots unverzichtbar.

Ganztagsangebote sind auch ein entscheidender Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf und fördern damit das Potenzial der qualifizierten Frauen in der Wirtschaft.

2. Die Arbeitgeber fordern mehr Ganztagsangebote an allen Schulformen ein

Ganztagsangebote an Schulen ermöglichen eine umfassendere pädagogische Betreuung und Erziehung der heranwachsenden Jugendlichen:

- Die sozialen Kompetenzen der Schüler und damit ihre Persönlichkeitsbildung können in der Schulgemeinschaft über den Vormittag hinaus besser gefördert und gestärkt werden, als wenn das 45-Minuten-Korsett des Unterrichts dominiert.
- Die Handlungsorientierung der Schüler wird in Zukunft ein immer wichtigeres Erziehungsziel sein.
- Die Heranwachsenden sind weniger sich selbst überlassen und können, ja müssen die bestehenden Angebote wahrnehmen und so ihre Potenziale entfalten. Auch der Umgang mit der Freizeit will gelernt sein.
- Kinder mit Schwächen und Problemen erhalten Betreuung, Beratung und vielfältige Anregungen über den Unterricht hinaus.
- Besonders begabte Kinder werden durch zusätzliche Angebote im Rahmen der Schule gefördert; sie müssen nicht auf Zusatzangebote außerhalb zurückgreifen.
- Familien brauchen heute für ihre wichtige Aufgabe Unterstützung; die Erziehungsleistung in einer Ganztagschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Nicht zuletzt für Einzelkinder hat die Schule eine wichtige soziale Bedeutung.

Ganztagsangebote an Schulen ermöglichen eine bessere Verteilung und Vertiefung des Unterrichtens und Lernens:

- Eine günstigere Rhythmisierung des Schultags ermöglicht den Schülern ein effektiveres Lernen und verbessert damit ihre schulischen Bildungschancen.
- Die Erprobung neuer Lernmethoden ist in einem großzügigeren Zeitraster besser durchführbar und kann zur Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts beitragen. Alternative Unterrichtsformen und Besonderheiten wie die Projektarbeit sind leichter zu realisieren.
- Vertiefung des Stoffes einzelner Fächer, fächerübergreifende Arbeitsgemeinschaften und sonstige schul- und fachbezogene Aktivitäten am Nachmittag führen zu einer Intensivierung des Lehrens und Lernens.

Ganztagsangebote fördern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

- Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist nach wie vor ein ungelöstes Problem: Die Konzentration dieser Frage auf den Kindergartenplatz vernachlässigt die Schulzeit, in der Kinder noch lange Zuwendung und Betreuung benötigen.
- Frauen können ihr berufliches Potenzial nicht entfalten, solange sie unter mangelnden Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder leiden. Der Wirtschaftsstandort Deutschland braucht qualifizierte Frauen – nicht zuletzt wegen des wachsenden Fach- und Führungskräftemangels.

3. Folgerungen für die Praxis

Ganztagsangebote müssen in allen Schularten gemacht werden

- Ein breites Ganztagsangebot an allen Schulformen, das in zumutbarer Entfernung für die Schüler zu erreichen ist, erleichtert Eltern die Entscheidung für die dem Kind gemäße Schulform. Die Suche nach Ganztagsbetreuung beeinflusst heute nicht wenige Eltern bei der Schulwahl für ihr Kind. Differenzierungsprinzip muss aber Begabung und Leistungsfähigkeit sein.

Ein breites Ganztagsangebot an allen Schulen sichert das Differenzierungsprinzip, das wiederum unerlässliche Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit der Schule ist. Das bislang bestehende, ungleich verteilte Ganztagsangebot muss dringend erweitert werden.

- Insbesondere in der Hauptschule werden erweiterte Lehrangebote, eine umfassende pädagogische Betreuung der Schüler und damit eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit dieser Schulform entscheidend zu ihrer Aufwertung beitragen.
- Strukturen und Schwerpunkte des Ganztagsangebots sollen von der Schule selbstständig konzipiert werden.

Die einzelne Schule kann mit einem gegliederten Schultag ihr spezifisches Schulprogramm entwickeln und – wie mit einem naturwissenschaftlichen oder musischen Schwerpunkt – ein eigenes Profil zeigen.

Damit wird der fruchtbare Wettbewerb unter den Schulen gefördert.

4. Qualitätsmerkmale für die Ganztagschule

Entscheidend für den Lern- und Erziehungserfolg von Ganztagsschulangeboten ist, dass Vormittag und Nachmittag in der Schule von einem einheitlichen pädagogischen Konzept geprägt sind.

Einheit von Bildung und Erziehung

- In einer modernen Ganztagschule geht es weder darum, lediglich mehr Stunden auf den Vormittagsunterricht „draufzusatteln“ noch den Schülern die Organisation ihrer Freizeit abzunehmen, sondern darum, dass Bildung und Erziehung gezielt gefördert werden. Es geht um ganzheitliche Schulen: Der Schultag ist durchgehend strukturiert; Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten stehen in konzeptionellem Zusammenhang; besondere pädagogische Maßnahmen sind darin eingebunden.
- Außerschulische Institutionen und Fachkräfte sollen nicht aus „Not“, sondern wegen ihrer inhaltlichen Bereicherung eingebunden werden. Eine Betreuung ohne Fachbezug führt nicht zu den gewünschten Effekten des Ganztagsbetriebs, ebenso wenig eine bloße Umverteilung des Unterrichtens und Lernens inklusive Mittagessen, aber ohne eigene Initiativen zur Talentförderung oder Defizitbehebung bei den Schülern.

Qualifiziertes Schulmanagement als Voraussetzung

- Das tragende, die Einheiten verbindende pädagogische Konzept liegt in der Verantwortung der Schulleitung mit dem Lehrerkollegium. Lehrer müssen heute einer gewachsenen erzieherischen Verantwortung gerecht werden. Weiterbildungsangebote sind wichtig, die Pädagogen eine kompetente Gestaltung der Nachmittagsangebote ermöglichen und zur Qualität des Ganztagsschulbetriebs beitragen.

5. Zur Finanzierung

Als Grund für die mangelnde Umsetzung der allseits geforderten Ganztagsangebote werden in der Regel die begrenzten finanziellen Möglichkeiten angeführt.

Zu einer tragfähigen Kostenrechnung gehören aber auch Kostentransparenz, Kostenvergleiche und die Überprüfung von Kostensenkungsmöglichkeiten sowie von einer Mitfinanzierung durch die Eltern. Die Erhöhung der Schul- oder Sozialausgaben im Etat eines Landes ist daher nicht der einzige Punkt in der Kostenrechnung.

Verdeckte Kosten offen legen

- Schlechtere Chancen der Jugendlichen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bedeuten ebenfalls – hohe – Kosten für die Gesellschaft, die Versicherungsgemeinschaft und die Steuerzahler – von den sozialen und menschlichen „Kosten“ der Betroffenen ganz zu schweigen.

Kosten senken

- Die Schulen können in ihren Angeboten von Eltern, Vereinen, Gruppen und Initiativen unterstützt werden. Die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe wird schon erfolgreich praktiziert.

Ko-Finanzierung

- Eine Selbstbeteiligung der Eltern an den Betreuungskosten für ihre Kinder ist prinzipiell zumutbar. Sozialverträglich gestaffelte Beiträge, wie sie in Kindergarten und Hort selbstverständlich sind, dürfen auch in der Schule nicht tabu sein.

Prioritäten setzen

- Auch bei knappen Kassen muss Geld in die Zukunft investiert werden. Generell darf gerade nicht an den Ausgaben für Bildung und Erziehung der große Rotstift angesetzt werden.
Es geht um nicht weniger als um Investitionen in die Zukunft. Priorität bei finanzpolitischen Verteilungsfragen müssen Bildung und Erziehung haben. Ganztagsangebote an allen Schularten gehören dazu.

Informationen zur Sache: Ganztagschulen

Die Diskussion um Ganztagschulen sieht heute wesentlich anders aus als noch vor 20 Jahren. Die Ganztagschule galt seinerzeit zum einen als Konkurrent zur Erziehung der Kinder in der Familie. Zum anderen wurden in einigen Bundesländern Ganztagsangebote vor allem an Gesamtschulen eingerichtet, so dass der falsche Eindruck entstand, hinter beiden Schulen stünde dasselbe pädagogische Konzept.

Zurzeit bieten rund 1000 allgemein bildende Schulen (ohne Sonderschulen) in Deutschland Ganztagsunterricht an. Sie erfassen weniger als sechs Prozent der Schüler. Der Bedarf wird dagegen auf mindestens 20 Prozent, eher 30 Prozent veranschlagt.

Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1991 hat einen Bedarf von 40 Prozent ausgemacht. Die Studie hält dabei fest, dass die Eltern schulische Ganztagsangebote einer Hortbetreuung bei weitem vorziehen und dass es nicht um besondere Angebote in sozialen Brennpunkten, sondern um eine breit gestreute Versorgung geht.

Veränderte Situation

- Die Situation der Familien hat sich heute drastisch verändert. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für berufstätige Eltern und Alleinerziehende ein drängendes Problem. Ganztagsangebote werden heute als große Hilfe für die Familie empfunden.
- Für die wachsende Zahl von Einzelkindern in unserer Gesellschaft sind die Mitschüler zu „sozialen Geschwistern“ geworden. Die Schule hat für sie eine gestiegene Bedeutung bei der Bildung ihrer sozialen Handlungsorientierung.
- Ganztagschulen sind keinesfalls automatisch mit dem Konzept der Gesamtschule verbunden. De facto werden in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen zwar ca. 90 Prozent der Gesamtschulen als Ganztagschulen geführt, so dass dieser Eindruck entsteht. In Baden-Württemberg dagegen werden vor allem Hauptschulen im Ganztagsbetrieb geführt.

Politischer Konsens – ohne Folgen

Angesichts einer veränderten Familiensituation und neuer Herausforderungen an die Persönlichkeitsbildung der Schüler werden Ganztagsangebote an den Schulen mittlerweile von allen politischen Kräften prinzipiell bejaht und gefordert. Den politischen Forderungen nach mehr Ganztagsangeboten steht aber eine zögerliche bis mangelhafte konkrete Umsetzung gegenüber. Einige Bundesländer richten überhaupt keinen Ganztagsbetrieb mehr neu ein; andere konzentrieren sich auf die „volle Halbtagsgrundschule“; wieder andere – vor allem die neuen Bundesländer – setzen auf Schulhorte.

Verschiedene Möglichkeiten von Ganztagschulen

Für die konkrete Gestaltung von Ganztagsangeboten an Schulen gibt es verschiedene Modelle:

- In der gebundenen Ganztagschule besuchen alle Schüler pflichtmäßig den Unterricht, der – je nach Bundeslandregelung – an drei oder vier Nachmittagen obligatorisch stattfindet. Diese Form schafft eine bessere Verteilung des Unterrichtens und Lernens. Sie schafft Abwechslung von Arbeits- und Erholungsphasen und eine für die Lernsituation der Schüler günstigere Rhythmisierung des Schultags. Hausaufgaben können effektiver und kompetenter betreut werden. Neue Lernformen haben in einem großzügigeren Zeitraaster wesentlich bessere Entfaltungschancen als in einem dicht gedrängten Stundenplan am Vormittag; es eröffnen sich mehr erzieherische Möglichkeiten.
- Die offene Ganztagschule kann diese Vorteile nur zum Teil garantieren, ermöglicht den Schülern und Eltern aber eine größere Flexibilität für die Gestaltung des Nachmittags. In der offenen Ganztagsform findet der Pflichtunterricht für alle am Vormittag statt; am Nachmittag wird unter Wahlpflichtangeboten gewählt. Diese ermöglichen die Durchführung bestimmter Schulprojekte, von Arbeitsgemeinschaften und vielfältigen Schulveranstaltungen.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Ausbau von Ganztagsschulen – vorrangige Aufgabe

Beschluss des Hauptvorstandes vom 23.06.2001

1. Ausbau von Ganztagsangeboten¹ – vorrangige Aufgabe

Der Ausbau von Ganztagsangeboten für Kinder und Jugendliche gehört für die GEW zu den vorrangig zu lösenden Problemen.

- Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und Erziehung, auf anregende und herausfordernde Freizeitaktivitäten, auf soziales Lernen unter Gleichaltrigen, auf Förderung und Unterstützung,
- das Streben nach Chancengleichheit sowie
- das Recht von Eltern auf Erwerbstätigkeit,
- aber auch wirtschafts-, sozial- und gesellschaftspolitische Interessen machen es notwendig, erhebliche Investitionen in diesen Bereich zu tätigen.

2. Überfällige öffentliche Diskussion

Die GEW begrüßt die längst überfällige öffentliche Diskussion und hofft, dass Politik und Öffentlichkeit erkennen, dass Bildung und Erziehung langfristige Prozesse sind, die einer vorausschauenden und mutigen Planung bedürfen. Die Einsicht sollte wachsen, dass die jetzt entstandene Situation nicht vom Himmel gefallen, sondern Ergebnis falscher politischer Entscheidungen ist, die viele Jahre zurückliegen. Das jahrzehntelange Festhalten an einer zutiefst konservativen Familienideologie sowie eine restriktive Finanzpolitik, die in den westlichen Bundesländern weitgehend zu Stillstand und in den östlichen Bundesländern sogar zur Schließung vorhandener Einrichtungen geführt haben, stellen jetzt alle Beteiligten vor Probleme, die im Vergleich der wichtigen Industriestaaten einmalig sein dürften: in der reichen Bundesrepublik kann der vorhandene Bedarf nach Ganztagsangeboten auch nicht annähernd gedeckt werden. Nach seriösen Schätzungen übersteigt der Bedarf das vorhandene Angebot je nach Bundesland um das mehr als Zehnfache. Für Eltern in Deutschland, betroffen sind meist die Frauen, heißt die Alternative immer noch „Kind oder Karriere“. Deutschland ist rückständig – eine andere Feststellung lässt der internationale Vergleich zumindest für diesen Bereich nicht zu.

3. Pädagogische Fragen ins Zentrum

Die GEW kritisiert die Einseitigkeit, mit der zusätzliche Ganztagsangebote in Parteien, Wirtschaft und Öffentlichkeit begründet werden und die daraus resultierenden fragwürdigen Lösungsansätze. Im Mittelpunkt stehen nahezu ausschließlich wirtschaftliche Interessen und demografische Aspekte, die auf die Lebensentwürfe junger Frauen zielen: Angesichts von Arbeitskräftemangel und Bevölkerungsschwund soll die gut ausgebildete junge Frauengeneration einerseits dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, gleichzeitig jedoch auch für eine rentensichernde Geburtenrate sorgen. Weil moderne Frauen diese Doppelfunktion aber nur übernehmen, wenn sie ihre Kinder versorgt und beaufsichtigt wissen, konzentrieren sich die Lösungsmodelle auf den Betreuungsaspekt. Hauptsache die jungen Menschen sind weg von der Straße und es passt jemand auf sie auf. Obwohl sie eigentlich ins Zentrum der Überlegungen gehören, spielen die eigenständigen Rechte und Interessen von Kindern und Jugendlichen sowie pädagogische Fragen indessen kaum eine Rolle. Pädagogische Argumente beziehen sich bestenfalls auf die „mangelnde Erziehungskraft“ der Familien, das unbefriedigende Abschneiden bei internationalen Leistungsvergleichen sowie die hohe Schulabbrecherquote – oft verbunden mit der Vorstellung, dass allein das längere Verweilen in der Schule hier bereits Verbesserungen bewirke.

4. Ziel der GEW: Rechtsanspruch und Ganztagsschulen

a) Rechtsanspruch

Als erster wichtiger Schritt soll für schulpflichtige Kinder und Jugendliche der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Ganztagsschule oder Ganztageeinrichtung durchgesetzt werden. Der Bedarf ist regelmäßig zu ermitteln. Das Angebot soll so gestaltet sein, dass für jedes nachfragende Kind bzw. jeden nachfragenden Jugendlichen ein gut erreichbares Angebot vorhanden ist. Dazu müssen Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung harmonisiert werden.

b) Ganztagsschulen

Längerfristiges Ziel ist die ganztägig geöffnete Stadtteil- oder Nachbarschaftsschule, die von allen Kindern und Jugendlichen gemeinsam und verbindlich besucht wird. Wie in anderen europäischen Ländern sollen auch in Deutschland Ganztagsschulen zur Regelform und ihr Besuch zur Normalität werden.

5. Ganztagsschulen als Reformimpuls

Die GEW sieht in Ganztagsschulen eine wichtige Voraussetzung für Schulreform. Die Lebenswelt der Kinder hat sich verändert, Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte müssen kooperieren, da jede Berufsgruppe für sich alleine nicht in der Lage ist, adäquat auf die veränderten Bedingungen einzugehen. Voraussetzung für die gemeinsame Arbeit sind aufeinander abgestimmte Konzepte. Sozialpädagogische und schulpädagogische Fachkräfte arbeiten hier gleichberechtigt zusammen.

Ganztägige Öffnung bedeutet nicht die Ausdehnung des Vormittagsunterrichts auf den ganzen Tag. Ganztagschulen sollen Lern- und Lebensorte sein, die den starren Vormittagsunterricht im 45-Minuten-Takt überwinden, Lernprozesse rhythmisieren, außerschulische Lernorte und Freizeitaktivitäten einbeziehen, alternative Lernformen wie Projektlernen und altersgemischte Lern- und Freizeitgruppen ermöglichen, selbstständige und eigenverantwortliche Lernprozesse fördern, zusätzliche Interessensgebiete erschließen sowie Stütz- und Fördermaßnahmen anbieten. Zusatzangebote von Eltern, Vereinen, Kirchen und Betrieben sind Teil des pädagogischen Konzepts. Ganztagschulen brauchen eine klare auf Integration, Chancengleichheit und Vielfalt zielende pädagogische Ausrichtung. Sie dürfen nicht zur Vertiefung von Aussonderung und zu sozialer Entmischung führen.

6. Keine Billiglösungen

Die GEW wendet sich mit Nachdruck gegen den Versuch von Landesregierungen, den entstandenen Problemdruck mit überhasteten pädagogisch fragwürdigen Billiglösungen abzubauen zu wollen. Dabei wird in den Schulressorts oftmals übersehen, dass freie Träger der Jugendhilfe bereits pädagogisch qualifizierte Angebote für Schülerinnen und Schüler machen, die allerdings ausgebaut und mit den Schulen besser vernetzt werden müssten. Besonders kritikwürdig sind „Aufbewahrungsschulen“ ohne verbindliche Qualitätsstandards für Ausstattung, Personal und pädagogisches Konzept. Solche schulischen Billiglösungen führen mitunter zu einem Verdrängungswettbewerb, der Horte und Jugendhäuser (Schülerläden), die auf Grund guter Personalausstattung höhere Elternbeiträge erheben müssen, mit Schließung bedroht. Lieblose Aufbewahrungsangebote können der jungen Generation jedoch endgültig die Freude am Lernen und an der Schule verleiden – mit heute noch unabsehbaren kurz- und langfristigen Folgen.

7. Langfristige Konzepte – stufenweise Umsetzung

Die GEW geht davon aus, dass mit der Forderung nach schneller Erfüllung von Maximallösungen niemandem gedient ist. Zudem vollzieht sich die Veränderung kultureller Muster und Gewohnheiten in einem langsamen Entwicklungsprozess. Die GEW schlägt deshalb Landesregierungen und Kommunen vor, in Verhandlungen über Ziele, pädagogisch tragfähige Konzepte und verbindliche Qualitätsstandards einzutreten und Vereinbarungen zur stufenweisen Umsetzung für eine vollständige Versorgung mit Ganztagsangeboten abzuschließen.

Dabei sollen folgende Eckpunkte gelten:

1. Pragmatische und flexible Zwischenlösungen

Für eine Übergangsphase akzeptiert die GEW das Prinzip der Nachfrageorientierung und Freiwilligkeit. In dieser Phase sind die Ganztagsangebote freier Träger der Jugendhilfe für die Bedarfsdeckung unverzichtbar. Die Zusammenarbeit von selbstständigen Ganztageeinrichtungen der Jugendhilfe (wie Horten oder altersgemischten Kinder- und Jugendhäusern) und Schulen ist von zentraler Bedeutung und muss entsprechend entwickelt werden. Leitvorstellung sind hier kommunale Bildungszentren, die das gemeinsame Dach dieser Einrichtungen bilden. Die organisatorische und konzeptionel-

le Zusammenführung von Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe soll angestrebt werden. Die Versorgung der jüngeren Schülerinnen und Schüler ist vorrangig sicherzustellen. Einen Vorrang für Gymnasien akzeptiert die GEW nicht.

Die GEW befürwortet die Umwandlung von integrierten Schulsystemen in Ganztagschulen. Schulen mit einem integrativen Gesamtkonzept, wie es z.B. integrierte Gesamtschulen im Ganztagsbetrieb sind, sind zu erhalten und auszubauen, auch damit sie ihre Aufgabe des konzeptionellen Vorbilds erfüllen können. Einen Abbau des Ganztagsbetriebs an Gesamtschulen wird die GEW entschieden bekämpfen.

2. „Offene Ganztagschulen“ – ein möglicher Einstieg

Grundsätzlich favorisiert die GEW auch in der Übergangsphase den Ausbau von „gebundenen“ Ganztagschulen, da nur sie die Voraussetzungen für eine tiefgreifende Schulreform bieten. Offene, nachfrageorientierte Ganztagschulen, an denen nur der Vormittagsunterricht verbindlich ist und der Nachmittagsbesuch freigestellt ist, sind als Übergangsstadium zur verbindlichen Ganztagschule jedoch dann geeignet, wenn sie über ein pädagogisches Konzept verfügen, das die Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten sinnvoll miteinander verbindet und nach Möglichkeit mindestens zwei verbindliche Nachmittage in der Woche vorsieht. Von offenen Ganztagschulen können naturgemäß jedoch keine deutlichen Impulse für eine grundsätzliche Reform der Schule ausgehen.

3. „Faktischer Ganztagsbetrieb“ – Konzepte und Verbesserungen notwendig

In den Schulen der Sekundarstufe I und II findet aus unterrichtsorganisatorischen Gründen häufig Nachmittagsunterricht statt, ohne dass entsprechende Konsequenzen für die räumlich-bauliche Gestaltung, die Arbeitssituation der Lehrkräfte und die Ernährung aller Beteiligten gezogen würden. Es fehlen zudem sinnvolle pädagogische bzw. Freizeitangebote während der unterrichtsfreien Zeit über Mittag. Berufliche Schulen, aber auch viele Gymnasien z.B. praktizieren unter solchermaßen unzureichenden Bedingungen faktisch während der gesamten Woche Ganztagsbetrieb. Hier sind pädagogische Konzepte sowie kurzfristige Verbesserungen für Lehrer und Schüler dringend nötig.

4. Keine „Aufbewahrungsschulen“

Schulen, in denen Vormittagsunterricht und stundenweise Betreuungsmaßnahmen durch andere Träger lediglich addiert werden, wie das in sog. vollständigen und verlässlichen Grundschulen häufig der Fall ist, sind oft nicht einmal als Notmaßnahmen und vorübergehend zu tolerieren. Sie müssen schnellstens weiterentwickelt werden zu offenen bzw. verbindlichen Ganztagschulen. Auf keinen Fall dürfen solche „Aufbewahrungsschulen“ zum billigen Leitmodell für ganztägige Betreuung werden. Grundsätzlich muss qualifiziertes pädagogisches Personal in regulären Arbeitsverhältnissen mit den Betreuungsaufgaben betraut werden.

5. Gebührenfreiheit

Der Besuch von Ganztagsangeboten muss gebührenfrei sein. Eine Gebühr für Verpflegung kann erhoben werden. Ggf. können auch regionale bzw. kommunale Jugendstiftungen gegründet werden, die zur Finanzierung beitragen.

6. Rollenverständnis und Arbeitsbedingungen

Die Halbtagschultradition hat das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer entscheidend geprägt und zu entsprechenden Lebensentwürfen geführt. Um Vorbehalte abzubauen,

braucht die Lehrerschaft verbindliche Zusagen, dass eine längere Anwesenheit in der Schule nicht zu einer weiteren Erhöhung der Gesamtarbeitszeit und der Arbeitsbelastung führt. Eine zeitliche Ausdehnung der Präsenzzeiten darf nicht zusätzlich zu den hohen Unterrichtsverpflichtungen verordnet werden. Lehrkräfte können an dieser Entwicklungsaufgabe der Schule nur angemessen teilnehmen, wenn ihre Unterrichtsverpflichtung abgesenkt wird und mehr Lehrkräfte sowie sozialpädagogische Fachkräfte eingestellt werden. Für Sozialpädagoginnen und -pädagogen muss der Arbeitsplatz Schule verlässliche Beschäftigungsverhältnisse bieten. Schul- und Sozialpädagogen müssen in Aus- und Fortbildung systematisch auf das gemeinsame Arbeiten im Ganztagsbetrieb vorbereitet werden. Veränderte Formen des Lehrens und Lernens in Ganztageinrichtungen, das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen und mit alternativen Lernformen sowie die verstärkte Zusammenarbeit im Team mit anderen Professionen müssen trainiert werden. Für jede Pädagogin und jeden Pädagogen an einer Ganztagschule muss ein individueller Arbeitsplatz zur Verfügung stehen.

7. Notwendige Investitionen

Damit Halbtagsschulen sich zu gern besuchten Ganztagschulen weiter entwickeln können, an denen sich Schüler und Pädagogen wohl fühlen, sind zusätzliche Investitionen notwendig. Benötigt werden:

- zusätzliche Stellen für Pädagoginnen und Pädagogen
- eine anregungsreiche räumliche Gestaltung mit Lern-, Ruhe-, Kommunikations- und Produktionsräumen,
- eine Infrastruktur, die eine hochwertige Ernährung sichert (in den Augen junger Menschen erfahrungsgemäß ein zentrales Qualitätskriterium) und nicht zuletzt
- Einzelarbeitsplätze, die sich für Beratung und Kommunikation, aber auch zur konzentrierten Eigenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen eignen.

Anmerkung

- 1 Der Begriff „Ganztagsangebote“ wird als Oberbegriff für „Ganztagschulen“ und „Ganztageinrichtungen der Jugendhilfe“ gebraucht.

Deutscher Philologenverband

Die Ganztagsschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe

Ihre Chancen und Grenzen vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Anforderungen

In diesem Positionspapier¹ wird zunächst der gesellschaftliche Wandel in der Bundesrepublik beschrieben (Kap. 1), der konstitutiv ist für die Forderungen nach Ganztagsschulen. Danach werden idealtypisch verschiedene Formen ganztägiger Schülerbetreuung unterschieden (Kap. 2), um deutlich zu machen, dass das pädagogische Konzept der Ganztagsschule im Grunde viel mehr umfasst als nur das Angebot von Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung. Dann werden die räumlichen und personellen Anforderungen einer Ganztagsschule umschrieben (Kap. 3), die Verbindung zur aktuellen Diskussion über Schulzeitverkürzung hergestellt (Kap. 4.3) und schließlich ein Fazit in Form von Thesen gezogen (Kap. 5).

1. Der gesellschaftliche Wandel in der Bundesrepublik als Hintergrund für die Forderungen nach Ganztagsschulen

Die Forderungen, mehr Ganztagsschulen in der Bundesrepublik einzurichten, werden zumeist mit dem Hinweis begründet, die gesellschaftlichen Verhältnisse hätten sich so verändert, dass die Schulen auch in ihrer Organisationsform darauf reagieren müssten. An erster Stelle werden häufig die Veränderungen innerhalb der Familienstrukturen angeführt.

1.1 *Ehe und Familie in der Krise – oder: die Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen*

Eine recht deutliche Veränderung innerhalb der Gesellschaft der Bundesrepublik erfuhr in den letzten Jahren (bzw. Jahrzehnten) die Familie bzw. die Ehe. Die Veränderung, die von manchen als „*Krise der Institution Ehe*“ charakterisiert wird, zeigt sich in der Bundesrepublik u.a. an der rückläufigen Zahl der Eheschließungen und der allgemeinen Eheschließungsziffer (=Eheschließungen je 1000 Einwohner). In der Bundesrepublik ging die Zahl der (Erst-)Heiraten von 531000 im Jahre 1962 auf 328000 im Jahre 1978 zurück und liegt 1995 bei 376000. Entsprechend sank die Eheschließungsziffer von 9,4 (1960) auf 5,7 (1995).

Es werden in der Bundesrepublik aber nicht nur weniger Ehen geschlossen und zugleich weniger Kinder in die Welt gesetzt; die Ehen sind zugleich auch *instabiler geworden*. Die Zahl der jährlich geschiedenen Ehen ist von ca. 50000 (1960) auf 143000 (1994) angestiegen. Es

wird also ungefähr jede dritte in den 80er Jahren geschlossene Ehe geschieden. Parallel dazu nahm die Zahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften zu.

1.2 Der Wandel der Wertorientierungen

Mit den beschriebenen Veränderungen geht auch ein Wandel der Wertorientierungen einher, der im folgenden Zitat knapp und präzise beschrieben wird:

„Eine tendenzielle Rangverminderung haben die traditionellen Pflicht- und Akzeptanzwerte erfahren; an Bedeutung gewonnen haben Selbstentfaltungswerte wie die Betonung von Unabhängigkeit, Gleichbehandlung und Selbstverwirklichung. Kennzeichnend für die Wertwandlungsprozesse sind ihre Widersprüchlichkeit und die Vermischung von alten und neuen Wertvorstellungen ..., in deren Folge sich ein zunehmend heterogenes und diffuses instabiles System von (teilweise konkurrierenden) Normen und Werten herausbildet.“²

Diese Veränderungen in der Gesellschaft ganz allgemein haben natürlich auch unmittelbare Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler.

1.3 Die „neuen Kinder“

Neben anderen hat auch Horst Hensel pointiert darauf hingewiesen, dass es – in einer allgemeinen Tendenz gesprochen – „neue Kinder“ in der Schule gebe, deren Unterschiedlichkeit er, nach Jahren wieder in einer fünften Klasse als Klassenlehrer eingesetzt, als „Kulturbruch“ erlebte.³ Ihm fiel auf, dass die Kinder

- „seltener und weniger bereit und fähig sind sich *zu bilden*, also dauerhaft und fest diejenigen Kenntnisse und kognitiven Fähigkeiten zu erwerben, die in den Zielen der Schule formuliert sind, und derer der Arbeitsprozess bedarf,
- seltener und weniger bereit und fähig sind *zu arbeiten*, d.h. sich auf eine Tätigkeitsform einzulassen, die sich der spontanen Bewältigung sperrt, die also Zeit und Kraft kostet und Aufmerksamkeit verlangt,
- seltener und weniger bereit und fähig sind sich *sozial zu verhalten*, also Regeln des Zusammenlebens einzuhalten, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, auf ihn Rücksicht zu nehmen, Gemeinschaft zu pflegen und zusammenzuarbeiten – im Gegenteil: In der Regel geht es darum, sich selbst aggressiv durchzusetzen.“⁴

Vor dem Hintergrund der hier beschriebenen Veränderungen in Familien und bei Schülerinnen und Schülern werden unterschiedliche Formen ganztägiger Schülerbetreuung diskutiert.

2. Unterschiedliche Formen ganztägiger Schülerbetreuung – oder: Es ist nicht alles Ganztagsschule, was man so nennt

Bei der Diskussion über Ganztagschulen ist es eminent wichtig, die verschiedenen Angebote ganztägiger Schulbetreuung zu unterscheiden, denn aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes verdient nicht jedes schulische Betreuungsangebot das pädagogische Qualitätsprädikat „Ganztagschule“, auch wenn – wie oben dargelegt – bereits eine nachmittägliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler für einige Eltern bereits eine wertvolle Hilfe darstellen kann. Es gilt zunächst, die grundsätzlich verschiedenen Angebote von Schulen,

ihre Schülerinnen und Schüler „ganztägig zu betreuen, zu unterscheiden. Hierbei ist wichtig, darauf zu achten, dass die entsprechenden Angebote sich ausschließlich auf den Sekundarstufenbereich 1 beziehen und insofern die gymnasialen Oberstufen von dieser Diskussion nicht betroffen sind.

Zunächst einmal kann jede Ganztagsschule in offener oder geschlossener Form angeboten werden. Von offener Form spricht man, wenn das Ganztagsangebot nicht für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch ist, sondern nur von einem Teil genutzt wird. In der Praxis sieht dies so aus, dass die Schülerinnen und Schüler sich für einen bestimmten Zeitraum (zumeist für drei, sechs oder zwölf Monate) verpflichten, das Betreuungsangebot der Schule in Anspruch zu nehmen. Demgegenüber nehmen bei der geschlossenen Form alle Schülerinnen und Schüler an dem Nachmittagsangebot verbindlich teil.

Von zentraler Bedeutung bei der Diskussion um Ganztagschulen ist auch die Unterscheidung zweier verschiedener Formen der Betreuung der Schülerinnen und Schüler: Die Schule mit Nachmittagsbetreuung, die der Deutsche Philologenverband eher als „erweiterte Halbtagschule“ bezeichnet, und die Ganztagsschule im engeren bzw. ursprünglichen Sinn mit einer eigenen und besonderen pädagogischen Konzeption.

2.1 Die Schule mit Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung – im Grunde eine erweiterte Halbtagschule

Die einfachste Form ganztägiger Betreuung der Schülerinnen und Schüler findet bei denjenigen Schulen statt, deren verpflichtende Unterrichtszeit wie in der Halbtagschule vorwiegend auf den Vormittag beschränkt ist. Nach Unterrichtschluss wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, ein Mittagessen in der Schule einzunehmen. Danach erstellen die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung ihre Hausaufgaben. Diese Anleitung kann bei diesen Schulen durch die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch durch Eltern, Studenten oder andere erfolgen. Ein weiteres pädagogisches bzw. betreuendes Angebot besteht in der Regel an diesem Schultyp nicht. Das folgende beispielhafte Unterrichtsschema erläutert diesen Schultyp

Zeit	Montag	Dienstag	Donnerstag
13:10 Uhr bis 14:00 Uhr	Gemeinsames Mittagessen und beaufsichtigte Freizeit Hausaufgabenbetreuung		
14:00 Uhr bis 14:45 Uhr	Deutsch	Mathematik	Engl./Franz.
14:45 Uhr bis 15:00 Uhr	Engl./Franz.	Deutsch	Mathematik

Nach Auffassung des Deutschen Philologenverbandes erfüllt diese Form der Ganztagschule nicht die Qualitätskriterien einer Ganztagschule im eigentlichen Sinne, da eine Ganztagschule in ihrem pädagogischen Konzept auch den Nachmittag für Unterrichtsveranstaltungen nutzt und nicht nur eine nachmittägliche Betreuung bzw. Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler anbietet. Der oben beschriebene Schultyp ist daher aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes eher eine *erweiterte Halbtagschule*.

An dieser begrifflichen und inhaltlichen Unterscheidung hält der Deutsche Philologenverband auch deshalb fest, damit die Politik nicht bereits zusätzliche Betreuungsangebote an Halbtagschulen – auch wenn schon diese sinnvoll sein können (s.o.) – als Ganztagschulen bezeichnet und somit einen Etikettenschwindel betreibt. Denn die Ganztagschule im engeren Sinn unterscheidet sich in ihrer Konzeption deutlich von der Halbtagschule mit Nachmittagsbetreuung.

2.2 Die Ganztagschule im engeren Sinn

In der Ganztagschule ist je nach örtlichem Angebot der Unterricht in etwa auf die Zeit zwischen 8.00 und 16.00 Uhr verteilt. Das Angebot umfasst neben dem Mittagessen und der Hausaufgabenbetreuung auch gesonderte Arbeitsgemeinschaften, Neigungskurse und verschiedene Freizeitangebote. Konstitutiv für das pädagogische Konzept einer Ganztagschule ist die Tatsache, dass der Unterricht dem biologischen Rhythmus der Schülerinnen und Schüler angepasst wird und folglich auch am Nachmittag stattfinden kann, wie die Organisationsübersicht z.B. des Theresianums aus Mainz belegt.

Unterrichtsorganisation des Theresianum in Mainz

Wie die Schulzeit die Schüler der Klassen 5 und 6 im Laufe einer Woche aussieht, verdeutlicht folgendes Stundenplanmodell:

Std	Zeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1 – 5	8:00	Unterr	Unterr	Unterr	Unterr	Unterr
6.	12:25	Essen	Essen	Essen	Essen	Essen-
7.	13:10	Nggr	Nggr	—	Nggr	Nggr
8.	14:00	Förd	Förd	—	Förd	Unterr
9.	14.50	Verfüg	Arb	—	Arb 1	Unterr

Unterr = Unterricht, Nggr = Neigungsgruppe, Förd = Förderunterricht,
Verfüg = Verfügungsstunde, Arb = Arbeitsstunde

Ähnlich sehen die Stundenplanmodelle der Klassen 7 bis 10 aus.

Der Deutsche Philologenverband verweist bei dem Vergleich der verschiedenen Formen der Ganztagschule auf die wichtigen Erfahrungen von Pädagogen, die schon viele Jahre an Ganztagschulen arbeiten. Diese haben im Laufe der letzten Jahrzehnte erkannt, dass vornehmlich diejenigen Schulen, die auch in ihrer Unterrichtsorganisation die Qualitätskri-

terien des pädagogischen Konzepts einer geschlossenen Ganztagsschule erfüllen, also von vornherein ihren Schulbetrieb auf den ganzen Tag hin ausgerichtet organisieren sowie *alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtend in dieses Ganztagesangebot einbeziehen, ihre Schülerinnen und Schüler auch nachhaltiger und umfassender unterrichten sowie erziehen – und nicht nur am Nachmittag beaufsichtigen bzw. verwahren.

Um ihre pädagogischen Ziele erreichen zu können, benötigt eine Ganztagsschule entsprechend großzügigere räumliche und personelle Rahmenbedingungen, die sich als Anforderungen unmittelbar aus ihrem pädagogischen Ansatz herleiten.

3. Die räumlichen und personellen Anforderungen einer Ganztagsschule als zwingende Konsequenz aus ihrem pädagogischen Ansatz

3.1 Der pädagogische Ansatz

Das pädagogische Konzept einer Ganztagsschule korreliert mit der oben beschriebenen Organisationsform. Die Ganztagsschule im eigentlichen Sinne will – pointiert formuliert – mehr als eine geregelte Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler vom Elternhaus ermöglichen. Ihr umfassendes Bildungs- und Erziehungskonzept stimmt den Unterrichts- und den Freizeitbereich, die Hausaufgabenbeaufsichtigung, die Arbeitsgemeinschaften und den Freizeitbereich organisatorisch sinnvoll aufeinander ab und verzahnt diese Bereiche pädagogisch durchdacht miteinander.

Aus dieser umfassenden Aufgabenstellung leiten sich folglich auch die entsprechend umfangreichen Anforderungen an die Ausgestaltung einer Ganztagsschule ab.

3.2 Die räumlichen Anforderungen

Bei diesem Aspekt verweist der Deutsche Philologenverband auf die wichtigen und folgerichtigen Erkenntnisse und Forderungen, die im Kontext einer Untersuchung von Ganztagschulen erhoben wurden, mit der sich Rheinland-Pfalz von 1971 bis 1977 an einem Experimentalprogramm der KMK beteiligte. In dem entsprechenden Bericht von 1977 wurden folgende Forderungen an das Schulgebäude und die Außenanlagen einer Ganztagsschule formuliert (335 ff.):

- „Ausreichende Klassenräume
- Gruppenräume
- ruhige Lehrerarbeitsplätze
- Turnhalle
- Aufenthaltsräume
- Speiseraum
- Küche oder Lagerraum für Lebensmittel
- erweiterte sanitäre Anlagen
- Sportanlagen
- Spielplätze im Freien
- Einzelarbeitsplätze für Schüler
- Erweiterte Werkstatträume (z.B. für Schreinerei, Gärtnerei, Autowerkstätte)

- Labors
- Schulküche
- Fotolabor
- Musikzellen
- Aula
- Mensa
- Raum für das Küchenpersonal
- Ruhezone für Kinder, die Ausruhen oder Schlafen wollen
- genügend (kleinere) Spiel- und Aufenthaltsräume (gegliedert nach lauten und stillen Räumen)
- (dezentralisierte) Sitzcken
- Beatkeller oder Diskothek
- Bücherei
- Informationszentrum
- Mediothek
- ausreichende Garderoben und Schließfächer
- Räumlichkeiten für die Aufbewahrung der Außengeräte
- ein ausreichend großes Lehrerzimmer
- Lehrerstützpunkte
- Teeküche für Lehrer (auch benutzbar zur Einnahme des Mittagessens)
- Raum für die Koordinatoren
- Vorhandensein eines Sonnenschutzes (Nachmittagsunterricht im Sommer!)
- Installation von Trinkwasserbrunnen
- Einrichtung einer öffentlichen Telefonzelle
- Hart- und Rasenplätze mit variabler Nutzungsmöglichkeit
- ein schuleigenes (überdachtes) Schwimmbad ist (angesichts der Freizeitwünsche der Schüler) sehr wünschenswert
- ein Ski- und Rodelhügel ist ebenfalls wünschenswert
- ein Verkehrsübungsplatz
- Schulgarten
- Anlagen für Tierhaltung
- Forum für größere Veranstaltungen im Freien
- Sand- und Spielplätze
- Pausenhof, der teilweise überdacht sein sollte
- (womöglich) ein (kleinerer) Schulwald.“

Der hier zitierte, nicht vollständig wiedergegebene Forderungskatalog der Projektgruppe des rheinlandpfälzischen Kultusministeriums wurde noch ergänzt durch Forderungen bezüglich der *ästhetischen und funktionellen Gestaltung* einer Ganztagschule (ebd., 337 f.):

- „Zu beachten sind Farbgebung, Auswahl der Einrichtungsgegenstände, Bilder, Schmuck und Plastiken, Grünpflanzen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen beim Gestaltungsprozess beteiligt werden.
- Dezentralisierung bzw. Vermeidung großer Schüleransammlungen.
- Die Einrichtung der Mensa sollte so geplant werden, dass möglichst in zwei (höchstens drei) Schichten gegessen werden kann.
- In jedem Fall ist auf besondere Robustheit [sc.derAusstattung] zu achten.“

Auch die personellen Anforderungen einer Ganztagschule resultieren aus ihrer Organisationsstruktur bzw. aus ihrem umfassenderen pädagogischen Ansatz.

3.3 Die personellen Anforderungen

Zur Erfüllung ihrer Ziele (vgl. oben Kap. 3.1) benötigt eine Ganztagschule mehr Lehrerinnen und Lehrer als eine Halbtagschule. Erfahrungsgemäß liegt dieser *Mehrbedarf* bei der *Lehrerzuweisung um 30 bis 40 Prozent* über der einer Halbtagschule.

Das Pflichtstundenmaß der Lehrerinnen und Lehrer einer Ganztagschule muss dabei aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes so bemessen sein, dass es aufgrund der durch den Ganztagsbetrieb bedingten Unterrichts- und Aufsichtszeiten zu keiner Verlängerung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer kommt. In allen *fachgebundenen Unterrichtsstunden* und Zusatz-Angeboten dürfen zur Sicherstellung der Qualitätsanforderungen *nur ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer* eingesetzt werden.

Unterstützt werden sollte die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer durch die Übernahme der Erziehungs- und Beratungsangebote durch Diplom-Psychologen und Sozialpädagogen, die in ihrer Tätigkeit das soziale Miteinander einer Ganztagschule gestalten helfen. Ihnen könnte auch – ggf. in Absprache mit der Schülersvertretung – die Freizeitgestaltung überantwortet werden.

4. Chancen und Grenzen der ganztägigen Betreuungsangebote

In diesem Kapitel werden die oben beschriebenen Veränderungen in unserer Gesellschaft (vgl. Kap. 1) vor dem Hintergrund der Möglichkeiten, die eine Ganztagschule bietet (vgl. Kap. 2 und 3), und angesichts der finanzpolitische Gesamtsituation der Bundesländer bewertet.

4.1 Ganztagschule und Betreuungsangebote als konstruktive Erziehungshilfe – Der Erziehungsauftrag der Schule und die vorrangige Erziehungspflicht der Eltern

Die Schule ist eine Institution, in der jungen Menschen durch die Auswahl der Unterrichtsinhalte und das gemeinsam gestaltete soziale Erleben auch gezielt Werte und akzeptierte Normen der Gesellschaft vermittelt werden. Insofern wirkt Schule vielfach, intensiv und in unterschiedlicher Weise erzieherisch auf Kinder und Jugendliche. Es darf jedoch auch vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Veränderungen in unserer Gesellschaft nach Auffassung des Deutschen Philologenverbandes nicht übersehen werden, dass es in der Schule in erster Linie nur um eine Erziehung aus Anlass und im Kontext des Unterrichts gehen kann, die begleitend oder unterstützend, aber kaum kompensierend und vor allem nicht die Eltern ersetzend Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen nehmen kann.

Alle oben genannten Entwicklungen (vgl. Kap. 1) erschweren natürlich gerade auch die Erziehungstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer erheblich, weil es für sie nur schwer möglich bzw. bisweilen sogar vollkommen unmöglich ist, sich auf die teilweise gegensätzlichen Wertevorstellungen und unterschiedlichen Sozialisationen ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern einzustellen.

Aber auch vor diesem Hintergrund hält der Deutsche Philologenverband an dem Grundsatz fest, dass nach wie vor die Eltern die Hauptverantwortlichen für die Erziehung ihrer Kinder sind – dies in Übereinstimmung mit und in Anlehnung an Art. 6,2 des Grundgesetzes, wonach die „Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht ist. Die Eltern sind in der Regel auch besser in der Lage, nachhaltig auf ihre Kinder durch entsprechende Erziehung einzuwirken als Lehrerinnen und Lehrer in der Schule.

Auch Ganztagschulen können die Eltern von den Anforderungen und Aufgaben der Erziehungsarbeit nicht befreien. Sie können allerdings durch ihre Organisationsform und ihr umfassenderes pädagogisches Konzept etwas nachdrücklicher als Halbtagschulen das Heranwachsen der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Menschen begleiten.

Deshalb sind aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes Ganztagschulen oder auch bereits Zusatzangebote für Nachmittagsbetreuung oftmals eine konstruktive Antwort auf einige der oben beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen. Wenn etwa Frauen, die sich auch heute noch meistens stärker um die Erziehung ihrer Kinder kümmern als die Väter, Beruf und Erziehung leichter in Einklang bringen wollen – wenn etwa in Regionen mit einem hohen Mietspiegel und hohen Lebenshaltungskosten die Mütter zum Lebensunterhalt ihrer Familie beitragen müssen und deshalb nach Möglichkeiten einer Nachmittagsbetreuung für ihre Kinder suchen – oder wenn schließlich allein erziehende Mütter oder Väter einfach Unterstützung bei der Betreuung ihrer Kinder suchen, dann ist in diesen Fällen eine Ganztagschule oder bereits das schulische Angebot eines Mittagessens in der Schule verbunden mit einer anschließenden Hausaufgabenhilfe eine sinnvolle und wertvolle Unterstützung für diese Väter und Mütter, aber auch für deren Kinder.

Vor dem Hintergrund, dass die o.g. Veränderungen in der Gesellschaft der Bundesrepublik verstärkt bzw. vornehmlich in Großstädten anzutreffen sind, ist der Deutsche Philologenverband der Ansicht, dass auch vornehmlich in den Großstädten ein entsprechender Bedarf an Ganztagschulen bzw. ganztägiger Betreuung besteht. Für eine flächendeckende Einführung von Ganztagschulen sieht der Deutsche Philologenverband deshalb keinen Grund.⁵

4.2 Der gymnasiale Bildungsauftrag des Ganztagsgymnasiums

Da das Ganztagsgymnasium seine Schülerinnen und Schüler ebenfalls zur Allgemeinen Hochschulreife führt, orientiert es sich folglich auch an der gleichen Bildungsaufgabe wie das Halbtagsgymnasium. Diese Bildungsaufgabe leitet sich aus der Tatsache ab, dass das Gymnasium die „Vorschule“ zur Universität ist und daher einer wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung folgt. Deshalb liegen einem Ganztagsgymnasium die gleichen Lehrpläne und Leistungsmaßstäbe zugrunde wie jedem anderen Gymnasium.

Die andere Organisationsstruktur eines Ganztagsgymnasiums ermöglicht es jedoch seinen Lehrerinnen und Lehrern, einzelne Lernbereiche bzw. Lernformen stärker zu akzentuieren. Die Lehrerinnen und Lehrer können in größerem Umfang Angebote im musischen und künstlerischen Bereich unterbreiten. Zugleich können an Ganztagsgymnasien unterschiedliche Formen selbstständigen Arbeitens und Lernens verstärkt vermittelt und eingeübt werden. Folglich kann ein Ganztagsgymnasium seinen gymnasialen Bildungsauftrag im umfassenderen Sinne und mit nachhaltigerer Wirkung realisieren. Hierzu muss es jedoch räumlich und personell entsprechend ausgestattet sein.

4.3 *Das Ganztagsgymnasium im Kontext der Diskussion über Schulzeitverkürzung*

Die Diskussion über die Einrichtung von Ganztagsgymnasien wird teilweise überlagert von Bestrebungen, wonach die Schülerinnen und Schüler die Allgemeine Hochschulreife bereits nach insgesamt 12 Schuljahren erreichen sollen. Da die KMK als Voraussetzung für das Erreichen des Abiturs vereinbart hat, dass insgesamt 265 Jahreswochenstunden Unterricht erteilt worden sein müssen, muss folglich bei einer verkürzten Schulzeit von 12 statt 13 Jahren zwangsläufig ein Teil dieses Unterrichts an Nachmittagen erteilt werden. In diesem Kontext wird dann bisweilen die Einführung von Ganztagsgymnasien gefordert.

Der Deutsche Philologenverband lehnt allerdings eine zu enge Verknüpfung von Ganztagsangeboten mit Schulzeitverkürzungsmodellen ab. Vielmehr sollen Ganztagesangebote auch an Gymnasien verwirklicht werden, an denen Schülerinnen und Schüler nach neun Jahren die Allgemeine Hochschulreife erreichen. Bei Ganztagsgymnasien in verkürzter Form erscheint es fraglich, ob die Schülerklientel, die Ganztagsbetreuung benötigt, in der Regel auch geeignet ist für einen erfolgreichen Schulabschluss in verkürzter Zeit.

4.4 *Der finanzpolitische Rahmen der Bundesländer*

Da Ganztagschulen einen teilweise erheblichen finanziellen Mehraufwand bedingen (vgl. Kap. 3.2 und 3.3), gleichzeitig aber die Haushalte aller für die Bildungspolitik verantwortlichen Bundesländer (teilweise erheblich) überschuldet sind, stellt sich die Frage nach der Finanzierbarkeit und der Prioritätensetzung in der Finanzpolitik.

Der Deutsche Philologenverband weist darauf hin, dass oftmals die Schulträger bereits hinsichtlich der Finanzierung der erforderlichen Ausstattung für Halbtagsgymnasien nicht einmal in der Lage sind, hierfür die notwendigen Mittel aufzubringen. Folglich können und dürfen aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes nicht allein die Schulträger die Mehrkosten für Ganztagsgymnasien tragen.

Der Deutsche Philologenverband fordert zudem, dass die zusätzlichen Aufwendungen für Ganztagschulen nicht zu Lasten der notwendigen Investitionen für Halbtagsgymnasien gehen, bei denen vielfach ein erheblicher Renovierungs- und/oder Modernisierungsbedarf besteht (hier nur das Stichwort: Beschaffung, Wartung und kontinuierliche Erneuerung eines entsprechenden Computerangebotes in den Schulen). Denn alle Schulen müssen in die Lage versetzt werden, die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen unserer Gesellschaft vorzubereiten.

5. Fazit in Form von Thesen

1. In der Bundesrepublik ist die aktuelle Diskussion über die Einrichtung von Ganztagschulen bzw. über schulische Angebote zur nachmittäglichen Betreuung von Schülern entstanden und zu verstehen vor dem Hintergrund vornehmlich folgender gesellschaftlicher Veränderungen: Zunehmend werden in unserer Gesellschaft Familien bzw. Ehen instabiler, die Lebensformen unterschiedlicher, sind beide Elternteile berufstätig, verlieren Wertvorstellungen an allgemeiner Bedingungskraft (vgl. Kap. 1). Vor diesem Hintergrund wird die Frage aufgeworfen, wie die Schulen organisatorisch und kon-

zeptionell auf diese gesellschaftlichen Veränderungen konstruktiv reagieren können. Der Diskussion um die Ganztagschule liegt folglich keine rein bildungspolitische, sondern vielmehr eine sozialpolitische Fragestellung zugrunde.

2. Die Ganztagschule kann in verschiedenen Schularten aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes eine angemessene Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen in der Bundesrepublik sein – etwa
 - für Familien in Regionen mit einem hohen Mietspiegel und so hohen Lebenshaltungskosten, dass beide Elternteile zur Finanzierung ihrer Familie arbeiten gehen müssen und deshalb nach Möglichkeiten einer Nachmittagsbetreuung für ihre Kinder suchen,
 - für Frauen, die vielfach auch heute noch den Großteil der Erziehungsarbeit leisten und dabei Beruf und Erziehung leichter in Einklang bringen wollen,
 - für allein erziehende Mütter oder Väter, die einfach Unterstützung bei der Betreuung ihrer Kinder suchen.

In diesen und ähnlichen Fällen ist eine Ganztagschule – aber auch bereits das schulische Angebot eines Mittagessens verbunden mit anschließender Hausaufgabenhilfe – eine sinnvolle und wertvolle Unterstützung (vgl. Kap. 4.1). Die Ganztagschule ist damit eine Maßnahme der Sozialpolitik, die in erster Linie in Großstädten benötigt werden dürfte. Eine etwaige flächendeckende Einführung von Ganztagschulen ist deshalb weder notwendig noch sinnvoll.

3. Es darf jedoch auch vor dem Hintergrund der o.g. Veränderungen in der Gesellschaft der Bundesrepublik aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes nicht übersehen werden, dass es auch in Ganztagschulen in erster Linie nur um eine Erziehung und Wertevermittlung aus Anlass und im Kontext des Unterrichts gehen kann. Deshalb weist der Deutsche Philologenverband nachdrücklich darauf hin, dass nach wie vor die Eltern die Hauptverantwortlichen für die Erziehung ihrer Kinder sind – zumal die „Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6,2 GG) ist.
4. Der Deutsche Philologenverband erinnert daran, dass die Ganztagschule im eigentlichen und ursprünglichen Sinn neben dem Mittagstisch und der Hausaufgabenbetreuung auch gesonderte Arbeitsgemeinschaften, Neigungskurse und verschiedene Freizeitangebote anbietet. Konstitutiv für das pädagogische Konzept einer Ganztagschule ist die Tatsache, dass der Unterricht dem biologischen Rhythmus der Schülerinnen und Schüler angepasst wird und folglich auch am Nachmittag stattfinden kann. Schulen, die nur Mittagessen mit anschließender Hausaufgabenbetreuung anbieten, erfüllen folglich die pädagogischen Qualitätskriterien einer Ganztagschule nicht – auch wenn bereits ihr Betreuungs-Angebot oftmals einigen Familien eine notwendige Hilfestellung bietet (vgl. Kap. 2.2 und 2.3).
5. Ein Ganztagsgymnasium ist wie jedes Halbtagsgymnasium Vorschule zur Universität und folgt daher einer wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung. Es bleibt daher dem gleichen gymnasialen Bildungsauftrag verpflichtet (vgl. Kap. 4.2). Deshalb liegen einem Ganztagsgymnasium auch die gleichen Lehrpläne und Leistungsmaßstäbe zugrunde wie jedem anderen Gymnasium.
6. Ein Ganztagsgymnasium erfordert in erheblichen Maß zusätzliche finanzielle Aufwendungen: Der Mehrbedarf liegt bei der Lehrerrzuweisung um 30 bis 40 Prozent über der eines Halbtagsgymnasiums. Der Aufwand für ggf. notwendige, zusätzliche räumliche

Ausstattungen (vgl. Kap. 3.2) kann pauschal nicht fixiert werden, da die räumlichen Voraussetzungen von Schule zu Schule recht unterschiedlich sind; er dürfte jedoch in vielen Fällen erheblich sein (etwa durch die Investitionen für Küche und Mensa). Der Deutsche Philologenverband weist bei der Frage der Mehrkosten eines Ganztagsgymnasiums darauf hin, dass die Schulträger bereits hinsichtlich der Finanzierung der erforderlichen Ausstattung für Halbtagsgymnasien (Stichwort: Beschaffung, Wartung und kontinuierliche Erneuerung eines entsprechenden Computerangebotes in den Schulen) oftmals nicht einmal in der Lage sind, hierfür die notwendigen Mittel aufzubringen. Folglich können und dürfen aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes nicht alle in die Schulträger die Mehrkosten für Ganztagsgymnasien tragen. Der Deutsche Philologenverband fordert zudem, dass die zusätzlichen Aufwendungen für Ganztagschulen nicht zu Lasten der notwendigen Investitionen für Halbtagsgymnasien gehen (vgl. Kap. 4.4).

7. Der Deutsche Philologenverband lehnt schließlich eine zu enge Verknüpfung von Ganztagsgymnasien mit Schulzeitverkürzungsmodellen ab. Jugendliche, die Ganztagsbetreuung benötigen, sind nicht per se identisch mit Schülern, die den erhöhten Leistungsanforderungen einer verkürzten Schulzeit gewachsen sind.

Anmerkungen

- 1 Vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Forderungen, in der Bundesrepublik mehr Ganztagschulen einzurichten, hat die Bundes-AG junger Philologen auf ihrer Frühjahrstagung in Dresden im März 2001 die Chancen und Grenzen von Ganztagschulen diskutiert, die Ergebnisse ihrer Diskussion in einem Informationspapier festgehalten und dem Bundesvorstand des Deutschen Philologenverbandes auf seiner Frühjahrstagung in Kassel im Mai 2001 vorgelegt. Dieser hat das Informationspapier der jungen Philologen zur Grundlage seiner Erörterungen dieses Themas genommen und den Vorstand der jungen Philologen beauftragt, daraus das folgende Positionspapier für den DPhV zu erstellen.
- 2 Rüdiger Peuckert: Die Destabilisierung der Familie. In: Wilhelm Heitmeyer: Was treibt die Gesellschaft auseinander. Frankfurt 1997, S. 291
- 3 Horst Hensel: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift. Bönen. 6. A. 1995, S.13 u. 15
Die Beobachtungen von Horst Hensel wurden von Susanne Gaschke in dem Artikel „Die Elternkatastrophe“ in der ZEIT vom 26.4.2001 aktuell bestätigt: „Mussten Lehrer vor zwanzig Jahren mit ein bis zwei schwierigen Schülern pro Klasse rechnen, so sind es heute fünf oder sechs. Diverse Statistiken liefern Beweise für die körperliche und seelische Vernachlässigung. Kinderärzte beobachten immer öfter Konzentrationsverlust und Hy-

peraktivität. Sprachheilpädagogen notieren alarmiert Sprachstörungen bei rund 20 Prozent der Erstklässler. Motorische Defizite haben den Unterricht im Gerätereturnen dezimiert: Zu gefährlich, wenn man nicht einmal sicher auf einem Bein stehen kann, lauter die Begründung. Deutsche Schulkinder gehören nach einer Studie der WHO (Health Behavior in School-Aged Children Survey 1997/98) zu den müdesten in Europa. Die Erklärung? „Hoher Fernsehkonsum, der Gebrauch psychoaktiver Substanzen, mangelnde Bewegung und Depressionen“.

4 Horst Hensel, ebd., S. 15

5 Nochmals aus dem Artikel von Susanne Gaschke „Die Elternkatastrophe“ (DIE ZEIT vom 26.4.2001):

„Die Forderung nach flächendeckender Einführung der Ganztagschule, die so oft in selbst entlastender Absicht erhoben wird, greift zu kurz, lenkt von der Erziehungskrise in den Elternhäusern ab und verschweigt die unerwünschten Nebeneffekte der aushängigen Kinderbetreuung: Eine US-Langzeitstudie an 1300 Kindergarten- und Hortkindern hat just eindeutige Zusammenhänge zwischen langer Fremdbetreuung und gesteigerter Aggressivität nachgewiesen. Offenbar ist die Zeit in der Familie besonders wichtig. Die Ganztagschule kann für benachteiligte Kinder eine Verbesserung gegenüber der häuslichen Situation darstellen; sie ist für manche eine ökonomische Notwendigkeit, für viele nur mehr Annehmlichkeit.“

Bundeselternrat

Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland

Resolution der Herbstplenartagung des Bundeselternrates vom 14. bis 17. November 2002 in Meißen

Wie lassen sich sinnvolle pädagogische Konzepte finden und umsetzen? Wie sollte eine Ganztagschule organisiert sein? Wie kann die Finanzierung erfolgen? Wie realisiert das europäische Ausland Ganztagschulen?

Die Bildungspolitik befindet sich momentan in einer Umbruchsituation. Ausgehend von den Ergebnissen der Pisastudie und den familienpolitischen Entwicklungen werden an die Schule neue Anforderungen gestellt. Jede Weiterentwicklung von Schule muss sich an den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientieren.

Ganztagsangebote werden von Familien im Interesse ihrer Kinder mehr und mehr nachgefragt.

Der Begriff Ganztagschule wird heute für die unterschiedlichsten Konzepte und Inhalte verwendet. Unter den Verantwortlichen ist bundesweit eine Klärung der Begriffe und eine Festlegung der Qualitätsstandards notwendig. Solche Standards ermöglichen den Vergleich von ganztägigen Angeboten. Das gilt für alle ganztägigen Angebote, gleichgültig, ob es sich um rein schulische Angebote oder Modelle von Halbtagschule plus Betreuungsmöglichkeit auch unter Einbeziehung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und anderen außerschulischen Einrichtungen handelt.

Alle Schüler und Schülerinnen sollen eine Ganztagschule in erreichbarer Nähe vorfinden. Eltern müssen die Wahlfreiheit zwischen Halbtagschule und Ganztagschule in allen Schulformen haben.

Der BER sieht die Notwendigkeit, dass bisherige Halbtagschulen sich künftig – der Nachfrage entsprechend – zu Ganztagschulen fortentwickeln. Schulen, die auf diesen gesellschaftlichen Bedarf reagieren, müssen die notwendigen Rahmenbedingungen und die dazugehörige Ausstattung personell, räumlich und sächlich erhalten.

Dafür hat die Politik Sorge zu tragen.

Insbesondere die Länder sind gefordert Kriterien aufzustellen und Freiräume zu schaffen, um den Schulen die Möglichkeit zu geben, tragfähige pädagogische Konzepte für ihre Situation zu entwickeln.

Jede einzelne Ganztagschule muss ihr spezifisches Angebot entwickeln:

1. ausgehend von den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler,
2. unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen der Schule,
3. mit Beteiligung aller in der Schule vertretenen Gruppen.

Dies ist in einem Schulprogramm für die Einzelschule verbindlich zu machen. Regelmäßige interne und externe Evaluation als Grundlage der Weiterentwicklung ist erforderlich.

Sinnvolle Konzepte von Ganztagschulen fördern individuelle und soziale Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Sie nehmen Rücksicht auf ihren Lebens- und Lernrhythmus und haben den Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen als konzeptionelle Grundlage.

Ganztagschulen sollen u.a. bieten:

1. erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten für alle Kinder
2. mehr Chancen zur Persönlichkeitsfindung und Persönlichkeitsstärkung
3. mehr Chancen für Entwicklung der Eigenverantwortlichkeit
4. fördernde Angebote für benachteiligte Kinder und Jugendliche
5. fordernde Angebote für besonders begabte Schülerinnen und Schüler
6. Raum für aktive Freizeitgestaltung

Ganztagschulen können in einem erweiterten Zeitrahmen für Bildung und Erziehung

1. eine höhere Wirkung in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit erreichen,
2. verstärkt soziales Lernen ermöglichen.

Schülerinnen und Schüler sowie alle weiteren an Schule Beteiligten können Ganztagschule als gemeinsamen Lebens- und Lernraum gestalten.

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass erfolgreiche Ganztagschulen unter anderem

1. positive Auswirkungen auf das Schulleben haben,
2. eine höhere Lernzufriedenheit bewirken,
3. bessere Lernergebnisse erzielen,
4. eine stärkere Verbundenheit von Schülerinnen und Schülern und Eltern mit der Schule erreichen,
5. zu einer stärkeren Berufszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern führen,
6. soziale Unterschiede ausgleichen können.

Die Einführung und Gestaltung von Ganztagschulen ist nicht zum Nulltarif möglich. Ganztagschulen sind eine sinnvolle und notwendige Investition in die Zukunft, die gesellschaftliche Folgekosten verringern kann. Deshalb sind erhebliche gesellschaftliche und finanzielle Anstrengungen nötig.

Aus der Sicht des Bundeselternrates sind vorrangig erforderlich:

1. eine entsprechende Personalausstattung mit engagierten und hochqualifizierten Lehrkräften, Sozialpädagogen, Sozialarbeitern, Erziehern und weiterem Personal
 2. ein bedarfsgerechtes Raumangebot, mit Schulbibliotheken, Mensen, Funktionsräumen, Rückzugsmöglichkeiten und Freizeiträumen
 3. eine an Erkenntnissen der Ernährungswissenschaften ausgerichtete Verpflegung
- Für die Weiterentwicklung von Schule ist eine enge Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in Verantwortung der für Schule zuständigen Ministerien zu schaffen.

Der Bundeselternrat hält es für erforderlich, dass diese enge Verzahnung auch auf kommunaler und Schulebene praktiziert wird.

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule

Im GSV wird zurzeit ein Standpunkt zur Ganztagsschule erarbeitet. In der Diskussion mit den Delegierten der Länder zeichnet sich die im Folgenden dargestellte Position ab. Mit der Verabschiedung des Standpunktes ist im November zu rechnen, der dann im Internet unter www.grundschulverband.de nachzulesen ist.

Vorbemerkung

Aufgrund der veränderten Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien in der Gesellschaft hat sich der Bildungsauftrag der Grundschule erweitert. Die Grundschulen in Deutschland können dem bisher meist nicht gerecht werden. Sie sind immer noch in ihrer Mehrzahl weder Ganztagschulen noch vollständige Halbtagschulen mit festen regelmäßigen Schulzeiten, sondern nach wie vor „Stundenschulen“, d.h. Schulen, in denen sich die Kinder und ihre Lehrerinnen und Lehrer nur stundenweise für die durch die Stundentafel festgelegte Anzahl von Unterrichtsstunden in der Schule aufhalten. Diese Form der Grundschule ist weder kind- noch familiengerecht noch entspricht sie europäischem Standard.

Spätestens seit PISA wird das bessere Abschneiden anderer Länder mit Ganztagschulen in Verbindung gebracht. Dabei ist nicht die Anzahl der Unterrichtsstunden, sondern die Anzahl der Stunden gemeinsamen Lebens und Lernens entscheidend. Kinder und Jugendliche brauchen heute Schulen, die ihnen genügend Zeit und Handlungsspielraum für ihre Entwicklung geben. Dies gilt für alle Schulen für die Dauer der Pflichtschulzeit, auch wenn sich die Formen der pädagogisch-inhaltlichen und der zeitlichen Ausgestaltung der Ganztagschulen in Abhängigkeit von standortspezifischen Bedingungen und vom Alter der Schülerinnen und Schüler unterscheiden.

Prämissen

Um sich gegenseitig zumindest quantitativ zu überbieten, zählen Bundesländer die unterschiedlichsten Einrichtungen zu Ganztagschulen. Es geht aber nicht um Quantität und Etikettenaustausch, sondern um eine pädagogisch begründete Position. Der Grundschulverband verknüpft die Veränderung des zeitlichen Rahmens in den Grundschulen an folgende Prämissen:

- Mehr Zeit für *alle* Kinder in der Schule
- Kindgerechte Rhythmisierung des Schultages
- Gestaltung des Schultages durch Lehrkräfte

Mehr Zeit für alle Kinder

Mit längeren und regelmäßigen Schulzeiten für alle Kinder soll die Grundschule primär den veränderten Lebensbedingungen der heranwachsenden Kindergeneration gerecht werden.

Alle Kinder benötigen heute mehr Zeit in der Schule. Es reicht nicht aus, eine Betreuung am Vormittag und/oder Nachmittag für eine begrenzte Anzahl von Kindern einzurichten.

Kinder in deutschen Grundschulen leiden darunter, dass alles sehr schnell gehen muss, gemeinsames Spielen kaum möglich ist und soziale Interaktion nur begrenzt stattfinden kann.

Eine Verdichtung der Arbeitsabläufe führt in der Schule nicht zu einer „Produktivitätssteigerung“, sondern eher zu Hektik und Störungen der Lernprozesse. Zusätzliche Zeit dient der Entdichtung, erleichtert innere Differenzierung und freie Arbeit, regt Kooperation zwischen Lehrern, Kindern und Eltern an, fördert Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Kinder. Um der häufig beklagten Vereinzelung der Kinder entgegenzuwirken, bedarf es Formen gemeinschaftlichen Zusammenlebens und Arbeitens in der Schule. Hierfür schafft ein erweiterter zeitlicher Rahmen die Voraussetzungen. Nicht der „Betreuungsnotstand“ ist der Grund für die Forderung nach mehr Schulzeit für alle Kinder, sondern die veränderten Bildungsbedürfnisse der Kinder heute.

Rhythmisierung des Schultages

Zusätzliche Schulzeit soll vor allem die Rhythmisierung des Schultages erleichtern, den 45-Minuten-Takt ablösen und durch einen kindgerechten Arbeitsrhythmus mit Belastungs- und Entlastungsphasen ersetzen. Die Stundenschule mit oft täglich wechselnden Anfangs- und Schlusszeiten ist eine Schule voller Hetze und verstärkt die Unrast unter den Kindern. Bei angemessenen Phasen der Anspannung und Entspannung werden Kinder durch mehr Zeit in der Schule nicht überfordert. Der rhythmisierte Schultag wird den Lehrerinnen und Lehrern einen größeren Handlungsspielraum geben, zeitliche Dauer von Arbeitsphasen und schülerbestimmten freien Phasen nach der Aufnahmefähigkeit der Kinder und ihrer Belastbarkeit zu bestimmen. Aber auch die Kinder selbst sollen größere Handlungsspielräume erhalten; sie sollen im Hinblick auf die Ziele der Selbstständigkeitserziehung die Chance haben, innerhalb größerer Zeitblöcke ihre Arbeit eigenverantwortlich einzuteilen und Arbeitsrhythmus sowie Arbeitszeit und Binnengliederung selbst bzw. mitzubestimmen. In einem ganzheitlichen Konzept sollen Unterricht und Erziehung, Spielen und Lernen sowie Arbeits-, Spiel- und Erholungsphasen verbunden werden. In der Grundschule soll in neuen Zeitrhythmen gelernt werden.

Gestaltung durch Lehrkräfte

Die Schulzeit für alle Kinder soll in der Verantwortung der Lehrkräfte liegen und von ihnen gestaltet werden. Eine Trennung zwischen unterrichtlichen und betreuenden Tätigkeiten gilt als problematisch. Unterrichten, Erziehen, Betreuen sind Dimensionen pädagogischen Handelns in der Grundschule – keine additiv zusammenfügbare bzw. zerlegbare Bereiche. Der Grundschulverband lehnt jede Form von „Billiglösungen“, insbesondere unqualifiziertes Personal, ungeeignete Räumlichkeiten und schlechtes Material im Bereich der institutionalisierten Kindererziehung ab. Das heißt nicht, dass nicht Personen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Professionen in der Schule sind und zusammenarbeiten. Die „Federführung“ liegt bei den Lehrkräften. Mit institutionellen Einrichtungen (Hort) wird keine Integration, sondern eine verstärkte Kooperation angestrebt.

Strukturelle Alternativen

Im Grundschulverband wurden verschiedene Alternativen diskutiert. Es wird ein Konzept favorisiert, das zwischen den Alternativen „Ganztagsschule in offener Form“ und „Ganztagsschule in gebundener Form“ liegt.

Zunächst ist festzuhalten, dass die seit Jahren erhobene Forderungen des Grundschulverband nach „Ganzen Halbtagsgrundschulen für alle Kinder und ergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote an mehreren Nachmittagen als Wahlangebote“ bei weitem nicht erfüllt sind, inzwischen aber verschiedene Bundesländer „Ganztagsschulen in offener Form“ auch für Grundschulen anstreben. Das ist ein wichtiger Entwicklungsschritt. Der Grundschulverband sieht jedoch in dieser Modellvorstellung verschiedene Probleme: Durch die Trennung von Schule am Vormittag für alle Kinder und am Nachmittag für wenige wird die Fixierung der Eltern/Lehrkräfte auf die Vormittagsschule verstärkt und die Chancen einer pädagogischen Gestaltung des Schultages reduziert. Damit besteht auch die Gefahr, dass sich die Entwicklung der Grundschulen zu Ganztagsschulen von der Diskussion der Sekundarstufe abkoppelt.

Die zweite Alternative Ganztagsschule in gebundener Form für alle Schulen (s. England/Frankreich) wird vom Grundschulverband nicht favorisiert, da Ganztagsschulen für Grundschulkinder in dieser Form einen besonders hohen Ausstattungsstandard fordern. Wenn für alle Grundschulen diese Form angestrebt wird, ist ein Verlust an Qualität zu erwarten. Außerdem ist diese Form in absehbarer Zeit für alle Grundschulen nicht finanzierbar.

Der Grundschulverband wird kein Modell (s. auch die Unterscheidungen der KMK) favorisieren, sondern einzelne Forderungen formulieren, die es ermöglichen, Konzepte der Bundesländer und der Schulen kritisch zu begleiten. Es zeichnen sich folgende Forderungen ab:

Der GSV fordert, alle Grundschulen sukzessiv zu Ganztagsschulen auszubauen

Grundschulen sollen sukzessiv zu Ganztagsgrundschulen ausgebaut werden, die sich an folgenden „Eckdaten“ orientieren:

- Alle Kinder haben mindestens 30 Zeitstunden Lernzeit in der Schule, die in der pädagogischen Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern liegt. Ergänzende Angebote durch pädagogisches und fachlich qualifiziertes Personal tragen dazu bei, den Zeitrahmen abzusichern und zu erweitern.
- Die Grundschulen haben einen rhythmisierten Schultag, der es ermöglicht, dass alle Kinder an mindestens zwei Nachmittagen der Woche an Angeboten der Schule verbindlich teilnehmen und sich darüber hinaus für weitere Angebote anmelden können.

Jede Schule legt ein eigenes *pädagogisches* Konzept (Schulprogramm) vor, in dem folgende Bausteine ausgewiesen sind:

- Strukturierung und Rhythmisierung des Schultages in einem erweiterten Zeitrahmen nach den Leistungsmöglichkeiten der Schule (Unterricht, Förder- und Wahlangebote, Mittagspause, Arbeitsgemeinschaften),
- Einbeziehung außerschulischer Angebote als Ergänzung und Erweiterung des schulischen Angebots („Öffnung von Schule“),
- Gestaltung der Freizeit.

Alle Grundschulen sind durch eine bessere personelle und sächliche Ausstattung in die Lage

zu versetzen, sich zu Ganztagschulen zu entwickeln. Es sollen vielfältige schulbezogene Lösungen gefunden werden, die sowohl dem Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie den Leistungsmöglichkeiten der Schule und den Kompetenzprofilen des Lehrerkollegiums entsprechen als auch den Bedürfnissen der Kinder nach Spiel und außerschulischer Freizeit sowie den Wünschen der Eltern nach gemeinsam mit den Kindern verbrachten Zeit.

Standortspezifische und bedarfsgerechte Konzepte sollen gefördert werden.

Weitere (nicht unumstrittene) Forderungen:

- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der strukturellen Veränderung der Schule und den Veränderungen der Arbeitszeitregelungen. Lernen braucht heute andere Strukturen, aber auch Lehren braucht andere Möglichkeiten. Daher sollte die Fixierung der Lehrerarbeitszeit auf die Unterrichtslektion in 45-Minuten-Einheiten überprüft werden.
- An Ganztagschulen ist es erforderlich, dass Personen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Professionen zusammenarbeiten. Sollen die unterschiedlichen Kompetenzen nicht nur einer Klasse, sondern der Schule als pädagogische Handlungseinheit zugute kommen, bedarf es der engen Kooperation und der Teamarbeit.
- Schule entwickelt sich. Der Aufbau von Ganztagschulen ist eine komplexe und anspruchsvolle Schulentwicklungsaufgabe. Um ein Scheitern zu verhindern, sind zuverlässige Rahmenvorgaben und professionelle Prozessberatung erforderlich. Prozessbegleitung setzt an der Bereitschaft der Schule an, ihre Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen. Sie unterstützt die Schule, ihre Potenziale zu entdecken und ihre Ressourcen zu nutzen.

Schlussbemerkung

Deutschlands Schulsystem hat einen großen Entwicklungsbedarf. Es ist zu hoffen, dass die beabsichtigte Anschubfinanzierung für Ganztagschulen in allen Bundesländern die Weiterentwicklung von der Stundenschule zur Ganztagschule auch für den Grundschulbereich voranbringt. Ganztagschulen dürfen jedoch nicht als Schulen missverstanden werden, die den Unterricht in der bisherigen Form beibehalten und nur durch Betreuungsangebote ergänzt werden. Der Ausbau der Grundschulen dient nicht primär dem Abbau des Betreuungsnotstandes, sondern der Erweiterung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

Deutsche Bischofskonferenz

Ganztagsangebote: freiwillig, subsidiär und vielfältig

Ganztagsangebote in Kindergärten und Schulen leisten unter klar definierten Bedingungen einen positiven Beitrag zu Erziehung und Bildung, Schulqualität, Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Stützung der familialen Erziehung. Eine Erweiterung der Ganztagsangebote, wie sie gegenwärtig politisch angestrebt wird, muss allerdings von den Bedürfnissen und Erwartungen des Kindes und der Familie her konzipiert werden und weniger von den sie oft überlagernden politischen oder wirtschaftlichen Interessen. Auf keinen Fall darf damit in Form der „flächendeckenden Ganztagschule“ als „Regelschule“ der Einstieg in eine vom Staat verwaltete Kindheit und Jugend und eine Funktionalisierung von Bildung verbunden sein. Die Erziehung der Kinder und Jugendlichen darf den Familien nicht entzogen und dem Staat ausschließlich übertragen werden. Eine Investition in die Ganztagschule ist angesichts der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien eine sinnvolle ergänzende Maßnahme zur Halbtagschule, aber kein Ersatz für die Ursachenforschung und Mängelbeseitigung im bestehenden Halbtagsystem.

Die deutschen Bischöfe wollen mit ihrer Stellungnahme zur aktuellen Debatte beitragen und vertreten nachfolgende grundlegende Positionen:

1. Nach kirchlichem Verständnis und gängiger gesellschaftlicher Auffassung sind die Eltern „die ersten und bevorzugten Erzieher ihrer Kinder. (...) Ihr Erziehungswirken ist so entscheidend, dass es dort, wo es fehlt, kaum zu ersetzen ist“ (Konzilsdeklaration *Gravissimum educationis* Nr. 3). Das Grundgesetz erkennt in Art. 6 Abs. 2 den Eltern zuvörderst Recht und Pflicht der Pflege und Erziehung zu und drückt damit den Gedanken aus, dass das elterliche Erziehungsrecht Vorrang hat gegenüber allen anderen staatlichen oder gesellschaftlichen Kräften, die sich ebenfalls um die Kindererziehung bemühen. Es entspricht also der Verfassung, dem christlichen Verständnis von Familie und der in unserem Land weithin gelebten Form von Familie, dass die Eltern die ihnen zukommende Aufgabe von Erziehung und Bildung verantwortlich wahrnehmen. Andererseits wird eine schwindende Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit von Eltern konstatiert. Für Staat und Gesellschaft stellt dies eine große Herausforderung dar, da die vorschulische und schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit auf der vorausgehenden und begleitenden Erziehungsleistung der Eltern aufbaut. Vor allen Überlegungen zu Ganztagsangeboten in Kindergarten und Schule müssen also Bemühungen des gesamten Gemeinwesens stehen, die Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit von Eltern zu stärken. Die Katholische Kirche bemüht sich darum in vielfältiger Weise. Die grundlegende Bedeutung dieser Aufgabe erfordert eine gesamtgesellschaftliche und politische Anstren-

gung. Es sind familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Bedingungen zu schaffen, die es Eltern und allein erziehenden Müttern und Vätern frei von äußeren Zwängen erlauben, ihre Kinder möglichst lange und umfassend selbst zu erziehen.

2. Wenn Eltern aufgrund der familiären oder beruflichen Situation ihre Erziehungsaufgabe ganz oder teilweise nicht wahrnehmen können oder wollen und Ganztagsbetreuung für ihre Kinder benötigen oder verlangen, kann der Staat dies nicht ignorieren, darf aber auch nicht das so entstehende Erziehungsvakuum einfach allein ausfüllen. Vielmehr sollen sich Ganztagsangebote an den Leitlinien der Subsidiarität, Vielfalt und Freiwilligkeit orientieren. Dies sind die für eine moderne Bürgergesellschaft angemessenen Kriterien, die es zudem dem Staat ermöglichen, sich administrativ zu entlasten und sich auf seine Kernaufgaben der gesetzlichen Regelung, Aufsicht und Finanzierung zu beschränken. In diesem Zusammenhang wächst den freien Trägern eine größere Verantwortung für die Mitgestaltung und Schaffung von Ganztagsplätzen zu. Sie können solche Angebote schneller, flexibler, kostengünstiger und dichter am tatsächlichen Bedarf ausrichten. Dabei kann auch auf die Praxis der Katholischen Kirche verwiesen werden, die in einzelnen Bundesländern bereits Kooperationsvereinbarungen getroffen hat und im Verhältnis zur Zahl ihrer Einrichtungen ein höheres und differenzierteres Ganztagsangebot bereithält, als dies im staatlichen Bereich der Fall ist.

Kirchliche Träger legen an ihre Schulen Kriterien an, die auch staatlichen Schulen als Orientierung dienen können:

- Ganztagsangebote ergänzen die Halbtagschule, wenn und wo ein tatsächlicher Bedarf vorliegt.
- Ganztagsangebote im Sinne unterrichtsergänzender Förderungs-, individueller Begabungs- und Betreuungsmaßnahmen am Nachmittag haben Vorrang vor dem Ausbau verbindlicher Ganztagschulen.
- Ganztagsangebote sind familienergänzend, nicht familienersetzend und müssen Elemente enthalten, die mit Blick auf das Kindeswohl die Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit der Familie stärken.
- Ganztagsangebote müssen ein pädagogisches Konzept besitzen, das Vielfalt von Inhalten und Methoden ermöglicht, von den Eltern Mitsprache und Mitwirkung erwartet, die Arbeit der freien Jugendverbände mit einbezieht und die Teilnahme auf freiwilliger Basis regelt.

Diese Kriterien für pädagogisch und familienpolitisch verantwortete sinnvolle Ganztagsangebote müssen in der öffentlichen Diskussion einen breiteren Raum einnehmen. Die Katholische Kirche in Deutschland wird ihre Erfahrung als großer Träger von Kindergärten, Schulen, Internaten und Einrichtungen der Jugendhilfe in kommende Gespräche auf den verschiedenen politischen und administrativen Ebenen einbringen und sich an Maßnahmen aktiv beteiligen.

Deutscher Städtetag

Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen

Vor dem Hintergrund des demografischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels und der Ergebnisse der international vergleichenden Pisa-Studie findet gegenwärtig auf allen politischen Ebenen und in der breiten Öffentlichkeit eine intensive Diskussion über die Qualität des Schul- und Bildungswesens sowie über notwendige Konsequenzen statt. In diesem Zusammenhang wird auch die Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern und das notwendige wechselseitige Zusammenwirken zwischen Eltern und Erziehungs- und Bildungsinstitutionen angemahnt. Gleichzeitig werden unter familienpolitischen Aspekten die Möglichkeiten diskutiert, die Rahmenbedingungen für eine quantitative Ausweitung des Kinderbetreuungsangebots und eine inhaltliche Verbesserung der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsleistungen institutionalisierter Kinderbetreuung nachhaltig umzugestalten.

Im Kontext dieser Diskussion sind Stellenwert und Ausbaustand ganztägiger Erziehung, Bildung und Betreuung in den Mittelpunkt gerückt. Dabei geht es insbesondere um folgende Bereiche:

- bedarfsgerechte Sicherung und Verbesserung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten für Kinder im Alter unter drei Jahren außerhalb der eigenen Familie,
- verbesserte Versorgung mit Ganztagesplätzen für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt bzw. bedarfsgerechter Erhalt der vorhandenen Plätze neben der Vollversorgung mit Regelplätzen in Kindertageseinrichtungen,
- Erfüllung des Bildungsauftrages und Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten und Schulen,
- bildungsbezogene Neugestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule,
- Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten für Kinder im Schulalter sowie
- Integration sportlicher, kultureller, musischer und sozialer Angebote in das Bildungsangebot der Schule und der Kindertagesstätten.

Zu diesen Themen wird nachfolgend aus kommunaler Sicht Stellung genommen.

1. Grundsätzliche Anmerkungen

1. Die Zukunft Deutschlands erfordert umfassende Maßnahmen und Reformen zur Steigerung der Qualität des Bildungswesens sowie zur Sicherstellung von Chancengleichheit in der Bildung. Die aktuell diskutierten Vorschläge zur Umgestaltung des Bildungswesens betreffen primär die Qualität der Bildungsarbeit in der Schule, müssen jedoch den vorschulischen Bereich in die Diskussion mit einbeziehen. Weitgehender Konsens ist, dass Bildung bereits im Elementarbereich einsetzt. Bildungsmaßnahmen

müssen geeignet sein, die Anschlussfähigkeit der Erziehung und Bildung für die nächste Lebensphase der Kinder zu gewährleisten. Daher darf der Bildungsauftrag nicht nur in Bezug auf die jeweils aktuelle Phase gesehen werden. Vorschläge und Maßnahmen zur Bildungsreform werden derzeit auch im kommunalen Bereich intensiv diskutiert. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass einer zeitgemäßen Infrastruktur im Bereich von Erziehung, Bildung und Betreuung im Zusammenhang mit dem vielerorts notwendigen Strukturwandel und der Standortdiskussion eine mitentscheidende Bedeutung nicht nur für die individuelle Zukunftsfähigkeit, sondern auch für die Konkurrenzfähigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten einer Region zukommt. Die Städte sind daran interessiert, sich aktiv und initiativ an der Gestaltung und Umsetzung von Reformmaßnahmen zu beteiligen.

2. Die Verlässlichkeit von Erziehung, Bildung und Betreuung sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familie, Beruf und Kinder sind grundsätzlich als gleichwertiges gesellschaftspolitisches Ziel gegenüber der Weiterentwicklung der Qualität des gesamten Bildungswesens einschließlich des vorschulischen Bereichs anzusehen.

Im Bereich der Ganztagsbetreuung von Kindern besteht in Deutschland im Vergleich mit anderen europäischen Ländern insgesamt ein erheblicher Nachholbedarf mit signifikanten regionalen Unterschieden. In den neuen Bundesländern besteht ein bedarfsdeckendes Angebot. Während infolge des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz im Bereich der drei- bis sechsjährigen Kinder eine nahezu flächendeckende Versorgung bei der Bereitstellung von Halbtagsplätzen erreicht ist, bestehen Defizite insbesondere bei den unter Dreijährigen, bei der Ganztagsbetreuung im Kindergarten sowie bei Ganztagsangeboten für Kinder im schulpflichtigen Alter. Dabei ist zu beachten, dass die Kinder- und Jugendhilfe einen vom Elternrecht abgeleiteten Bildungs- und Erziehungsauftrag hat.

3. Die bestehenden Anforderungen und Probleme im Bereich von Erziehung, Bildung und Betreuung erfordern, Zuständigkeiten und Strukturen von Schule und Jugendhilfe insgesamt in den Blick zu nehmen und zu diskutieren. Die isolierte Diskussion einzelner Bereiche wie z.B. die Stärkung des Bildungsauftrages des Kindergartens oder die Schaffung von Ganztagschulen greift zu kurz. Langfristiges Ziel sollte sein, ein bedarfsgerechtes, transparentes und qualitativ dauerhaft gesichertes Gesamtsystem ganztägiger Angebote in Deutschland, bestehend aus Ganztagschulen/Ganztagsangeboten an Schulen sowie entsprechenden Angeboten der Jugendhilfe, aufzubauen. Dies erfordert auch eine bessere Abstimmung zwischen dem pädagogischen Personal der Jugendhilfe und der Schulen sowie der musischen und kulturellen Bildung, dessen Qualifizierung den Anforderungen anzupassen ist.

Eine solches Vorhaben stellt für Bund, Länder und Kommunen nicht nur angesichts der bestehenden Haushaltsprobleme eine gewaltige Herausforderung dar. Diese ist nur durch ein Zusammenwirken aller Beteiligten mittelfristig zu realisieren. Darüber hinaus sind bestehende Zuständigkeitsregelungen und Strukturen kritisch zu hinterfragen und im Hinblick auf zukunftsfähige Konzepte weiterzuentwickeln.

4. Ausgangspunkt der Überlegungen für Reformen sollten nicht allein die bestehenden Zuständigkeits- und Finanzierungsregelungen sein. Im Mittelpunkt der Diskussion sollte vielmehr der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag für die Kinder stehen. Neben der Weiterentwicklung zukunftstauglicher Strukturen in öffentlicher Verant-

wortung ist der Einfluss der Familie auf Bildungsprozesse von herausgehobener Bedeutung. Demzufolge ist die Erziehungsverantwortung der Eltern einzufordern und zu stärken.

Darüber hinaus sind bei der Schaffung eines Gesamtsystems von Erziehung, Bildung und Betreuung klare Zuständigkeiten und Finanzierungsregelungen notwendig. Bestehende Mischfinanzierungen und Doppelzuständigkeiten sollten beseitigt, Aufgaben und Finanzierungsverantwortung insbesondere zwischen Ländern und Kommunen geregelt werden. In diesem Kontext ist auch ein Engagement des Bundes im Rahmen seiner rechtlichen Zuständigkeiten notwendig. Aufgrund der bestehenden Strukturen ist eine enge Abstimmung mit den freien Trägern der Jugendhilfe erforderlich.

2. Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren

In der Bundesrepublik Deutschland wird der bestehende Bedarf an Erziehungs- und Betreuungsmöglichkeiten in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren mit Ausnahme der neuen Länder bei weitem nicht abgedeckt. Die Bezugszeit des Erziehungsgeldes endet in der Regel nach dem sechsten Lebensmonat des Kindes. In engen, einkommensabhängigen Grenzen wird das Erziehungsgeld bis zum zweiten Geburtstag weitergezahlt. Ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz besteht jedoch erst ab dem dritten Geburtstag.

Die Weiterentwicklung der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote erfordert zunächst eine genaue Bedarfsanalyse. Als Berechnungsgrundlage kann der Anteil berufstätiger Mütter herangezogen werden, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass die Erwerbsbereitschaft erheblich vom vorhandenen Angebot bei den Kinderbetreuungsplätzen beeinflusst wird. Zusätzlich müssen weitere Faktoren, wie z.B. die steigende Zahl allein erziehender Eltern in die Berechnungen mit einbezogen werden.

Dieser Bedarf muss aber gerade bei der Tagesgruppe der Kinder unter drei Jahren nicht ausschließlich über Kindereinrichtungen abgedeckt werden. Die überwiegende Mehrheit der Eltern wünscht sich zwar einen Platz in einer Kindertageseinrichtung für ihre Kleinkinder. Die Tagespflege ist jedoch als ergänzendes Angebot zu fördern und zu qualifizieren.

Die Sicherung und der Ausbau von Kindertageseinrichtungen wird zunehmend auch vor dem Hintergrund des drohenden Fachkräftemangels in Deutschland durch die demografische Entwicklung gefordert. Größere Unternehmen sollten daher – nicht nur aus ihrer gesellschaftlichen Mitverantwortung, sondern auch aus dem Eigeninteresse einer zufriedenstellenden Planungssicherheit für Arbeitnehmer und Arbeitgeber – flexiblere Bedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf schaffen und sich am Ausbau der Kindertageseinrichtungen beteiligen.

3. Erziehung, Bildung und Betreuung im Kindergarten

Nachdem der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für dreijährige Kinder bis zum Schuleintritt bundesweit weitgehend realisiert ist, zielen die Überlegungen auf einen Ausbau der Möglichkeiten zur ganztägigen Erziehung, Bildung und Betreuung. Es ist eine wichtige Zukunftsaufgabe, die Qualität der Elementarbildung zu steigern und eine bessere Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher anzustreben. Diese muss jedoch mit einer qualitativen

Weiterentwicklung der Schule im Sinne einer individuellen und ganzheitlichen Förderung einhergehen. Auch eine Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer und eine enge Abstimmung zwischen den Bildungseinrichtungen erscheint notwendig. Die Chancen der Kinder hängen entscheidend von der Bildungsbasis ab, die sie in den ersten Lebensjahren erworben haben. Der Bildungsförderung in den Kindergärten kommt eine wichtige Rolle zu, da Bildungsprozesse nicht nur in der jeweiligen Phase betrachtet, sondern hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an nachfolgende Phasen beurteilt werden müssen.

Der Lernfähigkeit und den vielfältigen Interessen der Kinder wird die Jugendhilfe nur gerecht, wenn sie die personale, materielle und soziale Umwelt der Kinder optimal für Selbstbildungsprozesse gestaltet. Diesen Bedürfnissen tragen auch heute schon die Verantwortlichen in den Tageseinrichtungen und Kommunen Rechnung durch vielfältige Angebote und Maßnahmen. Zur Weiterentwicklung der Qualität bei der Vermittlung notwendiger Schlüsselkompetenzen ist es jedoch notwendig, Bildungsziele und Maßstäbe im Sinne eines offenen Bildungscurriculums zu entwickeln und den Erziehungsauftrag als einen auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Prozess der Selbstbildung zu begreifen. Dabei darf der Bildungsauftrag nicht in das Belieben der Einrichtungen gestellt werden, sondern die Qualität der Bildung muss zielgenau definiert, umgesetzt und überprüfbar werden.

Ziel des Lernprozesses ist die Aneignung von Basiswissen und -fähigkeiten im musischen, naturwissenschaftlichen, sprachlichen und motorischen Bereich sowie die Vermittlung sozialer Verhaltensweisen. Der steigende Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund führt zu einer zunehmenden Bedeutung der sprachlichen Förderung. Dabei ist auch die maßgebliche Bedeutung der Muttersprache für die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes zu berücksichtigen. In vielen Kommunen werden Konzepte entwickelt und erprobt, die die Eltern der Kinder in die Sprachförderung einbeziehen. Diese Konzepte müssen finanziell abgesichert werden.

4. Übergang Kindergarten – Schule

Über die Notwendigkeit, Lernpotenziale früher zu nutzen und Kinder bereits im Vorschulalter gezielt zu fördern, besteht in Wissenschaft und Politik breiter Konsens. Der internationale Vergleich macht deutlich, dass in den meisten Ländern, die in der Pisa-Studie erfolgreich waren, die Kinder wesentlich früher eingeschult werden als in Deutschland mit durchschnittlich 6, 7 Jahren. Dies legt den Schluss nahe, dass die Förderung der fünfjährigen Kinder in einem einheitlichen pädagogischen Konzept unter dem Dach der Schule gute Ergebnisse hervorbringen kann.

Die Alternative zur Schulpflicht mit fünf Jahren ist das Beispiel Finnlands, wo die Schulpflicht zwar erst mit sieben Jahren einsetzt, aber bereits in den Kinderbetreuungseinrichtungen eine intensive, an Lehrplänen ausgerichtete Vorschulerausbildung stattfindet. Eine derartige bildungspolitische Ausrichtung der Kindergärten würde eine enge Kooperation mit der Schule nach einheitlichem pädagogischen Konzept, die Unterrichtung der Kinder von ausgebildeten Lehrkräften und eine erhebliche Erhöhung des Personalschlüssels erfordern.

Unter Abwägung dieser Alternativen sollte in Deutschland die Übergangsphase von Kindergarten und Grundschule neu überdacht werden. Eine Senkung des Einschulungsalters könnte durch das Vorziehen der Schulpflicht auf das fünfte Lebensjahr verwirklicht

werden. In diesem Fall ergäbe sich die Notwendigkeit, die Schuleingangsphase flexibel zu gestalten, um es den Kindern je nach Entwicklungsstand zu ermöglichen, diese Eingangsphase in einem oder in zwei Jahren zu durchlaufen. Dabei ist generell ein Augenmerk auf die Neugestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule zu legen, z.B. durch Einführung gemeinsamer Einschulungskonferenzen. Mit der Einführung einer flexiblen Schuleingangsstufe sollte jedoch keine generelle Verlängerung der Schulzeit eingeführt werden.

Dieses Modell bietet erhebliche Vorteile: Alle Fördermaßnahmen könnten gebündelt und in einem vernetzten pädagogischen Konzept an der Schule konzentriert werden. Dies betrifft z.B. die derzeit verstärkt diskutierte verpflichtende Sprachförderung von Migranten, der entscheidende Bedeutung im Hinblick auf die Integration sowie die Chancen im weiteren Bildungsverlauf zukommt. Zudem könnten in dieser für Lernen und Förderung wichtigen Phase durch die Schulpflicht alle Kinder erreicht werden.

Bei diesen Überlegungen ist jedoch die föderale Struktur im Bildungswesen zu beachten, die es ermöglicht, dass verschiedene Modelle zur Weiterentwicklung des Bildungssystems umgesetzt werden.

5. Ausbau von Ganztagschulen bzw. schulischen Ganztagsangeboten

Die Notwendigkeit, die Schulen zukünftig zu Einrichtungen mit Ganztagsbetrieb auszubauen, wird allgemein anerkannt. Dabei sind die Ganztagschule oder Ganztagsangebote an Halbtagschulen als mögliche Modelle in der Diskussion. Das Thema wird seit der Pisa-Studie nicht mehr vorrangig unter familienpolitischen Aspekten, sondern verstärkt auch unter Qualitäts Gesichtspunkten diskutiert.

Der Ausbau von Ganztagschulen bzw. schulischen Ganztagsangeboten bietet die Möglichkeit zur Qualitätssteigerung der Schulen durch erweiterte Bildungs- und Fördermöglichkeiten sowohl für benachteiligte und leistungsschwächere als auch für hoch begabte Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus kann die flächendeckende und in der Regel wohnungsnahе schulische Infrastruktur zur Verbesserung der Angebote unter familienpolitischen Gesichtspunkten genutzt werden.

Nach Auffassung des Deutschen Städtetages ist ein bedarfsgerechter Ausbau zumindest der Grundschulen zu Ganztagschulen gegenüber den derzeit vielfach bestehenden angegliederten Nachmittagsangeboten zu bevorzugen. Dabei dürfte die generell verpflichtende Ganztagschule kaum breite Akzeptanz in der Elternschaft finden. Zu bevorzugen ist vielmehr das Modell einer optionalen Ganztagschule, die entweder an bestimmten Standorten konzentriert und/oder an einer Schule als besonderer Zweig angeboten wird.

Leitbild der Schule ist ein Konzept, das von einem erweiterten, ganzheitlich ausgerichteten Bildungsbegriff ausgeht: Unterricht und Lernen, gezielte Fördermaßnahmen für Leistungsschwächere und Benachteiligte wie auch für Hochbegabte sowie vielfältige Angebote z.B. in den Bereichen der künstlerisch-musischen Bildung oder des Sports müssen im Rahmen des Ganztagsbetriebes sinnvoll kombiniert und gestaltet werden.

Bildung, Erziehung und Betreuung basieren somit auf einem einheitlichen pädagogischen Konzept, das sich aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ableitet. Eine geteilte Verantwortlichkeit, wie sie derzeit von einigen Ländern vertreten wird und bei der die Kommunen über Angebote der Jugendhilfe am Nachmittag einbezogen werden, erscheint

aufgrund des unterschiedlichen Ansatzes sowie der unklaren Gesamtverantwortlichkeit nicht zukunftstauglich.

Der Ausbau der Schulen zum Ganztagsbetrieb ist eine Aufgabe der Länder. Auch § 24 KJHG bietet keinerlei Handhabe, die Gemeinden für fehlende schulische Ganztagsbetreuungsangebote kompensatorisch in die Pflicht zu nehmen und dadurch die Landeshaushalte zu entlasten.

Für die Finanzierung folgt daraus, dass die Übernahme sämtlicher Personalkosten einschließlich des (nicht lehrenden) Betreuungspersonals in der Zuständigkeit der Länder liegt. Die entstehenden Sach- und Investitionskosten sind im Rahmen der geltenden Schulfinanzierungsregelungen von den Kommunen zu übernehmen.

Grundsätzlich sollte für die zukünftige Aufgabenverteilung klargestellt werden, dass der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbedarf schulpflichtiger Kinder im Rahmen eines ganzheitlichen schulischen Konzeptes in der Verantwortung der Länder abzudecken ist. Die grundsätzlichen Zuständigkeits- und Finanzierungsregelungen müssen in den Schulgesetzen dauerhaft festgeschrieben werden. Programme und Förderrichtlinien, deren Ausgestaltung von der jeweiligen Haushaltslage der Länder abhängig sind, sind aus kommunaler Sicht nicht akzeptabel.

Der Aufbau eines Systems ganztägiger Betreuung im Schulbereich wird Auswirkungen auf die bestehenden Hortangebote haben. Wenngleich ein Nebeneinander des derzeitigen Hortsystems neben einem voll ausgebauten Ganztagschulsystem weder sinnvoll noch finanzierbar ist, werden ergänzende jugendhilferechtliche Angebote zur Abdeckung besonderer individueller Bedarfe auf der Grundlage des SGB VIII notwendig sein. Dies ergibt sich bereits aufgrund der im Vergleich zur Hortbetreuung geringeren Betreuungszeiten und -intensität in den Ganztagschulen sowie des erzieherischen Hilfebedarfes der Jugendlichen.

6. Außerschulische Angebote auf kommunaler Ebene

Das Ziel eines bedarfsdeckenden Systems von Ganztagschulen darf die ganzheitliche Förderung im Bereich der außerschulischen Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche nicht in den Hintergrund drängen. Angebote der offenen Jugendarbeit und von den Kommunen mitfinanzierte Freizeit- und Bildungsangebote im musisch-kulturellen oder sportlichen Bereich behalten neben der ganztägigen Erziehung, Bildung und Betreuung eines Teils der Schüler ihre Bedeutung. Kinder und Jugendliche benötigen über eine gute und umfassende Schulbildung hinaus weitere Förderangebote zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung entsprechend ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten.

Eine ausschließliche Konzentration der finanziellen Mittel auf die Einführung von Ganztagschulen wäre auch deshalb verfehlt, weil dadurch altersgerechte Angebote für Jugendliche mit offenem Charakter in Frage gestellt würden.

Rolf Richter

Bildungsoffensive durch Ganztagschulen

Eine selbstbewusste Nachlese zum Bundeskongress des GGT e.V. 2002 in Kaiserslautern

Erstmals war unser Kongress der renommierten Tagesschau aus Hamburg eine Meldung wert. Und genau diese Worte sind auf der Internetpräsenz der Tagesschau (www.tagesschau.de) in der Meldung vom 20.11.2002 nachzulesen: *„Die Pisa-Studie war deutlich: Im internationalen Vergleich tummeln sich Deutschlands Schüler nur im Mittelfeld. Vorne liegen Länder mit Ganztagschulen. Hierzulande gibt es davon nur 2000. Nach dem Willen der Bundesregierung sollen es aber mehr werden. Und auch die Nachfrage ist groß. Heute Nachmittag wird in Kaiserslautern ein Kongress des Ganztagschulenverbandes beginnen, der diese Schulform unter die Lupe nimmt.“*

Die Befürworter der Ganztagschule in Deutschland finden sich erstmals in einem zentralen medialen Schnittpunkt. Hatte sich doch unser Bundesverband viele Jahre darum bemüht bundesweit in den Medien vertreten zu sein. Doch die Realität bescherte unseren Bundeskongressen bisher überwiegend regionale Beachtung. Das ist seit dem Kongress des Jahres 2002 anders. Und gerade diese Tagung stand unter dem Thema:

Bildungsoffensive durch Ganztagschulen

Fragen wir uns, was sich geändert hat, so ist eindeutig zu konstatieren, dass sich die Ganztagschule im Aufwind befindet. Lange Jahre segelte die Ganztagschulidee in ruhigen und abgelegenen Gewässern. Vor zwei Jahren noch war die Initiative des Landes Baden-Württemberg auf die sozialen Brennpunkte, die man dort durch Ganztagschulen zu entschärfen hoffte, beschränkt. Im Jahre 2001 schulterten die Rheinland-Pfälzer das große Projekt der flächendeckenden und bedarfsorientierten Ganztagschule. Und in diesem Jahr verkündet die Bundesregierung ein Vier-Milliarden-Programm zur Förderung von neuen Ganztagschulen. Es scheint jetzt schon so, als setze ein kreativer Wettstreit um die Verwendung dieser Mittel ein. Man darf den spannenden Verlauf dieses Prozesses in der nächsten Zeit aufmerksam verfolgen.

Allerdings hat sich auch die bildungspolitische Situation in Deutschland dramatisch gewandelt. Durch mehrere herbe Niederlagen im internationalen Vergleich wurden alle Beteiligten aufgeschreckt und beginnen nun, nachdem sich der aufgewirbelte Staub verzogen hat, sich gezielt und überlegt nach Erfolg versprechenden und effektiven Wegen umzuschauen. Nach PISA-E sah es zunächst noch so aus, als könnten sich die Süd-Länder zufrieden zurücklehnen, doch bei genauerem Hinsehen ist ihnen das immer weniger möglich. Die zentralen Defizite unseres Bildungssystems – Leistungsdefizit, Abschlussdefizit und Integrationsdefizit – lassen sich eben nicht im herkömmlichen Schulsystem erfolgreich beseitigen. Die Sieger-Staaten der PISA-Studie beweisen, dass es gewaltiger finanzieller Anstrengungen

bedarf. Diese müssen dann auch der gesellschaftlichen Realität Rechnung tragen und Betreuungs- und Erziehungsaufgaben einbeziehen. Die Ganztagschule wird zweifellos davon profitieren.

Aber wir dürfen keine Illusionen nähren, die häufigste Frage der Pressevertreter an unseren Verband ist die Frage nach der Finanzierung. Wir müssen weiter deutlich vertreten, dass es eine Light-Version der Ganztagschule nur als Zwischenlösung in der Entwicklung einer Halbtagschule zur Ganztagschule geben darf. Die Ganztagschule braucht eine ausreichende Personaldecke mit Lehrkräften und weiterem pädagogischen und nicht pädagogisch vorgebildeten Personal (plus 30 Prozent) und darüber hinaus eine erweiterte Ausstattung in einem größeren Raumprogramm – anders geht es nicht! Um eine aktuelle Idee der Hessischen Kultusministerin aufzugreifen: Wer, wie sie, die Bibliotheken der Ganztagschulen besser ausstattet, wird die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht nebenbei verbessern, denn Bücher müssen erschlossen, d.h. inventarisiert, präsentiert, verwaltet, ausgeliehen, gelesen und didaktisch und methodisch wirksam gemacht werden. Das aber geht nur mit dafür fachlich und pädagogisch ausgebildetem Personal. Spar- und Billigversionen können wir im Blick auf die Bildungsbudgets der Sieger-Staaten im PISA-Vergleich ohnehin nicht riskieren, investieren sie doch allesamt einen höheren Prozentsatz ihrer Haushalte in die Bildung als wir.

Die kompetente inhaltliche Ausgestaltung unseres Kongresses zeigte sich im Feedback der Tagungsbesucher. Die Vorträge und Workshops bilden wesentliche Aspekte der aktuellen bildungspolitischen Debatte ab. Prof. Dr. Horst Rumpf gab in seinem Vortrag einem erfahrungsorientierten Lernen den Vorzug. Dr. Dieter Wunder beleuchtete das komplette Spektrum der Lernangebote einer Ganztagschule. Die vielfältigen Erkenntnisse, die Prof. Dr. med. Henning Scheich aus den Ergebnissen der medizinischen Forschung über die Lernprozesse im Gehirn beisteuerte, erweiterten den Blickwinkel der Pädagogen auf interessante Weise. Am letzten Tag dann konnte Dr. Heinz Klippert sein „Neues Haus des Lernens“ und die pädagogische Schulentwicklung mit dem wesentlichen Aspekt einer neuen Lernkultur (Methodenkompetenz, Kommunikationstraining und Teamentwicklung) darstellen.

Die Wertschätzung unseres Verbandes, der es beharrlich und erfolgreich vermieden hat, sich vor irgendeinen parteipolitischen Karren spannen zu lassen, zeigt sich auch in der Tatsache, dass Doris Ahnen, Staatsministerin in Mainz, der Eröffnungsveranstaltung des Kongresses mit einer engagierten Rede eine besondere Bedeutung verlieh.

Der Ganztagschulverband ist auf die Zukunft vorbereitet, in fast allen Bundesländern gibt es Landesverbände. Unser Programm sieht, angepasst an unterschiedliche örtliche Ausgangslagen, viele verschiedene Schritte der Realisierung vor. Die Internetadresse www.ganztagschulverband.de ist professionell gestaltet, bietet vielfältige und umfassende Informationen zu Ganztagschulen und findet mit durchschnittlich 140 Besuchen täglich eine erfreuliche Beachtung. Die Beratungstätigkeit ist erfolgreich. In den Medien, in den gesellschaftlich relevanten Verbänden, in den Hochschulen des Landes und in den politischen Gremien wird die Ganztagschule offen diskutiert.

Mit so vielen Verbündeten können wir gelassen unsere Aktivitäten zur Förderung der Ganztagschule in Deutschland fortsetzen und dem Bundeskongress 2003 in Braunschweig unter dem voraussichtlichen Motto „Veränderter Umgang mit der Lernzeit von Kindern und Jugendlichen“ zuversichtlich entgegensehen.

Ulrich Rother

Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung

Der Freundes- und Förderkreis der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik hat das 20. Gespräch vom 31. März bis zum 2. April 2003 im Franz Hitze Haus in Münster unter das Thema „Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung“ gestellt. Der Gesprächskreis ist nach eigenen Angaben „ein Zusammenschluss von Erziehungswissenschaftlern und Lehrern, die sich (alljährlich auf einer Tagung) jenen pädagogischen Problemen zuwenden, die für Christen eine besondere Herausforderung darstellen und die auf dem Fundament gemeinsamen Glaubens in ihrer Bedeutung für die Entfaltung oder Gefährdung menschlicher Personalität überprüft werden sollen“.

Das Tagungsprogramm enthielt anspruchsvolle Referate zu Themen wie „Aktuelle Forderungen nach Ganztagschulen“, „Die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland“, „Ganztagschule im internationalen Vergleich“, „Zum Verhältnis von Familienerziehung und Schulerziehung“, „Braucht die Ganztagschule eine spezifische Schultheorie?“, „Voraussetzungen und Bedingungen für die Errichtung von Ganztagschulen“.

Die Aktualität des Tagungsthemas wurde im Vorfeld durch die Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zu Ganztagschulen vom 12. März 2003 unterstrichen. Danach ist die Investition in die Ganztagschule „angesichts der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien eine sinnvolle ergänzende Maßnahme zur Halbtagschule“. Ganztagsangebote sollen sich „an den Leitlinien der Subsidiarität, Vielfalt und Freiwilligkeit orientieren“. Ganztagsangebote sollen demnach erstens familienergänzend und nicht familienersetzend sein, zweitens sollen sie die Arbeit der freien Jugendverbände mit einbeziehen und drittens soll die Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgen.

Bei der Eröffnung der Tagung verwies Johannes Schneider von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat auf die reichhaltigen Erfahrungen der Katholischen Kirche mit Ganztagschulen. Dies zeigte sich jedoch weniger an den ausgewählten Referentinnen und Referenten, deutlicher am Teilnehmerkreis. Nach der Teilnehmerliste war knapp die Hälfte von einer Ganztagschule in Katholischer Trägerschaft.

Prof. Dr. Jürgen Rekus von der Universität Karlsruhe führte als Mitveranstalter in die Thematik ein. Als „roter Faden“ diente die Kennzeichnung der Befürworter und Gegner der Ganztagschule durch den folgenden Satz im Tagungsprogramm: „Die einen erhoffen sich von ihr die Lösung aller aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Probleme, die anderen sehen in ihr einen Angriff auf die Familie und den Versuch, die staatliche Erziehung zu totalisieren.“ Es blieb unklar, wer die Ganztagschule als „eierlegende Wollmilchsau“ fordert, klar aber war in der Einführung die Bezeichnung der Ganztagschule als Angriff auf die Familie. Die Stellungnahme der Bischöfe liest sich differenzierter. Beklagt wurde die Beliebigkeit der Definition der Ganztagschule, von der verlängerten Halbtagschule mit Suppenausgabe und Betreuung bis hin zum Internat. Nach Meinung des Referenten begründen weder PISA noch andere internationale Vergleichsstudien eine Verbesserung der

Lernergebnisse durch die Einführung der Ganztagschule. Auch wurde die Frage gestellt, warum die deutsche Schule den ganzen Tag dauern soll, wenn sie doch so schlecht sei.

Dr. Ottwilm Ottweiler erläuterte im ersten Referat die aktuellen Forderungen insbesondere der Parteien und Verbände nach Ganztagschulen, ausgehend vom „Wahlkampf-Clou“ in Rheinland-Pfalz vom Januar 2001 über die Ganztagschuldebatte nach den PISA-Ergebnissen bis hin zu den Aussagen der regierenden Parteien nach den Landtagswahlen in Hessen und Niedersachsen im Februar 2003. Er warnte vor einer Überfrachtung der Erwartungen an die Einführung von Ganztagschulen und sah einen „Theriefriedhof“ wie bei den Gesamtschulen auf uns zukommen.

Über die Tradition der Ganztagschule in Deutschland referierte anschließend Prof. Dr. Harald Ludwig von der Universität Münster, ein durch zwei Bände zu dem Thema ausgewiesener Kenner der Materie. Der historische Überblick über die Entstehung und Entwicklung der Ganztagschule zeigte zunächst die traditionelle Ganztagschule, die als Regelschule in Deutschland im 19. Jahrhundert eine Schule mit geteilter Unterrichtszeit von 8 bis 12 und von 14 bis 16 Uhr war. Die moderne Ganztagschule war dagegen eine pädagogisch neu gestaltete Schule mit durchgehender Unterrichtszeit und zusätzlichen Aufgaben. Sie wurde in den Ganztagschulmodellen der frühen Reformpädagogik vor dem 1. Weltkrieg (1914–1918) realisiert und in der Reformpädagogik zur Weimarer Zeit weiterentwickelt. Spannend war im zweiten Teil des Referats die systematische Skizzierung der Aufgaben und der Strukturelemente der heutigen modernen Ganztagschule im Lichte der „historischen Empirie“. Resümierend wurde die Ganztagschule nicht als die völlig andere Schule angesehen, jedoch als eine Schule, in der fruchtbare Ansätze für notwendige Reformbemühungen vorhanden sind.

Den internationalen Vergleich der Ganztagschulentwicklung unternahm Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda von der Universität Köln. Dabei kamen ihr die persönlichen Kenntnisse und Schulbesuche in den Ländern Schweiz, Italien, Frankreich und Deutschland zugute. Sie zeigte detailliert auf, wie die französische Ganztagschule als historisch gewachsenes politisches und überparteiliches Konzept entstand. Von allen Seiten (auch von der Katholischen Kirche) akzeptiert erwartet die französische Gesellschaft, dass die Schule (das Wort Ganztagschule gibt es wie in anderen Ländern nicht) bildet und erzieht. Dass die pädagogischen Argumente für eine Ganztagschule transnational sind, zeigte sie zum Ende ihres Referats an den aktuellen Diskussionen in Italien, in der Schweiz und in Kanada.

Das Verhältnis von Familienerziehung und Schulerziehung wurde von Prof. Dr. Volker Ladenthin von der Universität Bonn, dem Sprecher der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik, grundlegend erörtert. Detailliert und kenntnisreich wurde die Problemgeschichte des Verhältnisses von Bildung und Erziehung historisch an einer Reihe von Beispielen in der Literatur entfaltet. Die Idee der Eltern-Kind-Beziehung in der Geschichte und die Idee der Schule als Einrichtung der Gesellschaft wurden dargestellt. Beim heutigen Verhältnis von Schule und Eltern sah der Referent aus seiner Sicht eine klar abgegrenzte Aufgabenteilung zwischen Familie (Erziehung) und Schule (Bildung). Dabei gibt es mehrere Grenzen, die vom Staat nicht überschritten werden dürfen. Die Ganztagschule wollte er nur als lebensweltlich begrenzte Hilfe ansehen, die dem Unterrichten dienen soll. Alle Fürsorge, Pflege und Versorgung, die nicht von der Familie geleistet wird, sollte nicht von der Schule, sondern von einem „dritten Bereich“, dem „Hort des Allgemeinen“, der nicht näher ausgeführt worden ist, geleistet werden. In der anschließenden lebhaften Diskussion wurde

von den vielen anwesenden Ganztagschulpraktikern das vorgetragene idealisierte Bild der Familie kritisiert und betont, dass die Wirklichkeit nicht nur in sozialen Brennpunkten ganz anders sei, da die Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler häufig durch ihre Lebensprobleme stark beeinträchtigt seien.

Prof. Dr. Jürgen Rekus von der Universität Karlsruhe stellte in seinem Vortrag die Frage „Braucht die Ganztagschule eine spezifische Schultheorie?“. Sein Vortrag gab im Grunde keine rechte Antwort, dafür aber Definitionen von Formen ganztägiger Schulorganisation, von der „Offenen Schule“ (Leitidee: Lernen und Betreuung) über die „Tagesheimschule“ als „richtige“ Ganztagschule (Leitidee: Einheit von Leben und Lernen in der Schule, familienersetzend) bis hin zur Ganztagschule (Leitidee: effizientes Lernen in der Schule). Der Referent erlag dabei der Gefahr, bei selbst erdachten und teilweise überraschenden Definitionen, sich selbst im Gestrüpp der Modelle zu verheddern. Anschließend wurden der Lehrgangsorientierte Unterricht, der Projektorientierte Unterricht und die Freiarbeit als Unterrichtsformen in der Ganztagschule unter der Überschrift „Erziehender Unterricht als Kern der Ganztagschule“ dargestellt und gutgeheißen.

Abschließend wurden die Bedingungen und Voraussetzungen für die Errichtung von Ganztagschulen von Prof. Dr. Heinz-Jürgen Ipfing von der Universität Regensburg, der eine Reihe von empirischen Forschungen bis Ende der 70er Jahre durchgeführt hat (z.B. Modellversuche mit Ganztagschulen), vorgetragen. Neben den grundsätzlichen schultheoretischen Bedingungen müssen auch faktische schulpraktische Voraussetzungen für die Errichtung und den Betrieb von Ganztagschulen vorhanden sein. Dazu zählte der Referent die Bedarfsrecherche, die Entscheidung zwischen der offenen und der gebundenen Form, die Art und Weise der Umwandlung, die Inhalte der zusätzlichen Angebote, die Ausstattung mit Räumen und Sachmitteln sowie mit einer angemessenen differenzierten Personalstruktur. Insgesamt bot das Referat zum Schluss der Tagung einen guten Überblick über die notwendigen Voraussetzungen zum Betrieb einer Ganztagschule.

Zwischen den Vorträgen bot sich die Gelegenheit, verschiedene Ganztagschulen in ihren jeweiligen Konzeptionen kennen zu lernen. Es stellten sich sechs katholische Ganztagschulen mit langer Tradition und Erfahrung vor: die Friedenschule in Münster (integrierte Gesamtschule), die Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen, das Ganztagsgymnasium Theresianum in Mainz, das Bischöfliche Gymnasium mit (Tages-) Internat Collegium Augustinianum in Gaesdonck (NRW), die Erich-Klausener-Schule (Bischöfliche Realschule) in Herten (NRW) und die Remigiusschule (Gemeinschaftshauptschule) in Borken (NRW). Wie so häufig auf Tagungen ist dieser Teil einer der anregendsten, schafft er doch die Möglichkeit, mit den Schulpraktikern ins Gespräch zu kommen.

Einige Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer rieben sich am dritten Tagungstag morgens bei der Lektüre der örtlichen Zeitungen verwundert die Augen. „Keine bedeutsame Leistungsverbesserung“, „Ganztagschulen stoßen auf Skepsis“, „Nutzen ist umstritten“ waren die Überschriften über den Tagungsbericht, den die Organisatoren Prof. Dr. Jürgen Rekus, Johannes Schneider und Prof. Dr. Volker Ladenthin am Vortag der Presse vorstellten. Kein Wort davon, dass die überwiegende Anzahl der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer eine andere Sichtweise von der Ganztagschule hatte. Ob das immer so ist, fragt sich der Chronist, der zum ersten Mal an dieser Veranstaltungsreihe teilgenommen hat.

Mein Fazit: Trotz dieser Unstimmigkeit zum Schluss war die Tagung anregungsreich, auch durch die vielen Gespräche mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V.

Programmatische des Ganztagsschulverbandes

1. Ziele des Ganztagsschulverbandes

Kinder und Jugendliche brauchen in der Schule die bestmögliche Förderung, damit sie sich und ihre Fähigkeiten entwickeln können. Nach den Erfahrungen im Ausland, aber auch in vielen deutschen Schulen kann eine Ganztagsschule Kindern und Jugendlichen mehr Möglichkeiten bieten als eine Halbtagschule: Mehr Zeit kann eine bessere Rhythmisierung des Schultages, zusätzliche Lernangebote sowie Freizeitaktivitäten ermöglichen.

Ein effektives Bildungssystem muss die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Anforderungen der Zukunft berücksichtigen. Wissensvermittlung, Persönlichkeitsbildung und Handlungsorientierung können dabei Hand in Hand gehen. Die erweiterten Lernangebote der Ganztagsschule bieten dafür beste Bedingungen. Das erkennen Politikerinnen und Politiker, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, vor allem aber erkennen es die Bürger selbst: Jeder zweite Bundesbürger wünscht sich mehr Ganztagschulen*.

Der Ganztagsschulverband, der gemäß Satzung die Idee der Ganztagschule fördern will, versteht sich als ein Forum, das durch Erfahrungsaustausch und Diskussion die Entwicklung der Ganztagschulen begleitet und Maßstäbe für ihre Qualität benennt. Damit die Ganztagschulen ihre Aufgaben überall in Deutschland gut erfüllen können und nicht unter der Hand zu bloßen Schüler-Aufbewahrungsinstituten werden (Halbtagschule mit „Suppenausgabe“ und Freizeitangeboten), hat er eine Reihe von Erfordernissen herausgearbeitet, zu deren Durchsetzung er die Verantwortlichen in Bildung und Wissenschaft auffordert.

Auch angesichts der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA der OECD (2000)** hält der Ganztagsschulverband die Ganztagschule in Deutschland für dringend notwendig: Sie muss allen Eltern, die dies wünschen, in erreichbarer Nähe zur Verfügung stehen. In vielen Ländern Europas sind Ganztagschulen längst die vorherrschende oder gar einzige Form der Schulorganisation.

- Kurz- und mittelfristig erwartet der Ganztagsschulverband daher von den Bundesländern
- einen bedarfsgerechten Ausbau von gebundenen oder offenen Ganztagschulen in allen Regionen mit zumutbaren Schulwegen für Schülerinnen und Schüler,
- den Ausbau von Ganztagschulen in der Grundschule und in allen Schulformen der Sekundarstufe I,
- die Entwicklung eines anspruchsvollen Ganztagsangebotes (eine Kombination von Lern-, Förder- und Freizeitangeboten),
- eine ausreichende Ausstattung der Ganztagschulen mit zusätzlichem pädagogischen Personal (Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, außerunterrichtliche Fachkräfte auf Honorarbasis),
- Sachmitteln und Räumen.

2. Ganztagsschule

Eine Ganztagsschule gewährleistet, dass

- allen Schülerinnen und Schülern ein durchgehend strukturiertes Angebot in der Schule an mindestens vier Wochentagen und mindestens sieben Zeitstunden angeboten wird,
- Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler am Vormittag und am Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen,
- erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben/Schulaufgaben in die Konzeption eingebunden sind,
- die gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler als pädagogische Aufgabe im Konzept enthalten ist,
- ihre Angebote altersgerechte Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördernd aufgreifen,
- alternative Unterrichtsformen wie z.B. Projektarbeit ermöglicht werden,
- das soziale Lernen begünstigt wird,
- die Schule den Schülerinnen und Schülern an allen Schultagen ein warmes Mittagessen anbietet,
- eine ausreichende Ausstattung mit zusätzlichem pädagogischen Personal, mit einem erweiterten Raumangebot und mit zusätzlichen Lehr- und Lernmitteln vorhanden ist,
- die Organisation aller Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht.

Gegenwärtig werden in Deutschland zwei Formen von Ganztagschulen diskutiert und praktiziert, die gebundene und die offene. Schülerinnen und Schüler der gebundenen Ganztagschulen sind verpflichtet, sowohl vormittags als auch nachmittags am Unterricht und den Angeboten der Schule teilzunehmen. Demgegenüber bietet die offene Ganztagschule vormittags verbindlichen Unterricht an, während die Nachmittagsangebote auf freiwilliger Basis stattfinden. Die Grundstrukturen der beiden Ganztagschulmodelle sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Merkmale der gebundenen Ganztagschule sind:

- Der verpflichtende Unterricht wird auf Vor- und Nachmittag verteilt. Es ist sinnvoll, die langen Tage nicht in die herkömmlichen 45-Minuten-Stunden zu zerteilen, sondern längere Phasen (z.B. Doppelstunden) zu schaffen. Dabei wird auch fächerübergreifender Unterricht möglich. Das Organisationsprinzip erfolgt nach dem biologischen Rhythmus und/oder den Elternwünschen und/oder den unterrichtsorganisatorischen Prioritäten oder anderen pädagogischen bzw. weltanschaulichen Vorgaben.
- Der Mittagstisch ist weitgehend obligatorisch, da die Schülerinnen und Schüler nachmittags Regelunterricht oder andere Präsenzzeiten haben.
- Die Hausaufgaben sind konzeptionell eingebunden, zu Teilen auch in modifizierter oder substituierter Form (tägliche Übungs- und Ergänzungsphasen, daneben auch erhöhte Fachstunden oder obligatorische Arbeitsstunden).
- Gebundene und ungebundene Freizeit findet sowohl vormittags als auch nachmittags an wechselnden Zeiten im Tagesablauf statt, zuweilen auch jahrgangs- oder klassenintegriert.
- Fördermaßnahmen werden in der Zeitplanung des Tages an verschiedenen Stellen oder in gesondert ausgewiesenen klassen- oder jahrgangsbezogenen Differenzierungsstunden realisiert.

- Projektunterricht erfolgt in stärkerem Umfang, als dies an offenen Ganztagschulen der Fall ist, nicht ausschließlich nur am Nachmittag.
- Neigungskurse, Hobbygruppen und Arbeitsgemeinschaften sind überwiegend nachmittags in obligatorischer oder teilobligatorischer Einbindung. Dabei werden auch außerschulische Fachkräfte einbezogen.
- Neu entwickelte sowie modifizierte Unterrichtsfächer (z.B. Umweltkunde, Klassenforum, Museumsunterricht) und auch deutliche Anteile reformpädagogischer Unterrichtssequenzen (z.B. Freiarbeit, Wandzeitungsforum, offene Unterweisungszeit, Projektansätze) finden sich am Vor- und Nachmittag.

Merkmale der offenen Ganztagschule sind:

- Die verpflichtende Unterrichtszeit liegt vorwiegend in den Vormittagen. Der Unterricht erfolgt im Vergleich zur Halbtagschule in modifizierter Form, da die Praxis der Hausaufgaben verändert werden muss.
- Nach der Unterrichtszeit steht ein freiwilliger Mittagstisch zur Verfügung. Dabei ermöglichen Stadtteilschulen oft die häusliche Essensteilnahme mit anschließender Rückkehr.
- Eine freiwillige Hausaufgabenbetreuung unter professioneller (pädagogischer) Aufsicht wird täglich angeboten.
- Der Freizeitbereich findet am Nachmittag statt. Unter gebundenen Freizeitangeboten werden zeitlich festgelegte Arbeitsgemeinschaften mit verbindlicher Anmeldung, unter ungebundenen Freizeitangeboten werden Einrichtungen wie Spielecke, Schülerdisco, Leseraum, Billardkeller u.Ä. verstanden.
- Nachmittags gibt es Fördermaßnahmen unterschiedlicher Art (z.B. in Sprachen, Naturwissenschaften, Verhaltenstraining, aber auch Angebote der Spitzenförderung).
- Die Arbeitsgemeinschaften und Kursveranstaltungen finden nachmittags statt. Sie sind thematisch ausgefächert unter Berücksichtigung des gegenüber der Halbtagschule erweiterten Bildungsauftrages.
- Nachmittags erfolgt der Projektunterricht, zuweilen auch nur an einzelnen Tagen. Ebenso verhält es sich mit Angeboten zur „Öffnung von Schule“, Exkursionsvorhaben usw.
- Nachmittags sind in einem zumeist breiten Spektrum Neigungs- und Hobbykurse anberaumt, oft als Schwerpunkt der offenen Ganztagschule und zum Teil auch unter Einbeziehung von Eltern und Experten.
- Neu entwickelte Unterrichtsfächer (z.B. praktische Ökologie, Familienunterricht, Stadtteilkunde, Werkstattunterricht) gibt es, angesiedelt je nach Stundentafelauslastung vor- oder nachmittags.

3. Halbtagschulen mit Nachmittagsangeboten

Neben den Ganztagschulen gibt es eine Reihe von Halbtagschulen mit zusätzlichen Angeboten an einem oder mehreren Nachmittagen. In vielen Bundesländern arbeiten Schulen inzwischen immer öfter mit außerschulischen Jugendeinrichtungen zusammen, einerseits, um Kosten zu sparen, andererseits um die Schulen stärker in ihrem jeweiligen Umfeld zu verankern. Der Ganztagschulverband befürwortet die Zusammenarbeit mit Jugendhilfeeinrichtungen, Vereinen, Freien Trägern und anderen Einrichtungen.

Damit öffnet sich der Ganztagsschulverband als Ansprechpartner auch für Halbtagsschulen mit Nachmittagsangeboten. Er versteht sich als Forum zum Erfahrungsaustausch aller an diesen Schulen tätigen Kräfte und fördert die bildungspolitische Auseinandersetzung um deren Einrichtung und Gestaltung.

Zusätzliche Nachmittagsangebote an Halbtagsschulen sollen sich positiv auf den Unterricht und das Schulleben auswirken. Daher müssen aus der Sicht des Ganztagsschulverbandes folgende Merkmale vorhanden sein:

- Die Leitungen der kooperierenden Einrichtungen müssen regelmäßige, verbindliche Absprachen über pädagogische Angebote und Maßnahmen treffen. Grundlage muss eine gemeinsame Einschätzung des Bedarfs an Nachmittagsangeboten (quantitativ und qualitativ) sein.
- Die kooperierenden Einrichtungen müssen gemeinsam pädagogische Ziele und Aufgaben erarbeiten und gemeinsam auch Angebote für Schülerinnen und Schüler entwickeln und durchführen.
- Die Kommunikationsstrukturen müssen vereinbart werden (z.B. gegenseitige Teilnahme an Konferenzen bzw. Dienstbesprechungen, Kooperation als ständiger Tagesordnungspunkt auf Dienstbesprechungen der Kooperationspartner).
- Kooperationen werden auf der Grundlage verbindlicher Vereinbarungen geschlossen. Sie sollten längerfristig (z.B. für ein Schuljahr) angelegt, transparent und entwicklungs-offen sein.
- Die Dienst- und Fachaufsicht für die am Nachmittag eingesetzten Kräfte verbleibt in der Regel bei dem Kooperationspartner, der die Kraft eingestellt hat. Das Weisungsrecht der Schulleitung (z.B. in Fragen des Hausrechts) bleibt davon unberührt.
- Für Kooperationen müssen Ressourcen (Sach- und Personalmittel) rechtzeitig geplant und zur Verfügung gestellt werden.
- Mittagessen sollte in der Regel angeboten werden.

Diese Merkmale gelten auch für Schulen, die nicht mit Jugendeinrichtungen kooperieren, aber z.B. mit zusätzlicher Lehrerrzuweisung, mit Elternhilfe oder mit bezahlten Teilzeitkräften Nachmittagsangebote realisieren.

* Quelle: 11. Repräsentativbefragung des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) im Jahr 2000

** Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im Jahr 2000 rangierten im unteren Drittel der Bewertungsskalen. In der Spitzengruppe sind Länder mit einem Ganztagsschulsystem.

Vorsitzende der Landesverbände

Baden-Württemberg

Edwin Gmeinder, Joh. von Hirscher
Bildungszentrum, Dorfstr. 34
88285 Bodnegg
Telefon: 07520 / 99207 - 16
Fax: 07520 / 99207 - 40

Bayern

Gerhard Helgert, Internatsleiter,
Adolf-Reichwein-Schule,
Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg
Telefon: 0911 / 352540
Fax: 0911 / 36595424
arsnbg@t-online.de

Hamburg

Bernd Martens, Gesamtschuldirektor
Gesamtschule Wilhelmsburg,
Rötenhäuser Straße 67, 21107 Hamburg,
Telefon 040 / 428825 - 223
Fax: 040 / 428825 - 240
martens@gesamtschule-wilhelmsburg.de

Hessen

Beate Peters-Hamel, Pädagogische
Leiterin Gesamtschule Am Rosenberg,
Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.
Telefon: 06192 / 22697
Fax: 06192 / 296018
Peters-Hamel@onlinehome.de

Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin
Ganztagsgymnasium Am Silberkamp,
Am Silberkamp 30, 31225 Peine,
Telefon: 05171 / 7760110
Fax: 05171 / 7760140
Rechmerkel@aol.com

Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Paterok
Jahnstr. 22, 47533 Kleve
Telefon: 02821 / 7875-4
Fax: 02821 / 7875-6
Wolfgang.Paterok@t-online.de

Rheinland-Pfalz

Karin Lenerz, Lehrerin
Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium, Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1, 54338 Schweich
Telefon: 06502 / 935779
lenerz@dietrich-bonhoeffer-gymnasium.de

Sachsen Anhalt

Helmuth Thiel, Schulleiter
Johannes-Gutenberg-Schule, Meseberger
Straße 32, 39326 Wolmirstedt,
Telefon: 039201 / 29481
Fax: 039201 / 30158
jgschule@aol.com

Schleswig Holstein

Ronald Vahldiek, stellv. Schulleiter
Fridtjof-Nansen-Schule, Geschwister-
Scholl-Straße 15, 24143 Kiel,
Telefon: 0431 / 726144
Fax: 0431 / 726196
ronald.vahldiek@t-online.de

Bundesverband

I. Vorsitzender

Stefan Appel, Direktor
Ganztagsschule Hegelsberg,
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077; Fax: 0561 / 85078
gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de

Geschäftsführerin

Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin
Gesamtschule Am Rosenberg,
Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.
Telefon: 06192 / 22697
Fax: 06192 / 296018
Peters-Hamel@onlinehome.de

Ansprechpartner/innen aus anderen

Bundesländern sind zu erfragen bei
Informationsstelle des Ganztagsschulver-
bandes GGT e.V.,
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077, Fax 0561 / 85078
gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda

Universität zu Köln, Pädagogisches Seminar, Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

Stefan Appel

Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. und
Direktor der Ganztagsschule Hegelsberg
Schulanschrift: Ganztagsschule Hegelsberg, Quellhofstr.140, 34127 Kassel
Homepage: www.hegelsberg.die.vu

Prof. Ulrike Arens-Azevedo

Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fachbereich Ökotropologie
Lohbrügger Kirchstr. 65, 21033 Hamburg

Tino Bargel

Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte und Soziologie,
Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Jacob-Burckhardt-Str. 35, 78464 Konstanz

Dr. Thomas Coelen

Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik AG 8, 33501 Bielefeld
e-Mail: t.coelen@web.de

Dr. Ulrich Deinet

Landesjugendamt Westfalen-Lippe, Warendorfer Straße 25, 48133 Münster

Karl-Heinz Held

Leiter der Abteilung 3, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend,
Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels

Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund,
44221 Dortmund

Prof. Dr. Harald Ludwig

Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster

Prof. Dr. Volker Nitzschke

Kirchstr. 28 B, 24229 Schwedeneck

Prof. Dr. Rolf Oerter

Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie,
Leopoldstr. 13, 80802 München

Rolf Richter

Gesamtschule Am Rosenberg, Stormstr. 54, 65719 Hofheim

Ulrich Rother

Oberschulrat und stellvertretender Vorsitzender des Ganztagschulverbandes
GGT e.V., Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31,
22083 Hamburg
E-Mail: ulrich.rother@bbs.hamburg.de

Georg Rutz

Ministerialrat i. R., Wiesbaden

Prof. Dr. Barbara Schaeffer-Hegel

Vorstandsvorsitzende der Europäischen Akademie für Frauen in Politik und
Wirtschaft Berlin e.V., Schumannstraße 5, 10117 Berlin

Prof. Dr. Henning Scheich

Leibniz-Institut für Neurobiologie, Zentrum für Lern- und Gedächtnis-
forschung, Brenneckestraße 6, 39110 Magdeburg

Prof. Dr. Stefan Sell

Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften, FH Koblenz
Südallee 2, 53424 Remagen

Dr. Dieter Wunder

Franz-Groedel-Str. 5, 61236 Bad Nauheim