pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Neumann, Ursula; Ramseger, Jörg

Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:
Seelze : Friedrich 1991, 69 S. - (Friedrich Forum; 5)
urn:nbn:de:0111-opus-14082

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ursula Neumann und Jörg Ramseger:

Ganztägige Erziehung in der Schule

Eine Problemskizze

3. überarbeitete Auflage

—

1991 erschienen als FRIEDRICH FORUM 5

im

Erhardt Friedrich Verlag GmbH

Im Brande 15a, 3016 Seelze 6

ISBN 3-617-33005-3

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen

- Es gibt in der Bundesrepublik in Folge von Veränderungen der Familienstrukturen, der Arbeitswelt, aber auch der kindlichen Lebensumwelten einen großen Bedarf an ganztägiger pädagogischer Betreuung von Kindern. Dieser Bedarf kann in Form von Ganztagsschulen, Horten, Kindertagesheimen oder in privaten Betreuungsverhältnissen befriedigt werden. Jede dieser Formen bedarf einer eigenen konzeptionellen Planung.
- Die Forderung nach Ganztagsschulen macht nach Ansicht der Autoren nur Sinn als Forderung nach einer ganztägig anderen Schule denn der bestehenden: als Forderung nach einer pädagogisch intensiveren und qualitativ anspruchsvolleren Schule.
- Für die Entwicklung eines entsprechenden pädagogischen Konzepts brauchen die Schulen eine ausreichende zeitliche Vorlaufphase, zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen sowie die Unterstützung durch professionelle externe Berater oder Beratungsgruppen.
- Von gut durchdachten und sorgfältig begleiteten Ganztagsschulprojekten ist, wie Beispiele aus mehreren Bundesländern zeigen, eine Ausstrahlung auf andere Schulen im Sinne der Förderung innerer Schulreform zu erwarten. Es wird daher insbesondere für Länder mit wenig Ganztagsschulen (wie beispielsweise Hamburg und Schleswig-Holstein) empfohlen, die Einrichtung weniger Pilotschulen dem flächendeckenden Ausbau von Ganztagsschulen voranzustellen.
- Die Entscheidung über die zur Umwandlung in eine Ganztagsschule anstehenden Halbtagsschulen sollte sich in erster Linie an der innovativen Phantasie und reformerischen Gestaltungskraft des Kollegiums und der Schulleitung orientieren. Die Fragen, welche Schulform, welche Schulstufe und welcher Stadtteil von der Ganztagsschule zuvörderst profitieren sollen, sind demgegenüber nachrangig.
- Der Bedarf nach ganztägig institutionalisierter Erziehung schwankt nicht nach Stadtteilen oder Sozialstatus der Eltern. Dem stigmatisierenden Vorurteil, Ganztagsschulen seien vor allem Einrichtungen für Kinder aus schwierigen Lebensverhältnissen oder strukturell benachteiligten Stadtteilen, sollte gezielt entgegengewirkt werden.
- Um das Prinzip der sozialen Koedukation in der Schule aufrechtzuerhalten, müssen Ganztagsschulen gute und angesehene Schulen sein und auch solche Eltern überzeugen, die für ihre Kinder gar keine ganztägige staatliche Betreuung suchen. Dies gelingt in der Regel nur Schulen, die ein schülerorientiertes Reformkonzept aufweisen, das von vornherein der Gefahr einer zunehmenden Verschulung der Kindheit pädagogisch konstruktiv begegnet.

- Ganztagsschulen beinhalten in der multikulturellen Gesellschaft stets das Risiko, die Benachteiligung von ethnischen Minderheiten durch das Schulsystem noch zu verschärfen, weil Ganztagsschulen durch die Erweiterung des zeitlichen und pädagogischen Einflusses auf die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Anpassungsleistungen fordern. Ganztagsschulen sollten daher prinzipiell als Zentren interkultureller Erziehung gestaltet und betrieben werden.
- Die Autoren empfehlen, Ganztagsschulen gezielt als Gemeinwesenschulen einzurichten, die die sie umgebende Lebenswelt in ihre Arbeit einbeziehen.
- Ganztagsschulen erfordern ein breiteres Spektrum an Qualifikationen innerhalb des Kollegiums als Halbtagsschulen. Es wird die Einstellung von graduierten Sozialpädagogen empfohlen, insbesondere solchen, die Angehörige ethnischer Minderheiten sind.
- Gute Ganztagsschulen sind teuer. "Billige" Ganztagsschulen verschärfen aber nur die Probleme, die Schüler und Eltern heute mit der Schule haben. Sie weisen in aller Regel schon nach kurzer Zeit eine überdurchschnittlich problembelastete Schülerpopulation sowie eine hohe Fluktuationsrate im Kollegium auf.
- Es wird dringend empfohlen, Ganztagsschulen jahrgangsweise von unten aufzubauen, anstatt komplette Halbtagsschulen "auf einen Streich" zu Ganztagssystemen umzuwandeln. Ein schrittweises Vorgehen ermöglicht die kontinuierliche Entwicklung eines schuleigenen pädagogischen Konzepts und den allmählichen Aufbau eines Mitarbeiterteams und erleichtert die Einbindung von außerschulischen Einrichtungen in die Arbeit der Schule.
- Es ist auch möglich und in vielen Fällen vorteilhaft, Ganztagszüge an Halbtagsschulen einzurichten.
- Da das Angebot an Ganztagsschulen aus Kostengründen, vor allem aber aus Gründen der Erfolgssicherung, nur behutsam erweitert werden kann, empfiehlt es sich, als sinnvolle Zusatzlösungen für das Betreuungsproblem den Hort- und Tagesheimbereich weiter auszubauen.
- Soll außer einer bloßen Ausdehnung des Betreuungsangebotes auch die innere Schulreform vorangetrieben werden, empfiehlt es sich, neben der Einrichtung einzelner Ganztagsschulen vorrangig die Stundentafel der Grundschule zu einer "vollständigen Halbtagsschule" für alle zu erweitern.

Vorwort zur zweiten Auflage

Die meisten allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik, die über ihren lokalen Einzugsbereich hinaus überregionale oder sogar internationale Anerkennung gefunden haben - man denke an Salem, die Odenwaldschule, die Laborschule Bielefeld - , sind Ganztagsschulen oder Internate. Offenkundig erleichtert es Schulen mit einem besonderen pädagogischen Profil die Arbeit, wenn die Schüler mehr als nur vier bis fünf Zeitstunden in ihren Mauern verbringen. "Mehr Zeit für die Kinder!" ist eine Standardforderung aller reformorientierten Pädagoginnen und Pädagogen in der Bundesrepublik - seit Jahren schon.

Es gibt in dieser Republik aber auch Einrichtungen, wo die Eltern morgens früh um sechs Uhr ihre Kinder abgeben, wo diese Kinder bis zum Beginn des Unterrichts von Erziehern der billigsten Lohngruppe irgendwie "betreut" werden, dann im selben Gebäude von acht bis zwölf oder ein Uhr durch Lehrer eine normale Halbtags"beschulung" erfahren, anschließend in einem großen, unpersönlichen Speisesaal zum Mittagessen geführt werden und nach dem Essen von wieder anderen Mitarbeitern - Erziehern oder Sozialpädagogen - bis 16 oder gar 18 Uhr wieder "betreut" werden. Die Kinder erleben im Laufe eines 10- bis 12stündigen Schultages vier bis acht verschiedene Pädagogen, die zwar alle im selben Gebäude mit denselben Kindern arbeiten, aber drei bis vier verschiedenen Berufsgruppen angehören, so gut wie keinerlei beruflichen Diskurs miteinander pflegen und z.T. nicht einmal einander, geschweige denn alle Kinder mit Namen kennen. So etwas nennt sich dann "Kinderzentrum".

In jüngerer Zeit erlebt die Forderung nach mehr Ganztagsschulen aus ganz verschiedenen Gründen eine neue Hochkonjunktur. Die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagsschulen oder die Neugründung von Ganztagsschulen bedarf jedoch einer besonders soliden pädagogischen und planerischen Fundierung, wenn die politische Absicht auch in eine pädagogisch vorwärtsweisende Praxis überführt werden soll.

Wir legen hier eine Problemskizze zur ganztägigen Erziehung in der Schule vor, die keineswegs beansprucht, den genannten Themenkomplex in allen Einzelheiten zu analysieren und umfassend darzustellen. Vielmehr ging es uns vor allem darum, einzelne Aspekte ganztägiger Erziehung in der Schule zu problematisieren, deren Klärung vor Beginn einer Schulerneuerung uns wichtig erscheint, wenn man Enttäuschungen und Mißerfolge im Reformprozeß vermeiden will. Denn daß Ganztagsschulen mehr sein sollen als nur eine bis 16 Uhr verlängerte Vormittagsschule ist eine ebenso geläufige Feststellung, wie es weithin unbekannt ist, worin denn eigentlich dieses "Mehr" besteht und welche konkreten Voraussetzungen und Folgen damit verbunden sind.

Die vorliegende Studie entstand im Rahmen unserer Beratungstätigkeit für eine 1989 bei der Hamburger Schulbehörde eingerichtete Kommission, die die Bedingungen für eine erfolgreiche Umwandlung von Halbtagsschulen in Ganztagsschulen erarbeiten und der Schulsenatorin entsprechende Vorschläge unterbreiten sollte.

Unsere Überlegungen sind also zunächst für Hamburger Bedürfnisse entstanden und beziehen sich vorrangig auf die Verhältnisse in diesem Stadtstaat. Sie basieren jedoch auf breiteren Erfahrungen aus mehrjähriger eigener praktischer Tätigkeit an einer Ganztagsschule und in anderen Schulreformprojekten.

In der vorliegenden zweiten Auflage haben wir einige Details präzisiert und solche Stellen, die nur für Hamburg Bedeutung haben, entsprechend gekennzeichnet. Wir hoffen,

damit eine Diskussionshilfe für Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schulverwaltungen zu liefern, die über Ganztagsangebote nachdenken oder an ihnen arbeiten.
Für Kooperation und Beratung danken wir insbesondere den Schülern und Mitarbeitern der Schule Am Altonaer Volkspark, der Gesamtschule Mümmelmannsberg und der Schule Ludwigstraße in Hamburg. Wir verbinden diesen Dank mit der Hoffnung, daß unsere Ausführungen dazu beitragen mögen, die anstehende Schulreform auf hohem pädagogischen Niveau zu einem glücklichen Gelingen zu bringen.

Hamburg, im Mai 1990

Prof. Dr. Ursula Neumann
Dr. Jörg Ramseger

Vorwort zur dritten Auflage

Die dritte Auflage unterscheidet sich von der vorherigen nur durch eine redaktionelle Überarbeitung, welche der inzwischen vollzogenen Vereinigung der beiden deutschen Staaten Rechnung trägt.

Hamburg, im Januar 1991

Die Autoren

1 Zur Entwicklung ganztägiger Erziehung in der Schule

Die Bundesrepublik Deutschland steht mit ihrer Halbtagsschule in Europa ziemlich einsam da.[i] Wie im 19. Jahrhundert, als die allgemeine Schulpflicht nur halbtags eingeführt werden konnte, damit die Kinder am Nachmittag noch arbeiten konnten, gehen bei uns 96,4 % aller Schüler, auch wenn sie Vollzeitschüler sind, nur einen halben Tag zur Schule. Im Vergleich der Bundesländer schneidet Hamburg mit 2,1 % Ganztagsschülerinnen und -schülern relativ schlecht ab. Nur Schleswig-Holstein und das Saarland bieten noch weniger Ganztagsplätze in Schulen an.[ii]

1.1 Die Situation in der europäischen Gemeinschaft

Als Länder mit traditioneller Ganztagsschule sind Frankreich und Großbritannien zu betrachten. Von der Vorschule an gehen die Kinder dort von etwa 9_Uhr morgens bis 15 oder 17 Uhr zur Schule. Sie können an einem gemeinsamen Mittagessen in der Schulkantine teilnehmen, mitgebrachtes Essen verzehren oder über Mittag nach Hause gehen. Es gibt Beschäftigungsangebote während der Mittagspause durch Lehrerinnen und Lehrer oder anderes pädagogisches Personal.[iii] Die Schulsysteme vieler weiterer Länder weisen eine ähnliche Struktur auf, da sie unter dem Einfluß Frankreichs (wie z.B. Iran und Türkei[iv]) entstanden oder kolonialen Ursprungs sind.
Auch in den Niederlanden und in Belgien (in der Mehrzahl der Schulen) besuchen die Kinder bereits im Grundschulalter Ganztagsschulen.[v] Normalerweise gehen sie über Mittag nach Hause; ob ein Mittagessen in der Schule organisiert wird, ist Sache der Gemeinde bzw. der Eltern, ein Raum muß dafür an jeder Schule eingerichtet werden.
Die *dänische* Einheitsschule (Klasse 1-10) kann nicht direkt als "Ganztagsschule" bezeichnet werden, obwohl sie in zwei Blöcken, von 8.00 bis 11.30 und von 12.00 bis 15.30, arbeitet. Die Schulen bieten in der Regel kein Mittagessen an. Die relativ große Autonomie dänischer Schulen hat jedoch zur Entwicklung einer Reihe von Modellschulen geführt, die ganztägige pädagogische Konzepte verfolgen.[vi]
In der *italienischen* Grundschule, die eine Halbtagsschule ist, sind zwei wesentliche Merkmale, die in der Bundesrepublik häufig mit der Forderung nach mehr Ganztagsschulen bzw. "vollständigen Halbtagsschulen" einhergehen, alltägliche pädagogische Praxis: Zunächst dauert der Unterricht dort jeden Tag garantiert bis 12.30 Uhr. Es fallen grundsätzlich keine Stunden aus, da die italienischen Schulen über mehr Lehrpersonal, aber auch anderes Hilfspersonal als deutsche Schulen verfügen und bei Ausfall von Lehrerinnen und Lehrern sofort Vertretungen (befristet) eingestellt werden.
Das zweite Merkmal betrifft die Rhythmisierung des Unterrichts. Unterstützt durch das Klassenlehrerprinzip machen die Klassen in Italien nicht auf ein Glockenzeichen hin Pause, sondern dann, wenn es jeweils vom Lernprozeß her sinnvoll ist. Die Schülerinnen und Schüler "können im Klassenraum bleiben oder auf den Fluren spazieren gehen oder rasch eine/n Freund/in in einer anderen Klasse besuchen, etwas Essen zu sich nehmen... Große Pausenspiele, ein Sichaustoben, dieses Abschütteln der Schule für eine Viertelstunde, wie es für Schüler in Deutschland typisch ist, gibt es nicht."[vii]
In den höheren Schulstufen ist die Schule in Italien ganztägig organisiert, dort allerdings mit einer Stundengliederung (30 Stunden à 55 Minuten in der Mittelschule, 40 Stunden à 55 Minuten in der Oberstufe).

Ein Beispiel dafür, daß eine Reform des Schulsystems mit dem Ziel einer qualifizierteren pädagogischen Praxis auch eine Entwicklung zur Ganztagsschule nahelegt, ist *Spanien*. Erst mit dem Ende der Franco-Zeit wurde hier das staatliche allgemeine Schulwesen auf- und ausgebaut und in einer Reihe von Schulreformen von 1970 bis 1984 die vorschulische Erziehung mit anschließender Allgemeiner Grundschulung (Educación general basica, EGB) etabliert. In der EGB wird am Tag in 5 (Zeit-)Stunden unterrichtet: 3 Stunden vormittags (9-12 oder 10-13 Uhr) und 2 Stunden nachmittags (15-17 Uhr). Auch hier erleichtert das Klassenlehrerprinzip eine Rhythmisierung des Lernens. In der langen Mittagspause erhalten die Kinder Essen in einer Kantine und können unter Aufsicht ihrer Lehrerinnen und Lehrer ausruhen, lesen und spielen. Für einige Schüler besteht von 17-18 Uhr noch ein Nachhilfeangebot.[viii]
Zusammengefaßt stellt sich die Situation in Europa so dar, daß in den Ländern, die nicht mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit ein Ganztagsschulsystem haben (Großbritannien, Belgien, Frankreich, Niederlande), eine Entwicklung in diese Richtung, in der Regel verbunden mit Anstrengungen zu einer allgemeinen Schulreform, zu verzeichnen ist. Schlußlichter dieser Entwicklung bilden die Länder Österreich, Schweiz und die Bundesrepublik Deutschland.

1.2 Die Situation in Deutschland

Die vorliegende Studie wurde in ihren Grundzügen vor der Vereingung der beiden deutschen Staaten erstellt und thematisiert nur die Verhältnisse in den "alten" (westlichen) Bundesländern und dem damaligen Westteil von Berlin. Aussagen zum Bildungssystem in den Bundesländern der ehemaligen *Deutschen Demokratischen Republik* haben zur Zeit vermutlich ohnedies nur begrenzte Gültigkeit, da sich in der Folge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten das Bildungssystem in den sogenannten "neuen" Bundesländern stark verändern wird.
In der ehemaligen DDR gab es keine Ganztagsschulen im allgemeinbildenden Schulwesen. Es wurde dennoch eine ganztägige pädagogische Betreuung der Kinder und Jugendlichen vom Kleinkindalter an garantiert. Bei einer sehr hohen Erwerbstätigenquote der Frauen (90_%) wurde die Kinderversorgung überwiegend staatlich geregelt. Sie war bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten kostenlos; die Eltern zahlten nur einen Beitrag zur Schulspeisung. Schulkinder vom ersten bis vierten Schuljahr besuchten im Jahre 1989 zu 83 % den Schulhort, in dem sie vor dem Unterricht und nachmittags betreut wurden.[ix] Diese hohe Betreuungsquote scheint derzeit im Sinken begriffen zu sein, nachdem zahlreiche betriebliche Betreuungseinrichtungen als Folge der Liquidation oder Reorganisation der Betriebe schließen mußten.
In den "alten" (westlichen) Ländern der Bundesrepublik, auf die wir uns im folgenden ausschließlich beziehen, wurde die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Einrichtung von Ganztagsschulen vom Deutschen Bildungsrat bereits 1969 betont und mit einer Zielvorgabe versehen.[x] Von allen Vollzeitschülern sollten - in einer optimistischen Rechenvariante - 1980 15 % und 1985 30 % der Kinder eine Ganztagsschule besuchen können. Doch selbst die reduzierte Planungsvariante (1980 5 %, 1985 15 %) wurde nicht annähernd erreicht, wie eine Umfrage bei den Kultusministerien im Schuljahr 1987/88 ergab:[xi]

.

Tabelle von S.2 aus EuW 2/90 einfügen!

Unter den allgemeinbildenden Ganztagsschulen[xii] in der Bundesrepublik sind 40 % Privatschulen, bei diesen dominieren die Gymnasien. Hingegen sind bei den öffentlichen Ganztagsschulen die Mehrzahl (180) Gesamtschulen, gefolgt von Hauptschulen (96) und Gymnasien (94).[xiii] In der Grundschule, der unter dem Aspekt einer Betreuung der Kinder wichtigsten Schulform, ist das Angebot an Ganztagsschulen bezogen auf die Zahl der Schüler das geringste (61 Schulen bundesweit).[xiv]
Die Daten deuten darauf hin, daß die Ganztagsschulentwicklung offenbar eng an die Entwicklung der Gesamtschulen und die Sozialstruktur von einzelnen Bundesländern bzw. Stadtstaaten gebunden ist. Da beispielsweise die Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens stets als Ganztagsschulen mit 5-Tage-Woche eingerichtet werden, weist dieses Bundesland fast die Hälfte aller öffentlichen Ganztagsschulen auf. In einem Jahr stieg dort die Zahl von 64 auf 106 Ganztagsgesamtschulen. In Berlin kommt zu einer ähnlichen Entwicklung (1988: 22 Ganztagsgesamtschulen, 1989: 30) noch eine relativ hohe Zahl von Ganztagsgrundschulen hinzu, die sich in das für Berlin typische Bild einer relativ hohen Betreuungsdichte für Kinder im Kleinkind- und Schulalter einfügen.[xv]

Die den Plänen des Bildungsrates nicht annähernd entsprechende Entwicklung der Zahl der Ganztagsschulen in der Bundesrepublik ist auf Widerstände zurückzuführen, die wir vor allem begründet sehen in:

1. einer Folge des Widerstands gegen Gesamtschulen (der sich nicht primär gegen deren Ganztagsschulcharakter wandte);
2. den hohen Kosten, die den Schulträgern mit der Einführung von Ganztagsschulen entstehen;
3. der häufigen Nichtbetroffenheit politischer Entscheidungsträger von der Notwendigkeit, Kinder in öffentliche Betreuung geben zu müssen;
4. dem traditionellen Bild von Schule als Halbtagsschule, auch im Bewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Alltag (z.B. im Hinblick auf die Betreuung der eigenen Kinder) entsprechend organisiert haben;
5. einer häufig entgegen den realen Verhältnissen verbreiteten Wertorientierung in unserer Gesellschaft, wonach Kinder am besten in einer Familie aufwachsen, in der der

Vater berufstätig und die Mutter Hausfrau ist, wonach darüberhinaus der öffentlichen Erziehung zu mißtrauen und die Schule eher eine Unterrichts- und keine Erziehungseinrichtung ist.

Trotz der eher indirekt, nämlich durch die Neugründung von *Gesamt*schulen bewirkten aktuellen Entwicklung zu mehr Ganztagsschulen muß die Zeit zwischen 1971 und 1979 als wichtigste Innovationsphase für ganztägige Betreuung in Schulen der Bundesrepublik Deutschland betrachtet werden. Im damaligen, inzwischen abgeschlossenen Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurden unterschiedliche Formen der Ganztagsbetreuung entwickelt und einer vergleichenden Evaluation im Hinblick auf die Organisation des Tageslaufs, die Entwicklung von Freiräumen und Schüleraktivitäten, die Mitarbeit von Eltern sowie die Auswirkungen ganztägiger Organisationsformen auf den Arbeits- und Lebensrhythmus von Schülern, Lehren und Eltern durchgeführt.[xvi] Diese Untersuchung, die auf schriftlichen Meldungen der beteiligten Schulen basierte und keine empirisch-pädagogischen Recherchen vor Ort beinhaltete, kam damals zu folgenden Hauptergebnissen, die zum Teil heute noch gültig, zum Teil inzwischen aber überholt sind, so daß sie nicht mehr zur Grundlage von Bildungsplanung gemacht werden können:

Wie vor zehn Jahren gilt auch heute, daß

- Ganztagsschulen an kleinen Schulen ebenso wie an großen Schulen eingerichtet werden können. Sie brauchen in jedem Fall erheblich mehr Raum als Halbtagsschulen;
- die Parallelführung von Halbtags- und Ganztagszügen an einer Schule möglich ist;
- der Spielraum für ganztagsspezifische Aktivitäten knapp bemessen ist, wenn die Stundentafel der Halbtagsschule unangetastet bleibt;
- Schulleistung und Schulerfolg gewährleistet sind;
- das Problem der Hausaufgaben nicht gelöst ist;
- Eltern, die auf eine Betreuung ihrer Kinder angewiesen sind, Ganztagsschulen begrüßen, andere Eltern aber eher skeptisch sind;
- die Zusammenarbeit mit den Eltern zwar angestrebt, aber durch anderweitige zeitliche Belastung der Eltern erschwert wird.

Als überholt sind dagegen die folgenden Ergebnisse der Evaluationsstudie anzusehen, auf die wir im einzelnen später noch zurückkommen:

- Mitte der 70er Jahre verfügten die am Modellversuch beteiligten Schulen durchschnittlich über 20 - 30 % mehr Sachmittel und über 40 % mehr Lehrerstunden, sowie über Erzieher und Sozialpädagogen. (Der tatsächliche Bedarf geht weit darüber hinaus und ist schulstufenspezifisch.)
- Die beteiligten Schulen vertraten damals die Auffassung, der 45—Minuten—Zeittakt habe sich bewährt, die Frage der Rhythmisierung sei hingegen noch nicht hinreichend gelöst. (Die inzwischen erfolgte Weiterentwicklung der Schulpädagogik vor allem in den Grundschulen der Bundesrepublik hat gerade die Aufhebung des starren Zeittakts zugunsten eines flexiblen Wechsels zwischen offenen und gebundenen Lernphasen mit projektorientierten und fächerübergreifenden Unterrichtsformen als günstig herausgearbeitet, so daß das Problem der Rhythmisierung als theoretisch gelöst bezeichnet werden kann, auch wenn es erst in wenigen Schulen praktisch umgesetzt wird.)

Nicht ohne weiteres können wir der Aussage folgen, daß außerunterrichtliche Aktivitäten die Leistungsbereitschaft im Pflichtunterricht steigerten. Auch wenn dies zweifellos so ist, ist u. E. die Integration von Lernen und Leben, von Schulbuchwissen und gesellschaftlicher Wirklichkeit, von Anstrengung und Erholung, wichtiger als eine motivationssteigernde Wirkung von "Freizeit"angeboten auf den "eigentlichen" Unterricht.
Ein Ergebnis der Ganztagsschulforschung[xvii] ist besonders zu betonen: Alle einschlägigen Stellungnahmen und Berichte zur Ganztagsschule betonen die Notwendigkeit der spezifischen Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals ganztägiger Einrichtungen, da erweiterte Qualifikationen erforderlich sind und die Entwicklung und Ausarbeitung einer gemeinsamen pädagogischen Idee der Schlüssel für eine erfolgreiche Schulkonzeption und pädagogische Praxis zu sein scheint: "Die pädagogische Konzeption und die Qualität einer GTS steht und fällt mit einem pädagogisch engagierten Schulleiter oder Koordinator und mit einem Kollegium, das die Ideen mitträgt und sich mit der Schule identifiziert. Über diese Voraussetzungen ist mit den Kollegien zu sprechen, bevor eine GTS eingerichtet wird... Eine spezielle Gefahr für die Entwicklung einer GTS kann darin liegen, daß sich ihre Existenz eher dem lokalpolitischen Ehrgeiz einzelner als dem Wunsch und Willen der Eltern und des Kollegiums verdankt."[xviii]
In Bezug auf eine mögliche quantitative Weiterentwicklung ganztagsschulischer Angebote verweisen wir auf den derzeit einzigen überregional ausgearbeiteten Entwurf im "Bildungsgesamtplan '90".[xix] Eine Modellrechnung zur Bestimmung des quantitativen Bedarfs von Ganztagsplätzen findet sich ferner in der Dokumentation einer Expertenanhörung der GEW Baden-Württembergs.[xx]

2 Begriffsklärung

Im bisherigen Text (und in den zitierten Studien) ist der Begriff "Ganztagsschule" sowohl spezifisch als auch undifferenziert als Oberbegriff für verschiedene Formen ganztägiger Betreuung in Schulen verwendet worden. Im Vergleich der Staaten und der Bundesländer ist dies unvermeidlich, da die Begrifflichkeit nicht vereinheitlicht ist und mit demselben Namen überregional recht Unterschiedliches gemeint sein kann. Auch die Statistiken kämpfen mit diesem Problem[xxi]. Für die weitere Diskussion schlagen wie deshalb die Verwendung folgender Begriffe vor:[xxii]

a)_Halbtagsschulen

b)_vollständige Halbtagsschulen

c)_erweiterte Halbtagsschulen

d)_Tagesheimschulen

e)_Ganztagsschulen

f)_Schule-Hort-Kombinationen

g)_ganztägige Nutzung von Schulgebäuden.

Diese Fälle unterscheiden sich hinsichtlich der im folgenden ausgeführten Merkmale:

a)_Halbtagsschulen...

"Halbtagsschulen" konzentrieren ihr für alle Schüler obligatorisches Unterrichtspensum in der Regel auf den Vormittag. Die reale Anwesenheitsdauer der Kinder in der Schule variiert von Klasse zu Klasse mit dem Stundenplan und dem Gesundheitsstand des pädagogischen Personals. Halbtagsschulen sind nicht für eine regelmäßige Schulspeisung mit warmen Mahlzeiten eingerichtet.

...im Primarbereich

Halbtagsschulen veranstalten auf der Primarstufe in der Regel keine obligatorischen Kurse am Nachmittag und bieten auch nur selten freiwillige Nachmittagsangebote.

...im Sekundarbereich

An der Einstufung einer Schule als "Halbtagsschule" ändert es nichts, daß im Sekundarbereich üblicherweise einige Klassen hin und wieder Kurse und Unterrichststunden aus der regulären (Vormittags-) Stundentafel am Nachmittag haben. Auch vereinzelte Wahlpflichtangebote oder Wahlangebote (z.B. Arbeitsgemeinschaften) am Nachmittag beeinflussen die Einstufung als "Halbtagsschule" nicht, solange der Schwerpunkt der für alle Schüler obligatorischen Unterrichtsstunden am Vormittag liegt und eine Schulspeisung sowie eine regelmäßige pädagogische Betreuung am Nachmittag nicht vorgesehen sind.

b)_Vollständige Halbtagsschulen

Vollständige Halbtagsschulen sind Grundschulen mit einer erweiterten Stundentafel. Die Unterrichtszeit wird für alle Kinder durchgängig von 8 Uhr bis 13 Uhr ausgedehnt. Die zusätzlichen Stunden dienen nicht der Erweiterung des Lernstoffes, sondern einer pädagogisch anspruchsvolleren Gestaltung des Schultages, der Schülern und Lehrern mehr Zeit und vielfältigere Möglichkeiten bietet, die Lernziele zu erreichen.
Vollständige Halbtagsschulen garantieren auch bei Erkrankung einzelner MitarbeiterInnen täglich von 8.00 bis 13.00 Uhr allen Schülern einen pädagogisch betreuten Aufenthalt in der Schule. Sie können den Kindern durch eine zusätzliche Früh- und Spätbetreuung vor und nach der obligatorischen Kernzeit bei Bedarf auch von 7 bis 14 Uhr offenstehen.

c) Erweiterte Halbtagsschulen

"Erweiterte" Halbtagsschulen sind traditionelle Halbtagsschulen, die für alle Kinder, die es wünschen, ein warmes Mittagessen bereitstellen und im Anschluß daran regelmäßig zusätzliche nicht- oder nur teilweise obligatorische pädagogische Veranstaltungen anbieten. (Sie unterscheiden sich von "Ganztagsschulen" in erster Linie durch die Freiwilligkeit der Teilnahme am Essen und an den nachmittäglichen Veranstaltungen.)

d)_Tagesheimschulen

Bieten "erweiterte Halbtagsschulen" ein zusätzliches Betreuungsangebot vor 8.00 Uhr morgens und nach 16.00 Uhr abends an, werden sie gemeinhin als "Tagesheimschulen" bezeichnet. Pädagogisch unterscheiden sich Tagesheimschulen jedoch nicht von erweiterten Halbtagsschulen.

e)_Ganztagsschulen

Wir schlagen vor, von ("echten") "Ganztagsschulen" nur zu sprechen, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- Ein durchgehend pädagogisch betreuter Aufenthalt in der Schule wird auch bei hohem Krankenstand des Personals für alle Schüler an fünf Werktagen von 8.00 Uhr bis mindestens 15.30 Uhr angeboten. - Die obligatorische Schulzeit dauert an mindestens drei Wochentagen von 8.00 Uhr früh bis mindestens 15.30 Uhr. An den verbleibenden ein oder zwei Schultagen wird ein fakultatives pädagogisches Angebot bis mindestens 15.30 Uhr für diejenigen angeboten, die es wünschen.
- Die Schule stellt für alle Schüler, die es wünschen, an fünf Wochentagen ein warmes Mittagessen bereit.
- Die vormittäglichen und nachmittäglichen Aktivitäten der Schüler stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang.
- Die gesamte Organisation aller pädagogischen und nicht—pädagogischen Veranstaltungen innerhalb des genannten Zeitraumes liegt bei einem festen Team unter der Aufsicht der Schulleitung oder —leitungsgruppe.

Sofern nur einzelne Züge oder Abteilungen einer Schule diese Bedingungen erfüllen, kann man analog von "Ganztagszügen" bzw. "Ganztagszweigen an Halbtagsschulen" sprechen.[xxiii]

f)_Schule-Hort-Kombinationen

Hierbei handelt es sich um traditionelle Halbtagsschulen, die in irgendeiner Art mit einem Hort oder Kindertagesheim zusammenarbeiten, welcher bzw. welches jedoch personell und organisatorisch von der Schule unabhängig ist. Die "Kombination" entsteht durch:

- gemeinsame Nutzung von Räumen oder Gebäuden

  und/oder

- institutionalisierte Beratung über einzelne Schüler oder Schülergruppen

  und/oder

- regelmäßige gemeinsame pädagogische Angebote.

g) Ganztägige Nutzung von Schulgebäuden

Hierunter fallen alle außerschulischen pädagogischen Angebote in den Räumen der Schule, deren Besuch freiwillig ist und die nicht unter die bisher genannten Kategorien eingeordnet werden können.

3 Legitimation und Kritik ganztägiger Erziehung in der Schule

Die Einrichtung von mehr Ganztagsschulen ist eine regelmäßige Forderung von zahlreichen Verbänden und von Politikern aller Parteien. Mehr Ganztagsschulen werden vorrangig zur Unterstützung von berufstätigen oder alleinerziehenden Müttern gefordert

(womit meist gleichzeitig unreflektiert die Vorstellung transportiert wird, daß die Kindererziehung in unserer Gesellschaft alleinige Aufgabe der Frauen sei[xxiv]). Ein Konzept von Ganztagsschule, das darauf abzielt, berufstätige oder alleinerziehende Mütter zu entlasten, spricht jedoch nur einen Teilaspekt der Legitimation ganztägiger Erziehung in der Schule an.
Die Forderung nach mehr Ganztagsschulen wird von Pädagoginnen und Pädagogen weit seltener erhoben. Es fällt auf, daß häufig solche Menschen mehr Ganztagsschulen fordern, die eine ganztägige staatliche Betreuung und Beaufsichtigung für ihre eigenen Kinder weit von sich weisen würden. Ganztagsschule ist etwas, was man in erster Linie für andere Leute fordert, z.B. für Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten oder Wohngebieten, weniger für die eigene Familie.
Unter der Prämisse, daß es ethisch in keinem Fall zu rechtfertigen ist, öffentliche Einrichtungen zu gründen oder zu betreiben, die man für sich selbst bzw. für die eigenen Angehörigen kategorisch ablehnt, schlagen wir vor, zunächst *die Motive* zu prüfen, aus denen heraus Ganztagsschulen gefordert bzw. gegründet werden, und auch *die Gegenargumente* zu den verschiedenen Argumentationssträngen zur Kenntnis zu nehmen. Denn der Bedarf nach ganztägig institutionalisierter Erziehung läßt sich nicht unabhängig von den Zielen und Motiven ermitteln, die man mit der Einrichtung von solchen Betreuungsangeboten verfolgt. Der Bedarf hängt darüberhinaus entscheidend vom pädagogischen Selbstverständnis und von der pädagogischen Qualität solcher Betreuungsangebote ab und kann daher auch gar nicht unabhängig von einer qualitativen Bewertung der verschiedenen Ganztagsangebote und der ihnen jeweils zugrundeliegenden pädagogischen und politischen Begründungen diskutiert werden.
Fragt man nach gesamtgesellschaftlichen Rechtfertigungen für vermehrte institutionalisierte Erziehung von Kindern[xxv] (insbesondere in Ganztagsschulen), lassen sich mindestens vier verschiedene Argumentationsstränge unterscheiden:

a) Die sozialpolitische Argumentation

Ganztagsschulen werden in erster Linie als gesellschaftlicher Beitrag zur "Entlastung" von berufstätigen Müttern gefordert. Derzeit sind die Mütter von 40 % aller Kinder und minderjährigen Jugendlichen berufstätig.[xxvi] Mindestens 3,1 Millionen Schüler, das sind 1/4 aller minderjährigen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik, leben in der alltäglichen Situation, daß sie nach der Schule zu Hause weder Mutter noch Vater antreffen.[xxvii] Angesichts der kontinuierlich steigenden Erwerbstätigkeit von Frauen und der gleichzeitig steigenden Zahl von Kindern, die in "Ein-Eltern-Familien" aufwachsen, besteht zweifellos ein steigender gesellschaftlicher Bedarf nach pädagogischer Betreuung von Kindern während der Arbeitszeit ihrer Eltern. Dieser Bedarf könnte durch eine vermehrte Einrichtung von Ganztagsschulen gemildert werden, wobei zugleich die privaten Belastungen für eine ganztägige Betreuung von Kindern gesenkt würden.
Gegen eine solche Argumentation läßt sich jedoch mit der schulkritischen Tradition in der Pädagogik vorbringen, daß sich die Schule in unserer Gesellschaft in erster Linie auf ihre Unterrichtsaufgabe, d.h. auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten spezialisiert hat, also primär gar keine erzieherische Einrichtung ist und sich daher für eine ganztägige Betreuung von Kindern und Jugendlichen kaum eignet. Mit der Forderung nach ganztägiger Betreuung der Kinder würde die Schule nur für außerschulische Zwecke instrumentalisiert und mit der Hoffnung auf Entlastung der Familie von erzieherischen

Aufgaben schließlich vollständig überfordert. Vor einer Ausdehnung der pflichtmäßigen Anwesenheit in der Schule wäre daher zu prüfen, ob nicht andere staatliche Einrichtungen (z.B. Horte und Kindertagesheime), Einrichtungen freier Träger unter öffentlich-rechtlicher Kontrolle oder private Selbsthilfeeinrichtungen das Betreuungsproblem prinzipiell besser lösen können als ausgerechnet die Schule.

b)_Die fürsorgerisch-protektionistische Argumentation

Sie geht davon aus, daß es allemal besser sei, die Kinder "von der Straße" zu holen, als sie am Nachmittag über weite Zeiten sich selbst zu überlassen. Diese Argumentationsrichtung unterstellt eine zunehmende Verarmung der außerschulischen Erfahrungswelt der Kinder, wiederum vorzugsweise für Kinder und Jugendliche aus ohnedies anregungsarmen Milieus. Paradigmatisch für diesen Ansatz stehen Aussagen wie die folgende: "Das Aufwachsen im 10. Stock mit Video-Recorder und Computerspielen bietet in aller Regel weit weniger 'Lebensnähe`, weit weniger 'tatsächliche Erfahrungen`, weit weniger Chancen zur Selbsttätigkeit als eine nachmittägliche Arbeitsgemeinschaft in der Schule."[xxviii]

Gegen diese im Einzelfall möglicherweise zutreffende, für sehr viele Kinder und Jugendliche aber sicher *nicht* zutreffende Argumentation läßt sich einwenden, daß "mehr Lernen in der Schule" in der Regel zugleich weniger Möglichkeiten für spontanes, autonomes Lernen in außerschulischen Kontexten bedeutet. Das für die Sozialisation unverzichtbare Lernen in selbstgewählten Bezugsgruppen wird eingeschränkt. Die fürsorgerisch-protektionistische Argumentation steht immer in der Gefahr, den Anregungsreichtum und die Chancen öffentlicher Institutionen zur Korrektur gesellschaftlicher Verhältnisse zu überschätzen und die kulturelle und subkulturelle Vielfalt und Anregungskraft auf den ersten Blick deprivierter Lebensräume zu unterschätzen.[xxix]

c)_Die sozialpädagogische Argumentation

Es läßt sich ein gesellschaftlicher Bedarf nach vermehrten Möglichkeiten für soziale Erfahrungen und Kontakte von Kindern untereinander sowie nach umfassenderen pädagogischen Angeboten, als sie die Halbtagsschule bieten kann, aus folgenden statistischen Daten konstruieren:

- 40 % aller Kinder in der Bundesrepublik sind heute Einzelkinder.
- Nur jedes 3. Kind macht heute noch in der eigenen Familie Umgangserfahrungen mit Kindern des anderen Geschlechts.
- Jedes 9. Kind wächst heute schon in einer Ein-Eltern-Familie und dann zumeist auch noch als Einzelkind auf, und die Zahl dieser Kinder nimmt ständig zu.

Alle diese Daten legen den Schluß nahe, daß die Schule über den traditionellen Vormittagsunterricht hinaus Wirkungs- und Betätigungsfelder für eine zeitgemäße Sozialerziehung erhalten müßte, in der die Heranwachsenden gezielt zu einem gesitteten Miteinander und zu einem geregelten Ausgleich von individuellen und gemeinschaftlichen Bedürfnissen und Interessen befähigt werden können. Die Halbtagsschule, so diese Argumentationsrichtung, habe sich als unfähig erwiesen, das soziale Lernen der Kinder und Heranwachsenden ausreichend zu fördern.

Gegen diese Argumentation wird der schon genannte Einwand vorgebracht, daß die pädagogische Wirkung schulischer Bemühungen generell überschätzt wird, weswegen die

Schule als Institution in der Vergangenheit auch weniger an ihren erzieherischen Erfolgen als an ihren unterrichtlichen Qualifikationsleistungen gemessen wurde und sich entsprechend orientiert hat. Soziales Lernen sei in der Schule immer bloß eine ideologische Zugabe, die neben der harten Forderung, im Kampf um gute Noten mithalten zu müssen, stets zweitrangig bliebe. Schulen sehen und realisieren in ihren pädagogischen Bemühungen keineswegs selbstverständlich und in jedem Fall eine Einheit von Unterricht und Erziehung. Die nicht-differenzierende Frontalbelehrung als nach wie vor am häufigsten vorfindbare Aktionsform schulischen Lernens beinhaltet im Extremfall kaum mehr soziale Kontakte der Schüler untereinander als die Beschäftigung mit dem Heimcomputer und schneidet im Vergleich zu den Kommunikationsmöglichkeiten der Jugendlichen in einem gut geführten Haus der Jugend sicher eher schlechter ab.

d)_Die schulpädagogische Argumentation

Ganztagsschule wird auch als eine mögliche Maßnahme zur Linderung der Schulmisere angesehen. Immerhin verlassen in dieser Republik jährlich 60.000 Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen ohne jeden Schulabschluß, und jedes Jahr müssen fast 220.000 Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen. "Angesichts dieses Ausmaßes von Scheitern und sozialer Auslese ist es wichtig, daß fördernde Hilfen nicht irgendwelchen kommerziellen Nachhilfeunternehmungen überlassen bleiben, sondern im schulischen Kontext geboten werden."[xxx]
Wie Erfahrungen mit bestehenden Einrichtungen (wenn auch nicht mit allen) zeigen, bieten durchdacht konzipierte Ganztagsschulen in einer hektischen Zeit besondere Chancen für ein pädagogisch reicheres Angebot, einen fachlich anspruchsvolleren Unterricht und vor allem für einen gelasseneren Umgang der Lehrer mit den Schülern sowie der Schüler mit der Schule. Will man diese größeren Möglichkeiten einer qualitativ hochwertigen Pädagogik allen Kindern und Jugendlichen bieten, so ist die "flächendeckende" Einführung der Ganztagsschule ein überzeugendes bildungspolitisches Anliegen.
Gegen dieses Ansinnen läßt sich jedoch vorbringen, daß die Halbtagsschulen den durchaus vorhandenen Freiraum für pädagogische Reformen bei weitem noch nicht ausschöpfen. Eine Verlängerung der Schulzeit könnte auch zu einer bloßen Verschulung bislang unorganisierter Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen führen. Darüberhinaus sind gute Ganztagsschulen sehr teuer. Schlechte Ganztagsschulen verschlimmern aber eher die Probleme, die Lehrer mit Kindern sowie Kinder und Eltern mit der Schule heute ohnedies haben.

Die gerade vorgetragenen Argumente und Gegenargumente fordern dazu auf, Ganztagsschule als einen pädagogischen Entwicklungsauftrag zu begreifen, der auf eine komplexere Grundlage gestellt werden muß als in den einzelnen Argumentationssträngen jeweils angesprochen war. Versucht man, die verschiedenen Positionen in einer Synthese zusammenzuführen, ergibt sich folgendes Bild:
Die Schule ist per se keine erziehliche Institution. Die Ausdehnung der Schulzeit im Sinne einer bloßen Verlängerung der bestehenden Halbtagsschule um ein Mittagessen, eine beaufsichtigte Freizeit und einige nachmittägliche Unterrichts- oder "Haus"aufgabenstunden stellt daher keinen pädagogischen Fortschritt dar und ist - insbesondere in der Konkurrenz zu anderen nachmittäglichen Betreuungsformen - allenfalls sozialpolitisch, jedoch kaum pädagogisch überzeugend zu rechtfertigen. Die im

4._Kapitel noch näher erläuterten Probleme eines zeitlich ausgedehnten Aufenthalts der Kinder in ansonsten unveränderten Schulen wiegen schwer und schmälern die (ohnedies trügerische) Hoffnung auf eine Entlastung der Familien erheblich.
Die Forderung nach mehr Ganztagsschulen macht unseres Erachtens nur Sinn als Forderung nach einer ganztägig anderen Schule denn der bestehenden: als Forderung nach einer pädagogisch intensiveren und qualitativ anspruchsvolleren Schule nämlich, die die Entmündigung der Kinder nicht verschärft, sondern sich der Probleme einer ganztägig institutionalisierten Fremdbestimmung von Kindern und Jugendlichen stets bewußt bleibt und gerade deshalb die Selbständigkeitsentwicklung der Heranwachsenden gezielter fördert, als es der traditionellen Halbtagsschule möglich ist. Die Ganztagsschule braucht dafür mehr als jede andere Schule einen förmlichen, d.h. auch öffentlich dokumentierten Konsens der in ihr tätigen Pädagoginnen und Pädagogen über ihre Ziele und Ansprüche sowie die diesen Zielen und Ansprüchen jeweils angemessenen Umgangsformen und Verfahrensweisen. Ganztagsschulen sind nur als Schulen besonderer pädagogischer Prägung dauerhaft verantwortbar. Als solche haben sie tatsächlich mehr Möglichkeiten als die Halbtagsschule, eine pädagogisch hochwertige Erziehung durchgängig zu realisieren.

Nur als Schulen "besonderer pädagogischer Prägung" können Ganztagsschulen auch der Fehleinschätzung entgegenwirken, es käme darauf an, die Familien von ihrem Erziehungsauftrag zu entlasten. Denn die erzieherische Verantwortung läßt sich nicht zwischen Familie und Staat aufteilen. Familiäre Einflüsse wirken sich stets auf das öffentliche Handeln der Kinder aus, und staatliche pädagogische Bemühungen bleiben folgenlos, wenn sie nicht vom Elternhaus mitgetragen werden. Statt die Eltern von ihrer Erziehungsaufgabe entlasten zu wollen, muß sich die Schule angesichts der schwierigen Lebensbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher eher zu einer Einrichtung weiterentwickeln, die die Erziehungskraft der (Rest-) Familie *stärkt*, indem sie vermehrte Kontakte zwischen Schule und Elternhaus stiftet, den Eltern einen erzieherischen Umgang mit ihren Kindern auch in der Schule ermöglicht und sich darüberhinaus für soziale Erfahrungen und Lernmöglichkeiten in der Wohngegend der Kinder öffnet. Wie die Erfahrungen in verschiedenen Bundesländern zeigen, verfügen Ganztagsschulen über mehr Möglichkeiten als Halbtagsschulen, ein solches in die außerschulische Umwelt ausgreifendes Konzept einer gemeinwesenorientierten Pädagogik zu verwirklichen.
Zusammenfassend kann man daher vorläufig feststellen:

Die Einrichtung von Ganztagsschulen ist prinzipiell als ein gezieltes Projekt äußerer ***und*** **innerer Schulreform zu betrachten und zu betreiben.**

Der Erfolg einer solchen Schulreform steht und fällt dabei mit dem innovativen Selbstanspruch der an dieser Reform beteiligten Menschen (insbesondere der Lehrerinnen und Lehrer), mit der Praktikabilität und Überzeugungskraft der erarbeiteten pädagogischen Konzeption sowie mit der politischen und materiellen Unterstützung, die die Betroffenen bei dem anstrengenden Geschäft einer umfassenden organisatorischen und inhaltlichen Schulreform erhalten.
Weil der Verlauf pädagogischer Reformprozesse niemals in allen seinen Auswirkungen planbar ist, müssen die daran beteiligten Schulen stets das Recht einer Revision ihrer Konzeption behalten.

4 Risiken ganztägiger Erziehung in der Schule

Ganztagsschulen haben in der Bundesrepublik mit mancherlei Vorurteil zu kämpfen, weisen aber auch spezifische Mängel oder Probleme auf, die auf die traditionelle Halbtagsschule nicht in gleichem Maße zutreffen.

4.1 Entfremdung der Kinder von der Familie

Eindeutig in den Bereich des Vorurteils kann man die Sorge mancher Eltern von Halbtagsschülern verweisen, ein ganztägiger Aufenthalt in der Schule würde die Kinder von der eigenen Familie entfremden. Es gibt für die Berechtigung solcher Sorgen keinerlei empirischen Beleg. Alle Erfahrungen mit bestehenden Ganztagsschulen in der Bundesrepublik weisen vielmehr darauf hin, daß die Art und die Tiefe der emotionalen Bindung des Kindes an die eigenen Eltern durch die Länge des Schultages *nicht* beeinflußt wird.[xxxi] Wohl aber kann es in Einzelfällen zumindest dort zu einer Entschärfung der Eltern-Kind-Beziehungen kommen, wo die Schule alle für einen erfolgreichen Schulbesuch notwendigen Übungen in den Schultag zu integrieren versteht und die Familie von dem in Einzelfällen erheblich konfliktbeladenen Hausaufgabenproblem befreit. Allerdings gelingt es nur sehr wenigen Ganztagsschulen, auf Hausaufgaben vollständig zu verzichten, und wenn, dann eher noch in der Grund- als in der Mittelstufe.[xxxii]
Dennoch ist die Angst der Eltern und das schlechte Gewissen berufstätiger Mütter aufgrund des Umstands, daß sie ihre Kinder nicht selbst versorgen, ernst zu nehmen und konzeptionell zu berücksichtigen. Dies gilt verstärkt für Familien ethnischer Minderheiten, da diese die Schule in erster Linie als deutsche Institution wahrnehmen, die die Kinder zwar nicht den Eltern, wohl aber der elterlichen Kultur und Sprache entfremdet. Diese Beurteilung wird durch die Praxis solcher Schulen bestätigt, in denen der Gebrauch der Muttersprachen nicht gefördert, sondern unterdrückt wird, in denen keine Angehörigen der eigenen Kultur arbeiten und deren Lehrerinnen und Lehrer es versäumen, einen persönlichen Kontakt zu den Migrantenfamilien aufzubauen.

4.2 Soziale Segregation durch Ganztagsschulen

Wie bereits angedeutet, ist die Ganztagsschule eine umstrittene Schulform. 40 % der Bevölkerung lehnen Ganztagsschulen zumindest für die eigenen Kinder ab.[xxxiii] Darüberhinaus ist die Ganztagsschule in der Regel nicht die einzige Schulform für die Kinder in einem Stadtteil, sondern frei wählbares Angebot. Sofern alternative Schulangebote gleich gut erreichbar sind, kann eben diese Freiwilligkeit der Schulwahl sehr schnell zu einer Entmischung der Schülerpopulationen führen: Ganztagsschulen ziehen wie ein Magnet alle Kinder der Umgebung an, die - aus welchen Gründen auch immer - auf eine ganztägige Betreuung außerhalb der eigenen Familie angewiesen sind. Sie weisen meist einen überdurchschnittlichen Anteil von Kindern mit besonderen Lebensproblemen auf und stoßen eben dadurch die Eltern gerade jener Kinder ab, die auf eine besondere schulische Förderung nicht angewiesen sind, weil sie im eigenen Elternhaus genügend Förderung und Unterstützung erhalten können. Als vorerst eher seltene Angebote stehen Ganztagsschulen prinzipiell in der Gefahr, soziale Segregation zu fördern.

Soziale Segregation widerspricht den Prinzipien einer demokratischen Gesellschaftsordnung. Darüberhinaus ist davon auszugehen, daß pädagogische Bemühungen am ehesten dort gelingen, wo auch innerhalb der Lerngruppen wechselseitige Anregungen der Schüler untereinander stattfinden können und es die relative Unbelastetheit vieler Schüler den Lehrerinnen und Lehrern erlaubt, auf die besonderen Lebensprobleme einzelner Kinder mit besonderem Engagement einzugehen. Aus diesen Gründen ist die Schul- und Bildungsplanung aufgefordert, besondere Vorkehrungen gegen eine verschärfte soziale Segregation zu treffen und das zumindest im Primarbereich unumstrittene Prinzip der sozialen Koedukation aufrechtzuerhalten.
Wie Erfahrungen mit bestehenden Einrichtungen und nicht zuletzt auch mit privaten Angebotsschulen "besonderer pädagogischer Prägung" zeigen[xxxiv], kann das Problem der sozialen Segregation in Ganztagsschulen in dem Maße reduziert werden, in dem es der Schule gelingt, ein besonderes pädagogisches Profil zu entwickeln. Die verständliche (und berechtigte) Distanz der Eltern gegenüber Schulen, die vorrangig zur Aufbewahrung von Schlüsselkindern errichtet und betrieben werden, wird in der Regel rasch hinfällig, wenn Ganztagsschulen als bewußt kindzentrierte Reformschulen mit einem ausgewiesenen pädagogischen Konzept eingerichtet werden. Mit anderen Worten:
Will man soziale Segregation vermeiden, müssen Ganztagsschulen ein so attraktives pädagogisches Programm anbieten, daß sie auch solche Eltern für sich gewinnen, die eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder in der Schule gar nicht suchen oder von einer solchen Betreuung sogar abgeschreckt werden.

4.3 Verschulung der Kindheit

Ganztagsschulen stehen grundsätzlich in der Gefahr, ihre Schüler mehr und länger, als den Umständen nach nicht zu vermeiden, fremdzubestimmen. Insbesondere dort, wo Ganztagsschulen unreflektiert die traditionellen Umgangs- und Verfahrensmuster einer eher auf Belehrung denn auf selbständige Erfahrungserweiterung gründenden Instruktionsschule fortsetzen und nicht zu anderen, nämlich produktiven, auf Selbstbestimmung und Eigenerfahrung gründenden Lern- und Arbeitsformen vordringen, droht eine verschärfte Verschulung bislang eher unkontrollierter, auf jeden Fall weniger stark von anderen (Erwachsenen) determinierter Lebenszeit. Die Einbeziehung von Essens- und "Frei"zeiten, von Hobby- und Ruhestunden in einen immer gleichförmigen, festgefügten Zeittakt kann unseres Erachtens nicht ohne weiteres als pädagogischer Fortschritt gewertet werden, sondern von Kindern auch nachteilig erlebt werden.
Ganztagsschulen sind unseres Erachtens nur zu rechtfertigen, wenn sie zumindest als regulative Idee den Gedanken einer "Entschulung der Schule" (Hartmut von Hentig) in ihrer pädagogischen Konzeption und in ihrer Alltagspraxis zu berücksichtigen bemüht sind. Gute Ganztagsschulen sind somit immer einzigartige Schulen mit einem besonderen pädagogischen Ethos und mancherlei eher schul*un*typischen Bräuchen und Gewohnheiten (was hin und wieder zu Differenzen mit einer sich primär der Einheitlichkeit des Schulwesens verpflichtet fühlenden Schulaufsicht führen kann - Differenzen, die zu einem lebendigen Schulwesen dazugehören).
Ob und inwieweit ihnen dies gelingt, läßt sich unmittelbar an dem in der Schule üblichen Umgang mit der Zeit ablesen: Unterliegt die ganze Schule ein und demselben zeitlichen Organisationsmuster oder haben einzelne Klassen und Lerngruppen die Freiheit, inner-

halb eines innerschulisch vereinbarten Rahmens eigene Zeitpläne zu entwickeln und ihnen zu folgen? Verlängert die Ganztagsschule die von der Halbtagsschule bekannte Taylorisierung von Erfahrung in "Stunden" und "Lektionen" bis in den Nachmittag hinein oder gelingt es ihr, sich möglicherweise ganztägig vom Diktat der Schulglocke zu befreien und die Zeitplanung den inhaltlichen Absichten und Vorhaben der einzelnen Lerngruppen unterzuordnen? Werden Personaleinsatzpläne zentral von der Schulleitung und vorrangig in der Absicht erstellt, den Pädagogen möglichst wenig unterrichtsfreie Zwischenstunden zuzumuten, oder haben die Mitglieder eines Klassenteams die Freiheit, ihre Pflichtstunden in Abhängigkeit der jeweils anstehenden Lernvorhaben in eigener Entscheidung flexibel über die Woche zu verteilen?
Neben der äußeren Zeitgestaltung müssen Ganztagsschulen mehr noch als Halbtagsschulen darum bemüht sein, den Schülern während der gesamten Schulzeit immer wieder eigene Entscheidungs- und Verantwortungsräume zuzumuten und zuzugestehen. Dieses Bemühen muß bis in die Unterrichtsgestaltung hinein durchgehalten werden, wenn es glaubhaft sein soll. Eine Beteiligung der Schüler an der Konstitution der Unterrichtsgegenstände und an der Wahl der für die einzelnen Schüler jeweils angemessenen Bearbeitungsformen kann, wie Erfahrungen mit dem sogenannten "Offenen Unterricht" in der Primarstufe zeigen, vom ersten Schuljahr an praktiziert werden.[xxxv] Im Sekundarbereich sind entsprechende Unterrichtsformen bislang seltener erprobt worden. Um der Gefahr einer weiteren Verplanung und Verschulung von Kindheit und Jugend zu entgehen, sind Ganztagsschulen somit mehr noch als Halbtagsschulen aufgefordert, sich thematisch, methodisch und institutionell für die Erfahrungswelt der Kinder und deren Verarbeitungsmuster der Realität zu öffnen und die Schüler immer wieder zu Prozessen selbständigen Lernens anzuhalten und zu ermutigen.[xxxvi] Ganztagsschulen im Sekundarbereich sollten vermehrt versuchen, diesbezüglich bewährte Arbeitsformen aus dem Primarbereich (wie z.B. Wochenplanunterricht und Freiarbeit) in den höheren Jahrgangsstufen beizubehalten und altersentsprechend weiterzuentwickeln.

4.4 Kulturelle Verarmung von Kindheit und Jugend

In dem Maße, in dem es Schulen versäumen, sich für die reale Erfahrungswelt ihrer Schüler und die außerschulische Umwelt zu öffnen, kann die Schule eine eigene Kultur in sich darstellen, die zwar immer eigene, aber nicht einmal in sogenannten "benachteiligten" Stadtvierteln für ihre Schüler ganz automatisch auch pädagogisch reichere Erfahrungen bereithält als die sie umgebende Lebenswelt. Schulen, die über die besondere Eigenart ihres Stadtteils und die in der Schülerschaft selbst schon vorhandene sprachliche und kulturelle Vielfalt hinwegsehen und hinweggehen, sollten daher nicht bis in den Nachmittag hinein verlängert werden. Umgekehrt sind jene Schulen, die in besonderem Maße bemüht sind, die ohnedies gegebene multikulturelle Vielfalt ihres Einzugsgebietes als besondere Lernchance aufzugreifen und zu nutzen, wohl nicht ohne Grund häufig Ganztagsschulen.[xxxvii] Insbesondere in einer institutionalisierten Zusammenarbeit - und nicht in ihrer Verdrängung! - mit außerschulischen Einrichtungen, Gruppen oder Initiativen liegen besondere Chancen einer Bereicherung der kindlichen bzw. jugendlichen Erfahrungsmöglichkeiten, Chancen, die ein einzelnes Elternhaus selbst bei besten Bedingungen nicht zu bieten in der Lage wäre, die aber auch der Schule einen deutlichen Mehraufwand an Zeit, Kraft und Phantasie abfordern.[xxxviii]

Wir empfehlen daher, Ganztagsschulen gezielt als "Nachbarschafts-" oder "Gemeinwesenschulen" (im internationalen Sprachgebrauch: "community schools") einzurichten.

5 Praktische Konsequenzen für die Einrichtung von Ganztagsschulen

5.1 Ganztagsschule als Entwicklungsaufgabe

Wie bereits mehrfach angedeutet, halten wir die Tatsache, daß eine Ganztagsschule über ein selbst erarbeitetes, ausformuliertes pädagogisches Konzept verfügt, hierüber Konsens hat und dieses Konzept im Alltag auch zu verwirklichen versucht, für erfolgsentscheidend. Ganztagsschulen erlauben weniger als Halbtagsschulen, daß sich Kollegen mit vollständig differierenden pädagogischen Vorstellungen einfach aus dem Weg und jeweils ihren eigenen Vorstellungen nachgehen. Ganztagsschulen setzen mithin mehr Teamgeist und mehr Teamfähigkeit der in ihr tätigen Pädagoginnen und Pädagogen voraus, wenn sie sich nicht auf eine bloße Aneinanderreihung von immer gleichen Unterrichtsstunden und Kursangeboten beschränken sollen.
Eine solche pädagogische Konzeption muß von den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern selbst ausgearbeitet werden. Niemand kann Ihnen dies abnehmen - weder die Schulleitung, noch ein externes Planungs- und Beratungsgremium. Denn die Arbeit gemäß einem pädagogischen Profil setzt die Identifikation *aller* Betroffenen mit diesem Profil voraus. Gleichwohl sind Schulen, die zu Ganztagsschulen umgewandelt werden sollen, auf externe Beratung dringend angewiesen.
Außenstehende, auch Gründer von Ganztagsschulen, haben oft keine Vorstellung davon, wie groß die Umstellung einer Halbtagsschule auf Ganztagsbetrieb ist, wie folgenreich die damit verbundenen Planungsprozesse sind, wie hoch allein der zeitliche Aufwand an konzeptioneller Entwicklungsarbeit, an Abstimmung mit den verschiedenen Behörden, an Fortbildung und Überzeugungsarbeit ist, wie gering das öffentliche Interesse und die öffentliche Unterstützung sind und wieviel Geld das alles am Ende kostet. Tausend Dinge sind gleichzeitig zu beachten: vom vorgeschriebenen Abstand der Zahnputzbecher in den Waschräumen über die Frage eines pädagogisch sinnvollen und rechtlich haltbaren Schülerauswahlverfahrens, die Neugestaltung der Klassenzimmer und des ganzen Schulgeländes bis hin zur Kooperation mit den zuständigen Konsulaten bei der Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts für die Schüler anderer Nationalität. Da stehen, alles zusammengerechnet, nicht Dutzende, sondern Hunderte von Entscheidungen und Terminen an. Es ist eher die Regel als die Ausnahme, daß neue Ganztagsschulen alle Fehler aller anderenorts vorangegangenen Ganztagsschulgründungen wiederholen, bis sie eine tragfähige Basis für die pädagogische Alltagsarbeit gefunden haben. Die Umwandlung einer größeren Zahl von Halbtagsschulen in Ganztagsschulen oder die Neugründung von Ganztagsschulen kann daher unseres Erachtens ohne entsprechende Begleitgruppen im Bereich der Administration, ohne professionelle Beratungsteams, reformvorbereitende und -begleitende Fortbildungsmaßnahmen und handlungsorientierte Begleitforschungsprojekte nicht seriös realisiert werden.[xxxix]

Darüberhinaus benötigen Schulen, die auf Ganztagsbetrieb umstellen wollen, eine mehrjährige Vorlaufzeit und spürbare Unterrichtsentlastungen für alle Mitarbeiter, um den zusätzlichen Planungsaufwand einigermaßen vernünftig leisten zu können. Schulen müssen mal eine ganze Woche in Klausur gehen können (das kann durchaus auch einmal in den Herbst- oder Osterferien geschehen), Kollegien müssen vor allem Zeit und Geld für Studienfahrten und Studienreisen bekommen, um funktionierende Ganztagssysteme ganztätig erleben und deren jeweilige Chancen und Probleme hautnah erfahren zu können, bevor sie sich selbst daran machen, ein eigenes Konzept zu entwerfen.
Insbesondere ist dringend vor der vollständigen Umwandlung bestehender Halbtagssysteme in ein Ganztagssystem "auf einen Streich" zu warnen.

Allzuleicht werden dabei das Innovationspotential einer Schule und die Kraft ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter überfordert. Stattdessen empfehlen wir nachdrücklich, den Ganztagsbetrieb schrittweise von unten aufzubauen, d.h. mit einer neu an der Schule einzuschulenden Klasse oder Jahrgangsstufe zu beginnen und den Ganztagsbetrieb dann Jahr für Jahr auf weitere Klassen bzw. Jahrgangsstufen auszudehnen.
Darüberhinaus müssen nicht alle Züge einer Schule zum Ganztagsbetrieb verpflichtet werden. Man kann auch Ganztagszüge an Halbtagsschulen errichten und gewinnt damit manche Vorteile, z.B. die Möglichkeit eines unkomplizierten Überwechselns einzelner Schüler zwischen den verschiedenen Systemen, wenn sich herausstellen sollte, das sich ein Kind in dem einen oder anderen System nicht wohlfühlt.[xl] Die Teilumwandlung von Halbtagsschulen in Ganztagsschulen erlaubt es zudem, innovationsfreudigere Lehrerinnen und Lehrer die ersten Erfahrungen mit der neuen Schulform machen zu lassen und diesbezüglich zurückhaltendere Kolleginnen und Kollegen nach und nach durch gelingende Praxis für das neue System zu gewinnen.

5.2 Zur Auswahl der Schulen und Schulstandorte

Es gibt u.E. kein sachlich überzeugendes Argument dafür, einzelne Schulstufen oder Schularten von der Umwandlung zu Ganztagssystemen auszunehmen. Allerdings sollte der Besuch einer Ganztagsschule stets freiwillig erfolgen (Ganztagsschule als Angebotsschule).
Entgegen einer weit verbreiteten Meinung in Bezug auf Ganztagsschulen vertreten die Autoren dieser Studie *nicht* die Auffassung, daß Ganztagsschulen vorrangig in sozial benachteiligten Gebieten errichtet werden sollten. Zwar kann es gerecht sein, Schulen besonderer pädagogischer Prägung gezielt in sozial benachteiligten Stadtteilen zu gründen, weil sozial benachteiligte Gebiete häufig auch von der Bildungsplanung vernachlässigte Gebiete sind. Die Idee einer anspruchsvolleren Schule für alle Kinder läßt sich jedoch nicht für einzelne Schülergruppen reservieren und verbietet es geradezu, Ganztagsschulen als Schulen für Benachteiligte zu stigmatisieren. Der Wunsch der Eltern nach einer pädagogisch besonders anregenden Schule für ihre Kinder schwankt nicht zwischen den verschiedenen Stadtteilen. Darüber hinaus leben in sogenannten "sozial benachteiligten" Stadtteilen überdurchschnittlich viele Migrantenfamilien, in denen es relativ viele Geschwister gibt, die einander wechselseitig beaufsichtigen - Lebensgemeinschaften, die ein hohes Maß an Familienorientierung und sozialer Kontrolle aufweisen, welche durch eine Ausdehnung der Schulzeit zu schwächen nicht Absicht der Schule sein kann. Schließlich

gibt es berufstätige Elternpaare und alleinerziehende Väter und Mütter, die eine ganztägige Betreuung für ihre Kinder suchen, in allen Stadtteilen.
So, wie zum Beispiel in Hamburg die Bildungsplanung aufgerufen ist, Integrationsklassen für behinderte Kinder[xli] gezielt in *benachteiligten* Stadtteilen zu gründen, nachdem sich die Eltern in den anderen Gebieten bereits selber artikuliert haben, um ihre Ansprüche auf eine integrative Erziehung durchzusetzen, könnte es umgekehrt gerade geboten sein, bei der Neugründung von Ganztagsschulen gezielt sogenannte "*bessere*" Wohnviertel mitzuberücksichtigen, um dem stigmatisierenden Vorurteil entgegenzuwirken, Ganztagsschulen seien in erster Linie und ganz selbstverständlich Ghettoschulen für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche.
Bei der Auswahl der zur Umwandlung vorrangig anstehenden Schulen halten wir jedoch andere Überlegungen für viel entscheidender:
Ganztagsschulen sollten prinzipiell nur dort errichtet werden, wo ein Kollegium selber in ausführlicher Beratung eine überzeugende pädagogische Konzeption entwickelt hat, aus der hervorgeht, wie die Pädagogen die zusätzliche Schulzeit zu nutzen gedenken und was sie aufgrund der veränderten schulischen Möglichkeiten in Zukunft konkret anders machen wollen als bisher.

Nicht der Stadtteil, in dem eine Schule gerade liegt, sondern die Innovationsfreude- und -fähigkeit eines Kollegiums sollten also bei der Auswahl der Standorte ausschlaggebend sein; denn nur Schulen mit einem ausreichenden Innovationspotential im Kollegium können der Idee der Ganztagsschule als einer besseren Schule für alle zum Durchbruch verhelfen und die politische Vorgabe einer vermehrten Umwandlung von Halbtagsschulen in Ganztagsschulen vor jener tödlichen Enttäuschung bewahren, an der im Bildungsbereich schon manche "Reform von oben" gescheitert ist.
Einer solchen Mühe, ein besonderes pädagogisches Konzept zu entwikkeln, unterziehen sich Schulen erfahrungsgemäß jedoch nur dann, wenn sie dafür mit einer besonderen Unterstützung ihrer Arbeit auch bei ihren unmittelbaren Vorgesetzten rechnen dürfen und sich diese Unterstützung nicht nur ideell, sondern ebenso spürbar auch materiell zugunsten der Schule auswirkt. Auch hierauf ist bei der Auswahl der Schulen und beim Tempo der Umwandlung von Halbtagsschulen in Ganztagsschulen zu achten.
Hat man unter solchen Gesichtspunkten eine für die Umstellung auf Ganztagsbetrieb geeignete Schule gefunden, stellt sich erneut das Problem, soziale Segregation bei der Schüleraufnahme zu vermeiden. Hierzu wird ein schuleigenes, pädagogisch durchdachtes Schülerauswahlverfahren unumgänglich sein. Die Konstruktion eines solchen Verfahrens ist Bestandteil des umfassenden Entwicklungsauftrags, der mit der Einführung des Ganztagsbetriebes verbunden ist. Beispiele aus Ganztagsschulen in verschiedenen Bundesländern sind verfügbar und könnten als Anregung herangezogen werden.[xlii]

6 Ganztagsschule als multikultureller Lernort

Wenn wir im Kontext von Ganztagsschule der interkulturellen Erziehung besondere Aufmerksamkeit widmen, dann deshalb, weil die Bundesrepublik sowohl als typisches Einwanderungsland als auch im Zuge der geplanten Öffnung des EG-Binnenmarktes in Zukunft noch stärker als bisher eine multikulturelle Gesellschaft sein wird und die Benachteiligung von ethnischen Minderheiten durch ein Bildungssystem mit starken natio-

nalstaatlichen Traditionen bei einer unreflektierten Verlängerung der Schulzeit für die Angehörigen solcher Minderheiten noch zunehmen könnte.
Wie in vielen deutschen Großstädten werden beispielsweise in einzelnen Hamburger Schulen Kinder von bis zu 35 Nationalitäten unterrichtet; einige Schulen können stolz darauf sein, daß bei ihnen vierzig verschiedene Sprachen gesprochen werden. Es entspricht nicht der Sichtweise des Autors und der Autorin dieser Studie, solche Schulen als mit einem hohen Ausländeranteil "belastet" zu betrachten. Wir sehen diese Tatsache vielmehr als eine Abbildung der politisch gewollten und geförderten gesellschaftlichen Situation in der Schule, die durch immer neue Migrationsbewegungen, kulturelle und ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist. Die jüngsten Entwicklung, die verstärkte Einwanderung aus Polen, aus der Sowjetunion und aus der DDR, die von den betroffenen Kindern eine Neuorientierung in ihren Lernstilen, im Kommunikationsverhalten und in den Wissensbeständen verlangt (was ihnen erhebliche Probleme bereitet), bestätigt, daß in Zukunft auch von den heute noch relativ immobilen einsprachigen deutschen Kindern in immer höherem Maße Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen, zum Lernen anderer Sprachen und zur Bewältigung mehrsprachiger Situationen gefordert werden.
In den letzten 5 Jahren hat sich die Zahl der Kinder, die, aus dem Ausland kommend, in Hamburger Schulen aufgenommen wurden, von Jahr zu Jahr gesteigert.[xliii] Die Zahl der Schulkinder, die keinen deutschen Paß[xliv] haben, ist derzeit sowohl absolut als auch prozentual - bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler - die höchste seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland.
Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind heute Kennzeichen der Lernsituation *aller* Kinder. Die Ganztagsschule ist also immer auch multikultureller Lernort; sie ist unter diesem Aspekt zu betrachten und zu konzipieren. So weisen auch die in Hamburg schon bestehenden (allgemeinbildenden) Ganztagsschulen eine kulturell und sprachlich sehr gemischte Schülerschaft auf. Dies gilt auch für die nach den bisherigen Planungen demnächst neu hinzukommenden Ganztagsschulen. In diesen Schulen bietet sich daher die Notwendigkeit - aber auch die Chance - zu interkultureller Erziehung in besonderem Maße.

Schule	**ausländ. Schüler absolut**	**ausländ. Schüler in %**	**Nationalitäten der Schüler**	**ausländ. Lehrer absolut**
Mümmelmannsberg *(Gesamtschule)*	333	35,4	30	2
Steilshoop *(Gesamtschule)*	168	23,4	20	3
Am Altonaer Volkspark *(Grund— und Hauptschule)*	13	8,2	4	0

_Ludwigstraße _(Grundschule _mit Vorklasse)	____97	_66,9	____12	____4
_Bunatwiete/ _Maretstraße _(Grundschule _mit Vorklasse)	__137	_52,5	____20	____1

*Ausländeranteil in Hamburger Ganztagsschulen, Schuljahr 1989/90_*[xlv]

7 Pädagogisch-organisatorische Gestaltung von Ganztagsschulen

Publikationen zum Thema ganztägiger Erziehung und die pädagogischen Programme fast aller Ganztagsschulen vertreten unisono den Standpunkt, daß eine Ganztagsschule etwas anderes sein soll als nur eine bis 16 Uhr verlängerte und um eine Schulspeisung angereicherte Vormittagsschule: ein vielfältiger und anregender Lebens- und Erfahrungsraum, in dem sich ganztägig aufzuhalten für Kinder aus allen Bevölkerungsschichten lohnend ist. Paradoxerweise ist vielen Ganztagsschulen dieser pädagogische (Selbst-)Anspruch in der Praxis kaum anzumerken. Allzu häufig werden die aus der Vormittagsschule bekannten Rituale und Organisationsmuster schulischen Lernens unreflektiert in den Nachmittag hinein verlängert. Dies bezieht sich auf die Zeitstrukturen, auf die Fächergliederung, die Personalverteilung, die Formen der unterrichtlichen Arbeit und der Lernerfolgsrückmeldung ebenso wie auf die Umgangsformen und Beziehungen zwischen den Erwachsenen und den Kindern.

7.1 Schuldauer

Ganztagsschulen machen u.E. nur Sinn, wenn sie allen Kindern einen pädagogisch betreuten Aufenthalt in der Schule an fünf Werktagen von 8 bis mindestens 15.30 Uhr, besser bis 16 Uhr garantieren - und zwar unabhängig vom jeweiligen Krankenstand im Kollegium.[xlvi]
Wir empfehlen darüberhinaus in Anlehnung an die Praxis der meisten Ganztagsschulen in der Bundesrepublik, an mindestens einem, höchsten zwei Wochentagen nur fakultative Nachmittagsangebote (als betreute Freizeit) vorzusehen, so daß die Schüler bei Bedarf einen freien Nachmittag auch für außerschulische Angebote, Arztbesuche, Einkäufe usw. nutzen können. Eine solche fakultative, gleichwohl stabil institutionalisierte Nachmittagsbetreuung kann auch durch anderes Personal erfolgen, so daß die hauptamtlichen Mitarbeiter der Schule jede Woche eine feste Zeit für die erforderlichen Konferenzen und Teambesprechungen haben. Besonders günstig für die Betreuung der Kinder an den fakultativen Nachmittagen ist natürlich die institutionelle Verbindung mit anderen Organisationen der Jugendbildung.

7.2 Zeitgestaltung

Wie bereits angedeutet, kommt dem pädagogisch durchdachten Umgang mit der Zeit in einer Ganztagsschule besondere Bedeutung zu. Ganztagsschulen, die für alle Veranstaltungen am Diktat der gleichen Zeiteinheiten festhalten, anstatt die Schulglocke abzuschaffen, die Zeitplanung flexibel zu handhaben und vor allem den inhaltlichen Überlegungen *nachzuordnen*, machen unseres Erachtens etwas falsch. Sie verschenken pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten, die ihnen gerade der lange Schultag böte. Ganztagsschulen sollten ermutigt werden, das Lernen im 45-Minuten-Takt zu überwinden und zu einer Rhythmisierung des Schultages vorzudringen.

"Rhythmisierung" bedeutet, die Zeitplanung zunächst von der Fächergliederung abzukoppeln und den Schultag primär in wiederkehrende Phasen von Anspannung und Entspannung zu gliedern, und zwar in Phasen von variabler Dauer, in die dann die gemeinsamen *und* die individuellen, die fachlichen *und* die fächerübergreifenden Aktivitäten der Schüler je nach den konkreten (inhaltlichen) Bedürfnissen des Tages und der Klasse flexibel eingefügt werden können.

Es bietet sich an, "gelenkte Phasen" für gemeinsame Aktivitäten der Klasse von "offenen Phasen" für individuell unterschiedliche Aktivitäten der einzelnen Schüler zu unterscheiden, wobei die in der Schule üblichen Pausen ebenfalls je nach dem aktuellen Tagesbedarf flexibel in diese Phasen integriert werden: Man macht eben Pause, wenn man eine Pause braucht, gemeinsam in einer "gelenkten" Phase oder individuell in einer "offenen" Phase:

8.00 Uhr
Eingangsphase
Besprechung
Gelenkte Arbeit
Frühstück
Offene Phase
Gelenkte Arbeit
Mittagessen
Offene Phase
Gelenkte Arbeit

_ 16.00 Uhr
_

_*Vollrhythmisierter Tagesplan*
Grundschulprojekt Gievenbeck

Teilrhythmisierter Tagesplan
*Gesamtschule Hagen-Haspe*[xlvii]

Kurse (z.B. auch Förderunterricht "Deutsch für Ausländer", Lese-Rechtschreib-Förderung) und klassenübergreifende Lehrgänge oder Veranstaltungen werden, je nachdem, ob sie für alle obligatorisch ("Wahlpflichtunterricht") oder aber freiwilliges Angebot ("Neigungsgruppen") sind, ebenfalls entweder in gelenkten oder in offenen Phasen angeboten. Lernen und Muße, Arbeit und Spiel können so gleichmäßig über den ganzen Tag verteilt werden und im Idealfall untrennbar ineinander aufgehen. Lehrreiche Prozesse müssen nicht mehr abgebrochen werden, nur weil ein Pausengong ertönt, fruchtlose Prozesse müssen nicht künstlich ausgedehnt werden, nur weil die Pause noch nicht begonnen hat. Die Sache bekommt wieder Vorrang vor der Organisation. Der notwendige tägliche Informationsaustausch zwischen den Kollegen verschiebt sich von der an anderen Schulen üblichen großen Pause auf die Mittagszeit.[xlviii]
Im angelsächsischen Raum wird eine solche Rhythmisierung unter der Bezeichnung "integrated day" seit langem praktiziert. Auch bundesdeutsche Ganztagsschulen haben das Modell erfolgreich erprobt.[xlix] Desweiteren kann diesbezüglich auf Erfahrungen aus Grundschulklassen mit "Offenem Unterricht"[l] und in Hamburg auf Erfahrungen mit "Klassenlehrertagen" in der Haupt- und Realschule zurückgegriffen werden.[li]
Man gewinnt durch eine solche Rhythmisierung des Schultages weit mehr als nur bessere Möglichkeiten der flexiblen individuellen Förderung einzelner Schüler: ein allgemein gelasseneres Schulklima mit geringeren Frustrationsquellen, eine höhere Lernintensität und größere Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler bei der gemeinsamen Gestaltung des Schultages. Darüberhinaus können organisatorisch aufwendigere Unterrichtsformen wie beispielsweise Projektunterricht leichter und häufiger realisiert werden, weil sie nicht mehr mit einem für die ganze Schule festgelegten Zeitplan kollidieren. Schließlich bietet eine solche Organisationsstruktur mehr Möglichkeiten für informelle Kontakte zwischen Gruppen, die sonst nicht miteinander sprechen: Kontakte zwischen Erstkläßlern und Schülern aus dem achten Schuljahr, Kontakte zwischen Lehrern und Schülern verschiedener Klassen, Kontakte zwischen technischem und pädagogischem Personal. Eine solche Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten erleichtert eine Differenzierung in der wechselseitigen Rollenwahrnehmung und ermöglicht einen Zugang zu den Ursachen von Erziehungsproblemen, der im Unterricht häufig verschlossen bleibt. Ein solches Gesamtklima stellt schließlich auch einen besonderen Anreiz für solche Eltern dar, die auf eine ganztägige Betreuung ihrer Kinder eigentlich nicht angewiesen sind, aber möglicherweise besondere Ansprüche an ein reiches Schulleben stellen.

7.3 Personalverteilung

Eine solche Rhythmisierung des Schultages setzt allerdings kleine autonome Pädagogenteams voraus, die ihre Unterrichtszeiten während des ganzen Schuljahres flexibel einteilen können, weil sie nur in einer einzigen Klassen oder Jahrgangsstufe tätig sind. Für den

Primarbereich läuft dies - je nachdem wieviel Teilzeitkräfte und wieviel Vollzeitkräfte zur Verfügung stehen - auf ein Zwei- oder Dreipädagogenteam hinaus, das sich die gesamte Unterrichts- und Erziehungsarbeit in einer Klasse teilt.[lii] In der Sekundarstufe wäre auf das an Gesamtschulen entwickelte, konzeptionell weit durchdachte und seit mehr als zehn Jahren praktisch bewährte "Team-Kleingruppen-Modell" zurückzugreifen, nach welchem eine kleine Zahl von Lehrern in den Klassen nur einer Jahrgangsstufe tätig ist und den gesamten Unterricht dieser Klassen abdeckt.[liii] In beiden Fällen fördert die Notwendigkeit, sich über die Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit immer wieder neu im Team zu einigen, zugleich den pädagogischen Diskurs über die inhaltlichen Angebote und über die einzelnen Schülerinnen und Schüler und führt zu jener Erhöhung gemeinsamer pädagogischer Reflexion im Kollegium, die unseres Erachtens eine Ausdehnung der Schulzeit überhaupt erst sinnvoll und auch *allen* Eltern gegenüber überzeugend vertretbar macht.

7.4 Unterrichtsformen

Ein rhythmisierter Tagesplan und das Team-Kleingruppen-Modell erlauben es, in Ganztagsschulen die in der Pädagogik entwickelte Vielfalt der Unterrichtsformen stärker auszuschöpfen und die traditionellen Arbeitsformen um jene Varianten zu ergänzen, die in der Literatur so häufig angepriesen und in der Praxis so selten realisiert werden: fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht, Epochenunterricht, individualisiertes und informelles Lernen, praktisches Lernen, Freiarbeit und Interessengruppen, Einbeziehung von außerschulischen Lernorten, gemeinwesenorientierte Vorhaben. Die tägliche Projektzeit oder zumindest der allwöchentliche Projekttag (der auch nur ein Halbtag sein kann) lassen sich einfacher in den Zeitplan der einzelnen Klassen einfügen, wenn dieser erst um 16 und nicht schon um 12 oder um 13 Uhr endet. Allerdings werden solche Unterrichtsformen in der Regel nur dann wirklich genutzt, wenn dafür schon von der pädagogischen Konzeption der Schule her ein geeigneter Ort im Gesamtkontext der schulischen Arbeit vorgesehen wird. Wenn man vermeiden will, daß die Ganztagsschule nur eine verlängerte Halbtagsschule wird, sollte man also darauf dringen, daß für solche "alternativen" Arbeitsformen auch geeignete Orte im Schulprogramm ausgewiesen sind.
Es gilt jedoch, sich vor der Vorstellung zu hüten, Ganztagsschulen könnten prinzipiell *mehr* leisten als Halbtagsschulen. Sie haben *bessere Möglichkeiten*, dieselben Anforderungen, die auch an Halbtagsschulen gestellt werden, in vielfältigerer Form zu bewältigen; rechnet man jedoch die Mittagspause und jene unverzichtbaren Übungszeiten ab, die die Halbtagsschule für die nachmittäglichen Hausarbeiten beansprucht, ist das insgesamt für die Schule verfügbare Zeitbudget in Ganztagsschulen zumindest auf der Sekundarstufe kaum größer als das von Halbtagsschulen.

7.5 Interkulturelle Erziehung und Gemeinwesenorientierung

Interkulturelle Erziehung bezeichnet ein Bildungskonzept, das auf die Entwicklung von Kommunikation zwischen den Angehörigen verschiedener Ethnien und Kulturen und den Abbau von Ethnozentrismus und Rassismus zielt. Es ist eng verknüpft mit dem Gedanken der Gemeinwesenorientierung (Community Education): Die Schule soll ein Lernort für alle Menschen im Stadtteil sein; Curricula und pädagogische Praxis sollen die soziale Wirklichkeit von Eltern und Kindern widerspiegeln und sie bearbeiten. Damit wird das

Bild einer offenen Schule gezeichnet, in der die Kulturen des Stadtteils präsent sind, in der die Sprachen der Familien gesprochen und gelehrt werden, in der gemeinsame Interessen formuliert und verteidigt werden, einer Schule, die auch Lernorte außerhalb ihres Gebäudes aufsucht und praktisches Lernen forciert.
Entwickelte Schulen, die gemeinwesenorientiert und interkulturell arbeiten, gibt es vereinzelt in der Bundesrepublik (z. B. die Grundschule Marschallstraße in Gelsenkirchen; die Gesamtschule Hagen-Haspe u.a.m).[liv] Nordrhein-Westfalen und Berlin weisen diesbezüglich die meisten Versuche auf[lv]. Auch in Hamburg bemühen sich einzelne Schulen um eine gemeinwesenorientierte Praxis.[lvi]
Ansätze interkultureller Erziehung stecken in den meisten Bundesländern, u.a. auch in Hamburg, noch in den Anfängen. Solche Ansätze zu entwickeln wäre für Ganztagsschulen besonders wichtig. Ganztagsschulen drohen nämlich mehr noch als die Halbtagsschule zur Kolonialisierung ethnischer Minderheiten (die in manchen Stadtteilen längst Mehrheiten sind) beizutragen, weil sie ihrem eigenen Anspruch nach über eine bloße Unterrichtung der Kinder hinaus erzieherisch wirksam werden wollen und die zeitlichen Möglichkeiten für eine außerschulische Orientierung in den eigenen Bezugsgruppen einschränken.

Wir empfehlen daher, bei der Neueinrichtung von Ganztagsschulen unter dem Aspekt der interkulturellen Erziehung die folgenden Grundsätze zu berücksichtigen:

- Die Schule sollte ein Konzept interkultureller Erziehung entwerfen und ständig weiterentwickeln. Dazu sind regelmäßige Konferenzen und eine Beratung (z.B. durch Institutionen für Lehrerfortbildung) einzurichten.
- Alle Lernaktivitäten, Projekte usw. sind so zu gestalten, daß sie im Prinzip für *alle* Kinder attraktiv sind.
- Die Präsenz der Sprachen und Kulturen in der Schule muß gesichert werden, am besten durch die Beschäftigung entsprechenden pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals.
- Die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Sozialbehörden (z.B. Deutsch-ausländische Begegnungsstätten) sollte gesucht und institutionell abgesichert werden.
- Initiativgruppen, Sozialberatungsstellen und ethnische Vereine des Stadtteils, aber auch Bildungsangebote der Konsulate, sollten in die Arbeit der Schule einbezogen werden.
- Die Zweisprachigkeit der Kinder sollte durch die Schule gefördert werden. Für die Hamburger Situation würde das heißen, daß mindestens ein Lehrer bzw. eine Lehrerin für die Hauptsprachen der Schule beschäftigt wird und die Mindestgruppengröße in den Sprachkursen auf 12 gesenkt wird. Die "kleinen" Sprachen, die auch nicht durch Konsulatslehrer unterrichtet werden können (z.B. modernes Persisch für aus dem Iran geflüchtete Kinder), sollten in Form von Arbeitsgemeinschaften mit Hilfe von Eltern, Studenten oder Vereinen gelehrt werden.
- Das Sprachenangebot der Schule muß auch für Kinder, die diese Sprache nicht bereits in ihren Familien lernen, zugänglich sein. Sofern eine Ganztagsschule an der herkömmlichen Benotungs- und Versetzungspraxis festhält - wovon wir abraten -, sollten die Sprachkurse auch in die Benotung aufgenommen werden und versetzungsrelevant sein.

7.6 Leistungsbeurteilung

Es läßt sich schnell einsehen, daß in der hier angestrebten veränderten, nämlich reicheren pädagogischen Kultur das eher mechanistische Instrument der Notengebung als Mittel der Lernerfolgsrückmeldung nicht mehr ausreicht, sondern durch anspruchsvollere und individuellere Beurteilungsformen ersetzt werden muß, die das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern nicht so belasten wie Ziffernzensuren und insbesondere vollständig darauf verzichten, die Kinder als Konkurrenten gegeneinander auszuspielen. Auch hierzu stehen sowohl im Primarbereich als auch auf der Sekundarstufe langjährig erprobte alternative Modelle zur Verfügung.[lvii] Ganztagsschulen sind mehr noch als Halbtagsschulen darauf angewiesen, daß die rechtlichen Grundlagen dafür geschaffen werden, zu solch anspruchsvolleren Formen der Leistungsbeurteilung übergehen zu können. Zu diesem Zweck müßten in einigen Bundesländern die Zeugnis- und Versetzungsordnungen sowie die Richtlinien für Klassenarbeiten in den allgemeinbildenden Schulen und möglicherweise sogar die Schulgesetze geändert werden.

7.7 Mittagessen

Es gehört notwendig zu einer "Ganztagsschule", daß sie allen Schülern täglich ein warmes Mittagessen anbietet. Es sollte eine ernährungsphysiologisch hochwertige Mahlzeit sein.
Es ist umstritten, ob die Teilnahme am Mittagessen für alle Ganztagsschüler obligatorisch sein muß. Das Mittagessen muß im Zusammenhang mit der gesamten Tagesplanung gesehen werden. Wie bereits ausgeführt, bieten gerade die außerunterrichtlichen Begegnungen in einer Ganztagsschule besondere pädagogigsche Chancen. Schulen, die auch das Mittagessen als pädagogische Situation begreifen - und das gilt für alle überregional bekannten Ganztagsschulen in der Bundesrepublik - , machen daher in der Regel die Teilnahme am Essen für alle Schüler verpflichtend. Anderenfalls wird die Rhythmisierung des Tagesablaufs erschwert; Vormittags- und Nachmittagsbereich fallen leicht auseinander.
Bei unseren Hospitationen in der Hamburger Gesamtschule Mümmelmannsberg haben wir allerdings die Erfahrung gemacht, daß es der Atmosphäre keineswegs abträglich war, wenn die Schüler zum Mittagessen teilweise nach Hause gingen und anschließend für den nachmittäglichen Unterricht wieder in die Schule kamen. Sie machten nach der Mittagspause einen durchaus "aufgeräumten" Eindruck, was dem Unterricht sicher zugute kam. Auch haben diejenigen Schüler, die über Mittag in der Schule blieben, infolge der offenen Bauweise der Schule und der Einbindung eines Jugendzentrums in dasselbe Gebäude genügend Auslaufflächen und Abwechslung, um sich in der Mittagszeit für die nachmittäglichen Aktivitäten zu erholen. Sie geraten gegenüber den zu Hause essenden Kindern nicht in Nachteil.
Ob alle Schüler gemeinsam essen oder einige über Mittag nach Hause gehen, sollte man daher vielleicht von den örtlichen Verhältnissen, z.B. von der Entfernung zu den Wohnungen, und vom Alter der Schüler abhängig machen. Ältere Kinder und Jugendliche wird man eher gehen lassen können als Erstkläßler. Die in einer von uns besuchten Schule praktizierte Mischform, daß einige Schüler in der Schule essen, andere dabeisitzen, ohne am Essen teilzunehmen, und wieder andere nach Hause gehen, fanden wir aus Besuchersicht wenig überzeugend.

Wir empfehlen, die Teilnahme am Mittagessen zumindest auf der Primarstufe für alle Schüler der Ganztagsschule verpflichtend zu machen.

Ein Problem, daß von vielen Ganztagsschulen vor Aufnahme des Schulbetriebes vergessen wird, sich aber vom ersten Schultag an sofort massiv stellt, ist auch die Entsorgung von Essensresten. Wer holt nicht gegessenes Essen ab, welcher Form der Weiterverwertung wird es zugeführt? Gleiches gilt auch für die Essensverpackungen: Man kann z.B. Nachtisch entweder in 24 kleinen Plastikbechern oder in einer großen Schüssel für die ganze Klasse kommen lassen; man kann Milch in Hunderten von kleinen Tüten oder im Glas aus der schuleigenen "stählernen Kuh" beziehen. Die Müllberge von Ganztagsschulen unterscheiden sich beträchtlich von Einrichtung zu Einrichtung. Als einer erzieherischen Einrichtung sollte die Schule diese ökologischen Probleme mit besonderer Verantwortung lösen. Die Kinder werden danach fragen!

8 Integration behinderter Kinder in Ganztagsschulen

Die besonderen Probleme der Integration behinderter Kinder in allgemeine Ganztagsschulen können im Rahmen dieser Studie nicht ausgeführt werden. Hierzu bedarf es eines zusätzlichen Gutachtens von Spezialisten auf diesem Gebiet. Es werden im folgenden eher unsystematisch einige Perspektiven angedeutet, die unseres Erachtens weiterer Überlegungen bedürfen und bei der Einrichtung von Ganztagsschulen mitgedacht werden sollten.

- Sonderschulen und Sonderpädagogen verfügen über langjährige Erfahrungen mit ganztägiger Erziehung von Kindern sowie mit der Zusammenarbeit verschiedener Professionen in der Schule. Ganztagsschulen, die nicht Sonderschulen sind, sollten diese Erfahrungen nutzen. Es könnte hilfreich sein und die Integration von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf vorantreiben, wenn jede Ganztagsschule über Sonderpädagoginnen oder -pädagogen verfügen würde.
- An Ganztagsschulen sind prinzipiell dieselben pädagogischen Ansprüche zu stellen wie an allgemeinbildende Schulen, die sich der besonderen Aufgabe der Integration behinderter Kinder stellen. Denn Ganztagsschulen sollten u.E. *allen* Schülern jene Offenheit, Vielfalt und Individualität von Lernsituationen anbieten, die auch für eine erfolgreiche Arbeit von Integrationsklassen charakteristisch sind.
- Wenn Ganztagsschulen ohnedies einen integrativen Ansatz verfolgen müssen, um ihren Schülern gerecht zu werden, ist nicht einzusehen, warum Kinder mit einem besonderen oder gar extremen pädagogischen Förderbedarf von diesen Schulen ausgeschlossen bleiben sollten.
- Es gibt eine Reihe gut funktionierender Ganztagssonderschulen. Es könnte ein besonders reizvolles pädagogischen Projekt darstellen, Ganztagssonderschulen, die behinderten Kindern alle möglichen therapeutischen Hilfen bereitstellen können, für Kinder zu öffnen, die *keinen* besonderen pädagogischen Förderbedarf aufweisen. Das hieße Ganztags*sonder*schulen zu integrativen Ganztagsschulen umzuwandeln.
- Wo normale Halbtagsschulen zu Ganztagsschulen umgewandelt werden, müssen in der Regel bauliche Veränderungen vorgenommen werden. Da die Integration behinderter Kinder in die allgemeine Schule in vielen Bundesländern angestrebt wird, sollte von vornherein eine behindertengerechte Gebäudestruktur vorgesehen werden.[lviii]

9 Personalfragen

Schulen können nicht ohne weiteres mit demselben Personal ganztägig betrieben werden, mit dem sie als Halbtagsschulen erfolgreich operiert haben. Mancher Pädagoge erweist sich als völlig unfähig, zweckfrei mit Kindern auf dem Bauteppich zu spielen oder die Einnahme des Mittagessens mit 25 Jugendlichen als pädagogische Situation zu begreifen und zu gestalten. Ganztagsschulen erfordern mehr pädagogische Kompetenzen als Halbtagsschulen, insbesondere hinsichtlich eines außerunterrichtlichen Umgangs mit Kindern. Darüberhinaus ist der Lehrerberuf insofern ein klassischer "Halbtagsberuf", als ein erheblicher Anteil der Lehrerinnen und Lehrer es als ihr verbrieftes Recht betrachtet, die Vor- und Nachbereitung des eigentlichen Unterrichts in freier Zeitgestaltung am heimischen Schreibtisch durchzuführen. Sie haben, je länger sie in der Praxis sind, ihre gesamten Lebensmuster auf einen solchen Tagesplan abgestimmt. Insbesondere Lehrerinnen an Ganztagsschulen haben mit mangelnder Unterstützung ihrer Ehepartner zu kämpfen, wenn sie auf einmal über die Mittagszeit hinaus an ihrem Arbeitsplatz verweilen sollen und sich nicht mehr im gleichen Ausmaß wie früher um die nachmittägliche Betreuung der eigenen Kinder kümmern können. So kann eine Einrichtung, die häufig zur Entlastung von berufstätigen Frauen gefordert wird, zu einer subjektiven Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der in dieser Einrichtung beruflich tätigen Frauen führen. Auch sind Schulen in der Regel für eine wöchentlich 30- bis 40stündige Anwesenheit der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Dienststelle überhaupt nicht eingerichtet.
Die aus solchen Problemen herrührende Abneigung vieler Pädagoginnen und Pädagogen gegen Ganztagsschulen sollte bei der Umwandlung von Halbtagsschulen in Ganztagssysteme gebührend in Rechnung gestellt und konstruktiv aufgefangen werden. Für einen erfolgreichen Ganztagsbetrieb bedarf es mithin einer Veränderung privater Lebensstile ebenso wie einer vollständigen Neuorganisation des Arbeitsplatzes Schule.

9.1 Kriterien der Personalauswahl

Was die persönliche Eignung und Neigung von Lehrerinnen und Lehrern für Ganztagsschulen anbetrifft, kann man die individuellen Konflikte, die bei einer Umwandlung von Halbtagsschulen in Ganztagssysteme auftreten, am ehesten dadurch gering halten, daß man zunächst auf freiwillige Bewerber zurückgreift und jenen Kolleginnen und Kollegen, die nicht in Ganztagsschulen tätig werden wollen, Arbeitsplätze an anderen Halbtagsschulen anbietet. Weil dies personalrechtlich nicht immer einfach ist und auch die Mobilität im Lehrerberuf unterschiedlich stark ausgeprägt ist, empfiehlt es sich erneut, nicht ganze Schulen auf einen Streich zu Ganztagssystemen umzuwandeln, sondern den Ganztagsbetrieb mit einzelnen Klassen und einzelnen Zügen zu beginnen, so daß Lehrer und Schulaufsicht genügend Zeit für eine Neuorientierung und nötigenfalls die Suche einer neuen Dienststelle haben.
Darüberhinaus ist mit einer erfolgreichen Arbeit von Ganztagsschulen vor allem dort zu rechnen, wo Personalstellen öffentlich ausgeschrieben werden und die Schulen bei der Stellenbesetzung entscheidend mitwirken können. In der Ausschreibung kann dann gezielt zur Mitarbeit bei der Verwirklichung eines ausgewiesenen pädagogischen Konzeptes aufgefordert werden, und die Bewerber können sich entsprechend orientieren. So

können durch eine mit den Betroffenen abgestimmte Personalpolitik Frustrationen vermieden und die Ausbildung eines überzeugenden pädagogischen Profils der jeweiligen Schule unterstützt werden.[lix]
Da die meisten Ganztagsschulen eine ethnische Mischung ihrer Schülerschaft aufweisen werden, ist es schließlich notwendig und unterstützt den Anspruch, einen kulturell vielfältigen Erfahrungsraum zu bieten, wenn auch das Kollegium eine entsprechende ethnische Vielfalt aufweist.

9.2 Einsatz verschiedener Professionen in der Schule

Es ist eine übereinstimmende Erfahrung aller Ganztagsschulen in der Bundesrepublik, daß die Einbindung von sozialpädagogischen Fachkräften in das Mitarbeiterteam für den Erfolg der Schule von entscheidender Bedeutung ist. Ganztagsschulen ohne sozialpädagogische Fachkräfte neigen dazu, die zusätzliche Schulzeit der Kinder auch noch zu verschulen.

9.2.1 Qualifikationsbedarf

Der Bedarf an pädagogischen Qualifikationen ist in Ganztagsschulen breiter als an Halbtagsschulen, nicht weil sie länger dauern, sondern weil ihre Aufgaben umfassender sind. Um ein großes Fächerangebot zu gewährleisten, gemeinwesenorientierte Projekte zu ermöglichen und die Schule in den Stadtteil einzubinden, ist die Beschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern mit musischen und (auch an Grundschulen) technischen Qualifikationen und einer möglichst langen außerschulischen Berufserfahrung wünschenswert.[lx]
Hinzu kommt der spezifische Qualifikationbedarf in Hinblick auf die Sprachen der ethnischen Minderheiten, der beispielsweise in Hamburg durch eine im Vergleich zu Hessen, Nordrhein-Westfalen oder Bayern beschämend niedrige Zahl ausländischer Lehrer in Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, abgedeckt wird, die in Hamburg auch noch mit einem Teil ihrer Stundenverpflichtung als "Schulsozialbetreuer" arbeiten. Schließlich ist in den entsprechenden Bundesländern an die von den Konsulaten angestellten Kolleginnen und Kollegen für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu denken, der gleichfalls in den Räumen der Schule stattfindet und bei der Umstellung von Halbtagsschulen auf Ganztagsbetrieb in den Schultag integriert werden muß, will man ihn nicht - was sinnvoller wäre - durch Einstellung neuer Lehrerinnen und Lehrer mit entsprechender Qualifikation unter deutsche Schulaufsicht stellen.
Das hauptamtliche pädagogische Personal von Ganztagsschulen umfaßt in der Bundesrepublik neben Lehrern und Fachlehrern in erster Linie Erzieherinnen bzw. Erzieher und Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen. Die Mitwirkung von Sozialpädagogen wird in gut funktionierenden Ganztagsschulen nicht zuletzt deshalb allgemein als segensreich betrachtet, weil diese Berufsgruppe Spezialkompetenzen mitbringt, die Lehrerinnen und Lehrer bisweilen vermissen lassen oder die bei einzelnen Lehrern in einer langjährig "lehrerzentrierten" Unterrichtspraxis weniger nachhaltig ausgebildet wurden: beispielsweise besondere Kompetenzen, Beziehungskonstellationen unter den Schülerinnen und Schülern auch jenseits rein unterrichtlicher Leistungserwartungen wahrzunehmen und zu fördern; besondere Kompetenzen im Bereich der außerunterrichtlichen Freizeitgestaltung; besondere Kompetenzen, das Lernen in Projekten anzuleiten; besondere Kompetenzen auf dem Gebiet der Elternarbeit. Sozialpädagogen ethnischer Minderheiten verfügen

darüberhinaus über spezielle Kulturkenntnisse, kennen das Ausländerrecht und sein Wirkung auf die Familien und sind selbst zweisprachig, so daß sie besonders qualifiziert sind, zwischen den Kulturen zu vermitteln.
Den Einsatz von Erzieherinnen in Ganztagsschulen halten wir für weniger günstig, zumal wenn es sich um Berufsanfängerinnen handelt und die Distanz an Lebenserfahrung und Besoldung zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern sehr hoch ist. Erzieherinnen geraten im Schuldienst sehr häufig in ein Assistentenverhältnis zu den akademisch ausgebildeten Lehrern. Wo sie eigenverantwortlich Lerngruppen anleiten, handelt es sich meist um musische oder technische Arbeitsgemeinschaften. Mit der Beschäftigung von Erzieherinnen in Ganztagsschulen wird daher leicht einer Aufrechterhaltung der Trennung von "harten" und wichtigen Unterrichtszeiten in der ausschließlichen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer und weniger bedeutenden "Freizeitangeboten", die dann auch mal von einer Erzieherin übernommen werden dürfen, Vorschub geleistet. Sozialpädagogen sind demgegenüber breiter ausgebildet und in der Regel besser in der Lage, ein professionelles Selbstbewußtsein gegenüber Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln, was zu einer ertragreicheren Auseinandersetzuung über inhaltliche und konzeptionelle Fragen führt.
Wir verkennen nicht, daß sich der Einsatz von Erzieherinnen mit Fachschulabschluß in Sonderschulen sowie beispielsweise in den Hamburger Integrationsklassen bewährt hat. Sie werden aber in den Integrationsklassen bewußt als Assistentinnen ohne eigenverantwortliche Unterrichtskompetenz und stets gleichzeitig mit einer Lehrerin oder einem Lehrer eingesetzt. Demgegenüber kommt es in einer Ganztagsschule vorrangig darauf an, daß es pädagogische Mitarbeiter gibt, die aufgrund ihrer Ausbildung und ihres beruflichen Selbstverständnisses den Kontakt zu außerschulischen Einrichtungen im Stadtteil aufbauen und so zur "Entschulung" der Schule beitragen können.
Wir empfehlen, als sozialpädagogische Fachkräfte für Ganztagsschulen grundsätzlich nur graduierte Sozialpädagog(inn)en mit Fachhochschulabschluß einzustellen, und zwar vorzugsweise solche, die selbst Angehörige ethnischer Minderheiten und zweisprachig oder zumindest für interkulturelle Erziehung ausgebildet sind.[lxi]

9.2.2 Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen

Es gibt auch typische Problemzonen in der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern einerseits und Sozialpädagoginnen und -pädagogen andererseits. Insbesondere dort, wo noch keine praktischen Erfahrungen mit der Mitwirkung von sozialpädagogischen Fachkräften an einer Schule vorliegen, haben die Sozialpädagogen bisweilen mit einem deutlichen Standesdünkel der Lehrer zu kämpfen, der durch eine unterschiedliche Besoldung der beiden unterschiedlich ausgebildeten Berufsgruppen noch verschärft wird. Umgekehrt existiert auf Seiten der Sozialpädagogen bisweilen ein vorurteilbehaftetes Lehrerbild. Eine Folge kann sein, daß die Lehrer dann im Einzelfall dazu neigen, sich ganz auf die Unterrichtsarbeit zu konzentrieren und die vermeintlich "ganztagstypischen", erzieherisch jedoch besonders anspruchsvollen Aufgaben, z.B. die Essensbetreuung oder die sogenannte "Freizeitgestaltung", den Sozialpädagogen zu überlassen. Damit droht der ganzheitliche Erziehungsauftrag der Schule zum Schaden der Kinder in einen "eigentlichen", nämlich unterrichtlichen Teil, und einen irgendwo nachrangigen außerunterrichtlichen Teil zu zerfallen. Indem die Schule die schädliche Teilung der pädagogischen Pro-

fessionen wiederholt und bekräftigt, spaltet sie das Kind künstlich in ein Verstandes- und ein Charakterwesen - ein in der Pädagogik seit der Aufklärung kritisiertes, von der Schule jedoch immer wieder neu praktiziertes Fehlverhalten.
Wie bereits angedeutet, läßt sich die pädagogische Verantwortung für ein Kind nicht auf verschiedene Tageszeiten und Berufsgruppen aufspalten. In Bezug auf das einzelne Kind dürfen die besonderen Kompetenzen der einzelnen am Erziehungsprozeß beteiligten Menschen - Eltern, Lehrer, Sozialpädagogen u.a.m - gerade nicht gegeneinander abgegrenzt werden, sondern müssen sich immer wechselseitig ergänzen und in Situationen gemeinsamer Beratung wechselseitig aufeinander bezogen werden.
Von daher halten wir Personaleinsatzpläne, die Lehrererinnen und Lehrern einerseits und Sozialpädagoginnen und -pädagogen andererseits prinzipiell unterschiedliche Kompetenzbereiche zuweisen, für Fehlkonstruktionen, die auf einen Mangel an konzeptioneller Überlegung hinweisen. Lehrer müssen auch in die Essensbetreuung und "Freizeitgestaltung" eingebunden werden, Sozialpädagogen auch im Unterricht mitwirken. Die besonderen Chancen ganztägig institutionalisierter Erziehung kommen nämlich erst dort zum Tragen, wo die Schule die Trennung von "Unterricht" und "Freizeit" zumindest dem Anspruch nach zu überwinden versucht und der gesamte Schultag der Kinder als eine durchgängig gleich verantwortungsvoll zu gestaltende Lernsituation begriffen wird.

Die *gemeinsame* Verantwortung der Lehrer und Sozialpädagogen für das Wohlergehen und den Lernfortschritt der Kinder und Jugendlichen kann mithin *von beiden* überhaupt nur wahrgenommen werden, wenn sich beide Berufsgruppen bei der Wahrnehmung dieser Verantwortung wechselseitig unterstützen. Praktisch bedeutet dies mindestens viererlei:

- Zum einen müssen sich alle mit der Erziehung eines Kindes (einer Klasse) betrauten Mitarbeiter zu **regelmäßigen Teambesprechungen** (beispielsweise einmal wöchentlich) zusammenfinden, um die konkrete Arbeit mit den Kindern miteinander abzustimmen. Für solche unverzichtbaren zusätzlichen Absprachen ist eine entsprechende Reduktion der Unterrichtsverpflichtung dringend erforderlich.
- Zum anderen müssen die verschiedenen in einer Klasse tätigen Professionen zu bestimmten Zeiten in der Woche auch gemeinsam in der Klasse tätig sein ("Doppelbesetzungen"), damit sie sich im Umgang mit den Schülern auch wechselseitig erleben und wechselseitig helfen können. Auch für solche **Teamarbeit im Klassenzimmer** muß von vornherein eine entsprechende Personalausstattung zur Verfügung stehen.
- Ferner müssen sich auch beide Berufsgruppen in ihrer wechselseitigen Rollen- und Kompetenzwahrnehmung dem **Prinzip der unteilbaren pädagogischen Verantwortung** verpflichtet fühlen: Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre fachliche Kompetenz und unterrichtliche Verantwortung so wahrnehmen, daß sie dabei nicht die Selbständigkeit und berufliche Kompetenz ihrer sozialpädagogischen Mitarbeiter in Zweifel ziehen; und die sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen bei der selbständigen Wahrnehmung von pädagogischen Aufgaben an einer Ganztagsschule darauf achten, daß sie nicht die Lehrer in Konflikt mit deren schulrechtlicher Verantwortung für den Unterrichtserfolg bringen.
- Das Prinzip der unteilbaren pädagogischen Verantwortung gilt schließlich auch zwischen den Kulturen: Alle Mitarbeiter, gleich welcher Nationalität, müssen akzeptieren, daß sie für *alle* Schüler, gleich welcher Nationalität und Kultur diese im einzelnen an-

gehören, gleich verantwortlich sind. Alle Mitarbeiter müssen aber auch von Amts wegen entsprechend ermutigt werden.[lxii]

Wie die Erfahrungen an erfolgreichen Ganztagsschulen zeigen, wird dieser Balanceakt dort gut bewältigt, wo ein Klassenteam auf der Basis gemeinsamer Überzeugungen eine gemeinsame pädagogische Verantwortung für eine überschaubare Gruppe von Schülern empfindet und alle Lernprozesse im permanenten vertrauensvollen Dialog auch gemeinsam gestaltet.[lxiii] Die Zusammenarbeit scheitert, wo es an einer dieser Voraussetzungen fehlt oder Mitarbeiter eingestellt werden, die von einem additiven, statt von einem integrativen Konzept pädagogischer Verantwortung ausgehen oder die die gemeinsamen Ziele und das besondere pädagogische Profil der jeweiligen Schule gar nicht mittragen.[lxiv]
Es bleibt das Problem der laufbahnrechtlich fixierten unterschiedlichen Bezahlung von deutschen Lehrern, ausländischen Lehrern, Sozialpädagogen und Erziehern für eine in jeder Beziehung gleichwertige und gleich verantwortliche Arbeit. Dieses Problem kann nicht pädagogisch bewältigt werden, sondern bedarf dringend der politischen Korrektur.

9.3 Stellenbedarf und Arbeitszeitberechnung

Ganztagsschulen sind gegenüber anderen nachmittäglichen Betreuungsformen teure Unternehmungen. Die hohen Kosten, insbesondere im Personalbereich, verleiten manche Schulverwaltungen dazu, ohne jede Rücksicht auf die pädagogischen Effekte zu Billigformeln zu greifen, die letztlich eine ganztägige staatliche Beaufsichtigung der Schüler gerade noch sicherstellen, eine in sich konsistente und überzeugende pädagogische Arbeit aber überhaupt nicht ermöglichen, ja, nicht einmal mehr intendieren. Solche Schulen sind für eine massive soziale Segregation prädestiniert.
Pädagogisch verantwortbare Ganztagsschulen sind nicht als Billigmodelle zu haben.

Man kann das Problem auf einen einfachen Nenner bringen: Wenn man beispielsweise in der Grundschule die Anwesenheitsdauer der Kinder verdoppelt, kommt man mit den doppelten Personalkosten noch nicht einmal aus, weil mehr Koordination nötig wird und auch im Bereich der Verwaltung, für die Essensversorgung sowie für Raumpflege und Instandsetzung zusätzliche Kräfte benötigt werden.

9.3.1 Pädagogisches Personal

Schulen, in denen sich die Kinder einen ganzen Tag lang aufhalten sollen, sind mehr noch als Halbtagsschulen auf überschaubare und stabile Bezugsgruppen angewiesen. Die Klassenfrequenz darf daher auch bei noch so dringender Nachfrage eine bestimmte Höchstgrenze nicht überschreiten. Mit mehr als 25 Kindern pro Klasse wird Ganztagserziehung ein pädagogisch schwer zu verantwortendes Abenteuer.
Die Versorgung von Ganztagsschulklassen mit pädagogischem Personal muß gleichwohl unabhängig von der realen Schülerzahl in der Klasse *jederzeit in vollem Umfang* gesichert sein, weil Ganztagsschulen nicht ihr einmal bereitgestelltes Betreuungsdeputat wieder kürzen und die Schüler vorzeitig nach Hause schicken können. Die schülerbezogene Lehrerzuweisung, die sich nicht nach dem realen Personalbedarf einer Schulklasse, sondern nach den Regeln von Angebot und Nachfrage des Schülermarktes richtet, kleine Klassen regelmäßig mit Unterrichtsabzügen bestraft und Schulleiter daher ebenso regelmäßig in Versuchung bringt, mehr Schüler aufzunehmen, als der Schule und den Schü-

lern selbst guttut, bringt Ganztagsschulen schnell in Schwierigkeiten, wenn einzelne Schüler abgemeldet werden. Ganztagsschulen sind, wenn sie über längere Zeit stabile Lerngruppen und damit jene vertrauensvolle erzieherische Atmosphäre anbieten sollen, die die Eltern erwarten, dringend auf eine **klassenbezogene Lehrerstundenzuweisung** angewiesen.
Folgt man dem in diesem Gutachten vertretenen Konzept von Ganztagsschule als einer Einrichtung ganztägig hochwertiger Erziehung, steigt der Personalbedarf weiter an. So besteht kein Zweifel, daß die unseres Erachtens unumgängliche Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen in einer Klasse tätigen Mitarbeitern nicht nur zusätzliche Zeit, sondern - wie der Unterricht - auch der inhaltlichen Vorbereitung bedarf.
Wir empfehlen daher, mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Woche für alle Mitarbeiter für Teambesprechungen zu verwenden.

Erfahrungen mit gut funktionierenden, vor allem aber mit schlecht funktionierenden Ganztagsschulen legen die dringende Empfehlung nahe, zur Sicherstellung solcher Teambesprechungen die Lehrverpflichtung aller in der Schule tätigen Professionen (und zwar auch der Teilzeitkräfte) entsprechend zu reduzieren und diese Zeiten auch im Personaleinsatzplan als Konferenzzeiten zu fixieren, damit diese Konferenzen auch wirklich jede Woche stattfinden können.[lxv] Versäumt man eine solche Regelung und überläßt die unumgängliche Teamkoordination dem guten Willen und dem freiwilligen Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, so wird diesen in der Regel eine dauerhafte (Selbst-)Ausbeutung ihrer Arbeitskraft abverlangt, die die Arbeitsfreude spürbar mindert und sich nachteilig auf das Schulklima auswirkt.
Auch die für die Einzelförderung von Kindern, für gemeinsame Absprachen (Klassenrat) sowie die gemeinsame Ausarbeitung von Lernvorhaben und Projekten dringend notwendige gleichzeitige Anwesenheit mehrerer Teammitglieder bei den Kindern sollte von vorherein in die Stellenplanung mit einbezogen werden. Als absolutes Mindestmaß sind dabei zwei Unterrichtsstunden mit **Doppelbesetzung** je Klasse und Tag anzusehen.
Weil die Eltern von Ganztagsschülern ihren Lebensplan in aller Regel darauf einstellen, nachmittags von jeglicher Beaufsichtigungsverpflichtung für ihre Kinder befreit zu sein, benötigen Ganztagsschulen zusätzliche Personalstunden für Krankheitsvertretungen. Denn die Schüler können auch bei einem hohen Krankenstand im Kollegium in aller Regel nicht vorzeitig nach Hause geschickt werden, wie dies an unseren Halbtagsschulen der Brauch ist. Insbesondere kleine Schulen haben mit solchen Krankheitsvertretungen große Schwierigkeiten (Die schülerbezogene Lehrerzuweisung begünstigt die großen Systeme.) Als **"Springer" für Krankheitsvertretungen** sind daher an kleinen Schulen (ein- bis zweizügige Ganztagssysteme) eine volle Lehrerstelle für jeweils 4 Klassen, an großen Systemen eine volle Stelle für jeweils 6 Klassen von vornherein fest vorzusehen und einzuplanen. Unterläßt man solche Vorsorge, kommen auf die Mitarbeiter von Ganztagsschulen sehr schnell immense Überstunden zu, die während der unvermeidlichen alljährlichen Grippewelle die ohnedies anstrengende Arbeit an einer Ganztagsschule unerträglich werden lassen und die Zahl der Versetzungsanträge dramatisch in die Höhe schnellen lassen.
Es gibt in allen Bundesländern auch die Praxis, pädagogisch völlig unstrittige Arbeitszeitbedarfe auf Verwaltungsebene nicht anzuerkennen. **So stellt es für Kenner der Materie eine sachlich und fachlich durch nichts zu rechtfertigende Willkürmaßnahme dar, an Ganztagsschulen sogenannte "Betreuungsstunden" zu konstruieren** (bei-

spielsweise für die Ausgabe und Begleitung des Mittagessens oder die Gestaltung von unterrichtlich nicht gebundener "Freizeit"), die auf das Lehrdeputat der Lehrer nur zur Hälfte oder zu zwei Dritteln angerechnet werden. Finanz- und Bildungspolitiker, die solche Entscheidungen fällen, sollten nur ein einziges Mal versuchen, 25 Jugendliche in einem schwierigen sozialen Gebiet zu einem gesitteten Mittagessen zusammenzuführen und dabei gleichzeitig als aufmerksamer und aufgeschlossener Ansprechpartner für tausenderlei kleine und größere Probleme der Schüler zur Verfügung zu stehen; dann würden sie vielleicht merken, welch eine anstrengende und verantwortungsvolle Aufgabe die Gestaltung von solch unterrichtsfreien "Betreuungszeiten" darstellt und wie ungerechtfertigt es ist, die mit solchen Tätigkeiten ausgefüllte Arbeitszeit jeweils nur zur Hälfte oder zu zwei Dritteln zu vergüten.
Die Annahme, solche "Betreuungszeiten" bedürften weniger Reflexion durch die Pädagogin oder den Pädagogen als der traditionelle Unterricht, ist unhaltbar und führt zu einer Deformierung der pädagogischen Praxis in Ganztagsschulen. Die in der Behördensprache für "Aufsicht und Betreuung" vorgesehenen Arbeitszeiten sind ja für die Pädagogen keineswegs Freizeit, sondern dienen immer dem pädagogischen Umgang mit den Kindern. Sie machen an einer Ganztagsschule, die nicht bloß eine verlängerte Vormittagsschule sein soll, geradezu einen Kernbereich der Pädagogik aus, der besonderer Überlegung, Planung, Vor- und Nachbereitung durch die Pädagogen bedarf, insbesondere, wenn diese offenen oder ungebundenen Phasen - wie von uns empfohlen wird - mit den unterrichtlichen Aktivitäten inhaltlich und organisatorisch verzahnt werden.
Wie die langjährigen Erfahrungen an Ganztagsschulen in allen Bundesländern zeigen, sind diese Phasen nicht nur für einen informellen, von Leistungserwartungen partiell auch freigestellten erzieherischen Umgang mit den Schülern besonders bedeutsam, sondern eben daher auch besonders nachbereitungs- und personalaufwendig. In solchen offenen oder unterrichtsfreien Phasen ergeben sich gerade jene intensiven Gespräche und Beziehungen, in denen sich Bedürfnisse und Interessen der Schüler artikulieren, die sich in neuen Lernvorhaben niederschlagen können, Gespräche, in denen Ursachen für Lernschwierigkeiten offengelegt und Konfliktlösungen diskutiert werden können und in denen die Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern außerhalb formeller Beurteilungsverfahren Rückmeldungen über ihre Lernstrategien und ihren Lernerfolg geben können. Solche Gespräche erfordern zwar weniger *Vorbereitung*, dafür jedoch um so intensivere *Nachbereitung* und sind häufig anstrengender und emotional belastender als der Unterricht. Daß diese Phasen nicht als volle Arbeitszeit angerechnet werden, wird von langjährig engagierten Ganztagsschulpädagogen verständlicherweise als eine in jeder Beziehung ungerechte und verletzende Abwertung ihrer häufig überdurchschnittlichen Bemühungen um eine zeitgemäße pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen empfunden.
Solange die Schulverwaltungen bei der Berechnung der Lehrerstunden an einer Unterscheidung zwischen einer "eigentlichen", nämlich unterrichtlich gebundenen Arbeitszeit, die voll vergütet wird, und pädagogisch anscheinend weniger bedeutsamen "Betreuungs-" oder "Frei"-zeiten festhalten, die nur zur Hälfte oder zu zwei Dritteln vergütet werden, kann man den Schulen nicht verdenken, daß sie konzeptionell und praktisch ebenfalls an einer Trennung von Unterricht und "Freizeit" festhalten und nicht zur Entwicklung integrativer Unterrichtskonzepte vordringen, die einen ganztägigen Aufenthalt der Kinder in der Schule überhaupt erst rechtfertigen würden. Es überrascht dann auch nicht, daß Leh-

rer an solchen Ganztagsschulen für ihre eigenen Kinder Halbtagssysteme bevorzugen. Sie wissen zu gut über die blockierten pädagogischen Möglichkeiten Bescheid und können die negativen Auswirkungen falschen administrativen Denkens auf die Kinder und Mitarbeiter besonders gut beurteilen.

9.3.2 Schulleitung

Mit wachsender Schulgröße wächst naturgemäß auch der Verwaltungsaufwand einer Schule. Bei Ganztagsschulen erfolgt dieses Wachstum disproportional: Die Schulleitung einer Ganztagsschule hat einen deutlich höheren Arbeitsaufwand zu bewältigen als diejenige einer gleich großen Halbtagsschule.
Zunächst erfordert natürlich der wachsende Mitarbeiterstamm zusätzlichen Verwaltungsaufwand. Dieser Aufwand wächst dadurch noch weiter an, daß neue Berufsgruppen in die Schule kommen oder beispielsweise Honorarkräfte für einzelne Kurse oder stadtteilorientierte Lernvorhaben mitverwaltet werden müssen. Daneben fallen zusätzliche ganztagstypische Koordinationsleistungen im Kollegium und mit zahlreichen außerschulischen Institutionen an.
Auch der erweiterte pädagogische Auftrag der Ganztagsschule erzeugt Verwaltungsaufwand. Je mehr sich die Schule für die sie umgebende Lebenswelt öffnet, um eine Verschulung der zusätzlichen Schulzeit abzuwehren, um so mehr Verhandlungen, Absprachen, Kontakte, Briefwechsel usw. fallen an.
Die Elternberatung nimmt an Ganztagsschulen überdurchschnittlich viel Zeit in Anspruch, obwohl die Eltern wenig Zeit zur aktiven Mitwirkung im Unterricht haben. Ganztagsschuleltern entwickeln erfahrungsgemäß häufig das Gefühl, nicht mehr zu wissen, was ihre Kinder eigentlich den ganzen Tag machen, da diese nach einem achtstündigen Schultag zu Hause nicht mehr viel erzählen mögen und die heimliche Kontrolle der Schule über die Einsichtnahme in die Hausaufgaben der Kinder wegfällt oder zumindest deutlich reduziert ist. Daraus resultieren gehäufte Elterntelefonate und spontane Elternbesuche in der Schule. Das immer wieder einmal aufkommende schlechte Gewissen der Eltern, die Kinder den ganzen Tag "außer Haus" zu geben, schlägt sich gleichfalls in Kontaktwünschen der Eltern an die Schule nieder, die ernstgenommen und befriedigt werden müssen.
Darüberhinaus gestaltet sich das Aufnahmeverfahren einer Ganztagsschule in der Regel weit aufwendiger als an Halbtagsschulen. Ganztagsschulen werden mit Anträgen auf Einschulung von Kindern aus anderen Schulen und Schulbezirken geradezu überschüttet. So führt beispielsweise die keineswegs besonders verkehrsgünstig gelegene Hamburger Schule Am Altonaer Volkspark mit einer jährlichen Aufnahmekapazität von maximal 30 Schülern eine Warteliste mit 150 weiteren Schülerinnen und Schülern, deren Eltern immer wieder dringend um Aufnahme ihrer Kinder bitten. Mit all diesen Kindern und ihren Eltern muß die Schulleitung umfangreiche Gespräche führen, manchmal mehrere hintereinander, obwohl nur ein minimaler Anteil der Bewerber noch eine Chance hat, in die Schule aufgenommen zu werden. Hinzu kommen Rückfragen bei den eigentlich zuständigen Schulen, beim schulärztlichen oder beim schulpsychologischen Dienst. Kinderärzte schicken Gutachten, die sorgfältig zur Kenntnis genommen werden müssen und zu weiterer Korrespondenz führen. Die Eltern setzen die Schulleitung mit dramatischen Schilderungen ihrer teilweise extrem bedrückenden Lebensumstände unter Druck, Schilderun-

gen, die man nicht einfach mit der Schülerakte ablegen kann und die die weitere Aufmerksamkeit binden.
Aus all diesen Gründen ist es meist unvermeidlich, daß die Schulleitung einer Ganztagsschule fast während der gesamten Öffnungszeit der Schule und oft darüberhinaus auch im Hause ist. Ein beträchtlicher Mehraufwand an Verwaltungsstunden ist somit für das Gelingen einer Ganztagsschule unumgänglich.
Eine einzügige Ganztagsgrundschule benötigt mindestens 40 Verwaltungsstunden für Schulleitungsaufgaben, Eltern- und Teamberatung; größere Systeme brauchen entsprechend mehr. Alle Ganztagsschulen im Sekundarbereich sollten unabhängig von der Schulform über den in Hamburg für die Ganztagsgesamtschulen üblichen Bestand an Verwaltungsstunden verfügen können.

9.3.3 Nicht-pädagogisches Personal

Hinsichtlich des nicht-pädagogischen Personals ist als Folge des größeren Mitarbeiterstammes an einer Ganztagsschule sowie für zusätzliche Korrespondenz, für die Inventarisierung und Verwaltung vermehrter Spiel- und Arbeitsmittel, für allerlei zusätzliche Listen, Statistiken und Abrechnungen u.s.f. mit zusätzlichem Verwaltungspersonal zu rechnen. Allein die täglich variierende Essensabrechnung einer kleinen Ganztagsschule kann selbst dann, wenn das Inkasso von den Klassenlehrern vorgenommen wird, auch eine routinierte Verwaltungskraft viele Stunden wöchentlich beschäftigen.[lxvi] Auch das Sekretariat einer kleinen Ganztagsschule muß während der Öffnungszeit der Schule ständig besetzt sein, erfordert also mindestens eine Vollzeitstelle. Für große Systeme ist der Stellenbedarf entsprechend zu erweitern.
Darüberhinaus ist wegen der intensiveren Gebäudenutzung mit zusätzlichem Putz- und Instandsetzungspersonal sowie natürlich mit besonderem Küchen- oder (bei Essensanlieferung) zumindest Spülpersonal zu rechnen.
Da die Kinder in Ganztagsschulen mehr noch als in Halbtagsschulen neben den Pädagogen auch alle technisch-administrativen Mitarbeiter der Schule als Ansprechpartner für persönliche Sorgen oder Bedürfnisse nutzen, **ist dringend von schulfernen Servicebetrieben ("Putzkolonnen") abzuraten** und auf ein festes Stammpersonal zu achten, das sich nicht nur für einen reibungslosen Schulbetrieb, sondern auch für das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen persönlich verantwortlich fühlt und in die Besonderheiten der jeweiligen Schule einbezogen werden kann. Schulfremde Putzkolonnen zeigen in der Regel weniger Verständnis für die Notwendigkeit einer besonders wohnlichen Einrichtung in Ganztagsschulen und machen sich erfahrungsgemäß auch nicht so oft die Mühe, liegengebliebene Legosteine vor dem Staubsauger zu retten, wie hauseigene Kräfte.
Aus demselben Grund empfiehlt es sich, bei Stellenbesetzungen - wo immer möglich - auf Eltern oder andere Erwachsene aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule zurückzugreifen und hierbei auch im Stadtteil lebende Migranten zu berücksichtigen, um die Bindung der nicht-pädagogischen Mitarbeiter an den pädagogischen Auftrag der Schule und der Schule an den sie umgebenden Stadtteil zu erhöhen.

10 Raum- und Sachmittelbedarf

10.1 Allgemeine Grundsätze

Eine anspruchsvolle ganztägige Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen kann sich nicht ohne weiteres in Räumlichkeiten ereignen, die für eine ganz andere Art des Umgangs mit Schülern geplant und gebaut worden sind. Es reicht nicht aus, eine Spülküche einzurichten und ein paar Tischtennisplatten aufzustellen, wenn man eine Schule auf Ganztagsbetrieb umstellen will. Eine Ganztagsschule, die nicht sozialer Segregation Vorschub leisten soll, darf den in unserer Gesellschaft ganz normalen Reichtum privater Kinderzimmer, die Wohnlichkeit privater Wohnungen und die Anregungskraft großzügig ausgestatteter Werkstätten, Ateliers und Bibliotheken nicht unterbieten.
Ausreichende Bewegungsflächen im Inneren und außerhalb der Schulgebäude sind für eine ganztägige Betreuung der Kinder unabdingbar.
In ein Klassenzimmer, das den Kindern acht Stunden lang Anregungen bieten will, gehört aber auch eine entsprechend reichhaltige Ausstattung an Spiel- und Arbeitsmaterialien: Dinge, die den Geist anrühren, die zum Beobachten und Experimentieren auffordern, gemütliche Lese- und Ruheecken[lxvii], in die man sich vor den Blicken der anderen (auch der Pädagogen!) zurückziehen kann, Toberäume, in denen man eine Kissenschlacht machen kann, selbstverständlich Teppichboden in allen Räumen, großzügige Freiflächen mit Bänken und anderen Sitzgelegenheiten, Schulzoo und Schulgarten, Rollschuh- und Skateboardflächen, Aktiv- oder gar Abenteuerspielplatz auf dem Schulgelände oder in zumutbarer Entfernung - all dies gehört zur Mindestausstattung jeder modernen Ganztagsschule, die mit dem Anregungsreichtum einer privat gestalteten Freizeit mithalten will.

10.2 Raumbedarf

Was den Raumbedarf anbelangt, kann man von der Regel ausgehen, daß in Ganztagsschulen **jede Klasse 2 Standardklassenzimmer** als "eigenen" Bewegungs— und Gestaltungsraum benötigt.
Spezielle Funktionsräume wie Fachräume, Küche, Vorratshaltung, Wäscheraum, Duschen, Elternsprechzimmer, Lehrerarbeitsräume, ein Elterntreffpunkt und vor allem eine zentrale Begegnungshalle für die ganze Schule kommen noch hinzu.
Alle Beispiele gemeinwesenorientiert arbeitender Schulen zeigen, wie wichtig **ein Ort für die Eltern** im Eingangsbereich der Schule ist, z.B. eine Teestube, die Eltern, die ihre Kinder zur Schule gebracht haben, lockt, noch mit anderen zu sprechen, wo sie sich untereinander verabreden und treffen können und wo sie informell mit den Lehrern kommunizieren können. Ein solcher Kommunikationspunkt ist insbesondere für Frauen aus ethnischen Minderheiten von Bedeutung.
Was die **Essensversorgung** einer Ganztagsschule anbetrifft, ist es meist kostengünstiger, sich von Fremdfirmen beliefern zu lassen, als in der Schule selber zu kochen. Gleichwohl muß natürlich eine Kochgelegenheit begrenzter Kapazität (z.B. in Form einer Lehrküche) für Feste, Feierlichkeiten und eigene Kochversuche der Schüler vorhanden sein. Eine Teeküche gehört auf jedem Flur.[lxviii]
Die Einrichtung von besonderen **Speisesälen** ist umstritten. Lehrerinnen und Lehrer neigen dazu, Massenverpflegung und große Speisesäle zu meiden und überlassen dann die Schüler beim Essen häufig sich selbst, was dem Appetit der Kinder und der Atmosphäre beim Essen nicht immer förderlich ist. Eine Schule, die auch das gemeinsame Einnehmen von Mahlzeiten als eine pädagogische Situation begreift, wird daher auf einen Speisesaal

eher verzichten (der ja auch für den größten Teil des Tages und für andere Aktivitäten meist ein verlorener Raum ist) und das Essen im intimeren Bereich des eigenen Klassenzimmers einnehmen.[lxix] Insbesondere im Primarbereich hat sich dieses Verfahren bewährt. Sofern das Gebäude mehrstöckig ist, wird dann allerdings ein Speiseaufzug benötigt, um das Essen und das Geschirr zu den einzelnen Klassenzimmern bringen zu können. Es ist weder den Kindern, noch den Mitarbeitern zuzumuten, kiloschwere Porzellanstapel und Essensthermen über größere Wege oder gar durch Treppenhäuser zu tragen.[lxx] Ob eine zentrale **Spülstraße** oder aber dezentrale Spülmaschinen angeschafft werden, muß von den baulichen Voraussetzungen abhängig gemacht werden. Wenn eine Schule auf viele Gebäude verteilt ist, erscheinen dezentrale Spülmaschinen sinnvoller als eine große Spülküche. In jedem Fall ist vor Beginn des Ganztagsbetriebes zu klären, wer das Essen bringt und wer das gebrauchte Geschirr abholt. Die pädagogischen Mitarbeiter haben in der Regel keine Zeit, sich hierum auch noch zu kümmern.
Schließlich ist auf **erhöhte Hygieneanforderungen** zu achten. Heißwasserbereiter im Klassenzimmer und Warmwasser in allen Waschräumen sollten in Ganztagsschulen ebenso selbstverständlich sein wie in ordentlichen Gaststätten. Ein Duschraum (meist in der Turnhalle schon vorhanden), eine **Waschküche** und Wäschetrockenraum für Tischwäsche, Hand- und Spültücher gehören gleichfalls zur notwendigen Ausstattung. Gegenüber einer traditionellen Halbtagsschule verdoppelt sich also der Raumbedarf.

Menschen, die noch nie praktisch mit Kindern gearbeitet haben und die selbst nie eine Ganztagsschule von innen gesehen haben, mag ein solcher Raum- und Ausstattungsbedarf auf den ersten Blick luxuriös erscheinen. Es handelt sich hierbei jedoch keineswegs um ein Traumprogramm für eine "Superschule", sondern um den pädagogisch unverzichtbaren Bedarf für einen friedfertigen ganztägigen Aufenthalt von 100 oder 200 jungen Menschen in ein und demselben Gebäude an nur zwei aufeinanderfolgenden Tagen mit Regenwetter.

10.3 Arbeitsplätze der pädagogischen Mitarbeiter

Wie alle anderen Arbeitnehmer benötigen auch Lehrer und Sozialpädagogen für eine professionell hochwertige Arbeit einen hochwertig ausgestatteten Arbeitsplatz. In Ganztagsschulen müssen sie in der Regel einen erheblich größeren Anteil der berufstypischen Vor- und Nachbereitungstätigkeiten in Zeiten zwischen Stunden der direkten Arbeit mit den Kindern erledigen.[lxxi] Einige vernünftig ausgestattete Ganztagsschulen stellen daher ihren Mitarbeitern all jene Arbeitsmittel und -bedingungen zur Verfügung, über die die Lehrer zur Unterrichtsvorbereitung am heimischen Schreibtisch verfügen und die für eine anspruchsvolle Unterrichtsvorbereitung unverzichtbar sind: einen eigenen Schreibtisch in einer angenehmen Arbeitsumgebung, ausreichende Ablagemöglichkeiten, Zugang zu Schreibmaschine und Personalcomputer, genügend Büromittel, umfangreiche Bibliotheken, Telefon und nicht zuletzt eine Ruhemöglichkeit, wo man nach einer anstrengenden Unterrichtsstunde mal für eine Viertelstunde völlig abschalten und sich für die noch bevorstehenden Arbeitsstunden regenerieren kann (was im Lehrerzimmer in der Regel nicht möglich ist).

11 Kosten

Die Mehrkosten für eine ganztägige Erziehung in der Schule sind erheblich und werden von Politikern und Verwaltung regelmäßig unterschätzt. Der noch aus den frühen siebziger Jahren stammende, in Fachpublikationen aber unkritisch immer wieder neu kolportierte Wert von 30 % Mehrkosten gegenüber den Kosten für eine Halbtagsschule ist zu undifferenziert. Je größer die Kluft zwischen der regulären Stundentafel und dem Stundenbedarf einer Ganztagsschule ist, desto teurer ist die Umwandlung. Ein prozentualer Ganztagszuschlag, der nicht nach Schulformen und Schulstufen unterscheidet, ist daher unsinnig.

Hinzu kommen **Erstinvestitionskosten** für den Umbau der Gebäude und der Außenanlagen für eine ganztägige Nutzung (bei alten Gebäuden meist verbunden mit einer Grundrenovierung), für Küche und Geschirr, für einen Aufzug, für Warmwasserbereiter, für ein zusätzliches Lehrerzimmer mit individuellen Arbeitsplätzen, für Eigentumsfächer, Polstermöbel und Teppichböden in den Klassen, für zusätzliche Bücher, Spiel- und Arbeitsmaterialien usw., usw.

Auch die **laufenden Sachkosten** müssen natürlich erheblich höher angesetzt werden als bei Halbtagssystemen. Pädagogik vollzieht sich nicht allein über das Lehrerwort. Die Schüler müssen in der Schule auch etwas zu tun haben. Sie brauchen, je länger sie sich dort aufhalten sollen, um so mehr Spiel-, Lehr-, Lern- und Verbrauchsmaterialien. Der Verbrauch an Strom, Heizung, Telefonkosten, Briefporti, Putzmitteln, Hygieneartikeln und Müllabfuhr steigt spürbar an. Auch hierfür müssen genügend Finanzmittel vorgesehen werden, wenn der Betrieb nicht mitten im Schuljahr mit erheblichen Problemen belastet werden soll.

Schließlich beträgt der Kostenanteil des Schulträgers zum Mittagessen pro Klasse und Jahr viele Tausend Mark. Übernimmt der Staat einen solchen **Essenszuschuß** nicht, können gerade diejenigen, die am meisten darauf angewiesen sind, die Ganztagsschule nicht in Anspruch nehmen. Das Inkasso für das Essensgeld sollte unbedingt - wie bisher üblich - der jeweiligen Schule obliegen, damit die Pädagogen in Problemfällen pädagogisch sinnvolle Lösungen finden können. Es könnte allerdings an den meisten Schulen durch Bankeinzugsverfahren unkomplizierter geregelt werden und den Lehrern einige Arbeit ersparen.

Besonders wichtig ist eine großzügige Freitischregelung, die es den Pädagogen erspart, chronisch säumige Zahler unter den Eltern zu Hause aufzusuchen oder ihnen gar mit dem Gerichtsvollzieher zu kommen. Hierzu müssen die Schulen unbedingt zusätzliche Mittel erhalten, mit denen sie in eigener (nämlich pädagogischer) Verantwortung ohne *personenbezogenen* Verwendungsnachweis umgehen können. Zwar gibt es schon bislang meistens die Regelung, daß der Schulträger für zahlungsunfähige Eltern die Essenskosten übernimmt. Es bleibt aber das Problem, daß manche an sich zahlungsfähigen Eltern gleichwohl ihrer Zahlungspflicht nicht nachkommen.[lxxii] Fehlt es nun - wie beispielsweise derzeit in Hamburg - an einer Freitischregelung, haben einige Schüler in kürzester Zeit Schulden bei ihren Lehrern, die in aller Regel nicht zurückgezahlt werden. Es bedarf keiner besonderen Erläuterung (wohl aber dringender politischer Abhilfe!), daß - von der rechtlichen Unhaltbarkeit einmal ganz abgesehen - ein solches finanzielles Abhängigkeitsverhältnis zwischen Schülern und Lehrern alle pädagogischen Bemühungen in unerträglicher Weise belastet.

12 Rechtsfragen

Ganztagsschulen benötigen im Prinzip **keine anderen Richtlinien und Lehrpläne** als Halbtagsschulen, *sofern* die jeweils geltenden Richtlinien auch den Halbtagsschulen genügend Entwicklungsspielraum für eine vielseitige pädagogische Arbeit gewähren. Von daher wären Lehrpläne und Verordnungen darauf zu überprüfen, ob sie, wie beispielsweise die nordrhein-westfälischen oder die Hamburger Richtlinien für die Grundschule, die in den Abschnitten 7.4 und 7.5 genannten Arbeitsformen überhaupt ermöglichen oder ob sie ihnen, wie beispielweise manche Zeugnis- und Versetzungsordnung, eher im Wege stehen und daher korrekturbedürftig sind.[lxxiii]

Folgeprobleme von Ganztagsschulgründungen tauchen dadurch auf, daß die Nachfrage das Angebot an Ganztagsplätzen noch auf lange Sicht erheblich übersteigt. Vor allem Schulen, denen es gelingt, ein besonders attraktives pädagogisches Profil zu entwickeln, benötigen meist auch ein rechtlich unanfechtbares und zugleich pädagogisch sinnvolles **Schülerauswahlverfahren**.[lxxiv] Denn Eltern, die aufgrund persönlicher Lebensumstände dringend auf eine ganztägige Unterbringung ihrer Kinder angewiesen oder davon überzeugt sind, daß die Ganztagsschule für ihr Kind die bessere Schule ist, beschäftigen Schulleitungen und -behörde mit umfangreichen Anträgen, verlagern in Einzelfällen sogar ihren Wohnsitz in den Schulaufsichtsbezirk und klagen notfalls gegen die Schule, wenn ihr Kind aus für sie uneinsichtigen Gründen abgewiesen werden sollte.

13 Handlungsalternativen zur Vermehrung von Ganztagsangeboten

13.1 Ganztagsschulen

Wie in unseren Ausführungen anklang, halten wir die Einrichtung von zusätzlichen Ganztagsschulen nur dann für sinnvoll, wenn diese eine überzeugende Alternative zu einer lediglich bis 16 Uhr verlängerten Halbtagsschule darstellen, über eine entsprechende pädagogische Gesamtkonzeption und über eine großzügige personelle und materielle Ausstattung verfügen. Gute Ganztagsschulen sind also teuer. Aber sie bieten auch besondere Chancen der Entwicklung einer besonders hochwertigen Praxis des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen. Die Einrichtung von mehr Ganztagsschulen kann daher einen wirkungsvollen Beitrag zur Reform der allgemeinen Schule und ihrer Pädagogik darstellen.

13.2 Ausbau des Hort— und Kindertagesheimbereichs

Geht es bei den Überlegungen zu einer Vermehrung von Ganztagsplätzen für Kinder gar nicht vorrangig um eine *Verbesserung der Schulpädagogik*, sondern ausschließlich um die Bereitstellung von institutionalisierter *Betreuung* für mehr Kinder, ist dem forcierten Ausbau von Hort- und Kindertagesheimplätzen vor der Einrichtung von minderwertigen Ganztagsschulen Priorität zu geben. Horte und Kindertagesheime sind nicht nur billiger und können daher mit gleichem Aufwand mehr Betreuungsplätze anbieten; sie weisen häufig auch eine entspanntere und friedvollere Atmosphäre auf als solche Schulen, die nach Umstellung auf den Ganztagsbetrieb weiterhin traditionellen Unterrichtsformen verhaftet geblieben sind. Deutlicher noch: Horte stellen gerade aufgrund ihrer Distanz zur Schule einen Schon- und Erholungsraum für Kinder dar, der ihnen soziale Erfahrungen

vermitteln kann, die ihnen die Schule bisweilen vorenthält. Horte sind auch freier in der pädagogischen Gestaltung ihrer Arbeit als Schulen: Sie können die Gruppen je nach Angebot frei mischen, sie können mit den Kindern spontan zum Schwimmen gehen, Ausflüge oder Erkundungen unternehmen - Aktivitäten, die in der Schule meist mehr Planung und Absprachen nötig machen und daher seltener stattfinden.
Die pädagogische Qualität von Kindertagesheimen kann mithin ebensogut wie die von guten Ganztagsschulen und ohne weiteres besser als die von schlechten Ganztagsschulen sein. Allerdings praktizieren Horte eine klare soziale Segregation: Man gibt sein Kind nur in den Hort, wenn man unbedingt muß.

13.3 Schule-Hort-Kombinationen

Viele Befürworter von Ganztagsschulen wenden sich, sobald ihnen die Kosten von guten Ganztagsschulen bewußt werden, der Idee von sogenannten "Schule-Hort-Kombinationen" zu. Die Schüler könnten - so der Grundgedanke - vormittags eine ganz normale Halbtagsschule besuchen und nachmittags in demselben oder einem benachbarten Gebäude von preiswerten Erzieherinnen mit einem Essen versorgt und bei den Hausaufgaben betreut werden, bis die Eltern abends von der Arbeit nach Hause kommen. Bei besonderen Problemen könnten sich Lehrer und Erzieher schnell zusammensetzen und gemeinsame Lösungen suchen.
Viele "echte" Ganztagsschulen haben als Schule-Hort-Kombinationen begonnen. Gleichwohl sind überzeugende Beispiele selten. Schule-Hort-Kombinationen weisen in der Regel alle Probleme von Billiglösungen im Erziehungsbereich auf und praktizieren meist eine klare soziale Segregation. Es hat sich häufig herausgestellt, daß die zunächst intendierte Zusammenarbeit zwischen den Institutionen nicht auf Dauer hält. Insbesondere gelingt es Schule-Hort-Kombinationen nur in Ausnahmefällen, irgendeinen Einfluß in Richtung auf eine Verbesserung des Schulunterrichts auszuüben. Es ist häufiger der Fall, daß die Lehrerinnen und Lehrer den Hort meiden, jede institutionalisierte Zusammenarbeit abblocken (sie beansprucht zusätzliche Termine am Nachmittag!), ja, daß die Lehrer die Horterzieher zwar für die vollständige Erledigung der Hausaufgaben ihrer Zöglinge verantwortlich machen, aber gleichzeitig einen Einblick in oder gar eine Diskussion der eigenen Arbeit strikt ablehnen. Insbesondere dort, wo Horte dieselben Räumlichkeiten in Anspruch nehmen wie die Schule, kommt es leicht zu Konflikten zwischen den Institutionen, sobald durch steigende Schülerzahlen Raummangel entsteht. Die Schulen erwarten dann ganz selbstverständlich, daß der Hort zu weichen habe.[lxxv]

Schule-Hort-Kombinationen funktionieren nur,
- *wenn und solange* sich die Leiterinnen oder Leiter *beider* Einrichtungen der Bedeutung einer kontinuierlichen Absprache ihrer pädagogischen Angebote und Maßnahmen bewußt sind,
- *wenn* in beiden Einrichtungen auch eine gemeinsame pädagogische "Sprache" gesprochen wird,
- *wenn* insbesondere auf Seiten der betreffenden Schule jene generelle Reformorientierung gegeben ist, die auch für erfolgreiche Ganztagsschulgründungen nötig ist,
- *und wenn* beide Einrichtungen auch gemeinsame inhaltliche Angebote entwickeln und durchführen, d.h. zu ganztägig aufeinander abgestimmten Formen pädagogischer Arbeit vordringen.

Wo im Einzelfall diesbezüglich günstige Voraussetzungen gegeben sind, macht es Sinn, sich anbahnende oder bereits funktionierende Kooperationen in ihren Bemühungen zu unterstützen, über den ganzen Tag abgestimmte pädagogische Angebote zu entwickeln. Demgegenüber ist vor der Schule-Hort-Kombination *als Standardlösung* für das Betreuungsproblem eher zu warnen. Das Risiko ist groß, daß man bei den Eltern Erwartungen hinsichtlich einer pädagogisch hochwertigen Erziehung weckt, die bei einem additiven Verständnis von Kooperation doch nur enttäuscht werden können.

13.4 Vollständige Halbtagsschulen

Eine in jüngerer Zeit von verschiedenen Gruppen aus verschiedenen Motiven immer häufiger geforderte Variante der Ausdehnung staatlicher Betreuungsangebote ist die sogenannte "vollständige Halbtagsschule". "Vollständige" Halbtagsschulen - so die Meinung derer, die diese Schulform in erster Linie aus Betreuungsgründen befürworten - würden vielen Alleinerziehenden und vielen berufstätigen Eltern bereits einen Großteil ihrer Probleme abnehmen. Denn viele Eltern beanspruchen gar keine *ganztägige* staatliche Versorgung für ihre Kinder, können aber auch attraktiven Teilzeittätigkeiten nicht nachgehen, solange sie damit rechnen müssen, daß die Halbtagsschule die Kinder in willkürlicher Entscheidung und oft völlig unvorhergesehen nach Hause schickt. Insbesondere berufstätige Mütter, die nachmittags gerne Zeit für ihre eigenen Kinder hätten, könnten, wenn diese wenigstens bis 13 Uhr zuverlässig untergebracht wären, nach dem Erziehungsurlaub früher in den Beruf zurückkehren, würden besser den Anschluß an Weiterentwicklungen im erlernten Beruf wahren und könnten sich leichter weiterqualifizieren. Darüberhinaus wäre die Doppelbelastung der Frauen mit Familie und Beruf vermeidbar oder zumindest verminderbar, wenn sich auch Väter (und nicht nur allein-erziehende!) mehr an der Kindererziehung beteiligen könnten, weil die Schule es ihnen erleichterte, Teilzeitarbeitsplätze anzunehmen.
Wie bei der Ganztagsschule ist es jedoch kurzschlüssig, die vollständige Halbtagsschule nur unter dem Gesichtspunkt der "Betreuung" der Kinder zu diskutieren. Grundschulpädagogen fordern die vollständige Halbtagsschule aus einer ganz anderen Motivation: Sie sehen in der vollständigen Halbtagsschule eine Chance, den veränderten Sozialisationsbedingungen heutiger Kinder gerecht zu werden und zu einem produktiveren und streßfreieren Miteinander in der Schule zu kommen.[lxxvi]
Versucht man, die vollständige Halbtagsschule vom Kinde her zu sehen, kommt man zu vergleichbaren Ansprüchen, wie sie an eine pädagogisch verantwortbare Ganztagsschule zu stellen sind: Vollständige Halbtagsschulen müssen kleinen Menschen fünf bis sieben Stunden lang eine anregende Lernumgebung bereitstellen. Auch in vollständigen Halbtagsschulen ist daher eine Verzahnung von gelenkten und offenen Phasen notwendig, die ebenso der stimmigen Anordnung im Rhythmus des Schultages bedürfen wie an einer Ganztagsschule. Ferner sind auch in der vollständigen Halbtagsschule die Ansprüche einer multikulturellen Schülerschaft zu berücksichtigen. Schließlich bedarf es der Abstimmung und Kooperation mit den Pädagoginnen und Pädagogen, die die Früh- und Spätbetreuung übernehmen. Die Einführung von vollständigen Halbtagsschulen stellt mithin genau wie die Ganztagsschule *eine Entwicklungsaufgabe* dar, die nur in Rahmen eines begleiteten Schulreformprojektes seriös bewältigt werden kann.
"Vollständige Halbtagsschulen" bedürfen wie die Ganztagsschule erheblicher zusätzlicher Personal- und Sachmittel und auch zusätzlicher Räume. Selbst wenn sie nicht alle

für Ganztagsschulen erforderlichen Aufwendungen benötigen, sind vollständige Halbtagsschulen doch bedeutend teurer als einfache Halbtagsschulen (die bisweilen korrekter "Vierteltagsschulen" genannt werden müßten).[lxxvii] Insbesondere müssen genügend Lehrerstunden für Krankheitsvertretungen vorgehalten werden, um die den Eltern versprochene pädagogische Betreuung der Kinder nicht auf eine bloße Beaufsichtigung zu reduzieren.
Auch bei vollständigen Halbtagsschulen sind Billiglösungen schädlich. Denn eine von 7 bis 14 Uhr geöffnete "Halbtagsschule" ist nur eine Stunde kürzer "in Betrieb" als eine von 8 bis 16 Uhr dauernde Ganztagsschule! Man spart also gegenüber einer richtigen Ganztagsschule kaum mehr als die Kosten für die Essensversorgung und die Betreuung der Kinder während des Essens, begibt sich dafür aber der ungleich größeren sozialpädagogischen Möglichkeiten einer "echten" Ganztagsschule.
Schließlich warnen wir nachdrücklich vor einem falschen Verständnis von "vollständiger" Halbtagsschule, das auf die Erweiterung der obligatorischen Schulzeit für *alle* Kinder verzichtet und "Vollständigkeit" lediglich als fakultative Beaufsichtigung einzelner Schüler innerhalb einer erweiterten Schulöffnungszeit definiert. Die Wirkungen, vor allem aber die unerwünschten Nebenwirkungen einer bloßen Addition von traditionellem Kurzunterricht und zusätzlicher, nicht mit dem Unterricht verbundener mehrstündiger Beaufsichtigung der Kinder werden bei solchen Interpretationen überhaupt nicht reflektiert, ein hoffnungsvoller Reformansatz im Grundschulbereich würde von vornherein kaputtgemacht.
Es würde u. E. eine klare bildungspolitische Fehlentscheidung darstellen, wollte man die zur Verbesserung der Primarstufenpädagogik dringend notwendige Ausdehnung der obligatorischen Schulzeit für *alle* Schüler zugunsten rasch ausgeweiteter "Betreuungs"angebote für einige Kinder unterlassen. Hier kann es nur um ein Sowohl-als-auch gehen. Das bedeutet, daß sowohl die Erweiterung der für alle Schüler obligatorischen Stundentafeln zur "vollständigen Halbtagsschule für alle" als auch der Ausbau von pädagogisch durchdachten Betreuungsangeboten jenseits der gemeinsamen Kernzeit von 8 bis 13 Uhr beidgleisig vorangetrieben werden müssen.

14 Schlußbemerkung

Offenkundig gibt es keinen "Königsweg" zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Richtung auf eine ganztägig institutionalisierte Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Gerade deshalb empfiehlt es sich, alle erfolgversprechenden Wege zugleich zu beschreiten und sehr sorgfältig zu prüfen, welche konkrete Lösung an einem gegebenen Standort am ehesten zu überzeugen vermag. Sicherlich sollte man den Schülern einen ganztägigen Aufenthalt in der Schule nur in den besten Schulen des Landes zumuten. Aber ebenso sicher ist, daß sich die Zahl der "besten Schulen" noch steigern läßt. Hierzu bedarf es jedoch nicht nur eines großzügigen Einsatzes von Geld und Personal, sondern vor allem des Bewußtseins, daß ganztägige Erziehung in der Schule eine ebenso komplexe und anspruchsvolle Reformaufgabe darstellt wie beispielsweise die Integration behinderter Kinder in die allgemeine Schule oder die Entwicklung mehrfach qualifizierender Bildungsgänge auf der Sekundarstufe. Verzichtet man daher auf einen überstürzten "flächendeckenden" Ausbau ganztägiger Erziehungsangebote in der Schule zugunsten sorgfältig durchdachter und begleiteter Reformprojekte, darf man vielleicht am ehesten auf gelin-

gende Modelle ganztägiger Erziehung hoffen, die dann auch auf andere Schulen ausstrahlen und deren Reform in Gang bringen können.

Kleine Literaturauswahl

Appel, Stefan: Gesamtbibliographie: Ganztagsschule/Tagesheimschule, Kassel: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. 1983.

Benner, Dietrich / Ramseger, Jörg : Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, Weinheim: Juventa 1981.

Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus: Ganztagsschule. Altes Thema neu entdeckt, in: Erziehung und Wissenschaft, 42(1990)2, S.6-12..

Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus: Was hat die Freizeit der Arztgattin mit der Halbtagsschule zu tun?, in: Frankfurter Rundschau Nr. 46 vom 23. Feb. 1989, S. 9.

Briel, Rudi / Mörsberger, Heribert (Hg.): Kinder brauchen Horte, Freiburg: Lambertus 1984.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlung der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen, Stuttgart: Klett 1969.

Die Ganztagsschule. Zeitschrift des Ganztagsschulverbandes Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V., Frankfurt/M.

Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Dokumentation einer Expertenanhörung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg, Stuttgart 1989.

Ganztagsschule - ganze Halbtagsschule in der Grundschule. Dokumentation eines Expertenhearings der GEW im November 1989 in Essen. Essen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband NRW 1990.

Herz, Otto: Im Stadtteil lernen, aus: Gemeinsam, Heft 14, 1989, S. 55-58.

Hurrelmann, Klaus: Plädoyer für mehr Ganztagsschulen, in: Pädagogik, 42(1990)3, S. 39-43.

Klemm, Klaus u.a.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen, Weinheim: Juventa 1990.

Lernen Verändert Sich, Schulen entwickeln sich, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1989.

Loose, Michael: Mit Community Education zurück in die Zukunft, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37(1985)11, S. 537-544.

Ramseger, Jörg: Das erste Schuljahr - in einer offenen Schule, in: Grundschule, 13(1981)8, S. 316-320.

Rauschenberger, Hans: Wenn ein Kind auf dem Schrank sitzen bleibt. Über den tiefgreifenden Wandel in der Grundschule und die unzureichenden Antworten der Politiker, in: Die Grundschulzeitschrift, 3(1989)23, S. 28-30.

Inhalt

Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen		4
Vorwort		7
1	Zur Entwicklung ganztägiger Erziehung in der Schule	9
1.1	Die Situation in der europäischen Gemeinschaft	9
1.2	Die Situation in Deutschland	11
2	Begriffsklärung	16
3	Legitimation und Kritik ganztägiger Erziehung in der Schule	19
4	Risiken ganztägiger Erziehung in der Schule	25
4.1	Entfremdung der Kinder von der Familie	25
4.2	Soziale Segregation durch Ganztagsschulen	25
4.3	Verschulung der Kindheit	27
4.4	Kulturelle Verarmung von Kindheit und Jugend	28
5	Praktische Konsequenzen für die Einrichtung von Ganztagsschulen	30
5.1	Ganztagsschule als Entwicklungsaufgabe	30
5.2	Zur Auswahl der Schulen und Schulstandorte	31
6	Ganztagsschule als multikultureller Lernort	34
7	Pädagogisch-organisatorische Gestaltung von Ganztagsschulen	36
7.1	Schuldauer	36
7.2	Zeitgestaltung	37
7.3	Personalverteilung	39
7.4	Unterrichtsformen	39
7.5	Interkulturelle Erziehung und Gemeinwesenorientierung	40
7.6	Leistungsbeurteilung	41
7.7	Mittagessen	42
8	Integration behinderter Kinder in Ganztagsschulen	44
9	Personalfragen	45
9.1	Kriterien der Personalauswahl	45
9.2	Einsatz verschiedener Professionen in der Schule	46
9.2.1	Qualifikationsbedarf	46
9.2.2	Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen	48
9.3	Stellenbedarf und Arbeitszeitberechnung	50
9.3.1	Pädagogisches Personal	51
9.3.2	Schulleitung	54
9.3.3	Nicht—pädagogisches Personal	55
10	Raum— und Sachmittelbedarf	57
10.1	Allgemeine Grundsätze	57
10.2	Raumbedarf	57
10.3	Arbeitsplätze der pädagogischen Mitarbeiter	59
11	Kosten	60
12	Rechtsfragen	62
13	Handlungsalternativen zur Vermehrung von Ganztagsangeboten	63
13.1	Ganztagsschulen	63
13.2	Ausbau des Hort— und Kindertagesheimbereichs	63
13.3	Schule-Hort-Kombinationen	63
13.4	Vollständige Halbtagsschulen	65

14 Schlußbemerkung 68
Kleine Literaturauswahl 69

---

i Wie selbstverständlich die Schule als Ganztagsform in den meisten Ländern ist, kann man z.B. daran sehen, daß diese Tatsache in Darstellungen des Schulsystems nicht vermerkt ist und internationale Forschung zum Thema "Ganztagsschule" selten ist. Zur Situation in unseren Nachbarländern vgl. auch: Ganztagesangebote im europäischen Vergleich, in: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Dokumentation einer Expertenanhörung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg, Stuttgart 1989, S. 114-131.

ii Vgl. die Tabelle auf Seite 11.

iii Familien, die aus diesen Ländern in die Bundesrepublik ziehen, erleben die hiesige Halbtagsschule häufig als familien- und speziell frauenfeindlich. Vgl. z.B. Claudia de Weck: Maman hat's besser als Mami. Beruf und Familie zu vereinen ist hierzulande beinahe unmöglich, in: Die Zeit, Nr. 44, 1989, S.81.

iv In der Türkei ist Ganztagsunterricht ab der 6. Klasse obligatorisch, die Stundentafeln weisen eine hohe Stundenzahl aus. Wegen der Raumnot ist zusätzlich in vielen Schulen ein Schichtbetrieb (Gebäudenutzung von 6 bis 20 Uhr) nötig. Ein Mittagessen bringen die Kinder in der Regel mit, oder sie gehen über Mittag nach Hause.

v Vgl. Ursula Boos-Nünning u.a.: Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden, München: Oldenbourg 1983.

vi Vgl. Die Schule in Dänemark, in: Die Ganztagsschule, 20. Jg., 1980, Nr. 4, S. 116-124.

vii Dieter Hopf: Die deutsche Schule, in: Projekt Ausländerkinder in der Schule. Studienmaterialien für italienische und deutsche Lehrerinnen und Lehrer, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1986, S.44.

viii Rosario Duce Sanchez de Moya: "Stundenpläne" und "Ein Schultag", in: Projekt Ausländerkinder in der Schule, Herkunftsland Spanien, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1987, S.39-42.

ix Vgl. Wendelin Sroka: Das Bildungssystem der DDR, in: Pädagogik, 42(1990)3, S. 18-23.

x Deutscher Bildungsrat: Empfehlung der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen, Stuttgart: Klett 1969.

xi Vgl. im einzelnen Klaus Klemm u.a.: Bildungsgesamtplan '90, Weinheim 1990, S. 122. Tabelle aus Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm: Ganztagsschule. Altes Thema neu entdeckt, in: Erziehung und Wissenschaft, 42(1990)2, S. 12.

xii Die besondere Situation der Sonderschulen muß in unserer Studie leider unberücksichtigt bleiben.

xiii Alle Daten nach einer Statistik des Ganztagsschulverbands Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V., Frankfurt. Stand Juli 1989.

xiv In Hamburg existieren im öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesen bislang (Mai 1990) nur zwei Ganztagsgrundschulklassen in der Schule Am Altonaer Volkspark und sieben Klassen in der Schule Ludwigstraße. Auf der Sekundarstufe gibt es in Hamburg fünf Hauptschulklassen in Ganztagsform an der Schule Am Altonaer Volkspark sowie zwei Ganztagsgesamtschulen (Steilshoop und Mümmelmannsberg).

xv Ein Grund für diese Entwicklung mag in der Sozial- und Arbeitsmarktstruktur Berlins sowie in einer gezielten Politik in Bezug auf den Sonderstatus der Stadt liegen, die lange Zeit darauf angewiesen war, Arbeitskräfte aus dem Bundesgebiet anzuwerben.

[xvi] Vgl. Heinz-Jürgen Ipfling: Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bericht über eine Auswertung, Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1981, S. 5.

[xvii] Ein Überblick über Publikationen zur Ganztagsschule bis zum Jahre 1983 findet sich bei Stefan Appel: Gesamtbibliographie: Ganztagsschule/ Tagesheimschule, Kassel: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule 1983.

[xviii] Ipfling, a.a.O., S. 87.

[xix] Vgl. Klaus Klemm u.a.: Bildungsgesamtplan '90, Weinheim 1990, S. 122-133. Die Autoren rechnen allerdings noch mit dem in Nordrhein-Westfalen üblichen, unseres Erachtens jedoch völlig praxisfernen und pädagogisch nicht haltbaren Lehrerstundenzuschlag von lediglich 30 % für Ganztagsschulen im Sekundarbereich I und (schon realistischeren) 60 % im Primarbereich. (Klemm u.a. gehen dabei allerdings von zusätzlichem sozialpädagogischem Fachpersonal in den Ganztagsschulen aus.)

[xx] Klaus Richter: Quantitative Angaben zur ganztägigen Betreuung von Kindern im schulpflichtigen Alter, in: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Dokumentation einer Expertenanhörung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg, Stuttgart 1989, S. 32-36.

[xxi] Vgl. Klemm u.a.: Bildungsgesamtplan '90, Weinheim 1990, S. 123.

[xxii] Die Bezeichnungen sind in gewisser Weise willkürlich. Ebenso sind die Grenzen zwischen den so bezeichneten Schultypen nicht so eindeutig, wie die unterschiedlichen Begriffe suggerieren.

[xxiii] Andere Autoren fassen auch die von uns "erweiterte Halbtagsschule" und "Tagesheimschule" genannten Fälle unter den gemeinsamen Begriff "Ganztagsschule", wobei die Bezeichnung "Ganztagsschule" dann zunächst offenläßt, ob die nachmittäglichen Angebote an der jeweiligen Schule obligatorisch oder fakultativ sind.

[xxiv] Vgl. hierzu kritisch und differenzierend: Ursula Carle: Berufstätigkeit der Mütter kein Problem für die Kinder, in: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Dokumentation einer Expertenanhörung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg, Stuttgart 1989, S. 16-20.

[xxv] Vgl. auch die Beiträge von Klaus Klemm: Sozialpolitische und pädagogische Begründung für Ganztagsangebote, und von Hedi Colberg-Schrader: Veränderte Lebensbedingungen von Kindern - Herausforderungen für die weitere Entwicklung des Kinderbetreuungsangebots, in: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler, a.a.O., S. 7-9 bzw. 10-15.

[xxvi] Vgl.: Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm: Was hat die Freizeit der Arztgattin mit der Halbtagsschule zu tun?, in: Frankfurter Rundschau Nr. 46 vom 23. Feb. 1989, S. 9. Der Vergleichswert für Väter wird in der Quelle nicht genannt. Insgesamt sind in der Bundesrepublik 54 % aller Frauen 82,3 % aller Männer berufstätig.

[xxvii] Ebd.

[xxviii] Bildung verwirklichen. Positionen und Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungspolitik, Beratungsgrundlage für den Gewerkschaftstag 1989 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Osnabrück 1989, S. 13.

[xxix] Der Unterschied zwischen dem nachmittäglichen Computerkurs in der Schule und dem privaten Umgang mit dem Heimcomputer in der peer group könnte für die Schule weniger günstig ausfallen, als die Verfechter von Ganztagsschulen vielleicht glauben, und im Einzelfall gar gegen die Institutionalisierung von Freizeitbeschäftigungen sprechen. Zur kulturellen Anregungskraft vermeintlich deprivierter

Lebensräume vgl. Hartwig Berger: Die Welt vor meiner Haustür, Beltz: Weinheim 1988, sowie Colin Ward: Das Kind in der Stadt, Frankfurt: S.Fischer 1978.

xxx Klaus Klemm: Sozialpolitische und pädagogische Begründung für Ganztagsangebote, in: Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler, a.a.O., S. 9.

xxxi Die besondere Situation der Internatserziehung bleibt bei dieser Aussage unbeachtet.

xxxii Die Tatsache, daß die meisten Ganztagsschulen weiterhin, wenn auch im zeitlichen Umfang deutlich reduziert, Hausaufgaben für notwendig halten, könnte auch als Hinweis interpretiert werden, daß nur wenige Ganztagsschulen überhaupt den Anspruch verfolgen, eine "ganztägig andere Schule" als die traditionelle Halbtagsschule darzustellen.

xxxiii Vgl. Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm: Was hat die Freizeit der Arztgattin mit der Halbtagsschule zu tun?, a.a.O.

xxxiv Wir erinnern diesbezüglich vor allem an die überregional bekannten staatlichen Modelle der Bielefelder Laborschule, der Glockseeschule Hannover oder des Grundschulprojekts Münster-Gievenbeck sowie an die privaten Waldorf- und Montessorischulen. In Hamburg weisen die Erfahrungen mit dem Andrang zu pädagogisch besonders aktiven Gesamtschulen in dieselbe Richtung.

xxxv Vgl.: Jörg Ramseger: Das erste Schuljahr - in einer offenen Schule, in: Grundschule, 13. Jg., 1981, Nr. 8, S. 316-320. Ferner: Autorengruppe Grundschulprojekt Gievenbeck: Die Öffnung des Unterrichts für die Erfahrungswelt der Kinder, in: Grundschule, 13. Jg., 1981, Nr. 8, S. 325-328.

xxxvi Vgl. Dietrich Benner/Jörg Ramseger: Überlegungen zu einer pädagogischen Konzeption für die Ganztagsschule im Grundschulbereich, Gutachten für den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Typoskript, Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, 1979. Für Beispiele der praktischen Realisation siehe Dietrich Benner/Jörg Ramseger: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, Weinheim: Juventa 1981.

xxxvii Siehe exemplarisch die berühmten Beispiele aus Coventry oder das Countesthorpe College, Leicestershire, z.B. bei Michael Loose: Mit Community Education zurück in die Zukunft, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 37(1985)11, S. 537-544; ebenso: betrifft: erziehung, 7(1974)5, Thementeil "Schulen ohne Mauern".

xxxviii Dies gilt insbesondere für Angebote von Nationalitätengruppen, die sowohl Sprach- und Kulturförderung in Bezug auf die nationale Herkunft der Kinder als auch in Bezug auf die Anforderungen der deutschen Schule anbieten. Vgl. z.B. Wolfgang Voges/Alexander Hoschka: Die Wirksamkeit der Doposcuola, DJI-Forschungsbericht, München: Deutsches Jugendinstitut 1986.

xxxix Unter anderem bietet der Ganztagsschulverband "Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.", Quellhofstr. 140, 3500 Kassel, Tel. 0561-85077, Schulen, die auf Ganztagsbetrieb umstellen, eine kostenlose Systemberatung an. Dieser Verband bietet darüberhinaus alljährlich Fachtagungen mit Schulbesuchen an.

xl Wir plädieren dann allerdings für klar getrennte Systeme innerhalb der jeweiligen Schule und warnen vor Mischformen dergestalt, daß alle möglichen Kinder ganz nach Belieben mal am Mittagessen und an den Nachmittagsveranstaltungen teilnehmen und dann wieder wegbleiben. Was für eine klar definierte Schülergruppe nicht eindeutig obligatorisch ist, gerät in Ganztagsschulen erfahrungsgemäß schnell an den Rand des Interesses.

xli Zur Integration behinderter Kinder in Hamburg siehe Hans Wocken/Georg Antor (Hg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen, Solms-Oberbiel: Jarick 1987, sowie Hans Wocken/Georg Antor/Andreas Hinz (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, Hamburg: Curio Verlag 1988.

xlii Vgl. Klaus Heidenreich: Wie das Aufnahmeverfahren die Praxis der Laborschule auf allen Ebenen bestimmt, in: Lehrergruppe Laborschule: Laborschule Bielefeld. Modell im Praxistest, Reinbek: Rowohlt 1977. Ferner: Grundschulprojekt Gievenbeck, Wissenschaftliche Begleitung: Sachbericht 1982 für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Typoskript, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster 1983.

xliii Nach Berechnungen der Schulbehörde stieg die Zahl der neu ins Schulwesen aufgenommenen Ausländerkinder von 680 im Schuljahr 1985/86 auf 2974 im Schuljahr 1988/89. Allein in den ersten Monaten des laufenden Schuljahres (August bis Dezember 1989) kamen aber bereits ohne die Zuzüge aus der DDR 2147 weitere Kinder aus dem Ausland in die Schulen.

xliv Aussiedler werden ggf. nach einiger Zeit als Deutsche anerkannt, sind dann zwar nach wie vor Migranten (die zum Beispiel Deutsch als Zweitsprache erst lernen müssen), werden aber statistisch nicht mehr als "Ausländer" erfaßt.

xlv Die Komplexität des Problems und die Urwüchsigkeit der Bildungsplanung für zweisprachige Kinder ethnischer Minderheiten in Hamburg läßt sich an der Situation der in dieser Tabelle erfaßten ausländischen Lehrkräfte gut verdeutlichen:

__Von den beiden ausländischen Lehrern der Schule Mümmelmannsberg ist der eine Türke, mit einer Lehrbefähigung seines Herkunftslands. Er ist für Türkischunterricht in Form freiwilliger zusätzlicher Arbeitsgemeinschaften eingesetzt. Sein iranischer Kollege hat eine in Deutschland erworbene Lehrbefähigung und unterrichtet neu aus dem Ausland in die Schule aufgenommene Schüler in Deutsch als Zweitsprache. Beide sind auch als "Schulsozialbetreuer" in der Eltern-, Kollegen- und Schülerberatung tätig; beide unterrichten nicht deutsche Kinder. Für die übrigen 27 Nationalitäten (und noch mehr Sprachen!) gibt es keine Vertreter im Kollegium.

__Die Gesamtschule Steilshoop hat nur eine türkische Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht und für Sozialberatung. Ihre englische und ihre russische Kollegin werden nicht anders als die deutschen Lehrerinnen und Lehrer der Schule eingesetzt, gleichwohl tragen sie zur Multikulturalität der Schule bei.

__Wiederum anders stellt sich die Situation an der Schule Ludwigstraße dar. Hier unterrichtet ebenfalls ein türkischer Lehrer in Diensten der Hamburger Schulbehörde. Seine Aufgaben sind der Unterricht in türkischer Sprache und Religion sowie Sozialbetreuung. Sein türkischer Kollege jedoch arbeitet unter Aufsicht und mit Bezahlung des türkischen Konsulats. Ebenso wie die beiden griechischen Kollegen ist er für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zuständig. Nur der Kollege in deutschen Diensten erzieht auch Kinder, die nicht seiner Nationalität sind: Er bietet einen Tanzkurs an.

__An der Schule Bunatwiete/Maretstraße arbeitet eine türkische Kollegin im Dienst der Schulbehörde, zuständig für die Sozialpädagogik und den Türkischunterricht mit Islam für 137 Kinder.

xlvi Zu den personellen Folgen vgl. Kapitel 9.3 "Stellenbedarf".

xlvii Quelle: Otto Herz: Im Stadtteil leben. Die Gesamtschule Hagen-Haspe geht einen neuen Weg, in: Gemeinsam, Nr. 14, Sept. 1989, S. 56.

xlviii Uns ist auch eine Schule bekannt, in der sich die Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Zweck jeden Tag zu einem gemeinsamen Frühstück treffen.

xlix Für den Primarbereich vgl. die in Fußnote 35 und 36 genannten Quellen sowie die Erfahrungen der Unterstufe der Bielefelder Laborschule. Für den Sekundarbereich siehe Otto Herz: Im Stadtteil lernen, aus: Gemeinsam, Heft 14, 1989, S. 55-58; ferner: Ursula Dörger: Das Beispiel Kassel-Waldau, in: Erziehung und Wissenschaft, 38(1986)2, S. 6-10.

l Zum Offenen Unterricht vgl. Hildegard Kasper u.a.: Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen, Braunschweig: Westermann 1989; ferner: Ariane Garlichs: Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen, Beispiele zur Reform der Grundschule Bd. 78, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1990. Für Hamburg siehe speziell: Wulf Wallrabenstein: Offener Grundschulunterricht in

Hamburg. Materialien zur kritischen Bestandsaufnahme einer inneren Schulreform, Typoskript, Universität Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft 1989.

li Zu "Klassenlehrertagen" auf der Sekundarstufe vgl. Wolfgang Allerkamp/Uwe Leischner/Ursula Neumann: Projekt Gestaltung der Eingangsphase von neu zusammengesetzten Haupt- und Realschulklassen, Dokumentation und Auswertung, Teil I und II, Hamburg 1987/88; ferner: Werkstatt Schule, Nr. 16, April 1988.

lii Die Lehrkräfte für den muttersprachlichen Untericht der zweisprachig aufwachsenden Kinder sollten in diesen Teams mitwirken.

liii Vgl. Horst Brandt/Eckart Liebau: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, München: Juventa 1978. Ferner: Anne Ratzki: Team-Kleingruppen-Modell - was ist das? In: Erziehung und Wissenschaft, 42(1990)4, S. 18-23.

liv Vgl. Lernen verändert sich - Schulen entwickeln sich. Präsentation von Praxisbeispielen zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1989.

lv NRW: seit 1980 "Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher"; seit 1988 Rahmenkonzept "Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule".

lvi Vgl. Hamburg macht Schule, 2(1990)1, Thementeil "Schule und Stadtteil. Lernen vor Ort".

lvii Vgl. Horst Bartnitzky/Reinhold Christiani: Zeugnisschreiben in der Grundschule. Beurteilen ohne und mit Zensuren, Heinsberg: Agentur Dieck 1987. Ferner: Hans-Georg Herrlitz (Hg.): Die Praxis der Lerndiagnose und Lernförderung im Team-Kleingruppen-Modell, Göttingen: Lichtenberg-Gesamtschule 1979; ebenso: Team 6 B: Statt Leistungsbeurteilung - Lerndiagnose und Förderarbeit, in: Die Deutsche Schule, Nr. 11, 1977.

lviii Neue Türen sollten breit genug und bei Bedarf mit Motorantrieb nachrüstbar sein; zumindest einige Waschräume pro Schule sollten behindertengerecht gestaltet werden; Treppen sollten, wo möglich, durch Rampen ersetzt werden. Statt in mehrstöckigen Gebäuden auf jedem Stockwerk eine Spülküche einzurichten, wäre es sinnvoller, nur eine Küche vorzusehen und dazu einen Personenaufzug einzubauen, mit dem man nicht nur Geschirrwagen, sondern auch Rollstuhlfahrer transportieren kann.

lix Als Beispiel sei auf die Erfahrungen an der Schule Am Altonaer Volkspark hingewiesen, wo die Probleme, geeignetes Personal zu finden, weitgehend verschwunden sind, seit die Bewerber ausreichend Zeit erhalten, die Schule kennenzulernen, und sich nach ausführlichen Gesprächen mit dem Kollegium bewußt für die Tätigkeit an dieser Schule entscheiden können.

lx Die Arbeit eines Handwerksmeisters als Fachlehrer - wie in der Hamburger Schule Mümmelmannsberg - ist dafür ein gelungenes Beispiel.

lxi Für Hamburg ergibt sich folgende Konsequenz: die Stadt befindet sich einerseits in der ungünstigen Situation, kaum Lehrerinnen und Lehrer aus den Herkunftsländern der Flüchtlinge und Arbeitsmigranten zu beschäftigen, bildet aber andererseits an der Fachhochschule für Sozialpädagogik in einem speziellen Studienschwerpunkt Sozialpädagogen, die z.T. ethnischen Minderheiten angehören, für interkulturelle Erziehung aus. Außerdem läuft an der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik in Altona ein Projekt, in welchem Frauen der ersten Migrantengeneration zu Erzieherinnen ausgebildet werden. Diese Frauen sind also für interkulturelle Arbeit besonders qualifiziert. Sofern für Ganztagsschulen überhaupt Erzieherinnen eingestellt werden, sollte auf die Absolventinnen aus dem zuletzt genannten Qualifizierungsprojekt zurückgegriffen werden und ihr Einsatz auf die Grundschule beschränkt bleiben.

---

lxii Hierzu bedarf es in Hamburg entgegen einer in den Schulen verbreiteten Auffassung keiner besonderen schul- oder personalrechtlichen Maßnahmen, da schon bislang Zusatzlehrer für ausländische Schüler, die in Diensten der Schulbehörde stehen, auch deutsche Kinder unterrichten dürfen.

lxiii Vgl. diesbezüglich beispielsweise die Praxis der Gesamtschulen Göttingen-Geismar oder Köln-Holweide.

lxiv Vgl. Dietrich Benner/Jörg Ramseger: Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modellphase des Grundschulprojekts Gievenbeck an der Wartburgschule in Münster, Münster 1984, S. 26ff. Ferner verweisen wir auf gleichlautende Erfahrungen aus dem Hamburger Modellversuch zur Integration von behinderten Kindern in der Grundschule.

lxv Wohlgemerkt: Es handelt sich hier um zusätzliche ganztagsschulspezifische wöchentliche Konferenzen für die Teamarbeit auf Klassenebene. Die in der Schule üblichen Sitzungen der verschiedenen Mitwirkungsorgane, deren Besuch zur normalen Dienstpflicht und Arbeitszeit der Lehrer zählt, kommen noch hinzu.

lxvi Diese Arbeit wird durch die Ausgabe von Essensmarken nicht geringer, sondern führt nur dazu, daß einige Kinder den ganzen Tag nichts essen. Siehe hierzu auch die Ausführungen zum Essensgeld in Kapitel 11 sowie speziell Fußnote 72.

lxvii Schlafräume haben sich in Ganztagsschulen als überflüssig herausgestellt; die Kinder schlafen nicht in der Schule. Wohl aber bedürfen sie besonders wohnlicher Ruhezonen, in denen auch wirklich Ruhe herrscht, damit sich die Kinder bei Bedarf eine Zeitlang regenerieren und neue Kraft für neue Aktivitäten schöpfen zu können.

lxviii Die Kinder haben insbesondere im Sommer unendlichen Durst, und Saft ist in der erforderlichen Menge auf die Dauer unbezahlbar.

lxix In einigen Bundesländern ist dies aufgrund von Gesundheitsvorschriften untersagt.

lxx Im Zuge der fortschreitenden Integration von behinderten Kindern in die allgemeine Schule sollten Fahrstühle in Schulen inzwischen ja ohnedies ebenso selbstverständlich sein wie in Versicherungen, Banken, Ministerien oder U-Bahnhöfen. Von daher empfiehlt es sich, gar nicht erst kleine Speiseaufzüge, sondern von Anfang an richtige Personenaufzüge zu installieren, mit denen man nicht nur komplette Essenswagen, sondern auch rollstuhlgebundene Kinder befördern kann.

lxxi Laien nennen solche unterrichtsfreien Zwischenzeiten oft "Freistunden" (in Süddeutschland auch "Hohlstunden") ohne einen Begriff davon zu haben, welche umfangreichen und für den Fortgang der unterrichtlichen Bemühungen unverzichtbaren Planungs- und Verwaltungsarbeiten in solchen Zwischenzeiten bewältigt werden müssen. Schule besteht jedoch nicht nur aus Unterricht und dessen inhaltlicher Vorplanung. Auch eine telefonische Elternberatung oder das Gespräch mit Lehramtsanwärtern, die Vorbereitung eines Experimentes oder Projektes oder das Abrechnen des Essensgeldes sind notwendige dienstliche Tätigkeiten, die in solchen Zwischenstunden erledigt werden können und müssen.

lxxii Essen auf Marken löst nicht die Konflikte, sondern führt eher dazu, das einzelne Kinder vom Essen ausgeschlossen bleiben, weil sie ihre Marken verloren haben oder in Einzelfällen von den Eltern gar nicht genug Geld für die Essensmarken erhalten.

lxxiii Vieles, was im Grunde erlaubt ist, wird ja deswegen bislang nicht oder nur selten realisiert, weil manche Lehrerinnen und Lehrer Angst haben, den Stoffplan nicht zu bewältigen, und sich daher lieber auf Schnellkurse als auf Projekte oder gar ganze Unterrichtsepochen einlassen. Solche Ängste gilt es auch für die Halbtagsschulen durch Aufklärung zu überwinden oder ihnen eine möglicherweise real gegebene Grundlage durch eine Lehrplanrevision zu entziehen.

lxxiv Vgl. Fußnote 42.

[lxxv] Zum problematischen Verhältnis von Schule und Hort vgl. Ingeborg Becker-Textor: Von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Hort und Schule, in: Die Grundschulzeitschrift, 3. Jg., Nr. 28, Okt. 1989, S. 30-36; ferner: Der Hort im Spannungsfeld von Institutionen, in: Rudi Briel/Heribert Mörsberger (Hg.): Kinder brauchen Horte, Freiburg: Lambertus 1984, S. 199-224; "Verdammte Schule" - oder: Wie durch Kooperation Schule und Hort voneinander profitieren und den Kindern nützen können, in: Briel/Mörsberger a.a.O., S. 211-224; und Marlies Hegemann/Jörg Ramseger: "Macht die Schule zum Hort!" - oder: Wie sich Schul- und Sozialpädagogik in einer Einrichtung integrieren lassen, in Briel/Mörsberger a.a.O., S. 225-231.

[lxxvi] Zum aktuellen Reformbedarf der Grundschule und zu den veränderten Lebensbedingungen der Kinder siehe Hans Rauschenberger: Wenn ein Kind auf dem Schrank sitzen bleibt. Über den tiefgreifenden Wandel in der Grundschule und die unzureichenden Antworten der Politiker, in: Die Grundschulzeitschrift, 3(1989)23, S. 28-30; ferner: Maria Fölling-Albers (Hg.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule, Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 75, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1989; sowie: Gertrud Beck: Grundschule zwischen heute und morgen, in: Die Grundschulzeitschrift, 3(1989)21, S. 14-19.

[lxxvii] Klemm u.a. rechnen für die Einrichtung von "vollständigen" Halbtagsschulen im Primarbereich mit einem Personalzuschlag von 30 % bei einem täglichen Zeitrahmen von 8 bis 13.00 Uhr (vgl. Klaus Klemm u.a.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen, Weinheim: Juventa 1990, S. 132f.). Der Personalbedarf für eine Früh- und Spätbetreuung jenseits dieser Zeiten käme noch hinzu.