

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]
Investitionen in die Zukunft

Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, 247 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2005)



Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, 247 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2005)
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-26610 - DOI: 10.25656/01:2661

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26610>

<https://doi.org/10.25656/01:2661>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

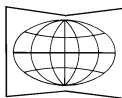
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

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

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

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden

Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

Printed in Germany

ISSN 1613-1576

ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Investitionen in die Zukunft

Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40

Berichte aus den Bundesländern

Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68

Pädagogische Grundlagen

Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermoor 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagsschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagsschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Vorwort der Herausgeber

„Investitionen in die Zukunft“

Die erste Ausgabe des 2003 neu erschienenen „Jahrbuchs Ganztagsschule 2004“ vereinigte wegweisende Texte für die Entwicklung ganztägiger Schul- und Erziehungsangebote.

Erkenntnisse und Hilfen sollen auch die folgenden Jahrbücher vermitteln und die Leserinnen und Leser in die Lage versetzen, Zusammenhänge und zukunftsbezogene Planungen zu erkennen, um für ihre eigene Meinungsbildung, Entscheidung und Arbeit fundierte Schlüsse ziehen zu können.

Auf das Leitthema des ersten Bandes dieser Jahrbuchreihe „Neue Chancen für die Bildung“ folgt nun 2005 mit „Investitionen in die Zukunft“ die Auseinandersetzung mit Handlungsnotwendigkeiten, damit die Ziele und Erwartungen in ganztägige Bildungsangebote erfüllt werden können. Das trifft auf viele durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung angestoßene neue Ganztagsschulen in den nächsten Jahren zu, die sich erst noch pädagogisch profilieren müssen.

Es gilt also, ein Investitionsgut „Schule“ zu schaffen, das als „langlebiges Wirtschaftsgut“ (Duden) im Lern- und Erziehungsprozess Leistungskraft schafft und damit dauerhaften Erfolg bringt. Das notwendige Finanzkapital wird umso leichter bewilligt werden, je mehr Erfolgsmeldungen über Leistungen zu messen und Verantwortungsbewusstsein und Engagement bei den Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind.

Offensichtlich entspricht eine traditionell arbeitende Schule nicht mehr den Anforderungen unserer veränderten, weiterentwickelten, „modernen“ Arbeitswelt und insofern nicht den Anforderungen und Erwartungen unserer Gesellschaft. So ist auch die Schule dabei, sich weiterzuentwickeln, ein Prozess, der mit neuen Ideen fortgeführt werden muss.

Schule im Veränderungsprozess

Schon das Verzeichnis der im vorliegenden Jahrbuch gesammelten Texte lässt neue Schwerpunkte für die Struktur von ganztägigen Schulen erkennen. Die bisherigen reichen nicht aus, um den PISA-Lag überwinden zu können.

Von der intensiv diskutierten Ganztagsschulkonzeption – eine der Voraussetzungen erfolgreicher Weiterentwicklung – verlagert sich jetzt die Perspektive auf – die Bedeutung der Motivation von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern;

- die Anregungen zu Selbstentscheidungen und freiwilliger Arbeit;
- die Überzeugung der Eltern, mit der Schule intensiver als bisher zusammenarbeiten zu müssen;
- die Pflege eines guten, kooperativen Klimas an den Schulen;
- die Einbeziehung schulnaher Verbände und mitarbeitswilliger Einzelpersonen;
- die Aufarbeitung des Einflusses der „heimlichen Miterzieher“ – Medien, Straße – durch alle an der Bildung Heranwachsender Beteiligten;
- die Aufnahme von Themen zur ganztägigen Bildung und Erziehung in die Lehrerbildung und -fortbildung als Voraussetzung für Breitenwirkung und Nachhaltigkeit;
- die Gestaltung zweckmäßiger Schulbauten samt entsprechender Räumlichkeiten.

Erfahrungen aus PISA-erfolgreichen Ländern zeigen, dass die Schülermotivation sowohl durch interessenbezogene und altersabhängige Gruppenbildungen als auch durch Findung und Pflege von Begabungs- und Interessenschwerpunkten Voraussetzungen für einen erwarteten Leistungserfolg darstellen. Diese Art von Bildung und Erziehung kann allerdings nur gelingen, wenn sich auch Lehrerinnen bzw. Lehrer und Eltern in gleicher Richtung an der Zuordnung und Verstärkung solcher Motivationsansätze beteiligen. Wenn dann in Lehrerbildung und Lehrerfortbildung ebenfalls erkannt wird, dass neue Schwerpunktthemen auch hier einzuordnen und zu bearbeiten sind, wird die Erfolgchance des „Wirtschaftsgutes“ Schule weiter wachsen.

Auch Freizeitzentren spielen hier eine beachtliche Rolle. Sie bieten Raum und Material aller Art nicht nur für sinnvolle Freizeitgestaltung, sondern ermöglichen den Heranwachsenden neue Hobbies zu erkennen und zu pflegen. Diese Voraussetzung wird in einigen Ländern als eine wichtige Grundlage für den Erfolg ihrer Arbeit gesehen, weckt die Hobby-Beschäftigung doch Motivationskräfte, die auch der Bewältigung der Anforderungen der Lehrpläne entgegenkommen.

Solche Ansätze können sich – abhängig von örtlichen Gegebenheiten – auch in Verbänden aller Art vollziehen, möglichst unter schülerbezogenem Erfahrungsaustausch mit Eltern und Schule.

Viel Einfühlungsvermögen und regelmäßige Auseinandersetzung erfordert die Verarbeitung der Einflüsse von „heimlichen Miterziehern“, die ja nicht immer guten Einfluss auf Heranwachsende haben. Hier ist Voraussetzung die gegenseitige Unterstützung durch Erfahrungsaustausch der an Erziehung und Lehre Beteiligten.

Die Kultusministerkonferenz hat Bildungsstandards entwickelt, die allgemeine Lernziele aufgreifen und Fähigkeiten benennen, die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Jahrgangsstufen erwerben sollen. Das bedarf noch der Ergänzung nach dem „Wie?“. Die Erfahrung zeigt: Einrichten – „military“ – geht nicht mehr. Der Wandel im Zugriff auf die Entwicklung von ganztägiger Bildungs- und Erziehungsarbeit fordert in Zukunft mehr Motivation und Eigeninitiative aller Beteiligten.

Die im Vorwort des letzten Jahrbuchs „Neue Chancen für die Bildung“ dargestellten „Gründe für ganztägige Angebote“ gelten weiterhin, auch für die in der vorliegenden Ausgabe bearbeiteten Schwerpunkte. Aus den Gründen sind inzwischen reale Forderungen erwachsen, deren Realisierung bereits Erfolge zeitigten, wie aus Berichten einiger Länder zu erfahren ist. Die „Jahrbücher Ganztagsschule“ sollen dabei helfen, vorgeschlagene Wege zu prüfen und auszubauen.

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

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

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

*Ministerialrat i.R. Georg Rutz,
Geschäftsführungsmitglied des
Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Wiesbaden*

Stefan Sell

Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht

1. Erwartungsdruck hoch vier – oder: Startet und landet die Ganztagschule wie die Gesamtschule der 70er-Jahre?

Der Ausbau der Ganztagschule bzw. von Formen ganztägiger Bildung und Betreuung steht derzeit scheinbar ganz oben auf der Agenda. Es geht dabei nicht nur um Milliarden-Programme wie das der Bundesregierung, sondern vor allem um den gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs über die Ganztagschule, der nicht nur aus der primär „zuständigen“ Disziplin – also der Pädagogik – gespeist wird, sondern in starkem Maße durch eine ökonomische Argumentation vorangetrieben wird, die dann bildungspolitisch „flankiert“ wird. Dies hat Vorteile, denn es sichert größere Aufmerksamkeitseffekte in einer ökonomisierten Gesellschaft und Politik, die sich zunehmend nur noch über monetär bewertbare Sachverhalte verständigen kann. Mit einer solchen Verkürzung sind natürlich auch potenzielle Gefahren und Probleme verbunden, die wiederum im pädagogischen Diskurs „überbewertet“ werden und dann eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dem möglichen ökonomischen Nutzen ganztägiger Bildung und Betreuung verbauen.

Der angedeutete ökonomische Zugriff auf die Ganztagschule ist ganz offensichtlich sozial- und arbeitsmarktpolitisch strukturiert und wird gegenwärtig angereichert und auch erweitert um eine bildungsökonomische Argumentation pro Ganztätigkeit. Die generelle Funktionalisierung der Ganztagschule, die wir derzeit erleben müssen, besteht aus einer Bestimmung von Ganztagschulen als Problemlöser oder wenigstens doch Problemkompensator. Die Ganztagschule wird dadurch instrumentalisiert für eine Art gesellschaftliche Schadensbeseitigung und gerät über diese Zuschreibung in eine Position, die zahlreiche Parallelen hat mit den Erwartungen und Ansprüchen an die Gesamtschulidee der 70er-Jahre. Auch diese galt zu ihrer Zeit als eine Art Masterfolie für gesellschaftliche Problemlösung. Sollte die Ganztagschulidee nach ihrem gegenwärtigen Höhenflug vielleicht genauso enden wie die real existierende Gesamtschule? Kann eine ökonomisch fundierte Argumentation hier vielleicht eine Art Hilfestellung geben, damit es nicht zu falschen Weichenstellungen kommt?

2. Die Ausweitung ganztägiger Schulangebote: Argumente aus sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Sicht

Eine gleichsam „klassische“ Argumentationslinie aus der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik fokussiert auf das Themenfeld „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ und stellt ab auf die zunehmende Erwerbstätigkeit vor allem der Mütter. Hinzu kommt ein steigender Anteil an Ein-Eltern-Familien. Eine Ausweitung der ganztägigen Schulangebote fungiert in diesem Kontext vor allem als Betreuungsangebot zur Ermöglichung eines vorhandenen oder latenten Arbeitsangebots. Empirisch gestützt wird dieser Ansatz durch vorliegende Forschungsbefunde zu den Problemen der praktischen Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die immer wieder zeigen, dass aus Sicht der betroffenen Mütter die Betreuungsprobleme „mit der Schule erst richtig anfangen“. Es steht also weniger der vorschulische Bereich im Mittelpunkt der kritischen Wahrnehmung der betroffenen Mütter, sondern (ganz im Sinne eines für sie relevanten Betreuungskontinuums, das nicht am Übergang zur Schule endet) die tradierte Organisation des deutschen Schulwesens als Halbtagschule in Verbindung mit den sehr langen Ferienzeiten und den häufigen Unterbrechungen des Schulalltags (Sell 2002). Für sich allein stellt sich aber nun die berechnete Frage, ob man dieses Ziel nicht durch eine komplementäre Verlängerung der reinen Betreuungsfunktionalität in den Nachmittag erreichen und auch ohne einen *echten* Umbau zu Ganztagschulen (und damit billiger) realisieren kann.

- Genau in diesem Spannungsfeld bewegen sich z.B. Konzepte wie die der „Offenen Ganztagsgrundschule“ in Nordrhein-Westfalen, bei denen man den angedeuteten fiskalisch motivierten Strang exemplarisch verdeutlichen kann. Die Landesregierung NRW hat beschlossen, dass bis spätestens 2007/2008 alle Horte und sonst bestehenden außerschulischen Ganztagsangebote für Grundschulkinder unter dem Dach und unter der Regie der Schule zusammengeführt werden. Das Land Nordrhein-Westfalen will bis 2007 etwa 200.000 Kindern einen Platz in den neuen Ganztagschulen anbieten. An 75 % der Grundschulen sollen für 25 % der Schüler und Schülerinnen unter Beteiligung der Jugendhilfe, der Sportvereine, Musikschulen, Bibliotheken und sonstiger Vereine und Institutionen im Sozialraum nachmittägliche Betreuungsangebote geschaffen werden. Dabei verzichtet die Landesregierung weitgehend auf überörtliche Vorgaben zu fachlichen Standards und Qualitäten. Die Landessteuerung erfolgt über die Landesförderung, die einen jährlichen Landeszuschuss pro Kind pro Jahr vorsieht, der etwa um zwei Drittel unter der durchschnittlichen Landesförderung eines Hortplatzes liegt. Die Offene Ganztagschule wird finanziert durch die eingesparten Mittel aus der Hortförderung, durch einen kommunalen Eigenanteil, durch Elternbeiträge und sonstige Quellen. Bei der politischen Diskussion über die Einführung der Offenen Ganztagschule stehen die flächen-deckenden Versorgungszahlen und fiskalischen Zwänge im Vordergrund und

verdrängen eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Qualitätserfordernissen. Die Horte sind bei den Eltern auf Grund der sozialpädagogischen Konzeption und der Betreuungsschlüssel sehr beliebt. Als Angebot der Jugendhilfe bestehen die Horte in der Regel aus ca. 20 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren, die von zwei Betreuerinnen begleitet werden. Das Angebot wird auch in den Ferienzeiten aufrecht erhalten. Größter Träger und mächtigste Lobby für die Horte ist die katholische Kirche. Mittlerweile hat sich eine eigene „Aktionsgemeinschaft Pro Hort“ konstituiert, die gegen die Pläne der Landesregierung mobil macht (www.pro-hort.de). Der Finanzierungsanteil der Eltern liegt mit durchschnittlich 42 Euro im Monat weit niedriger als die rund 100 Euro, die bei Offenen Ganztagsschulen anvisiert sind. Auf Grund der besonderen Betreuungsdichte ist der Hort aber mit durchschnittlichen Kosten von über 5.000 Euro pro Kind und Jahr deutlich teurer als die Bezuschussung eines Ganztagsschulplatzes in NRW mit 1.230 Euro im Jahr (820 Euro vom Land und 410 Euro von der Kommune). Allein diese wenigen Zahlen verdeutlichen, dass es auf Dauer keine Parallelstrukturen von Hort und Offener Ganztagsschule geben wird und angesichts der Haushaltslage der öffentlichen Gebietskörperschaften ist die Befürchtung eines Absenkens von Standards mehr als berechtigt.

Eine weitere, im fließenden Übergang zwischen der Sozial- und Bildungspolitik angesiedelte Argumentationsschiene stellt auf die erzieherische und sozialisatorische Kompensationsfunktionalität der Ganztagsschule ab. In einem engeren, eher „fürsorgeorientierten“ Zugang wird darauf hingewiesen, dass es auf Grund des innerfamiliären Strukturwandels zunehmend offensichtliche Verwahrlosungsphänomene gibt, die in der gewachsenen Bildungslandschaft nicht aufgefangen werden können – allein schon aus dem banalen Grund des Zeitmangels. Man externalisiert die Probleme der Kinder und Jugendlichen wieder zurück in die Familien und, wenn sie dort nicht bearbeitet werden können, in den recht unbekannten Raum der peer-groups der „Schlüssel-Kinder“. Hier betreten wir eigentlich das klassische Arbeits- und Handlungsfeld der Jugendhilfe, die sich im engeren Sinne durch einen „problemgruppenorientierten“ Zugang auszeichnet. Eine bildungspolitische Aufladung lässt sich nun seit der Rezeption der Ergebnisse der Pisa-Studie beobachten. Die beiden wesentlichen Strukturbefunde aus dieser Studie sind ja zum einen die manifesten Förderungsdefizite bei den leistungsschwachen, aber auch bei den leistungsstarken Schülern sowie eine gerade auch im internationalen Vergleich extrem ausgeprägte Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung. Nimmt man diese Befunde ernst, dann spricht einiges für die Forderung nach einem Ausbau der ganztägigen Schulstrukturen, um die Defizite anzugehen, allerdings in Form der „echten“ Ganztagsschule mit rhythmisiertem Unterricht und – darüber wird noch zu sprechen sein – mit einer Infragestellung der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme auf Grund der damit verbundenen sozialen Segregationseffekte.

3. Der ökonomische Nutzen von Bildung – eine häufig „vergessene“, weil unhandliche Dimension in der bildungspolitischen Diskussion

Es gibt eine lange Traditionslinie bildungsökonomischer Theorie und Empirie (vgl. aus der umfangreichen Literatur nur beispielhaft Weiß 2000 und Maier 1994), die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Erträge schulische Bildung generiert. Im bildungsökonomischen Grundmodell geht es vor allem um die Akkumulation von „Humankapital“ und die Begrifflichkeit deutet bereits die Nähe zur Arbeitsmarkt-ökonomik an. Eine konkrete Operationalisierung leistet dieser Ansatz mit der Berechnung von „Bildungsrenditen“ (vgl. hierzu mit Bezug auf die Positionierung des deutschen Bildungssystems die Ausführungen bei Plünnecke 2003, 6 ff.). Hier besonders relevant ist der im Begriff der „Bildungsrendite“ erkennbare Ansatz einer Wahrnehmung des investiven Charakters der Bildungsausgaben, die leider in der öffentlichen und gerade auch in der haushaltspolitischen Debatte rein von der Ausgabenseite her betrachtet werden, in der offiziellen Statistik sogar als „konsumtive“ Ausgaben, womit eine enorme Fehllenkung der Bewertung dieser Ausgaben verbunden sein kann.

Eine Gesamtdarstellung der Erträge aus schulischer Bildung darf sich aber nicht nur auf individuelle, monetär bestimmbare Effekte wie z.B. höhere Einkommen beschränken. Im bildungsökonomischen Diskurs hat sich eine Differenzierung in (faktisch natürlich interdependente) interne und externe Erträge durchgesetzt. Ein grundsätzliches Problem jeder wissenschaftlich fundierten Bestimmung von Bildungserträgen ist natürlich die Frage nach der Kausalität, da im Regelfall die gemessenen oder beobachteten Erträge nicht vollständig bildungsinduziert sind.

Ein mittlerweile anerkanntes Klassifikationsschema stellt auf interne und externe Erträge als Basiskategorien ab. Die internen Erträge fließen dem Ausgebildeten selbst bzw. seiner Familie zu, während externe Erträge bei Dritten oder der Gesellschaft insgesamt anfallen. Für einige der in Tabelle 1 (siehe nächste Seite) dargestellten Bildungserträge liegen mittlerweile auch empirische Befunde vor, die eine partielle Quantifizierung ermöglichen.

Tabelle 1: Systematik der Bildungserträge

Bildungserträge			
Interne Erträge		Externe Erträge	
Beschäftigungsbezogene Erträge	Außerberufliche Erträge	Beschäftigungsbezogene Erträge	Gesellschaftliche Erträge
<p>Direkte und indirekte monetäre Erträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsspezifische Einkommensunterschiede • Optionserträge • intergenerationale Erträge • indirekte monetäre Erträge für die Eltern durch die Betreuungsfunktion der Schulen <p>Nichtmonetäre Options- und Schutzerträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • größere berufliche Wahlmöglichkeiten; Berufe mit höherem Prestige; größere Autonomie und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung • geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko • höhere Weiterbildungs- und Aufstiegschancen 	<ul style="list-style-type: none"> • niedrigeres Krankheitsrisiko • höhere Lebenserwartung • effizienteres Konsumverhalten und Haushaltsmanagement • Entstehung „langlebiger Konsumgüter“ mit nutzenstiftenden Effekten (z.B. Fremdsprachenkenntnisse oder die Beherrschung eines Musikinstruments) • intergenerationale Erträge (z.B. positive Auswirkungen auf die Schulleistungen und den Bildungserfolg der Kinder) 	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. niedrigere krankheitsbedingte Fehlzeiten am Arbeitsplatz 	<p>Monetäre Erträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • höhere Wirtschaft- und Steuerkraft • geringere Transferleistungen • vermiedene gesellschaftliche Kosten (z.B. für die Kriminalitätsbekämpfung) <p>Nichtmonetäre Erträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> • größeres politisches und soziales Engagement • größere soziale Kohäsion

Quelle: Darstellung in Anlehnung an die Abbildung bei Avenarius et al. 2003, S. 243.

Die tabellarische Zusammenstellung verdeutlicht die Vielgestaltigkeit der möglichen Bildungserträge. Im Folgenden sollen exemplarisch einige der hier genannten Erträge empirisch ausgeleuchtet werden.

Tabelle 2: Bildungsspezifische Einkommensunterschiede

Monatliches Bruttoeinkommen in Euro von vollzeit beschäftigten Arbeitnehmern in Westdeutschland nach Schulabschluss im Jahr 2000			
Ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur
1.990	2.244	2.474	3.450

Bei den direkten und indirekten monetären Erträgen lassen sich die bildungsspezifischen Einkommensunterschiede nennen. Es geht hierbei um die höheren Einkommen formal besser qualifizierter Erwerbspersonen.

Hinzu kommen die so genannten Optionserträge. Das Erreichen bestimmter Ausbildungsniveaus eröffnet Chancen, in nächst höhere Ausbildungsstufen aufzusteigen und damit zusätzliche Einkommen zu erzielen.

Tabelle 3: Optionserträge

Monatliches Bruttoeinkommen in Euro von vollzeit beschäftigten Arbeitnehmern in West- und Ostdeutschland nach Schulabschluss im Jahr 2000				
Hauptschulabschluss ohne Berufsschulabschluss	Hauptschulabschluss mit Lehre	Abitur mit Lehre	Abitur mit Fachhochschulabschluss	Abitur mit Universitätsabschluss
1.822	2.227	2.396	3.137	3.649
+ 18 %		+ 31 %		+ 52 %

Von besonderer Relevanz gerade in Deutschland sind die beobachtbaren intergenerationalen Bildungserträge. Kinder von Eltern mit einem höheren Schulabschluss erhalten deutlich mehr Ausbildung als Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss.

Tabelle 4: Intergenerationale Bildungserträge

15-Jährige, deren Eltern nur über einen Hauptschulabschluss verfügen		15-Jährige, deren Eltern mindestens über einen Hochschulabschluss verfügen	
Hauptschule	Gymnasium	Hauptschule	Gymnasium
53 %	7 %	5 %	66 %

Hinsichtlich der monetären Erträge aus der Betreuungsfunktion der Schulen zeigt sich – gemessen an der Ermöglichung der Erwerbstätigkeit von Müttern – folgendes Bild: Unter der Annahme, dass etwa die Hälfte der heute erwerbstätigen Mütter mit Kindern im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren ohne die Beaufsichtigungsfunktion der Schule ihre Berufstätigkeit nicht ausüben könnten, ergibt sich ein Betrag

in Höhe von 18 Mrd. Euro nur für diese Gruppe der Mütter und unter Berücksichtigung, dass sich dieser Betrag auf den Regelfall der Halbtagschule bezieht.

- An dem Rechenbeispiel zu den gegebenen monetären Effekten der Betreuungsfunktion der Schulen wird eine zentrale Schwachstelle der gegenwärtigen Diskussion über den investiven Charakter der Schulen und vor allem über mögliche zusätzliche positive Nutzen aus einer ganztägigen Schulorganisation illustrierbar: In der politischen Debatte evident sind die zusätzlichen Kosten, die mit einer Umstellung z.B. auf eine Ganztagschule verbunden sind, vor allem natürlich durch die zusätzlichen Personalkosten. Würde man nun eine Kosten-Nutzen-Rechnung wie im Bereich der betriebswirtschaftlichen Investitionsrechnung vornehmen, dann wären diesen zusätzlichen Kosten die zusätzlichen Einnahmen an anderer Stelle gegenüberzustellen. Wenn also durch das Angebot einer ganztägigen Bildung und Betreuung die Arbeitsaufnahme bisher nicht erwerbstätiger Frauen induziert wird oder die Ausweitung des Arbeitsangebots in Richtung auf mehr Stunden, dann werden dadurch zusätzliche Einkommen, Steuern und Sozialversicherungsbeiträge generiert. Eine strategische Schwachstelle bei der gegenwärtigen Umsetzung eines Ausbaus der Ganztagschulen, wie sie z.B. vorbildlich von Rheinland-Pfalz vorangetrieben wird, ist die Nicht-Evaluierung dieser ökonomischen Zusatzeffekte, deren Ergebnisse die Befürworter eines Ausbaus der Ganztagschulen deutlich besser positionieren würde in den Auseinandersetzungen mit den Haushaltspolitikern. Es wäre dringend anzunehmen, hier eine volkswirtschaftlich fundierte Begleitforschung zu implementieren, um zu belastbaren Daten zu kommen.

Hinsichtlich der außerberuflichen Erträge sei an dieser Stelle nur auf den manifesten Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit hingewiesen. Eine ausgeprägte Korrelation zwischen dem Bildungsniveau und der Morbidität und der Mortalität ist mittlerweile durch die vorliegende Forschungsevidenz gesichert – und das auch nach statistischer Kontrolle anderer Einflussfaktoren wie z.B. Einkommen. Becker (1998) konnte in einer kontrollierten Wirkungsstudie für Deutschland zeigen, dass es einen eindeutigen Einfluss von Bildung auf das Mortalitätsrisiko gibt: Für Männer reduziert sich mit jedem zusätzlich absolvierten Schuljahr das relative Mortalitätsrisiko um 8,4 %, für Frauen sogar um 16 %. Da in dieser Studie auch die sozioökonomische Lage kontrolliert wurde, kann man die Werte tatsächlich auch als „Bildungseffekt“ interpretieren.

4. Zusätzlicher Nutzen durch ganztägige Bildung und Betreuung – „Black box“ und „offene Flanke“

Die bisher rezipierten Befunde beziehen sich auf die generellen Bildungserträge und liefern somit noch nicht aus sich heraus eine Argumentationsfolie für den Ausbau der Ganztagschule. Grundsätzlich wäre an dieser Stelle anzumerken, dass neben

der hier nicht zu diskutierenden unsicheren Befundlage hinsichtlich der im engeren Sinne pädagogischen Wirksamkeitsforschung zur Ganztagschule (vgl. hierzu den durchaus ernüchternden Literaturbericht von Radisch/Klieme 2003) die Frage der ökonomischen Vorteilhaftigkeit eines Ausbaus erst in einem gleichsam embryonalen Diskussionsstand thematisiert wird. Ursächlich für diesen beklagenswerten Zustand ist das Fehlen einer validen ökonomischen Begleitforschung. Es lassen sich allerdings einige strategische Ableitungen mit einer ökonomischen Fundierung zur Diskussion stellen:

- Hinsichtlich des skizzierten sozial- und arbeitsmarktpolitischen Zugangs zur Forderung nach einem Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote im Schulbereich kann mit dem gerade auch auf europäischer Ebene mittlerweile als Benchmark fungierenden Leitbegriff der „*Inklusion*“ gearbeitet werden. Natürlich stellt dies primär ab auf die Erziehungs- und Sozialisationskompensationsfunktion der Schule und man mag die dahinter liegenden Prozesse einer Auflösung familialer Strukturen und Prozesse beklagen und bedauern, aber angesichts der Lebenswirklichkeit und besonders angesichts des offensichtlichen Selektionscharakters des deutschen Bildungssystems erscheint hier eine korrigierende Ausgestaltung der Schulstrukturen in Richtung auf mehr Ganztätigkeit durchaus begründbar. Systematisch korrekt wäre an dieser Stelle allerdings eine grundsätzliche Debatte über das Spannungsfeld Freiwilligkeit versus Pflicht. Es gibt gute Argumente für eine flächendeckende Implementierung der „echten“ Ganztagschule gerade auch vor dem Hintergrund der sozial hochselektiven Effekte bei freiwilliger Ausgestaltung des Angebots und der in Deutschland nicht zu unterschätzenden Gefahr, dass die Frage Ganztagschule ja oder nein zu einem (im Sinne von Bourdieu) Distinktionsmerkmal der Mittelschichten wird, wenn die Ganztagschule das Etikett einer Schulform für Migranten- und sonstige „Problem“kinder bekommt. Allerdings – man muss angesichts der Erfahrungen in der Vergangenheit kein Pessimist sein, um die Einschätzung zu vertreten, dass eine solche eigentlich notwendige Systemdiskussion auf absehbare Zeit in Deutschland nicht zu führen sein wird. Insofern stellt sich tatsächlich die Aufgabe einer sukzessiven Umsetzung des Ausbaus der Ganztagschulen unter Berücksichtigung des Faktors soziale Selektivität der Schulwahl. Praktisch bedeutet dies die Aufgabe einer positiven Platzierung der Ganztagschule im Wettbewerb der Schulformen und eine damit verbundene Hervorhebung der zusätzlichen Nutzen, die mit der zusätzlichen Zeit generiert werden können.
- Eine sozialökonomisch fundierte Argumentation pro Ganztagschule kann abgeleitet werden aus der Bezugnahme auf *Chancengleichheit* als eigenständige und eben auch ökonomisch relevante Kategorie. Die Förderung der Chancengleichheit dient aus volkswirtschaftlicher Sicht vor allem der Risikodiversifikation in dem Sinne, dass ein möglichst breites Wissensfundament anzustreben ist, um die Risiken einer gesellschaftlichen Fehlentwicklung möglichst niedrig zu

halten. Daraus resultiert die Förderung nach möglichst vielfältigen Bildungsangeboten (vor allem auch der Aspekt der Durchlässigkeit dieser Angebote) sowie eine möglichst frühzeitige und dann intensive Förderung, um alle Bildungspotenziale auszuschöpfen (vgl. hierzu am Beispiel der vorschulischen Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur Sell 2003). Aber: Ein zentrales Problem der Förderung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem heute ist Zeitmangel. Dieser Zeitmangel im gegebenen System führt nun – vor allem mit Blick auf die bildungsfernen Schichten – zu einem „doppelten Matthäus-Effekt“. Mit diesem Begriff sollen zwei zentrale Selektionseffekte, die aus dem Zeitmangel entstehen, plakativ zusammengefasst werden. Der Begriff „Matthäus-Effekt“ geht zurück auf Matthäus 13, Vers 12: „Denn wer da hat, dem wird gegeben auf dass er die Fülle habe, wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat.“ Im gegebenem System lassen sich zwei Selektionseffekte diagnostizieren: Zum einen hinsichtlich der Lerninhalte. Faktisch kommt es angesichts des engen Zeitkorsetts in Verbindung mit einer fortschreitenden curricularen Aufladung zu einer Privatisierung durch Externalisierung in die Familien. Vereinfachend kann man sich dies am Beispiel der Hausaufgaben verdeutlichen, die in die Familien aus dem Schulsystem zurückverlagert werden – in der Hoffnung, dass es sich um „ordentliche“ Familienstrukturen handelt, die diese Aufgabe auch ausfüllen. Wenn aber nicht, dann geht dies letztendlich auf Kosten der Kinder und Jugendlichen. Potenziert wird diese Privatisierung von originären Aufgaben der Schulen dann noch durch die zunehmende marktförmige Ausdifferenzierung von Nachhilfe, die aber gerade nicht von den Kindern und Jugendlichen aus den eher bildungsfernen Schichten in Anspruch genommen wird, sondern von den Haushalten aus den mittleren und höheren Einkommensgruppen, die damit die individuelle Positionierung der eigenen Kinder in der Notenhierarchie optimieren wollen. Folgeauswertungen aus der Pisa-Studie haben belegen können, dass Ganztagschulen im internationalen Vergleich zu einer deutlich höheren Lesekompetenz vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien führen als Halbtagschulen (Plünnecke 2003, 32). Der zweite Selektionseffekt durch den Zeitmangel bezieht sich auf den Bereich Erziehung und Sozialisation und manifestiert sich in diversen Formen der Unter- und Fehlsozialisation der Kinder und Jugendlichen, die sich selbst überlassen bleiben. Hier liegt eine der wichtigsten Quellen für später im Gesamtsystem anfallende enorme Kosten, z.B. im Jugendhilfebereich oder bei den Reparaturkosten im Ausbildungssystem. Die hier angesprochene Unter- und Fehlsozialisation kann man an dem folgenden Beispiel verdeutlichen: Etwa die Hälfte der 13- bis 15-Jährigen verfügt nach neueren empirischen Erhebungen über einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer. Selbst bei den 6-Jährigen sind es schon 25 %. Auffallend sind hier die West-Ost-Unterschiede: In den neuen Bundesländern sind von den 6- bis 13-Jährigen 55 % bereits stolze Besitzer eines eigenen

Fernseher in ihren Zimmern gegenüber 28 % in Westdeutschland. Die neueren Studien zur Mediennutzung können nun zeigen, dass sich durch die Verfügbarkeit über den eigenen Fernseher zunächst einmal die tägliche Fernsehdauer um etwa eine Stunde erhöht – werktags von zweieinhalb auf etwa dreieinhalb Stunden und an Wochenenden auf vier bis fünf Stunden. Diese Kinder verbringen damit bei uns pro Jahr mehr Zeit vor dem Fernseher als im Schulunterricht. Zu beachten ist: an 135 Tagen des Jahres haben sie schulfrei und außerdem gehen die meisten nur halbtags zur Schule. Die 135 Tage, an denen man früh morgens ausschlafen kann, haben im Übrigen eine weitere Konsequenz. Vor allem die Jungen nutzen die Abende vorher dazu, bis weit in die Nacht hinein ohne Überwachung der Eltern das anzuschauen, auf was sie scharf sind – auf Filme nämlich, die von Experten des Jugendschutzes als jugendgefährdend eingestuft wurden und deswegen erst nach elf Uhr gesendet werden dürfen. Aktuelle Befragungen haben erbracht, dass inzwischen 56 % der 12- bis 17-jährigen Jungen häufig solche Filme anschauen. Von den Mädchen sind es nur 25 %. Und das ist noch nicht alles. Die Jungen dominieren auch bei den Vielsehern. Hinzu kommt, dass zwei Drittel der Jungen regelmäßig Computerspiele nutzt, die wegen ihres jugendgefährdenden Inhalts für unter 18-Jährige verboten sind. Auch hier sind die Mädchen nur mit 14 % dabei. Nimmt man alle drei Aspekte zusammen, so scheint es gerechtfertigt, davon zu sprechen, dass mindestens ein Fünftel der männlichen 12- bis 17-Jährigen in einen Zustand der „Medienverwahrlosung“ geraten ist. In ihrer Freizeitbeschäftigung dominiert das Anschauen von Gewalt- und Actionfilmen sowie die Nutzung von PC-Spielen mit jugendgefährdendem Inhalt. Angesichts dieser Erkenntnisse und der oben dargestellten Daten zum Medienkonsum der Jungen kann es nicht verwundern, was sich aus den Schulstatistiken der letzten zehn Jahre ablesen lässt: Die Schulleistungen der Jungen werden immer schlechter. So dominierten vor zehn Jahren bei den Schulabbrechern noch die Mädchen mit 52 zu 48. 2002 lagen dagegen die Jungen mit 64 zu 36 vorn. Im Osten ist das Verhältnis sogar 66 Jungen zu 34 Mädchen. Dabei fällt auf, dass der Anteil der Schulabbrecher an allen Schulabgängern hier mit 12 % deutlich über der Vergleichsquote von 8 % im Westen liegt, während bei den Abiturienten die ostdeutschen Mädchen noch klarer dominieren als im Westen (57 bzw. 52 %). Auch beim Sitzenbleiben bilden neuerdings die Jungen mit 60 zu 40 klar die Mehrheit. Zudem liegen heute bundesweit die Schulnoten der männlichen Gymnasiasten um fast 0,4 Notenpunkte hinter denen der Mädchen zurück. Zwischen dem exzessiven Konsum von Gewaltfilmen und der Jugenddelinquenz gibt es offenbar noch einen anderen Zusammenhang. Die Befunde aus neueren Untersuchungen sprechen dafür, dass sich bei einer kleinen Risikogruppe von 5 bis 10 % der männlichen Jugendlichen solche Filme unmittelbar auf ihre persönliche Gewaltbereitschaft auswirken. Bei diesen Jugendlichen, die auf Grund von familiären

und sozialen Belastungsfaktoren (also zum Beispiel innerfamiliärer Gewalt, emotionale Vernachlässigung oder Schulversagen) als besonders gefährdet einzustufen sind, können exzessive Gewaltszenen direkt als Identifikations- und Handlungsmuster fungieren (Pfeiffer 2003).

5. Ganztägigkeit – vielleicht der 2. vor dem 1. Schritt?

Strategische Ziele moderner Bildung und Betreuung

Aus der vorliegenden Literatur lassen sich folgende strategische Eckpunkte ableiten:

- „Auf den Anfang kommt es an“ oder „Früh investieren statt später reparieren“: Wir brauchen eine deutliche Umkehrung der bisherigen Prioritätensetzung im Bildungssystem dahingehend, dass der Elementar- und Primarbereich am Anfang und im Mittelpunkt einer Investitionsoffensive stehen sollte. Hierzu gehört die sukzessive faktische Überführung der Kindertagesstätten in ein vorschulisches Bildungssystem. Einstiegspunkt wäre die Einrichtung eines „Preschool“-Jahres für die Fünfjährigen und zwar in enger Verbindung mit und an den Grundschulen (vgl. genauer Sell 2003).
- Unbedingt erforderlich wäre eine begleitende ökonomische Evaluierung des Ausbaus der Ganztagschulen. Also nicht nur eine Analyse und Bewertung der pädagogischen Umsetzung des Ausbaus, sondern zugleich eine Untersuchung der Nutzen (z.B. durch eine höhere Erwerbsbeteiligung der Mütter und den damit verbundenen Mehreinnahmen im Steuer- und Sozialversicherungssystem). Der Ausbau der Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz würde sich hier gleichsam idealtypisch als Untersuchungsfeld anbieten. Es wird von entscheidender strategischer Bedeutung für die Befürworter eines Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote sein, auf die dominante und eindimensionale Kostenverengung in der politischen Debatte reagieren zu können.
- Wenn die eigentlich erforderliche grundsätzliche Weichenstellung in Richtung auf Ganztagschule als Regelversorgungsstruktur auf Grund des erwähnten Spannungsfeldes von Freiwilligkeit und Pflicht derzeit und mittelfristig politisch nicht durchsetzbar erscheint, dann muss die Herausstellung der punktuellen Zusatzversorgung durch Ganztagschulen vor allem über den Qualitätsaspekt der dort realisierten pädagogischen und einen Zusatznutzen stiftenden Konzepte laufen, auch um zu verhindern, dass der Besuch einer Ganztagschule einen stigmatisierenden Charakter bekommt, was fatal wäre für die weitere Ausdifferenzierung dieser Schulform und sie letztendlich marginalisieren würde.
- Zugleich gilt es, über den „klassischen“ Ganztagsbegriff hinauszudenken und internationale Entwicklungen und Diskussionen aufzugreifen wie die „after school“-Programme in den USA oder die Öffnung der Schulen bis in die Abendstunden und an den Wochenenden in den Niederlanden.

6. Abschluss: Kann man das eigentlich alles bezahlen?

Das ist die wohl wichtigste Frage. Einer der zentralen Vorbehalte gegenüber der flächendeckenden Einführung der Ganztagschule sind die damit verbundenen Kosten. Nach einer Berechnung des Instituts der Deutschen Wirtschaft würde eine ganztägige Unterrichtsversorgung aller Klassen der Stufen 5 bis 10 jährlich Mehrkosten in Höhe von rund 4,9 Milliarden Euro verursachen – und dies ist eine absolute Untergrenze, da die Gebäudeinvestitionen, die Kosten für Schulpsychologen und Sozialarbeiter sowie das erforderliche zusätzliche Servicepersonal in den Mensen und Cafeterien nicht berücksichtigt sind. Allerdings handelt es sich bei den 4,9 Milliarden Euro um die Bruttokosten – nicht gegengerechnet sind die Einsparungen, die z.B. durch Vermeidung von Kosten an anderer Stelle erzielt werden können. Nur ein Beispiel: Allein die in Deutschland sehr beliebte „Ehrenrunde“ kostet jährlich rund 1,3 Milliarden Euro (Nink 2004). Erweitert man die Perspektive der Ganztägigkeit auf alle Kinder zwischen 0 und 16 Jahre, dann ergäbe sich nach Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) für ein flächendeckendes und hochwertiges Betreuungsangebot ein Betrag von etwa 23 Milliarden Euro pro Jahr (brutto). Auch bei einer korrekten Kosten-Nutzen-Rechnung würden erhebliche zusätzliche Kosten zumindest kurz- und mittelfristig auf die öffentlichen Haushalte zukommen.

Sind Bruttokosten von 23 Milliarden Euro viel Geld? Dieser Summe entspricht z.B. das Volumen des gegenwärtigen Ehegattensplittings. Oder: Nach Angaben des rheinland-pfälzischen Finanzministeriums werden allein in diesem Jahr 17,6 Milliarden Euro Mehrwertsteuereinnahmen durch Umsatzsteuerbetrug verloren gehen, was man durch eine Änderung im Steuersystem vermeiden könnte. Es wäre eine eigene, aber durchaus spannende Debatte, zusätzliche Finanzierungsquellen zu erschließen. Eine wesentliche Voraussetzung für diese Diskussion wäre aber, die Ausgaben für Bildung und Betreuung endlich als investive Ausgaben nicht nur anzuerkennen, sondern aus den strangulierenden Kriterien des europäischen Stabilitätspaktes zu befreien. Solange die Ausgaben der öffentlichen Hand für Bildung und Betreuung differenzierungslos zu den staatlichen Konsumausgaben gezählt werden, solange wird es keinen finanziellen Spielraum für die anstehenden Umbaumaßnahmen geben.

Literatur

- Avenarius, H. et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen
- Becker, R. (1998): Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, S. 133-150
- Maier, H. (1994): Bildungsökonomie. Stuttgart
- Nink, K. (2004): Investition Bildung: Ganztags können Kinder besser lernen. In: Financial Times Deutschland, 17.2.2004
- Pfeiffer, C. (2003): Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz? Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, September 2003, www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf
- Plünnecke, A. (2003): Bildungsreform in Deutschland. Eine Positionsbestimmung aus bildungsökonomischer Sicht. Köln
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung
- Sell, S. (2002): „Bedarfsorientierte“ Modernisierung der Kinderbetreuungsinfrastruktur in Deutschland. In: WSI-Mitteilungen, H. 3, S. 147-153
- Sell, S. (2003): Educare: Der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer und schulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206-223
- Weiß, M. (Hrsg.) (2000): Bildungsökonomie und neue Steuerung. Frankfurt/M.

Christian Rittelmeyer

Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken

Unter welchen architektonischen Bedingungen ist ein Schulbau „schülergerecht“? Welche Formen und Farbgebungen machen ihn sympathisch und einladend, welche wirken abweisend? – Ein umfangreiches Forschungsprojekt der Universität Göttingen ist dieser Frage nachgegangen. Über 500 Schüler aus verschiedenen Bundesländern und Schulformen wurden nach ihren architektonischen Vorlieben befragt; darüber hinaus wurden – erstmals in der Schulbauforschung – Experimente durchgeführt, die den Einfluss von Bauformen und Farben auf leibliche Prozesse (Blickmotorik, Gleichgewichtsempfinden u.a.) aufklären sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass schülergerechte Bauten auf gewisse Sinneseigenarten der „Bewohner“ abgestimmt und durch die Beachtung einer bestimmten sozialen Anmutung ausgezeichnet sein müssen.¹ Beide Aspekte sollen im Folgenden mit einigen Hinweisen erläutert werden.

1. Die Sensomotorik der Bau-Wahrnehmung. Der sympathische Schulbau ist auf den Sinn der Sinne abgestimmt²

Schularchitektur regt, wie jede andere Architektur, auf vielfältige Weise die menschlichen Sinne an. Wir *sehen* Raumformen und -farben, *tasten* Türklinken und Tischoberflächen, *riechen* Bau- und Farbmaterialien, *hören* den Raumklang, *spüren* die Wärme oder Kälte von Holz- und Stahlmaterialien usw. Viel zu wenig ist in der bisherigen Architekturforschung darauf geachtet worden, dass über diese Sinnesbereiche hinaus auch unser *Gleichgewichtsempfinden* (vestibulärer Sinn), unser *Eigenbewegungsempfinden* (kinästhetischer Sinn) und verschiedene Sinnesrezeptoren für die *Wahrnehmung unserer Körperfunktionen* (somatoviscerale Sinne) an der Architektur-Wahrnehmung beteiligt sind. Wir bewahren unseren aufrechten Gang mehr oder minder sicher in verschiedenen (waagrecht, senkrecht oder schräg konturierten) Raumarrangements; unsere Blicke gleiten über Fassaden, wir durchlaufen gewisse muskuläre Spannungs- und Entspannungsprozesse bei der Betrachtung von Architektur, unsere Atem- und Herztätigkeit scheint mindestens gelegentlich durch bestimmte architektonische Umgebungskonstellationen beeinflusst zu werden. Zwar wurde auf die Beteiligung des gesamten Leibes am Architektur-Erleben mitunter hingewiesen, aber solche Hinweise blieben bisher weitgehend spekulativ. Nur sehr vereinzelt wurde auf diesem Sektor auch empirisch geforscht.

Die Wahrnehmung der Schularchitektur z.B. als „belebend“, „starr“, „dynamisch“ oder „frei lassend“ scheint indessen, wie noch zu zeigen sein wird, durch die Aktivierung der zuletzt genannten Sinne wesentlich mitbestimmt zu werden. Verschiedene Bauformen scheinen diese Sinne in einer jeweils spezifischen Weise anzusprechen und anzuregen.

Jede Wahrnehmung eines *Gebäudes* ist insofern zugleich immer auch eine des eigenen Körpers. Indem wir eine Wendeltreppe hinauf- oder hinabgehen, spüren wir über Sensoren an Muskeln, Sehnen und Gelenken die besonderen Bewegungscharakteristika der Beine und Arme, das Wenden des Kopfes usw. Aber selbst bei ruhigem Stehen oder Sitzen sind unsere Augen in Bewegung, in der Regel, ohne dass wir dies bemerken. Ein Schüler mag z.B. relativ ruhig auf dem Schulhof stehen oder im Klassenzimmer sitzen und auf die Schulfassade oder auf die Tafelwand blicken. Dieser „Blick“ umfasst indessen immer nur ein relativ kleines Detail des Baukörpers, der auf der Netzhaut im Auge scharf abgebildet werden kann – daher muss der Blick fortwährend hin- und her-, auf- und abgleiten, um die ganze Fassade oder einen Fassadenteil, eine Wandtafel oder Klassenwand erkennen zu können. Die Gegenstände werden also visuell „abgetastet“. Das geschieht mit ruckartigen Bewegungen über verschiedene „Fixationspunkte“, auf denen die Augen mehr oder minder lang verweilen und deren engeres Umfeld jeweils scharf wahrgenommen wird.

Abbildung 1



Aus: Rittelmeyer, Chr. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. S. 74

Man kann diese visuellen Tastbewegungen eines Betrachters mit Hilfe spezieller Geräte sichtbar machen und verfolgen. In Abbildung 1 ist die Art solcher Blickbewegungen über ein Schulgebäude exemplarisch veranschaulicht. Es handelt sich dabei um die ersten 20 Sekunden der Bildbetrachtung (die Gebäudeansicht wurde per Diaprojektion dargeboten, dabei wurden die Blickbewegungen der Versuchspersonen apparativ registriert und aufgezeichnet). Da die Fixationsverläufe relativ gezielt bestimmte markante Punkte „ansteuern“, muss bereits eine noch undeutliche Gesamtwahrnehmung mindestens von Gebäudeteilen vorliegen (man spricht hier von „antizipatorischen Blickbewegungen“); die eigentliche Fixationsbewegung erschließt dann das Objekt in seinen Einzelheiten.

Dabei entstehen je nach Gebäudeform unterschiedliche Bewegungsmuster, die – so legen unsere Untersuchungen nahe – für den Eindruck der Baudynamik mit bestimmend sind (also z.B. für das Erleben einer „lebendigen“, „bewegten“, „starren“, „aufschwingenden“, „abwechslungsreichen“ Bauform).

Aus technischen Gründen – es handelte sich um eine sehr aufwändige und nur stationär verwendbare Messapparatur – konnten die Blickverläufe in unserem Forschungsprojekt nicht an realen Gebäuden, sondern nur beim Betrachten von Schulbau-Fotos, schematisierten Fassadenansichten und geometrischen Figuren verfolgt werden. Bei der Betrachtung wirklicher Gebäude kommt immer noch die Räumlichkeit hinzu, die über Akkomodations- und Konvergenzbewegungen der Augäpfel erfasst wird. Ein weiteres durch den *Eigenbewegungssinn* erfasstes Merkmal ist die Vergrößerung oder Verkleinerung der Pupillen. Aber bereits in den auf zweidimensionale Vorlagen bezogenen Bewegungsmustern zeigten sich erste interessante Hinweise auf die Bedeutung des Eigenbewegungssinnes (oder der kinästhetischen Sinnesrezeptoren) für das Schulbau-Erleben.

Die auf Abbildung 1 gezeigte Schulansicht, über die Blickpfade eines jugendlichen Betrachters eingezeichnet sind, wird von vielen Schülern als ein nicht unsympathisches Schulbaubeispiel bezeichnet, das interessant und ungewohnt wirkt. Gleichwohl mischen sich bei längerer Betrachtung meistens leichte Antipathiegefühle ein, da der Bau – nach Meinung der Schüler – disharmonisch wirkt. Woran orientieren sich solche Urteile?

Betrachten wir die Blickverläufe über die Schulansicht. Beginnend beim Startpunkt 1 auf dem linken Gebäudeteil, erfolgen sukzessive Blicksprünge von Fixationspunkt zu Fixationspunkt; diese Punkte sind Orte des kurzen Verweilens und genaueren Sehens. Insgesamt werden 25 Fixationspunkte durchlaufen, um das Gebäude visuell zu erschließen (man kann an solchen Bewegungsmustern, wenn mehrere davon verglichen werden, bereits bemerken, dass der Wahrnehmungsakt immer schon eine aktive und individuelle Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen ist, kein passives Nachzeichnen).

Ich hatte in einem früheren Forschungsprojekt gezeigt, dass Schrägen im Baumiellieu das Gleichgewichtsempfinden der Betrachter in einer besonderen Weise

provozieren können und dass bei einseitigen Schrägen *kompensatorische Blickbewegungen* über die Schrägen erfolgen – offensichtlich, um die eigene Raumorientierung zu sichern, sich gewissermaßen festen Stand zu verschaffen. (Dabei geht es allerdings um sehr feine, selten bewusst werdende Prozesse, die aber den Eindruck des Bauwerks mitbestimmen.)

In der genannten Untersuchung der Blickpfade über Abbildung 1 zeigte sich nun, dass hier signifikant mehr schräge Blickpfade angelegt wurden, als dies über eine ebenfalls gezeigte kastenförmige Baugestalt der Fall war (gemessen wurde die Anzahl schräger Blickpfade im Bereich 30° bis 60° und von 120° bis 150° relativ zur Grundlinie). Interessant bei den Blickpfaden über die Abbildung 1 ist aber zudem, dass sie die erlebten Schrägen im Bau häufiger durchkreuzten als nachvollzogen. Interviews zufolge wird der linke Bauteil als von links unten nach rechts oben schräg konfiguriert erlebt, während die Schräge im rechten Teil gegenläufig wahrgenommen wird. Nun sind gegenläufige Blickbewegungen über Bauschrägen, unseren Forschungen zufolge, dann nicht überzufällig häufig zu beobachten, wenn Schrägen und Gegenschrägen ausgeglichen erscheinen (was nicht unbedingt als symmetrischer Ausgleich zu verstehen ist). Ein solcher Ausgleich scheint auch hier gegeben zu sein. Interviews machen jedoch deutlich, dass der Bau – im Trend der Urteile – nicht als einheitlicher, sondern als auseinander gerissener wahrgenommen wird. Das Dach über dem Durchgang wirkt wie eine notdürftig aufgelegte Klammer, um das Getrennte noch zusammenzuhalten, was aber nicht gelingt: vielmehr betont die schwache Klammer noch das Auseinanderdriften der Bauteile.

Das Trennungserleben wird für einige Betrachter noch dadurch verstärkt, dass Abwehr gegen den Durchgang zwischen den beiden hoch aufragenden Hälften imaginiert wird. Die etwas düstere Leere zwischen den hohen Wänden dividiert also zusätzlich die nach Material und Textur eigentlich zusammengehörenden Bauten in unverbundene Segmente. (Diese im Hinblick auf Abbildungen verlaufenden Urteilsprozesse dürfen natürlich nicht einfach auf das reale Gebäude übertragen werden, das je nach Perspektive durchaus anders erscheinen kann. Hier soll es nur um die Demonstration von Erlebnisprozessen gehen, die sich – wie wir feststellen konnten – ebenso im Hinblick auf reale wie abgebildete Gebäudeansichten abspielen.)

Durch die Schrägen scheinen beide Gebäudeteile auseinander zu driften oder, nach einigen Urteilen, auch eine Fallrichtung gegeneinander zu haben; die Blickmuster setzen sich kompensatorisch gegen diese erlebte Kipp-, Diversifikations- oder Disharmonie-Tendenz zur Wehr. Mit anderen Worten: Sie ziehen jene Ausgleichselemente visuell in das Baumilieu ein, die diesem real fehlen. Es lässt sich leider nicht experimentell klären, was sich psychisch im Moment solcher Kompensationsbewegungen ereignet; wir vermuten jedoch, dass dieser visuelle Erfahrungsprozess von Kompensationsbewegungen als ein gegen das Baumilieu, nicht durch dessen Konturen geleiteter, also nicht im Einklang mit ihm erfolgender Sehakt

erfahren wird. Eben damit stellt sich der Eindruck einer „unstimmigen“ Bauform heraus – die gleichwohl interessant wird, da sie die Aktivität des Gleichgewichtsempfindens provoziert. Die kompensatorischen Blickbewegungen sind im Grunde eine Art imaginärer Architekten- und Baumeistertätigkeit: Wir korrigieren sensomotorisch, was uns am realen Bau unstimmig erscheint. Dass dieser willentliche Aspekt in die Baubetrachtung hereinspielt, ist für das Verständnis der Architekturwahrnehmung sehr wesentlich.

Drei Aspekte scheinen mir in diesem Zusammenhang erwähnenswert:

1. Das „Sehen“ des Gebäudes ist keine isolierte Tätigkeit nur des Sehorgans, sondern eine Synästhesie mindestens von Seh-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn. Erst dieses Zusammenspiel eines äußeren mit den inneren, uns über unseren eigenen Leibeszustand informierenden Sinnen führt zu einer stellungnehmenden Wahrnehmung, zu sympathischen oder antipathischen Eindrücken, zu Urteilen über den Bau.
2. Im vorliegenden Fall (und in allen Fällen einer aktivierten Raumorientierung) wird offenbar die anthropologische Eigenart des aufrechten Gehens und Stehens Bezugspunkt der Schulbau-Bewertung. Wir setzen also beim Anblicken von Gebäudeformen immer mehr oder minder ausgeprägt unsere eigene Leiblichkeit in Beziehung zur Gebäudeform und finden diese anthropomorph, d.h. auf unsere elementaren leiblichen Bedürfnisse abgestimmt, oder nicht anthropomorph. Entsprechend entstehen bereits auf dieser Ebene Sympathien oder Antipathien. Ein das Gleichgewichtsempfinden systematisch irritierender Schulbau – gegenwärtig in der so genannten dekonstruktivistischen Architektur beliebt – entspricht also nicht dem Sinn des Gleichgewichtssinnes: unsere sichere Raumorientierung zu gewährleisten.
3. Die Rede von verklammerten Bauteilen, die mühsam zusammengehalten werden, legt aber auch nahe, dass die Analyse der ersten beiden Aspekte, der sensomotorischen, ergänzt werden muss durch eine Interpretation der Baurhetorik, wenn der *Sozialeindruck eines Gebäudes* verständlich werden soll. Denn mit der erlebten Disharmonie des Gebäudes ist bereits ein gestisch-gebärdenhaftes Erleben von Bauten angesprochen, das in Äußerungen z.B. über „brutale“ oder „unharmonische“ Schulgebäude artikuliert wird.

Dazu nun einige Hinweise.

2. Der soziale Aspekt des Schulbaus. Schulbauten werden wie Interaktionspartner erlebt

Schulbauten werden von den meisten Schülern wie Sozialpartner oder wie soziale Gesten und Gebärden erlebt: Sie erscheinen z.B. zudringlich, frei lassend, ironisch, lustig, brutal, charakterlos, beschwingt, schwatzhaft, starr, verspielt. Nicht immer fällt es den Schülern allerdings leicht, für einzelne Gebäudeformen spontan solche

Attribute zu nennen; ein reales Gebäude zeigt überdies in der Regel sehr unterschiedliche Gesten, Gebärden, Physiognomien, je nach Gebäudeteil, der betrachtet wird. Oft wurden in unseren Untersuchungen Sozialattribute spontan geäußert, in anderen Fällen regte ein Vergleich z.B. von zwei Schulbau-Abbildungen Schüler dazu an, die zunächst schwer in Worte zu fassende diffuse Empfindung zu artikulieren. Vorschulkinder z.B. äußern dann im Hinblick auf die Abbildung 2: „Der hat so'n Druck auf'm Kopf“, „der hebt seine Arme so hoch, dass die Kinder davor Angst haben“, „der ist nicht lieb“. 15- bis 16-jährige Schüler konstatieren Drohgebärden, einen gigantisch-starken oder einen plumpen, hässlichen Ausdruck. Erstaunlich war für uns, dass die unabhängig voneinander urteilenden Schüler relativ übereinstimmend ganz bestimmte Sozialgesten bzw. soziale Ausdrucksformen wahrnahmen. Die Abbildung einer grell gelb gestrichenen, kubisch verschachtelten Schulbaufassade wurde – ich zitiere verschiedene Attribute – als Abbildung eines starren, roboterähnlichen Gebildes beschrieben, ein Haus wie ein Mittelding aus Feuerwehrhaus, Fabrik und Briefkasten, sinnlos zusammengesetzt, nicht genug Luft und Licht bekommend, innerlich krank bzw. gestorben, aber äußerlich aufgeschminkt und sich in Szene setzend. Die einzelnen Schüler trugen zwar verschiedene Facetten dieses Gesamtbildes zusammen, insgesamt jedoch zeigt sich das relativ einheitliche Empfinden eines Fassadenverhaltens, hinter dem Asozialität, Brutalität und Leere lauern.

Abbildung 2



Aus: Rittelmeyer, Chr. (1994): Schulbauten positiv gestalten. S. 44

In einem anderen Fall – es handelt sich um die Abbildung einer Waldorf-Fassade, vgl. Abbildung 3 – wird das schwer lastende Dach besonders empfunden: Der Unterbau bricht unter dem erlebten Gewicht der massiven Dachform fast zusammen, der Bau insgesamt wirkt wie breitgeschlagen (gleichwohl protzig, angeberisch, platzgreifend). Wieder andere Gebäude sind für Schüler schwer einzuordnen – sie scheinen kein Gesicht, keinen Charakter zu haben (häufig wird dies z.B. mit Hinsicht auf Container-Pavillons und Fertigteil-Schulen geäußert). Gerade in dieser nichts sagenden Zelebrierung von Einfallslosigkeit stößt die Bauform ab. Immer geht es in solchen Beispielen der erlebten seelenlosen Fassadenhaftigkeit, der Gewaltverhältnisse oder Charakterlosigkeit im Baumilieu um Verstöße gegen *drei soziale Grundprinzipien*, die Schüler im Alter von zwölf Jahren aufwärts unseren Untersuchungen zufolge in einem schülerfreundlichen Schulbaumilieu erwarten: *Formen und Farben* der Schulbauten sollen *anregend, freilassend* und *warm bzw. weich* wirken.

Abbildung 3



Aus: Rittelmeyer, Chr. (1994): Schulbauten positiv gestalten. S. 75
Der *Anregungsgehalt* des Schulbaus ist vergleichbar mit der anregenden Wirkung, die von einem interessanten, abwechslungsreich und substantiiert sprechenden, Neues zeigenden Gesprächspartner ausgeht. Im Bau sind dafür alle Formen monotoner Fassaden- und Innenraumgestaltung zu vermeiden, stattdessen abwechslungsreiche Fassadentexturen, wohl überlegt eingesetzte Farbvariationen und Dekors, verschiedenartige Raumformen und atmende Gangführungen (um nur

einige Beispiele zu nennen) in Szene zu setzen. Dabei geht es nicht um die Monokulturen z.B. einer streng rechteckigen oder einer organischen Bauweise, sondern um die künstlerische Ausgestaltung und vielleicht auch Durchmischung solcher Prototypen, abgestimmt auf die Raumwidmung (Aufenthaltsräume stellen z.B. andere Anforderungen an die Realisierung von Anregungsreichtum als Außenfassaden; Klassenzimmer sind anders zu gestalten als naturwissenschaftliche Arbeitsräume, Grundschulen anders als Gymnasien etc.).

Der Anregungsgehalt einer Bauform, ihre architektonische Rhetorik, darf jedoch weder chaotisch noch zudringlich (etwa durch grelle Farben, allzu heftig gestikulierende Dach- und Fassadenformen) werden, da sonst das zweite Qualitätskriterium des Schulbaus, die *frei lassende Baugebärde*, verfehlt wird. Form und Farbe sollen frei lassend, nicht bedrängend und beengend wirken. Auch gegen dieses Kriterium verstoßen zahlreiche Schulbauten mindestens in Teilbereichen der Schulanlage. Andererseits können zwar frei lassend wirkende, aber zu großzügig bemessene Fensterfronten, Hallenformationen oder zu transparent gestaltete Wandlasuren, Raum schaffende weiße Farben und andere Elemente ein drittes Qualitätskriterium verletzen: die erlebte *Wärme/Weichheit* der Schulform. Wie ein frei lassender Gesprächspartner kühl und zurückhaltend oder interessant, dem Partner zugewendet und warmherzig erlebt werden kann, so auch die Baugestalt im Verhältnis zum Schüler. Warme Farben, aber nicht zu viel Wärme, da sonst ein Gefühl des Bedrängtseins (zweites Kriterium wird verletzt) entsteht, Formen, die untereinander den Dialog aufnehmen, nicht beziehungslos nebeneinander gesetzt werden (wie das viele Schüler für den Dachaufsatz im Verhältnis zum sonstigen Bau in Abbildung 3 konstatieren), sind hier als erwünschte Elemente der Baugestalt exemplarisch zu nennen.

Halten wir zusammenfassend fest:

Ein Schulbau ist dann „menschengemäß“ bzw. „schülergerecht“, wenn er auf gewisse *soziale Grundbedürfnisse* der Schüler abgestimmt ist. Der Schulbau wird *gestisch-gebärdenhaft erlebt* (er ist kalt, freundlich, vornehm, aggressiv, charakterlos etc.). Daher wird er nach Kriterien der sozialen Interaktion, nach Gesichtspunkten des zwischenmenschlichen Umgangs bewertet – freilich in aller Regel nicht bewusst. In einem gewissen Sinne „spricht“ der Schulbau, er „begegnet“ dem Schüler – und die Art dieser „Kommunikation“ ist entscheidend für den sympathischen oder antipathischen Eindruck, den das Gebäude und seine Raumformen hervorrufen.

Beide hier besprochene Aspekte, der sensomotorische und der soziale, betreffen Sachverhalte, die in der realen Architektur-Erfahrung eng miteinander verknüpft sind: Die *Sensomotorik der Bauwahrnehmung* (z.B. kompensatorische Blickbewegungen) bestimmt den *Sozialeindruck eines Schulgebäudes* (z.B. seine erlebte Feindlichkeit) entscheidend mit. Gleichwohl scheint mit der ersten These ein eher

universaler Aspekt des Architektur-Erlebens bezeichnet zu werden, während die sozialen Kriterien der Schulbau-Bewertung möglicherweise von Region zu Region und auch historisch variieren.

Natürlich werden Sympathien und Antipathien im Hinblick auf ein Schulgebäude nicht nur durch dessen architektonische Eigenarten und Farbgebungen bestimmt. Zumal die Wahrnehmung des „eigenen“ Schulbaus wird sicher in einem wesentlichen Ausmaß durch die sonstigen Erfahrungen bestimmt, die man in ihm und außerhalb macht: Durch Freundschaften unter Schülern, Konflikte mit Lehrern, das Herkunftsmilieu und die Persönlichkeit des Schülers, durch gesellschaftlich-historische Umstände wie wirtschaftliche Auf- oder Abschwünge usw. Alle diese Umstände führen mehr oder minder stark zu einer Einfärbung des Schulbau-Erlebens. Dass man z.B. seine Umwelt „rosiger“ wahrnimmt, wenn man glücklich verliebt ist, und dass der Verlust eines geliebten Menschen auch die Welt einzutrüben scheint, ist ein bekannter Tatbestand. So färben auch „architekturfremde“ Einflüsse die Bauwahrnehmung ein. Sie ist also multifaktoriell bedingt. In diesem Spektrum von Bedingungen spielt aber die Architektur als solche doch noch eine erhebliche Rolle für das Lernklima in Schulen. Da wir diese Bauwirkungen vorrangig an Schülern im Alter von 12 bis 19 Jahre untersucht haben, sollen hier ergänzend noch einige Hinweise auf entsprechende Befunde aus einer Befragung von *Grundschülern* mitgeteilt werden.

3. Kriterien des guten Schulbaus bei Grundschülern. Ergänzende Akzentsetzungen

Wir haben in unserem Forschungsprojekt auch Grundschüler der 3. und 4. Klassen befragt. Dabei mussten andere Methoden angewendet werden als bei der Untersuchung älterer Schüler. Die Ergebnisse zeigten, dass zwar die drei zuvor genannten Kriterien auch für Grundschüler Geltung haben, hier aber zum Teil etwas anderes bedeuten. Grundschüler wünschen sich Abwechslungsreichtum, sie wünschen sich auch einen Schulbau, der sie nicht bedrängt – aber dieses Freiheitsmotiv verbindet sich bei ihnen zugleich mit dem *Schutz- bzw. Sicherheitsmotiv*. Einige weitere wichtige Motive kommen bei Grundschülern dazu: Zunächst der immer wiederkehrende Wunsch nach „*Natur*“, d.h. nach begrünten Schularealen (dieses Motiv hat sich auch in anderen Schulbau-Untersuchungen gezeigt, in denen Kinder aufgefordert wurden, ihre Wunschschulen zu malen). Ein weiteres wichtiges und für Grundschüler typisches Motiv ist der Wunsch nach *Überschaubarkeit des Areals*: Alle Großschulformen werden abgelehnt, dagegen werden gegliederte, gut überschaubare, unter Umständen auch in einzelne Häuser aufgeteilte Schulbauformen bevorzugt. Dabei ist auch für Grundschüler wichtig, dass die architektonischen Formen beschwingt, abwechslungsreich, freundlich und heiter erscheinen (ein Beispiel für eine solche Schulanlage ist in Abbildung 4 gezeigt). In den Interviews

kam immer wieder die Angst der Grundschüler vor den Gefahren des Autoverkehrs zum Ausdruck – sie wünschen sich auf dem Schulareal Spielmöglichkeiten, die vor den „Gefahren der Straße“ geschützt sind; im Hinblick auf die Spielmöglichkeiten, Wegeführungen, Teiche und Spielgeräte wird eine reichhaltige Fantasie entfaltet.

Abbildung 4



Aus: Rittelmeyer, Chr. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. S. 84

Anlass für mein Forschungsprojekt waren Berichte von Lehrern und Schülern verschiedenster Schulformen, die von zum Teil extremer Ablehnung ihrer Schulgebäude berichteten. Was ist gegen derartige verfehlte Schulbaukonzepte zu tun? Es erscheint mir erforderlich, dass in Zukunft beim Um- oder Neubau von Schulgebäuden Lehrer und in einem gewissen Umfang auch Schüler beteiligt werden! *Der Schulbau darf nicht mehr allein Angelegenheit von Behördenvertretern und Architekten sein.* Martin Pfeffer hat in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ (Heft 1/1994) über ein solches Modell des „demokratischen Grundschulbaus“ berichtet. Er schildert sehr anschaulich die Schwierigkeiten, denen sich ein Schulgremium aus Eltern und Lehrern konfrontiert sieht, das mit der Planung eines Grundschulgebäudes befasst ist. Aber er schildert auch Lösungsmöglichkeiten und viel versprechende Wege. In diesem Zusammenhang kommt es zunächst einmal darauf an, dass sich Eltern und Lehrer für die Sprache der Architektur sensibilisieren.³ Sie müssen sich in einem gewissen Umfang fachkundig machen. Erst dann werden sie von Architekten nicht „über den Tisch gezogen“, sondern können ihre eigenen, pädagogisch begründeten Vorstellungen in den Dialog mit Behördenvertretern und Architekten einbringen. Untersuchungen wie das groß angelegte Göttinger Forschungsprojekt

können für eine solche Sensibilisierung hilfreich sein. Zwar ist und bleibt das Entscheidende in Schulen die Güte des Unterrichts und die gesamte Schulkultur; unsere Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass Schulgebäude die Grundstimmung in der Schule wesentlich mitbestimmen. Sie können heiter, lebendig, frei lassend, schön und anregend oder aber auch düster, unlebendig, bedrängend und brutal wirken. Dass zahlreiche Bauten in die letztgenannte Richtung gehen, hat sicher einen Grund auch darin, dass Architekten und Behördenvertreter in architektonischen Moden denken, die unterschiedslos auf Kaufhäuser, Bankgebäude, Einfamilienhäuser und Schulgebäude übertragen werden. Demgegenüber wäre es Aufgabe einer auch für architektonische Aspekte der Schule sensibilisierten Lehrerschaft, pädagogische Gesichtspunkte bis in die Bauformen und Farbgebungen hinein zur Geltung zu bringen.

Anmerkungen

- 1 Siehe ausführlich dazu mein Buch „Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben“. Wiesbaden: Bauverlag 1994 (im Buchhandel vergriffen, beim Autor per eMail zu bestellen). Ferner: Rittelmeyer, Chr. (2002a): Qualitätsmerkmale des Schulbaus. In: Wigger, L./Meder, N. (Hrsg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Bielefeld, S. 203–227
- 2 Ausführlich dazu: Rittelmeyer, Chr. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim, Kap. 2
- 3 Bildbeispiele zur Einübung der Urteilsfähigkeit z.B. in meinem Buch „Schulbauten positiv gestalten“, ferner Dreier, A. u.a. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt/M.; Kroner, W. (1994): Architektur für Kinder. Stuttgart. Auch die Kindergarten-Architektur ist in dieser Hinsicht aufschlussreich: Cuadra, M. (1996): Der Kindergarten. Seine Architektur in Geschichte und Gegenwart. Berlin

Peter Hübner

Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck¹

Das Leben gestalten lernen – über Schule in der Stadt

Wo, wenn nicht in der Schule, können die Schüler und Schülerinnen soziales Verhalten lernen?

In Gelsenkirchen-Bismarck wurde 1993 ein internationaler Wettbewerb der IBA Emscher Park in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche für eine Gesamtschule ausgelobt, die als Stadtteil-Schule, als neuer Mittelpunkt von Bismarck, mit 30 % Arbeitslosigkeit und 30 % türkischer Bevölkerung, konzipiert war.

Die Schule sollte darüber hinaus multikulturell und multikonfessionell sein und sie sollte in dem Sinne ökologisch sein, dass ein umweltbewusstes Handeln zum täglichen Alltag gehören würde.



Wir haben diesen Wettbewerb mit unserem Vorschlag, die gesamte Schulanlage als eine kleine Stadt zu bauen, gewonnen; im Herbst 1998 konnte der erste Betrieb der fünfzügigen Schule mit den 5. Klassen aufgenommen werden. Seitdem wuchs die Schule jährlich jeweils um einen Jahrgang, was sich auch baulich durch Errichtung von jeweils fünf neuen Klassen ablesen lässt. Zum Schuljahresbeginn August 2004 wurde sie endgültig inklusive der Sanierung des Altbaues fertiggestellt.

Neben ihrer vielgestaltigen Ausbildung ist insbesondere auch dieses Wachstum als eine Analogie zur gewachsenen Stadt gedacht und es zeigt sich tatsächlich, dass hierdurch so etwas wie Geschichte entsteht. Die Gesamtschule selbst hat 900 Schüler, die Sekundarstufe II wird noch einmal 450 haben, so dass sich beim Wettbewerbsentwurf das Problem darstellte, wie kann man bei 1.350 Schülern ökologisches Bewusstsein als „learning by doing“ verwirklichen.



Uns war klar, dass dies durch den einen oder anderen Feuchtbiotop nicht möglich sein würde und unser radikaler Ansatz war, die große Zahl der Schüler in überschaubare Gruppen zu teilen und diesen ihre eigene Autonomie zu geben. Es lag nahe, hierfür die Klassen zu wählen, die bei unserem Konzept jeweils ein „Reihenhausgrundstück“ zur Verfügung gestellt bekamen, um auf diesem ein eigenes Haus und einen eigenen Garten zu entwerfen und zu realisieren.

Diese auf den ersten Blick unmöglich scheinende Vorgehensweise, nämlich zehn- und elfjährige Kinder mit dem Entwurf ihrer eigenen Klassen zu betrauen und sie dann auch noch an der Realisation zu beteiligen, bringt als entscheidenden Gewinn, dass man mit keiner anderen Art und Weise eine so hohe Identifikation zwischen Bewohner und Haus, in unserem Fall also zwischen Schüler und Schule, erzeugen kann.

Wir wissen dies aus über 20-jähriger Erfahrung mit Selbsthilfeprojekten, die wir mit Studenten, Jugendlichen, Lehrern und Familien realisiert haben.

Jeder Mensch ist von seiner Natur aus hausbedürftig und aus dieser Bedürftigkeit heraus auch fähig, sich zu behausen, wenn man es ihm nur zutraut oder wenn es die Not von ihm verlangt. Bei Kindern ist dieser spielerische Drang zum Häuserbauen ganz offenkundig und wird von frühester Jugend an geübt.

Wir haben bei dem Bau von acht Jugendhäusern, mehreren Schulen, vielen Wohnhäusern und Wohnsiedlungen erfahren, dass Entwerfen und Bauen in der Gruppe möglich ist und dass dies eine wirksame soziale Komponente beinhaltet, bei der alle am Entwurf und Bau Beteiligten langfristig davon profitieren und über ein tiefes gegenseitiges Verständnis und freundschaftliches Miteinander in der Regel zu einer sehr starken Gruppe zusammenwachsen.



Bauen ist also weit mehr als ein technischer auch ein sozialer Prozess. Dass hiervon Nachbarschaft und Stadt profitieren war früher selbstverständlich und zeigen viele historische Beispiele, aber auch die genossenschaftlich und in sonstigen Selbsthilfegruppen entstandenen Wohnsiedlungen.

Ein Problem, das bereits im Wettbewerb von uns formuliert und auch im Preisgericht diskutiert wurde, ist die Frage, was denn nun passiere, wenn der letzte Jahrgang seine letzte Klasse gebaut habe?

Diese Frage haben wir uns bei jedem anderen Selbsthilfeprojekt auch stellen müssen und das älteste, nämlich das Studentendorf in Stuttgart Vaihingen, sowie auch alle Jugendhäuser haben dieses eindrücklich folgendermaßen beantwortet:

Anscheinend sind die mit Intensität, Liebe und großer Individualität entstandenen Bauten selber in der Lage, die Botschaft „wir sind von Menschen von Hand gemacht“, so stark für jeden späteren Benutzer ablesbar, dass auch die Generatio-

nen, die diese Häuser später benutzen und sie nicht gebaut haben, trotzdem behaupten, sie hätten diese Häuser selbst gemacht. Die Identifikation mit den Häusern überträgt sich von Generation zu Generation, gleichsam ohne die Erbauer, direkt aus den Objekten. Die Objekte sind also nicht eigentlich tot, sondern besitzen eine eigenartige Ausstrahlung, die von den Menschen gelesen werden kann. So entstandene Häuser schützen sich selbst und sind ausnahmslos frei von Vandalismus jeder Art. Eine mögliche psychologische Erklärung ist, dass die Menschen ihre dingliche Umwelt nicht abstrakt sehen, sondern sie personifizieren, ihr also eine individuelle Identität geben.

Nachdem sich durch die vielen Selbsthilfeprojekte unsere Auffassung, dass Bauen „ein technischer Prozess“ ist, geändert hatte in „Bauen ist auch ein sozialer Prozess“, sind wir nunmehr überzeugt, dass Bauen den ganzen Menschen umfasst und dass es neben der technischen und sozialen Komponente auch eine psychische gibt, die ein echtes Wohlbefinden erst ermöglicht; der hausbedürftige Mensch braucht das gute Haus, um sich an Leib, Geist und Seele wohlfühlen und, was bei Schulen insbesondere wichtig ist, eine hohe Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu entwickeln.

Um eine gute Schule veranstalten zu können, braucht man auch ein gutes Schulgebäude, was die Pisa-Studie unter anderem durch die skandinavischen Beispiele eindeutig belegt. Schule muss ein lebendiger und anregender, kleinteiliger, differenzierter, individueller Ort sein und insofern ist das Bild der gewachsenen Stadt sicher gut geeignet, als Vorbild zu dienen.

Die Schulstadt der Evangelischen Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck besteht aus Marktplatz, Hauptstraße, sowie seitlich angeordneten sechs Gassen an denen die Reihenhaushausgrundstücke der Klassen liegen.

Marktplatz und Hauptstraße werden gesäumt vom Stadthaus (das eigentlich nicht zur Schule sondern zur Kommune gehört und für soziale Beratungsdienste genutzt wird), der Bibliothek, der Kapelle, dem Rathaus, dem Kino, dem Laboratorium, dem Atelier, der Apotheke, dem Theater sowie dem Wirtshaus. Am Nordausgang der Straße steht das runde Werkstattgebäude um einen Werkhof, seitab die Arena, eine dreiteilige Sporthalle, sowie die Pyramide und der Altbau, der später die Sekundarstufe II aufnehmen wird.

Diese Gebäude wurden in unserem Büro von jeweils einem Architekten/einer Architektin selbstverantwortlich geplant, so dass auch von hier aus ein vielfältiges Erscheinungsbild garantiert war. Es wurde bewusst in Kauf genommen, keine Schule aus einem Guss zu realisieren, die kleinen Fehler sind so tröstlich, wie der Leberfleck im Gesicht der allzu Schönen.

Die Realisation der Klassenhäuser geschah nun zeitversetzt zur Ankunft der jeweiligen Fünftklässler, die am Beginn ihrer Schulzeit zusammen mit uns Architekten mit großem Eifer ihr eigenes Klassenhaus entworfen haben. Dies geschah in zwei Projektwochen, jeweils an zwei Tagen und es ist erstaunlich, wie weit die Entwürfe mit unserer Hilfe in dieser Zeit gediehen.



Am Ende des Schuljahres wurden dann die Häuser von Handwerkern gebaut und die Schüler halfen beim Treppenbau und bei der Inneneinrichtung sowie der Anlage ihrer Gärten. Spätestens jetzt war die Klassengemeinschaft eine eingeschworene Gruppe, die mit großer Begeisterung ihr Haus bezogen, das wie bei einem richtigen Einfamilienhaus einen eigenen Eingangsbereich mit Vorplatz, Garderobe und WCs, den Klassenraum mit Galerie und Erker, sowie einen Garten besitzt.

Die Schüler bleiben jetzt die nächsten fünf Jahre in ihrem eigenen Haus, für dessen Ausschmückung, Sauberhaltung und energetischen Betrieb sie zuständig sind und dessen Garten sie pflegen und beernten.

Wie bei anderen Partizipations- und Selbsthilfefaktionen auch, haben wir in Gelsenkirchen wiederum erlebt, welche stimulierende Wirkung auf das soziale Zusammenleben und das persönliche Selbstwertgefühl durch eine solche Maßnahme entsteht.

Die gruppendynamischen Prozesse schweißen die einzelnen Klassen zusammen und geben ihnen das Gefühl von einer grossen Identität, von Besitzerstolz und Verantwortungsgefühl für die eigene Welt.

Neben dem pädagogischen Konzept, das der Gründungsrektor Prof. Rainer Winkel in einem besonders auch für Schulbauarchitekten sehr interessanten Buch „Theorie und Praxis der Schule“ beschrieben hat und das er mit ein Team von hoch motivierten und engagierten Lehrerinnen und Lehrern verwirklicht, haben alle Beteiligten das sichere Gefühl, dass auch die gebaute Umwelt wesentlichen Einfluss auf die hohe Lernbereitschaft, den liebevollen Umgang miteinander und das Gefühl von Zuhause sein und Heimat in der neuen Schule hervorruft.

Häuser sind eben mehr als Wetterschutzhüllen und Städte mehr als Verkehrswege. Schulen sind mehr als Lehranstalten – es sind Lebensorte.

Haus und Stadt sind lebensnotwendige Voraussetzung für eine persönliche und gesellschaftliche Entwicklung und insofern ist die als kleine Stadt gebaute Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck gleichzeitig ein Modell für eine zukunftsweisende soziale Stadt, als eine Erinnerung an Qualitäten und Werte, die früher einmal selbstverständlich waren und die heute durch die Macht der Investoren und die Ignoranz vieler Planer scheinbar unmöglich geworden ist.

Haus und Stadt sind zur Ware verkommen, bei der in der Regel viel zu große, viel zu anonyme, viel zu menschenfeindliche undifferenzierte Gebäude zu monotonen und langweiligen Agglomerationen zusammengefügt werden.

Alexander Mitscherlich würde auch heute noch von der „Unwirtlichkeit unserer Städte“ sprechen, Konrad Lorenz von der „Nutzmenschenthalterung in Batteriestaltungen“ und Hermann Zille von dem Potenzial „man könne einen Menschen mit einer Wohnung erschlagen wie mit einer Axt“.

Hugo Kükelhaus und Christopher Alexander haben in ihren Büchern immer wieder auf die Notwendigkeit menschengemäßer Häuser und Städte hingewiesen, es wäre wichtig, sie immer wieder und wieder zu lesen und als Architekt und Architektin zu beachten.

Die eigentliche Botschaft der Evangelischen Gesamtschule in Bismarck reicht weit über die Bedeutung der Schule hinaus: Die Mitsprache am Planungsprozess und die Mitwirkung am Bau sind von elementarer Bedeutung für eine menschengemäße Architektur.

Anmerkung

- 1 Bilder in diesem Beitrag mit freundlicher Genehmigung von Cornelia Suhan.

Literatur

- Alexander, Christopher (1995): Eine Muster-Sprache (A Pattern Language). Wien
 Kükelhaus, Hugo (o.J.): Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln
 Winkel, Rainer (1997): Theorie und Praxis der Schule. Hohengehren

Stefan Appel

Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagsschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien

Ganztagsschulen gibt es in der Bundesrepublik seit 1958. Gegenwärtig werden mehr als 2.700 Ganztagsschulen in voll ausgebauter Form geführt (plus etwa 3.700 Halbtagschulen mit Nachmittagsprogramm), was bedeutet, dass auf bewährte Struktur- und Qualitätsmerkmale zurückgegriffen werden kann. Sehr früh schon, nämlich in den 60er-Jahren beginnend, wurde artikuliert, dass neben allen anderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Ganztagsschule insbesondere *Freizeit-, Konsum- und Medienerziehung* zu den vordringlichen Anliegen der ganztägig konzipierten Schulen zu zählen sind.

Gegenwärtig werden Ganztagsschulen wieder in größerer Zahl eingerichtet, dies nicht zuletzt dadurch, dass die Bundesregierung Investitionsgelder für Raum- und Sachausstattungen zur Verfügung stellt. Dahinter steht die Erkenntnis, dass durch die ausgedehnte Zeitspanne des Schultages für die Kinder und Jugendbedürfnisse auch entsprechende Umwelten und Ausstattungen vonnöten sind, und diese dürfen naturgemäß nicht rückständig und veraltet sein. *Moderne Medien sind ebenso gefragt wie zeitgemäße technische Ausstattungen*, das Ganze angesiedelt in einer kinder- und jugendgerechten Atmosphäre, die das Leben und Lernen in einer Ganztagsschule angenehm, zeitgemäß und effektiv werden lassen. Ganztagsschulen sind keine verlängerten Halbtagschulen, in denen die Nachmittagsfreizeit der Kinder verschult und verpakt wird, sondern es sind Lebensschulen ganzheitlicher Art mit neuen Lern- und Beschäftigungsformen, in denen Kreativität, fächerübergreifendes und selbstständiges Lernen, anschauliche Informationsverarbeitung, Kooperation und Teamarbeit ihren Platz haben. Dieser Anspruch gilt grundsätzlich, so dass ohne besondere Zuwendungen an Personal, Räumen, Sachausstattungen und Medien ein verlängerter Schultag unserer Kinder und Jugendlichen nicht vertretbar wäre.

Was ist eine Ganztagsschule?

Eine Ganztagsschule gewährleistet, dass

- allen Schülerinnen und Schülern ein durchgehend strukturiertes Angebot in der Schule an mindestens vier Wochentagen und mindestens sieben Zeitstunden (à 60 Min.) angeboten wird;

- Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen am Vormittag und am Nachmittag in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen;
- erweiterte Lernangebote, individuelle Fördermaßnahmen und Hausaufgaben/ Schulaufgaben in die Konzeption eingebunden sind;
- die gemeinsame und individuelle Freizeitgestaltung der Schüler und Schülerinnen als pädagogische Aufgabe im Konzept enthalten ist (Freizeit-, Konsum- und Medienerziehung);
- ihre Angebote altersgerechte Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördernd aufgreifen;
- alternative Unterrichtsformen, wie Projektunterricht, selbstständiges Lernen, Freiarbeit usw., ermöglicht werden;
- soziales Lernen begünstigt wird (Schule als Ort sozialer Geschwister);
- an allen Schultagen ein warmes Mittagessen angeboten wird;
- eine ausreichende Ausstattung mit zusätzlichem pädagogischem Personal (Grundschule 40 %/Sekundarstufe 30 %), mit einem erweiterten Raumangebot und mit zusätzlichen Lehr-, Lernmitteln und Medien vorhanden ist;
- die Organisation aller Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht.

Ganztagsschule ist somit keine verlängerte Halbtagschule mit Suppenausgabe, auch keine Vormittagsschule mit einem beliebigen additiven Betreuungsangebot am Nachmittag.

Argumente für eine ganztägige Konzeption, die zugleich Argumente für den Einbezug von Medien sind

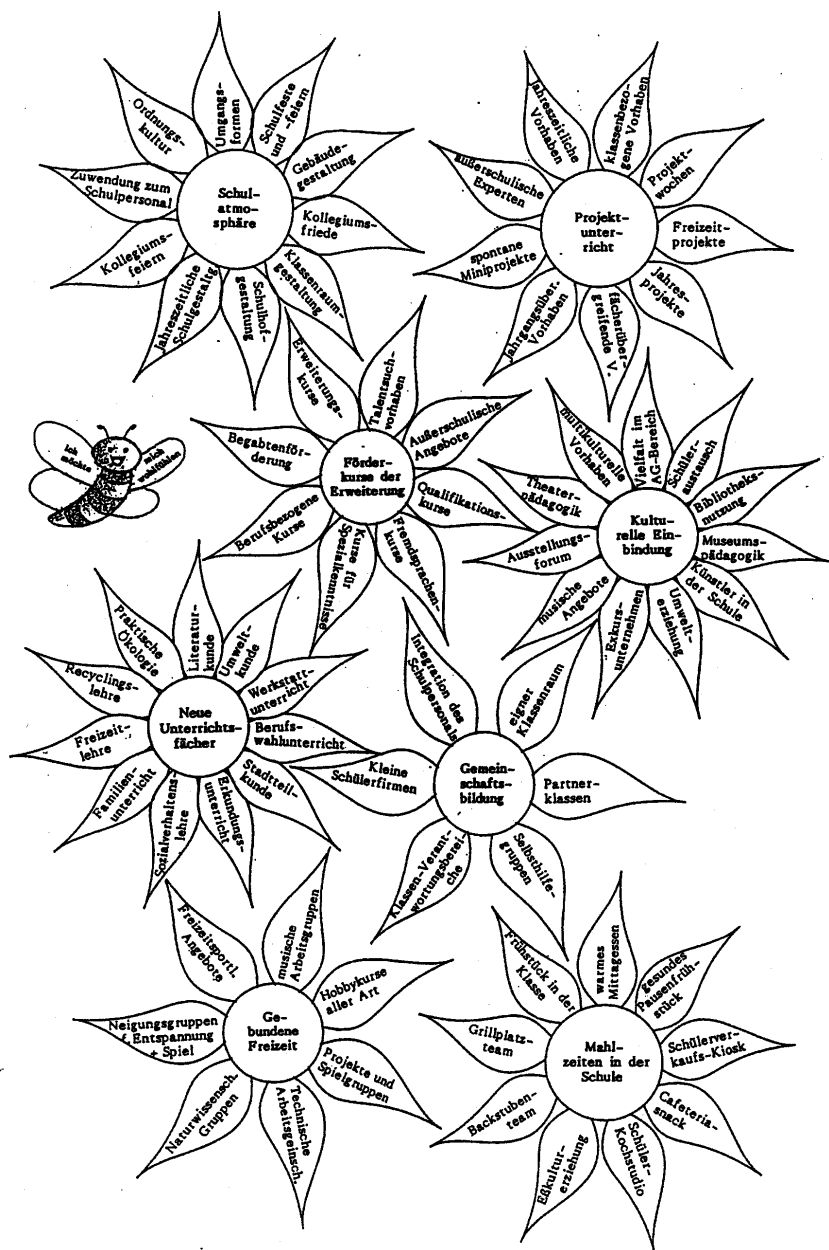
Um nicht missverstanden zu werden: Die Verwendung moderner Medien in Ganztagsschulen hat nicht ausschließlich etwas mit moderner Technik zur Effektivierung des Unterrichts zu tun. Man muss, um dies verstehen zu können, die Argumente pro Ganztagsschule aus pädagogischer und sozialpolitischer Sicht genauer betrachten, um die Einsatzmöglichkeiten und die Differenziertheit der Medienvielfalt überhaupt erfassen zu können. *Medien zur Unterrichtsverbesserung im methodischen Sinne oder zur Informationsbeschaffung sind das eine, Medien zur Anregung, zur Kreativitätsförderung, zur Differenzierung, aber auch zur Erziehung und sinnvollen Freizeitbetätigung sind das andere.*

Pädagogische Gründe

Die komprimierte Aussage lautet: Mehr Zeit für Kinder.

- Kindgemäße Entwicklung, kindgemäßes Erkennen und Lernen braucht mehr Zeit. Um Lernprozesse in Ruhe anzubahnen und sich entwickeln zu lassen, ist ein größeres Zeitbudget erforderlich.

Ganztagsschulen sind vielgestaltig und konzeptionell so verschieden ...



- Zusätzliche Unterrichtsangebote, Bedeutungslernen, Handlungslernen, fächerübergreifendes Lernen (PISA) ist an dichtgedrängten Halbtagschulvormittagen nur in Ansätzen möglich.
- Zeitintensive Unterrichtsformen wie offener Unterricht, Initiativen zum selbstständigen Lernen sind in einem rhythmisierten Tageslauf besser zu realisieren.
- Fördermaßnahmen für leistungsmäßig schwache und starke Schüler/innen, aber auch solche der sozialen Förderung für deutsche Kinder mit milieubedingten Defiziten und ausländische Kinder mit Integrationsdefiziten sind im erweiterten Schultag besser unterzubringen oder überhaupt erst realisierbar. Einzelmaßnahmen und flexible Gruppenbildungen sind möglich.
- Auf begabte oder mit besonderen Fähigkeiten und Talenten ausgestattete Kinder und Jugendliche kann differenzierter eingegangen werden, weil mehr Zeit, mehr Personal und eine erweiterte Ausstattung zur Verfügung stehen.
- Zum Bildungsauftrag der Ganztagschulen gehören die Erziehung zur sinnvollen Freizeitgestaltung, ebenso sind Konsum- und Medienerziehung von Wichtigkeit.

Vielfältigkeit in den Schulkonzeptionen

Schaut man sich im Bundesgebiet in der gegenwärtigen Schullandschaft um, kann man feststellen, dass sich viele Schulen mit Konzeptionserweiterungen und besonderen Schwerpunktbildungen auf den Weg gemacht haben, den Schulalltag, der zugleich Lernalltag ist, zu verändern. Die Vielfalt der Schwerpunkte verdeutlicht augenfällig, dass eine ganztägig arbeitende Schule nicht nur für den klassischen Unterricht zuständig ist. Die 17 dargestellten Blüten (es könnten durchaus noch mehr sein) dokumentieren dabei ein weitgefächertes Betätigungsfeld im unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Bereich, das an den Lern-, Lebens- und Freizeitbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert ist. *Und natürlich sind Medien allerorten gefragt und vieles ist medienlos weder denk- noch realisierbar.* Soweit Medien nicht zur Verfügung stehen, müssen sie selbst geschaffen werden (und das ist nicht immer professionell!), und soweit beides nicht möglich ist, haben wir es mit mangelbehafteten Unternehmungen zu tun. Den Mangel zu beheben, wäre aber Aufgabe einer professionell arbeitenden modernen Schule.

Der räumliche Faktor beim Medieneinsatz

Medien in der Schule werden in der Regel themengebunden, situationsbezogen und raumorientiert eingesetzt. Das war schon immer so, wenn Lehrkräfte Kreativität, Flexibilität und Anschaulichkeit miteinander verbinden wollten und wenn sie sich Zeit zur intensiven Vorbereitung nehmen konnten. Üblicherweise wird daher bei Medien auch eher an Unterricht oder an Spezialkurse gedacht, weniger an die außerunterrichtlichen Bereiche, die an den Ganztagschulen unter den Oberbegriff-

fen „Kulturauftrag“, „Freizeitbewältigung“, „Sozialerziehung“, „Betreuung“, „Hausaufgaben/Schulaufgaben“, „Projektlernen“ oder „Werkstattvorhaben“ firmieren. Unbestritten ist, dass an Ganztagsschulen ein erweiterter Raum- und Ausstattungsbedarf vorliegt, gestritten wird allerdings über die Grundausrüstung, über die Dimension der Ausstattung – und darüber, ob man nicht überhaupt das meiste in den nachmittags leerstehenden Klassenräumen bewerkstelligen könnte.

Es fällt auf, dass in den ministeriellen wie kommunalen Richtlinien Aussagen über Raum- und Ausstattungsfragen bestenfalls gestreift werden. Auch in der pädagogischen Literatur fehlen weitgehend bündige Abhandlungen zu diesen Aspekten – es gibt sie weder aufzählender, beschreibender oder einzufordernder Art, noch kinderbezogen bedürfnisorientiert oder wissenschaftskritisch erörtert. Dennoch lohnt die Sicht auf den Katalog bestehender Räumlichkeiten und Flächen, wenn man die voll ausgestatteten Ganztagsschulen einmal näher besieht. Bei der Betrachtung der Raumgruppen stellt sich nämlich gleichsam von selbst die Erkenntnis ein, *dass adäquate Medien eben nicht nur für den Unterrichtsbereich vorzusehen sind, sondern dass sie an vielen Orten in der Ganztagsschule unumgänglich gebraucht werden*. Dies natürlich nur unter dem Aspekt, dass wir eine zeitgemäße und fortschrittliche Schule für unsere Kinder schaffen wollen.

Übersicht der zusätzlichen Räume an Ganztagsschulen

Um ermessen zu können, inwieweit Raum- und Ausstattungspotenziale Folgen hinsichtlich der pädagogischen Konzeption haben und Investitions- und Folgekosten zeitigen, bedarf es einer Übersicht der zusätzlichen Räume an Ganztagsschulen. Der Ansatz schließt ein, dass eine zur Betrachtung anstehende Schule bereits einen Raum- und Ausstattungsstandard besitzt (oder im Falle eines Neubaus besitzen wird), der für eine Halbtagschule nicht als defizitär empfunden wird (siehe dazu Raumkatalog, nächste Seite).

Natürlich ist noch anzumerken, dass nicht jede Ganztagsschule im Bundesgebiet ein derartiges Spektrum von Räumen besitzt oder erwarten kann. Klar ist jedoch, dass die elf Bereiche zumindest in einer Standardausführung abgedeckt sein müssen. Um diesen Aspekt einschätzen zu können, sind im Raumkatalog die unverzichtbaren Räume fett gedruckt.

Die Quintessenz: Wenn Kinder und Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Jugend in der Ganztagsschule verbringen, muss in unserer gegenwärtigen Zeit – es ist die Zeit der Wissensgesellschaft – die Präsenz von Medien und insbesondere auch „modernen“ Medien gegeben sein. Neben den klassischen Medien gehören Video-technik, DVD-Player und Computer nebst Beamertechnik zur Grundausrüstung.

Die vorstehenden Aspekte der Vielfalt und das Spektrum der zusätzlichen Räume verdeutlichen bereits die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten, ohne dass diese hier aufgezählt werden müssen.

UNTERRICHTSBEREICH für jede Klasse einen eigenen Raum, keine Wanderklassen (Whiteboard-Standorte) Differenzierungs-/Kleingruppenräume Naturwissenschaftliche Schülerübungsräume	SPIEL- UND ZERSTREUUNGSBEREICH Spielothek PC-Inseln zum Spielen Modellbauraum Puppenbühne
WERKSTÄTTEN UND FACHRÄUME Werkstätten für Holz-, Metall-, Kunststoffarbeiten und Textilgestaltung Lehrküche Bastelräume/Modellbauräume Videostudio/Filmstudio/Schülerradio Schneideratelier Fotolabor Töpferei/Keramikwerkstatt Fahrrad-/Recyclingwerkstatt Druckerei	BEGEGNUNGSBEREICH Cafeteria/Teestube Discothek Internetcafé Jahrgangclub Musikbistro Infothek SV-Forum (Atrium)
VERPFLEGUNGSBEREICH Gemeinschaftsküche (= Zubereitungsküche) Mensa/Speiseraum Pizzeria Schülerkiosk Suppen- und/oder Getränkeshop	RÜCKZUGSBEREICH Sitzecken für Kleingruppen Nischen zum Alleinsein Liegestühle in Innenhöfen und auf Terrassen Ruheliegen (Grundschule) Krankenzimmer
MEDIENBEREICH Freizeitbibliothek Mediothek Computerstation Schulkino Musikhörzonen Zeitschriftencenter	LERNBEREICH Hausaufgabenraum mit PC-Standorten Einzelarbeitsplätze Tastaturschreibraum Lexikastützpunkt Fachbibliothek Sprachlabor
BEWEGUNGS-SPIELBEREICH Räume oder Flächen für Tischtennis, Billard, Tischfußball, Jakolo, Airhockey Badmintonfläche Kegelbahn Offene Räume zum Nachlaufen, Klettern, Toben, Verstecken (Klassen 1 bis 5)	SOZIALERFAHRUNGSBEREICH Raum für Schüler- und Schülerinnen- vertretung Sozialberatungsraum Therapiezimmer Theaterbühne Schuppen für freie Projekte/für Schülerfirma
SPORTLICHER ERHOLUNGSBEREICH Sporthalle Gymnastik-/Fitnessraum Tennisflächen Tanzsportparkett Schwimmbecken	

Besondere Erwähnung verdient allerdings das (für deutsche Verhältnisse) „bahnbrechende“ Entwicklungsprojekt des so genannten „White-Boards“, auch „Interaktive Wand“ genannt. Dieses mit Hilfe der Beamertechnik weiterentwickelte Präsentationsobjekt, das man übrigens in englischen Ganztagschulen allerorten in Klassenräumen sehen kann, ersetzt die klassische Wandtafel und verwandelt sie in einen überdimensionalen Bildschirm. Die Lehrkraft vor der Lerngruppe, die nicht

mehr über eine Tastatur eines Laptops oder klassischen Computers Programme und Schaubilder eingeben muss, klickt mit einem elektronischen Stift gleichsam wie mit einem Stück Kreide jene Programmunterstützung in den Klassenraum, die sie zuvor bereit gestellt oder verfügbar gemacht hat, und über so genannte „Pads“ (elektronische Schreibtafeln) können die Schüler an der Gestaltung des Großschaubildes mitwirken. Will man auf die klassische Wandtafel nicht verzichten, lässt sich das Whiteboard übrigens auf Anklicken hin auch in eine Wandtafel umwandeln, und der elektronische Stift übernimmt die Funktion eines Kreidestücks.

Eine andere Maßnahme, die gegenwärtig an einigen Gymnasien im Bundesgebiet erprobungsweise eingeführt wird, ist die Ausstattung von Modellklassen mit Laptops (im Klassensatz). Keine Frage, dass diese Handhabungen, die in anderen Ganztagsschulländern das Erprobungsstadium bereits verlassen haben, auch in Deutschland in den Praxisgebrauch übernommen werden müssen. Naturgemäß sollten dies nicht nur Gymnasien sein, die sich dieser modernen Technik öffnen (und meistens sind es nicht einmal Ganztagsschulen, sondern Halbtagschulen, die dies tun), sondern Innovationen der Technik und Methodik gehören ebenso in ganztätig arbeitende Schulen, und zwar in alle Schularten.

Selbstständiges Lernen, fächerübergreifendes Lernen, handelndes Lernen und kreativitätsförderndes Lernen haben auch sehr viel mit neuer Technik zu tun, und da die Minimierung der Hausaufgaben an Ganztagschulen strukturell bedingt eine andere Art von Unterricht erfordert, können wir in solchen Schulen auf den Technikschatz nicht verzichten.

Resümierend lässt sich sagen, dass in einer ganztätig arbeitenden Schule der Zukunft, selbst wenn sie konzeptionell wenig differenziert und räumlich mit dem Minimum ausgestattet ist, eine Vielfalt moderner Medien unerlässlich ist – dies in vernünftiger Art, wissenschaftlich und technisch aber auf dem gegenwärtigen Stand.

Tassilo Knauf

Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule

In Herford wird eine neue Lernkultur erprobt

Von der Vorgeschichte zur aktuellen Entwicklung der Ganztagsgrundschule

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde mit der Einführung der Grundschule für alle Kinder auch das Modell der Vormittagsschule durchgesetzt. Das war ein Fortschritt gegenüber der traditionellen schulischen Zeitstruktur, nach der Kinder mittags aus der Schule nach Hause gingen, um dann am Nachmittag noch einmal den Weg in die Schule anzutreten. Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder sprachen für eine einheitliche Schulzeit (am Vormittag) und gegen das täglich wiederholte Pendeln zwischen den Lebensorten Schule und Zuhause. In jener Zeit entwickelten sich aber auch die ersten Ganztagsschulkonzepte in Deutschland, vor allem in der Landerziehungsheimbewegung und etwas später in der Lebensgemeinschaftsschule Peter Petersens (vgl. Ludwig 2003, 26 ff.).

Diese Konzepte blieben vereinzelt. Erst ein halbes Jahrhundert später (1968) gab es mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Entwicklung von Ganztagschulen ein bildungspolitisch hochrangiges Votum zu Gunsten schulischer Ganztags-erziehung. Dieses Votum war vor allem wegweisend für die in den Folgejahren gegründeten Gesamtschulen (vgl. Ludwig 1987). Fatalerweise entstand aber gerade durch diese Entwicklung in der Öffentlichkeit die eng geführte Verbindung von Ganztagschule = Gesamtschule. Diese Assoziation war insofern problematisch, weil die Ganztagschule so mit bestimmten bildungspolitischen Intentionen und mit eingeschränkten Organisationsmodellen identifiziert wurde (zur Geschichte der Ganztagschule insgesamt vgl. Ludwig 1991 ff.).

Die traditionsreichen Ganztagsschulkonzepte in England und Frankreich und die neuere Ganztagschulentwicklung in Skandinavien, Italien und den Niederlanden wurde in Deutschland kaum beachtet (vgl. Knauf 1993 u. 1993a).

Im Primarbereich entstand aber seit Beginn der 90er-Jahre ein erheblicher Druck, die schulischen Öffnungs- und Betreuungszeiten familien- und beschäftigungs-freundlicher zu gestalten. Hintergrund für diese Entwicklung war die kontinuierlich wachsende Beteiligung von Frauen, auch jüngerer Mütter, am Erwerbsleben. Ihre Wiedereingliederung in den Beruf wurde umso schwieriger je länger die „Babypause“ dauerte (vgl. Knauf 2003; Rürup 2003). Empirische Erhebungen

erbrachten und erbringen dementsprechend hohe Zustimmungsqquoten für ganztägige Erziehung in der Öffentlichkeit (vgl. Bargel/Kuthe 1991; Forsa 2003).

Die Politik begnügte sich zunächst mit der Zwischenlösung einer Halbtagsgrundschule mit verlässlichen Öffnungszeiten zwischen 8 und 13 Uhr und prägte dafür neue Begrifflichkeiten: „Schule von 8 bis 1“, „Ganze Halbtagschule“, „Volle Halbtagschule“, „Verlässliche Grundschule“ (vgl. Holtappels 1997; Brei/Knauf 2000). Mit dem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte im Rahmen ganztägiger Gestaltung des Schullebens in der Grundschule“ (1993-1996) wurden dann aber auch pädagogische Qualitätsmerkmale für den schulischen Ganztagsbetrieb im Primarbereich herausgearbeitet (vgl. Knauf u.a. 1996).

Diese Richtung einer an Qualitätsstandards orientierten Ganztagschulentwicklung in der Primarstufe wurde bald nach 2000 zunächst in Rheinland-Pfalz (2002), dann in Nordrhein-Westfalen (2003) aufgegriffen. Die Initiative in Rheinland-Pfalz ist allerdings nicht auf die Grundschule konzentriert und sieht auch eine zahlenmäßige Begrenzung der beteiligten Schulen vor (immerhin 300 im Primar- und Sekundarbereich bis zum Jahr 2006; vgl. www.ganztagschulen.org/835.php vom 17.2.2004, S. 2). 2002 starteten in Rheinland-Pfalz rund 80 Ganztagschulen, in NRW ein Jahr später etwa 240 (vgl. www.ganztagschule.rlp.de, S. 5; Schäfer 2003, 1).

Die offene Ganztagsgrundschule in NRW

In Nordrhein-Westfalen sollte mit dem Konzept „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ eine Einladung an Schulen und Schulträger verbunden werden, standortspezifische Lösungen für ein Ganztagsangebot bis ca. 16 Uhr zu entwickeln. Um eine möglichst große Resonanz auf diese Einladung zu erzielen, wurden die Vorgaben zur Umgestaltung von Schulen in Offene Ganztagschulen bewusst wenig spezifiziert. Der Runderlass zur „Offenen Ganztagschule im Primarbereich“ vom 12.2.2003 (eine Überarbeitung wurde veröffentlicht am 2.2.2004) nennt dafür aber deutlich Ziele und Grundsätze dieser neu akzentuierten Schulform:

- Schaffung einer „neuen Lernkultur zur besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler“,
- Förderung der „Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen“,
- Ermöglichung von „mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitgestaltung“,
- Verbesserung der „Rhythmisierung des Schulalltags“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2004, 4 f.).

Die Offene Ganztagsgrundschule soll die „Selbstständigkeit und Eigenverantwortung“ der Schülerinnen und Schüler und die „Erziehungsarbeit“ der Eltern unterstützen. Voraussetzung ist die „Kooperation mit vielfältigen Partnern“, zum Bei-

spiel (kommunale) Einrichtungen der Kulturvermittlung, Kirchen, Vereine, engagierte Einzelpersonen (vgl. ebda.).

Ähnlich wie in Rheinland-Pfalz wird von vier Inhaltsbereichen der außerunterrichtlichen Ganztagsangebote ausgegangen; diese sind aber nicht wie in Rheinland-Pfalz obligatorisch und sind stärker als dort dem Gedanken der Schulöffnung und Projektorientierung verpflichtet:

1. Förderangebote insbesondere für Kinder mit besonderem Bedarf oder Begabungen;
2. themenbezogene, klassenübergreifende Aktivitäten, Arbeitsgemeinschaften und Projekte;
3. Angebote zur musisch-ästhetischen Erziehung und Bildung sowie Bewegung und Spiel;
4. Projekte der (außerschulischen) Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebda., 6).

Solche und andere Angebote können von qualifizierten Personen unabhängig von ihrer Profession erbracht werden, von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften, von Übungsleitern, Musikpädagogen, Therapeuten, Eltern, Studierenden und ehrenamtlich tätigen Personen.

Die Personalmittelzuweisung des Landes ist knapp. Für jedes am Ganztagsangebot teilnehmende Kind stellt das Land pro Jahr 830 Euro zur Verfügung. Ein Teil davon kann, wenn gewünscht, in einem Anteil von 0,1 Lehrerstellen pro 25 Schülerinnen und Schüler erbracht werden (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2003). Der Schulträger ist verpflichtet, 410 Euro pro Kind zuzuschießen. In diesen Betrag können Elternbeiträge bis zur Höhe von 100 Euro einbezogen werden. Die knappe Finanzausstattung ermöglicht es dem Land, auch bei schlechter Haushaltslage möglichst viele Anträge auf Umgestaltung von Schulen in Offene Ganztagsschulen zu genehmigen. Sie hat aber kritische Reaktionen der Träger und Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe provoziert, weil die Personalschlüssel für Horte extrem unterlaufen werden und auf eine Festlegung der in den schulischen Ganztagsangeboten tätigen Berufsgruppen verzichtet wurde (vgl. Aktionsgemeinschaft Pro Hort 2003). Befürchtet wird eine Tendenz zur Entprofessionalisierung. Die Kritik der Jugendhilfe- und Sozialverbände verschärfte sich noch durch das inzwischen präzierte Vorhaben, die Landesmittel für Horte bis zum Jahre 2007 in die Offene Ganztagsgrundschule zu überführen. Das Land sieht aber keine andere Möglichkeit, die Quote der Versorgung von Kindern im Grundschulalter mit einer verlässlichen Ganztagsbetreuung bis zum Schuljahr 2007/2008 etwa zu verfünffachen, so dass rund 195.000 Kinder, das ist ein Viertel der Grundschulkinder in NRW, an diesem Angebot teilnehmen können (vgl. Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW 2003, 13).

Schon fast 10 % der Grundschulen in NRW haben nach erfolgreichem Antrag mit dem Schuljahresbeginn 2003/2004 die Umgestaltung zur Offenen Ganztagsschule

vollzogen. In Herford waren es fünf von elf Grundschulen. Die verbliebenen sechs Schulen wollten erst die Erfahrungen in den Anfangsmonaten der ersten „Ganztagschulgeneration“ abwarten; sie sind nunmehr alle – um ein Jahr versetzt – bereit, den gleichen Schritt zu tun wie die fünf Vorreiter.

Der Prozess der Planung und Implementation der Offenen Ganztagsgrundschule in Herford

Bei der Planung der Offenen Ganztagsgrundschule in Herford haben sich in ganz spezifischer Weise Bottom-up- und Top-down-Elemente miteinander verschränkt: Ausgangspunkt war im Herbst 2002 das Interesse einer Schulleiterin, mit ihrer Schule an der neuen, erst durch bruchstückhafte Veröffentlichungen bekannt gewordenen Perspektive für eine veränderte Schulkultur zu partizipieren. Der Schulleiterin gelang es, den Schulträger für die Idee zu interessieren, der seinerseits den Verfasser als Berater für den Planungsprozess gewann. Dieser legte einen differenzierten Projektplan für die Entwicklung, Implementation und Qualitätssicherung Offener Ganztagsschulen vor.

Der Projektplan ließ sich jedoch, was sehr schnell klar wurde, nicht verwirklichen, weil nicht eine klar definierte Organisation für die Planung und Umsetzung des Konzepts verantwortlich war, sondern mehrere Organisationen mit unterschiedlichen Kompetenzen beteiligt waren und netzwerkartig zusammenarbeiten mussten, um erfolgreich zu sein:

- die anfangs in unterschiedlichem Maße interessierten *Einzelschulen*, auf die bei der Planung, Implementation und beim langfristigen Betrieb die Hauptlast an Verantwortung und Arbeit ruhen würde;
- der *Schulträger*, der politische, finanzielle und administrative Risiken und Belastungen eingehen musste, allerdings auch ein erweitertes Dienstleistungsspektrum für die Stadt gewinnen konnte;
- die *Schulaufsicht*, die beratend und Ressourcen sichernd an dem Gesamtprozess zwangsläufig beteiligt war;
- „*Schule & Co*“ als Gemeinschaftsprojekt des Schulministeriums und der Bertelsmann-Stiftung, das sich für die Entwicklung des Kreises Herford zu einer Bildungsregion mit hohem Innovations- und Qualitätsstandard engagierte und dafür bundesweit und international Beachtung findet;
- die *Kinder- und Jugendhilfeträger*, die bislang den wesentlichen Anteil an der Schulkinderbetreuung hatten, dafür auch Ressourcen zur Verfügung stellten, deren Abbau nun mit der Offenen Ganztagsgrundschule drohte;
- der *externe Berater* von der Universität Duisburg-Essen, der
 - Überzeugungsarbeit gegenüber den Schulen, der Schulöffentlichkeit und den Kinder- und Jugendhilfeträgern leisten sollte,
 - plausible Vorschläge für den Planungsprozess vorlegen musste,

- auch bei der Implementation zur Schwachstellenerkennung und -bearbeitung präsent sein sollte.

Mit dem Schulträger, der Schulaufsicht und Schule & Co wurde zum Jahresende 2002 vor diesem Hintergrund folgende einfache Planungsstruktur vereinbart:

- Januar 2003: Vorstellung der Grundzüge, Chancen und Aktionsperspektiven der Offenen Ganztagsgrundschule auf einer Schulleiterkonferenz, an der auch der Leiter des Jugendamtes teilnehmen sollte.
- Februar 2003: Workshop mit Vertretern aller betroffenen Organisationen und Gruppen zur Verständigung über Qualitätsmerkmale Offener Ganztagsgrundschulen in Herford.
Anschließend auf der Basis ausführlicher Protokolle der einzelnen Arbeitsgruppen Erstellung eines Leitbildes und Handlungskonzeptes für die Offene Ganztagsgrundschule in Herford durch den externen Berater.
- März 2003: Beschlussfassung des Schul- und Jugendhilfeausschusses über die Umgestaltung von Grundschulen in Offene Ganztagsgrundschulen.
- April 2003: Beschlussfassung und Erarbeitung von offenen Ganztagskonzepten durch die Kollegien und Schulkonferenzen der Einzelschulen.
- Mai 2003: Einreichen entsprechender Anträge bei der Bezirksregierung.
- Juni/Juli 2003: Genehmigung der Anträge.
- Juli/Aug. 2003: Vorbereitung des Ganztagsbetriebs in den Einzelschulen mit Unterstützung des Schulträgers.
- September 2003: Start des Ganztagsschulbetriebs.
- Dezember 2003: Erste Einschätzung des Ganztagsschulstarts durch Schulträger, externen Berater und Schule & Co sowie Überlegungen zur weiteren Begleitung der Entwicklung.

Bei der Besprechung im Dezember 2003 wurden folgende Schritte beschlossen:

- Januar 2004: Besuch aller fünf Ganztagsgrundschulen und Befragung aller Schulleitungen über die Ganztagsschulentwicklung durch den externen Berater in Begleitung eines Schulträgervertreters.
- Februar 2004: Bericht des externen Beraters auf einer Schulleiterkonferenz über seine Einschätzung der Ganztagsschulentwicklung sowie Diskussion zentraler Aspekte durch die Schulleiter mit Ganztagerfahrung und diejenigen, die einen Ganztagsschulantrag intendieren.
- März 2004: Vorlage einer schriftlichen Entwicklungseinschätzung durch den externen Berater.
- März-Mai 2004: Beschlussfassung, Konzeptentwicklung und Antragsformulierung durch die Schulkonferenzen und Kollegien der Grundschu-

- len, die zum nächsten Schuljahr den Ganztagsbetrieb aufnehmen wollen.
- Mai 2004: Studienfahrt nach Lund /Schweden zum Besuch von Ganztagsgrundschulen.
- September 2004: Start des Ganztagsbetriebs an voraussichtlich weiteren sechs Grundschulen, so dass alle elf Grundschulen der Stadt über ein offenes Ganztagesangebot verfügen.
- Dezember 2004: Entscheidung über ein schultägerbezogenes Evaluationsvorhaben in Verbindung mit Schule & Co.
- Dieses Aktionsprogramm konnte bis zum Frühjahr 2004 ohne Verzögerung und Veränderungen umgesetzt werden.

Qualitätsmerkmale Offener Ganztagsgrundschulen und ihre Umsetzung im ersten Halbjahr des Ganztagsbetriebs an Herforder Grundschulen

Auf der Basis der Arbeitsgruppenergebnisse des im Februar 2003 mit Vertretern aller involvierten Organisationen, Institutionen und Gruppen durchgeführten Workshops wurde vom externen Berater ein Leitbild und Handlungskonzept formuliert, das in die Beschlussfassung des Schulträgers zur Umgestaltung von Grundschulen in Offene Ganztagsgrundschulen Eingang gefunden hat. Die Präambel dieses Textes hatte folgenden Wortlaut:

„Leitbild

Die Stadt Herford übernimmt Verantwortung für ihre Kinder. Sie sichert ihnen eine qualitative Vielfalt von Lern-, Handlungs-, Welt- und Ich-Erfahrung, um sie für das Leben jetzt und in der Zukunft stark zu machen. Die Offene Ganztagsgrundschule unterstützt den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sie vermittelt Kindern in einer sich verändernden Lebenswelt entwicklungsnotwendige Erfahrungen, sie unterstützt und entlastet die Familien und nicht zuletzt erleichtert sie den Frauen die Teilhabe am beruflichen, sozialen und kulturellen Leben. Die Offene Ganztagsgrundschule erfüllt damit sowohl pädagogische als auch gesellschaftliche Funktionen“ (Knauf 2004, 38).

In dem sieben Seiten umfassenden Gesamttext werden folgende Qualitätskriterien für offene Ganztagsgrundschulen angesprochen:

- Elternpartizipation,
- Offene Ganztagsgrundschule (OGS) als Nachbarschaftsschule,
- Anknüpfen an gewachsene Angebotsstrukturen,
- Kooperation mit verschiedenen Partnern,
- Einsatz Professioneller und (ehrenamtlich) Engagierter,
- Gleichberechtigung, Kooperation und Zuständigkeitsklarheit der Akteure,
- kontinuierliche Qualitätsprüfung,

- Balance zwischen Verantwortung der Einzelschule und zentraler Koordination,
- Weiterentwicklung der Schulprogramme,
- OGS als bewegte, ästhetische und kulturelle Schule,
- Orientierung an Bildungsansprüchen:
 - Sprachkompetenz,
 - individuelle Förderung,
 - Persönlichkeitsentwicklung,
 - soziale Kompetenzen,
 - lebenspraktische Kompetenzen,
 - Schlüsselqualifikationen,
 - Zeitrhythmisierung,
 - flexibles Verhältnis von Wahlfreiheit und Verbindlichkeit,
 - Beratung von Eltern und Kindern.

Bei der Visitation im Januar und Februar 2004 war nur ein Teil der Qualitätsmerkmale Gegenstand von Beobachtung und Befragung der Schulleitung, da wegen der noch begrenzten Ganztagsschulerfahrungen zu einigen Aspekten keine verlässlichen Informationen erwartet werden konnten. Die Befragung hatte den Charakter eines Leitfadeninterviews, das sich an folgenden Themen orientierte:

1. Partizipation der verschiedenen Akteure und „Kunden“ bei der Planung und Implementation der OGS,
2. Standortbezug,
3. Vielfalt des Angebots und seine Orientierung an verschiedenen pädagogischen Zieldimensionen,
4. Umsetzung des Prinzips der Multiprofessionalität,
5. Verstärkung von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen,
6. Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerin und Koordinator bzw. Koordinatorin,
7. Zeitrhythmisierung,
8. Schule als Lebens- und Erfahrungsort.

Die im Durchschnitt zwei- bis zweieinhalbstündigen Schulleiterinterviews erbrachten folgende Ergebnisse:

1. Partizipationsdimension

Die *Eltern* konnten bei der Planung der Offenen Ganztagsschule wegen der Zeitknappheit nur eine geringe Rolle spielen. Seit dem Anlaufen des Ganztagsbetriebs nehmen sich die meisten Eltern vorrangig als Abnehmer eines willkommenen und gewollten Dienstleistungsangebots wahr, Mittelschichteltern bringen sich andererseits zunehmend mit ihren Interessen und Wünschen vor allem in Hinblick auf unterrichtsergänzende (Förder-) Angebote ein.

Kinder nehmen direkt oder indirekt (durch unterschiedliche Wahlentscheidungen, Kritik, geäußerte Zustimmung und Artikulation von Wünschen) zu den

Ganztagsangeboten Stellung. Sie lernen Wahlentscheidungen zu treffen. An allen Schulen ist das große Interesse vieler Kinder an selbst verantworteten und selbst organisierten Freizeitaktivitäten auffallend, das sich vor allem im Ausagieren von Bewegungsdrang oder aber in einem rekreativen Entlastungs- und Entspannungsbedürfnis äußert.

Die *Lehrkräfte* bringen sich unterschiedlich in das Ganztagsangebot ein. Einige beteiligen sich unmittelbar (überwiegend im Rahmen ihres Stundendeputats) oder verfolgen mit großer Aufmerksamkeit die Veränderung ihrer Schule. Die Mehrzahl ging zunächst davon aus, dass der Ganztagsbetrieb ihre Lehrtätigkeit nicht tangiert. Alle Schulleiter berichteten nun aber, dass sich bei nahezu allen Lehrkräften zögerlich eine interessierte Neugier dem Ganztagsbetrieb gegenüber entwickelt.

2. Standortorientierung

Mehr als bisher nehmen sich die Schulen als Einrichtungen wahr, die auf Standortbedingungen Bezug nehmen und reagieren müssen. Dies geschieht im Wesentlichen auf zwei Ebenen:

Zum einen machen sich die sozio-kulturellen und sozial-ökonomischen Bedingungen und Lebensverhältnisse (Tendenzen in den Familienkonstellationen, Migrantenanteil, Beschäftigungsverhältnisse, Bildungsstand, Wohnsituation) unmittelbar in Reaktionen auf das Ganztagsangebot bemerkbar, z.B. in den Wünschen der Eltern in Bezug auf Inhaltsprofile der einzelnen Angebote oder in den Förderbedarfen, auf die im Ganztagsangebot eingegangen werden muss.

Zum anderen liefern die (z.T. ländlichen) Stadtteile, in denen die Schulen liegen, zum größten Teil die Ressourcen, Kooperationspartner und Akteure, die sich mit einzelnen Angeboten in den Ganztagsbetrieb einbringen: z.B. Sportvereine, Einrichtungen der Kulturvermittlung in der Nachbarschaft, Naturbereiche, die aufgesucht werden können, Künstler, Angehörige therapeutischer Berufe, engagierte Laien, Studierende, die im Stadtteil wohnen.

3. Angebotsvielfalt

Alle fünf Herforder Ganztagsgrundschulen haben nach kurzer Planungszeit ein differenziertes Ganztagsangebot für die angemeldeten Kinder entwickeln und umsetzen können. Die vier Inhaltsbereiche, die im Förderplan des Landes vom 12.2.2003 empfohlen werden, finden an allen Schulen ihre Umsetzung:

- Förderangebote: u.a. Hausaufgabenbetreuung, Wahrnehmungs-, Sprach- und Leseförderung sowie Englisch- und PC-Kurse;
- themenbezogene Arbeitsgemeinschaften und Projekte: u.a. Natur- und Gartenprojekte;
- musisch-ästhetische Erziehung sowie Bewegung und Sport: zahlreiche Angebote zu Musik, Theater, Bewegung, Tanz, spezifischen Sportarten, aber auch Entspannung;

- Projekte der Kinder- und Jugendhilfe: hierzu zählen die betreuten Freizeitangebote an allen Schulen.

4. Multiprofessionalität

Die schmale Personalmittelbasis erzwang an allen Schulen den Einsatz unterschiedlich ausgebildeten Personals mit divergierenden Verdiensterwartungen. Die Schulleitungen versuchten mit unterschiedlichen Mitteln die Finanzierungsengpässe zu kompensieren: Nutzen verschiedener Fördermöglichkeiten der Arbeitsverwaltung, Einwerben von Sponsorenmitteln, Einbringen von Deputatsüberhängen der Lehrkräfte in die Ganztagsangebote, konsequente Honorardeckelung oder personenbezogen gestaffelte Honorarverträge. Trotz der Mittelknappheit bemühten sich die Schulleitungen, einzelnen Personen akzeptable Verträge anzubieten, um sie als Träger spezifischer (nicht nur pädagogischer) Qualifikationen an die Schule zu binden. Daneben wurden semi- und nichtprofessionellen Personen (z.B. Lehramtspraktikantinnen, engagierte Mütter ohne einschlägige Ausbildung) auf Honorarbasis in das Personalangebot einbezogen, während der Rückgriff auf unbezahlte ehrenamtliche Tätigkeit kaum eine Rolle spielte.

5. Kooperation und Vernetzung

Organisationen und Institutionen haben gerade in der Startphase des Ganztagsbetriebs an den beteiligten Schulen eine wichtige Rolle gespielt, z.B. lokale Fördervereine, Sportvereine, die Volkshochschule und die Musikschule, Kinder- und Jugendhilfeträger, daneben noch Kirchengemeinden, die Kollegscheule und die Universität im benachbarten Bielefeld. Diese Kooperationspartner konnten mit ihrem Know-how, etwa bei der Gestaltung von Dienst- und Honorarverträgen, bei Buchführung oder Organisation von Mahlzeiten, gerade in der schwierigen Anlaufphase, den Schulleitungen eine willkommene Unterstützung bieten. So übernahmen zwei Fördervereine, die VHS und ein lokaler Jugendhilfeträger bei einzelnen Schulen die Rolle des *Hauptkooperationspartners*.

Andere Organisationen waren ausschließlich bei der Personalrekrutierung von Bedeutung. Doch war insgesamt die Bindung an Kooperationspartner von Schule zu Schule sehr unterschiedlich, da einzelne Schulleitungen vor allem auf die Gewinnung von Einzelpersonen als Akteure im Ganztagsbetrieb setzten.

6. Die Rolle einer Koordinatorin/eines Koordinators und einer Ansprechpartnerin/eines Ansprechpartners

Diese in der Überarbeitung des Fördererlasses des Landes vom 2.2.2004 empfohlene Position innerhalb des Personaltableaus für den Ganztagsbetrieb ist auf dem Herforder Workshop im Februar 2003 noch nicht explizit gefordert worden. Sie

fehlt entsprechend im schriftlichen Handlungskonzept vom Frühjahr 2003. An einer der fünf Herforder Ganztagsgrundschulen ist allerdings frühzeitig diese Rolle definiert und von einer Ingenieurin(!) besetzt worden.

An den übrigen Schulen übernehmen dagegen die Schulleiterinnen und Schulleiter diese Position als für sie zwangsläufige Konsequenz ihrer schulischen Leitungsfunktion. Sie nehmen damit z.T. erhebliche Mehrarbeit in Kauf, haben allerdings teilweise spezielle organisatorische Aufgaben, wie die Buchführung, an den Hauptkooperationspartner abgegeben. Selbst die mit BAT-ähnlichen Verträgen ausgestatteten sozialpädagogischen Fachkräfte an mehreren Schulen sind kaum aus ihrer Funktion als gruppenbezogene Betreuungskräfte herausgehoben worden. Dabei wünschen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter ausnahmslos eine Entlastung.

7. Zeitrhythmisierung

Diese Kategorie gilt vielfach als das qualitative Kernstück einer Ganztagsschulpädagogik (vgl. z.B. die Konzeption der Stadt Essen für die Offenen Ganztagsgrundschule „Der Essener Weg“). Gemeint ist damit die Flexibilisierung und Neustrukturierung schulischer Lernzeiten zu Gunsten einer differenzierten, die Zeitdimension reflektierenden Lernkultur, die auf das individuelle Bedürfnis nach einem Wechsel von Anspannung und Entspannung sowie nach Bewegung im Schulalltag eingeht (vgl. Holtappels 2003, 9 f. sowie allgemein zum Konzept der Bewegten Schule Knauf/Politzky 2000). Eine systemische Gesamtsicht kann die Zeitrhythmisierung allerdings vorrangig als *ein* wichtiges Teilmoment einer insgesamt veränderten Lernkultur begreifen, wozu ebenso die Vielfalt der Angebotstruktur und die Multiprofessionalität der beteiligten Akteure gehören.

In Herford lassen sich erst Ansätze für die Integration außerunterrichtlicher Aktionsformen, z.B. Bewegungs- und Entspannungsphasen, in den Unterrichtsvormittag feststellen. Betreuungsphasen vor dem Unterricht und die Einführung eines gleitenden Unterrichtsbeginns sind dagegen teilweise schon realisiert worden.

Probleme bereitet auch die zeitliche Strukturierung der im Durchschnitt vier-, z.T. aber auch bis zu fünfständigen Zeitspanne vom Unterrichtsende bis zum Abschluss des Ganztagsangebots. Eine Reihe von Fragen beschäftigt die Schulleitungen, z.B.:

- Soll die Zeit zwischen Unterricht und Mittagessen inhaltlich gefüllt werden (z.B. Hausaufgabenbetreuung) oder bewusst als unstrukturierte Regenerationsphase verstanden werden?
- Ist es sinnvoll, die Essensphase im Schulbetrieb so zu organisieren, dass in überschaubaren kleineren Gruppen Mahlzeiten und Esskultur erlebbar werden?
- Sollte nach dem Essen eine wenig strukturierte Phase der Entspannung bzw. des Ausagierens vorgesehen oder lieber zuerst auf das Hausaufgaben-Machen Wert gelegt werden?

- Wie lange sollte Hausaufgabenbetreuung sein und welcher Anspruch auf Vollständigkeit und Korrektheit der gemachten Hausaufgaben sollte erhoben werden?
 - Sollte täglich allen Kindern ein spezifisches Aktionsangebot gemacht werden?
- Die Frage nach Zeitstrukturierung und -rhythmisierung beschäftigt die Schulleitungen mehr als andere Aspekte des Ganztagsbetriebs. Sie haben hierzu auch während des ersten Halbjahres im Ganztagsbetrieb z.T. experimentelle Erfahrungen gemacht.

Auf der Schulleitungskonferenz im Februar 2004 wurden in der Diskussion einige Punkte zusammengetragen und verbindlich gemacht:

- Die Hausaufgabenzeiten sind zu begrenzen; sie dienen nicht dazu, allen Kindern die komplette Hausaufgabenenerledigung zu garantieren; vielmehr verlangt das Informations- und Kooperationsdreieck Lehrer bzw. Lehrerin – Kind – Eltern, dass Eltern gelegentlich auch erfahren, dass ihr Kind Schwierigkeiten mit der Hausaufgabenenerledigung hat.
- Die thematisch wenig strukturierte, betreute Entspannungszeit sollte nicht zu Gunsten spezifischer Förder- oder Aktionsangebote geschmälert werden.
- Es kann akzeptiert werden, dass ein Kind an einem Tag kein thematisch spezifiziertes Angebot annimmt.
- Bewährt hat sich die Grobstruktur, am frühen Nachmittag ein inhaltsbezogenes Aktionsband vorzusehen, während danach bis zur Abholung eine Entspannungsphase stattfindet.

8. Bilanzierung der Schulleitungen

Bei den Interviews mit den Schulleitungen wurden einige immer wieder vorkommende Einschätzungen deutlich, die mit ihren wichtigsten Varianten hier zusammengefasst werden:

- Alle Leiterinnen und Leiter der fünf Grundschulen, die im Sommer 2003 in Herford mit dem Ganztagsbetrieb begannen, identifizieren sich mit ihrer Entscheidung für die vorgenommene Neuakzentuierung der Schulform Grundschule. Sie sind zwar mit dem vorher nicht kalkulierbaren Umfang der *Mehrarbeit* nicht zufrieden, akzeptieren dies aber als eine normale Konsequenz aus der Entscheidung für eine *schulische Innovation*.
- Sie beurteilen den Start in den Ganztagsbetrieb insgesamt als gelungen und frei von größeren Pannen. So ist dann auch ein gewisser Stolz auf ihre *Organisationsleistung* mehr oder weniger erkennbar.
- Sie sehen ihre überwiegend positive Einschätzung des Ganztagsbetriebs durch die vorherrschende *Zufriedenheit* von Kindern, Eltern und zunehmend auch der Kolleginnen und Kollegen bestätigt.
- Besonders erleichtert sehen sich die Schulleiter durch die relative Leichtigkeit, mit der *geeignete Personen* als Anbieter und Akteure im Ganztagsbetrieb zu gewinnen waren.

- Zufrieden sind sie auch mit der konstruktiven Zusammenarbeit mit den verschiedenen externen *Kooperationspartnern*, die bei der Übernahme organisatorischer Aufgaben und bei der Personalrekrutierung vielfach eine wichtige Rolle spielen. Ein Teil der Schulleitungen sieht allerdings die Notwendigkeit einer Nachverhandlung der von einigen Organisationen verlangten Preise für die Personalbereitstellung. Faktisch ergeben sich derzeit überzogene Spannen zwischen 8 und 30 Euro für ein einstündiges Ganztagsangebot unabhängig von der jeweiligen Gesamtstundenzahl.
- Die Schulleiter hoffen, dass sich mittelfristig eine Entspannung der *Personalmitteknappheit* ergibt. Einen kleineren Beitrag könnte schon die Erhöhung der jeweils für den Ganzttag angemeldeten Kinder leisten; denn dadurch wird es leichter, Gruppen zu teilen und Parallelgruppen anzubieten.
- Aber schon jetzt ist es durch den effizienten Mitteleinsatz gelungen, den *Personalschlüssel* für die Ganztagsangebote auf deutlich unter 20 Kinder pro Betreuungskraft zu drücken.
- Die Schulleiter sehen aber auch die Notwendigkeit, eingeworbene Personalmitel zukünftig nicht ausschließlich für Angebote und Betreuung zu verwenden, sondern auch eine *Ansprechperson* im Ganztagsbetrieb präsent zu haben, die auch Koordinationsaufgaben übernimmt; denn nur so kann Transparenz in einem größer werdenden Ganztagsbetrieb gesichert und eine Mehrarbeitsentlastung bei den Schulleitungen erreicht werden.
- Auch bei der Struktur der Ganztagsangebote sehen die Schulleiter einen tendenziellen Umschichtungsbedarf, da Kinder im Grundschulalter ein bislang doch etwas unterschätztes Bedürfnis nach *rekreativen Zeitphasen* ohne fest liegendes Programm haben. Die Schulleiter sehen in der Offenen Ganzttagsschule die Chance, noch mehr als bisher aus der Schule eine Lebensstätte zu machen, in der Kinder sich wohl fühlen und mit der sie sich identifizieren können. Eine solche Schule muss Balancen schaffen zwischen den Qualifizierungsansprüchen der Gesellschaft und dem Recht der Kinder auf ihr Kindsein.
- Insgesamt sehen die Schulleiterinnen und Schulleiter, dass ihre Schulen lebendiger geworden sind. Sie begrüßen diese Entwicklung und können sich auch damit arrangieren, dass *Lebendigkeit* nicht Perfektion zu jeder Zeit garantieren kann. Mit dieser Einstellung fällt es leichter, aus Erfahrungen und auch aus Fehlern zu lernen.

Literatur

- Aktionsgemeinschaft pro Hort (2003): Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung im Landtag NRW am 9.7.2003 zum Thema „Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung“. MS. Köln
- Bargel, Tino/Kuthe, Manfred (1991): Ganztagsschule. Untersuchung zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn

- Brei, Alois/Knauf, Tassilo (2000): Sollen Kinder täglich bis 13 Uhr in die Schule gehen? In: Die Grundschule, H. 4, S. 58-60
- Forsa. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH (2003): Ganztagschulen. MS. Dortmund
- Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.) (2003): Offene Ganztagsgrundschule im Primarbereich. Düsseldorf
- Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (1995): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen
- Holtappels, Heinz Günter (1997): Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim
- Holtappels, Heinz Günter (2003): Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. MS. Dortmund
- Knauf, Tassilo (1993): Europa: Immer mehr Ganztagsangebote. In: erziehen heute, H. 2, S. 12-16
- Knauf, Tassilo (1993a): Die Ganztagschule in Europa. Entwicklungslinien im EG-Bereich. In: pädextra, H. 6, S. 18-21
- Knauf, Tassilo (1995): Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischer Fachkräfte im Rahmen ganztägiger Gestaltung des Schullebens in der Grundschule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ganztagerziehung in der der Schule. Opladen
- Knauf, Tassilo u.a. (1996): Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungskonzepte im Rahmen ganztägiger Gestaltung des Schullebens in der Grundschule. Abschlussbericht des BLK-Modellversuchs. MS. Essen
- Knauf, Tassilo (2003): Die Ganztagschule: Chancengleichheit und Lernkultur nach der PISA-Studie. In: Familienpolitischen Informationen, H. 1, S. 3-7
- Knauf, Tassilo (2004): Offene Ganztagschule in Herford. In: Die Ganztagschule 1/2004, S. 38-41
- Knauf, Tassilo/Politzky, Silke (2000): Die bewegte Grundschule: Idee und Praxis; vom Lernen mit allen Sinnen bis zur Phantasiereise. Baltmannsweiler
- Ludwig, Harald (1987): Gesamtschule und Ganztagschule. In: Gesamtschul-Information, H. 3-4, S. 191-219
- Ludwig, Harald (1991 ff.): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. 2 Bde. Köln
- Ludwig, Harald (2004): Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 25-42
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2003): Zuwendung für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich vom 12.2.2003 (Förderrichtlinien). MS. Düsseldorf
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2004): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Runderlass vom 2.2.2004. MS. Düsseldorf
- Rürup, Bert/Gruescu, Sandra (2003): Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. MS. Berlin
- Schäfer, Ute (2003): Die offene Ganztagsgrundschule – ein großer Schritt zum Haus des Lernens. Rede in Hagen am 24.7.2003. In: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Ministerium/Ministerin_Schäfer/Reden/2003
- www.ganztagschule.rlp.de (2003)
- www.ganztagschulen.org/835.php (2004)
- www.ganztagschulverband.de/DownloadLandesverbaende/Rahmenz_offGTSHerford.pdf, S. 1

Joachim Schulze-Bergmann

Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen

Vorgeschichte

In NRW gibt es seit 1982 Ganztagsschulen, davon sind im Jahr 2003 210 Gesamtschulen, 147 Hauptschulen, 22 Realschulen, 191 Sonderschulen, 28 Gymnasien und 28 Grundschulen. Diese Schulen verfügen über eine langjährige Erfahrung als so genannte „gebundene“ Ganztagsschulen mit einem erhöhten Lehrerstundenanteil von 20 %. Seit 1987 werden an den allgemein bildenden Schulen in sozialen Brennpunkten für die Hausaufgabenbetreuung in den Fächern Deutsch, Mathematik, aber auch Englisch so genannte Silentien eingerichtet. Im Verlauf der 90er-Jahre wird deutlich, dass der Betreuungsbedarf für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter ansteigt, weil die Elternschaft dieser Altersgruppe immer früher in den Beruf zurückkehrt. Als Antwort auf diese Entwicklung werden Betreuungsangebote eingerichtet, die parallel zum Vormittag liegen oder eine Übermittagsbetreuung anbieten. Das erste Angebot heißt „8 bis 1“ und wird bereits 1994 begonnen. Es ist ein Betreuungsangebot für die offene Eingangsphase und läuft über den Vormittag bis 13.00 Uhr. „13 plus S“ ist das nachfolgende Angebot, es wird in der Sekundarstufe I ab 1999 eingerichtet. Hierbei handelt es sich um ein Übermittagsangebot mit Hausaufgabenhilfe und nachfolgenden Wahlkursen. Die große Nachfrage nach diesen Betreuungsmöglichkeiten bestätigt die Einschätzung der Bedarfslage, so dass „13 plus P“ seit 2001 auch für die Primarschulen angeboten wird. Auf diesem Weg entwickeln sich Vorformen einer Ganztagschule in unterschiedlicher Ausprägung und fachlicher Tiefe. Durch das Modellprojekt „Gestaltung und Öffnung von Schule (GÖS)“, das seit 1988 in NRW läuft, werden „innovative Ganztagsangebote“ (Beginn 2000), die sich mit Projektinhalt für den Ganztag melden, finanziell und fachlich unterstützt. In der Regierungserklärung von 2000 wird das Ziel formuliert, für 200.000 Schülerinnen und Schüler neue Plätze im Bereich ganztägiger Angebote an Schulen einzurichten. Damit ist der Wille zur Einrichtung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich ausgesprochen. Die Ergebnisse der Pisa-Studie, die Beratungen und Empfehlungen des Forum Bildung und sicherlich weitere Hinweise in der öffentlichen und fachlichen Diskussion

begünstigen die Einrichtung des Projektes. Die gravierenden demografischen Veränderungen in der Altersgruppe von null bis sechs Jahren und im Grundschulalter lösen bei den Trägern von Betreuungseinrichtungen die Notwendigkeit aus, über die zukünftige Verwendung des vorhandenen Personals und über die Zukunft zahlreicher Betreuungsstandorte nachzudenken. Für NRW werden die relevanten Entwicklungslinien im Rahmen zweier Gutachten (2001 und 2002), die im Auftrag der beiden Landesjugendämter entstehen, diskutiert. Mit dem Erlass des MSJK vom 12.2.2003 wird die Einrichtung der Offenen Ganztagsgrundschule verfügt.

Konzept OGS

Das Konzept der Offenen Ganztagsgrundschule geht über die Angebote von „8 bis 1“ und „13 plus“ hinaus. Im Sinne des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003) der Bundesregierung sollen bei der Gestaltung des außerunterrichtlichen Angebotes alle qualifizierten örtlichen Partner an der Gestaltung mitarbeiten, vor allem aber die kommunalen und freien Träger der Jugendhilfe. Zugleich können für den jeweiligen Schulstandort die entsprechenden Bundesmittel abgerufen werden, um die baulich notwendigen Veränderungen umzusetzen. Für die Antraggewährung werden von der Schule ein pädagogisches Konzept zum Ganzttag und von der Kommune ein Konzept zur Schul-, Betreuungs-, und Jugendhilfeentwicklung verlangt.

Pädagogische Beratungsstruktur

1. Beratergruppe im Ganzttag

Bereits für die notwendigen Beratungsaufgaben zur Einrichtung der kleineren Betreuungsprogramme werden den Schulämtern Stellenanteile zugewiesen, so dass landesweit etwa 100 Lehrerinnen und Lehrer die Beratergruppe im Ganzttag bilden. Diese Beratergruppe der ersten Stunde wird am Landesinstitut für Schule (LfS) in Soest für ihren Einsatz qualifiziert. Die Beratergruppe kennt die gesetzlichen Voraussetzungen für die Beantragung der unterschiedlichen Betreuungsangebote, sammelt best practice-Beispiele und berichtet von guten Erfahrungen an anderen Schulen und vermittelt die Zusammenarbeit mit bestimmten außerschulischen Partnern, die sich in der Region bei der Verpflegung und Betreuung der Grundschulkinder bewährt haben. Die Beratergruppe arbeitet möglichst in enger Abstimmung mit der Jugendhilfe vor Ort sowie in Absprache mit der unteren Schulaufsicht, die ihrerseits den Kontakt zu den Kommunen und den kommunalen politischen Fachausschüssen hält. Über diese Vernetzungen ist die Beratergruppe fachlich auf dem Laufenden und kann die Bedarfsentwicklung an den Schulen erkennen.

Die Beratergruppe im Ganzttag hat seit Sommer 2003 die zusätzliche Aufgabe erhalten, Grundschulen bei der Antragstellung zur OGS und der Erarbeitung eines pädagogischen Konzeptes zu unterstützen. In Abstimmung mit der unteren Schulaufsicht gehen die Berater auf die nachfragenden Schulen zu, geben Informationen in die Schulgremien und interessierte Elterngruppen und ermöglichen den Austausch der Erfahrungen z.B. durch die Einrichtung von Runden Tischen. Die Beratergruppe im Ganzttag kann auch Fortbildungsaufgaben für Mitarbeiter im Ganzttag übernehmen. Bei Mitarbeitern im Ganzttag handelt es sich um diejenigen Personen, die im offenen Bereich der Ganztagsgrundschule arbeiten. Je nach Aufgabenbereich ergeben sich entweder formal fachliche Fortbildungsaufgaben, wie zum Beispiel im Bereich „Verpflegung“, oder eher Fortbildungen zu allgemein pädagogischen Problemen (z.B. Umgang mit schwierigen Schülern, Steuerung großer Lerngruppen, Binnendifferenzierung) und zum Sicherheitstraining.

Die Beratergruppe im Ganzttag verfolgt den Entwicklungsprozess der OGS aktiv und berichtet zweimal im Jahr von den eigenen Beratungskontakten an die GÖS-Arbeitsstelle. Diese Berichte werden nach Art und Umfang der Beratung befragt und ausgewertet, sie sind u.a. ein Hinweis auf notwendige Qualifizierungsangebote für die Beratergruppe.

2. GÖS-Arbeitsstelle

Zusätzlich zu der Beratergruppe im Ganzttag soll ein erprobtes und inhaltlich kompetentes Unterstützungssystem zur Verstärkung des Ganztages eingesetzt werden. Es handelt sich um das Beratungsteam, das seit über 15 Jahren für das Programm „Gestaltung und Öffnung von Schule“ (GÖS) im Land arbeitet. Dieses Team besteht derzeit aus 42 Personen, die für ihre Aufgabe Teilentlastungen erhalten. Das „alte“ GÖS-Programm regte die Schulen dazu an, in fünf umschriebenen Themenbereichen innovative Arbeit zu leisten. Es handelt sich um die Themenfelder:

1. Kultur
2. Umwelt und Entwicklung
3. Interkulturelle Bildung
4. Arbeit und Beruf
5. Gemeinwesen

In diesen Themenfeldern haben Schulen aller Schulformen Projekte durchgeführt, die in einer Datenbank am LfS dokumentiert worden sind. Die GÖS-Beratergruppe hat zum 1.2.2004 den Auftrag erhalten, ihre Kenntnisse auch für die Entwicklung der OGS einzubringen. Jeweils ein wissenschaftlicher Referent des LfS hat die Leitung eines GÖS-Themenfeldes übernommen und koordiniert die Arbeit der GÖS-Beraterinnen und Berater. Angebote aus dem Bereich „Bewegung, Spiel und Sport“ sind für den Ganzttag von herausragender Bedeutung, deshalb wurde für

dieses Themenfeld eine neue GÖS-Arbeitsgruppe eingerichtet. Wissenschaftliche Referenten, Sekretariat und GÖS-Beratergruppe bilden die GÖS-Arbeitsstelle am LfS.

Die Arbeitsergebnisse der bisherigen GÖS-Arbeit wurden in einem Archiv dokumentiert, etwa 800 Schulprojekte sind für jeden Interessierten online einzusehen. Statistische Erhebungen zu den Betreuungsangeboten „8 bis 1“ und „13plus“, Förderbedingungen und weitere Formalia, die Berateradressen im Ganztags und der GÖS-Arbeitsstelle werden für den neuen Internet-Auftritt der GÖS-Arbeitsstelle am LfS laufend zusammengefasst. Bei dieser Adresse (www.goes.nrw.de) werden im Verlauf der OGS-Entwicklung alle relevanten Daten gesammelt und der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Die folgende schematische Übersicht erläutert die Struktur der GÖS-Arbeitsstelle:

Abbildung 1: GÖS-Arbeitsstelle am LfS

Projektleitung 1	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Sekretariat	1,5 Stellen
Themenfeld Kultur	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 GÖS-Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Themenfeld Umwelt, Entwicklung	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 GÖS-Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Themenfeld Gemeinwesen	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 GÖS-Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Themenfeld Arbeit und Beruf	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 GÖS-Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Themenfeld Sport	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 GÖS-Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Themenfeld Sprachförderung, Internationales	1 Referent + 1 Koordinator am LfS 5 GÖS-Berater, je Regierungsbezirk 1 Person
Projektleitung 2 Wissenschaftliche Begleitung	1 Referent in Kooperation mit drei weiteren Instituten in NRW
GÖS-Internetauftritt	1 Stelle

Die Arbeitsstelle sammelt zu den Themenfeldern wissenschaftliche Expertisen, praxisrelevante Daten und hält zu dem Entwicklungsprozess der OGS in NRW und zu der Ganztagschulentwicklung im Bundesgebiet engen Kontakt. Die GÖS-

Beratergruppe arbeitet mit der Beratergruppe im Ganzttag zusammen, z.B. bei regionalen Qualifizierungen durch das LfS oder bei Runden Tischen vor Ort. Die beiden Beratergruppen tragen Praxisberichte zusammen, sammeln best-practice-Beispiele und verarbeiten diese Informationen zu Modulen, die im Internet oder in Papierform veröffentlicht werden.

Soweit Inhalte aus den Themenfeldern der GÖS-Beratergruppe nachgefragt werden, stehen diese für die Durchführung der Fortbildung zur Verfügung. Träger dieser Fortbildungsangebote sind z.B. die Volkshochschulen, Verbände der Wohlfahrtspflege, die kommunale Jugendhilfe und Familienbildungsstätten.

Die Beratergruppe im Ganzttag ist an die Schulämter in NRW angebunden, so dass die Perspektive der unteren Schulaufsicht zum Beispiel in Bezug auf Schulstandortentwicklung und die Entwicklungen von Betreuungsangeboten berücksichtigt wird. Die obere Schulaufsicht wird durch einen Schulaufsichtsbeamten mit der Generalie Ganzttag vertreten. Die Interessen der Bezirksregierung werden an dieser Stelle fokussiert. Schematisch lässt sich diese Beraterstruktur wie folgt darstellen:

Abbildung 2: Beratungsstruktur für die OGS in den Regierungsbezirken

Nordrhein-Westfalen				
Regierungsbezirk Arnsberg	Regierungsbezirk Detmold	Regierungsbezirk Düsseldorf	Regierungsbezirk Köln	Regierungsbezirk Münster
Obere Schulaufsicht Generalie Ganzttag	Obere Schulaufsicht Generalie Ganzttag	Obere Schulaufsicht Generalie Ganzttag	Obere Schulaufsicht Generalie Ganzttag	Obere Schulaufsicht Generalie Ganzttag
Untere Schulaufsicht	Untere Schulaufsicht	Untere Schulaufsicht	Untere Schulaufsicht	Untere Schulaufsicht
ca. 20 Berater im Ganzttag	ca. 20 Berater im Ganzttag	ca. 20 Berater im Ganzttag	ca. 20 Berater im Ganzttag	ca. 20 Berater im Ganzttag

Die GÖS-Arbeitsstelle steht im engen Austausch mit den beiden Landesjugendämtern, die ihre eigenen Beratungsagenturen für den Ganzttag eingerichtet haben (jeweils 1,5 Stellen). Die vorhandenen fachlichen Kompetenzen werden wechselseitig in die Beratungsangebote eingebunden. Zur Erfüllung des gemeinsamen Beratungsauftrages gegenüber Kommunen, Trägern und Schulen werden Erkenntnisse und Daten ausgetauscht, wodurch beide Beratungsinstanzen sich qualifiziert anbieten können. Die Aspekte der Fortbildung für Mitarbeiter im Ganzttag, der Kooperation mit der Jugendhilfe und der besonderen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nehmen eine Reihe von BLK-Modellversuchen auf, die im Herbst 2004 beginnen. Die GÖS-Arbeitsstelle steht in einem engen inhaltlichen Kontakt zu den Projekten.

Im Auftrag des MSJK wird die Implementation der OGS durch vier wissenschaftliche Institute begleitet und an 24 ausgewählten Schulen werden Daten zur Evaluation erhoben. Beteiligt sind das Landesinstitut für Schule in Soest, das Institut für soziale Arbeit in Münster, das Sozialpädagogische Institut in Köln und das Deutsche Jugendinstitut im Forschungsverbund mit der Universität Dortmund.

Bis 2007 sollen sich etwa 2.500 Grundschulen in Offene Ganztagsgrundschulen umwandeln, bis zu 200.000 Schülerinnen und Schüler sollen dort aufgenommen werden. Mit über 900 Millionen Euro können auf den Ganzttag bezogene Umbaumaßnahmen finanziert werden. Dieser Entwicklungsprozess kann nur gelingen, wenn die beteiligten Kommunen ihren Beitrag zur Planung und Finanzierung zügig leisten (können) und die örtlichen Jugendhilfeträger und Träger von Betreuungseinrichtungen sowie andere außerschulische Partner sich neu und im Bezug zur OGS positionieren. In wenigen Jahren werden mit der OGS lokale Angebote entstanden sein, die den Schulstandorten ein anderes Gesicht geben und eine zukunftsweisende Bedeutung im Stadtteil haben werden.

Literatur

- Haenisch, Hans/Wilden, Peter (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule. Soest
- Kultusministerium NRW: Runderlass vom 21.1.1987: Einrichtung von Silentien
- Meyer-Behrendt, Rosemarie (2002): „Verlässliche Ganztagsangebote an nordrhein-westfälischen Schulen“. In: Schulverwaltung NRW H. 2, S. 54-55
- Meyer-Behrendt, Rosemarie/Wilden, Peter (Hrsg.) (2002²): Verlässliche Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche in nordrhein-westfälischen Schulen. Bönen
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW: Runderlass vom 26.3.1982 „Einrichtung von Ganztagsschulen ...“
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW: Runderlass vom 19.2.2001: Förderbedingungen 8-1, 13plus
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) in NRW: Runderlass vom 12.2.2003: Einrichtung der OGS/MSJK Förderrichtlinie (Bundesmittel) vom 12.5.2003 zum Erlass der OGS vom 12.2.2003
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW (2003): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Fakten, Zahlen, Argumente. Düsseldorf
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW: Änderung von Erlassen zur OGS vom 2.2.2004. MSJK: Runderlass für Fortbildungsveranstaltungen für Betreuungskräfte im Rahmen der verlässlichen Ganztagsangebote vom 14.6.2002
- Reichel, Norbert (2003): „Auf dem Weg zur Offenen Ganztagsschule“. In: KiTa aktuell NRW, H. 2, S. 36-37

- Rietzke, Tim/Schilling, Matthias (2001): Auswirkungen des Bevölkerungsrückgangs auf die Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 im Rheinland. Dortmund
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) in NRW: Runderlass vom 23.10.2003: Verwaltungsvorschriften für Ganztagsschulen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I
- Schäfer, Ute (2003): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Chancen und Möglichkeiten für Kinder, Eltern, Schulen und Kommunen. Düsseldorf
- Schilling, Matthias (2000): Auswirkungen des Bevölkerungsrückgangs auf die Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 in Westfalen-Lippe. Dortmund

Ulrich Rosenau

Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg

Aktualität der Ganztagsschuldebatte

Die Ergebnisse der internationalen Pisa-Studie haben in Deutschland zu einer hektischen Suche nach den Ursachen für die deutlichen Leistungsmängel des deutschen Schulsystems geführt. So blieb der Streit zwischen den Ländern der Bundesrepublik angesichts des gemeinsamen Rückstands im Vergleich zu anderen hoch entwickelten Ländern eher zurückhaltend. Einige Befunde wie die stärker sozial bestimmte Auslese, die geringe Förderung von Schülerinnen und Schüler aus Familien mit schwierigen Erziehungssituationen oder die insgesamt niedrige Frequenz von Schulabsolventen mit höherer Schulbildung bei höherer Frequenz ohne Schulabschlüsse lenkten die Debatte schnell auf ein bestimmendes Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems, das im europäischen Vergleich fast einzigartig ist, die traditionelle Halbtagschule. Das Thema Ganztagsschule wurde wieder populär. Verstärkt wurde die Forderung nach dem Ausbau vom Ganztagsangeboten auch durch zu erwartende Auswirkungen der demografischen Entwicklung in Deutschland (Folgen des starken Geburtenrückgangs) und der Veränderung der Familienstrukturen (Anstieg der Zahl von allein Erziehenden), durch Bedürfnisse des Arbeitsmarktes (Erleichterung des beruflichen Wiedereinstiegs für Mütter) und Auswirkungen der Wertediskussion (höhere Erwartungen an die Erziehungsleistung der Schulen).

Während sich die Länder im Rahmen der Kultusministerkonferenz sehr schnell der Aufgabe der Qualitätsentwicklung annahmen und mit der Entwicklung von Bildungsstandards für Deutschland neue Wege einschlugen, entdeckte die Bundesregierung das Thema Ganztagsschule und bot den Ländern für die Jahre 2003 bis 2007 Investitionszuschüsse in Höhe von vier Milliarden Euro an. Aus dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ entfallen auf das Land Brandenburg in den fünf Jahren 130 Millionen Euro. In der Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern wurde kein Modell einer Ganztagsschule fest geschrieben, sondern auf die Weiterentwicklung und Ergänzung bestehender Ganztagsangebote gesetzt. Für die neuen Länder war wichtig, dass die Zusammenarbeit von Schule und Hort sowie Trägern der Jugendhilfe als förderfähig eingeschlossen waren.

Die Ausgangslage im Land Brandenburg

Im Land Brandenburg wurde seit Anfang der 90er-Jahre das dichte und bedarfsgerechte Hortangebot mit hohem finanziellen Aufwand erhalten und weiter entwickelt. Damit gab es für die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe neben der sechsjährigen Grundschule weitere Angebote einer Ganztagsbetreuung. Da viele Horte aus den früheren Schulhorten hervorgegangen und räumlich mit den Grundschulen verbunden sind, wurde die organisatorische und inhaltliche Zusammenarbeit weiter gepflegt. Zurzeit nehmen im Land Brandenburg ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich neben der Schule Hortangebote wahr.

Anders war es in der Sekundarstufe I. Zwar gab es neben dem Unterricht schulische Zusatzangebote, zum Beispiel Arbeitsgemeinschaften, sie änderten aber grundsätzlich nichts daran, dass die Schule sich zunächst auf den Kernbereich Unterricht beschränkte. Außerhalb der Schulen gab es eigene Angebote zum Beispiel von Vereinen, Kirchen oder der öffentlichen Jugendhilfe. Seit dem Schuljahr 1992/1993 wurden modellhaft Schulen in der Sekundarstufe I und Förderschulen mit Ganztagsangeboten eingerichtet. Sie erhielten neben der personellen Ausstattung für Unterricht und die üblichen außerunterrichtlichen Angebote mindestens 20 % zusätzliche Lehrerstellen, um ein systematisches Ganztagsangebot in gebundener Form zu entwickeln.

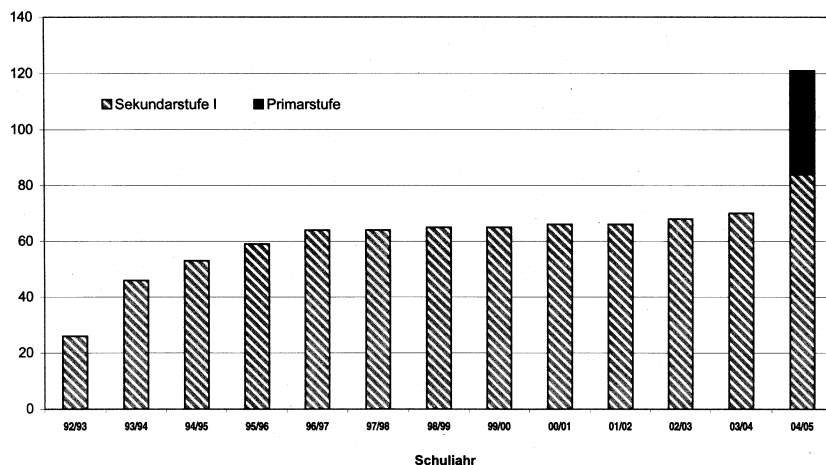
Die verschiedenen Erfahrungen mit Ganztagsangeboten wurden ausgewertet und 1998 zu „Qualitätsmerkmalen für Ganztagschulen im Land Brandenburg“ zusammengefasst. Dabei lehnte man sich an die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Ganztagschulen vom Dezember 1993 an. Die Qualitätsmerkmale wurden Maßstab für die schulische Arbeit und die externe Schulberatung und waren Genehmigungsvoraussetzung für weitere Ganztagschulen.

Der Ausbau des Ganztagsschulnetzes für die Sekundarstufe I erreichte (ohne Schulen in freier Trägerschaft) bereits im Schuljahr 2003/2004, also noch vor dem Beginn des weiteren Ausbaus, mit 68 Gesamtschulen und drei Realschulen knapp ein Fünftel aller Schulen mit Sekundarstufe I.

Eine andere wichtige Entwicklung der letzten Jahre ist die Öffnung der Schulen zum regionalen Umfeld und zu Kooperationspartnern. Insbesondere in der Sekundarstufe I wurde es immer wichtiger, auf die Anforderungen des der Schule folgenden gesellschaftlichen Umfeldes vorzubereiten. Das Land Brandenburg förderte die Entwicklung von Kooperationen durch Netzwerke und Beratungsstrukturen. Im Ergebnis erweiterte sich, wenn auch zunächst noch punktuell, das Angebot der Schule.

Die hinter diesem Ausbau stehende Leistung wird erst deutlich, wenn bedacht wird, dass das Land Brandenburg als dünn besiedeltes Flächenland mit einer drastisch abnehmenden Schülerzahl enorme Anstrengungen unternehmen muss, überhaupt ein in zumutbarer Zeit noch erreichbares Schulangebot sicher zu stellen.

Öffentliche Schulen mit Ganztagsangebot im Land Brandenburg (ohne Förderschulen und ohne Hortangebote)



Innerhalb von zehn Jahren seit dem Jahr 1996 muss mehr als jede dritte Grundschule geschlossen werden; von den weiterführenden Schulen wird bis zum Jahr 2008 annähernd jede zweite Schule geschlossen. Lehrerkollegien verlieren durch Versetzungen an andere Schulen oder vorzeitigen Ruhestand ihre Kontinuität. Die Organisation des Schülertransports ist mancherorts wichtiger als alle schulfachlichen Fragen. Durch den Wegzug vieler aktiver Menschen im mittleren Alter fehlen in ländlichen und kleinstädtischen Regionen wichtige Träger von gesellschaftlichen, sportlichen und kulturellen Aktivitäten.

Schulpolitischer Schwerpunkt Ganztag

Die gegenwärtige Ganztagsschuldebatte trifft das Land Brandenburg angesichts bisheriger Leistungen also nicht unvorbereitet. Trotz der genannten Schwierigkeiten und trotz einer äußerst angespannten Haushaltslage will das Land Brandenburg sein Ganztagsangebot in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I in den kommenden Jahren erheblich ausbauen und das bestehende System weiter entwickeln. Ganztagsschulen sind nach internationalen Erfahrungen ein geeigneter Rahmen für qualitativ hochwertigen Unterricht und für eine bessere Verbindung von Bildung und Erziehung.

Vor dem Hintergrund unzureichender Bildungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Land Brandenburg sollen Ganztagsangebote weiterentwickelt und ausgebaut werden, um vertiefte Lern- und Förderangebote bei der Bildung,

Erziehung und Betreuung für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Mit zusätzlichen Ganztagsangeboten wird vermutlich auch das Lernumfeld an den Schulen und die Qualität des Unterrichts verbessert. Ganztagschulen mit pädagogischem Profil machen eine gezielte individuelle Förderung von Begabungen erst möglich. Ganztagschulen schaffen aber auch mehr Raum für die persönliche Begegnung zwischen Schülern und Lehrkräften und für die Verbindung von fachlichem und sozialem Lernen.

Im Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung kommt der Schule unter heutigen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ein zunehmend größerer Stellenwert zu. Durch die Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Trägern sollen attraktive Lern- und Lebensorte für junge Menschen entstehen und insbesondere in den dünn besiedelten ländlichen Regionen die Erreichbarkeit jugendkultureller Angebote gesichert werden. Ganztagsangebote sollen auch verstärkt die Ressourcen, die im Gemeinwesen vorhanden sind, für die Schülerinnen und Schüler nutzbar machen. Die Veränderung der Familie und der Erwerbsstrukturen erfordern ganztägige Angebote für Kinder. Ganztagschulen als „Lern- und Lebensorte“ erleichtern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Mit Ganztagschulen können Bildungsbarrieren verringert und soziale Ausgrenzung erschwert werden.

Die Mittel aus dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ in Höhe von 130 Millionen Euro sollen in den Jahren 2003 bis 2007 für notwendige Renovierungs-, Umbau-, Ausbau- oder Neubaumaßnahmen einschließlich der nötigen Erstausrüstung genutzt werden. Das Land Brandenburg stockt die bisher bereits für Ganztagsangebote zur Verfügung stehenden Personalmittel noch einmal auf. Ziel ist es, bis zum Schuljahr 2008/2009 für ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe und ein Drittel in der Sekundarstufe I ein qualifiziertes Ganztagsangebot vorzuhalten.

Im August 2003 wurden „Eckpunkte zur Weiterentwicklung und Ausweitung von Ganztagsangeboten an allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg“ beschlossen. Auf dieser Grundlage konnten bis zum 15.12.2003 Anträge auf Ganztagsangebote ab dem Schuljahr 2004/2005 gestellt werden. Auf der Grundlage von „Verwaltungsvorschriften über Ganztagsangebote an allgemein bildenden Schulen“ vom 26.2.2004 wird die erste Staffel zusätzlicher oder qualitativ höherwertiger Ganztagsangebote genehmigt werden.

Ganztagsmodelle und Ganztagsformen

Im Land Brandenburg wird zwischen dem integrativen und dem additiven Modell unterschieden. Es gibt drei unterschiedliche Formen, die voll gebundene Form als integratives Modell, die teilweise gebundene Form als integratives Modell und die offene Form als additives Modell.

Voll und teilweise gebundene Ganztagschulen bieten bis in den Nachmittag eine tägliche feste Schulzeit, die obligatorisch für alle Schülerinnen und Schüler oder für ausgewählte Klassen oder Jahrgangsstufen ist. In gebundenen Ganztagschulen werden Unterricht und Freizeit sowie erweiterte Lernangebote und Fördermaßnahmen pädagogisch und zeitlich verzahnt (integratives Modell). Die Verknüpfung der einzelnen Elemente führt zu einem flexiblen Tagesrhythmus in größeren Zeitblöcken (zum Beispiel 90 Minuten), die von längeren Phasen mit anderen Angeboten unterbrochen werden.

In offenen Ganztagsformen findet der Unterricht in täglich gleich bleibenden und geregelten Schulzeiten bis zum Mittag statt, an den sich nachmittags die zusätzlichen Angebote anschließen. Für sie besteht keine Teilnahmepflicht. Zusätzlich zu dem im Wesentlichen unverändert bleibenden Unterrichtsteil (je nach Stundentafeln 24 bis 32 Stunden pro Woche) gibt es außerunterrichtliche Bildungsangebote, pädagogisch begleitete oder selbst organisierte Freizeitaktivitäten, jugendkulturelle Angebote und Betreuungsformen, die nicht zwingend mit dem Lerngeschehen der Schule in Verbindung stehen müssen. Ganztagsangebote nach diesem Modell erfordern ebenfalls eine pädagogische Gesamtkonzeption, in der die unterrichtlichen und die offenen Angebote nach der Unterrichtszeit inhaltlich verknüpft und aufeinander bezogen sind.

Gemeinsam ist gebundenen Ganztagschulen und offenen Ganztagsformen, dass sie an mindestens drei Wochentagen für mindestens acht oder an vier Wochentagen für mindestens sieben Zeitstunden eine Ganztagsbetreuung vorhalten und über ein pädagogisches Konzept verfügen müssen.

Primarbereich: geregelte Zusammenarbeit von Grundschule und Hort

Ganztagsangebote in der voll gebundenen Form werden an Grundschulen im Land Brandenburg wegen des ausgebauten Hortangebotes nicht eingerichtet. Ganztagsangebote werden als Form der geregelten Zusammenarbeit von verlässlicher Halbtagsgrundschule und Hort und ergänzenden Angeboten realisiert. Die verlässliche Halbtagsgrundschule (VHG) bietet feste Schulzeiten mit dem Unterricht und mit ergänzenden Angeboten, die für alle Kinder pflichtig und kostenfrei sind. Der zeitlich anschließende Hort oder die ergänzenden Angebote sind freiwillig und in der Regel mit Kosten verbunden. Zusammen entsteht ein Ganztagsangebot, das grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern, die das wünschen, zur Verfügung stehen soll.

Die verpflichtende verlässliche Halbtagsgrundschule folgt einem pädagogischem Konzept, das für alle Kinder Unterricht, unterrichtsergänzende und individuelle Begabungen fördernde Angebote vorhält. Sie soll durch verlässliche Öffnungszeiten familienergänzend sein und Eltern in der Fünf-Tage-Woche kostenfrei eine gesi-

cherte Betreuung ihrer Kinder im Zeitraum von 7.30 bis mindestens 13.30 Uhr anbieten. Der Unterricht soll nicht vor 8.00 Uhr beginnen.

Die verlässliche Halbtagsgrundschule hat einen rhythmisierten Tagesablauf mit Unterrichtsblocken von 90 Minuten. Aktive Spielpausen, ein tägliches gemeinsames Frühstück, ein betreutes Mittagsangebot und individuelle Lernzeiten als unterrichtsergänzende Angebote werden eingeplant. Um das Angebot im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule sichern zu können, ist die Kooperation mit einem Hort und anderen Partnern auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts nötig.

Nach Schluss der verlässlichen Halbtagsgrundschule können die Schülerinnen und Schüler auf Wunsch der Eltern den Hort besuchen, Angebote der Schule (zum Beispiel Arbeitsgemeinschaften) nutzen, an Angeboten der Jugendhilfe in den Räumen der Grundschule teilnehmen oder offene Freizeitangebote nutzen. Für diese Angebote kann von den Eltern ein finanzieller Beitrag erhoben werden. Die Kapazität der Ganztagsangebote muss auf 60 % der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 6 (einschließlich der Schülerinnen und Schüler, die den Hort besuchen) ausgelegt und bedarfsgerecht sein.

Der Schulträger stellt gegebenenfalls in Abstimmung mit dem Träger des Hortes die erforderlichen räumlichen Voraussetzungen für das Ganztagsangebot sicher. Es können auch Räume außerhalb der Schule in benachbarten Vereins- und Gemeindehäusern oder Kirchengebäuden genutzt werden. Die Raumnutzung ist in der Gesamtkonzeption darzustellen und erfordert gegebenenfalls vertragliche Regelungen. Der Schulträger stellt für das Ganztagsangebot zusätzliche Sachmittel zur Verfügung, die bei der Antragstellung nachzuweisen sind. Das Ganztagsangebot muss außerdem mit dem Träger der Schülerbeförderung abgestimmt und verlässlich geregelt werden.

Verlässliche Halbtagsgrundschulen erhalten vom Land zusätzliche Personalmittel und je Zug 5.000 Euro für Honorare.

Landesweit sollen für ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote in Form der geregelten Zusammenarbeit von verlässlicher Halbtagsgrundschule und Hort sowie mit ergänzenden Angeboten zur Verfügung stehen. Sie können an allen gesicherten Schulstandorten eingerichtet werden.

Primarbereich: offene Form

In einer Grundschule mit Ganztagsangeboten in offener Form gibt es neben dem obligatorischen Unterricht Betreuungsangebote durch die Schule und durch außerschulische Träger. Die Teilnahme an den Angeboten ist für die Schülerinnen und Schüler freiwillig und wird jeweils durch Anmeldung der Eltern für mindestens ein Schuljahr festgelegt. Kinder, deren Eltern dieses Angebot nicht nutzen wollen, werden nach dem Unterricht entlassen.

Die Kapazität der Ganztagsangebote muss so geplant werden, dass sie von 60 % der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 6 genutzt werden können. Für alle Schülerinnen und Schüler, die ein Ganztagsangebot nutzen, muss ein Mittagessen bereit gestellt werden.

Auch Grundschulen mit offenen Ganztagsangeboten beschreiben ihre pädagogischen Ziele und Schwerpunkte in einem Konzept, in dem auch die pädagogischen Absprachen mit den Kooperationspartnern dargelegt werden.

Der Schulträger stellt für das Ganztagsangebot zusätzliche Sachmittel zur Verfügung, die bei der Antragstellung nachzuweisen sind. Auch das Ganztagsangebot in offener Form muss mit dem Träger der Schülerbeförderung abgestimmt und verlässlich geregelt werden. Vom Land erhalten Grundschulen mit Ganztagsangeboten in offener Form je Zug bis zu 5.000 Euro für Honorare.

Sekundarstufe I: gebundene Formen

In Ganztagsschulen der Sekundarstufe I der voll oder der teilweise gebundenen Form bilden der Unterricht und die Ganztagsangebote eine pädagogische Einheit (integratives Modell). Die Schulen sind zur Erstellung eines Schulprogramms verpflichtet, in dem sie unter anderem ihre pädagogischen und ganztagspezifischen Ziele und Arbeitsschwerpunkte festlegen. Das Ganztagskonzept orientiert sich dabei an den Mindestanforderungen der „Qualitätsmerkmale für Ganztagsschulen im Land Brandenburg“, die gegenwärtig weiterentwickelt werden. Ganztagsschulen sind verpflichtet, das Erreichen ihrer ganztagspezifischen Ziele und die Umsetzung der jährlichen Arbeitsschwerpunkte regelmäßig zu evaluieren. Die Teilnahme an den zusätzlichen Angeboten der Schule ist mit Ausnahme des Mittagessens grundsätzlich kostenfrei. Zusätzlich zu den Angeboten der Schule sollen weitere kostenlose oder kostenpflichtige Angebote von Kooperationspartnern aus den Bereichen Jugend, Kultur, Sport, Religionsgemeinschaften, Arbeit, Umwelt oder Soziales über Kooperationsvereinbarungen angeboten werden.

Ganztagsschulen in der voll gebundenen Form gliedern den Vor- und Nachmittag jugend- und lerngerecht und berücksichtigen dabei die physiologischen und psychologischen Belastungen und das Lerntempo der Schülerinnen und Schüler. Ganztagsangebote sind Pflicht-, Wahlpflicht- oder wahlfreie Angebote. Die Teilnahme an Ganztagsangeboten ist für alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich verbindlich.

An Ganztagsschulen in der teilweise gebundenen Form wird nur für ausgewählte Klassen oder Jahrgangsstufen eine Ganztagsstruktur vorgehalten. Für diese Klassen oder Jahrgangsstufen ist die Teilnahme an den Ganztagsangeboten verpflichtend.

Sekundarstufe I: offene Form

An Schulen mit offenen Ganztagsangeboten findet der reguläre Pflichtunterricht gemäß Stundentafel am Vormittag statt. Im Anschluss werden zusätzliche außerunterrichtliche Angebote bereit gehalten (additives Modell). Die pädagogischen Ziele, Arbeitsformen und Schwerpunkte sind in einer Konzeption darzustellen, die, soweit möglich, gemeinsam mit den außerschulischen Kooperationspartnern zu erarbeiten ist. Die Ganztagskonzeption orientiert sich an den betreffenden Mindestanforderungen der „Qualitätsmerkmale für Ganztagsschulen im Land Brandenburg“. Auch Ganztagsangebote in offener Form sind regelmäßig zu evaluieren und dabei, bezogen auf das Erreichen der vorgegebenen Ziele, zu überprüfen. An jeder Schule mit offenen Ganztagsangeboten sind dabei mit mindestens drei unterschiedlichen Vertragspartnern durch entsprechende Kooperationsvereinbarungen Angebote zu schaffen. Die Angebote anderer Träger können als Teil des schulischen Ganztagsbetriebs ausgestaltet werden oder eigenständige Veranstaltungen der Vertragspartner sein, unabhängig davon, ob sie am Ort Schule oder an anderen Orten stattfinden.

Die Ganztagsangebote müssen auf Dauer angelegt sein, einen hohen Grad an Verbindlichkeit haben und im Rahmen einer gemeinsamen pädagogischen Konzeption geregelt werden, bei der die Partner ihre eigene Rolle klar definieren und sich auf gemeinsame Ziele einigen.

Um als Schule mit offenen Ganztagsangeboten anerkannt zu werden, müssen mindestens 40 % der Schülerinnen und Schüler an den offenen Ganztagsangeboten teilnehmen. Mit der Anmeldung zum Beginn eines Schuljahres ist die Teilnahme am Ganztagsangebot für das ganze Schuljahr verpflichtend.

Sekundarstufe I: Ausstattung

Der Schulträger stellt die erforderlichen räumlichen Voraussetzungen für das Ganztagsangebot sicher. Er trägt dafür Sorge, dass die Schülerinnen und Schüler an allen Tagen mit Ganztagsangeboten an einer warmen Mittagsmahlzeit zu angemessenen Preisen teilnehmen können und ist für die Abstimmung mit dem Träger der Schülerbeförderung verantwortlich.

Ganztagsschulen in der voll oder teilweise gebundenen Form erhalten einen Ganztagszuschlag von 20 % der Stellen für den Unterrichtsbedarf nach Stundentafel. Je vollständigem Zug (Jahrgangsstufen 7 bis 10) wird etwa eine zusätzliche Lehrerstelle gewährt. Bei nur teilweise gebundenen Ganztagsschulen werden nur die Klassen oder Jahrgangsstufen mit Ganztagsbetrieb berücksichtigt.

Ganztagsschulen in der offenen Form erhalten für die Durchführung von Ganztagsangeboten durch Lehrkräfte einen Ganztagszuschlag. Der Ganztagszuschlag richtet sich nach der Anzahl der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schü-

lerinnen und Schüler. Als Sockelausstattung für eine zweizügige Sekundarstufe-I-Schule mit acht Klassen wird eine halbe Lehrerstelle zusätzlich zugewiesen.

Ganztagsschulen erhalten einen Teil der zusätzlichen Lehrerwochenstunden in Form von Geld (kapitalisierte Personalstellen), das für ergänzende Angebote zu verwenden ist. Neben den Angeboten von Lehrkräften können die Schulen so Personen von außen in die Arbeit der Schule einbeziehen, zum Beispiel Fachkräfte aus dem Personalbestand der Kooperationspartner, Honorarkräfte oder Eltern. Diese Mittel können auch für Leistungen von Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden.

Der Schulträger bemüht sich in Abstimmung mit dem örtlich zuständigen Jugendamt um zusätzliche personelle Angebote aus dem Bereich der Jugendhilfe. Zur entwicklungsbegleitenden Unterstützung und als Hilfe zur Lebensbewältigung insbesondere für benachteiligte Kinder und Jugendliche ist beim Jugendamt darauf hinzuwirken, dass Sozialarbeit an Schulen (610-Stellen-Programm) möglich ist.

Sekundarstufe I: Ausbauziele

In der Sekundarstufe I werden Ganztagsangebote vorrangig in zentralen Orten des verbleibenden Schulnetzes angeboten. In der Planung sind dies 64 Orte, an denen ein Ganztagsangebot schon besteht oder noch zu schaffen ist. Um dieses Ziel bis zum Schuljahr 2007/2008 erreichen zu können, müssen noch an 26 zentralen Orten Ganztagsangebote genehmigt werden.

In der Sekundarstufe I soll etwa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teilnehmen können. Dazu müssen an etwa 60 Sekundarstufe-I-Schulen ein voll- oder teilgebundenes Ganztagsangebot und an weiteren 60 Schulen Ganztagsangebote in offener Form bestehen oder noch geschaffen werden. Damit würde etwa die Hälfte aller Schulen mit Sekundarstufe I im Schuljahr 2008/2009 Ganztagsangebote machen.

Mittel für Investitionen

Aus den Mitteln des Bundesprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ können Mittel für Investitionen und für Einzelprojekte beantragt werden.

Die Förderrichtlinie „Zukunft Bildung und Betreuung“ ermöglicht eine Förderung für klassische Investitionsvorhaben von Schulen oder außerschulischen Trägern. Bei einem Eigenanteil von 20 % sind direkte Zuwendungen in Höhe von 80 % möglich. Falls der Träger in Verbindung mit dem Programm die Realisierung größerer Vorhaben beabsichtigt, die über den unmittelbaren Zusatzbedarf für die Realisierung von Ganztagschulen oder Ganztagsangeboten an Schulen hinausreichen, kann die Zuwendung auch in Form einer Schuldendiensthilfe für die Zinslosstellung eines Schulbaudarlehens eingesetzt werden.

Die Förderrichtlinie „Selbsthilfe“ ermöglicht eine Förderung für kleinere Einzelprojekte von Schulen oder außerschulischen Kooperationspartnern in Höhe von höchstens 20.000 Euro. Bei einem Eigenanteil von 10 % sind Zuwendungen in Höhe von 90 % möglich. Die Mittel müssen für investive Maßnahmen, also z.B. Schulhofprojekte, Sanierung von Räumen für den Ganztagsbetrieb, Erwerb von Ausstattung, Aufstockung der Bibliothek, verwendet werden. Mehrfachanträge sind im Planungszeitraum möglich. Rechnerisch stehen pro gefördertem Schülerplatz an einer Schule mit Ganztagsangeboten rund 2.160 Euro zur Verfügung.

Genehmigungsverfahren

Die Konferenz der Lehrkräfte erarbeitet zunächst in Abstimmung mit dem Schulträger und gegebenenfalls dem Hortträger oder anderen Kooperationspartnern ein Ganztagskonzept. Sie wird hierbei durch das staatliche Schulamt und die Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe, einer Beratungseinrichtung, die vom Land Brandenburg finanziell unterstützt wird, beraten. Im Grundschulbereich ist die Einbeziehung des Hortträgers und des Hortes sowie der Gemeinde und des Jugendamtes zwingend. Die Schulkonferenz beschließt nach vorheriger Elternbefragung schließlich das Ganztagskonzept.

Die Schulleitung holt zum Antrag abschließend die Einverständniserklärung des Schulträgers ein. Der Schulträger kann dem Antrag einen Zuwendungsantrag gemäß der Richtlinie „Zukunft Bildung und Betreuung“ beifügen und seine Zustimmung von der Bedingung abhängig machen, dass sein Zuwendungsantrag positiv beschieden wird. Die Schulleitung muss den Antrag auf Einrichtung eines Ganztagsbetriebs für das folgende Schuljahr bis zum 15. Dezember des laufenden Schuljahres dem staatlichen Schulamt weiterleiten. Das staatliche Schulamt entscheidet auf der Grundlage einer Stellungnahme des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport bis zum 1. April des laufenden Schuljahres.

Perspektiven für das Schuljahr 2004/2005

Der Ausbau von Ganztagsangeboten im Land Brandenburg wird im Schuljahr 2004/2005 einen qualitativen Sprung machen: Insgesamt wurden 137 Anträge im Zusammenhang mit Ganztagsangeboten gestellt. Davon betreffen zehn Anträge Schulen in freier Trägerschaft, und 17 sind reine Fördermittelanträge von bereits bestehenden Ganztagsschulen. Von den verbleibenden Schulen sind 65 Primar- und 45 Sekundarstufe-I-Schulen. In der Primarstufe beantragen 44 % die gebundene Form (verlässliche Halbtagsgrundschule und Hort); in der Sekundarstufe I sind es 42 % (voll oder teilweise gebundene Form).

Nach Abschluss des Genehmigungsverfahrens steht fest, dass zum Schuljahr 2004/2005 weitere 53 Schulen mit Ganztagsangeboten (nur öffentliche Schulen,

ohne Förderschulen) hinzu kommen, darunter erstmals 37 Schulen der Primarstufe. Bei den Grundschulen sind 20 verlässliche Halbtagsgrundschulen in Kooperation mit Horten, und 17 haben Ganztagsangebote in offener Form. In der Sekundarstufe I werden dann insgesamt 84 Schulen Ganztagsangebote anbieten, darunter auch sechs in offener Form. Bezogen auf die Primar- und Sekundarstufe I konnte die Zahl der Schulen mit Ganztagsangeboten also um fast 60 % gesteigert werden.

Aus der quantitativen Steigerung des Angebots erwächst nun die Verpflichtung, die Qualität der Angebote im Auge zu behalten und wenn nötig zu verbessern. Trotz des großen Schritts, der im Land Brandenburg zum Schuljahr 2004/2005 gemacht wird, ist es doch nur ein kleiner Schritt, wenn es um die Veränderung der Schulkultur, der Leistungsfähigkeit der Schulen und der Einbindung der Schulen in die gesellschaftliche Verantwortung der Schulen für Bildung und Betreuung geht.

Harald Ludwig

Grundschule als Ganztagsschule

Zu Möglichkeiten und Grenzen ganztägiger Schulerziehung im Grundschulalter

In den letzten Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland die Forderung nach Ausweitung und Verbesserung ganztägiger Betreuung für Kinder von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen verstärkt erhoben worden. Politiker aller Parteien haben diese Forderung aufgegriffen und suchen nach Wegen, ihr trotz begrenzter Finanzierungsmöglichkeiten zu entsprechen. Das Problem wird nicht nur in pädagogischen Fachzeitschriften diskutiert, sondern auch in den Massenmedien. Im Rahmen dieser allgemeinen gesellschaftlichen Nachfrage nach mehr öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten für Kinder hat die verstärkte Forderung nach Ausweitung des Angebots an ganztägiger Schulerziehung ihren konjunkturellen Ort. Dass hier in der Tat ein erheblicher Nachholbedarf besteht – vor allem im Bereich der Grundschule –, zeigt eine Bestandsaufnahme für ganztägige Schulerziehung in Deutschland und Europa.

1. Zum Stand ganztägiger Grundschulerziehung in Deutschland und Europa

1.1 Grundschule als Ganztagsschule in Deutschland

Eine vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie der Konstanzer Bildungsforscher Tino Bargel und Manfred Kuthe ermittelte schon vor 15 Jahren im Hinblick auf das Angebot ganztägiger Schulerziehung im *Primarbereich* ein besonders hohes Defizit. Unter den 852 ganztägig organisierten Schulformen, die in der Bundesrepublik Deutschland im allgemein bildenden Schulwesen für das Bezugsjahr 1988/1989 gezählt wurden, waren 127 Grundschulen. Gemessen an der Gesamtzahl der Grundschulen entsprach dies einem Prozentsatz von 0,9 %. Bezogen auf die Gesamtschülerzahl der Grundschulen bedeutete dies, dass nur 1,1 % der Grundschüler 1988/1989 eine Ganztagsschule besuchten. Für die Sekundarstufe I hingegen ergab sich eine Versorgungsquote mit ganztägiger Schulerziehung von durchschnittlich 8,4 %, wobei für verschiedene Schulformen in der Sekundarstufe I erhebliche Unterschiede bestanden. Nimmt man für den Primarbereich die Versorgung durch Horte und für die Sekundarstufe die Versorgung durch Heime oder Internate hinzu, so ergeben sich Versorgungsquoten mit

institutioneller Ganztagserziehung von 5,5 % für Kinder im Grundschulalter und von 10,1 % für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I (vgl. Bargel/Kuthe 1991).

Diesem Angebot stand jedoch nach Bargel und Kuthe eine wesentlich höhere Nachfrage gegenüber. Anhand einer Sekundäranalyse verschiedener empirischer Untersuchungen aus den Jahren 1958 bis 1989 ermittelten sie einen relativ stabilen Wunsch von etwa 40 % der erwachsenen Bevölkerung nach Ganztagsschulen. Diese Größe bezeichnen die Bildungsforscher als „Standardbedarf“. Bei bestimmten Bevölkerungsgruppen – z.B. doppelt berufstätigen Eltern, allein Erziehenden, Familien mit niedrigerem Sozialstatus – ergeben sich noch höhere Nachfragewerte. Indessen erweist sich die Annahme als verfehlt, der Wunsch nach ganztägiger Schulerziehung sei fast ausschließlich das Anliegen von Bevölkerungsgruppen mit bestimmten sozialen Merkmalen. Denn auch bei nicht-berufstätigen Müttern und zusammen lebenden Eltern ergeben sich Nachfragewerte bis etwa 40 %. Lediglich das Merkmal eines höheren Bildungs- und Berufsstatus scheint einen stärker diskriminierenden Effekt zu zeigen. Je höher der Status, desto geringer ist die Zustimmung zur Ganztagsschule.

Das Institut für Schulentwicklung der Universität Dortmund hat bei regelmäßig durchgeführten repräsentativen Befragungen festgestellt, dass die Zustimmung zur Ganztagsschule („Es sollten mehr Ganztagsschulen eingerichtet werden.“) in der Bevölkerung in den Jahren von 1991 bis 2002 von 39 % auf 55 % gestiegen ist. 1997 waren es noch 42 %, im Jahr 2000 dann bereits 48 % (vgl. Rolff/Klemm 1990 ff.) Eine FORSA-Umfrage von September 2003 soll nach einer Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sogar eine Zustimmung von 79 % zu einer flächendeckenden Einführung von Ganztagsschulen ermittelt haben.

Als irrig erwies die empirische Forschung die Annahme, das geringere Angebot ganztägig geführter Grundschulen im Vergleich zur Sekundarstufe I bekunde auch einen geringeren Bedarf in dieser Schulstufe. Eher ist das Gegenteil der Fall. Mehrere Untersuchungen, die von Bargel und Kuthe ausgewertet wurden, kommen nämlich zu einem Nachfragewert von etwa 50 % für ganztägig geführte Grundschulen. Diese Größe wird daher von den Konstanzer Bildungsforschern als Standardbedarf für die Grundschule bezeichnet. Allerdings ist dabei darauf hinzuweisen, dass von vielen Eltern eine verlässliche Gundschulzeit etwa von 8 Uhr bis 13 oder 14 Uhr als ein hinreichendes „ganztägiges“ Betreuungsangebot angesehen wird. Die in diesem Zusammenhang damals entwickelten Konzeptionen einer „betreuenden Grundschule“ oder einer „Grundschule als vollständige Halbtagschule“ müssen daher auch in den Umkreis des Themas „Grundschule als Ganztagschule“ einbezogen werden. Schließlich sei angemerkt, dass auch vorliegende Akzeptanzuntersuchungen für ganztägig geführte Grundschulen in konsolidierter Form mit über 80 % ähnlich hohe Akzeptanzwerte zeigten wie für andere Schular-ten in Ganztagsform.

An diesen Befunden hat sich bis heute noch nicht sehr viel geändert. Nach einem Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) vom November 2002 mit statistischem Material zur Ganztagschule besuchen bundesweit nur 2,2 % der Grundschüler eine Ganztagschule. „Damit ist die Grundschule die Schulart mit dem gemessen an den Schülerzahlen geringsten Ganztagsanteil.“ Mehr als zwei Drittel dieser Grundschüler entfallen auf die Länder Thüringen und Berlin. Alle übrigen Bundesländer weisen Raten zwischen 2,9 % im Saarland und 0,3 % in Bremen auf. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen gebe es überhaupt keine Ganztagsangebote für Grundschüler (vgl. KMK 2002, 14 f.). Auch wenn dieses Zahlenmaterial nicht sehr zuverlässig ist (vgl. Appel/Rutz 2002) und sehr unterschiedliche Formen ganztägiger Schulorganisation darunter gefasst werden – in Thüringen sind es beispielsweise überwiegend Kombinationen von Grundschulen und Horten –, so ergibt sich dennoch, dass der Nachholbedarf an Ganztagsangeboten im Grundschulbereich besonders hoch ist. Nicht ohne Grund zielen die aktuellen bildungspolitischen Initiativen der Länder Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen zur Ausweitung des Angebots an ganztägiger Schulerziehung vor allem in NRW schwerpunktmäßig auf den Grundschulbereich (vgl. zur aktuellen Situation Held 2003; Rother 2003; Ottweiler 2003). In NRW sollen bis zum Jahr 2007 etwa 2.500 Grundschulen als „offene Ganztagschulen“ organisiert sein. Von etwa 800.000 Grundschülern sollen dann 200.000 einen Ganztagsplatz erhalten können.

Im Zeichen einer trotz aller Schwierigkeiten sich verstärkenden europäischen Integration wird man sich nicht auf die Betrachtung der Grundschule als Ganztagschule in Deutschland beschränken dürfen. Vielmehr ist wenigstens ein kurzer Blick auf die Situation in den Ländern der EU angebracht.

1.2 Grundschule als Ganztagschule in europäischen Ländern

Einen differenzierten Einblick in das Schulwesen anderer Länder zu gewinnen, erweist sich als schwierig. In der Fachliteratur vorliegende Informationen entsprechen oft nicht dem neuesten Stand und bleiben zu global. Eigene Studienaufenthalte – so begrüßenswert sie sind – führen meist nur zu partiellen Eindrücken, ohne den Überblick über das Ganze und seinen Zusammenhang zu ermöglichen.

Aus Untersuchungen aus der Zeit um 1990 ergibt sich, dass damals außer Deutschland lediglich Griechenland keinen verpflichtenden Unterricht an Nachmittagen für seine Schulen kannte (vgl. GEW Baden-Württemberg 1991; Renz 1991). Für Dänemark galt dies zwar auch, aber hier blieb es den lokalen Behörden überlassen, wie sie das vorgeschriebene Unterrichtsvolumen über den Tag verteilen, so dass sehr unterschiedliche Organisationsformen praktiziert wurden, darunter auch ganztägige. In Griechenland fand wegen Raummangels vielfach noch Schichtunterricht statt. In Portugal war das teilweise ebenfalls noch der Fall. In Italien gab es Halbtags- und Ganztagschulen nebeneinander, oft als Zweige an

derselben Schule. Großbritannien und Frankreich wiesen eine lange Ganztagsschultradition auf. Spanien war erst in der Zeit nach Franco zu einer modernen Ganztagsschulorganisation übergegangen.

Allerdings bedeutet die Tatsache, dass die Schule ihre Aktivitäten auch auf den Nachmittag ausdehnt, keineswegs immer, dass sie auch eine Betreuung und Förderung der Kinder über Mittag übernimmt. So gingen in Luxemburg die Grundschulkinder nach dem Vormittagsunterricht von 8 bis 12 Uhr überwiegend nach Hause und kehrten an drei Tagen in der Woche zum Nachmittagsunterricht von 14 bis 16 Uhr wieder in die Schule zurück. In den Niederlanden, wo der Grundschulunterricht in der Regel von 9 bis 16 Uhr dauerte mit einer zweistündigen Mittagspause von 12 bis 14 Uhr, sind die Schulen seit 1983 verpflichtet, den Kindern in der Mittagspause einen Aufenthalt in der Schule zu ermöglichen. Allerdings müssen die Eltern die Schule dazu auffordern und überwiegend selbst die Beaufsichtigung organisieren und bezahlen. Ähnlich war es in Belgien, wo sich die Kommunen an der Finanzierung zusätzlicher Betreuungszeiten in den Schulen, auch vor Unterrichtsbeginn und nach Unterrichtsende, beteiligten. Aufsichts- und Förderungsaufgaben in diesen Zeiten wurden in Belgien auf freiwilliger Basis möglichst Lehrern übertragen. Ein warmes Mittagessen wurde in Belgien wie auch in manchen anderen EU-Ländern (Niederlande, Dänemark, Portugal, Irland) überwiegend nicht angeboten, sondern nur ein Raum zum Verzehr mitgebrachter Speisen zur Verfügung gestellt. Auch Möglichkeiten von Förderunterricht, Hausaufgabenhilfen, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitaktivitäten fanden sich nicht überall und erfolgten, soweit sie geboten wurden, in unterschiedlichem Ausmaß und nicht immer in der Verantwortung der Schule.

Schon diese wenigen Hinweise zeigen, dass eine ganztägig organisierte Grundschule in den Ländern der Europäischen Union zwar die Regel war und ist, aber in diesem Rahmen die *Qualität* der sozialen und pädagogischen Betreuung und Förderung sehr differiert. Deshalb ist in dieser europäischen Perspektive wichtiger noch als eine Zustandsbeschreibung die Feststellung, dass sich allenthalben eine Tendenz zeigt, das Angebot ganztägiger Schulerziehung und zusätzlicher Betreuung von Schulkindern zu erweitern und – soweit es schon in beachtlichem Umfang vorhanden ist, wie z.B. in Frankreich – *qualitativ* zu verbessern. Es setzt sich damit eine Tendenz fort, die von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bereits in den 60er-Jahren konstatiert wurde.

Damals kam der Komparatist Walter Schultze bei einem Vergleich der Schulentwicklung in westlichen und östlichen (damals kommunistisch regierten) Ländern Europas zu dem Ergebnis, dass sich auch im Hinblick auf den Ausbau ganztägiger Schulerziehung die Konvergenzthese bestätigen lasse. Denn unabhängig von den unterschiedlichen Ideologien ließ sich in den verschiedenen industriegesellschaftlich geprägten Ländern ein Bemühen aufzeigen, die Schulen über ihren bisherigen lehrplanmäßigen Unterricht hinaus mit Schulaufgabenbetreuung, Anregungen zur

Freizeitgestaltung, Formen der außerunterrichtlichen Bildungs- und Interessenförderung, sozialerzieherischen und sozialintegrativen Aufgaben sowie kompensatorischer Begabungsförderung zu betrauen und dafür einen ganztägigen Organisationsrahmen zu nutzen. Als gemeinsamen Grundgedanken identifizierte Schultze das Motiv einer „Erweiterung des Auftrags unserer Schule, indem sie sich auf der Grundlage eines viel weiter gefaßten Lernbegriffs von einer bloßen Unterrichtsanstalt zum Lebensraum des Kindes ausweitet. Überall, wo man diesen Gedanken konsequent durchdenkt, kommt man sowohl im Osten wie im Westen ganz offenbar zu tagesheimschulartigen Einrichtungen“ (1965, 11f.). In ihrer Problemskizze zu ganztägiger Erziehung in der Schule finden Ursula Neumann und Jörg Ramseger (1990) bei ihrer Analyse der Situation in der EG zu einem ähnlichen Ergebnis.

Neuere Untersuchungen der europäischen Situation bestätigen im Wesentlichen die älteren Bestandsaufnahmen und das Vorherrschen unterschiedlicher Formen ganztägiger Schulerziehung in Europa (und weltweit). Auch die von Schultze festgestellte Grundtendenz lässt sich an aktuellen Beispielen aus verschiedenen Ländern bestätigen (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 2003; Renz 2003).

Nun könnte man gegenüber solchen Bezugnahmen auf europäische Entwicklungen einwenden, dass es keineswegs zwingend sei, das, was in anderen Ländern verwirklicht sei oder angestrebt werde, auch in Deutschland einzuführen. In unserem Land habe die Organisation der Schule als Halbtagschule und die damit getroffene Aufgabenverteilung zwischen Elternhaus und Schule eine lange Tradition. Sie sei historisch gewachsen und habe sich bewährt. Solche kulturellen Traditionen sollten auch im Rahmen einer europäischen Integration nicht leichtfertig zu Gunsten vorschneller Anpassungen aufgegeben werden. Angesichts dieses Bedenkens empfiehlt sich eine kurze Vergewisserung über die historische Dimension der Ganztagsschule in Deutschland.

2. Die Ganztagsschule in Deutschland in historischer Perspektive

Zunächst gilt es daran zu erinnern, dass im 19. Jahrhundert eine ganztägige Schulorganisation, bei welcher der Unterricht auf den Vor- und Nachmittag verteilt wurde, auch in Deutschland im Bereich der Volksschule die Regelform und im höheren Schulwesen sogar die alleinige Organisationsform darstellte. Erst um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert hat sich in Deutschland zunehmend die uns heute geläufige halbtägige Schulorganisation durchgesetzt, während in den angelsächsischen Ländern die Schule zwar einen ganztägigen Organisationsrahmen beibehielt, aber zugleich neue Strukturelemente in sich aufnahm und ihre Aufgabenstellung erweiterte, damit zur „modernen Ganztagsschule“ wurde.

Allerdings lässt sich zeigen, dass bereits seit der Frühzeit der Reformpädagogik auch in Deutschland immer wieder Entwürfe moderner Ganztagsschulen vorgelegt

und teilweise auch realisiert worden sind, etwa von Ernst Kapff (1906), Gustav Wyneken (1910), Eduard Edert (1914). Maßgebend für die Konzeption einer solchen reformpädagogisch orientierten „Tagesschule“ oder „Tages-Heimschule“ – manche Autoren sprechen auch von „Halbinternat“ – waren vor allem Einflüsse der Landerziehungsheimbewegung, der Wald- und Freiluftschulbewegung, der Arbeitsschulbewegung, später auch der Schullandheimbewegung sowie Vorbilder aus dem angelsächsischen Schulwesen.

Im Jahr 1904 wurde in Charlottenburg in Zusammenarbeit von Pädagogen und Medizinern unter dem Begriff „Waldschule“ die erste moderne Ganztagschule in Deutschland im Bereich des Volksschulwesens gegründet. Sie sollte gesundheitlich gefährdete Kinder – Jungen und Mädchen – den Belastungen der Normalschule – wir würden heute von „Schulstress“ sprechen – entziehen und ihnen in einer kindgerechten Form pädagogische und gesundheitliche Förderung bieten. Dieser ersten Gründung folgten bald weitere im In- und Ausland, auch im Bereich des höheren Schulwesens (vgl. König 1910). Die sozialpädagogische Einschränkung einer Einrichtung für gesundheitlich gefährdete Kinder wurde konzeptionell schon vor dem Ersten Weltkrieg überwunden (vgl. Edert 1914) und seit den 20er-Jahren auch in Schulmodellen realisiert. Neue Ganztagschulkonzeptionen von der „Elastischen Einheitsschule“ Paul Oestreichs und des Bundes entschiedener Schulreformer über Fritz Karsens rationalisierte Großschule bis hin zu Kurt Hahns „Stadtrandschule“ kamen hinzu.

Die Machtübernahme des Nationalsozialismus machte einer weiteren Realisierung und Expansion solcher Ganztagschulen ein Ende, wenn auch einzelne – etwa die höhere Waldschule in Berlin-Charlottenburg – noch bis in den Zweiten Weltkrieg hinein weiterarbeiten und auch z.B. Peter Petersen und Adolf Reichwein in ihren Schulmodellen wichtige Elemente für ganztägige Schulerziehung im Sinne der Reformpädagogik weiterentwickeln konnten. Nach 1945 setzte dann, zunächst in Anknüpfung an die reformpädagogischen Bestrebungen vor 1933, erneut das Bemühen um Konzeption und Realisierung moderner Ganztagschulen in Deutschland ein, das dann in mehreren Schüben zu der heute bestehenden Situation führte (vgl. zu dieser Entwicklung im einzelne Ludwig 1993; 2003a und 2003b).

Was bedeuten nun solche historischen Überlegungen für die Frage nach einer ganztägigen Gestaltung der Grundschule in der heutigen Zeit? Zunächst ergibt sich daraus ein Fundus von Denkansätzen, Argumentationsformen, pädagogischen und didaktischen Ideen und Erfahrungen im Hinblick auf ganztägige Schulerziehung, die jede gegenwarts- und zukunftsbezogene Reflexion dieses Problemkreises einbeziehen sollte, wenn sie nicht Gefahr laufen will, unter einem historisch möglichen Reflexionsniveau zu bleiben. Ferner zeigt sich damit auch in der Entwicklung des deutschen Bildungswesens seit der Jahrhundertwende eine grundlegende Tendenz, die auf eine immer stärkere Durchsetzung moderner ganztägiger Schulerziehung hinzuzielen scheint, auch wenn sich diese nicht in einer gradlinigen, ungebrochenen

Entfaltung vollzieht, sondern in einer Folge von Kontinuitäten und Diskontinuitäten, Weiterführungen und Abbrüchen. Schließlich lässt die Aufarbeitung dieser Entwicklung erkennen, dass die Bemühungen um die Organisation der Schule als Ganztagschule in Deutschland nicht auf eine Restaurierung jener auf Unterricht beschränkten ganztägigen Schule des 19. Jahrhunderts ausgerichtet sind, sondern der erweiterte Zeitrahmen als Chance für eine innere Neugestaltung der Schule gesehen wird, die ihr entscheidendes Maß am Kind und seinen Bedürfnissen auf dem Wege zu Selbstständigkeit und Mündigkeit nimmt.

Damit ist zugleich der Punkt erreicht, von dem her erst eine *pädagogische* Legitimierung einer ganztägig geführten Grundschule möglich ist. Denn die Artikulierung gesellschaftlicher Bedürfnisse oder allgemeine Entwicklungstendenzen, die sich international oder historisch aufweisen lassen, stellen ja zunächst allenfalls Fakten – eher vielleicht noch Konstrukte – dar, die ihre Legitimation nicht in sich selbst tragen. Es wäre ja durchaus denkbar, dass es sich um Fehlentwicklungen handelt. Die Frage nach einer Gestaltung der Grundschule als Ganztagschule bedarf daher – unbeschadet der Notwendigkeit und Ergiebigkeit der sozialwissenschaftlich-empirischen, der international vergleichenden und der historischen Perspektive – noch einer pädagogisch-systematischen Betrachtung.

3. Grundschule als Ganztagschule in systematischer Perspektive

Eine vollständige Theorie der Grundschule als Ganztagschule müsste anknüpfen an eine allgemeine Theorie der Schule, die dort gewonnenen Erkenntnisse auf einen ganztägigen Organisationsrahmen von Schule beziehen und schließlich die modifizierende Bedeutung der Entwicklungsstufe von Kindern im Grundschulalter bedenken. Dies alles kann hier natürlich nicht geleistet werden. Ich muss mich auf einige mehr skizzenhafte Hinweise beschränken. Dabei gehe ich davon aus, dass Grundschule zu verstehen ist als Stätte grundlegender, ganzheitlicher Bildung für Kinder auf ihrem Weg zu Selbstständigkeit und Mündigkeit in der Lebenswelt des Menschen.

Als Schlüsselfrage in diesem Zusammenhang kann man formulieren: Was brauchen Kinder im Grundschulalter heute als erzieherische Hilfe auf diesem Weg und welche Personen und Institutionen können ihnen diese in angemessener Form zuteil werden lassen? Zur Beantwortung des ersten Teils dieser Frage bedarf es einer Analyse der Grundbedürfnisse von Kindern. Theoretisch abzusichern wäre sie durch Rückgriffe auf anthropologisch-pädagogische und psychologische Forschungen zur Kindheit, aber auch auf soziologisch orientierte Ansätze. Hat uns doch die neuere Kindheitsforschung die historisch-gesellschaftliche und kulturelle Mitbedingtheit von Kindheit, ihren Erscheinungsformen und Realisierungsmöglichkeiten besonders nachdrücklich vor Augen geführt. Ich nenne hier nur exemplarisch

einige Grundbedürfnisse von Kindern, wie sie im Grundschulalter in besonderer Weise in Erscheinung treten. Kinder haben *biologisch-körperliche* Grundbedürfnisse, etwa das Verlangen nach Bewegung, nach Betätigung ihrer Sinne, nach manipulativem Umgang mit Dingen. Sie zeigen eine Fülle von *emotionalen und sozialen* Bedürfnissen, etwa nach Zuwendung und Geborgenheit, nach Lob und Anerkennung, nach Stabilität und Sicherheit im Umgang mit Personen, Räumen und Kommunikationsformen, nach rhythmischer Gestaltung von Zeitabläufen, nach Beziehungen zu und Aktivitäten mit Gleichaltrigen, nach Kommunikation, nach Wagnis und Abenteuer. Sie offenbaren zahlreiche *personal-geistige* Bedürfnisse, etwa nach Exploration ihrer Umwelt und neuen Erfahrungen, nach Wissen, nach Erkennen von Zusammenhängen, nach moralischer Orientierung und Übernahme von Verantwortung, nach kreativer Mitgestaltung und Selbstständigkeit, nach ästhetischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen, nach Stille und Kontemplation, nach Sinnerfüllung, nach spontaner Selbstäußerung, nach Selbstverwirklichung.

Das Kind braucht Gelegenheit, diesen Bedürfnissen nachzukommen und ihnen eine humane Gestaltung zu geben. Dies kann nicht in einem bloßen, in irgendeinem Sinne als natürlich verstandenem Wachsenlassen geschehen, sondern bedarf der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit der physischen und sozialen Umwelt, die in unserer immer komplexer werdenden Welt in zunehmendem Maße durch Institutionen unterstützt werden muss. Familie, Nachbarschaft und Schule sind für das Grundschulkind die Räume, in denen es in erster Linie dieser Aufgabe seines Selbstaufbaus nachkommt. Sind sie heute so beschaffen, dass sie dem Anspruch des Kindes auf Entfaltung seiner Persönlichkeit genügend gerecht werden?

Man wird hier zunächst darauf hinweisen müssen, dass die Möglichkeiten, welche die genannten Lebensfelder dem Kind bieten, einem historischen Wandel unterworfen sind. Die Expansion der Institution Schule ist ja ein besonders auffälliges Ergebnis dieses Wandels in der Neuzeit. Sie hat Aufgaben übernommen, die in früheren Zeiten von Familie und Nachbarschaft (im höheren Kindes- und im Jugendalter auch dem Beruf) geleistet werden konnten. Dieser Prozess eines Wandels der Leistungsfähigkeit verschiedener Lebensfelder für den Selbstaufbau des jungen Menschen scheint weiter voranzuschreiten. In der Debatte der jüngsten Zeit wird dies unter dem Stichwort „veränderte Kindheit“ diskutiert. Dabei handelt es sich freilich nicht um völlig neue Entwicklungen, sondern eher um Verschärfung und Neuakzentuierung von Erscheinungen, wie sie schon seit langem beobachtet werden konnten und etwa von den Vertretern der Reformpädagogik seit Ende des 19. Jahrhunderts zum Anlass ihrer pädagogischen Neukonzeptionen genommen worden sind.

Es geht dabei um Wandlungen in der Familienstruktur und in der Erfahrungswelt des außerschulischen Alltags des Kindes überhaupt. So verweist man auf die

beschleunigte Zunahme der Erwerbstätigkeit von Frauen bzw. Müttern verbunden mit einer veränderten Einstellung der Frauen zum Beruf. Der Anteil allein erziehender Mütter (und Väter) hat sich erhöht. Das Aufwachsen mit Geschwistern, erst recht mit mehreren, wird immer seltener. Solche Entwicklungen scheinen sich in Zukunft noch fortzusetzen und zu verstärken. Hinzu kommt die Tatsache, dass Haushalt und Wohnung in der heute üblichen Form Kindern nur geringe unmittelbare Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Dies gilt auch von einer Vielzahl der modernen Spielsachen, von denen manche Kinderzimmer überquellen. Fernsehen und elektronisches Spielzeug erhalten immer mehr eine dominierende Rolle in der Freizeit von Kindern. Die Möglichkeiten eines wenig gesteuerten Kinderlebens in der häuslichen Umgebung werden zunehmend eingeschränkt. Allein die Gefahren des Straßenverkehrs nicht nur in den Städten erzwingen dies. Kontakte zu Kindern in der Nachbarschaft sind infolge isolierter Lebensweise, aber auch des Geburtenrückgangs, nur schwer zu finden. Das kindliche Leben verlagert sich auf künstlich geschaffene Inseln unter Aufsicht und Leitung von Experten.

Diese und weitere Gegebenheiten haben zur Folge, dass viele der oben genannten Grundbedürfnisse von Kindern in Familie und Nachbarschaft nicht mehr genügend zur Geltung kommen können. Die einseitige Konzentration auf bildorientierte Medien wie das Fernsehen führt zu einer Verkümmern der sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten und zu einer ikonischen Form der Weltaneignung. Eine nicht abreißende Folge von Bildern erschwert das Nachdenken und Herstellen von Zusammenhängen. Die allgemeine Konsummentalität lässt die Eigentätigkeit des Kindes erlahmen. Kreatives Gestalten findet zu selten statt. Spontane kindliche Lebensäußerungen haben nur wenig Raum. Soziale Kontakte zu Erwachsenen und Gleichaltrigen in Familie und Nachbarschaft sind stark reduziert. Körperliche Betätigungen des Kindes sinken auf einen niedrigen Stand. Die Reizüberflutung lässt das Verlangen nach Stille und Kontemplation nicht zur Geltung kommen.

Wenn die Grundschule – wie die Schule überhaupt – die Aufgabe übernehmen soll, gegenüber solchen Erscheinungen ausgleichend und unterstützend tätig zu werden, so wird sie sich einer inneren Neugestaltung unterziehen müssen. Dazu gehören nicht nur zusätzliche Aktivitäten, etwa sportliche, musisch-künstlerische und handwerkliche Angebote zur Anregung von Interessen, zur Förderung von Eigenaktivität und sinnvoller Freizeitgestaltung, die stärkere Berücksichtigung von Spiel und Feier wie überhaupt eine reichhaltige Gestaltung des Schullebens, das auch Möglichkeiten zum Rückzug, zur Stille, zur Kontemplation enthalten sollte. Die Veränderungen müssen sich auch auf den Unterricht selbst beziehen und neben einer kindgerechten Rhythmisierung des Schulgeschehens solche Lernformen stärker berücksichtigen, welche die Selbsttätigkeit und Kooperationsfähigkeit der Kinder mehr herausfordern, etwa gruppenunterrichtliche Verfahren, Projekte, Freiarbeit. Die Schule sollte sich mehr nach außen öffnen und ihre Umgebung als Lern- und Erfahrungsfeld einbeziehen. Ansätze zu all dem sind in der heutigen

Grundschule vorhanden. Die Veränderung und Erweiterung ihrer Zeitstruktur über die vollständige Halbtagschule bis hin zur Ganztagschule würde jedoch erst notwendige Voraussetzungen für eine intensive Weiterentwicklung in der beschriebenen Richtung schaffen. Dabei kann für die Grundschule mit Rücksicht auf die Altersstufe und die Wünsche der Eltern eine Ganztagschule nach dem Modell der „offenen Schule“ zunächst Priorität haben, bei der das Pflichtprogramm am Vormittag liegt und weitere Angebote über Mittag und am Nachmittag fakultativ erfolgen.

Allerdings sollte man auch Grenzen sehen, die der Schule von der ihr eigenen Struktur her trotz aller Veränderung gesetzt sind. Grundbedürfnisse wie das nach Sicherheit und Geborgenheit oder das nach personaler Nähe und individueller Zuwendung oder das nach Rückzug und Stille wird auch eine als Lebensstätte des Kindes gestaltete Grundschule trotz allen Bemühens nie in dem Maße erfüllen können, wie dies etwa die Familie kann. Was sensible Kinder auch in einer pädagogisch anspruchsvoll gestalteten Erziehungsinstitution vermissen könnten, hat Otto Braun (1920), ein Schüler Paul Gehees, des Gründers der Odenwaldschule, in einem Kindergedicht einmal so zum Ausdruck gebracht:

„Am liebsten sink ich in mein eignes Ich,
In meine eigene Seele still zurück
und schweife in das Reich der Phantasie.
Oder ich denke über große Dinge,
Über Probleme dieser Wunderwelt
Das alles kann ich hier nicht, keine Zeit!“

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2003): Ganztagschule im internationalen Vergleich. In: Rekus, J. (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster, S. 49-63, vgl. ferner in: Appel, St. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 206-216
- Appel, St./Rutz, G. (2002): Die wundersame Vermehrung von Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule, 42. Jg., H. 4, S.150-153
- Appel, St./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Ganztagschule 2004 – Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1991): Ganztagschule – Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Bonn
- Braun, O. (1920): Aus nachgelassenen Schriften eines Frühvollendeten. Berlin
- Edert, E. (1914): Die Tagesschule – die Schule der Großstadt. Der Plan ihrer Ausführung in Kiel. Leipzig/Berlin

- GEW Baden-Württemberg (Hrsg.) (1991): Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart
- Held, K.-H. (2003): Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Kapff, E. (1906): Die Erziehungsschule. Stuttgart
- Kultusministerkonferenz (2002): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Vorlage des Unterausschusses Schuldaten vom 26.11.2002 (geheftetes Infomaterial)
- König, K. (1910): Die Waldschule. In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl., Bd. 10. Langensalza, S. 63-111
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 51, 2 Bände. Köln/Weimar/Wien
- Ludwig, H. (2003a): Die Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland – Ein historischer Überblick in systematischer Absicht. In: Rekus, J. (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster, S. 28-48
- Ludwig, H. (2003b): Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert – Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule. In: Appel, St. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 25-41
- Neumann, U./Ramseger, J. (1990): Ganztägige Erziehung in der Schule – Eine Problemskizze. Universität Hamburg
- Ottweiler, O. (2003): Aktuelle Forderungen nach Ganztagschulen. In: Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster, S. 4-27
- Rekus, J. (Hrsg.) (2003): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 20. Münster
- Renz, M. (1991): Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. In: Die Ganztagschule 31 (1991), S. 181-193
- Renz, M. (2003): Ganztagschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit? In: Schulverwaltung Spezial H. 1, S. 40-42
- Rolff, H.-G./Klemm, K. (Hrsg.) (1980 ff.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim
- Rother, U. (2003): Ist Deutschland auf dem Wege zur Ganztagschule? – Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern. In: Appel, St. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts., S. 61-70
- Schultze, W. (1965): Die Tagesheimschule in der Diskussion des Auslands. In: Tagesheimschule, S. 1-13
- Wyneken, G./Halm, A. (Hrsg.) (1910): Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910. Jena

Winfried Schlaffke

Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem

I. Teil: Bildungsdefizite – Situation und Aufgabe der Ganztagschule

1. Neue Impulse zur Verwirklichung alter Forderungen

2004 kann das Jahr der Ganztagschule werden. Nach dem Desaster der PISA-Untersuchungen schaltete sich der Bundeskanzler persönlich in die Debatten darüber ein, wie das unzureichende deutsche Bildungsniveau angehoben werden könnte. Bislang hatte sich die Bildungspolitik des Bundes – vor allem wenn es um Finanzen ging – auf den Standpunkt zurückgezogen, Schulpolitik sei reine Ländersache. Doch auf dem Höhepunkt des Wahlkampfes 2002 gab Gerhard Schröder eine neue Marschrichtung aus: Der Bund muss sich für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Kinder und Jugendliche besser zu fördern, in die Pflicht nehmen lassen. Dieses neue Engagement wurde mit massiven Schuldzuweisungen begründet: Als seine Antwort auf PISA erklärte der Bundeskanzler, der Föderalismus habe auf seinem Hauptaktionsfeld, nämlich der Schulpolitik, auf ganzer Linie versagt, denn alle Länder spielten mit unakzeptablen Leistungen nur in der zweiten Liga, ob nun im oberen oder unteren Drittel sei vollkommen egal. Deshalb teilte er an alle vernichtende Zensuren aus: „Die Kultusministerkonferenz hat sich ihr Zeugnis abgeholt: ihre Gesamtleistungen sind schlecht, Versetzung ausgeschlossen. Was als ‚föderaler Wettbewerb‘ gepriesen wird, erweist sich im Licht der innerdeutschen PISA-Ergebnisse als Länderegoismus auf dem Rücken der Schüler ...“ (Gerhard Schröder: Ein Gesetz für alle Schulen. In: Die Zeit, Nr. 27, 27.6.2002, S. 33).

Um Abhilfe zu schaffen, verlangte der Kanzler Rahmenkompetenz für den Bund. Zugleich bot er erhebliche finanzielle Mittel an – als Anschub für eine bessere Ganztagschulung der Jugend. Mit Investitionen von vier Milliarden Euro soll erreicht werden, bis zum Jahr 2007 jede vierte deutsche Schule in eine Ganztagschule umzuwandeln. Geld kann man in der Tat nicht besser anlegen. Doch diese Zukunftsvision, die in der Öffentlichkeit als spontane Antwort auf PISA gewertet wurde, ist sei langem von Bildungsexperten als dringliche Notwendigkeit zur Verbesserung des desolaten deutschen Schulwesens gefordert worden, doch leider wurden über die Jahrzehnte keine Konsequenzen gezogen.

Es ist bereits ein gutes Jahrzehnt her, als das Bundesbildungsministerium eine Dokumentation mit dem Titel „Ganztagsschule. Angebot, Nachfrage, Empfehlungen“ veröffentlichte. Die damalige Bestandsaufnahme signalisierte einen bildungspolitischen Aufbruch, der verhielt: Ganztagsschulen haben Konjunktur.

Alle fanden diese Schulen gut. Umfragen unter Eltern ergaben, dass 4.400 Schulen zu Ganztagsschulen ausgebaut und ausgestaltet werden müssten, um dem erhobenen Bedarf gerecht werden zu können. Damals wie heute ist die große Nachfrage ungebrochen und sie wird immer neu artikuliert. „Für mehr Ganztagsschulen“ plädiert seit eh und je die Wirtschaft. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) als bildungspolitische Sprecherin der Wirtschaft ist mit entsprechenden Memoranden vielfach an die Öffentlichkeit getreten. „Die Ganztagsschule muss her“ titelte auch die Welt am 14.10.2000, um die Debatte für mehr Ganztagsschulen erneut anzuheizen.

Die Gründe lagen und liegen auf der Hand: Dem steigenden Berufsinteresse der Frauen und ihrem Wunsch, Familie und Beruf miteinander zu verbinden, steht die Schwierigkeit entgegen, die Betreuung der Kinder zu organisieren. Ganztagsschulen sind ein wirtschaftliches und gesellschaftliches Erfordernis, um Familie und Beruf vereinbaren und um neue Anforderungen an das Bildungs- und Leistungsniveau der Schulabgänger besser befriedigen zu können. Auch die Bildungspolitik in Bund und Ländern unterstrich seit jeher prinzipiell den Konsens, der in weiten Teilen unserer Gesellschaft vorherrscht, Ganztagsangebote verstärkt einzurichten. So hat die Kultusministerkonferenz 1993 eine Empfehlung zur „Ganztagsbetreuung für Schulkinder“ ausgesprochen. Einen weiteren, wenn auch eher bescheidenen Schritt in diese Richtung gingen jene Bundesländer, die in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre Rahmenkonzepte zur „vollen Halbtagsgrundschule“ (Rheinland-Pfalz), zur „verlässlichen Grundschule“ (Baden-Württemberg), zur „Grundschule von acht bis eins“ (Nordrhein-Westfalen) oder zur „Grundschule mit festen Öffnungszeiten“ (Hessen) vorgelegt und zum Teil realisiert haben.

Doch diese Angebote, die eigentlich eine nicht weiter zu erwähnende Selbstverständlichkeit sein sollten, haben der Wirtschaft in keiner Weise gereicht. So fordert die BDA: „Das bislang bestehende, ungleich verteilte Ganztagsangebot muss dringend erweitert werden. Insbesondere in der Hauptschule werden erweiterte Lehrangebote, eine umfassende pädagogische Betreuung der Schüler und damit eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit dieser Schulform entscheidend zu ihrer Aufwertung beitragen“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Für mehr Ganztagsschulen, Berlin o.J., S. 6).

2. Ganztagsschule – Das statistisch unbekannte Wesen

Trotz des vielfältig geäußerten gesellschaftlichen Konsenses über einen großen und weiter steigenden Bedarf an Ganztagsschulen, hat diese Schulart bislang einen eher

bescheidenen Platz in der Bildungslandschaft. Tatsächlich bieten zur Zeit nur rund 1.000 allgemein bildende Schulen (ohne Sonderschulen) in Deutschland Ganztagsunterricht an. Diese erfassen etwa 6 % der Schüler. Vor zehn Jahren besuchten 5,4 % aller Schüler eine Ganztagsschule.

Es ist also bislang wahrlich nicht hinreichend gelungen, Wunsch und Wirklichkeit anzunähern. Das ist um so erstaunlicher, weil nicht nur sozial- und familienpolitische Befürworter, sondern vor allem pädagogische Mitstreiter „mehr Zeit für Kinder“ und eine intensivere und kontinuierliche Betreuung anmahnen.

Auch die seit über 25 Jahren intensiv geführte Diskussion um die Förderung von Schlüsselqualifikationen – also von personalen, sozialen und handlungsorientierten Kompetenzen – ruft geradezu nach Ganztagsschulen, weil für teamorientierte Projektarbeit, für anwendungs- und handlungsorientierte Modelle einfach mehr Zeit benötigt wird.

An den Halbtagschulen dominiert – wie vielfältige Untersuchungen gezeigt haben – nach wie vor der Lehrervortrag und das gelenkte Unterrichtsgespräch. Das meinten zum Beispiel laut einer 1997 vom Bundesbildungsministerium durchgeführten Untersuchung 66 % der Schüler in der Sekundarstufe I. Es geht nicht darum, den Lehrervortrag abzuschaffen, sondern darum, einen ausgewogenen und zeitgemäßen Methoden-Mix zu praktizieren, der auch die vielgeforderten Qualifikationen der Kommunikations-, Team- oder Problemlösungsfähigkeit besser fördern kann.

Wer sich nach den Gründen fragt, warum nicht schon längst mehr Engagement, mehr personelle und finanzielle Investitionen für die Ganztagsschulen getätigt wurden, und wer sich überhaupt über ihre Strukturen und Leistungen informieren will, stellt bei seinen Recherchen fest, dass es gar nicht leicht ist, verlässliche Daten darüber zu finden, was wo überhaupt für Ganztagsschulen getan wird, geschweige denn, dass es gewichtete und überprüfbare qualitative und quantitative Vergleiche zwischen den Bundesländern gibt.

In der Tat fehlt eine amtliche Statistik, die man zum Ganztagsangebot der Bundesländer und zur Dynamik der Ganztagsschulangebote befragen könnte. Alles in allem wenig befriedigende Daten findet nur der, der mühselig das heterogene Material aus den einzelnen Bundesländern zusammenträgt.

Bei dem großen öffentlichen Interesse an Ganztagsschulen und bei den in Politikerkreisen besonders beliebten Hinweisen auf „familienunterstützende Angebote am Nachmittag“ sollte man meinen, dass qualitativ ausreichendes Informationsmaterial allenthalben besonders großzügig zur Verfügung gestellt wird. Da dies aber nicht der Fall ist, kommt leicht der Verdacht auf, dass es bislang um das landespolitische Engagement für Ganztagsangebote nicht gerade zum Besten stand. Die Länder scheinen sich nach dem Motto antiker Chronisten zu verhalten: „Quod non est in acta, non est in mundo“. Was nicht in den Akten steht, das existiert nicht. Also: keine bildungspolitischen Probleme, keine Verpflichtungen und Begehrlichkeiten, die die Bildungspolitik in die Pflicht nehmen könnten.

3. Notwendige Bildungsinvestitionen in Milliardenhöhe

Die in den Bundesländern früher gepflegte auffällige Zurückhaltung, die Ganztagschule in das wohlverdiente rechte Licht zu rücken, beruht zweifellos auf der Sorge vor erheblichen Kostensteigerungen. Nicht bilanzierende Kostenrechnungen, die also nur die Mehrkosten, aber nicht die Mehrerträge gegenüber Halbtagschulen ausweisen (Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, hat 40 % Mehrkosten ermittelt.), scheinen der entscheidende Schlüssel zum Verständnis des mangelnden bildungspolitischen Engagements der Länder bei der Ausweitung von Ganztagsangeboten zu sein. Es ist bekannt, dass sich Klassengröße, Schüler-Lehrer-Relationen, die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden in den 90er-Jahren durchweg in den Bundesländern verschlechtert haben. Der Zunahme der Schülerzahl von 1992 bis 1998 um 8,2 % stand ein Plus an Lehrer-Vollzeitstellen um 0,3 % gegenüber.

Obwohl allenthalben der Weg in die Bildungsgesellschaft propagiert wird, sind Bildungsinvestitionen als wichtigste Zukunftsinvestitionen sträflich vernachlässigt worden. Für dieses Versäumnis zahlt die Bundesrepublik Deutschland einen hohen Preis, weil es inzwischen an internationaler Wettbewerbsfähigkeit fehlt.

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln hat im Laufe der 90er-Jahre mehrfach darauf hingewiesen, dass den Hochschulen jährlich zusätzliche 2,5 Milliarden Euro zufließen müssten, um den Versorgungsstand des Jahres 1980 zu halten. Angesichts der gewaltigen Finanzlücken bei den erforderlichen Bildungsinvestitionen erscheint die Forderung nach Elite-Hochschulen wie ein Hohn. Es gehört ebensoviel Ignoranz wie Chuzpe dazu, mit solchen Zielen politisch hausieren zu gehen. Das Thema Bildungsinvestitionen ist nicht etwa nur blamabel für unser so wohlhabendes Land, sondern es ist viel schlimmer: Wir sind dabei, die Zukunft unserer Kinder aufs Spiel zu setzen.

In Deutschland haben die Schüler – im europäischen Vergleich betrachtet – mit 1.015 Unterrichtsstunden (vor Schlusslicht Schweden) das niedrigste Unterrichtspensum. Um beispielsweise mit den niederländischen Schülern gleichzusetzen, müssten die deutschen Schüler täglich etwa eineinhalb Stunden länger unterrichtet werden oder vollständig auf Sommer- und Weihnachtsferien verzichten.

Wenn das deutsche Schulsystem international wirklich wettbewerbsfähiger werden und sein Bildungsniveau deutlich steigern will, muss das Engagement von Staat, Lehrern, Eltern und Schülern mit einem „mental Ruck“ deutlich wachsen, zugleich aber müssen die Bildungsinvestitionen den hohen Anforderungen unserer Zeit angepasst werden. Beides muss miteinander einhergehen und beides verlangt erhebliche Mehranstrengungen. Um beispielsweise die Ganztagsbetreuung bundesweit in der gesamten Sekundarstufe I an den allgemein bildenden Schulen einzuführen, wären zusätzliche Mittel in Höhe von drei Milliarden Euro pro Jahr erforderlich. Die vier Milliarden Euro des Bundes, die im Jahre 2004 von den

Ländern nach und nach abgerufen werden, bedeuten in der Tat nur eine Initialzündung für eine langfristig weitaus höhere Investitionsnotwendigkeit. Eine solide Hochrechnung der zu erwartenden Folgekosten liegt noch gar nicht vor.

Mit den heutigen und allen künftigen Kraftanstrengungen muss ein Bildungscontrolling verbunden werden, das es ermöglicht, Input und Output, Effizienz und Produktivität zu erfassen, zu beurteilen und im Bedarfsfall geeignete Optimierungsstrategien zu entwickeln. Hätten sich die Länder rechtzeitig und selbstkritisch dem Thema Bildungscontrolling gestellt, dann wäre längst klar, dass Ganztagschulen einen entscheidenden Beitrag zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung leisten und auf Grund der günstigen Rahmenbedingungen die erzieherischen Chancen und die Leistungsfähigkeit von Schulen und Schüler erhöhen können. Gerade die BDA weist in ihrem Memorandum nachhaltig darauf hin, dass es um Qualitätsverbesserung und nicht um Kinder-Verwahrung gehen muss.

Tatsächlich gibt es genügend Indizien, die zeigen, dass Ganztagschulen mit ihren erweiterten Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auch bessere Erfolge erzielen können. Wenn man beispielsweise – in Ermangelung einer aussagekräftigen Ganztagschulstatistik – Hauptschulen mit Integrierten Gesamtschulen vergleicht (90 % aller Gesamtschulen werden als Ganztagsangebot geführt, bei den Hauptschulen sind es vermutlich weniger als 10 %), stellt man fest, dass die Quote der Schulabbrecher an den Gesamtschulen mit 6,6 % im Schuljahr 1998 nur knapp halb so hoch war wie an Hauptschulen. Dort gingen 12,9 % der Schüler ohne Hauptschulabschluss ab.

Im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen liegt die Abbrecher-Quote an den Hauptschulen bei 10,1 %. Das ist bundesweit die drittgünstigste Dropout-Quote – hinter den Hauptschulen Baden-Württembergs und den sächsischen Mittelschulen. Der Grund: Nach Auskunft des Schulministeriums NRW hat in Nordrhein-Westfalen jede fünfte Hauptschule Ganztagsbetrieb.

Eine geringe Abbruchquote ist ein wesentliches Merkmal des Schulerfolges und auch wirtschaftlich von erheblicher Bedeutung, denn die staatlichen und privaten Förderprogramme, die die Gescheiterten des allgemein bildenden Schulsystems in Beschäftigung zu bringen versuchen, sind zeitaufwändig und teuer.

Doch diese ökonomische Betrachtungsweise wiegt eher gering angesichts der Schicksale all jener Abbrecher, deren Selbstbewusstsein dauerhaft gestört ist, deren Misserfolgsängstlichkeit wegen ihrer Erfolglosigkeit so groß ist, dass sie sich keine Ausbildung zutrauen.

Leider erübrigt es sich nicht, darauf hinzuweisen, dass Abbruchquoten nicht auf Kosten des Leistungsniveaus minimiert werden dürfen. Mit Discountnoten und Etikettenschwindel kann man nur sehr kurzfristig die Bilanzen frisieren, doch die dann notwendige Kraftanstrengung zur Qualitätsverbesserung fällt um so härter aus.

Gewarnt werden muss auch vor der verbreiteten und teilweise ideologisch verfestigten Vorstellung, dass die Investition hoher finanzieller Mittel allein schon dafür sorgen werde, das Bildungsniveau zu steigern. Eine besondere Schulform löst nicht – wie ein *Deus ex Machina* – alle Probleme. Ganztagschulen können natürlich genauso versagen, wie auch Gesamtschulen oder mehrgliedrige Schulformen Fehlleistungen gezeigt haben. Eine Ganztagschule mit überforderten und erschöpften Lehrern, die eine miserable Unterrichtsqualität bieten, mit desinteressierten und bequemen Eltern, die für ihre Kinder nur eine soziale Betreuung suchen und mit lustlosen Schülern, die missmutig die Zeit abhocken, ist zum Scheitern verurteilt. Vielleicht ist schlechter Ganztagsunterricht sogar noch fataler in seiner Wirkung als ein armseliger Unterricht, der wenigstens nach einem halben Tag zu Ende ist. Aber der Umkehrschluss gilt natürlich auch: Ein mitreißender Unterricht auf hohem Niveau, der ganztags geboten wird, kann ungleich mehr bewirken als eine schmale Vormittags-Studentafel, deren Wirkung zudem noch durch Unterrichtsausfälle oder unzureichende Vertretungen weiter herabgesetzt wird.

4. Leistungsschule statt „Brennpunktschule“

Stefan Appel weist in seinem „Handbuch Ganztagschule“ (Schwalbach/Ts., 2003, 13) darauf hin, dass heute Forderungen nach Schulen mit ganztägigen Konzeptionen vielfältig und differenziert sind „und glücklicherweise überwiegend nicht von den Äußerungen ideologischer Grundpositionen begleitet wie dies zu Zeiten der Bildungsreform in den 60er- und 70er-Jahren der Fall war“.

Das ist eine erfreuliche und tendenziell sicher richtige Feststellung. Dennoch muss noch viel Aufklärung geleistet werden, um die Ganztagschule nicht hauptsächlich als Einrichtung für sozial benachteiligte Gruppen misszuverstehen. Die immer wieder vorgetragene sozialpädagogische Legitimation reicht nicht aus, sie kann ihrer Förderung sogar hinderlich sein.

Die wichtigste Stoßrichtung für die moderne Ganztagschule muss sein, neue Anforderungen meistern, höhere Qualität bieten und bessere Wettbewerbsfähigkeit schaffen zu können.

Die Begründung der Bundesländer war bislang allzu einseitig darauf gerichtet, in sozial schwierigen Gebieten „Brennpunktschulen“ bieten zu müssen. So antwortete beispielsweise Baden-Württemberg in einer Stellungnahme des Kultusministeriums vom März 2000 auf eine Anfrage der SPD-Fraktion: „Ganztagschulen bieten Betreuung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler aus einem schwierigen sozialen Umfeld. Der Ganztagsbetrieb wird deshalb in Baden-Württemberg vor allem an Schulen eingerichtet, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen erfüllen.“ Auch in anderen Bundesländern wie Niedersachsen (vergleiche die Antwort der Landesregierung vom Januar 2000 auf eine Kleine Anfrage

der CDU) dient die Begründung „Brennpunktschule“ als Legitimation von Ganztagsbetreuungen – und zugleich als gerne benutztes Argument zur Ablehnung des Begehrens, nach weiteren Ganztagschulen, da ein besonderer sozial- und familienpolitischer Begründungszusammenhang nicht gegeben sei.

Solche einseitigen Sichtweisen und Argumentationen sorgen dafür, dass den Ganztagschulen das Etikett besonderer staatlicher Fürsorge oder gar der Krisenpädagogik anhaftet. Wichtig ist es dagegen, Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln und zu propagieren, die in besonderer Weise geeignet sind, den Strukturwandel in der Wirtschaft, der Arbeitswelt und der Gesellschaft bewältigen zu helfen.

II. Teil: Strukturwandel – Anforderungen an die Schule

1. Höherqualifikation – Ansätze zur Qualitätsentwicklung

Die moderne Arbeitswelt verlangt nicht mehr Einzelkenntnisse, sondern mehr Bildung. Der Qualifikationsbedarf verschiebt sich nach oben. Ein breites fachliches Kompetenzspektrum und Schlüsselqualifikationen müssen eine Einheit bilden. Auf die Basis kommt es an. Sie ist die Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Wichtige Kernfächer dürfen nicht abwählbar sein. Die Bildungsinhalte sind nicht beliebig gestaltbar.

Solide Fachqualifikation, Handlungsfähigkeit und personale Kompetenzen sind Grundpfeiler für die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft. Sie haben eine weitaus höhere Bedeutung als vielfältige flüchtige Kenntnisse oder frühes Spezialwissen und -können. Schulen müssen den hohen Rang, der Erziehung neben der Wissensvermittlung zukommt, bei der Wahrnehmung ihres Bildungsauftrages weitaus stärker als bisher beachten. Zuverlässigkeit und Selbstdisziplin, Ordnung und Pünktlichkeit, Leistungsfreude und Durchhaltevermögen, Mitmenschlichkeit und Hilfsbereitschaft sind nicht irgendwelche Tugenden von sekundärer Bedeutung, sondern wichtige personale Kompetenzen, ohne die soziales Zusammenleben auf Dauer nicht funktionieren kann.

Solide Bildungsfundamente und personale Kompetenzen sind zugleich die Voraussetzung für die Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen, denn er soll verantwortlich bleiben für das, was er erreicht oder nicht erreicht. Nicht der Staat, Behörden oder Ämter haben das Leben des Bürgers zu steuern, sondern ihm müssen durch Bildung die Chancen gesichert werden, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen.

In unseren Schulen ist es nicht hinreichend gelungen, Wissensvermittlung und Erziehung, Tradition und Fortschritt zu einer Symbiose zu vereinen. Das Bildungs-

wesen muss offen für Neues sein, es muss die Neugier auf Neues bestärken, zugleich aber muss für Stetigkeit und Stabilität gesorgt werden. Ohne Kontinuität lässt sich Qualität nicht sichern. Wenn die Zeiten turbulent sind, muss sich Bildung als sichere und stabile Brücke bewähren, die sich aus der Vergangenheit in die Gegenwart spannt und zugleich den Weg in die Zukunft weist. Je unruhiger die Zeiten sind, um so solider muss Bildung sein. Sie soll ja das Fundament schaffen, um ständig neue Anforderungen, Entwicklungen und Veränderungen geistig und moralisch bewältigen zu können. Doch gerade in den Basisqualifikationen der Schüler zeigen sich gravierende Mängel. Angesichts des niedrigen Leistungsniveaus deutscher Schüler kann es bei den anstehenden Schulreformen nicht um Qualitätssicherung gehen, sondern Qualitätsverbesserung ist das Gebot der Stunde.

Die Fülle deprimierender nationaler und internationaler Untersuchungen über Schülerleistungen, die wieder und wieder gezeigt haben, dass ein Viertel (in schwachen Bundesländern sogar ein Drittel) der Schulabgänger zu einer Risikogruppe gehört, die bei ihrem Leistungsstand gar nicht in der Lage ist, eine Berufsausbildung zu durchlaufen, hat inzwischen endlich die Kultusminister der Länder geeint und zu gemeinsamem Handeln bewegt. Nach Jahrzehnten der Weigerung, vorhandene Defizite überhaupt ernsthaft zur Kenntnis zu nehmen, haben die Kultusministerien noch einmal sieben Jahre dazu gebraucht, sich auf das große Ziel zu einigen, Standards zu erarbeiten und Niveaus regelmäßig zu überprüfen. Folgende Meilensteine markieren diesen langen Weg:

1. Im Jahre 1997 haben die Kultusminister der Länder Vorschläge gemacht, den Leistungsstand der Schüler der Sekundarstufe I – zunächst in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Deutsch – zu erfassen und Rückmeldungen über Erfolge und Misserfolge zu geben.
2. Im Mai 2002 (im Jahre 2 nach PISA) beschlossen die Kultusminister auf der Wartburg, Kernpläne für Deutsch, Mathematik und Englisch zu erarbeiten.
3. Im Juni 2003 (im Jahre 3 nach PISA) legten CDU- und SPD-geführte Länder gemeinsam Entwürfe für Standards vor, die die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sichern sollen. Damit sollte festgelegt werden, welche Ziele Schüler künftig deutschlandweit erreichen müssen.

Am 4.12.2003 haben schließlich erstmals die Kultusminister aller 16 Bundesländer die Entscheidung getroffen, für alle Schulen konkrete Standards – zunächst für die Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache – festzulegen.

Deutschland ist auf dem Gebiet der Qualitäts- und Schulorganisationsentwicklung noch ein Entwicklungsland.

Doch mit einer dynamischen Steigerung des Angebots von Ganztagsschulen und der Festlegung und Entwicklung von Leistungsniveaus kann endlich mit begründetem Optimismus gehofft werden, dass dem besiegelten Handlungswillen auch messbare Taten folgen werden.

Dieser Zukunftsoptimismus gründet auch darauf, dass früher heftig umstrittene, ja von der vorherrschenden „Educational Correctness“ tabuisierte Forderungen und Maßnahmen heute in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft weitestgehend konsensfähig geworden sind.

Die heute grundsätzlich akzeptierten Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem lassen sich in grundlegenden Zielsetzungen umreißen.

2. Genutzte Zeit – verbessertes Kindergarten- und Grundschulniveau

Die Bildungsarbeit muss bereits im Kindergarten beginnen und in der Grundschule intensiviert werden.

In Deutschland werden Bildungs- und damit Lebenschancen verspielt, weil die Motivation, die Neugier, der Wissensdurst, ja die Fähigkeit zu selbst gesteuertem Lernen in der Elementar- und Grundschule nicht früh genug und nicht angemessen gefördert werden. Kindergärten und Grundschulen sollten vornehmlich dem Alter und der Aufnahmefähigkeit angemessene Bildungsräume bieten, aber nicht Sozialstationen sein. Der neue allenthalben ertönende Slogan „Früher zur Schule!“ klingt fast nach einer zweiten Kulturrevolution. Er ist in der Tat geradezu umwälzend für ein Land, das dabei war, die Gymnasialzeit bis ins zweite und die Hochschulausbildung bis ins dritte Lebensjahrzehnt zu verlängern.

Während in anderen Ländern schon Fünfjährige systematisch im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet wurden, glaubten deutsche Eltern, ihre Kinder möglichst lange vor der Schule bewahren zu sollen, um ihnen unbelastete Spielfreude und Sorglosigkeit zu sichern. So wurde allmählich ein durchschnittliches Einschulungsalter von fast sieben Jahren erreicht. Schule ist aber keine Folge der Erbsünde und Lernen keine Höllenstrafe. Frühes Lernen kann viel Spaß bereiten. Deshalb wollen endlich einige Bundesländer dafür sorgen, dass Kinder auf Wunsch der Eltern mit fünf Jahren eingeschult werden können, dass in der Grundschule die „Kuschelecken-Pädagogik“ der Vergangenheit angehört, dass schon in den ersten Klassen mehr und besserer Unterricht in der Muttersprache, in Mathematik und Naturwissenschaften gegeben wird und bereits eine Fremdsprache als ordentliches Lehrfach angeboten wird, ja dass bereits in den Kindergärten mit System spielend gelernt und Begabung entwickelt wird.

3. Basisqualifikation – Voraussetzung für das Verstehen und Problemlösen

Mit einem zeitgemäßen Bildungskanon muss der Verlust an Allgemeinbildung wettgemacht werden. Die Aufstellung eines Kanons moderner Allgemeinbildung, in dem Muttersprache und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften den

gebührenden Platz finden – also die Stärkung der Kernfächer – ist die Voraussetzung für das Erreichen internationaler Qualitätsstandards und für die Vergleichbarkeit der in den Bundesländern vorhandenen Leistungsniveaus. Zentrale Prüfungen in allen Schulformen sind unverzichtbar, um Leistungsgerechtigkeit gewährleisten zu können und um den Wettbewerb zu stimulieren.

Bildung heißt die Zukunftsformel, mit der die Probleme und Herausforderungen von morgen gemeistert werden können.

Die Metaphern von der Verkürzung der Innovationszyklen und von der dramatisch sinkenden Halbwertszeit des Wissens sind allgegenwärtig, doch sie sind in Bezug auf die Bildung aussagegelos. Die Sätze von Euklid und Pythagoras, Aristotelische und Kantsche Ethik, Dramen von Sophokles, Shakespeare oder Goethe werden auch in den nächsten Jahrhunderten ihre Wirkungskraft entfalten. Auch intelligente Technik macht gewonnene Einsichten oder Erfahrungen nicht überflüssig. Ein beim Feilen gewonnenes Gespür für Materialstrukturen wird durch den Einsatz einer numerisch gesteuerten Zerspanungsmaschine nicht sinnlos.

Bildung veraltet niemals, wohl aber Informationen, Nachrichten und Wissen. Das Bestreiten oder Relativieren unabdingbarer Bildungsnotwendigkeiten muss der Vergangenheit angehören. Ganze Bibliotheken wurden früher verfasst, die Lehrer, Eltern und Schüler mit der Behauptung verunsicherten, die Beherrschung der Kulturtechniken sei völlig unwichtig geworden, weil Taschenrechner oder computerintegrierte Rechtschreibprogramme für Richtigkeit sorgen würden. Zudem habe die Rechtschreibreform gezeigt, wie zufällig und beliebig bestimmte Schreibweisen seien. Manche leichtfertig verursachte Bedeutungsabwertung von Kulturtechniken könnte – wenn man ironisch sein will – zu der weitergehenden Schlussfolgerung verleiten: Kinder brauchen das Laufen nicht mehr zu lernen, sie fahren ja bald Auto.

PISA hat nachdrücklich gelehrt, dass das Verstehen und das Lösen von Problemen nur möglich ist, wenn man die dafür notwendigen Grundfertigkeiten hat. Die Beherrschung der Kulturtechniken hat heute nichts, aber auch gar nichts von ihrer zentralen Bedeutung verloren.

Über die Rechtschreibung findet man zu Sprachsicherheit, Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit; über die Beherrschung der Grund- und gehobenen Rechenarten – von Addition über Bruch-, Prozent- und Exponentialaufgaben zu Algebra und Geometrie – kommt man zum rechnerisch-logischen Denkvermögen, zu Planungs- und Organisationsvermögen. Die Kulturtechniken zu beherrschen heißt also, auch über geistige Beweglichkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit zu verfügen und die Notwendigkeit von Fleiß, Übersicht, Ordnung, Sicherheit und Zuverlässigkeit zu kennen.

Ohne Wolle kann man nicht stricken. Ohne Basiswissen sind auch keine Schlüsselqualifikationen zu erreichen. Man kann überfachliche Qualifikationen nicht netto vom Baum der Erkenntnis schütteln, sondern muss an konkreten

Aufgaben lernen wie man lernt, wie man Probleme löst, wie ein logischer Schritt dem anderen folgt usw.

4. Falsch programmiert – Modernisierung der Lehrpläne

Mathematik und Naturwissenschaften, Ökonomie und Technik sind von besonderer Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen der künftigen Lebens- und Berufswelt.

Mangelndes Wissen kann leicht zu Akzeptanzproblemen und irrationalen Abwehrhaltungen führen. Das gilt in unserem Schulwesen in besonderer Weise für die Bereiche Naturwissenschaft, Wirtschaft und Technik, sie sind für eine große Bevölkerungsmehrheit eine Black Box. Wir sind ein Land, das vom Export der High-Tech-Güter lebt und zugleich ein Volk der wirtschaftlich-technischen Analphabeten. Seit über 100 Jahren fordern engagierte Reformer, diesen Zustand schleunigst zu ändern. Schon 1841 verlangte Friedrich List in seinem berühmten Werk „Das nationale System der Politischen Ökonomie“, wirtschaftlich-technische Bildung „Gemeingut aller Gebildeten in der Nation“ werden zu lassen.

Unter dem Titel „Wirtschaft im Unterricht – Anspruch und Realität ökonomischer Bildung“ hat das Institut der deutschen Wirtschaft Köln im Jahre 1998 eine Untersuchung vorgelegt, die zeigt, dass es um die wirtschaftskundlichen Kenntnisse unserer Schüler besonders schlecht steht, denn das ökonomische Bildungsangebot an den Schulen der Bundesrepublik ist von Zufälligkeiten bestimmt. Doch eine Exportnation kann nicht nur vom Wissen ihrer wenigen Experten leben, sondern braucht aufgeklärte Bürger, sonst sind den Emotionalitäten und Irrationalitäten Tür und Tor geöffnet.

Defizite charakterisieren auch die naturwissenschaftliche Bildung: Die Klagen über tief greifende Mängel sind in diesem Jahrhundert niemals abgerissen. „Wie stehen wir dazu, dass die Naturwissenschaften bislang nur unzulänglich als Bildungsfächer erkannt und gelitten sind?“ fragte beispielsweise Heinrich Roth 1968 in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Er stellte seine viel beachtete Untersuchung unter das Leitthema: „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ Sie stimmen weder gestern, noch hat sich bis heute etwas Wesentliches daran geändert, dass die Naturwissenschaften in unseren Schulen ein Schattendasein fristen.

Dass Naturwissenschaften und Technik Stiefkinder unseres Bildungswesens geblieben sind, ist für Wirtschaft und Gesellschaft schon nachteilig, ja existenzgefährdend genug. Hinzu kommt aber noch ein viel gravierenderes Grundsatproblem, dass nämlich ganz offensichtlich – und zwar seit eh und je – der naturwissenschaftlich-technische Fortschritt der bildungs- und kulturphilosophischen Bewältigung vorausleitet. Weil die geistige und vor allem moralische Bewältigung hinter den Entwicklungen mit zunehmend größer werdendem Abstand hinterherhinkt, konnte sich ein breites gesellschaftliches Konfliktpotenzial entfal-

ten, das in dem Maße weiterwuchs, in dem das Fachwissen über naturwissenschaftlich-technische Prozesse und Erkenntnisse sank, zugleich aber die Berichte über denkbare Gefahrenlagen globalen und irreversiblen Ausmaßes zunahmen.

So bleibt eine Kluft zwischen den ökonomischen-technischen Leistungen dieses Jahrhunderts und dem Selbstverständnis der Menschen dieser Zeit bestehen, die, wie Musil in seinem Werk „Der Mann ohne Eigenschaften“ gesagt hat, so groß ist wie die „zwischen dem Blinddarm und der Großhirnrinde“. Und so ist das schon von Theodor Litt oder Arnold Gehlen beschriebene Phänomen zu beklagen, dass die einschneidenden Veränderungsprozesse und die damit verbundenen Bildungsanforderungen, die durch technische Innovationen entstanden sind, von der Pädagogik und den Kulturwissenschaften über lange Zeit nicht aufgearbeitet werden können.

5. Leistungsmotivation – die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

Nicht die Festlegung auf bestimmte Schulformen sichert Qualität, sondern für den Schulerfolg sorgen engagierte Lehrer mit motivierendem Unterricht.

Schulqualität lässt sich nicht gegen die Lehrer sondern nur mit ihnen und durch sie erreichen. Ein guter und erfolgreicher Unterricht findet dann statt, wenn jeder Schüler überzeugt ist, er würde ganz persönlich angesprochen, seine Schwächen würden abgebaut, seine Stärken weiter entwickelt.

Erst mit Differenzierung und Profilierung kann Unterricht richtig motivieren und fördern. Um Schulqualität zu erreichen, müssen Lehrer und Schüler ihr Potenzial ausschöpfen und auf höchst möglicher individueller Leistungsebene arbeiten.

Der Psychologe Franz E. Weinert hat diese Forderung klar begründet: „Ein am Durchschnitt der Lernenden orientierter Unterricht führt ... zu durchschnittlichen Lernleistungen. Mit anderen Worten: Die hoch begabten, vor allem aber die leistungsschwächeren Schüler lernen in einem solchen Unterricht weniger, als sie lernen könnten, wenn der Lehrer differenziert auf die Stärken und Schwächen eingehen würde“ (Franz Emanuel Weinert: Eine Lehrmethode allein wird nicht genügen. In: FAZ Nr. 272, 13.11.1998, 14).

Die einfache lernpsychologische und pädagogische Formel lautet: Die Flut hebt alle Schiffe, bei Ebbe sinken alle Schiffe. Bei den unterschiedlichen Begabungen der Schüler wird man also ohne eine Differenzierung nicht erfolgreich sein können. Jedes Individuum ist einmalig. Nicht zwei Personen auf dieser Welt haben die gleichen Fingerabdrücke, geschweige denn dieselbe Begabungsstruktur. So entstehen Ungleichheiten. Sie sorgen für Vielfalt, aber auch für Kreativität und Wettbewerbsfähigkeit. Ungleichheiten gehören zur „sozialen Gerechtigkeit“ und müssen akzeptiert werden, wenn Leistungskraft und Motivation gesichert werden sollen.

Die Lernpsychologie zeigt deutlich, dass zur Leistungsmotivation der Schüler die richtige Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung gehören. Eine Fülle von empirischen Untersuchungen hat bewiesen, dass Lernmotivationen vor allem dann auf Dauer gestärkt werden,

- wenn der Initiator eines Motivationsprozesses persönliche Glaubwürdigkeit, Begeisterungsfähigkeit und fachliche Kompetenz besitzt;
- wenn auf solider Wissensbasis aufgebaut werden kann;
- wenn das Wissen systematisch und kontinuierlich in kleinen Schritten erweitert wird;
- wenn das Niveau nicht zu hoch, aber auch nicht zu niedrig ist;
- wenn die Identifikation mit der Aufgabe erreicht ist, weil die Sinnhaftigkeit deutlich ist;
- wenn eigenständig neue Aufgaben ohne Misserfolgsängstlichkeit erprobt werden können;
- wenn Beachtung und Lob vorherrschen, Leistungsverweigerung aber deutlich getadelt wird;
- wenn Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Zielbewusstsein vorhanden sind;
- wenn die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten besteht und ein klarer Orientierungshorizont und Zukunftsperspektiven vorhanden sind.

Der Wille, Selbstverantwortung zu übernehmen und zu tragen, fördert in besonderer Weise die Leistungsbereitschaft.

6. Computereinsatz und Projektarbeit – neue Lehrtechniken und -methoden

Von der Antike bis zur Neuzeit hat die Pädagogik Methoden und Instrumente gesucht, die Lernmotivation und die Lerneffizienz zu verbessern. Multimedia bietet eine neue Dimension der Lehr- und Lerntechnik.

Der lange Weg zu Wissen, Können und verantwortetem Handeln verlangt viel Arbeit, Leistungswillen und Selbstdisziplin. Da solche Anstrengungen im Allgemeinen wenig beliebt sind, entstanden seit Menschengedenken immer neue Träume von einem Bildungsschlaraffenland. Doch dies bleibt unerreichbar. Auch den „technologischen Nürnberger Trichter“ gibt es nicht, aber die Informations- und Kommunikationstechnologien können neue Wege des Arbeitens, Lehrens und Lernens eröffnen.

Heute sind Datenautobahnen, Internet und Multimedia mit der zugehörigen Technik an jedem Ort und zu beliebiger Zeit zu nutzen. Die Erstellung einer riesigen Palette von Hard- und Software hat eine Informationswirtschaft entstehen lassen, die zu der weltweit größten Wachstumsbranche geführt hat.

Auch für den Unterricht bietet die heutige Informationstechnologie eine Fülle von effizienten Anwendungsfeldern. Selbst wenn neue Lernmethoden und -techniken in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung zuweilen überschätzt wurden (Programmierer Unterricht, Sprachlabore), ist die wachsende Bedeutung neuer Medien für die schulische und berufliche Bildung unbestritten. Erfreulicherweise haben Bund und Länder, Initiativgruppen und Unternehmen, eine ganze Reihe von Initiativen entwickelt, die den Schülern (neben ihren vielseitig betriebenen Computerhobbies) grundlegendes Wissen und Können verschaffen

- in Computeranwendung,
- in Informationsbeschaffung,
- in Aufbau und Funktion von Computersystemen.

Es genügt aber nicht, nur über technische und instrumentelle Fähigkeiten im Umgang mit dem Werkzeug Computer zu verfügen, sondern es werden auch Kompetenzen zur Informationsbewältigung, zur Bewertung der Informationen, zur Transferfähigkeit gebraucht.

Multimedia hat gerade in der beruflichen Bildung seine Bewährungsproben bestanden. Begriffe wie CBT (Computer-Based-Training) oder auch CUL (computerunterstütztes Lernen), Online- oder Telelearning sind zu inzwischen wohl evaluierten Selbstverständlichkeiten in der Berufsbildung vieler Unternehmen geworden.

Multimedia mit den Verknüpfungsmöglichkeiten von verschiedenen Techniken und Instrumenten, Datenbanken und Lernprogrammen, Kommunikations- und Informationsformen sorgen für

- aktives Lernen und Motivationsförderung,
- die Beliebigkeit von Ort und Zeit des Lernens,
- die Individualisierungsmöglichkeit des Lerntempos und der Lernintensität,
- die individuelle Auswahl der Informationsmöglichkeiten,
- neue Wege der Selbstqualifikation,
- die Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Information und Kommunikation,
- verbessertes Teamlernen und Erfahrungsaustausch bei Recherchen.

Das hohe Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung scheint das persönliche Lerninteresse wachsen zu lassen und Kreativität zu befördern. Es versteht sich von selbst, dass es bereits Visionäre gibt, die Schule und Lehrer für so überflüssig halten wie Pferd und Kutsche im 20. Jahrhundert. Doch wie Buch und Bild, Radio und Fernsehen nützliche ergänzende Hilfsmittel der pädagogischen Arbeit sind, wird auch Multimedia immer nur ein Hilfsmittel bleiben, das aber am rechten Ort und zur rechten Zeit in einem durchdachten pädagogischen Gesamtkonzept für neue Impulse und mehr Effizienz sorgen kann.

Die Faszinationskraft, ja Magie des Computers macht junge Menschen für multimediales Lernen besonders aufgeschlossen. Die Instrumente und Programme,

die der Multimediaverbund bietet, können wirkungsvoll dazu beitragen, das heute geforderte sehr hohe Qualifikations- und Kompetenzniveau zu erreichen. Methoden oder Medien bleiben aber immer nur Hilfsmittel, die in ein umfassendes inhaltliches Konzept eingeordnet werden müssen.

Inzwischen sind viele Schüler in Bezug auf die Computerkompetenz ihren Lehrern voraus. Diese Entwicklung sollte als Chance aufgenommen und das Wissen der so genannten Netz-Generation genutzt werden. Gegebenenfalls sollte der Rollenwandel des Lehrers vom Dozenten zum steuernden Begleiter von Lernprozessen oder zum Tutor beziehungsweise Mentor positiv aufgegriffen werden. Dadurch, dass auch die Lehrer die Rolle des Lernenden übernehmen und die Schüler die Rolle des Lehrenden, kann sich auch die Sichtweise auf Unterrichtsprozesse ändern und gemeinsames, problemlösendes Lernen im Mittelpunkt stehen.

Ein Beispiel in diese Richtung ist der vom Bundesverband der Deutschen Industrie und der Stiftung Industrieforschung gemeinsam mit dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln initiierte Wettbewerb „Schüler als ComputerLotsen“. Dieser Wettbewerb greift das vorhandene Wissen der Net-Generation auf: Computerverversierte Schüler sollen ihren Mitschülern als ComputerLotsen den fachgerechten Umgang mit dem PC vermitteln. Während des Wettbewerbs werden die ComputerLotsen in den Schulen von ihrem Lehrer betreut.

Die dargestellte Initiative im Rahmen der Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft ist nur ein Beispiel in einer langen Reihe von Projekten, Initiativen, Kooperationen und Partnerschaften. Sie alle unterstützen die Lehrer, den veränderten Qualifikationsanforderungen in der Arbeits- und Berufswelt gerecht zu werden.

7. Schulautonomie – von der Verwaltung zum Management

Schulautonomie und Schulmanagement können Profil, Attraktivität und Niveau der Bildungseinrichtungen verbessern, sie entheben aber die Schulaufsicht nicht ihrer Verantwortung für klare Rahmenbedingungen und für finanzielle Sicherheit.

Das Streben nach einem verbesserten Leistungsniveau der Schulen auf der einen Seite und die schlechte Finanzlage der Länder und Gemeinden auf der anderen Seite haben zu einer lebhaften Diskussion darüber geführt, ob nicht eine verstärkte Selbstständigkeit der Schulen die Motivation und die eigenständige Problemlösungskraft von Lehrern, Eltern und Schülern stärken könnte. Mehr noch: Bildungspolitik, Bildungspraxis und Schulverwaltung diskutieren heute unvoreingenommen die Frage, ob nicht moderne Managementkenntnisse und -methoden der Wirtschaft für einen effizienten Bildungsbetrieb von Nutzen sein könnten.

Als modernes, personalintensives Dienstleistungsunternehmen sollte sich auch Schule am Markt positionieren, denn zunehmender Kostendruck und der Wettbewerb der Schulformen und Schulen untereinander erfordern Kundenorientierung und Profilbildung. Wachsende Schülerzahlen und knappe öffentliche Kassen

zwingen die Schulen zu geschicktem Ressourcen-Management bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität. Aus Sicht der Ökonomen stellt sich der Großbetrieb Schule so dar: Er verfügt über 16 Konzernzentralen (Kultusministerien), über 47.000 Betriebsstätten und hat 780.000 Mitarbeiter.

Der Vergleich von Schule und Betrieb ruft immer wieder Proteste hervor, weil die Wissens- und Wertevermittlung eine Dienstleistung sei, die nicht mit Produktivitäts- und Effizienzmaßstäben zu bemessen sei. Grundsatzdebatten über die optimale Entfaltung des „Humanum“ jenseits ökonomischer Zwänge sind jedoch für die Praxis müßig, denn – für jedermann einsichtig – sind einerseits die finanziellen Ressourcen immer knapp und andererseits in allen Bildungseinrichtungen vielfältige unternehmerische Aufgaben zu erfüllen:

- Vorhandene Entscheidungsräume sind zu erkennen, zu nutzen und auszuweiten;
- Mitarbeiter sind zu führen, Teams zu organisieren;
- Kommunikationsprozesse sind zu gestalten;
- Ziele sind zu setzen, Qualitätsmaßstäbe sind festzulegen, selbstständige Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle ist zu betreiben;
- Öffentlichkeitsarbeit ist zu erledigen, der Bekanntheitsgrad der Schule ist zu verbessern;
- Schulkultur und Schulklima sind zu entwickeln;
- Schüler und Eltern sind kundenfreundlich zu informieren und zu behandeln;
- eigene Personalauswahl und Budgetverwaltung sollten möglich sein.

Deutsche Schulleiter sind durchaus bereit, mehr Gestaltungsraum zu nutzen und Managementaufgaben zu übernehmen: So ergab eine 1995 durchgeführte Umfrage der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE WIRTSCHAFT, dass nur jede zehnte Schulleitung ihren Entscheidungsspielraum als ausreichend empfand. Die Möglichkeiten, Leistungen zu honorieren, Mitarbeiter zu fördern und selbst auszusuchen, standen ganz oben auf der Wunschliste. Noch über die Hälfte der Schulleiter machte sich dafür stark, Budgetverantwortung zu übernehmen. Hier entstehen ganz neue Aufgaben: Eine zeitgemäße Aus- und Fortbildung für Schulleiter und Schulleiterinnen, die neben dem notwendigen pädagogischen Rüstzeug auch Management- und Führungskompetenzen sowie Kompetenzen für Budgetverantwortung vermittelt, ist künftig erforderlicher denn je.

Die bildungspolitisch verantwortlichen Behörden beginnen dem Interesse der Schulleitungen an Managementaufgaben Rechnung zu tragen – etwa durch Ansätze bei der selbstständigen Verwaltung von pauschalen Sachmittelzuweisungen oder durch Ausweitung der Befugnisse in Personal- und Schulangelegenheiten.

Mehr Freiräume, mehr gezielt geförderte Gestaltungskraft könnten aus der heute reglementierten Schule einen lebendigen Betrieb mit motivierten Schulleitern, Lehrern und Schülern machen. An die Stelle von Bürokratie müssten Selbstverwaltung, Erfolgsorientierung und Wettbewerb treten. Doch Entbürokratisierung,

Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung müssen durch kompetente und leistungsstarke Motoren vorangetrieben werden. Schulmanager fallen nicht vom Himmel und können nicht in den überkommenen Strukturen erfolgreich arbeiten. Sie brauchen angemessene Schulung und Vergütung, sie brauchen hinreichende Weisungsbefugnis und einen teamfähigen und teamwilligen Lehrkörper, der kreativ und reformfreudig arbeitet.

Schulmanagement und Schulautonomie bedeuten allerdings kein Wundermittel, das wie von selbst unentwegt lehrbesessene Lehrer und lernbegeisterte Schüler schafft, das Finanzengpässe und Mangelerscheinungen beseitigt, sondern gegebene Freiräume sind mit viel Leistungseinsatz und immer neuem Lernwillen auszufüllen. Schulautonomie entpflichtet auch nicht von der Aufsichtspflicht und Verantwortung der zuständigen Länder und des Staates:

- Es kann keinen grundsätzlichen Paradigmenwechsel von der makropolitischen Bildungsebene hin zur mikropolitischen Ebene der Schulen und Lehrer geben. Der Staat kann sich nicht einfach zurückziehen und jedwede Verantwortung in die Beliebigkeit einer lokalen Gegebenheit delegieren. Die Vergleichbarkeit von Unterrichtsangeboten, Stundentafeln, Schulabschlüssen muss gewährleistet sein.
- Schulautonomie ist kein Instrument des Krisenmanagements in der Finanzmiserie der Haushalte nach dem Motto: Die autonome Schule ist kreativ, sie wird sich ihr Geld schon durch Sponsoring oder den Verkauf von Schul-T-Shirts besorgen.

Schulautonomie kann nur heißen, unter vorgegebenen klaren staatlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen neue Spielräume für Eigeninitiative und für unternehmerischen Geist zu eröffnen. Mehr Wettbewerb, mehr Freiräume, mehr Eigenverantwortung, mehr Leistungsprämierung schaffen die geistigen Grundhaltungen und das Qualitätsniveau, das gebraucht wird, um den Wirtschaftsstandort Deutschland erfolgreich zu behaupten.

Gerhard Regenthal

Corporate Identity von Ganztagsschulen

Nur wenn es innen glänzt, kann es außen funkeln.

(Schülerin im Betriebspraktikum auf die Frage, was Corporate Identity sei)

Wir machen guten Unterricht und haben ein vielseitiges Schulleben. Wozu brauchen wir ein Schulmarketing oder Corporate Identity? Eltern und Schüler schätzen unsere Schule – wir haben als angesehene Schule vor Ort genügend Schüler – wir machen guten Unterricht und haben ein vielseitiges Freizeitangebot. Wir müssen keine Werbung machen! Eine gute Ganztagsschule braucht keine billige Reklame – das haben wir gar nicht nötig! Management- und Marketingstrategien wie in der Wirtschaft brauchen wir nicht! Damit zeigen Sie ja unbewusst deutlich *Ihre* Strategie und *Ihre* Identität auf!

Wer sind wir?

Guter Unterricht allein ist nicht mehr entscheidend für die Profilierung der Schule und damit für die Stellung der Schule im Vergleich zu anderen – im Schulmarkt. Eine hohe Qualität des Unterrichts wird vorausgesetzt und ein tolles Angebot für ein Schulleben finden wir sehr häufig in Schulen – ist also nicht mehr das ganz Besondere und Entscheidende. Nicht überall wo Ganztagsschule drauf steht, ist Ganztagsschule drin. Nicht allein das Freizeit- und Essensangebot macht eine Ganztagsschule aus, sondern die besondere Lernatmosphäre bestimmt das Profil Ihrer Schule. Was macht Ihre Schule Besonderes – welche spezifische Identität hat Ihre Schule? Was bekommt mein Kind bei Ihnen, was es woanders nicht auch bekommt? Hohe Erwartungen sind bei uns Kunden überall üblich: Topp Qualität zu einem niedrigen Preis – wie bei Aldi. Durch was zeichnet sich Ihre Ganztagsschule aus – durch welche Schwerpunkte, Werte, Traditionen oder Erziehungsziele? Welches Denken, welche Kultur und welche Zukunftskompetenz ist Ihnen als Schule wichtig, auf die Sie Wert legen und den Schülern mitgeben möchten? Und wie wollen Sie das den Schülern, Eltern, Kooperationspartnern und der Öffentlichkeit vermitteln und kommunizieren? Alles eine Frage des Marketings und der spezifischen Identität, wie Sie Ihre Schule selbst sehen und Ihr Selbstverständnis definieren wollen: Wer sind wir? Wer wollen wir eigentlich sein? Was ist uns wichtig? Können Sie darauf eine kurze, verständliche, gemeinsame und prägnante Antwort geben? Wenn Sie in zwei Sätzen so darauf antworten können, brauchen Sie keine Anleitung mehr für die Profilierung Ihrer Schule. Ansonsten müssen Sie

gemeinsam mit allen Betroffenen beginnen, Ihr Selbstverständnis zu formulieren, um entsprechend dieser Identität Ihre Arbeitsweise effektiv und effizient auszurichten und Ihre Imagebildung anzugehen – ohne dass es billige Reklame wird (Abb. 1). Schulmarketing schafft Grundlagen und Vorgehensweisen, um schulspezifisch Ihre Stärken zu verdeutlichen und bewusster und gezielter umzusetzen. Gerade Ganztagschulen mit ihren vielen verschiedenen Angeboten können sich leicht verzetteln und in ihren Wirkungen behindern – es fehlt die gemeinsame und vernetzte Ausrichtung aller Maßnahmen und Projekte. Schule profilieren beginnt mit der Schulprogramm-/Leitbildentwicklung und macht Ihre Identität als Schulkultur bewusst. Das schafft Stärke, Orientierung und Sicherheit. Schule profilieren heißt die eigene pädagogische Identität entdecken, entwickeln und erleben! Das ist eine gute Schule – heute und in Zukunft.

Brauchen Ganztagschulen (GTS) eine ganzheitliche Corporate Identity (CI)?

GTS haben schon von sich aus eine ganz spezifische CI – nur ist sie nicht bewusst.

Ganzheitliches Denken + vernetztes Arbeiten = Corporate und

Motivation + Selbstbewusstsein = Identity

sind für das Kollegium an GTS notwendig, um mit den Veränderungen, Anforderungen und Belastungen fertig zu werden. Darüber hinaus brauchen sie auch noch die Kraft und den Mut, um ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen, Werte und Visionen verwirklichen zu können. Engagierte Teams sind die notwendige Basis für eine GTS-Lernatmosphäre – die Ausstattung und die Angebote allein machen keine Ganztagschule aus. Wie aber können die sowieso vielfältigen und immer mehr werdenden Belastungen so verkraftet werden, dass die Motivation nicht absinkt? Effektives und strategisches Zusammenarbeiten für eine gemeinsame Sache, für die sich jeder engagiert und nicht in der Motivation nachlässt macht einen CI-Prozess notwendig. Ganztagschulen brauchen Corporate Identity, weil

- ganzheitliche pädagogische Denkweisen, ganzheitliche Konzepte und Strategien eine ganzheitliche Theorie brauchen (als gemeinsame Theoriebasis);
- sie als besondere Schulform eine herausragende Positionierung haben (zur Markenbildung);
- sie sich im Schulwettbewerb im Vergleich zu anderen Schulformen besonders unterscheiden und behaupten müssen (als Schulmarketing);
- gerade bei großen und komplexen Schulen eine Vernetzung der vielen unterschiedlichen Projekte und Maßnahmen und eine Ausrichtung auf die gemeinsamen Ziele notwendig ist (strategische und konzeptionelle Vernetzung);
- sie ihren hohen pädagogischen Qualitätsanspruch in Bezug auf ihr Schulprofil nur mit effektiven und effizienten ganzheitlichen Methoden halten können (als Qualitätsmanagementmethode);

- sie damit ihre Entwicklung und Veränderung effektiv und nachhaltig steuern und gestalten können. Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit, Qualitätsprozesse und Veränderungsprozesse können mit CI-Strategien und CI-Methoden gemeinsam als Prozessmanagement corporate/vernetzt und identitätsstiftend/motivierend erfolgreich durchgeführt werden (als Prozessmanagement).

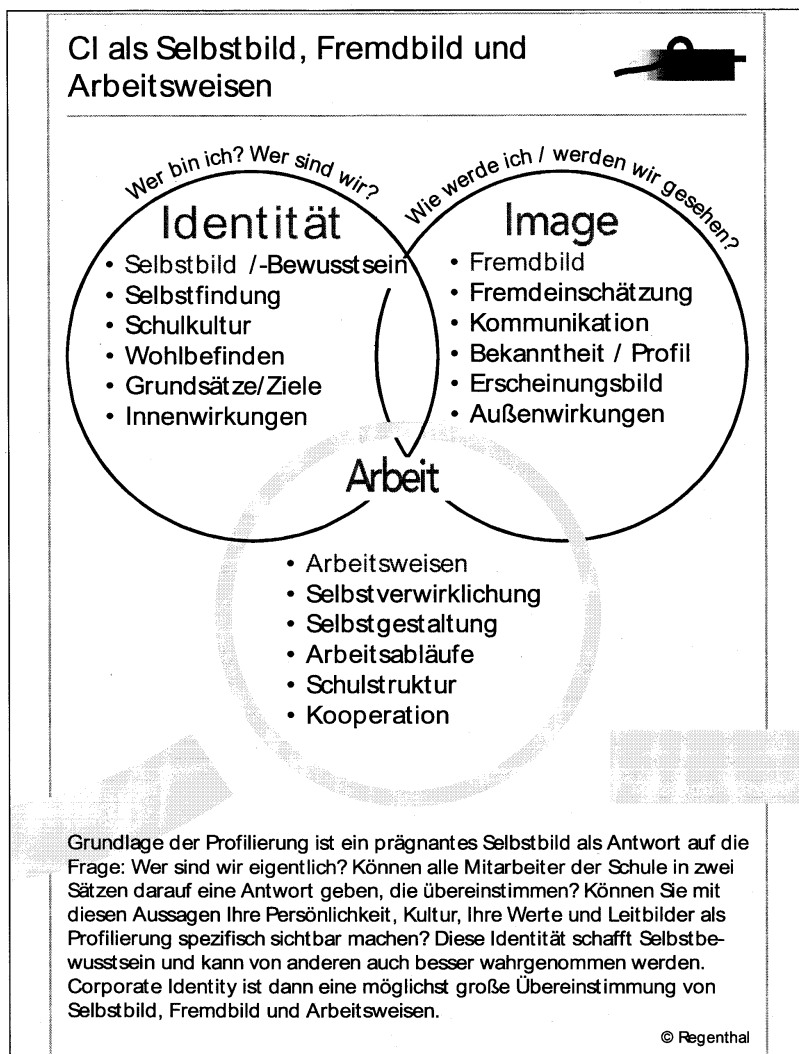
Strukturelle und grundlegende Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft erfordern ein tief greifendes Umdenken in allen Bereichen. Besonders der Bildungsbereich muss sich auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft einstellen, um sich neu zu positionieren und verantwortlich für die Zukunft auszubilden. Was müssen wir als Schule an neuen Kompetenzen in unserer Ausbildung anbieten und wie können wir das Angebot professionell profilieren? Alles eine Frage nach dem Selbstverständnis – nach der Identität. Corporate Identity als ganzheitliche, strategische und konzeptionelle Denkweise zur Vernetzung aller Maßnahmen und Projekte ist eine bewährte und nachhaltige Managementtechnik für diese Veränderungen. Nur eine glaubwürdig gelebte Identität schafft ein gutes Image und damit eine langfristig erfolgreiche Profilierung und die kann ohne einen Ganzheitlichen Identitätsprozess (GIP) nicht wirklich entwickelt werden. Auf dem Wege der Veränderung, über einen GIP hin zur Identität und zum Image – zur erfolgreichen Profilierung über neue Kompetenzen in der Wissensgesellschaft! CI als Erfolgskonzept für die Ausrichtung der Schulen!

Corporate Identity für Schulen – warum?

Die Denkweise der Corporate Identity trifft auch auf pädagogische, soziale und kirchliche Organisationen zu und kann bei den spezifischen Problemen erfolgreich und langfristig helfen. Ob es Schulprogramme oder Leitbildentwicklungen sind – Arbeitsweisen oder Problemlösungen – es geht um ganzheitliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Management-Methoden konnten entsprechend der unterschiedlichen Denk- und Arbeitsweisen und der einzelnen Kulturen sehr gut auf diese Bereiche übertragen werden, so dass CI schon seit über 15 Jahren hier gute Ansätze und Erfolge hatte.

Diese Organisationen haben sich im Laufe der gestiegenen Erwartungen zu professionellen „Unternehmen“ entwickelt, um diese Qualitäts- und Managementprozesse, Organisations- und Personalentwicklungsprozesse und auch Marketing- und Image-Prozesse miteinander vernetzen zu können. Erst durch diese Vernetzung unterschiedlicher Projekte und der einzelnen pädagogischen Baustellen können die Schulen den Anforderungen, Erwartungen und Veränderungen von außen und innen gerecht werden, Ressourcen einsparen und die Zusammenarbeit verbessern und somit die Qualität der Schulen und der anderen Einrichtungen. Die CI-Strategien sind also gleichermaßen auch hier erfolgreich anwendbar, müssen aber natürlich spezifisch angepasst werden.

Abbildung 1



Schulentwicklungen, Schulprogramme, Schulkonzepte, Selbstverantwortung der Schulen, Schulentwicklungsprozesse, Schule und Qualitätsmanagement und Budgetierung, Schule der Zukunft, Schule im Rahmen neuer Schulaufsicht und Schulverwaltung – auf dem Wege, Schule neu zu gestalten, fehlen professionelle und kompetente Methoden, Strategien und Beratungen! Hier können Schulmana-

gement und Ganzheitliche Identitätsprozesse (GIP) helfen, daraus einen gemeinsamen Veränderungsprozess zu entwickeln, um die unterschiedlichen Ansätze miteinander zu verbinden – zum Wohle der Schule und der Schüler. Schule braucht Management, Motivation und Marketing, um im Rahmen der Selbstgestaltung mit diesen Anforderungen und Erwartungen entsprechend so umzugehen, dass aus diesen Prozessen auch gute Ergebnisse erwachsen. Einige Schulen haben sich schon auf den Weg gemacht und ihr schulisches Leitbild und ihr Schulprogramm gemeinsam entwickelt. Allgemeine Werte und Aussagen sind fertig formuliert – aber was sollen wir jetzt machen? Sind wir fertig oder kommt jetzt noch etwas: Schulprogramm – und was dann? Sie stehen jetzt in der Situation, dass einigen engagierten Beteiligten „die Luft ausgeht“, die Motivation und das „Warum“ fehlt. Das Schulprogramm ist nur die Grundlage, die Verfassung der Schule – jetzt muss es umgesetzt und klein gearbeitet werden bis in den Unterricht und die Darstellung der Schule hinein – es muss kommuniziert werden. Schulprogramm und was dann? Das Schulprogramm leben!

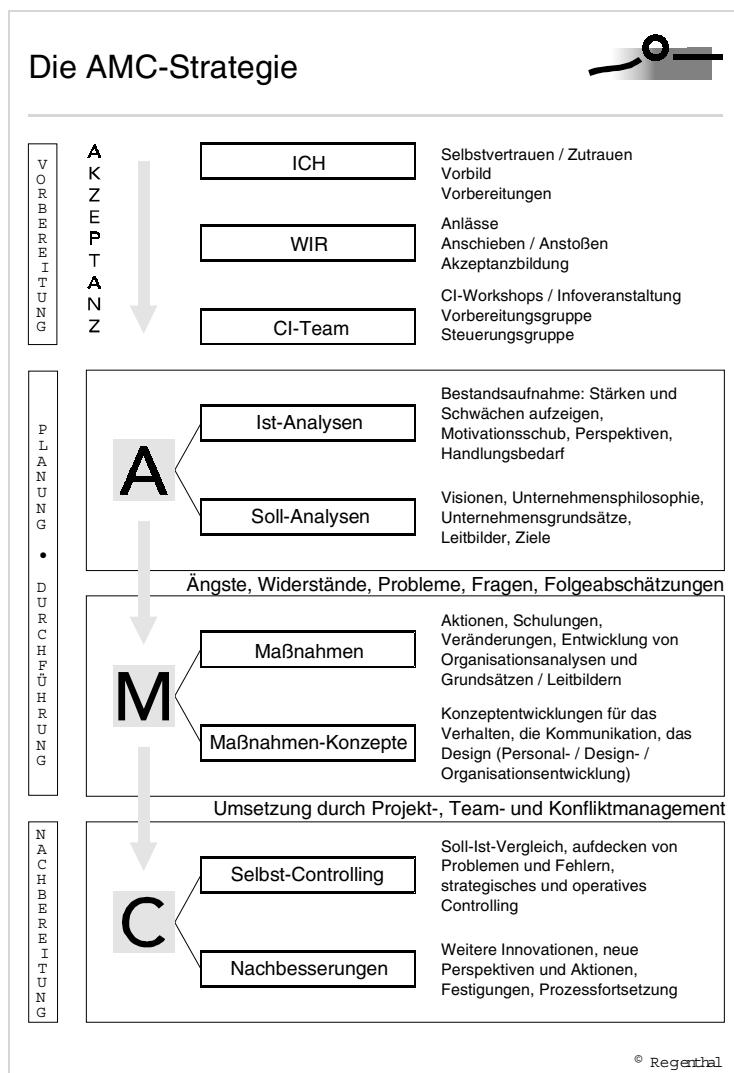
Wie macht man Corporate Identity?

Wie kann man in den Schulen ein unterstützendes Motivationsmanagement aufbauen, um die gemeinsamen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu begleiten und zu fördern? Ohne eine effektive Motivation bleiben die erarbeiteten Richtlinien und Konzepte aus der Schulentwicklung und Schulprogrammdiskussion nur Papier und werden die einzelnen Maßnahmen und Aktionen im Schulalltag nicht erfolgreich umgesetzt. Wie kann man geplante Strategien und Konzepte zum Leben erwecken und nachhaltig umsetzen? Wie kann man Schulen wirklich verändern? CI als erprobte ganzheitliche und nachhaltige Managementstrategie ist kein Luxus, sondern Notwendigkeit für eine innovative und professionelle Schulberatung. CI ist notwendige Grundlage für die Verbindung von Profilbildung der Schulen (Image) mit der Bewusstseinsbildung (Identität) in Schulen. Eine ausgeprägte pädagogische Identität ist die Voraussetzung für gute schulische Arbeit und Glaubwürdigkeit.

Die Schulleitung hat die inhaltliche und personale Verantwortung für die Schulen dem Ministerium gegenüber. Im Rahmen des Abbaus der Hierarchie und des Umdenkens haben die Schulen für immer mehr Bereiche die Selbstverantwortung bekommen. So kann vor Ort effizienter und effektiver mit mehr Identität entschieden und erfolgreicher gehandelt werden. Diese Veränderung braucht aber professionelle Beratung, gute Methoden und stringente Prozesse für die Entwicklung innovativer Schulstrukturen und für das Umdenken und die Selbstfindungsprozesse. Erst wenn die pädagogische Identität mit klaren Zielen und erfolgreicher Selbstverantwortung im Kollegium nachhaltig implementiert werden konnte, beginnt das Controlling, um den Prozess der lernenden Organisation zu ergänzen,

zu unterstützen und wach zu halten. Damit wird der Spannungsbogen der Aufgabe von Schulleitung deutlich (Abb. 2), der sich als AMC-Strategie darstellen lässt: Vom Anschub, über die Entwicklung, Konsolidierung und Implementierung bis hin zum Controlling.

Abbildung 2



Eine ganzheitliche Theorie, die Strategien, Methoden, Beratungen, Prozesse, Projekte und Konzepte professionell miteinander vernetzt (corporate) und auch für eine profilierte pädagogische Identität (identity) und damit für Nachhaltigkeit sorgt, ist für die Schule die beste Grundlage für ihre Arbeit. Eine Evaluation als Controlling hat dann auch mehr Beratungscharakter und weniger Kontrollfunktion. Ein pädagogisches Controlling ist mehr eine Spiegelung, ein Soll-Ist-Vergleich, heißt Fragen stellen und neue Ziele und Aufgaben festhalten. Wichtig ist, dass beide Seiten lernen umzudenken: Schulleitung muss sich mehr als Schulberatung verstehen. Alle Beteiligten können durch innovative CI-Strategien ihr Selbstverständnis überdenken und weiterentwickeln und handelnd in kleinen Schritten eigene Erfahrungen sammeln, um „an einem Strang gemeinsam in eine Richtung zu ziehen“ – für die Schulen der Zukunft!

Die ganzheitliche Theorie der Corporate Identity mit ihren erprobten Strategien und effektiven und effizienten Methoden für Schulentwicklungsprozesse verbindet unterschiedliche Erwartungen miteinander: Einerseits sollen die Schulleiter für professionelle Schulentwicklungsprozesse mit vorzeigbaren Ergebnissen sorgen, andererseits sollen diese gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse auch so identitätsstiftend sein, dass das Kollegium dahinter steht und es längerfristig umsetzt. CI verbindet Management und Identitätsprozesse. Einerseits sollen Schulprogramme als Schulkonzepte nach innen wirken, andererseits sollen die Schulen sich öffnen und ihr Image und ihre Profilierung verbessern. CI verbindet Innen- und Außenwirkungen. Einerseits soll die Schulaufsicht selbstverantwortliche Prozesse anschieben, andererseits diese aber auch beaufsichtigen. CI verbindet Beratung und Controlling. So verbindet CI viele unterschiedliche Ansätze und Polaritäten ganzheitlich miteinander, so dass alle Einzelmaßnahmen aufeinander abgestimmt sind und große Synergieeffekte schaffen. Der eigentliche Motivationsschub kommt aus den sich entwickelnden Identitäten – aus den Visionen, Werten und Emotionen und macht die Schule so zu einer zukunftsweisenden Organisation.

Motivationsmanagement in der Schule durch Corporate Identity

Motivationsmanagement ist im Einzelnen ein Prozess in verschiedenen Phasen:

1. Visionen und Ideen als Magnet/Ausgang/Ausrichtung für alle Maßnahmen;
2. Selbstmotivation als vorbildliche und begeisterte Person zum Anschlag;
3. Akzeptanzschaffung als Öffnung/Vorbereitung/Bereitschaft für Innovationen;
4. Orientierungshilfen als Strategien und Strukturen, um die Ziele zu erreichen;
5. Beteiligung als Chance der Interessen-/Nutzendarstellung/Identitätsstiftung;
6. Vorbilder und Leitbilder zur Unterstützung und Orientierung;
7. Anerkennung als Forderung und Förderung von außen (extrinsisch);
8. Handlungserfolge als eigene Verstärkung und Unterstützung (intrinsisch);

9. Reflexion als Bewusstmachung/Controlling der Erfolge und des Erlernten;
10. Identitätsbildung als höchste Stufe zur nachhaltigen Sicherung der Motivation.

Wenn vage Visionen und Wünsche in die Akzeptanzbildungsphase und dann in die Motivationsphase gehen, geht es darum, dass durch praktische Umsetzungsprozesse und entsprechende Erfolge die Motivation eine andere Qualität bekommt. Das erfordert eine ganzheitliche Strategie, die alle Erwartungen, Ziele, Projekte und Maßnahmen miteinander vernetzt und aufeinander ausrichtet. Einen Anhalt über die AMC-Strategie hinaus kann die Schulprogramm-Entwicklung sein. Aber erst durch ein gemeinsames Controlling und eine Bewusstmachung wird aus der Motivation eine Identität. Identität ist Einstellung, Empfindung und Erfolg eines Menschen und zeigt sich in der Denkweise, im Verhalten und in der glaubwürdigen und konsequenten Umsetzung. Dieser Identitätsfaktor hält die Motivation in Gang, schafft gute und erfolgreiche Prozesse und eine besondere Profilierung und sorgt letztlich für eine innovative und selbstverantwortliche Weiterentwicklung. Höchste Qualität entwickelt sich nur in einem identitätsstiftenden Klima. „Gute Arbeit kann man nur dann leisten, wenn man sich total mit seiner Arbeit und dem Produkt identifiziert“ (Robert Bosch).

Je größer der Veränderungsdruck wird, je schwieriger die zu lösenden Konflikte, Probleme und Umsetzungen werden und je anspruchsvoller die Qualitätserwartungen und die Profilierungschancen werden, desto mehr wird die Identität nachgefragt. Und da sich Identität nicht erzwingen oder gestalten, sondern nur entdecken, wecken und entwickeln lässt, geht es darum, wie man identitätsstiftende Prozesse schaffen kann. Nur ganzheitliche Denkansätze ermöglichen die Verbindung der unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen. Corporate Identity (CI) als ganzheitliche Denkweise, Konzeption und Strategie hat sich in der Beratungspraxis und bei Entwicklungs- und Veränderungsprozessen bestens bewährt, erfolgreiche Prozesse initiiert und in Gang gehalten, sowie nachhaltig Denk- und Verhaltensweisen implementiert.

Das Besondere von CI und der Erfolg, der in der Schule erkannt und erlebt wurde, ist ihre ganzheitliche Verbindung unterschiedlicher Ausrichtungen:

- motivierend + identitätsbildend,
- systematisch + einzelfallorientiert,
- strategisch + situationsorientiert,
- methodisch + flexibel,
- prozessorientiert + ichorientiert,
- gestaltend + problemorientiert,
- konzeptionell + vernetzend,
- einfach + profilierend,
- ergebnisorientiert + bewusstseinsbildend,
- kurzfristig + nachhaltig.

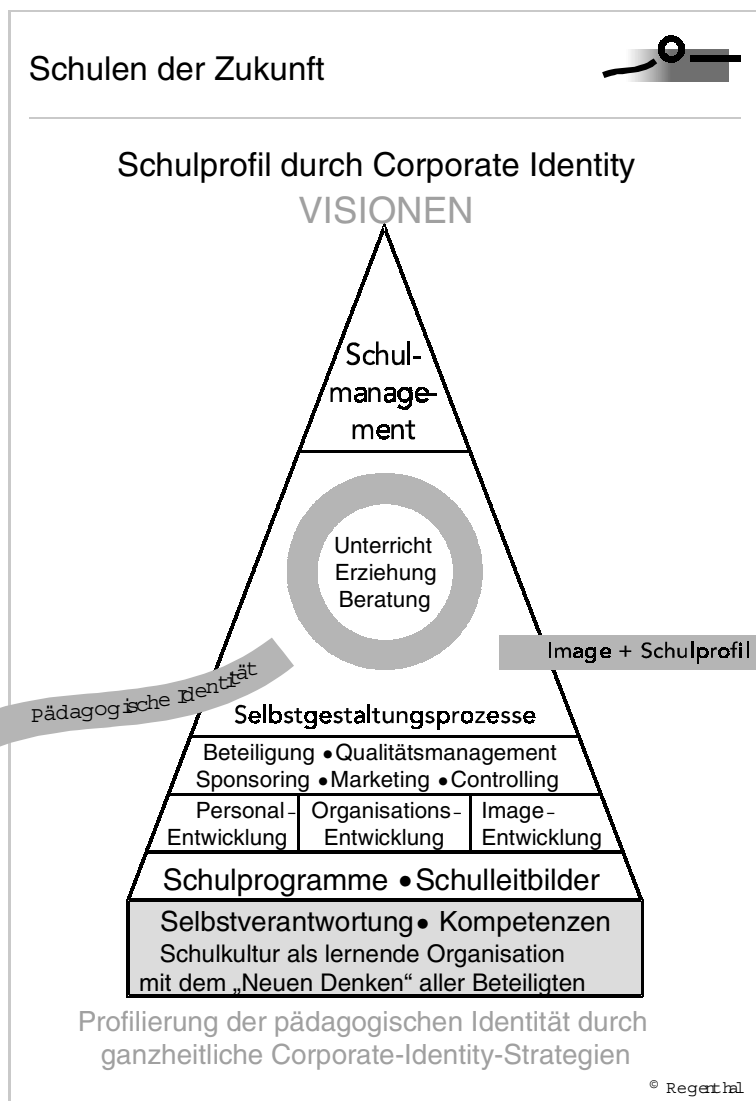
Corporate Identity umfasst dabei ganzheitlich alle Bereiche der Identitätsbildung – vom Corporate Design (Erscheinungsbild), über die Corporate Communication (Kommunikation) bis hin zum Corporate Behavior (Verhalten). CI ist also Gestaltungskonzept und Imagebildung, Qualitätsentwicklung und Marketing und auch Bewusstseinsbildung und Verhaltensveränderung. Erst durch diese Verbindung und Vernetzung der einzelnen Bereiche, die meistens noch isoliert nebeneinander oder sogar gegeneinander arbeiten, werden Synergieeffekte und wirkliche Verbesserungen geschaffen und auch eine Identitätsbildung ermöglicht. Mit Imagebildung allein oder Qualitätsmanagement werden keine identitätsstiftende Elemente aufgebaut. Identität kann man eben nur entdecken, entwickeln und durch entsprechende ganzheitliche Identitätsprozesse erleben. Und eine starke und profilierte Identität ist die Grundlage für die Aufgaben, die die Schulen in Zukunft selbstverantwortlich erfüllen müssen (Abb. 3): Organisationsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Personalentwicklung, Budgetierung, Sponsoring, Marketing, Qualitätsmanagement, Projektmanagement usw. Damit sich nicht alle Wirkungen gegenseitig aufheben oder behindern, brauchen sie eine einheitliche Orientierung – und das sind die im Schulprogramm festgehaltenen Grundlagen als Selbstverständnis der Schulen.

Ganzheitliche Identitätsprozesse für Ganztagschulen – kein Luxus, sondern Notwendigkeit

Alle Menschen suchen nach ihrer Identität. Als ein wichtiges Lebensprinzip fragen sie nach Herkunft, Zugehörigkeit und Position in der Gesellschaft. Dabei geht es nicht nur um das Erkennen der Einzigartigkeit, sondern auch um Übereinstimmung mit den Erwartungen anderer. Die Identifikation oder eine starke Identität schaffen Sicherheit und Wohlgefühl. Ein starkes Ich- oder auch Wir-Gefühl sorgen für eine klare Orientierung und Positionierung in der Gesellschaft, für Unverwechselbarkeit und ein leichtes und schnelles Wiedererkennen für Außenstehende. Dabei bleibt die Identität nicht endgültig fassbar, sondern sie muss sich ständig in wechselnden Zusammenhängen selbst bestätigen und erneuern. Individualität und Abgrenzung zu anderen fordern eine permanente Auseinandersetzung und machen die Identitätsbildung zu einem lebenslangen Prozess.

Diese Grundzüge des Identitätsfindungsprozesses lassen sich gut auf Organisationen übertragen, da sie von Menschen mit eben diesen Bedürfnissen gestaltet und genutzt werden. Allerdings müssen nun die unterschiedlichen Identitäten der einzelnen Mitarbeiter mit der spezifischen Eigenart des jeweiligen Unternehmens, also mit dessen Identität verbunden werden. Wer sich mit dem Produkt und der Arbeitsweise seiner Organisation nicht identifizieren kann, wird weder ein Wohlgefühl noch ein Wir-Gefühl entwickeln können, und ein Arbeitnehmer, der in seiner Individualität angegriffen oder nicht ernst genommen wird, kann sich nicht

Abbildung 3



sicher und dazugehörig fühlen. Gemeinsames Arbeiten wird konfliktbeladen und zieht Energie von den eigentlichen Aufgaben ab. Durch ein Neben- oder gar Gegeneinander der Einzelwirkungen kann die volle mögliche Arbeitsleistung nicht mehr erbracht werden.

Ein sinnvoller ganzheitlicher Identitätsprozess nimmt durch die starke Einbeziehung aller Beteiligten die unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen auf und fördert die Auseinandersetzung mit ihnen. Die Ergebnisse gemeinsamer Planung und gemeinsamer Vorgehensweisen sowie typischer Ansprüche des Unternehmens bilden eine einzigartige Identität, die nach außen einen starken Wiedererkennungs- und Verstärkungseffekt hat.

Der Prozess der Identitätsfindung in Organisationen verläuft im Allgemeinen in vier Phasen:

1. Kontaktphase: Hier finden sich Einzelkämpfertum, isolierte Arbeitsweisen und Eigennützigkeit.
2. Konfrontationsphase: Nun herrschen Konflikte und Verunsicherungen vor sowie Ablehnung und kritische Distanz.
3. Kommunikationsphase: Jetzt setzen Prozesse ein, u.a. die Identitätssuche mit Möglichkeiten eines Miteinanders, aber auch der Abgrenzung.
4. Konsensphase: Schließlich sind Übereinstimmungen gefunden und Absprachen getroffen worden. Neben dem Selbsterleben im Ganzen stehen Wir-Gefühl und Mitverantwortung.

Eine CI-Konzeption bezieht sich daher nicht nur auf eine Selbstdarstellung nach außen im Sinne von Werbung oder Öffentlichkeitsarbeit, sondern sie ist gekennzeichnet durch die Koordination und Integration aller für die Organisation wichtigen kommunikativen und handlungsaktiven Maßnahmen. Ziel ist die Profilierung der Organisation durch Verbesserung und Stärkung ihrer Identität und ihres Images. Nur so wird keine aufgesetzte Werbung für die Organisation gemacht, sondern das Qualitätsprogramm täglich umgesetzt und gelebt.

Es gibt dabei fünf Grundregeln für die konkrete Erarbeitung und Durchführung der CI-Maßnahmen:

1. Die Schulleitung muss deutlich machen, dass sie voll hinter den CI-Maßnahmen steht.
2. An der Ausformulierung der CI-Richtlinien müssen alle Bereiche der Schule beteiligt sein.
3. Über den Fortschritt der CI-Maßnahmen muss kontinuierlich berichtet werden – CI darf nicht zur Geheimniskrämerei werden.
4. Alle Beteiligten sollten sensibilisiert werden für die CI-Maßnahmen, weil so geschaffenes Problembewusstsein die „Innenstruktur der Schule“ verbessert und die Realisierung der CI-Maßnahmen beschleunigt.
5. Eine CI-Konzeption muss bei allen Aktionen der Schule Anwendung finden, um so die Wirkung zu verstärken.

Eine Schule ohne eine gute Selbstgestaltung durch eine sorgfältige Identitätsbildung hat nicht nur kein Profil, sondern ist auch nicht in der Lage, wichtige Qualifikationen für ihre Zielgruppen zu erbringen. Auch die veränderten Erwar-

tungen und Ansprüche der unterschiedlichen Zielgruppen können nur professionell erfüllt werden, wenn die Schule einen guten Identitätsfindungsprozess als Basis hat. Für diese Identitätsgestaltung braucht die Schule die Bereitschaft und Offenheit aller Mitarbeiter und ein Schulmanagement, das mutig und vertrauensvoll ihre Managementaufgaben insgesamt anpackt und nicht nur eindimensionale und aktionistische Projektentscheidungen trifft für nur kurzfristige Erfolge. Dann können die vier Ziele des ganzheitlichen Identitätsprozesses (GIP) auch wirklich nachhaltig erreicht werden, nämlich

1. eine effektive Zusammenarbeit zwischen allen Bereichen, Schulleitung, Kollegium, Eltern und Schülern;
2. die Verbesserung der Qualität von Unterricht, Schulprojekten, Organisation;
3. eine starke Identität aller Beteiligten: Kollegium, Eltern, Schüler, Ehemalige;
4. ein profiliertes Image der Schule und eine starke Positionierung.

„Das Sichtbare gibt dem Werk Gestalt, das Unsichtbare verleiht ihm seinen Wert“ (Laotse).

Literatur

- Gerhard Regenthal (2001): Corporate Identity in Schulen, 2. Aufl. Neuwied
Gerhard Regenthal (Hrsg.) (2001): Schulen in Veränderung. Neuwied
Gerhard Regenthal (2001): Identität + Image, 3. Aufl. Neuwied
Gerhard Regenthal (2003): Ganzheitliche Corporate Identity. Wiesbaden

Knut Dietrich

Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorgehensweisen zur Realisierung

Ein Workshop-Bericht anlässlich des Ganztagsschulkongresses in Braunschweig

Der Workshop wurde mit einem Bericht über die Erfahrungen des Projektes „Schule in Bewegung“ eingeleitet. Er lieferte die Basis für die Arbeit dreier Arbeitsgruppen zu ausgewählten Fragen der Schulhofgestaltung.

Einführung

Das Hamburger Forum Spielräume (HFS) verfolgt mit Partnern aus den Behörden das Projekt „Schulen in Bewegung“. Dabei geht es uns darum, die ökologischen, sozialen, bewegungs- und gesundheitsfördernden Ansätze zur Gestaltung von Schulräumen zu einem ganzheitlichen Konzept zusammen zu binden. Dazu haben wir seit 1996 fast 40 Schulen zu entsprechenden Initiativen angeregt bzw. sie auf dem Weg der Schulraumgestaltung, insbesondere der Schulhofgestaltung, begleitet. Derzeit arbeiten wir mit zehn Schulen (davon drei Ganztagsschulen) zusammen.

Chancen für die Ganztagsschule

Ganztagsschule bedeutet zunächst einmal eine *größere Verweildauer* der Schüler mit einer *Erweiterung des pädagogischen Auftrags* der Schule. Hierzu gibt es eine rege Diskussion, die ich hier nicht aufgreifen will. Im Zusammenhang unseres Themas ist hervorzuheben, dass neben der größeren *Zeitbindung* von Lehrern und Schülern auch eine engere *Raumbindung* der Schüler, vielleicht auch der Lehrer möglich ist bzw. erzwungen wird. Wie kann die Raumbindung so gestaltet werden, dass man sich in der Schule zu Hause fühlt, dass man sie als einen Ort erlebt, an dem die Mitglieder der Schulgemeinde ihre Persönlichkeit und ihre Identität entwickeln können. Solche positiven Raumbindungen entstehen, wenn für Personen die Chance besteht, ihr räumliches Umfeld aktiv mit zu gestalten und wenn sie dort Spuren hinterlassen können (nicht nur verbotene Schmierereien an den Wänden, sondern gewünschte Gestaltungen des Raumes). Alle müssen die Chance haben, sich in der Umwelt einzurichten und dort ihren Platz zu finden.

Die Bedeutung, die man dem Schulhof als sozialem Raum zuweist, hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt.

- a) Zunächst ist und war der Schulhof Pausenraum. Er eröffnete die Gelegenheit zum Luftschnappen und zur Bewegung und zum Austoben nach längerem Sitzen. Die Klassenräume wurden gelüftet. In die Pause zu gehen war Pflicht – und ist es z. T. bis heute. Die Aktivitäten auf dem Pausenhof sind durch eine Pausenordnung geregelt, die von der Pausenaufsicht überwacht wurde. Ein durchgehend asphaltierter, sauberer Hof galt dafür als eine ausreichende Ausstattung. All das gilt bis heute.
- b) Gerade auch in den Konflikten auf dem Schulhof konnte man erkennen, dass diese Zeit der Pause für Schüler eine Reihe von unterscheidbaren Funktionen erfüllte. Neben dem Toben gab es das Bedürfnis nach ungestörtem Spielen, den Schülern war es wichtig, zu kommunizieren und zu klönen, sie wollten entspannen und „abhängen“. Diese Bedürfnisse der Schüler wurden zunehmend wahrgenommen: Der Schulhof bekam die Funktion eines Erlebnis- und Erfahrungsraumes, dem neben dem Lernraum des Klassenzimmers eine eigene Bedeutung zugestanden wurde. Die Schulhöfe wurden dementsprechend gegliedert und mit Geräten ausgestattet, Pausenordnungen wurden gelockert und gemeinsam mit den Schülern formuliert.
- c) Mit dem Anspruch an die Schule, ein immer bedeutsamer werdender Lebens- und Erfahrungsraum (v. Hentig 1993, 189 ff.) für Heranwachsende zu sein, wurde auch der Schulhof als ein von der Schulgemeinde und besonders den Schülern mitgestaltete bzw. zu gestaltende Umwelt betrachtet. Eine Konzeption entstand, Schule wurde als eine insgesamt pädagogisch wirkende Umwelt bewertet. Ansätze zu einer Ökologie der Schule wurden sichtbar verbunden mit der grundsätzlichen Auffassung, dass Umwelt „erziehen“ kann, wenn man eine erfahrungsreiche Auseinandersetzung mit ihr ermöglicht. Dementsprechend musste gefragt werden, was die Schule als Umwelt den dort lernenden und arbeitenden Menschen an Erfahrungen bietet und als Konsequenz daraus, wie Schule als pädagogisch wirksame Umwelt zu gestalten ist.

Dieser letzten Auffassung folgt das Hamburger Forum Spielräume auch in seinem Konzept der Schulhofgestaltung. Es findet in folgenden *Planungsprinzipien* einer Schulraumgestaltung seinen Niederschlag.

1. Schulraumgestaltung ist ein Teil des pädagogischen Programms einer Schule.
2. Alle Mitglieder der Schulgemeinde (Lehrer-, Schüler- und Elternschaft sowie Angestellte) sind am Umgestaltungsprozess zu beteiligen.
3. Der Gestaltungsprozess ist prinzipiell unabschließbar (auch neue Schülerinnen und Schüler und neue Kollegen müssen über die „Bewohnbarkeit“ ihrer Schule mitbestimmen können).
4. Alle Planungsschritte (s.u.) müssen, (wie intensiv auch immer) durchlaufen und realisiert werden.

5. Eine so gestaltete Schule muss sich öffnen, kultureller Mittelpunkt des Stadtteils und des Wohnumfeldes werden und als Spiel- und Bewegungsraum auch nach der Schulzeit zur Verfügung stehen.

Die Arbeit mit den Schulen hat gezeigt, dass jede Schule anders ist, spezifische Erwartungen vorbringt und auf je eigenen Wegen das Problem der Schulraumgestaltung verfolgt. Die *Initiativen* gehen von unterschiedlichen Personen aus. Nicht selten sind es die Eltern, die etwas für ihre Kinder tun wollen und ihre Wünsche an die Schule herantragen. Meist beschäftigen sich Arbeitsgruppen von Lehrern mit diesem Problem und versuchen nach einigen Vorüberlegungen Rat und Unterstützung von außen zu bekommen. Eine Realisierungsbasis erhalten solche Initiativen erst, wenn die Schulleitung sich hinter solche Bemühungen stellt und wenn Lehrer- und Schulkonferenz dafür gewonnen werden können. Häufig sind es die Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die solche Überlegungen voranbringen. Das hat seine *Gründe*. Sie sind es, die sich mit sozialen Konflikten, mit Gewalt und Formen sonstigen Fehlverhaltens unmittelbar auseinandersetzen müssen. Zentral sind auch Überlegungen zur Gesundheitsförderung mit ihren Aspekten Bewegungsförderung, Ernährungsberatung und Stressregulation. Die Art, wie eine Schule mit diesen Problembereichen umgeht, bestimmt die Schulkultur. Nun sind dies Probleme, die von keinem Schulfach alleine angefasst werden können. Gesundheitsförderung, soziales Lernen und Umwelterziehung sind fächerüberschreitende, allgemeine Zielsetzungen der Lehr- und Bildungspläne. Sie liegen quer zum Alltagsgeschäft des Unterrichts. Sie zu verfolgen scheitert nicht selten, weil dafür im Schulleben weder Zeiten noch Orte eingeplant sind. Dies ist der Grund, warum Hilfe und Rat von außen unerlässlich für ein Projekt zur Schulhofgestaltung sind.

Trotz aller Unterschiede der Schulen gibt es dennoch Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Problemsicht und die notwendigen Schritte zur Lösung. Aus unseren Erfahrungen haben sich eine Abfolge von Fragen ergeben, die im Prinzip der Zukunftswerkstatt folgen.

Warum wollen wir unseren Schulhof umgestalten? Hier darf es durchaus um Visionen gehen, aber auch um Gründe. Welche Probleme wollen wir damit lösen? Was bedeutet das für uns als Personen – was für die Entwicklung der Schule insgesamt? Welches Leitbild haben wir? (*Idee und Konzept*)

Was machen wir schon? Die Schulen stehen trotz weit reichend formulierter Visionen nicht am Anfang einer gänzlich neuen Entwicklung. Wenn einmal das Leitbild klar vor Augen steht, wird man nach einiger Prüfung feststellen: „Vieles machen wir schon!“ Die Schülerinnen und Schüler nutzen den Schulaußenraum bereits. Es lohnt sich, dies bewusst zu machen und für alle nachlesbar festzuhalten. (*Bestands- und Nutzungsanalyse*). Damit ist bereits ein erster wichtiger Schritt zu weitergehenden Schritten vollzogen.

Was können wir besser machen? Gerade das, was bereits gelingt, lässt sich leichter weiterentwickeln, als völlig Neues anzupacken. Was also können wir besser machen? Auch dies sollte sichtbar festgehalten werden. (*Entwicklungskonzept*)

Was können wir selbst realisieren? Es ist, wie weiter oben ausgeführt, sinnvoll, sich zunächst auf die eigenen Kräfte zu besinnen. Gelingt dies, wird die Motivation aller Beteiligten gestärkt. Man sollte dabei auch nachfragen, wer welche Aufgaben übernimmt und wie diese gerecht aufgeteilt werden können. (*Realisierungskonzept*)

Wo brauchen wir Hilfe? Nicht alles kann man selber machen. Gerade wenn man über die Verbesserung des Bestehenden hinaus ganz neue Planungsziele benennt, ist Hilfe von außen nötig. *Wer kann uns helfen?* Hier ist die Schule in der Regel gezwungen, Beziehungen nach außen aufzunehmen, formale Beziehungen zu den zuständigen Behörden zu nutzen (Schulträger, Schulamt, Gartenbauamt, Amt für Jugend ...), aber auch zu Eltern und zu privaten Einrichtungen herzustellen. Dabei geht es ebenso um finanzielle Mittel wie um Materialien und helfende Hände. Und diese sind leichter zu gewinnen, wenn man eigene Leistungen vorweisen kann. (*Fundraising/Sponsoring*)

Da die *Beteiligung die zentrale Forderung* der Schulraumgestaltung darstellt, sollten folgende Fragen bedacht werden:

- Warum Beteiligung? (positive Bindung an Schulraum schaffen!)
- Beteiligung woran? (an allen oben aufgeführten Schritten)
- Wer muss beteiligt werden? (die gesamte Schulgemeinde, vor allem die Schülerinnen und Schüler)
- Wer soll beteiligt werden? (potenzielle Nutzer, Eltern, Behörden, LA)
- Wo kann Beteiligung stattfinden? (Unterricht, Projektwochen, in professionellen Verfahren; Zukunftswerkstatt; Planning for Real)
- Konfliktzonen (Es gibt Widerstände gegen Beteiligung ...)
- Auswertung und Umsetzung der Ergebnisse (im Prozess der Moderation)

Workshop

Im Workshop wurde vorgeschlagen, drei Fragen intensiver zu verfolgen. Dazu wurden in drei Gruppen folgende Aufgaben bearbeitet:

1. Maßnahmen zur Verwirklichung

Was könnten wir an unserer Schule zur Schulhofgestaltung tun? (Vorhaben, Projekte, Raumgestaltungen, Aktivitäten usw.)

Beispiele: Ruhezonen, Treffpunkte schaffen, Eingangsbereich gestalten, Mülltonnen bemalen, Bepflanzungen, Spielgeräte beschaffen

Ordnen Sie die Vorschläge nach ihrer Bedeutung für:

- die Schulgemeinschaft im Ganzen,
- die Weiterentwicklung der Ganztagsschule.

Hier wurden Erwartungen formuliert, die konkreten Vorschläge rückbezogen auf eine Leitidee von Schulleben. Konturen einer Ganztagsschule wurden sichtbar. Die Reihe der Vorschläge zur Verwirklichung wurden modifiziert und ergänzt.

2. Kooperationspartner gewinnen!

Wer muss/sollte in den Prozess der Schulraumgestaltung mit einbezogen werden?

Neben den amtlich verantwortlichen Partnern aus der Behörde gerieten eine Reihe möglicher privater Unterstützer aus dem jeweiligen lokalen Umfeld der Schulen in den Blick.

- Welche Erwartungen haben Sie an die Partner?
- Wie können sie für das Vorhaben gewonnen werden?

Für viele war der Gedanke neu und ungewohnt, Partner außerhalb der Schule um Hilfe zu bitten.

Für die Schule der Zukunft wurde dies allerdings als eine zu erwartende Normalität betrachtet. Vor allem die Ganztagsschule müsse ihr Verhältnis zum städtischen Leben außerhalb der Schule überdenken und neu konzipieren.

3. Schulhofgestaltung: Thema der Projektwoche

Welche Themen, Projektideen, Aktionen usw. könnten zum Thema Schulhofgestaltung bearbeitet werden?

Ideen gab es genügend, wie der Unterricht, vor allem aber die offeneren Formen des Unterrichts, für die Schulraumgestaltung genutzt werden können.

- Was ließe sich direkt für die Raumgestaltung praktisch umsetzen?
- Was können die Schülerinnen und Schüler dabei lernen?

Wichtig war dabei, die konkreten Vorschläge für Unterrichts- und Projektthemen zum Leitbild einer bewegten Schule in Beziehung zu setzen.

Literatur

- Baumann, N./Dietrich, K./Gottschalk, I./Hollmann, H. (2001): Schulen in Bewegung. In: Dietrich, K./Moegling, K.: Spiel- und Bewegungsräume im Leben der Stadt. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen und Projekte. Butzbach-Griedel
- Dietrich, K. (2001): Schule in Bewegung. In: Alisch M. (Hrsg.): Sozial, gesund und nachhaltig. Opladen
- Hamburger Forum Spielräume (Hrsg.) (1997): Schulen in Bewegung. Projekt zur Entwicklung von Schulräumen als Orte ökologischer, bewegungs- und gesundheitsfördernder Gestaltungsmöglichkeiten. Erster Zwischenbericht
- Hamburger Forum Spielräume (Hrsg.) (1998): Schulraumgestaltung und Schulprogramm. Tagungsbericht des Netzwerks „Bewegte Schule“
- Hamburger Forum Spielräume (Hrsg.) (1999): Schulhofgestaltung und Schulhoföffnung. Tagungsbericht des Netzwerks „Bewegte Schule“
- Schwerpunktheft der Zeitschrift sportpädagogik:
- Themenschwerpunkt „Bewegungsräume“ (4/1992)
 - Themenschwerpunkt „Bewegte Schule“ (6/1995)
 - Themenschwerpunkt „Spielräume“ (6/1998)
- v. Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. München, Wien
- Weitere Informationen über die Arbeit des Hamburger Forum Spielräume erhalten Sie auf der homepage: www-rrz.uni-hamburg.de/forum. Mail: forum@uni-hamburg.de

Hugo-Christian Dietrich

Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermoor

An der Offenen Ganztags- und Stadtteilschule Veermoor (Hamburg) unterrichten zur Zeit 35 hauptamtliche Lehrkräfte und zwei Sozialpädagogen ca. 450 Schülerinnen und Schüler. Die Haupt- und Realschule liegt in einem Stadtrandbezirk, in dem viele sozial benachteiligte, kinderreiche und allein erziehende Personen in den Familien anzutreffen sind. Der Ausländeranteil liegt bei ca. 20 %. Auf Grund dieser sozialen Bedingungen hat die Schule mit Beginn der 90er-Jahre das fakultative Nachmittagsangebot ständig ausgeweitet. Seit der offiziellen Anerkennung als Offene Ganztagschule 1994 wird das Unterrichtsangebot zunehmend stärker in die Stadtteilarbeit eingebettet. Schulexterne Kursleiter aus dem Stadtteil übernehmen immer mehr Kurse im Nachmittagsangebot – die Schule ihrerseits nimmt auch außerschulische Aufgaben im Stadtteil wahr. So versucht sie, den speziellen Bedürfnissen im Stadtteil gerecht zu werden, soziale Benachteiligungen aufzufangen und Erziehungs- und Lernschwierigkeiten abzumildern.

Besondere Schwerpunkte der schulischen Arbeit sind:

- Gesundheitserziehung,
- Berufsorientierung und Berufsfindung,
- Soziales Engagement,
- Praktische Ethik.

Im Folgenden gehen wir besonders auf die Projekte „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ ein. Dabei werden die Vorhaben nicht einfach nur vorgestellt, sondern in ihrer Entwicklung beleuchtet. Soziale Prozesse und Veränderungen müssen wachsen, indem die beteiligten Mitglieder gemeinsam planen und handeln und ihr Tun verantworten. Das erklärt auch, weshalb Institutionen, die „fertige Programme“ anderer Institutionen einfach übernehmen, oftmals mit ihrem Vorhaben scheitern.

Praktisches Lernen

Kolleginnen und Kollegen bemühen sich um praktisches Lernen, weil sie täglich erfahren, dass viele Unterrichtsinhalte und Lernprobleme die Alltags- und Lebenswelt ihrer Schülerinnen zu wenig tangieren und zu theoretisch „abgehandelt“

werden. Schulisches Lernen ist für sie nicht richtiges Lernen, da sie den Schulstoff nur vermittelt bekommen, um ihn für die nächste Klassenarbeit zu lernen und dann im Allgemeinen wieder zu vergessen. Die Befürworter praktischen Lernens fordern deshalb, dass auch beim Lernen am Schultisch die nötigen praktischen Fertigkeiten für den aktuellen Anlass mitbedacht und im praktischen Handeln erprobt werden. Schule müsse sich außerdem stärker als bisher auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Verhaltensweisen einlassen, die sich sowohl auf fachliche Anforderungen als auch auf soziale Interaktionen sowie auf die Entwicklung von Urteilsfähigkeit der Schülerinnen beziehen.

Wie verzahnt praktisches Lernen handwerklich-herstellende mit sozial-helfenden Projektbereichen in der Ganztagschule Veermeer?

Der Umbau des Schulgeländes

Durch die Köpfe von Schülerinnen und Lehrerinnen geisterte schon lange die Idee, das Schulgelände radikal zu verändern. Im Frühjahr 1994 erhielten wir finanzielle und fachliche Unterstützung von verschiedenen Institutionen, um ein Biotop mit Ruhezonen zu erstellen. An allen Vorarbeiten (Meinungsumfragen, Absprachen, Planungen, Geländeerkundungen, Zeichnungen ...) waren die Schülerinnen der Klassen 7 bis 9 in klassenübergreifenden Kursen maßgeblich beteiligt. Es wurde vermessen und gebuddelt; mit Presslufthammer, Spitzhacke und Spaten wurden alte Betonbecken entfernt. Dann wurden Sand, Muttererde und Pflastersteine herangekarrt und mühevoll verteilt bzw. verlegt. Mit großem Eifer wurde die Teichfolie eingearbeitet, eine gesonderte Regenwasserleitung gebaut und neue Pflanzen gesetzt. Die Arbeiten zogen sich über eineinhalb Jahre von morgens bis in den späten Nachmittag hin.

Angespornt durch diesen Erfolg haben Schülerinnen der 9. Klassen in den Maiferien aus Holz ein Turn-, Spiel- und Kletterquadrat für Schülerinnen der 5. und 6. Klassen gebaut. Kurz darauf – als Ergebnisse einer Projektwoche folgten verschiedene Sitzbänke, eine Sitzpyramide und eine Holzpergola für die Außenterasse der Cafeteria. Eine 7. Klasse baute während eines Jahreskurses neben dem selbst angelegten Gemüsegarten ein Gartengerätehaus. Dazu wurden von den Schülerinnen die Pläne erarbeitet, das Holz zugesägt, Fundamente geschüttet und Leitungen verlegt. Zur Zeit bauen Schülerinnen der 8. und 9. Klassen eine Hütte als Treffpunkt „Für Große“.

Kinder-Küche Veermeer

Wer viel und körperlich arbeitet, muss sich gesund und richtig ernähren. Die „Kinder-Küche Veermeer“ ist das Ergebnis des Projekts: „Schüler/innen versorgen sich selbst“. Seit 1996 wird Frühstück und Mittagessen von Müttern, Schülern und

Lehrkräften zubereitet und angeboten. Der organisatorische Aufwand ist enorm; entschädigt werden alle arbeitenden Schüler durch die vielen dankbaren „Abnehmer“. Es begeistert sie, dass es ihre Mitschüler sind, die ihnen ein gesundes Frühstück mit Obst und Vollkornprodukten sowie ein vollwertiges, vor Ort frisch zubereitetes Mittagessen anbieten. Wenn „Lasagne à la Veermoor“ eine ernste Konkurrenz für die Süßigkeiten aus den Läden in der Umgebung der Schule sind, dann ist ein wichtiges Ziel erreicht: Das Bewusstsein für eine gesunde Ernährung ist geweckt.

Besonderheiten des praktischen Lernens

Das skizzierte praktische Lernen und Arbeiten unterschied sich vom sonstigen schulischen Lernen besonders in zwei Bereichen:

- 1) Die theoretischen Vorarbeiten im Unterricht, bei denen die Skizzen auf den Zeichenblock gebannt wurden, erhielten ihre Bedeutung und ihre Begründung erst durch das handwerkliche Lernen und Arbeiten mit den verschiedenen Materialien und Werkzeugen. Dazu gehört auch, dass am Schreibtisch ausgearbeitete Planungen sich als nicht durchführbar erwiesen und dass vor Ort neu entschieden werden musste.
- 2) Die Schüler und Schülerinnen mussten ihre gemeinsamen Aktivitäten untereinander und die tägliche Vorgehensweise z.B. mit Helfern anderer Institutionen abstimmen. Darüber hinaus machte sich unter den beteiligten Schülerinnen außergewöhnliche Hilfsbereitschaft bemerkbar, Akzeptanz gegenüber anderen Ideen und Ergebnissen sowie eine positive Identifikation mit der Schule waren weitere Effekte: Unsere Arbeit ist wichtig, wir werden gebraucht.

Bei all diesen Arbeiten zeigte sich: Schülerinnen und Schüler waren weder Alleskönner noch Versager, sie mussten sich gegenseitig unterstützen und helfen. Der Schüler, der heute Hilfe beim Anlegen der Wasserwaage brauchte, konnte morgen der Helfer für diejenigen sein, die das Verlegen von Pflastersteinen noch nicht beherrschten. Indem wir uns helfen lassen und anderen Hilfe geben, wird wechselseitig Verantwortung übernommen. Und die Einsicht wächst, dass eigentlich jeder von uns seine Stärken und Schwächen hat.

Wir wollen die Bedeutung der hier erworbenen sozialen Kompetenzen nicht überbewerten, da es bei den praktischen Arbeiten nicht primär um „soziales Lernen“ ging, sondern um die Neugestaltung des Schulhofes und die Verpflegung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Soziales Lernen ereignete sich nicht planmäßig, sondern stellte sich bei dem täglichen Miteinander zwangsläufig ein. So war das Wir-Gefühl der Küchenkräfte und ihrer Käufer erfreuliches Ergebnis, aber nicht vorrangiges Ziel des Projektes. Die Ziele entsprachen zunächst mehr den Forderungen der Berufs- und Arbeitswelt: Die Schule solle den Jugendlichen helfen, Schlüsselqualifikationen zu erwerben wie z.B. Engagement, Sorgfalt in der Arbeit,

Selbstständigkeit bei der Bewältigung usw. Schule hat jedoch nicht nur die Aufgabe, Zulieferer für Arbeitswelt und Wirtschaft zu sein, sondern vor allem auch soziale Kompetenzen zu vermitteln wie Verantwortungsbereitschaft und Konfliktfähigkeit. Sie hat Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. In Ganztagschulen ist das Bemühen um ein friedliches Zusammenleben aller Schulmitglieder innerhalb des langen Schultages eine wichtige Voraussetzung auch zum Erlernen demokratischer Spielregeln.

Auf dem Weg zum Sozialen Lernen

Während der Planung des Spielplatzbaus erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler die Idee, vormittags in den Pausen und nachmittags in den Freistunden Patenschaften für die Spielbetreuung der jüngeren Schüler zu übernehmen und Begegnungen deutscher und ausländischer Kinder zu ermöglichen. So kam es zur Einrichtung von Kursen, die den Schülern der Klassen 9 und 10 die Möglichkeit zum Einsatz in sozialen Bereichen bot. Am Vormittag gehörten zum Programm dieses Kurses Mitarbeit in den Klassen 1 bis 6, Betreuung und Hilfestellung auf der Freizeitanlage, dem Spielplatz, dem Sportplatz, in Pausenhalle, Bibliothek, Cafeteria und Küche.

Am Nachmittag ging es um Verkauf, Betreuung, Kassenverwaltung, Reinigung, Einkauf in Küche und Cafeteria, um Buchausgabe und Verwaltung in der Schülerbücherei, um Aufsicht, Hilfestellung und Materialausgabe auf den Spielplätzen und der Freizeitanlage.

Zu den Aufgaben im Rahmen des Kurses gehörten auch:

- Organisation und Betreuung von Musik- und Tanzkursen,
- Unterstützung von Lehrern in Kursen,
- Teilnahme und Mitwirkung im Kindergarten und anderen Institutionen,
- Wegbegleitung von jüngeren Mitschülern.

In den beiden letzten Jahren wurde eine organisatorische und inhaltliche Trennung vollzogen zwischen Aufgaben, die sich entweder auf die „Arbeit“ in der Schule oder im Stadtteil beziehen. In den Kursen „Soziales Engagement“ werden Projekte angeboten, die ausschließlich auf die Arbeit am Nachmittag in der Schule ausgerichtet sind. Den Kurs „Praktische Ethik“ wählen die Schüler, wenn sie „Dienst am Nächsten“ am Nachmittag in sozialen Institutionen des Stadtteils leisten.

WPU-Kurse „Soziales Engagement“

In der Mitteilung an die Schülerinnen und Schüler zu den Wahlpflichtkursen Klasse 8 bis 10 hieß es zum Schuljahr 2003/2004 wörtlich:

„Wie ihr wisst, muss jede Schülerin und jeder Schüler im Laufe seiner Schulzeit je einen Kurs aus folgenden WPU-Bereichen durchlaufen haben: Sport – Arbeit/Technik – Kunst/Musik – Soziales Engagement.

In den Kursen „Soziales Engagement“ handelt es sich um Vorhaben, deren besondere Aufgabenstellung es ist, sich um die Belange der Gemeinschaft zu kümmern. Schülerinnen und Schüler dieser Gruppen helfen bei der inhaltlichen Gestaltung und Organisation des Schullebens mit.

Wenn man sich in einer Gemeinschaft wohlfühlen möchte, ist die Mitwirkung an Unternehmungen für diese Gemeinschaft unerlässlich.

In fast allen Kursen erhaltet ihr bei erfolgreicher Teilnahme Urkunden oder Testate. Es kann von Vorteil sein, die Testate den Bewerbungsunterlagen für eine Lehrstelle oder weiterführende Schule beizufügen.“

Kursangebote

– „Schüler für Schüler“

Gemeinsame Aktivitäten für Mitschüler planen und durchführen
(Feste/Turniere für jüngere Schüler, Sponsored Walk veranstalten u.a.)

– Bibliothek praktisch

Ausleihe durchführen, Lesestunden anbieten, Lesewettbewerbe organisieren

– Erste Hilfe und Babysitter-Kurs

– Schülerzeitung

– Videoclips „Zivilcourage“

Szenen vorspielen, die zeigen: Nicht einschüchtern lassen, sich engagieren, wenn es um Mobbing und Missachtung der Menschenwürde geht.

– Schulverschönerung

Erneuern – Gestalten – Verbessern

– Streitschlichterkurs

Lernen: Konflikte zu schlichten, richtig zuzuhören, Gefühle auszudrücken, Lösungsmöglichkeiten zu suchen

– Gartenpatenschaft

– Aktion für eine „Gesunde Umwelt“ (Pflege des Biotops, Mülltrennung u.a.)

– Hausaufgabenbetreuung für jüngere Schüler

– Leitung eines Förderkurses

– Leitung der Spielothek

– Leitung eines Sportkurses

– Mitarbeit in der Cafeteria beim Mittagessen am Nachmittag

– Unterstützung eines Lehrers in Kursen für jüngere Schüler. Als Assistent können Schüler der Klassen 9 und 10 Mitverantwortung in der Gruppe für die Schüler der Klassen 1 bis 6 übernehmen, z.B. in den Kursen: Internationale Küche, Bachpatenschaft, Schwimmen.

Wahlpflichtkurs „Praktische Ethik“

Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 haben die Wahl zwischen drei Angeboten:

- Ethik-Unterricht in der Klasse,
- Religionsunterricht in der Klasse oder im Kurssystem,
- Praktische Ethik im Stadtteil am Nachmittag.

Für den Kurs „Praktische Ethik“ entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler freiwillig für die Dauer von mindestens einem halben Jahr. Sie leisten dabei ein Praktikum von wenigstens dreistündiger Dauer pro Woche in einer sozialen Einrichtung des Wohnbezirks. Sie werden nach Klärung der Einsatzgebiete durch zwei Lehrkräfte betreut und treffen sich regelmäßig zum Erfahrungsaustausch.

Arbeitsfelder im Stadtteil

- in Häusern der Jugend
- in Spielplatzhäusern
- in Kindergärten und Kinderhäusern
- in Altenheimen
- in Behinderteneinrichtungen
- in Kinder- und Familienzentren
- in Kindertagesheimen der Kirche
- in Grundschulen

Die sozialen Institutionen müssen gewillt sein, Arbeitsplätze bereit zu stellen; sie geben die Aufgabenbereiche vor und unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren Tätigkeiten. Vor Kursbeginn werden die Aufgabenfelder besprochen und mögliche Probleme erörtert. Dann werden Aufgaben je nach den besonderen Stärken und Interessen der einzelnen Schülerinnen verteilt. In regelmäßigen Abständen werden in gemeinsamen Rundgesprächen die mit Kursbeginn abgesteckten Ziele auf ihre Durchführbarkeit und die auftretenden Hürden hin reflektiert. Die Erfahrungen werden hinterfragt, verglichen und in Gesprächen aufgearbeitet. Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen werden überprüft, bestätigt oder in Frage gestellt.

Ziele/Wünsche

In der uns zur Verfügung stehenden Zeit – sowohl bei der Arbeit im Stadtteil als auch in der Schule – wollen wir:

- soziale Verhaltensweisen und demokratische Lebensformen nicht nur theoretisch erörtern, sondern über einen längeren Zeitraum hin praktisch entwickeln und erproben, nach Möglichkeit verbessern und Geduld für andere und sich selbst aufbringen lernen,

- an gemeinschaftsbildenden- und fördernden Sozialprozessen teilhaben dürfen,
- durch Rollenwechsel Mitverantwortung tragen und Verantwortung für andere übernehmen und ihnen helfen, beim Umgang miteinander Toleranz einzuüben,
- Zeit füreinander haben und für Wünsche und Gefühle anderer sensibilisiert werden,
- auf uns selbst gestellt sein, Ich-Stärke entwickeln und uns selbst kennen und verstehen lernen, aber auch als Person ernst genommen werden; bei unserer Arbeit Spaß und Freude haben und erfahren, dass die positiven Rückmeldungen der anderen für unser Wohlbefinden eine ganz wichtige Bedingung sein können.

Ausblick

Begeisterung und Spaß beim praktischen Lernen stellen sich bei den Schülerinnen und Schülern ein, wenn sie spüren, dass ihre Arbeit Sinn und Zweck hat, dass sie gebraucht, akzeptiert und anerkannt wird.

Durch die aktive Einbindung der Schule in Stadtteilaktivitäten wird den Schülerinnen und Schülern die Schule als Zentrum in ihrem Wohnviertel vermittelt und vorgelebt, dass sie und ihre Schule integrativer Bestandteil ihres Wohnbezirkes sind.

In Unterrichtseinheiten zum Sozialen Lernen und zur Werteorientierung, wie sie sich in Bildungsplänen oder Schulbüchern finden lassen, herrschen oftmals Forderungen vor oder es werden leuchtende Vorbilder geschildert. Solche normativen Ansprüche können gerade in den Augen von Jugendlichen der Wirklichkeit nur standhalten, wenn die Schülerinnen Gelegenheit erhalten, den für sie so wichtigen Lebensraum Schule in Orientierung an Werten und Normen mitzugestalten und das tägliche Miteinander aller in der Schulgemeinde als Praxis unter diesen Werten und Normen zu erleben. In diesem Sinne ist praktisches Lernen nach unseren Erfahrungen ein zentrales Feld für Ethik in der Schule.

*Katrin Höhmnn/Christine Hesener/Henning Rischkopf/
Carina Roos/Jan Seefeldt*

Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung

Das Thema „Ganztagsschule“ ist zur Zeit Imaginationsraum für vielfältige pädagogische Reformfantasien. Lernen soll verbessert, Unterricht kreativer, schulisches Leben bereichert werden, Schüler und Schülerinnen sollen ruhiger und effektiver lernen und Eltern zufriedener sein, Lehrer und Lehrerinnen entspannter arbeiten. Der Ganztagsschulgedanke wird zum Motor der Schulentwicklung. Ganztagsschule, dazu gehören drei klar voneinander abgegrenzte Bereiche: der Vormittagsbereich, der Mittagsbereich und der Nachmittagsbereich. Je nachdem, ob es sich um offene oder gebundene Ganztagsschulmodelle handelt, sind diese unterschiedlich miteinander verzahnt. Der zeitliche Bereich, der in den planerischen und pädagogischen Überlegungen häufig nicht sorgfältig bedacht wird, ist der Mittagsbereich. Ein Zeitraum, der immerhin je nach Schule zwischen 45 Minuten und eineinhalb Stunden umfasst. Was bietet eine Schule in dieser Zeit außer dem Mittagessen? Werden den Schülerinnen und Schülern Angebote gemacht? Wer betreut diese? Und wie werden die Angebote von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen? Was wünschen diese sich und was ist die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer? Eine Seminargruppe einer Veranstaltung zum Thema „Ganztagsschule“ an der Dortmunder Universität wollte hierzu genaueres wissen. Sie hat Lehrer und Schüler eines Gymnasiums in einem städtischen Ballungsraum befragt. Die hier kurz skizzierten Ergebnisse sind als Anregung für Schulen gedacht, die ihre Mittagspausezeit pädagogisch gestalten wollen.¹

Das Ende der 60er-Jahre gegründete und in den 70er-Jahren zur gebundenen Ganztagsschule umgewandelte Heinrich-Heine-Gymnasium², das befragt wurde, liegt in einem Stadtteil, der als sozialer Brennpunkt der Stadt gilt. Ein paar Zahlen veranschaulichen dies: Die allgemeine Arbeitslosenquote liegt bei 15,17 %³. In dem Stadtbezirk liegt die Ausländerquote bei 20,24 %. Die Arbeitslosenrate unter den Ausländern beträgt 33,77 %, die Statistik „Kinder im Sozialhilfebezug 0 bis 7 Jahre“ weist einen Anteil von 30,64 % ausländischer Kinder bezogen auf Kinder mit Sozialhilfe auf.

Entsprechend gestaltet sich die Schülerschaft des Heinrich-Heine-Gymnasiums. Zum Zeitpunkt der Befragung besuchten rund 470 Schülerinnen und Schüler die Schule. Davon stammen 200 aus anderen Kulturkreisen, die meisten aus der Türkei, aber u.a. auch aus den Ländern Osteuropas. Es arbeiten 40 Lehrer und

Lehrerinnen an der Schule: 30 Vollzeit- und zehn türkischstämmige Teilzeitlehrkräfte sowie drei Referendarinnen und Referendare. Fast die Hälfte der Schüler ist türkischsprachig. Die Schule hat daraus Konsequenzen gezogen: Sie legt Wert auf Mehrsprachigkeit mit interkultureller Orientierung. In der Mittelstufe (Klasse 7 bis 10) wird Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache für die türkischen Schüler angeboten. In der Oberstufe kann Türkisch als Kurs belegt und als drittes oder viertes Abiturfach gewählt werden. Ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihr Engagement gegen Ausländerhass hat der Schule viel öffentliche Anerkennung und eine Auszeichnung eingebracht.

Es gibt ein differenziertes Ganztagsangebote in den Klassen 5 und 6. Durch das Angebot von Hausaufgaben-, Förderstunden und von Arbeitsgemeinschaften im sportlich/musischen Bereich am Nachmittag werden den Schülern Angebote gemacht, die ihnen den Übergang von der Grundschule ins Gymnasium erleichtern und der Entwicklung ihrer Interessen und Begabungen dienen sollen.

Das Mittagsangebot ist aus Sicht vieler Lehrer und Schüler der Schule hingegen ein noch nicht zufrieden stellend gestalteter Bereich. Es gibt einen gut organisierten Mensabetrieb, einen Schulhof mit großen Asphaltflächen, die aber aus baulichen Gründen nicht entsiegelt werden können, einige Tischtennisplatten und ab und an Angebote von Lehrern, die noch Stunden zur Verfügung haben, die nicht in die Unterrichtsversorgung eingegangen sind. Es sind gebundene Angebote für die Jahrgänge 5 bis 7. Aus einem speziellen Fördertopf gab es für einen begrenzten Zeitraum einen Sozialarbeiter, der in den Pausen zur Beratung zur Verfügung stand. Der Bibliotheksraum und ein Clubraum sind geöffnet, wenn Aufsicht gesichert ist.

Von Seiten der Schule gibt es ein großes Interesse, genauer zu erfahren, wie von Schülern und Lehrern das Pausenangebot eingeschätzt wird.⁴ In der Schülerbefragung wurden die Jahrgänge 5 bis 10 berücksichtigt, da diese Jahrgänge im gebundenen Ganztags sind. Insgesamt haben an der Befragung 17 Lehrkräfte sowie 141 Schülerinnen und 124 Schüler – darunter 82 türkische Schülerinnen und Schüler – teilgenommen.

Die *Mittagspausenzeit* für die Sekundarstufen I und II ist unterschiedlich geregelt: 45 Minuten in der Sekundarstufe II und eineinhalb Stunden in der Sekundarstufe I. Dreizehn von sechzehn Lehrkräften sehen dadurch den Unterricht der Sekundarstufe II nicht gestört. Dies hänge auch damit zusammen, dass die Klassenräume der Sekundarstufe II überwiegend in einem Nebengebäude liegen. Die Schüler und Schülerinnen, die die verlängerte Mittagspause in Anspruch nehmen, haben dort zu dieser Zeit keinen Zutritt. Auch die unteren Klassen (5 und 6) befürworten die derzeitige Mittagspausenzeitregelung. Geringer wird die Zustimmung ab Jahrgang 7. Erst in Jahrgang 8 und 9 findet die Länge der Pause wieder mehr Zustimmung. Die Lehrkräfte schätzen die Mittagspausenzeit insgesamt als zu lang ein.

Bei der Einschätzung des *Mittagspausen-Angebots* gibt es innerhalb der Schülerschaft keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, wohl aber zwischen den

Jahrgangsstufen. Bis zum 14. Lebensjahr findet das Mittagspausenangebot überwiegend Zustimmung. Ab dem 15. Lebensjahr kippt die Stimmung zu einer schlechten Beurteilung. Das kann daran liegen, dass sich die Schüler der Mittelstufe weniger einbeziehen lassen und daran, dass die Jüngeren nicht nur durch das Angebot der Schule, sondern auch durch die Verpflichtung zur Teilnahme, eine andere Einstellung zum Pausenangebot aufgebaut haben.

Nach Aussagen der Schüler und Schülerinnen sind von den vorhandenen Pausenangeboten vor allem der Clubraum, die Bibliothek und der Computerraum von Interesse. Generell gilt, dass auch diese Angebote vorwiegend von den Jahrgängen 5, 6 und zum Teil noch vom 7. Jahrgang genutzt werden. Sie alle finden ab Klasse 8 nur noch minimalen oder gar keinen Zuspruch.

Danach gefragt, welche Angebote denn grundsätzlich von Interesse seien, wird deutlich, dass die Schüler zum Beispiel gerne die Fachräume nutzen würden. Fast zwei Drittel der Befragten wünscht eine Öffnung des Sportbereiches, 25 % die Nutzung eines Kunstraumes und knappe 17 % jeweils die Nutzung der NaWi- und Musikräume.

Die Mehrheit der Befragten (117) findet einen Raum der Stille wichtig. Mädchen (60 %) wünschen sich einen solchen etwas häufiger als Jungen (50 %): Das stärkste Interesse besteht in den Jahrgängen 5, 6 und 7.

50 % der Schülerinnen und Schüler fänden es gut, wenn ein spezielles Angebot für Jungen und Mädchen vorhanden wäre. Anders als erwartet spielt die Nationalität in diesem Zusammenhang keine Rolle. Die These, dass sich besonders türkische Mädchen für ein separates Angebot interessieren könnten, bestätigte sich nicht.

Warum entscheiden sich Schüler für ein Angebot? Etwa 50 % der Schüler und 34 % der Schülerinnen gaben an, dass für sie das Interesse an dem Angebot ausschlaggebend für die Auswahl sei. Bezogen auf die Jahrgänge kann man in der 5. und 6. Klasse noch bei annähernd 50 % die Wahl als Interesse geleitet bezeichnen, in der 7. Klasse gilt dies nur noch für 25 %. Knapp die Hälfte der Befragten gab an, sich bei der Wahl des Mittagsangebotes an Freunden zu orientieren. Die Sympathie für einen Lehrer bzw. eine Lehrerin gaben weniger als 10 % als Grund für die Nutzung eines bestimmten Angebotes an. Eltern spielen nahezu gar keine Rolle. Auffällig ist, dass Schülerinnen und Schüler mehr Beratung wünschen, Lehrer und Lehrerinnen aber gar keinen großen Einfluss darauf zu nehmen scheinen, ob oder an welchem Angebot Schüler und Schülerinnen teilnehmen sollten.

Den *Schulhof* betrachten fast alle Pädagogen ebenso wie die Schüler als unzureichend gestaltet. 60 % der Schüler finden, dass der Schulhof verändert werden müsste. Hauptthema ist die sportliche Gestaltung der Pause. Ein Wunsch, der immer wieder genannt wird, ist, dass die Linien für das Fußball- und Basketballfeld nachgezogen bzw. die beiden Felder komplett erneuert werden sollten. Vor allem die Schüler und Schülerinnen der Jahrgänge 5 und 6 wünschen sich einen Spielplatz mit Rutsche, Schaukel und Klettergerüst. Eine Kletterwand würde vor allem in der

7. und 8. Stufe großen Anklang finden. Die 9. und 10. Klassen sind mit dem Schulhof am zufriedensten. Hier könnte die These des Schulleiters stimmen: „Ich schätze, dass das ‚Herumlungern‘ am beliebtesten ist. Wir müssen immer wieder überlegen, inwieweit wir das akzeptieren, weil ja nun einmal das ungezwungene ‚Quatschen‘ für jede Entwicklung eines Jugendlichen wichtig ist.“ Ansonsten reicht die Wunschliste von Volleyball, über Trampolin springen bis zu Hockey und Schwimmen. Ein Punkt, der von vielen Schülern genannt wird, ist der Wunsch nach einer Möglichkeit, Tischtennisschläger auszuleihen. Viele Schüler wünschen sich, dass der PC-Raum öfter und länger geöffnet ist und dass mehr PCs zur Verfügung gestellt werden. Eine Disco und ein Videoraum kämen den Interessen der Schülerinnen und Schüler ebenfalls entgegen.

Das zweite große Schulhof-Thema betrifft die Sauberkeit und die Atmosphäre des Schulgeländes. Der Wunsch nach neuen bzw. sauberen Toiletten rangiert kurz vor dem nach mehr Sauberkeit auf dem kompletten Gelände. Eine Möglichkeit, dies zu verwirklichen, wird von den Schülerinnen und Schülern selbst genannt: mehr Mülleimer. Neue Möbel sind ein weiterer wichtiger Punkt auf der Wunschliste. Ein großes Anliegen der Schüler ist es, dass mehr Grünflächen angelegt werden. Rasenflächen zum Sitzen und Spielen sind ebenso gefragt wie Blumenbeete und Bäume. Die älteren Jahrgänge wünschen sich Schließfächer, in denen sie ihre Bücher und Unterlagen während der Pause verstauen können.

Es werden von den Lehrkräften ebenso wie von den Schülern überwiegend Pausenangebote mit Erholungswert genannt. Fachspezifische Pausengestaltungen fehlen, Klassenräume und Schulräume werden von vielen Lehrern als sinnvolle und mögliche Aufenthaltsräume in den Pausen genannt. Insgesamt fehlt es der Schule an speziell für den Mittagspausenbereich eingerichteten bzw. nutzbaren Räumen. Wenn etwas möglichst bald verändert werden sollte im Pausenbereich, so wäre dies aus Sicht der Mehrheit der befragten Lehrer das Einrichten von Ruheräumen und ergänzend dazu das Erlernen von Entspannungstechniken. An zweiter Stelle steht ein erweitertes Angebot wie zum Beispiel: Disco, Spielraum, Kuschelecke, Schülercafé, Erlebnisweg Hof, Theater, Kletterwand, Stelzen, kreativ-gestalterisches/handwerkliches Angebot. Danach gefragt, was die Lehrer anbieten könnten und zugleich gerne anbieten würden, wurde gesagt: Ballsport, Disco, Klettern, Schwimmen, Entspannung, Gestaltung eines Raumes der Stille, Hausaufgabenaufsicht. Nur eine Lehrkraft von den 17 Befragten gibt dezidiert an, nichts anbieten zu wollen. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen würden zwar gerne das Pausenangebot aktiv gestalten, doch die generelle Bereitschaft ist abhängig von einer Anrechnung dieser Tätigkeit auf ihre Arbeitszeit. Wenig zufrieden stellend erscheint es der Mehrheit zu sein, im Rahmen der Aufsichtspflicht in der Mittagspause aktiv zu werden. Die Mehrheit steht der Aufsichtspflicht kritisch gegenüber. Nur drei Lehrkräfte von 17 weisen darauf hin, dass sie die Pausenaufsichten schätzen, da ihnen durch diese ein besserer Schülerkontakt ermöglicht wird. Offensichtlich muss in Hinblick auf eine

sinnvolle Ganztagsgestaltung auch an der Bewertung von Arbeitszeit gearbeitet werden, damit außerunterrichtliche Arbeit eine entsprechende Anerkennung findet.

Zieht man Schlussfolgerungen aus der Befragung, die für andere Schulen und ihre Planungsüberlegungen zum Mittagspausenbereich relevant sein könnten, so sind dies vor allem die Folgenden:

- Vor der Konzeption des Pausenangebots sollten die Wünsche der Schüler und Schülerinnen und der Lehrkräfte erfragt und ein Konsens gesucht werden. Ziel sollte es sein, sowohl Lösungen für die realistischen Pausenwünsche der Lehrenden als auch der Schüler zu finden.
- Unterschiedliche Jahrgangsstufen brauchen unterschiedliche Angebote und Anreize, um die Mittagspausenzeit adäquat nutzen zu können.
- Für den Mittagbereich sind Räume notwendig, in denen Schüler sich aufhalten und Zeit sinnvoll und altersadäquat nutzen können. Mit einem entsprechenden sinnvollen Konzept können auch Klassenräume, Fachräume (z.B. für Forschungswerkstatt, Kunstwerkstatt) mit in das Pausenkonzept integriert werden. Insbesondere die Sporthallen sollten in der Mittagszeit genutzt werden.
- Neben jenen Angeboten, die es ermöglichen, dass Schüler aus sich herausgehen können, brauchen Schüler auch Rückzugsmöglichkeiten, Orte zum Reden, um in Ruhe an Aufgaben arbeiten oder sich zurückziehen zu können.
- Ob gebundene oder ungebundene Angebote sinnvoll sind, muss gut überlegt werden. Die Entscheidung hängt von der Schülerschaft, der Angebotsstruktur und dem Umfeld der Schule ab.
- Es sind oft einfache Lösungen, die die Pausen-Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler produktiv machen und die Angebotspalette erweitern (z.B. Spiel- und Sportlinien auf dem Schulhof ziehen).
- Neben einer verlässlichen Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen, die im Pausenangebot mitarbeiten, bietet sich die Kooperation mit Eltern, Sportvereinen, Ehrenamtlichen, Oberstufenschülern, Ehemaligen an. Auch die Gründung einer Schülerfirma könnte in diesem Zusammenhang überlegt werden.
- Pausenangebote sollten über einen langen Zeitraum kontinuierlich bestehen, damit Schüler sich auf die Angebotsstruktur einstellen können und Lehrer sie besser beraten können.

Fazit: Das Pausenkonzept muss Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule sein und eine sinnvolle Brücke zwischen Vor- und Nachmittag schlagen. Um ein solches Konzept zu erstellen und umzusetzen, ist eine Erhebung und Evaluation der Schüler- und Schullandschaft sowie des Lehrerkollegiums (wie sie die Autoren durchgeführt haben) empfehlenswert, um nicht an den Interessen und Wünschen der Beteiligten vorbeizuarbeiten.

Anmerkungen

- 1 Der ausführliche Projektbericht mit allen Ergebnissen im Detail ist zu finden unter: www.ifs@uni-dortmund.de und dort auf der Seite von K. Höhmann.
- 2 Name des Gymnasiums ist anonymisiert.
- 3 Diese Daten beziehen sich auf das Jahr 2002.
- 4 Um dies zu erfahren, wurden Schüler und Lehrer per Fragebogen befragt, ergänzt wurde die Befragung durch Interviews sowie teilnehmende Beobachtung.

Olaf Köller

Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen

1. Einleitung

Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre wie TIMSS (Baumert/Bos/Lehmann 2000a, 2000b; Baumert/Lehmann u.a. 1997) oder PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002) werden vor allem als Untersuchungen wahrgenommen, die Leistungsvergleiche zwischen verschiedenen Nationen und Bundesländern ermöglichen. Dabei wird viel zu selten gewürdigt, dass mit diesen Studien wichtige Erkenntnisse über die spezifische Effizienz des deutschen Schulsystems vorliegen. Die Tatsache, dass auf Grund der nationalen Analysen der TIMSS-Daten gezeigt werden konnte, dass beinahe ein Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Jahrgangsstufe ein Kenntnisniveau aufwiesen, wie man es üblicherweise am Ende der Grundschule erwartet (vgl. Baumert/Lehmann u.a. 1997), hat den hohen Wert solcher Studien jenseits internationaler Ranglisten belegt. Das Gleiche gilt im Übrigen für das PISA-Ergebnis, wonach fast ein Viertel der deutschen 15-Jährigen nicht verständnisvoll lesen kann. Weiterhin ist in unzureichendem Maße beachtet worden, dass in TIMSS und PISA neben der Leistung in standardisierten Mathematik- und Naturwissenschaftstests auch ein breites Spektrum motivationaler, emotionaler und sozialer Variablen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erhoben wurde, das wenigstens zum Teil Analysen erlaubt, inwieweit schulische Ziele jenseits der Fachleistungen erreicht werden.

Die Ergebnisse der Fachleistungstests und der zusätzlichen Messinstrumente dieser großen Studien bieten eine besondere Chance: Da auf der Basis der TIMSS- und PISA-Tests quasi national repräsentative empirische Normen, zum Beispiel für Schulformen, bestimmt werden können, kann sich jede einzelne Schule an diesen Normen messen lassen. Solch eine Diagnostik auf Einzelschulebene, die Anhaltspunkte für die eigene Schulentwicklung geben kann, ist also nicht nur für die Schulen möglich, die an den großen Studien teilgenommen haben. Vielmehr ist auch der Fall denkbar, dass sich Schulen mit TIMSS- oder PISA-Instrumenten in den entsprechenden Altersgruppen untersuchen lassen und anhand der Rückmeldungen Schlussfolgerungen für zukünftige Entwicklungsprozesse ziehen können.

In diesem Sinne soll im Folgenden über ein Projekt berichtet werden, in dem fünf hessische Gesamtschulen unter Nutzung von TIMSS-Instrumenten im Jahre 1999 untersucht wurden.¹ Von besonderem Interesse in dieser Studie sind dabei zwei Schulen mit Ganztagsangebot.

2. Eine Evaluation mit TIMSS-Instrumenten an hessischen Gesamtschulen

Die Initiative zu der Evaluation ging von den hessischen Gesamtschulen bzw. ihren Vertretern aus. An der Studie nahmen auf Wunsch dieser Schulen die kompletten 8. Jahrgänge teil. Alle Schulen zeichneten sich durch eine Vielfalt spezieller Charakteristika in Hinsicht auf Struktur, Unterrichtsorganisation und Schülerschaft aus, die an dieser Stelle jedoch nur bruchstückhaft wiedergegeben werden kann. Zwei der fünf Schulen nahmen beispielsweise am KMK-Modellversuch zur klasseninternen Differenzierung in Englisch und Mathematik teil, eine dritte setzte zunehmend Formen des „selbstständigen Lernens“ ein, in der vierten Schule lernten die Kinder in jahrgangsübergreifenden Gruppen und die fünfte Schule mit einem hohen Aussiedler- und Ausländeranteil setzte ein intensives Integrationsprogramm für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache um.

In Abstimmung mit den teilnehmenden Schulen wurden folgende Ziele der Untersuchung vereinbart:

- Feststellung des Leistungsstands in Mathematik und (optional) den Naturwissenschaften. Da die Original-Instrumente aus TIMSS verwendet wurden, sollten die Leistungen in den einzelnen Schulen mit denen der national repräsentativen TIMSS-Stichprobe verglichen werden.
- Darüber hinaus äußerten die einzelnen Schulen Interesse an einer differenzierten Auswertung der Leistungstestergebnisse (Geschlechtsdifferenzen, Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache, Effekte des sozialen Hintergrunds, spezifische Stärken und Schwächen je nach Aufgabeninhalt, -typus etc.).
- Feststellung des motivationalen und psychosozialen Status der Schülerinnen und Schüler. Im Bewusstsein, dass pädagogische Ziele von Schule sich nicht auf den Leistungsbereich beschränken, wurde vereinbart, zentrale Indikatoren für Lernmotivation und emotionales Wohlbefinden zu erheben.
- Feststellung von Indikatoren sozialen Lernens. Da im Rahmen einer Fragebogenstudie Verhaltensbeobachtungen kaum möglich sind, wurde vereinbart, Ergebnisse des sozialen Lernens zu erheben. Dafür eignen sich zum Beispiel Skalen, die „Einstellungen gegenüber Minoritäten“ oder „selbst berichtete Normverletzungen“ erfragen.
- Beurteilung des Mathematikunterrichts, um Informationen zur Optimierung von Unterrichtsprozessen zu erhalten.

Die Studie wurde seit 1998 geplant; die Datenerhebung fand im Frühjahr 1999 gegen Ende des 8. Schuljahres statt. Die Auswertung wurde mit dem Überreichen ausführlicher Abschlussberichte für die Schulen im Mai 2000 vorerst beendet. Hinsichtlich der Verwendung der Untersuchungsergebnisse wurde vereinbart, dass die Adressaten der Untersuchungsergebnisse primär die Schulen sein sollten und Veröffentlichungen der Ergebnisse der Zustimmung der Schulen bedürften. Es unterliegt allein den Schulen, ob und wie sie die Daten nutzen. Die ausführlichen, am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entstandenen, Berichte geben den Schulen Interpretationshilfen und weisen auf mögliche Optimierungsmöglichkeiten hin. Aus dem Projekt sind zwei Publikationen entstanden (Köller/Trautwein 2001, 2003), die genaueren Aufschluss über Vorgehen und Befunde geben.

Im Folgenden werden zunächst die Instrumente, die bei der Evaluation zum Einsatz kamen, genauer beschrieben. Anschließend soll im Sinne von Fallbeispielen auf zwei Schulen aus der Stadt Kassel genauer eingegangen werden, die neben einem besonderen pädagogischen Profil auch ein Ganztagesangebot bieten. Beide Schulen bedienen sehr unterschiedliche Schülerschaften.

2.1 Instrumente

Bei der Planung der Untersuchung war es für alle beteiligten Schulen zentral, die eigenen Ergebnisse in den Mathematiktests an den Befunden der national repräsentativen TIMSS-Stichprobe zu messen. Aus dem Pool der Aufgaben wurde eine Auswahl von vier Testheften eingesetzt, welche die Struktur des Gesamttests in TIMSS gut wiedergibt. Tabelle 1 (s. nächste Seite) belegt dies. Anhand einer Matrix wird gezeigt, wie viele Aufgaben im Vergleich zur TIMS-Studie aus den verschiedenen mathematischen Sachgebieten und kognitiven Anforderungsdimensionen eingesetzt wurden. Grenzen dieser Beschränkung auf vier Testhefte lagen darin, dass sich keine sinnvollen Leistungswerte auf den einzelnen Anforderungsdimensionen und Sachgebieten bilden ließen. Die Gesamtwerte konnten allerdings auf dem in TIMSS verwendeten Maßstab ($M = 500$, $SD = 100$ in der international untersuchten Kohorte) abgebildet werden, so dass die fünf untersuchten Schulen direkt mit den TIMSS-Schulen verglichen werden können.

Als Vergleichsstichproben wurden Bundesländer mit einem ähnlich ausgebauten Sekundarschulwesen ausgewählt, nämlich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen. Um einen fairen Vergleich zwischen diesen Ländern und den fünf Gesamtschulen zu ermöglichen, wurden zusätzlich die Stundentafeln von der 5. bis zur 8. Jahrgangsstufe analysiert. Zudem wurde berücksichtigt, dass in allen fünf untersuchten Schulen der reguläre Fachunterricht bei der Realisierung von Projekten zum Teil aufgelöst wird. Auch wurde von den Mathematiklehrern der fünf untersuchten Schulen eine Einschätzung der Testaufgaben erbeten. Dabei sollte für jede Testauf-

gabe angegeben werden, in welcher Klassenstufe die jeweiligen Kenntnisse geübt wurden und ob die Lösung der Aufgabe ihren didaktischen Zielsetzungen entsprach. Zusätzlich sollte eingeschätzt werden, welcher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler die einzelnen Aufgaben voraussichtlich lösen würde.

Tabelle 1: Mathematische Testaufgaben nach Sachgebiet und kognitiver Anforderungsart

Sachgebiet	Anforderungsart				
	Wissen	Beherrschung von Routineverfahren	Beherrschung von komplexen Verfahren	Anwendungsbezogene und mathematische Probleme	Insgesamt
Zahlen und Zahlenverständnis	6 (10)	5 (13)	9 (12)	7 (17)	27 (52)
Messen und Maßeinheiten	3 (6)	1 (2)	3 (5)	8 (8)	15 (21)
Algebra	5 (8)	5 (10)	0 (1)	8 (10)	18 (29)
Geometrie	3 (5)	2 (6)	4 (6)	3 (6)	12 (23)
Proportionalität	0 (0)	5 (5)	0 (0)	3 (7)	8 (12)
Darstellung und Analysen von Daten/ Wahrscheinlichkeitsrechnung	1 (3)	2 (2)	5 (8)	4 (8)	12 (21)
Insgesamt	18 (32)	29 (38)	21 (32)	33 (56)	92 (158)

Anmerkung: Die Werte vor den Klammern geben die Aufgabenzahlen der Untersuchung in den hessischen Gesamtschulen an, die Werte in den Klammern die entsprechenden Zahlen aus der TIMS-Studie.

Eine berechtigte Kritik an der Qualitätskontrolle von Schulen mit Hilfe von Leistungstest liegt darin, dass die Leistung der Schülerschaft nicht nur von der Qualität des Unterrichts in den jeweiligen Schulen abhängt, sondern auch von den

Voraussetzungen, die Schüler aus dem Elternhaus (und in unserer Studie auch aus der Grundschule) mitbringen. Um diese außerschulischen Einflüsse abschätzen zu können, wurde eine Anzahl von Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund und zum so genannten „kulturellen Kapital“ (Bildungsnähe) der teilnehmenden Schüler eingesetzt. Außerdem wurden die Grundschulempfehlungen erhoben und erfragt, welche Sprache (Deutsch vs. eine andere) in den Familien zu Hause normalerweise gesprochen wird. Alle diese Variablen haben sich als gute Prädiktoren für die Schulleistung von Kindern herausgestellt (z.B. Lehmann/Peek 1997). Zur Kontrolle weiterer familiärer Belastungsfaktoren wurde nach Arbeitslosigkeit der Eltern sowie nach allein erziehenden Eltern gefragt.

Der Erfolg schulischer Erziehungsprozesse drückt sich natürlich nicht nur in Leistungskennwerten aus. Deshalb wurde mit den beteiligten Schulen ferner vereinbart, über den Leistungsbereich hinaus Instrumente zu psychosozialen Variablen einzusetzen (Selbstkonzeptvariablen, schulische Normverletzungen, soziale Einstellungen), die idealerweise ebenfalls den Vergleich mit der TIMSS-Stichprobe zulassen. Außerdem waren die Lehrerinnen und Lehrer daran interessiert, wie ihre Schülerinnen und Schüler den Mathematikunterricht beurteilen.

Neben den Ergebnissen der TIMSS-Erhebung liegen zu vielen dieser Variablen auch Vergleichsdaten aus der Studie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter* (BIJU; vgl. z.B. Baumert/Köller 1998) vor. Die BIJU-Untersuchung ist insofern besonders interessant, als Daten einer relativ großen Stichprobe von Gesamtschülern Anfang, Mitte und Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben wurden. Grenzen dieses Vergleichs liegen sicherlich darin, dass die BIJU-Daten am Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben wurden.

Im Folgenden sollen in ganz knapper Form wenige Befunde aus zwei Ganztagschulen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, geschildert werden. Vorweg wird das Programm jeder Schule kurz vorgestellt.

2.2 Die offene Schule Waldau

Die Schule hat zu Beginn der 80er-Jahre ihr pädagogisches Profil deutlich geändert und reformpädagogische Ansätze (Freinet, Montessori, Pestalozzi, Petersen) als Leitprinzipien „wiederentdeckt“. Mit Ganztagsangebot, Individualisierung, freiem Lernen und der Kombination von „Leistung und Leben“ etablierte sich die Schule als „echte“ Alternative zur Dreigliedrigkeit, die Eltern und Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlicher Herkunft ansprach. Die Schule liegt in einem Gebiet, dessen Bevölkerung sozial stark durchmischt ist, mit einem erheblichen Anteil ausländischer Mitbürger und Aussiedlerfamilien. Entsprechend dem hohen Ausländer- und Aussiedleranteil im Einzugsgebiet gehörten der 8. Jahrgangsstufe des Schuljahrs 1998/1999 16,7 % Schüler mit ausländischer Herkunft und 22,7 % Kinder aus Aussiedlerfamilien (aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion) an. Um

insbesondere die Integration der Aussiedlerkinder erfolgreich zu bewältigen, wurde an der Schule ein besonderes Konzept entwickelt, das

- sehr stark auf eine schnelle und intensive Vermittlung der deutschen Sprache abzielt, ohne dass allerdings die Kinder auf ihre Heimatsprache verzichten müssen (Deutsch als Zweitsprache);
- die soziale Integration durch verschiedene Maßnahmen beschleunigen soll, ohne dass die Kinder vollständig ihre kulturelle Identität aufgeben sollen;
- versucht, die Eltern der Aussiedlerkinder in den Prozess der Integration einzubinden.

Bei dieser Schule handelt es sich um eine Ganztagschule, in der bis 14.35 Uhr Unterricht stattfindet, gefolgt von Zusatzangeboten bis 16.30 Uhr, die nicht verpflichtend sind. Die Zusatzangebote sind breit gefächert (Keramik, Sport, Tanzen, Theater, Werken, Malerei u.v.m.) und werden nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von Kursleitern der Volkshochschule, Musikern, Studenten und Vereinsangehörigen angeboten.

Der Schulalltag beginnt offen, das heißt die Schülerinnen und Schüler können ab 7.30 Uhr die Schule besuchen, obwohl der eigentliche Unterricht erst um 8.45 Uhr beginnt. Dadurch wird zum einen berufstätigen Eltern das Betreuungsproblem genommen, zum anderen können die Kinder diese Zeit frei für sich nutzen, aber auch Angebote wie Proben des Schulchores, Aquaristik, Hausaufgabenbetreuung wahrnehmen. Kinder mit Lese-Rechtschreib-Störungen und solche mit Förderbedarf in Deutsch erhalten in dieser Zeit Fördermaßnahmen. Wie der Schulalltag offen beginnt, so endet er auch nach dem Regelunterricht mit den Zusatzangeboten am Nachmittag. Wichtig zu erwähnen ist weiterhin, dass an der Schule zu Gunsten von Projektwochen und anderen Aktivitäten zeitweise der übliche Wochenstundenplan vollständig aufgegeben wird.

Differenziert wird ab der 7. Jahrgangsstufe, und zwar zunächst in Englisch und Mathematik, ab der 8. Jahrgangsstufe in Deutsch und ab der 9. Jahrgangsstufe in den Naturwissenschaften und Französisch. Zwei Niveaustufen, Erweiterungs- und Grundkursniveau, werden unterschieden.

Befunde

Insgesamt schneiden die untersuchten Schülerinnen und Schüler dieser Schule in Mathematik auf einem Leistungsniveau ab, das zwischen dem mittleren Realschul- und Gymnasialniveau in der TIMSS-Stichprobe liegt (zu Details s. Köller/Trautwein 2003). Ein Aufbrechen nach Kursniveau (Erweiterungs- vs. Grundkurs) zeigt, dass im Grundkurs Realschulniveau, im Erweiterungskurs leicht überdurchschnittliches Gymnasialniveau erreicht wird. Dies macht zum einen sehr deutlich, dass in einer Schule mit breitem extracurricularem Angebot, in welcher der pädagogische Schwerpunkt also nicht allein auf Wissenserwerbsprozesse gelegt wird, erfolgreiches Lernen in den Kernfächern stattfindet. Eine Schule, die besonderes Engagement in

ihre erzieherische Arbeit investiert, die selbstgesteuert alternative Programme und Profile entwickelt, versetzt sich offenbar in die Lage, die eigene Schülerschaft auch im Leistungsbereich optimal zu fördern, selbst dann, wenn der Fachunterricht teilweise zu Gunsten anderer Projekte aufgegeben wird.

Durch den vergleichsweise hohen Ausländer- bzw. Aussiedleranteil besteht auf Seiten der untersuchten Schule ein besonderer Anspruch hinsichtlich der gelingenden schulischen Ausbildung dieser oftmals benachteiligten Kinder und Jugendlichen. Etwa ein Viertel (23,0 %) der Schülerinnen und Schüler gab an, dass bei ihnen zu Hause normalerweise nicht Deutsch gesprochen wird. Diese mögliche sprachliche Benachteiligung spiegelte sich interessanterweise nicht in der Kurszugehörigkeit im Fach Mathematik wider, das heißt von den Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache fanden sich 59,3 % im Erweiterungskurs; dieser Prozentsatz lag sogar leicht über dem der Schüler, in deren Elternhaus üblicherweise Deutsch gesprochen wurde (55,3 %). An der untersuchten Schule ergaben sich insgesamt relativ kleine Unterschiede zu Gunsten der Schüler mit deutscher Muttersprache. Ein Aufbrechen nach Kursniveaus zeigte allerdings, dass die Unterschiede allein auf das Erweiterungskursniveau zurückzuführen waren, auf dem sich bemerkenswerte Differenzen zu Gunsten von Schülern mit deutscher Muttersprache zeigten. Diese waren im Übrigen nicht auf mangelnde Sprachkompetenzen, sondern eher den bildungsfernen familiären Hintergrund der Jugendlichen zurückzuführen. Diese Ergebnisse legen die Interpretation nahe, dass im Rahmen der besonderen Fördermaßnahmen die ausländischen Kinder an dieser Schule trotz etwas schwächerer Leistungen den Erweiterungskursen in Mathematik zugeordnet werden, um diesen eher benachteiligten Kindern erfolgreiche Bildungskarrieren offen zu halten.

2.3 Die Reformschule Kassel

Die Schule wurde 1988 als Versuchsschule des Landes Hessen eingerichtet. Sie ist eine Ganztagschule mit flexiblen Unterrichtszeiten von 7.45 bis 16.00 Uhr. Die Jahrgangsstärke beträgt 30 bis 40 Kinder bzw. Jugendliche. Der Anteil ausländischer Kinder ist sehr gering. An der Schule wird in jahrgangsgemischten Kursen unterrichtet, wobei es insgesamt vier Stufen gibt, bei denen die ersten drei jeweils drei Jahrgänge umfassen (Jg. 0 bis 2, Jg. 3 bis 5, Jg. 6 bis 8) und die letzte Stufe zwei Jahrgänge (Jg. 9 bis 10). In allen Fächern außer Mathematik, Englisch und Französisch, die jahrgangsspezifisch unterrichtet werden, fand der Unterricht für die von uns untersuchten Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe gemeinsam mit Schülern aus der 6. und 7. Jahrgangsstufe statt. Somit führt die Jahrgangsmischung dazu, dass in vielen Fächern vergleichsweise leistungsheterogene Gruppen zusammen unterrichtet werden. Diese Zusammensetzung soll u.a. die soziale Kompetenz der Schüler fördern. Die Altersheterogenität und die damit

zusammenhängenden Unterschiede im Leistungsvermögen können auch aktiv in den Unterricht eingebracht werden, indem die Schüler einander helfen. Somit kann eine selbstverständliche Kultur des Helfens und der Achtung voreinander etabliert werden, wobei der jahrgangsübergreifende Unterricht verhindert, dass allzu feste Rollen und Rollenerwartungen entstehen.

Im jahrgangsspezifischen Mathematikunterricht der 8. Klasse wird intern differenziert. Es werden keine Klassenarbeiten geschrieben. Statt dessen erwerben die Schülerinnen und Schüler in jedem Stoffgebiet sogenannte Grund- und Erweiterungsdiplome, deren Schwerpunkt auf der Feststellung des Könnens, nicht des Nichtkönnens, liegt. Der pädagogische Ansatz der Schule baut sehr stark auf Konzepten der Reformpädagogik auf.

Die soziale Zusammensetzung der Reformschule verdient eine besondere Erwähnung. Zwar wurde sie als Gesamtschule konzipiert, sie zieht jedoch auf Grund ihres pädagogischen Profils und des Ganztagsangebots insbesondere Kinder aus Familien mit großer Bildungsnähe und einem hohen sozioökonomischen Status an, wie man ihn üblicherweise nur am Gymnasium antrifft.

Befunde

Die Leistungen der untersuchten Schüler aus der Reformschule lagen knapp über denen von Gymnasien in der TIMS-Untersuchung. Dies weist darauf hin, dass die pädagogische Schwerpunktsetzung nicht zu Lasten der Leistungsentwicklung in Mathematik geht. Das relativ hohe Leistungsniveau war auch vor dem Hintergrund, dass in dieser Schule keine Klassenarbeiten geschrieben werden, bemerkenswert.

Auf Grund der jahrgangsgemischten Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wurde an dieser Schule bei den Auswertungen ein besonderer Wert auf die Unterrichtsbeurteilungen durch die Schülerschaft gelegt. Dabei zeigte sich, dass der Mathematikunterricht insgesamt als klarer und strukturierter wahrgenommen wurde, es wurden weniger Störungen berichtet und Konsequenzen von regelwidrigem Verhalten wurden als klar definiert betrachtet. Außerdem wiesen die Angaben der Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass in ihrem Mathematikunterricht eine sehr starke Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm stattfand. Dieser Befund mag vor allem auf eine Besonderheit zurückführbar sein: An der Schule wird bis zur 8. Jahrgangsstufe auf den Einsatz von Noten und Zensuren verzichtet. Dies reduziert möglicherweise die Auftretenshäufigkeit interindividueller (sozialer) Vergleiche, die eher negative Konsequenzen für individuelle Selbstkonzepte und Interessen haben.

Die erhobenen Schülerurteile deuten insgesamt darauf hin, dass die guten Mathematikleistungen auch ein Produkt des Unterrichts sind und nicht lediglich ein Ergebnis des günstigen familiären Hintergrunds darstellen.

3. Fazit

Mit der Planung und Durchführung von TIMSS und PISA wurde in Deutschland nach einer langen und gewollten Abstinenz „empirisches Neuland“ in der systematischen Untersuchung von Bildungserträgen eines Schulsystems betreten.

Die Ausführungen zu den beiden hessischen Ganztagschulen sollte gezeigt haben, dass große Schulleistungsstudien nicht nur zur Auskunft über die Effizienz unseres Bildungssystems genutzt werden können, sondern auch für Einzelschulen die Möglichkeiten der Organisationsdiagnostik bieten, deren Ergebnisse idealerweise in Schulentwicklungsmaßnahmen einfließen können.

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland, wie sie von der KMK im Jahre 2003 zunächst einmal für den mittleren Abschluss verabschiedet wurden, gewinnen Schulen weitere Möglichkeiten der Evaluation. In den nächsten Jahren werden für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch und die Naturwissenschaften Aufgaben entwickelt werden, die sich an den Standards orientieren. Für Evaluationsprojekte – auch an Ganztagschulen – wird es voraussichtlich möglich sein die Aufgaben zu nutzen, um sich an den nationalen Standards messen zu können. Hierin, wie auch in den gerade erst anlaufenden Programmen für Schulinspektionen, liegen große Chancen für Schulen, sich über eigene pädagogische Leistungen Rechenschaft abzulegen.

Anmerkung

- 1 Die Studie wurde vom Autor gemeinsam mit Ulrich Trautwein am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt und vom hessischen Kultusministerium finanziell unterstützt. Dem Zuwendungsgeber sei dafür an dieser Stelle gedankt.

Literatur

- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000a): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000b): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen

- Baumert, J./Köller, O. (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik, 50. Jg., H. 6, S. 12-18
- Baumert, J./Lehmann, R. H. et al. (1997): TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Köller, O./Trautwein, U. (2001): Evaluation mit TIMSS-Instrumenten: Untersuchungen in der 8. Jahrgangsstufe an fünf Gesamtschulen. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., S. 167-185
- Köller, O./Trautwein, U. (2003): Schulqualität und Schülerleistung. Weinheim
- Lehmann, R. H./Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburger Schulbehörde
- Treiman, D.J. (1977): Occupational prestige in comparative perspective. New York

Thomas Coelen

Synopse ganztägiger Bildungssysteme

Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts

In diesem Beitrag ziehe ich eine erste Zwischenbilanz des Forschungsprojekts, dessen Skizze ich im letzten „Jahrbuch Ganztagsschule“ vorgestellt habe (Coelen 2003).¹ Die Zwischenbilanz ist in Form einer Zusammenschau von drei – mehr oder weniger – ‚ganztägigen‘ Bildungssystemen angelegt. Die jeweiligen Angaben zu den nationalen Bildungssystemen sind den Beiträgen von Referenten und Referentinnen der internationalen Konferenz „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich“ vom 9. bis 11.10.2003 in Bielefeld entnommen, die für den diesbezüglichen Tagungsband (Otto/Coelen 2004b) überarbeitet wurden.

Die Autorinnen und Autoren: Wolfgang Hörner (Frankreich), Lea Pulkkinen/Raija Piirtimaa (Finnland) und Manuela du Bois-Reymond (Niederlande) haben sich beim Verfassen ihrer Beiträge an einem Vergleichsraster orientiert, das eine Zusammenstellung von verschiedenen Ebenen und Kriterien der Bildungssysteme ermöglicht.² In diesem Vergleichsraster wurden vier Ebenen unterschieden: organisationsbezogene Fragen (1), personalbezogene Merkmale (2), die Perspektive der Adressaten und schließlich disziplinär-theoretische Aspekte.³ Die vier Ebenen sind nach drei bis vier Vergleichskriterien differenziert.⁴

Die jeweiligen Länderangaben zu der organisations- und der personalbezogenen Ebene werden im Folgenden nach thematischen Gesichtspunkten zusammengestellt; am Ende eines jeden Kapitels weise ich auf Informationslücken hin; zum Abschluss bewerte ich den jetzigen Forschungsstand und gebe einen Ausblick auf das weitere Vorgehen.

1. Zur Organisation (ganztägiger)⁵ Bildungssysteme

Unter organisatorischen Gesichtspunkten erscheinen mir vor allem die *Trägerschaft* (1.1) und die *Finanzierung* der Bildungssysteme (1.2), die darin vertretenen *Formen* von Bildung (1.3) und die schulbezogenen *Funktionen* der außerschulischen Arrangements (1.4) relevant.

1.1 Trägerschaft

Auf der organisatorischen Ebene sind in Bezug auf die Trägerschaft folgende Mischungsverhältnisse zwischen *Staat*, *Öffentlichkeit* und *Familien* festzustellen⁶:

Es gibt sowohl fast allein *kommunal* getragene Bildungssysteme (wie z.B. Finnland mit nur 4 % Schülern auf öffentlichen Schulen) als auch Systeme mit weit überwiegend *staatlicher* Trägerschaft (wie Frankreich mit 14 % Schülern auf öffentlichen Schulen im Primar- und 20 % im Sekundarbereich) als auch Bildungssysteme mit überwiegend *öffentlich* getragenen Schulen (wie die Niederlande mit 65 % der Schulen in Freier Trägerschaft durch Kirchen, Stiftungen, Vereine etc.).

Wie in den meisten Ländern werden die Bildungseinrichtungen in Finnland und den Niederlanden von den lokalen Behörden verwaltet⁷: In Finnland sind die Kommunen Besitzer der Schulen, die durch gewählte Gemeinderäte verwaltet werden und dabei unter Aufsicht des nationalen Bildungsministeriums stehen. In den Niederlanden werden die kommunalen Schulen (das sind nur ein Drittel aller Schulen des Landes) zunehmend durch eine juristische Körperschaft im Rahmen des Gemeindegesetzes verwaltet, diese oder die Gemeinderäte stellen Lehrkräfte, Schulleiter und Schulleiterinnen ein. Wie die Mehrheit der niederländischen Schulen unterliegen sie einer komplizierten Kopplung von einer zentralistischen Bildungspolitik an eine äußerst stark dezentralisierten Verwaltung.

Zur vollständigen Gewährleistung der „ganztägigen“ Bildungsangebote in diesen Ländern gehören noch eine Reihe weiterer Institutionen:

- die Nachmittagsclubs in den Schulen (in Finnland sind diese von Lehrern geleiteten Arbeitsgemeinschaften allerdings seit den 1990er-Jahren stark gekürzt);
- diverse Sportgruppen (die in Frankreich am freien Mittwochnachmittag eine entscheidende Rolle spielen; sie werden meist von Sportlehrern geleitet und von der *Union Nationale des Sports Scolaires et Universitaires* getragen);
- die Nachmittagsbetreuungen in kommunalen Kindertagesstätten, wie z.B. Hortangebote mit Hausaufgabehilfen und Freizeitgestaltung (in Finnland werden diese seit den 1990er-Jahren stark gekürzt, was dort u. a. zu der momentanen Diskussion um die Einführung eines Ganztagssystems beigetragen hat);
- die Angebote der Freien Träger (durch Beiträge oder Projekt- und Eigenmittel finanzierte Nachmittagsgestaltungen durch Vereine, Verbände und Initiativen);
- religiöser Unterricht und Jugendarbeit seitens der Kirchen (vor allem in Frankreich spielt dies für die Schließung der „Mittwochs-Lücke“ eine große Rolle).

Daneben gibt es noch eine ganze Reihe *privater* Lösungen: Vor allem in Frankreich verursacht der schulfreie Mittwoch(-nachmittag) erhebliche Probleme; in den Niederlanden ist die schulfreie Mittagszeit für viele Familien schwierig zu gestalten; in Finnland bleiben auf Grund der enorm hohen Beschäftigungsraten von Eltern viele Kinder an den schulfreien Nachmittagen unbeaufsichtigt.

In allen drei Ländern sind aktuell Entwicklungen zu veränderten Trägerschaften im Hinblick auf „ganztägige“ Strukturen zu beobachten:

- Da ist z.B. das verstärkte Bemühen von Ganztagsschulen um Kooperationen mit kommunalen Angeboten für Kinder und Jugendliche sowie mit Vereinen und Wohlfahrtseinrichtungen u.Ä. zu nennen, wie z.B. in Frankreich, wo dafür neuerdings besondere Mittel und Verträge bereit gestellt werden (*contrats d'aménagement du temps de l'enfant*).
- Da entwickeln sich Schulen zu Knotenpunkten verschiedener schulischer und außerschulischer Aktivitäten von unterschiedlichen Akteuren, die auf dem Schulgelände stattfinden und vom Schulleiter koordiniert und verantwortet werden, um eine Ganztagsbetreuung zu gewährleisten, wie z. B. im Modellprojekt *MUKAVA* in Finnland.⁸
- Und da gibt es Ganztagsbildungseinrichtungen, die sich nur durch Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Trägern konstituieren können und daraufhin durch staatliche Stellen (nationale und kommunale) finanziert werden, wie z.B. in den *brede scholen* in den Niederlanden.⁹

1.2 Finanzierung

Bei der anteilig *staatlichen*, *öffentlichen* und *privaten*¹⁰ Finanzierung der Bildungssysteme gibt es folgende Mischungsverhältnisse:

- In den Niederlanden: Eine vollständig *nationalstaatliche* Finanzierung¹¹, über die die überwiegend öffentlichen Schulträger und die finanzautonomen Schulen mit den mittelzuweisenden Kommunen verhandeln (z.T. entsprechend dem Anteil benachteiligter Schüler)¹², bei gleichzeitiger *privater* Finanzierung von (nach-) mittäglicher Betreuung¹³.
- In Frankreich: Eine fast vollständig *nationalstaatliche* Finanzierung des formellen Bildungssystems (Schule und Vorschule), die deshalb für die Adressaten kostenfrei ist¹⁴, bei gleichzeitiger Finanzierung der nicht-formellen Lücken dieses Systems: Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, Mittwoch(-nachmittags) und in den Ferien durch *private* Lösungen oder die Kommunen sowie *privat-gewerbliche* und *öffentliche* Träger (z.B. kirchliche oder laizistische Verbände), die deshalb für die Adressaten in den meisten Fällen kostenpflichtig sind.
- In Finnland: Eine gemischt *nationalstaatlich-kommunale* Finanzierung des Schulwesens¹⁵ bei gleichzeitigem Abbau kommunaler Nachmittagsbetreuungen (z.B. von Kindertagesstätten und Jugendzentren)¹⁶ sowie einer Reihe von *privaten* Lösungen seitens der Adressaten, die mit Einkommenseinbußen einhergehen (z.B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit).

1.3 Bildungsformen

Die Anteile der *formellen*, *nicht-formellen* und *informellen* Arten von Bildung¹⁷ in den Ganztagsystemen bewegen sich zwischen:

- In Frankreich: Fast ausschließlich *formellem* Unterricht¹⁸ zuzüglich weiteren *formellen* Bildungsangeboten wie z.B. Förderunterricht (*études dirigées*) und Hausaufgabenaufsicht (*études surveillées*) durch schulisches oder kommunales Personal, einer *nicht-formellen* Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, die im *foyer socio-éducatif* vor allem – aber nicht nur – im verbleibenden Teil der Mittagspause durchgeführt werden¹⁹, den bereits erwähnten, mittwochs durch Lehrer angebotenen Sportgruppen und den – bis vor kurzem von Fachpersonal geleiteten – Schulbibliotheken und Medienzentren (*CDI*) im Sekundarbereich sowie Möglichkeiten der *informellen* Bildung beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen.
- In den Niederlanden: *Formellem* Unterricht mit großen Gestaltungsspielräumen der Einzelschulen²⁰, einem *nicht-formellen* Bereich, zu dem die Vorschule gehört²¹, wie auch die außerschulischen „Auffangzentren“ (van den Ven 2002) für die Vier- bis Zwölfjährigen²², der fakultative Unterricht in den Muttersprachen und weitere außercurriculare Aktivitäten, die zur Schulprofilbildung beitragen.
- In Finnland: Größtenteils projektartigem Unterricht neben zahlreichen *formellen* Förderangeboten, wenigen direkt auf die Schule bezogenen *nicht-formellen* Bildungsarrangements (Nachmittagsgruppen, Horte etc.) und einem traditionellen Bereich *informeller* Bildung²³ beim gemeinsamen Mittagessen von Lehrern und Schülern.

1.4 Funktionen des Außerschulischen

Die schulbezogenen Funktionen der außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Angebote in den (ganztägigen) Bildungssystemen schwanken zwischen *unterrichts-* bzw. *schulunterstützend*, *-ergänzend*, *-ersetzend* und *eigenständig*.

- In Frankreich haben die außerunterrichtlichen Arrangements vor allem *unterrichtsergänzenden* Charakter für schwächere Schüler (*étude surveillée et dirigée*); die Arbeitsgemeinschaften im *foyer socio-éducatif* haben „sozialerzieherische“, also *schulunterstützende* Funktionen; die mittwöchlichen Sportgruppen haben insofern *schulersetzenden* Charakter, als dass sie die Lücke des Ganztagschulsystems zu schließen helfen; die Kooperationen mit kommunalen und öffentlichen Trägern (über die *contrats d'aménagement du temps de l'enfant*) haben *schulergänzende* Funktionen; die mittwöchlichen Angebote der katholischen Kirche und anderer Religionsgruppen und auch die Ferienkolonien in den langen Sommerferien sind als *eigenständig* zu bezeichnen.²⁴

- In Finnland gibt es zahlreiche *unterrichtsunterstützende* Förderangebote für schwächere Schüler²⁵; die seit den 1990er-Jahren im Rückgang begriffenen Nachmittagsangebote der Kommunen und der Freien Träger haben z.T. *schulergänzende* (Horte) und z.T. *eigenständige* (Jugendzentren, Verbände) Funktionen; die Nachmittagsbetreuung des im Aufbau befindlichen finnischen Ganztagsbetreuungssystems hat vor allem beaufsichtigende und insofern *schulersetzende* Funktion, da sie die nachmittägliche „Betreuungslücke“ des finnischen Schulsystems schließen soll.
- In den Niederlanden haben die außerschulischen Angebote des Ganztagsystems eine weitgehend *eigenständige*, weil unabdingbar konstitutive Funktion im *verlengde schooldag* und vor allem in der *brede school*. Mit ihrer Verallgemeinerung ist neben die anfänglich kompensatorische Funktion der *brede school* die *schulergänzende* Funktion eines nachmittäglichen Aktivitätsprogramms für potenziell alle Kinder und Jugendlichen getreten. Darüber hinaus gibt es auch hier *unterrichts-* bzw. *schulunterstützende* Maßnahmen der Schulen sowie der – wiederum trägerrechtlich *eigenständigen* – Schulsozialarbeit.²⁶

Informationslücken

Auf der organisationsbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf Trägerschaft und Finanzierung wäre die Rolle der Provinzen in den Niederlanden und der *départements* in Frankreich näher zu untersuchen sowie die – vermutlich – ambivalenten Auswirkungen der Dezentralisierung, hin zu mehr „Beteiligung“ der Adressaten, und zwar sowohl in finanzieller als auch in demokratischer Hinsicht. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über (schulbezogene) nicht-formelle Bildungsinstitutionen.

2. Zum Personal (ganztägiger) Bildungssysteme

Im Hinblick auf das die „Ganztägigkeit“ gewährende Personal erscheinen mir vor allem die formalen *Ausbildungsgänge* (2.1), die inhaltlichen *Ausbildungsrichtungen* (2.2) und der *Professionalisierungsgrad* (2.3) relevant.

2.1 Ausbildungsgänge

Bei den formalen Ausbildungsgängen des Ganztagspersonals ist das Mischungsverhältnis aus *wissenschaftlichen* (universitären) Ausbildungen, solchen auf *wissenschaftlicher Grundlage* (fachhochschulischen) und *berufsfeldbezogenen* (fachschulischen) Ausbildungsgängen sowie sonstigen zu beachten.

- In Frankreich werden die Pädagogen und Pädagoginnen der Vorschule und der Grundschule – zum Teil gemeinsam – in den gleichen *universitären* Institutionen

(*Institut Universitaires pour la Formation des Maîtres*) ausgebildet und beide vom Bildungsministerium angestellt, werden, der Förderunterricht und die Hausaufgabenaufsicht – die lange Zeit ebenfalls durch Lehrer und *fachhochschulisch* ausgebildete Erzieher geleistet wurden – wird seit Neuestem vermehrt durch pädagogisches Hilfspersonal (z.B. Studenten) oder sogar durch ungelernte Honorarkräfte gewährleistet.²⁷

- In Finnland arbeiten an fast allen Schulen Lehrerassistenten, Schulsozialarbeiter, Schulkrankenschwestern sowie weiteres sozial- und sonderpädagogisches sowie psychologisches und beratendes Personal²⁸, die Mitarbeit in den Horten erfordert einen *universitären* BA-Abschluss, hingegen die Tätigkeit als Klassenlehrer in der Grundschule oder als Fachlehrer in der Sekundarstufe einen *universitären* MA-Abschluss.
- In den Niederlanden werden Erzieher und Grundschullehrer ebenso wie Sozialpädagogen vier Jahre lang auf *Fachhochschulniveau* ausgebildet (an Pädagogischen Hochschulen), die Sekundarschullehrer absolvieren hingegen nach ihrem vierjährigen Fachstudium ein einjähriges Praxisstudium an Fachbereichen, die den *Universitäten* angegliedert sind; hier gehört die Kooperation zwischen Lehrern und anderen professionellen und semi-professionellen Berufsgruppen zur Kernstrategie, um die nachmittäglichen Aktivitäten zu koordinieren: Spezialisten aus anderen Bereichen (Gesundheit, Kinderschutz, Jugendarbeit, Ausländerbeauftragte u.v.a.) arbeiten eng mit der Schule zusammen.

2.2 Ausbildungsinhalte

In Bezug auf die inhaltlichen Ausbildungsrichtungen des pädagogischen Personals ist nach *schul-*, *sozial-* und *freizeitpädagogischen* sowie sonstigen Inhalten zu unterscheiden. In allen drei Ländern fällt der große Anteil von nicht-unterrichtendem Personal in den Bildungseinrichtungen auf:

- Im französischen Ganztagschulsystem ist mehr als ein Viertel der Angestellten „pädagogisches Hilfspersonal“ (Hörner 2004), damit sind gemeint: für die Mittagsaufsicht und die Fördermaßnahmen Absolventen oder Studenten eines Fachstudiums, Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*) und neuerdings Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*) – oft ohne pädagogische Ausbildung; hinzu kommen die Kantinenkräfte und die CDI-Fachkraft (*documentaliste*) – meist eine Diplom-Bibliothekarin.²⁹ Die nach ihrem Fachstudium ein Jahr lang *schulpädagogisch* ausgebildeten Lehrer geben in diesem System Unterricht und gestalten die fakultativen AG's im *foyer socio-éducatif* bzw. am Mittwoch(-nachmittag).
- Im finnischen „Drei-Viertel-Schulsystem“ arbeitet *schulpädagogisch*, sonderpädagogisch, *sozialarbeiterisch*, medizinisch und psychologisch ausgebildetes Personal; in den kommunalen Horten und Jugendzentren arbeitet *sozialpädagogisch* ausgebildetes Personal, die Gruppen werden normalerweise von einer qualifi-

zierten Kraft (mit Fachhochschul- oder Berufsschulabschluss) mit einigen Ehrenamtlichen oder zeitweise angestellten Erwerbslosen geleitet.

- Im niederländischen System arbeiten an den *basisscholen* Lehrer und Lehrerinnen mit breiten *pädagogischen* Ausbildungen, an den weiterführenden Schulen lernstoff-orientiert ausgebildete *Lehrer*. An den „Runden Tischen“, die die *brede scholen* konstituieren und gestalten, versammeln sich *Schulpädagogen* (Lehrer und Hilfslehrer), *Sozialpädagogen/-arbeiter* (Krippenleiterinnen, Schulsozialarbeiter, Mitarbeiter von Kinder- und Jugendclubs, Vertreter des Kinderschutzes) genauso wie Schulärzte, Bibliothekare, Hausmeister, Verwaltungspersonal, Vertreter kommerzieller Freizeiteinrichtungen, Elternvertreter, Ausländerbeauftragte, Nachbarschaftspolizisten und andere Gemeindevertreter u.v.a.

2.3 Professionalisierung

Ein weiteres Augenmerk gilt der Verteilung der „ganztägigen“ Tätigkeiten auf *professionelle*, *semi-professionelle* und *ehrenamtliche* Kräfte.

- In Frankreich gibt es neben den *professionellen* Lehrern, der Bibliothekarin, dem Kantinenchef und dem Koordinator des pädagogischen „Hilfspersonals“ (*conseiller principal d'éducation*: Haupterziehungsberater³⁰) eine ganze Reihe *semi-professioneller* Aufseher (*surveillants*; 28 Stunden/Woche), Erziehungshelfer (*aide-éducateurs*; 35 Stunden/Woche) und Erziehungsassistenten (*assistants d'éducation*, z.B. Absolventen, Studenten) sowie *ungelehrte* Honorarkräfte (z.T. Erwerbslose).
- In Finnland wird die Konzentration der Lehrer auf den Unterricht durch eine ganze Reihe anderer *professioneller* Kräfte möglich gemacht (s.o.). In dem Modellprojekt zur Ganztagsbetreuung an Schulen werden auch die nachmittäglichen Hobbygruppen von dafür extra entlohten Lehrkräften angeboten. Hingegen muss die Arbeit in den Horten und Jugendzentren u.a. durch eine Anzahl *semi-professioneller* und *ehrenamtlicher* Kräfte gewährleistet werden.
- In den Niederlanden haben in den letzten Jahren immer mehr Schulen die lange Mittagspause mit *ehrenamtlichen* Helfern (meistens Müttern) oder auch mit bezahlten Kräften überbrückt. Diese familienpolitisch bzw. pädagogisch unbefriedigenden Lösungen haben mit zur Entwicklung der *brede school* beigetragen. Daran sind, wie oben bereits erwähnt, eine ganze Reihe *professioneller* und *semi-professioneller* Kräfte beteiligt.

Informationslücken

Auf der personalbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations- und vielleicht sogar Forschungslücken auf: In Bezug auf die Ausbildungsniveaus und -inhalte müsste noch mehr über das außerunterrichtliche bzw. -schulische Personal (im französischen *foyer d'éducatif* und in den Kooperationen im Rahmen der *contrats d'aménagement du temps de l'enfant*, in den Nachmittagsangeboten der

finnischen Horte und Jugendzentren und im Modellprojekt *MUKAVA*, in den Nachmittagsprogrammen der niederländischen *brede scholen*) in Erfahrung gebracht werden. Darüber hinaus blieben bisher in allen drei Ländern noch Lücken im Wissensstand über die Bezahlung des Personals und – damit verbunden – die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen pädagogischen Professionen.

Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

Auf den beiden hier zusammengestellten Vergleichsebenen, Organisation und Personal, lässt sich über das französische, finnische und niederländische (ganztägige) Bildungssystem zusammenfassend sagen:

- Wir haben es mit überwiegend kommunalen Trägerschaften und nationalstaatlichen Finanzierungen zu tun, bei gleichzeitig signifikanten – in den letzten Jahren durch Dezentralisierungsbestrebungen ‚von oben‘³¹ offensichtlich steigenden – Anteilen öffentlicher und privater Träger und Geldgeber.
- Bei den Formen von Bildung überwiegt die formelle Schulausbildung, bei gleichzeitig signifikanten – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anteilen nicht-formeller Bildung, der zumeist schulunterstützende und -ergänzende Funktionen zugeschrieben werden, und kleineren Anteilen eigenständiger Sozialisationsinstanzen.
- Das Personal der Ganztageseinrichtungen setzt sich aus einer relativ großen – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anzahl nicht-unterrichtender Pädagoginnen und Pädagogen zusammen, mit z.T. deutlich niedriger gestuften formalen Ausbildungsgängen, wodurch ein steiles Gefälle in den Professionalisierungsgraden der Bereiche formeller und nicht-formeller Bildung besteht.

Letztgenannte Entwicklung ist insofern als ambivalent zu bezeichnen, weil dies in den meisten Fällen Ausdruck einer Inkorporierung außerschulischer Kompetenzen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der französischen *Ganztagschule*, aber auch im finnischen Modellprojekt zu *Ganztagsbetreuung*) und nur zu einem geringeren Teil Ausdruck einer Integration von schulischer und außerschulischer Bildung (wie z.B. in den Ansätzen zu einer *Ganztagsbildung*³² in den Niederlanden), wodurch ein Gemeinsames, Drittes, Neues entsteht.

In der weiteren Beschäftigung mit diesem Thema wird zunächst die vorliegende Synopse thematisch erweitert – die Ebenen Adressaten und Disziplin/Theorie kommen hinzu –, anschließend werden drei weitere Länder (Japan, Italien, Russland) einbezogen, um im darauf folgenden Schritt zu einer Typologie ganztägiger Bildungssysteme zu gelangen, die gesellschafts- und bildungstheoretisch einzurahmen sein wird.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich dabei um ein Habilitationsvorhaben, das – aufbauend auf Vorarbeiten zum Verhältnis von schulischer und außerschulischer Pädagogik (Coelen 2002a und 2002b) – im November 2002 im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Jugendhilfe im Wandel“ an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld begonnen wurde und 2005 abgeschlossen sein soll.
- 2 Selbstverständlich können Länderdarstellungen einzelner Autoren und Autorinnen nicht als erschöpfende Forschungsquellen für eine solche Synopse (oder gar für eine daraus zu entwickelnde Typologie) ganztägiger Bildungssysteme gelten. In den nächsten Monaten werde ich die Angaben mit Hilfe diverser länderspezifischer Publikationen ergänzen (eine empirische Primärerhebung in den Ländern ist im Rahmen der jetzigen Projektbedingungen leider nicht möglich). Die vorliegende Darstellung des französischen Systems ist bereits ergänzt durch weitere Angaben von Hörner (2002), Allemann-Ghionda (2003) und Testu (2003), die Darstellung des finnischen Systems durch Angaben von Kansanen (2002), Matthies (2002) und Renz (2003), die Darstellung des niederländischen Systems durch Angaben von Brinkmann (1996), Nieslony (1998) und van de Ven (2002); alle Länderdarstellungen sind ergänzt um die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003) und von Radisch/Klieme (2003).
- 3 Die Ebenen „Adressaten“ und „Disziplin/Theorie“ können hier aus Platzgründen nicht ausformuliert werden, siehe dazu meinen Beitrag in Otto/Coelen 2004b.
- 4 Eine englischsprachige Erläuterung der zugrunde liegenden methodologischen Überlegungen und des methodischen Vorgehens ist zu lesen in Coelen 2004b.
- 5 Die Bezeichnung „ganztägig“ ist in Klammern gesetzt, da von den analysierten Ländern – entgegen der weit verbreiteten Meinung – nur Frankreich über ein flächendeckendes Ganztags(schul)system verfügt: Finnland hat, bis auf ein Modellprojekt, „Drei-Viertel-Schulen“ (Vormittagsunterricht plus Mittagessen); in den Niederlanden nimmt die Zahl der ganztägigen Bildungsangebote (in Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern) erst in den letzten Jahren zu.
- 6 Im Folgenden unterscheide ich zwischen staatlichen (in den meisten Ländern genauer: kommunal getragenen), öffentlichen (in vielen Ländern durch Religionsgemeinschaften, Stiftungen, Vereinen/Verbänden getragenen) und privaten Schulen (durch kommerzielle Anbieter getragene Schulen) und private Lösungen (in den allermeisten Fällen durch Familienmitglieder oder Bekannte gewährleistete Betreuungen). Die weit verbreitete Unterscheidung in „staatlich = öffentlich“ einerseits und „privat = gewerblich“ andererseits ist – besonders bei der hier verfolgten Fragestellung – irreführend.
- 7 In Frankreich sind knapp 80 % der Schulen in direkter Trägerschaft des Staates. Die Kommunen haben im französischen Schulwesen keine nennenswerten Kompetenzen.
- 8 An „MUKAVA“, das seit 2002 in vier Städten durchgeführt wird, nehmen sieben Schulen und ca. 2.000 Schüler und Schülerinnen der Klassen 1 bis 9 teil.
- 9 Die *brede school* ist die „erweiterte pädagogische Form“ (du Bois-Reymond) des Konzepts des *verlengde schooldag* (verlängerten Schultages). Formal untersteht eine *brede school* den beiden Ministerien, die für Jugend und für Schule zuständig sind; ob und in welcher Form die initiiierenden lokalen Initiativen akzeptiert werden, entscheidet jede Gemeinde für sich entsprechend ihrer kinder-/jugend- und schulpolitischen Prioritäten. Ab ca. 2010 wird ungefähr jede siebte *basisschool* (die niederländische Grundschule für die Vier- bzw. Fünf- bis Zwölfjährigen) eine *brede school* sein. Van de Ven (2002, 343) sieht darin „mehr als ein(en) Trend“.
- 10 „Privat“ ist differenziert nach privat-gewerblicher und privat-familiärer Finanzierung.
- 11 Im Falle der *brede scholen* anteilig aus den Ressorts, die für Schule und für Jugendarbeit zuständig sind.

- 12 Diese Pauschalfinanzierung, bemessen an den Schülerzahlen des Vorjahres, hat offensichtlich den Effekt einer „Entlassungswelle“ nach dem jeweiligen Zähltag. Einer der Vorteile dieser Finanzierung ist die vollständige Deckungsfähigkeit von Personal- und Sachmitteln; Sponsoring, also privat-gewerbliche Finanzierung, ist in Grenzen zugelassen; die Schulleiter müssen mehr und mehr Manageraufgaben übernehmen. Du Bois-Reymond (2004) merkt kritisch an, dass die Trägervereine in einigen Fällen zu großen „Bildungsfirmen“ fusioniert wären.
- 13 Die Kosten für die außerschulischen Betreuungseinrichtungen, die entweder privat-gewerbliche Unternehmen sind oder anteilig von Eltern, Staat und solchen Betrieben finanziert werden, denen an Frauenerwerbsarbeit gelegen ist, sind so teuer, dass sie „in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzehren“ (du Bois-Reymond 2004).
- 14 Die Lehrpersonalkosten werden vom Zentralstaat bestritten, die Sachkosten durch die *départements* in Sek. I bzw. die Schulverwaltungsbezirke (*académies*) in Sek. II.
- 15 Die lokalen Bildungsträger haben Anspruch auf staatliche Zuschüsse für Gründungs- und Betriebskosten; sie kommen praktisch für sämtliche mit der Schule zusammenhängende Ausgaben auf: Unterrichtsmaterial, Mahlzeiten, medizinische Vorsorge, Transport.
- 16 Nach einem Gesetzesvorhaben für 2004 soll der Nationalstaat nur 57 % des Bildungswesens finanzieren und der Rest die Kommunen und die Eltern. Schon jetzt versuchen die Schule verstärkt, Mittel aus privaten Quellen einzuwerben.
- 17 Siehe zu dieser international üblichen – wenngleich auch manchmal mit anderen Zuschnitten getroffen – Unterscheidung: Bundesjugendkuratorium (2002) und Overwien (2004).
- 18 Mit einem geringem Anteil von projektartigem Lernen: Laut nationalem Curriculum 10 % der Unterrichtszeit.
- 19 Zu diesen „sozialerzieherischen Tätigkeiten“ (Hörner 2004) gehören Theatergruppen, die Schülerzeitung, der UNESCO-Club (zu Problemen der Dritten Welt), antirassistische Arbeitsgemeinschaften etc.
- 20 In den ersten drei Jahren der Sekundarstufe, der „Basisbildung“, können fast die Hälfte der Unterrichtsstunden von den Schulen gefüllt werden, z.B. mit Inhalten wie Technik, Informatik, Versorgung. Die Oberstufe, das *Studiehuis*, hat eine neue, offene und selbstständige Didaktik.
- 21 Die Kindergärten sind seit 1985 in die integrierte *basischool* eingegangen.
- 22 In Deutschland dem Hort vergleichbar; sie haben nach dem Unterricht und während der Ferien geöffnet.
- 23 Hier als „soziale und gesundheitliche Fürsorge“ bezeichnet.
- 24 Alix (2003) betont den Effekt der „viel(en) gemeinsam verbrachte(n) Zeit“, also die Sozialisationsfunktion der französischen Ganztagsschule. Hörner (2004) fügt dies in einen größeren Rahmen ein, indem er feststellt, dass der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion – einen verlässlichen Rahmen für Unterricht und Kinderbetreuung vorgibt, auf den die Familien bauen können und der sich insofern familien- und gesellschaftspolitisch auswirkt.
- 25 So ist das gute PISA-Ergebnis Finnlands durch eine Reihe von Faktoren erklärbar, die nicht der formellen Bildung zuzurechnen sind: An fast allen Schulen gibt es Förderstunden, Sonderpädagogen, Lehrerassistenten, Schulsozialarbeiter und Schulkrankenschwestern.
- 26 Siehe Nieslony (1998, 360).
- 27 Diese kostengünstigen pädagogischen Dienstleistungen sind nach Hörner (2004) „die personellen Eckpfeiler der französischen Ganztagsschule“. Sie sollen zugleich auch der Studienfinanzierung bzw. zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit dienen.

- 28 Neuerdings gibt es eine Tendenz gegen diese Ausdifferenzierung zu Gunsten einer stärkeren Bündelung in der Profession des Klassenlehrers (vgl. Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ 2003).
- 29 Die *documentaliste* wird in jüngster Zeit allerdings in vielen Fällen durch kostengünstigeres Personal ersetzt.
- 30 früher: *surveillant général*
- 31 Insbesondere in den Niederlanden, aber auch in den anderen beiden hier untersuchten Ländern, verschiebt sich die „Bildungspolitik (...) zunehmend vom Staat zur Gemeinde“ (van de Ven 2002, 343).
- 32 Siehe zu diesem Konzept Coelen (2002b).

Literatur

- Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen, in: ZfE, H. 2, S. 173-187
- Alix, Christian (2003): Ganztagsschule Frankreich – eine Fallstudie. In: Bildung PLUS: Online Bibliothek – http://bildungplus.forum-bildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf (abgerufen am 27.2.2004)
- Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagsschule – ein Blick über den Tellerrand. In: Appel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206-216
- Anweiler, Oskar u.a. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei. 4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel
- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (Koordination: DIPF) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. In: Bildung PLUS: Online Bibliothek – <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (abgerufen am 27.2.2004)
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In: Otto/Coelen (2004b) (Hrsg.), a.a.O.
- Brinkmann, Günter (1996): Niederlande. In: Anweiler, Oskar u.a., a.a.O., S. 124-142
- Bundessjugendkuratorium (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Hrsg. v. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg. Opladen
- Coelen, Thomas (2002a): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt/M.
- Coelen, Thomas (2002b): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis, H. 1, S. 53-66
- Coelen, Thomas (2003): Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Eine Forschungsskizze. In: Appel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 217-226

- Coelen, Thomas (2004a): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß/Maykus (Hrsg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, S. 242-263 (i. D.)
- Coelen, Thomas (2004b): ‚Full-time‘ education systems in knowledge-societies. International comparison of the cooperation between schools and out-of-school educational agencies. In: *education-line*: www.leeds.ac.uk/educol/
- Döbert, Hans u. a. (2002) (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler
- Esping-Andersen, Gøsta (1999): Social Foundations of Postindustrial Economics. Oxford
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1997): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union. Luxemburg
- Homfeldt, Hans Günther/Brandhorst, Katrin (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Sozialpolitik – Kooperation – Forschung. Baltmannsweiler
- Hörner, Wolfgang (1996): Frankreich. In: Anweiler u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 83-108
- Hörner, Wolfgang (2002): Frankreich. In: Döbert u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 155-175
- Hörner, Wolfgang (2004): Ganztagsschule in Frankreich. In: Otto/Coelen (2004b) (Hrsg.), a.a.O.
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Ed.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington DC
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland. In: Döbert u.a. (Hrsg.), S. 142-154
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungssystem und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/02, S. 38-45
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Sozialpädagogische Arbeit in Schulen des niederländischen Bildungssystems. Perspektiven für Deutschland? Opladen
- Nieslony, Frank (1998): Schulbegleitung und Schulsozialarbeit in den Niederlanden. In: neue praxis, H. 4, S. 350-362
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004b): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004a): Grundbegriffe zur Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Overwien, Bernd (2004): Informelles Lernen. In: Otto/Coelen (2004a) (Hrsg.), a.a.O.
- Pulkkinen, Lea/Pirttimaa, Raija (2004): Der „integrierte Schultag“ in Finnland. In: Otto/Coelen (2004b) (Hrsg.), a.a.O.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“, Frankfurt/M.: DIPF. In: Bildung PLUS: Online Bibliothek – http://www.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf (abgerufen am 27.2.2004)
- Renz, Monika (2003): Ganztagsschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit? In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1/03, S. 40-42
- Testu, François (2003): Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires (Vortragsmanuskript für die Tagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ am 1./2.12.2003 in Frankfurt/M.). In: www.cahiers-pedagogiques.com/actu/fiches/testu.html (abgerufen am 27.2.2004)
- Treptow, Rainer (2002): International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabenbestimmung zwischen den Komparatistiken. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen
- Ven, Bob van de (2002): Niederlande. In: Döbert u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 329-346

Gert Geißler

Ganztagsschule in der DDR

Ideenherkünfte

Von den Anfängen des neuzeitlichen Bildungswesens bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts war auch in Deutschland die Schule mit geteiltem Unterricht selbstverständlich gewesen. Dabei hatten die Schüler die Unterweisung in den Kern- und Hauptfächern vormittags, nach einer längeren Mittagspause dann den sonstigen Unterricht nachmittags empfangen. Während diese Organisationsform in der Regelschule aufgegeben wurde, blieb sie im exklusiven privaten Schulwesen lebendig und erfuhr hier eine vielgestaltige pädagogische Ausgestaltung. Wenn sie auch Familienerziehung keinesfalls als „Noterziehung“ betrachtete, vielmehr „dem guten Elternhause als Erziehungsmacht die erste Stelle“ zuwies, so erachtete die Schulpädagogik ausgedehnte institutionelle Erziehung anhaltend als von großem Wert. Das *gut* geführte Internat biete „große wirtschaftliche, gesundheitliche, soziale, geistige und erziehlische Vorzüge“. Es entwickle die Unterordnung und unter den bindenden Gesetzen der Lebensgemeinschaft die Fähigkeit, „einem Ganzen als dienendes Glied sich einzufügen“. Geweckt würden die „sozialen Triebe“, das Verantwortungsgefühl, die Selbstständigkeit und „Führereigenschaften“. Damit bringe das Internat die vorhandenen Erziehungsmächte „zu gesammelter Wirkung“. Es halte fern, was „die Erziehungszwecke durchkreuzen, die Gesinnungseinheit stören, die leibliche und sittliche Gesundheit gefährden“ könne. Es sei „seinem Ideale nach eine Kraftquelle für Erzeugung, Entwicklung und Bewahrung gesunden und tüchtigen Menschentums“ (vgl. Schwartz 1928, 1034).

Die *Landschul- und Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden*, ebenso die *Lebensgemeinschaftsschulen* der Weimarer Republik und seit früherer Zeit Alumnate, Pensionate, Konvikte, Kadettenanstalten und die Internate an den Volksschullehrerseminaren verfolgten Konzepte von *Ganztagserziehung*, nicht zu reden von Waisenhäusern und sonstigen Kinder- und Jugendheimen. Mit jeweils eigentümlicher Prägung und Zweckbestimmung, ganz unterschiedliches Klientel im Blick, erfolgte das zumeist in ländlicher Abgeschiedenheit und unterschiedlicher Trägerschaft. Besserung, Wohltätigkeit, Veredelung, Elite- oder Gemeinschaftsbildung, gar das Hervorbringen eines neuen Menschengeschlechts waren die üblichen Leitideen.

In die Perspektive egalitärer Gesellschaftsentwürfe gesetzt, dachten kommunistische, anarchistische und avantgardistische *Reformpädagogogen* ähnlich (vgl. Bilstein

2001; Lost 2002). Sie suchten die Vorzüge gebundener Erziehung allgemein zu machen. Dabei speisten sich die Vorstellungen zur radikalen Sozialisierung des Erziehungs- und Schulwesens aus realen Erziehungsnotén, wie sie mit den Umständen des Industriezeitalters und in der Folge von Krieg zu Beginn des 20. Jahrhunderts massenhaft immer sichtbarer wurden. Kinderelend und Kinderverwahrlosung waren ihr beredendster Ausdruck.

Vor diesem Hintergrund hatten reformerische Pädagogen in den Jahren der Weimarer Republik in Anlehnung auch an Beispiele in Sowjetrußland zunächst verschiedentlich die „*Kinderkommune*“, das „*Kinderheim*“ als Schule der Zukunft, als „Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft“ angesehen. In „freier Erziehung“ selbst verwaltet sollte diese Schule sein und Selbstversorgung durch produktive Arbeit betreiben. Die Familie, jedenfalls die proletarische, sei in Auflösung begriffen, nicht fähig, ihre Erziehungsaufgaben zu erfüllen. So forderten die Kommunisten 1928 im Preußischen Landtag eine Umgestaltung des Schulwesens, mit der „das Schulheim, nicht die Unterrichtsanstalt“ zum *Grundtypus* der Schulanstalt werden sollte (vgl. Quellen 1975, 425). In einer Übergangszeit müsse die Schule „durch bauliche und organisatorische Maßnahmen zu einem *Tagesheim* umgeformt“ werden. Die Schule müsse den Kindern auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen, den Charakter eines ausschließlichen Lehrinstituts verlieren und den Mittelpunkt eines proletarisch-kollektiven Lebens der Kinder bilden (vgl. Der revolutionäre Schulkampf 1930). In diesem Sinne war schon 1918 in Sowjetrußland eine Schule deklariert worden, die alle sieben Wochentage offen stehen, einen Tag zum Lesen, für Ausflüge, Theaterbesuche und für andere selbstständige Beschäftigungen der Kinder frei halten und einen weiteren Halbttag für Klub- und Laboratoriumsarbeiten, Referate, Ausflüge und Schülerversammlungen reservieren sollte (vgl. Krupskaja 1971, 404).

Ganztagsschulideen in den 1950er-Jahren der DDR

In der DDR nun verwob sich Herkömmliches und Reformarisches aus dem Ideenvorrat gebundener Erziehung unter sozialistischer Ideologieprämisse, wurde auf diese oder jene Weise zunächst geltend in den Internatseinrichtungen der Institutionen der Lehrerbildung, der ländlichen Zentral-, Berufs- und Oberschulen, der ersten Spezial- und Sonderschulen, schließlich in den staatlichen Normalkinderheimen, auch an den Jugendwerkhöfen mit verschiedenen Versuchen, Ideen vor allem von A.S. Makarenko aufzunehmen.

Um die Leistungsfähigkeit der Schüler zu erhöhen, ihre Anlagen und Neigungen in einzelnen Fächern, Stoffgebieten und Fähigkeitsbereichen zu erhöhen, waren für die älteren Schüler in den Jahren der Weimarer Republik nahezu an allen höheren Schulen freie *Arbeitsgemeinschaften* gebildet und damit das Unterrichts- und Erziehungsfeld nach Verzicht auf die Praxis des geteilten Unterrichts wieder stärker

auf den Nachmittag ausgedehnt worden. In der DDR wurde diese Tradition zu Beginn der 1950er-Jahre aufgenommen und nun auch auf die *achtjährige, für alle gemeinsame Grundschule* übertragen. Wo er bestand, besuchten jüngere Schulkinder in wachsender Zahl nach Unterrichtsschluss zudem den *Hort*, der mit dem Schulgesetz von 1959 (vgl. Gesetz 1959) auch schulrechtlich in staatliche Trägerschaft genommen und als „fester Bestandteil der Schule“ organisiert wurde. *Spiel- und Sportnachmittage*, auch *hausaufgabenfreie* Nachmittage waren angeordnet, verschiedentlich spezielle Hausaufgabenzimmer eingerichtet. Staatlich organisiert, gewannen Wissenserwerb, Erziehung und Freizeitgestaltung dort, wo die entsprechenden Angebote von Schülern und Eltern aufgenommen wurden, im Anschluss an den Pflichtunterricht an Reichweite. Dabei verband sich Freizeitgestaltung mit *politischer Erziehung*, das vor allem durch den wöchentlichen „Pioniernachmittag“ und für Schüler der 8. Klassen seit Ende der 1950er-Jahre bereits mit der monatlichen „Jugendstunde“ zur Vorbereitung auf die „Jugendweihe“.

Noch aber war nur ein Teil der Schüler Mitglied der Pionierorganisation, Teilnehmer der Jugendweihe oder schulisch bzw. außerschulisch in Zirkeln, in Arbeitsgemeinschaften und sonstigen Interessenvereinigungen organisiert. Das Angebot an Freizeiteinrichtungen, das von „Pionierhäusern“ bis hin zu öffentlichen Spielplätzen oder Betriebssportgemeinschaften reichte, blieb noch relativ gering, und auch die Anzahl der Hortplätze, ebenso der Kindergartenplätze, die beide zunächst nur berufstätigen Müttern vorbehalten waren, entsprach noch nicht dem Bedarf. Die meisten Kinder verbrachten ihre Freizeit gewöhnlich „auf der Straße“, und „Schlüsselkinder“ gehörten wie bislang zur Normalität. Selbst dann, wenn nachmittags die eine oder andere Arbeitsgemeinschaft besucht wurde, änderten sich die Verhältnisse nicht wesentlich (vgl. Geißler 2000, 444 ff.). Dem zu begegnen, gewann aus sozialpolitischen, sozialpädagogischen und Gründen sozialistischer Erziehung die Idee der Ganztagschule zunehmend an Interesse.

So trat zunächst die deutsche Tradition wieder ins Bewusstsein. Bei Gelegenheit des Pädagogischen Kongresses 1956 erinnerte der damalige Minister für Volksbildung der DDR an „eine gewisse Tradition und große Erfahrungen“ der Internaterziehung in Deutschland, etwa in der Landschulheimbewegung (vgl. Aufgaben und Probleme 1956, 115). Dabei wusste man auch um das Bestehen erster Ganztagschulen in der Bundesrepublik, mochten diese, was man beanstandete, auch der „sozial bedrohten Jugend“ zugemessen sein, während die noblen Landerziehungsheime von Kindern aus ganz anderen Milieus frequentiert wurden. Vorbildliches sah man dagegen in der UdSSR entstehen (vgl. Goetze 1956). Dort wurde, soweit es ging, bereits der *Internatsschule* und als deren Vorstufe den Schulen mit „Gruppen des verlängerten Tages“ der Vorzug eingeräumt.

Bereits im Februar 1957 gab es in der Schulpolitik der DDR erste Pläne, *Tagesheimschulen* einzurichten. Zu Beginn des Schuljahres im September 1957 konnten die ersten dieser Schulen (vgl. Vogel 1958) eröffnet werden. 1959/1960

bestanden elf Tagesheimschulen mit ca. 8.000 Schülern. Etwa 19.000 Schüler waren in den 323 Internatseinrichtungen untergebracht. Die inzwischen 4.085 Horte an nahezu jeder zweiten Schule besuchten 192.762 Schüler. Das waren etwa 80 Prozent aller Schüler der Klassen 1 bis 4. Im Dezember 1963 schließlich bestanden 113 Tagesschulen, womit etwa jeder zweite Stadt- und Landkreis über eine solche Schule verfügte. Zugleich gab es 4.608 Tagesklassen und 12.874, etwa jedes sechste Schulkind, Tagesgruppen des Hortes an 5.608 Schulen. Insgesamt waren rund 400.000 Schüler in dieses System einbezogen (vgl. Beiträge 1964, 10).

Die Erfahrungen mit den ersten Tagesheimschulen blieben eher ambivalent. Nicht selten ergaben sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft – in aller Regel handelte es sich um Arbeiterkinder, die über den eigentlichen Schulbezirk hinaus aufgenommen worden waren – Problemhäufungen, die von den neu gebildeten Lehrerkollegien zunächst nur schwer zu bewältigen waren. Mitunter waren die Schulen auch ohne hinreichende Vorbereitung und pädagogisches Konzept eingerichtet worden. Selbst als sich die Verhältnisse besserten, stieß die Tagesheimschule auf geteiltes Interesse. Am wenigsten war sie bei Eltern und Schülern in Berlin nachgefragt.

Die Kampagne

Im Januar 1960 sprach der erste Mann im Staat, Walter Ulbricht, erstmals öffentlich (vgl. Neues Deutschland 1960, 3) davon, in Zukunft allen Kindern eine *ganztägige Bildung und Erziehung* zu ermöglichen. Anstelle des Hortsystems könne dort, wo am Nachmittag freie Schulräume vorhanden seien und Pädagogen zur Verfügung stünden, ohne größeren Aufwand zur Tagesschule übergegangen werden. An diesen Schulen sollten „die Kinder der Werktätigen“ nach dem Unterricht das Mittagessen einnehmen, Schularbeiten unter Aufsicht anfertigen, sich dann Sport und Spiel zuwenden. Neben vermehrtem staatlichen Erziehungseinfluss und den beschäftigungspolitischen Effekten versprach diese Idee Senkung der beängstigend hohen *Sitzenbleiberquoten* und die Bewältigung des kaum vermindert hohen *Lernpensums*. Auch starke ideologische Impulse waren vorhanden.

Während bestimmte Elternkreise die Idee der Tagesschule unterstützten, in ihr eine Entlastung bei der Bewältigung des Familienalltags und der Lernförderung ihrer Kinder sahen, traf sie auf den begreiflichen Widerspruch der ausgegrenzten Kirchen und vor allem von Ärzten. Auch auf Elternversammlungen artikuliert sich teils massive Ablehnung. Nach dem Vorwurf, mit dem *polytechnischen Unterricht* die „Kinderarbeit“ einführen zu wollen, war die SED nun dem der „Zerstörung der Familie“ und der „Entfremdung der Kinder vom Elternhaus“ ausgesetzt, was auch zutraf, soweit Elternhäuser für die Staatspolitik nicht einzunehmen waren.

Vermeintlich um beste Plätze im sozialistischen Wettbewerb ringend, ließen Schulfunktionäre neue *Tagesschulen*, also solche Schulen, die als Vorstufe zum

Heim *Tagesschulklassen* führten, einrichten. Zugleich brachte das Ministerium für Volksbildung in die Vorbereitung eines SED-Politbürobeschlusses Vorschläge ein, die Tagesheimschule innerhalb der nächsten volkswirtschaftlichen Planperiode schon bis 1966 *allgemein* durchzusetzen, freilich ohne daran zu denken oder denken zu wollen, dass Finanzierung von Nöten war. Die für solche Dinge zuständige Abteilung Volksbildung der Staatlichen Plankommission intervenierte. Sie forderte das Ministerium nicht nur zur Berechnung des allgemeinen Finanz- und Personalbedarfs, sondern auch der Kosten für die voraussichtlich benötigten Tischdecken, Handtüchern und Bestecke auf. Die akribische Auflistung bewirkte, dass der dem SED-Politbüro für die Sitzung am 17.5.1960 eingereichte Beschlussentwurf der Schulkommission über die *allgemeine* Einführung der neuen Schulform innerhalb weniger Minuten von der Tagesordnung abgesetzt wurde (vgl. Gebhardt 1960).

Die Einführung der Tagesschule war in der Folge nur noch langfristig und ohne Bewilligung zusätzlicher Mittel aktuell. Die zunächst nach sowjetischem Vorbild in den Horizont einer kommunistischen Gesellschaft gestellte Idee einer mittels der Tagesschule vorangetriebenen sozialistisch-staatskonformen Erziehung wurden allmählich zurückgenommen. Mit der These vom Sozialismus als „relativ selbstständiger Gesellschaftsformation“ rückte die Tagesheimschule als Regelschule in die Ferne. Beiläufig sah das neue Bildungsgesetz von 1965 vor, Tagesschulen „entsprechend den ökonomischen Möglichkeiten schrittweise aufzubauen“ (vgl. Gesetz 1965, 581).

Schulprofile

Über das schrittweise Vorgehen bei der Einführung der Tagesschulen hat die spätere Statistik nur anfänglich Buch geführt. Die Tagesheimschulen blieben *Versuchsschulen*, dienten vor allem dazu, „neue Formen der Kollektiverziehung“ sowie der „Verbindung der unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit“ zu erproben. Sie boten eine *Nachmittagsbetreuung* für die Schüler *aller* Klassenstufen an.

Die Tages(heim)schulen (Drewelow 1963, 328-335; Lohmann 1967) entwickelten eigene Schul- und Heimordnungen. Sie fanden, gehalten freilich an die verbindlichen Lehrpläne, den Pionier- und FDJ-Auftrag, das Programm der Jugendweihe und generell unter dem Primat des *unterrichtlichen* Lernens, *normativer* Erziehung und *disziplinierten* Verhaltens stehend, zu einem relativ *eigenständigen Profil*. Weit besser als die Normalschule mit Personal ausgestattet – auf elf Schüler kam im Schnitt ein Pädagoge – unterschieden sie sich in der Verteilung der Unterrichtsstunden in der Woche und am Tag, in den einzelnen Klassenstufen, in der Pausenregelung, in den Proportionen „gelenkter und freier Formen“ der außerunterrichtlichen Tätigkeit, von „individueller und kollektiver“ Freizeit. Bis hin zur Sonderschule (vgl. Die Sonderschule 1965) wurden Varianten von Ganz-

tagsschule erprobt. Wie an den übrigen Schulen gab es mittags warme Speisung, dazu zweimal Frühstück und nachmittags „Vesper“. Die Schulen öffneten frühmorgens um 7 Uhr und schlossen, wenn die letzten Eltern, von der Arbeit kommend, ihre Kinder wieder in Empfang nahmen.

Obwohl verschiedentlich erprobt, von Medizinern, Schulhygienikern und Pädagogen empfohlen, setzte sich *Nachmittagsunterricht* nur gelegentlich durch. Weitgehend wurden die gesamten Unterrichtsstunden nach wie vor am Vormittag erteilt. Nur an einem, höchstens an zwei der sechs Schultage fiel eine Unterrichtsstunde, selten eine zweite auf den Nachmittag. Eltern, Schüler und Lehrer zeigten sich diesem gewohnten Schulrhythmus mehrheitlich verhaftet.

Mit der Beibehaltung des Vormittagsunterrichts fiel der Nachmittag ganz an „Erzieher“, die – speziell ausgebildete Freizeitpädagogen gab es noch nicht – gemeinhin wenig Akzeptanz gewannen, zumal bei den älteren Schülern der Klassen 7 bis 10 nicht. Die für wünschenswert erachtete Einbeziehung der Lehrkräfte in die bis nach 17 Uhr reichende, für Kinder von Schichtarbeitern noch weiter ausgedehnte Nachmittagsgestaltung gelang insgesamt nur sporadisch. In diesen Fällen nutzten die Lehrer die an den Vormittagsunterricht anschließende längere Pause soweit es ging für ihre Geschäfte. Spezielle Schulbauten entstanden nicht, es sei denn, Eltern, Lehrer und Betriebe unternahmen etwas, gestalteten Zimmer um und errichteten Nebenbauten, so in Weißenfels, wo die Schule von einem Park mit sprudelndem Bach umgeben vom Schulpublikum angenommen war und von Bestand blieb. Verschiedentlich konnte auf nach 1945 entstandene Bausubstanz zurückgegriffen werden, noch aber dominierten die im Kaiserreich massiv und zweckmäßig errichteten Klinkerbauten.

Immerhin: Hier und da bot eine verlassene Bürgervilla Platz. Erprobt wurden die verschiedensten pädagogischen Konzepte, vielerorts Kursunterricht am Nachmittag, der Schulklub, Konsultations- und Hausaufgabenzimmer, der Verzicht auf Hausaufgaben, die verschiedensten Arbeitsgemeinschaften, der Wechsel von Phasen der Konzentration mit solchen der Entspannung, auch Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1. Man pflegte den Garten, züchtete Kaninchen, fütterte die Vögel, richtete „Knobecken“ ein, trieb Sport, bastelte an Radios, tat vieles mehr. Der durchaus beliebte Kurs „Backen und Kochen“ stieß, bei der bis weit in die erste Hälfte der 1960er-Jahre wiederkehrenden Rationierung von Lebensmitteln, vor allem von Butter, freilich auf Schwierigkeiten.

Das System ganztägiger Bildung und Erziehung

Während die Schulpolitik nach 1965 den Begriff *Tagesschule* oder gar *Tagesheimschule* rasch vergessen ließ, stand die Rede von der „*ganztägigen Bildung und Erziehung*“ weiterhin im Kurs. Gegen Ende der ersten Hälfte der 1960er-Jahre wurden Versuche, ganztägige Bildung und Erziehung über die sukzessive Einrich-

tung entsprechender *Einzelschulen* weiter voran zu bringen, aufzugeben. Diese Schulen liefen, ohne noch beachtet zu werden, aus. Im Rahmen der 1965 im *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen* festgelegten Strukturen erfolgte statt dessen ein umfassender Ausbau der Regelschule.

Dieser betraf, begleitet seit den 1970er-Jahren von einem umfangreichen Schulbauprogramm, *erstens* den *Kindergarten*. Spätestens seit den 1980er-Jahren bestand ein bedarfsgerechtes Angebot an solchen Einrichtungen. Erfasst wurden nahezu alle Kinder, um sie schulvorbereitend, ganztägig und nach komplexen „Erziehungs- und Bildungsprogrammen“ unterrichtsfähig zu machen. Gleiches galt *zweitens* für den von 6 bis 18 Uhr geöffneten *Schulhort*, den schließlich rund 85 % der Kinder von Klasse 1 bis 4 besuchten. *Drittens* hielt die Schule im wachsenden Maße ein weitgefächertes Angebot an außerunterrichtlichen *Nachmittags- und Freizeitangeboten* bereit. Arbeitsgemeinschaften auf den verschiedensten Interessengebieten, einschließlich solche vormilitärischen Gehalts, gehörten zum Angebot aller Schulen. Etwa 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 wurden von diesen Formen schulisch angeleiteter Freizeit (vgl. Bauer 1985) vom Bastelnachmittag bis zur AG Informatik mehr oder weniger erreicht. Größer noch war der Zuspruch, den Sportgruppen fanden. *Viertens* wurden umfangreiche Betätigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche *außerhalb* der Schule geschaffen. Das entsprechende Angebot reichte von dem der Freizeiteinrichtungen über das der gesellschaftlichen Organisationen bis hin zu den Betrieben und auch zu Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen. Schließlich wurde *fünftens* auch das *Unterrichtsangebot in fakultativer Form* erweitert, und zwar durch verschiedene Zirkel und für Schüler der Klassen 9 und 10 seit Beginn der 1980er-Jahre durch „Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm“, die der Vertiefung und Erweiterung von Unterrichtsgegenständen dienten. Das waren Lehrgängen wie „Astronomie und Raumfahrt“, „Struktur und Gestaltung des heimatlichen Wirtschaftsgebiets“, „Elektronik“, „KfZ-Technik“, „Kochen – Servieren – Pflegen“ oder „Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung“ und „Russische Konversation“.

Die Erweiterung dieser Arbeitsgemeinschaften auf die Klassen 7 und 8 war vorgesehen, auch wahlweise obligatorischer Unterricht im Rahmen der gegebenen Gesamtstundenzahl wurde in Erwägung gezogen, immer begleitet von Bedenken, das Prinzip der Differenzierung gegen das der Einheitlichkeit nicht zu weit zu treiben. Fakultativer Fremdsprachenunterricht war schon seit längerem üblich. Ende der 1980er-Jahre nahmen 76 % der Schüler in den Klassen 7 bis 10 an diesem Unterricht teil. Auch wenn Pionier- und FDJ-Organisationen im System der ganztägigen Bildung und Erziehung von besonderer Bedeutung waren, so wurde dieses System doch von der *Schule* her entwickelt und koordiniert. Der Unterricht galt zeitweise als das „Hauptfeld der Bildung und Erziehung“. Erst in den 1980er-Jahren trat eine gewisse Blicherweiterung ein.

Seit Beginn des letzten Jahrzehnts der DDR führten nahezu alle Schulen, diese in der Regel zweizügig und wohnortnah, einen „stellvertretenden Direktor für außerunterrichtliche Tätigkeit“ ein, der die entsprechenden Aktivitäten anleitete und koordinierte. Hortleiterinnen und Hortleiter waren im Auftrag des Direktors für die Betreuung der Kinder der 1. bis 4. Klasse eingesetzt. Für die Organisation der „Pionierarbeit“ kamen hauptamtlich tätige „Freundschaftspionierleiter“ mit Lehrbefähigung für bestimmte Fächer und Klassenstufen hinzu.

Mit einer Pflichtstundenzahl von 22 oder 23 Stunden waren die Lehrpersonen nebst weiterem pädagogischen Personal, aber auch Eltern, Betriebsangehörige, Vertreter der realsozialistischen Öffentlichkeit in dieses gründlich normierte System *staatskonformen Unterrichts und parteilicher Erziehung*, das sich in abgewandelter Form auch auf die Schulferien erstreckte, mehr oder weniger eingebunden. Unterricht und Freizeit gingen in einem *Konzept umfassender Erziehung* ineinander über. Teile der Elternschaft und alle verfügbaren „gesellschaftlichen Erziehungskräfte“, insbesondere solche der Betriebe und staatlicher Institutionen, waren gleichgerichtet einbezogen.

Alles in allem hatte die DDR auf ihrem kleinen Territorium, mochte es an dieser oder jener Schule auch noch an wünschbarer Ausstattung fehlen, das weltweit und historisch wohl am dichtesten geknüpfte Netz von Erziehungseinrichtungen aufgebaut und zielgerichtet koordiniert, alles unentgeltlich, alles teuer. Unterrichtet fiel, abgesehen von Problemen im musischen Bereich, kaum aus. Alle Planstellen waren weitgehend besetzt. Durch „Schwänzen“ ausgedrückte Schulunlust wurde nicht toleriert. Durchgängig unter vereinnahmende Zwecke weltanschaulich-politischer, „klassenmäßiger“ Erziehung gestellt, trug die Schule während der gesamten Unterrichtswoche – ausgenommen der Sonntage – und teils bis über den späten Nachmittag hinaus nahezu alle *Merkmale einer offenen*, nach dem Vormittagsunterricht nicht verpflichtenden *Ganztagsschule*: Hausaufgabenbetreuung, gebundene und ungebundene Freizeitangebote, Fördermaßnahmen, thematisch ausgefächerte Arbeitsgemeinschaften und Kursveranstaltungen, Arbeit an Projekten, Neigungs- und Hobbykurse, fakultativer Unterricht, Werkstatt- und Produktionsunterricht sowie Zusammenarbeit mit außerschulischen Jugendeinrichtungen, dazu ein warmes Mittagessen, das ob seiner eher herkömmlichen Rezeptur allerdings auf zurückgehenden Zuspruch traf.

Gemessen am enormen staatlichen Aufwand, den Erwartungen und am Engagement von Pädagogen blieben die *Effekte* dieser Schule gleichwohl gering. Das von politischer und unterrichtlicher Zwecksetzung durchgezogene Betreuungskonzept mit organisiertem Frohsinn bezog sich letztendlich immer auf „gesellschaftliche Interessen“. Es nahm individuelle Neigungen vornehmlich nur dann auf, wenn diese für das übergeordnete staatliche Interesse anschlussfähig waren. Es ging damit an den Selbstfindungs- und Freizeitinteressen insbesondere der älteren Schüler häufig vorbei. Diese Schüler verbrachten den größten Teil ihrer Freizeit weiterhin

jenseits der Schule individuell, in selbstgewählter Gemeinschaft oder in der Familie. Ein von Schule zu Schule unterschiedlich großer Teil der Schülerschaft blieb nach Unterrichtsschluss *gänzlich* unerreicht. Umfassende Integration der Schüler in das ganztägige Schulleben ließ sich nur in der Unterstufe der Klassen 1 bis 4 im Zusammenspiel mit dem Schulhort erreichen.

Aber nicht nur hinsichtlich der *Erziehungswirkung*, sondern auch der *Schulleistungsverbesserung* erfüllten sich die zunächst hohen Erwartungen nicht. Rund 14 % der Schüler verließen die Schule unaufhaltsam vor Erreichen des Abschlusses der 10. Klasse. Indem die Lehrerleistung an der des Schülers bemessen wurde, verbesserten sich zwar die Zensurenspiegel, nicht aber tatsächlich die Schülerleistungen (vgl. Döbert/Geißler 2000).

Systemerschöpfung

Gegen Ende der DDR kam der Begriff der *ganztägigen Bildung und Erziehung* allmählich außer Gebrauch. Es gab Anzeichen, dass sich *gemessen am ausgreifenden Anspruch* die Systemmöglichkeiten erschöpft hatten, dass deutlicher Zugewinn aus diesem System nicht mehr zu erwarten, sondern eine Umstellung erforderlich war. Absehbar war zudem auch, dass die Schule den bislang selbstverständlichen *Sonnabendunterricht* über kurz oder lang verlieren würde, waren die „Werktätigen“ und Berufsschüler an diesem Tag doch schon seit den 1970er-Jahren „arbeitsfrei“ gestellt. Und mit den „informellen Gruppen“ von Jugendlichen, die sich ganz jenseits der Schule mit kulturellem Eigensinn und eigenen Lebensräumen immer auffälliger gebärdeten, die sich in keine der vorgegebenen Gemeinschaften fügten, zeichneten sich am eindrucksstärksten neue Lebensbedürfnisse und Freizeitgewohnheiten ab.

Im Gegensatz zu den bisherigen Bemühungen, Freizeit möglichst maximal schulisch zu binden, ging man nun davon aus, dass die „Funktion der Freizeit als wesentlicher Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ... weiter anwachsen werde“ (vgl. Studie 1989, 13). Statt zu versuchen, „vor allem die ältere Schuljugend ausschließlich an die Schule zu binden“, müsse die Aufgabe künftig darin bestehen, „die Jugendlichen zu befähigen, sich auch in bezug auf Interessenbefriedigung, soziale Kommunikation, gesellschaftliche Aktivität in die bestehenden Strukturen und Organisationsformen zu integrieren“. Der „Öffentlichkeitscharakter von Erziehung“ werde zunehmen. Freizeit sei zu einem „Wert“ geworden (vgl. Schwerpunkte).

Unter den Bedingungen der DDR hieß das nun nicht, dass die Jugend erzieherisch freigegeben war, denn den Medien, Künstlerverbänden, gesellschaftlichen Organisationen, rund 200 an der Zahl, den Kommunen, der „Arbeit im Wohngebiet“ und vor allem den Eltern käme nun erhöhte sozialistische Erziehungsverantwortung zu. Und auch weiterhin sollte „jede Schule über ein breites, auch über

längere Zeit konstant bleibendes wissenschaftliches und kollektives Profil verfügen, das Schüler an die Schule bzw. die betreffenden Erzieher binde“. Aber die Grenzen dieser Schule waren nach 40 Jahren auch durch jugendpsychologische Befunde spürbar. Erfahrungsgesättigt war man sich zugleich sicher, gerade jene Eltern, „die der Hilfe bedürfen würden“, auch fortan nicht erreichen zu können.

Und überhaupt scheint es, als habe sich ganztägige Schule in Deutschland bislang vergleichsweise wenig gegen Lebensweisen, Interessen, Traditionen und Kulturen in einer für den Westen zuletzt gelegentlich unter den Begriff der „Freizeit“, für den Osten den der „Nische“ gebrachten Gesellschaft ausweiten können, die selbst unter diktatorischen Bedingungen für die Schüler eben offener, an Betätigungs- und Erfahrungsfeldern reicher war als die freundlichst einbindende öffentliche Schullwelt. Über Generationen ist die Schulerfahrung in Deutschland nicht die günstigste gewesen. Schule wurde „von oben“ verordnet, durchgesetzt. Wenig ist diese Schule von der Gemeinde her gewachsen wie anderswo, wo Ganztagsschule üblich ist. Gab sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Wegfall des geteilten Unterrichts Zeit frei, nämlich den Nachmittag, so wurde dies trotz mancher Folgeprobleme gern und fest angenommen. Eine Prognose ist diese schulhistoriografische Feststellung freilich nicht.

Literatur

- Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses. Berlin 1956
- Bauer, Dietrich u.a. (1985): Interessante außerunterrichtliche Tätigkeit. Berlin (Ost)
- Beiträge zur ganztägigen Bildung und Erziehung (1964). Berlin (Ost), S. 10
- Bilstein, Johannes (2001): Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik: zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 7, S. 7-38
- Der revolutionäre Schulkampf. Politische und organisatorische Anweisungen für die Elternbeiräte der Liste „Proletarischer Schulkampf“ sowie für alle auf dem Schulgebiet arbeitenden Revolutionäre (Freidenker, Kindergruppenleiter, Kommunalvertreter, Lehrer usw.). Berlin 1930
- Die Sonderschule. Zur ganztägigen Bildung und Erziehung. 10(1965)1. Beiheft
- Döbert, Hans/Geißler, Gert (2000): Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York
- Drewelow, Horst: Die Schule der Zukunft. Berlin 1962; ders.: (Überblicksartikel) in Pädagogische Enzyklopädie. Band 1. Berlin 1963, S. 328-335; auch Lohmann, Joachim 7(1967)4: Die Tagesheimschule in der DDR. In: tagesheimschule. Frankfurt/M.

- Gebhardt, Birgitt: Die Tagesschule der DDR. Betrachtungen zum sozialistischen Konzept der Ganztageserziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(1993)6, S. 991-1005; auch Kommuniké der Tagung der Schulkommission vom 23.3.1960 über den schrittweisen Übergang zur Ganztageserziehung. In: Deutsche Lehrerzeitung, 7 Jg. (1960), H. 16
- Geißler, Gert (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Ausgewählt von K.-H. Günther unter Mitarbeit von Ch. Lost. Berlin 1969, S. 581
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Berlin (Ost) 1969, S. 315-323
- Goetze, Werner (1956): Ein neues System der gesellschaftlichen Erziehung. In: Pädagogik, 11 Jg., H. 11, S. 881-884
- Lost, Christine (2001): Reformpädagogik als Staatspädagogik? Zur Konstruktion der „Sowjetpädagogik“ von 1917. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, S. 39-60 Neues Deutschland, 20.1.1960, S. 3
- Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin (Ost) 1975, S. 425
- Schwartz, Hermann (Hrsg.) (1928): Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner. Zweiter Band. Berlin
- Studie „Perspektiven der Entwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Archiv 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Juli 1989)
- Schwerpunkte der Weiterentwicklung der Erziehung in der Schule. 10. Juli 1989 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Archiv 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Institut für Erziehung)
- Vogel, Horst (1958): Die erste Tagesheimschule in der DDR. In: Elternhaus und Schule. 7. Jg., H. 1/2, S. 20

Markus Mauchle

Die Ganztagsschulbestrebungen in der Deutschschweiz

Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen

Der folgende Text fasst den gegenwärtigen Stand in Sachen Tagesschulen in der Deutschschweiz zusammen. Zum besseren Verständnis wird zunächst auf die Zuständigkeiten der politischen Instanzen im Schulwesen eingegangen. Diese Zuteilung der Verantwortlichkeiten und Kompetenzen hat maßgebliche Auswirkungen auf die Realisierung von Tagesschulen. Ein weiterer Abschnitt beschreibt die gegenwärtige Diskussion in der Öffentlichkeit. Auf Grund dieser Informationen kann anschliessend der Entwicklungsstand im Bereich Tagesschulen gut erklärt werden.

Die Zuständigkeiten der drei Politikebenen in Bezug auf die Volksschule

Gemeinden

Die Gemeinden als unterste Ebene des politischen Systems sind die Träger der Volksschule. Sie erstellen und unterhalten die Räumlichkeiten, bestimmen die Schulorganisation und sind verantwortlich für die Personalführung.

Ob eine Tagesschule eingerichtet wird oder nicht, entscheidet eine Gemeinde in eigener Kompetenz. Sie ist auch zuständig für die Finanzierung aller Angebote, die über den gesetzlich vorgeschriebenen Rahmen hinausgehen. Üblicherweise wird an Tagesschulen von den Eltern ein einkommensabhängiger Betreuungsbeitrag verlangt. Dadurch kann ein Viertel bis ein Drittel der Gesamtkosten gedeckt werden. Den Rest übernimmt die Gemeinde. Wegen der nicht unerheblichen Kosten muss eine neue Tagesschule normalerweise vom Parlament oder von einer Gemeindeversammlung bewilligt werden. Die Behörden suchen daher nach Begründungen, die die Stimmbürger und Stimmbürgerinnen überzeugen. Eine Argumentationslinie, die Erfolg verspricht, ist der Bedarfsnachweis. Wenn ein grosses Bedürfnis nach Tagesschulen nachgewiesen werden kann, bestehen gute Chancen, dass dem Projekt zugestimmt wird. Je grösser die Gemeinde ist, desto einfacher ist ein solcher Bedarfsnachweis. Nicht umsonst weisen die grossen Städte das am besten ausgebauten Angebot auf. Eine weitere Motivation, Tagesschulen einzuführen, ist die Rettung

der Dorfschule: Sehr kleine Gemeinden, vor allem in Bergregionen, haben mit dem Problem zu kämpfen, dass die junge Bevölkerung abwandert. Die Zahl der Schulkinder sinkt so weit, dass die Schule geschlossen werden müsste. Mit der Einrichtung einer Tagesschule lassen sich Kinder aus benachbarten Gemeinden in die Schule holen, womit die Schliessung vermieden werden kann. Als dritte Argumentation wurde in der letzten Zeit vermehrt auf den Standortvorteil bzw. die Attraktivität hingewiesen, den Gemeinden mit guten Tagesschulen und Tagesbetreuungsstrukturen haben.

Kantone

Die Hoheit über fast den ganzen Bildungsbereich liegt bei den Kantonen. Sie bestimmen die gesetzlichen Rahmenbedingungen, Lehrpläne, Stundentafeln, Lehrmittel usw. Außerdem übernehmen sie einen großen Teil der Finanzierung des gesetzlich vorgeschriebenen Angebots. Betreuung, Verpflegung oder Aufgabenhilfe gelten als außerschulische Angebote. In der Regel gibt es dafür von den Kantonen kein Geld. Nur ganz wenige Kantone, darunter Bern, Genf und Wallis übernehmen Betreuungskostenanteile.

Auf die Entwicklung von Tagesschulen nehmen die Kantone daher kaum Einfluss. Seit wenigen Jahren ist hier allerdings ein Umdenken zu erkennen. Verschiedene kantonale Bildungsdirektionen regen Schulversuche mit so genannten „Tagesstrukturen“ an oder schlagen sogar gesetzliche Rahmenbedingungen für die Einführung von Tagesschulen vor.

Bund

Die schweizerische Eidgenossenschaft hat keine Kompetenzen im Bereich der Volksschulbildung. Trotzdem wird der Bund in den nächsten Jahren auf die Schaffung von neuen Tagesschulen Einfluss nehmen. Seit dem 1.2.2003 läuft ein Bundesprogramm zur Förderung von Einrichtungen für familienergänzende Kinderbetreuung. Es geht zurück auf eine parlamentarische Initiative der SP-Nationalrätin Jacqueline Fehr, die im Jahr 2000 vom Parlament überwiesen wurde. Tagesschulen erhalten pro Platz und Jahr maximal 3.000 Franken für die Betriebskosten. Nach drei Jahren laufen die Beiträge aus. Ziel des Programms ist es, einen Anstoß zu geben, neue Angebote zu schaffen. Die langfristige Finanzierung muss durch andere Geldgeber gesichert sein. Für die Jahre 2003 bis 2011 sind 400 Millionen Franken für Kinderkrippen, Mittagstische, Tagesschulen und Tagesfamilien bereitgestellt.

Antriebskräfte für die Schaffung von Tagesschulen

Tagesschulen sind ein vieldiskutiertes Thema in der Schweiz. Mit Ausnahme der SVP (Schweizerische Volkspartei) sind alle großen Parteien für den Ausbau des

Tagesschulangebots. Frauen- und familienpolitische Organisationen treten regelmäßig mit diesem Anliegen an die Öffentlichkeit. Anfang 2000 hat der Arbeitgeberverband ein umfangreiches familienpolitisches Papier präsentiert, in welchem unter anderem mehr familienergänzende Betreuungsplätze gefordert werden. Die schweizerische Wirtschaft war in einer Wachstumsphase und man erwartete einen zunehmenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften. Mit Hilfe von gut organisierter Kinderbetreuung wollte man die Frauen zurück in den Arbeitsmarkt holen.

Die Aktion des Arbeitgeberverbandes war nicht ohne Wirkung. Die Fachstelle des Vereins Tagesschulen Schweiz verzeichnete im Jahr 2000 eine wachsende Nachfrage nach Beratung bei der Einrichtung von Tagesschulen. Als kurz darauf die wirtschaftliche Konjunktur wieder einbrach, konnte man fast gleichzeitig einen deutlichen Rückgang an Tagesschulprojekten feststellen. Die Entwicklung am Arbeitsmarkt hat einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Einrichtung von Tagesschulen und anderen Betreuungsinstitutionen.

Bei diesen öffentlichen Verlautbarungen werden Tagesschulen vor allem als Orte der Kinderbetreuung betrachtet. Sie sollen eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen, Hindernisse für die Gleichstellung der Frauen beseitigen und den Unternehmen Zugang zu gut qualifizierten Arbeitskräften ermöglichen.

Etwas weniger Beachtung finden die Tagesschulen als Institutionen mit pädagogischen Zielsetzungen. Allerdings ist dieser Aspekt durch die ernüchternden Ergebnisse von PISA vermehrt ins Zentrum der Diskussionen gerückt. Für viele Lehrpersonen sowie für die Fachleute in den Schulbehörden ist mittlerweile unbestritten, dass Schulen mit einem Ganztagesangebot wesentliche Vorteile gegenüber dem heutigen System brächten. Die seit kurzem laufenden Initiativen kantonaler Bildungsdirektionen sind auf diesen Effekt zurückzuführen.

Ist-Zustand

Die Tagesschulsituation in der Schweiz lässt sich hinsichtlich Größe des Angebots, räumliche Verteilung und Betriebskonzepte weit gehend durch die oben beschriebene politische Situation erklären.

Angebot

Gegenwärtig gibt es in der Deutschschweiz etwa 50 Tagesschulen mit insgesamt rund 2.200 Plätzen. Das ist wenig, gemessen an den 470.000 Primarschulkindern (1. bis 6. Schuljahr). Jedes Jahr kommen einige neue Tagesschulen hinzu und die Zahl der Plätze steigt kontinuierlich an. Aber die Zunahme des Angebots ist marginal. Dies scheint der weiter oben geschilderten Forderung nach mehr Tagesschulen zu widersprechen. Der Grund liegt darin, dass in der Regel wenig Bereitschaft vorhanden ist, die notwendigen finanziellen Mittel aufzubringen.

Räumliche Verteilung der Tagesschulen

Weil es allein in der Verantwortung der Gemeinden liegt, eine Tagesschule zu betreiben, ist kein übergeordneter Ausbauplan zu erkennen. Tagesschulen entstehen mehr oder weniger zufällig auf Grund von lokalen Bedürfnissen, dank großem persönlichem Einsatz von Privatpersonen und Behörden, die sich den heutigen Anforderungen an die Schule stellen. Räumlich konzentrieren sich die Tagesschulen auf die großen Städte (Zürich, Bern, Basel) und einige mittelgroße Ortschaften (Baden, Muri b. Bern, Zollikon, Zug). Ausserdem gibt es punktuell in sehr kleinen Gemeinden Tagesschulen.

Betriebskonzepte

Die Gemeinden bestimmen das Konzept ihrer Tagesschulen selber. Es gibt deshalb eine Vielfalt von Varianten. Sie lassen sich aber in die zwei Haupttypen „obligatorische Tagesschule“ und „freiwillige Tagesschule“ einteilen.

In obligatorischen Tagesschulen wird zwischen Kern- und Auffangzeit unterschieden. Die Kernzeit umfasst den Unterricht, das Mittagessen sowie die Aufgabenstunde. Alle Schülerinnen und Schüler sind zu dieser Zeit in der Tagesschule anwesend. Der Besuch der Auffangzeiten ist dagegen freiwillig. Die obligatorische Tagesschule entspricht etwa der deutschen „Ganztagsschule“. Es gibt solche in Zürich, Basel, Zug und Baden.

An freiwilligen Tagesschulen können die Kinder bzw. deren Eltern weitgehend wählen, ob und zu welchen Zeiten sie das Betreuungsangebot in Anspruch nehmen wollen. Damit kommt man dem Wunsch vieler Eltern nach einer flexiblen Nutzung entgegen. Freiwillige Tagesschulen sind für die Eltern günstiger, weil sie nicht für alle fünf Tage bezahlen müssen. Sie haben den weiteren Vorteil, dass sie in den bestehenden Schulhäusern realisiert werden können. So kann eine Gemeinde mit vergleichsweise geringem Aufwand ein flächendeckendes Angebot an schulergänzender Betreuung aufbauen und die Tagesschulkinder können in ihrem Quartier zur Schule gehen. In der Deutschschweiz gibt es 40 freiwillige Tagesschulen mit 1.500 Betreuungsplätzen sowie zehn obligatorische Tagesschulen mit 700 Plätzen.

Entwicklungstendenzen

Der gegenwärtige Trend bei der Realisierung von neuen Angeboten geht eindeutig in Richtung freiwillige Tagesschulen. Wie oben beschrieben, werden Tagesschulen vor allem deshalb gefordert, weil familienergänzende Betreuungsplätze benötigt werden. Eine freiwillige Tagesschule kann dieses Bedürfnis vollständig abdecken. In vielen Gemeinden wird das Betreuungsangebot Schritt für Schritt ausgebaut. Auf den großen Wurf einer vollen Tagesschule wird in der Regel verzichtet. Eher werden bestehende niederschwellige Angebote, z. B. Mittagstische und Aufgabenhilfe, in

ein Gesamtkonzept integriert und dann unter dem Begriff freiwillige Tagesschule zusammengefasst.

In quantitativer Hinsicht ist für die nächsten Jahre kein großer Sprung zu erwarten. Die Kosten, welche durch eine Tagesschule generiert werden, erfordern für jedes einzelne Projekt eine harte Auseinandersetzung auf politischer Ebene. Vorläufig wird es also in der Schweiz jedes Jahr einige Tagesschulen mehr geben, aber von einem bedarfsgerechten Angebot ist man noch weit entfernt.

Mehr Informationen unter <http://www.tagesschulen.ch>

Alexandra Senoner

Die Ganztagsschule in Österreich

Eine Vision wird Wirklichkeit

Die Diskussion um die Ganztagsschule will in Österreich – wieder einmal – nicht abreißen. Schon bei der ersten politischen und medialen Auseinandersetzung mit diesem Thema in den 70er-Jahren schieden sich die Geister. Das Schlagwort „Zwangstagschule“ wurde geboren und die Ideen der Ganztagsschule ganz zu Unrecht in eine Schublade des Wegsperrens und des Aufbewahrens gesteckt. Und selbst dreißig Jahre nach den ersten Berührungängsten zeigen sich in den verschiedenen „Lagern“ immer noch Anzeichen von „Unverstand“ und Ablehnung unter konservativen Politikern ebenso wie unter demotivierten Lehrerinnen und Lehrern.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass der Halbtagsunterricht nicht immer die Regel war. Unterricht am Vor- und am Nachmittag war für die Kinder in Österreich bis in das späte 19. Jahrhundert durchaus üblich. Der Halbtagsunterricht wurde zunächst nur an Volksschulen im ländlichen Bereich eingeführt, da die Schulwege oft zu weit waren oder die Kinder als Arbeitskräfte gebraucht wurden. Ökonomische, nicht pädagogische, Aspekte standen im Mittelpunkt. Erst im 20. Jahrhundert wurde die Halbtagschule zur Regel.

Zum Gegenstand der politischen Auseinandersetzungen wurde die Ganztagschule in Österreich erstmals im Zuge der Debatte um die Gesamtschule, als die SPÖ die Errichtung von Ganztagschulen in ihr Programm von 1969 aufnahm. Im Gegensatz zu Deutschland wurde die Verwirklichung der Ganztagschule sowie der Gesamtschule in Österreich immer getrennt diskutiert. Begründet wurde die Förderung der Ganztagschule damals – wie auch zum Teil noch heute – mit der gesellschaftlichen Veränderung und der steigenden Erwerbstätigkeit der Frauen.

Seit 1974/1975 gibt es in Österreich erste Schulversuche mit ganztägigen Schulformen. Sieben Jahre später existierten 43 öffentliche Ganztagschulen, die meisten davon in der sozialdemokratischen Bundeshauptstadt Wien. Kritiker warfen der Ganztagschule vor, sie wolle die Kinder den Eltern entfremden, dem staatlichen (sozialistischen) Einfluss unterwerfen und überhaupt die Rolle und Aufgabe der Familie untergraben. Diese und andere Befürchtungen haben sich in der Folge als unhaltbar erwiesen, wie zahlreiche Studien vor Ort zeigen.¹

Der Ist-Stand und die aktuelle Diskussion rund um die Ganztagschule

Seit Anfang des Jahres 2003 ist die Ganztagschule wieder in das Rampenlicht gerückt. Der Mangel an ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ist

akut geworden, wobei ein starkes Ost-West-Gefälle zu beobachten ist. Je ländlicher der Raum desto weniger Ganztagsschulen. In Wien gibt es heute 24 öffentliche Ganztagsschulen der verschränkten Form im Pflichtschulbereich (davon 20 Volksschulen und vier Hauptschulen). Im Vergleich dazu gibt es in Tirol nur vier öffentliche Ganztagsschulen (davon zwei Sonderschulen und eine Hauptschule). Die Benachteiligung vom ländlichen Raum bei der Errichtung von Ganztagsschulen ist offensichtlich.

Dass der Bedarf auch ausserhalb von Wien besteht, zeigt nun schon die dritte Studie der Arbeiterkammer Wien.² Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten – nämlich 62 % – eine schulische Nachmittagsbetreuung der unter 14-jährigen Schüler und Schülerinnen befürwortet. 40 % würden eine Betreuung in Anspruch nehmen, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten.

Zu den fehlenden Betreuungseinrichtungen kommen noch eine Reihe von „erschwerenden“ Faktoren für das österreichische Bildungssystem hinzu: Drastische Sparmaßnahmen im gesamten Bildungssystem führten zum Einschränken der Förderstunden, der Unverbindlichen Übungen, von Team- und Projektarbeit und sogar von Turnstunden. Stundenkürzungen unter dem Deckmantel „Schülerentlastung“ und der „Ausfall“ von über 3.000 Lehrkräften durch Frühpensionierungen verschärften die bereits angespannte Situation in den Klassen nochmals. Die oftmals medial gestellte Frage, ob das Schulsystem in Österreich in der Krise steckt, erübrigt sich auf Grund der für sich sprechenden Tatsachen. Reformbedarf ist überfällig und die Politik gefordert!

Im Frühjahr 2003 beauftragte Bundesministerin Elisabeth Gehrler (ÖVP) eine „Zukunftskommission“, die Eckpunkte eines Innovationskonzepts für das österreichische Schulwesen erarbeiten sollte.³ Aus dem Reformkonzept der Zukunftskommission geht die eindeutige Empfehlung hervor: *„Jedes Schulkind der Primar- und Sekundarstufe I in Österreich sollte gesetzlichen Anspruch auf Betreuung auch über die Unterrichtszeit hinaus haben (nachmittägliche oder ganztägige Betreuung), wenn die Eltern diese Betreuung wünschen.“*⁴

Eine Forderung, die von der SPÖ schon seit langem gestellt wird. Mit dem Ausbau von 100.000 zusätzlichen Ganztagsschulplätzen soll der erste Bedarf gedeckt und eine wirkliche Wahlfreiheit für die verschränkte oder die offene Form geschaffen werden. Die Bundesministerin selbst hält die Steigerung von derzeit 45.000 auf 55.000 Plätzen bis zum Jahr 2006 für ausreichend.

Derzeit obliegt es auf Grund der Schulautonomie (14. Schulorganisations-Novelle 1993 und Schulgesetzpaket 1996) jeder Schule selbst, ob sie einen ganztägigen Betrieb führt oder nicht. Finanzielle Mittel und Förderungen vom Bund gibt es jedoch nicht und so scheitern viele dieser Schulversuche an der finanziellen Machbarkeit. Dass Schulen jedoch prinzipiell bereit wären, sich den neuen Anforderungen anzupassen, zeigt die hohe Zahl von Schulversuchen mit über 15 % aller Klassen, und das obwohl laut Schulorganisationsgesetz die Schul-

versuchsklassen die 5 %-Marke nicht überschreiten dürfen. Wieder wird das Fehlen einer umfassenden Reform deutlich.

Es ist Zeit für eine neue Schule!

Neue Anforderungen an die Schule, aber auch an Kinder und Jugendliche, lassen die Frage aufkommen, ob die halbtägig organisierte Schule den veränderten Bedingungen von Kindheit und Familie einerseits, als auch den zunehmenden Wissensanforderungen an die Kinder und den Erkenntnissen von moderner Pädagogik andererseits, überhaupt noch gerecht wird.

Die Ganztagsschule ist die Antwort auf viele Fragen im schulischen Bereich. Die pädagogischen Vorteile liegen auf der Hand: Wenn Schule mehr ist als dicht aneinander gedrängte 50-Minuten-Intervalle, bleibt Platz für eine kinder- und jugendgerechte Schule. Die Ganztagsschule kann allen Kindern faire und gleiche Entwicklungschancen bieten, auf ihre individuellen Stärken und Schwächen eingehen, Kreativität, soziales Lernen und ein Miteinander ebenso ermöglichen wie Projektarbeit, gesundes Essen und genügend Erholungsfreiraum, Bewegung und Sport zwischen den Unterrichtseinheiten.

In der politischen Diskussion, die nur allzu oft eine ideologische ist, steht die Ganztagsschule mit ihrem pädagogischen Gesamtkonzept, in dem sich Unterricht und Freizeit als verschränktes Modell abwechseln können, dem nachfolgenden Modell (ehemals Tagesheimschule), bei dem Unterricht und Betreuung streng getrennt sind, gegenüber. Die Gegner der Ganztagsschule sprechen von einer unnötigen Verschulung der Kinder, die Kritiker des nachfolgenden ganztägigen Angebotes von fehlender pädagogischer Kontinuität durch die Trennung von Unterricht und Betreuung.

Trotz festgefahrener Positionen gibt es auch Hoffnung in Österreich, dass die Ganztagsschule nicht nur ein Thema der medialen und politischen Auseinandersetzungen bleibt, sondern auch in die Realität umgesetzt wird.

Führende Bildungsexperten haben die Vorteile der Ganztagsschule längst erkannt, engagierte Lehrkräfte berichten von ihren positiven Erfahrungen und Eltern machen sich stark für ein größeres Angebot. Umdenken ist gefragt und mitdenken erwünscht. Es ist Zeit für eine neue Schule (auch in Österreich)!

Web-Tipp: www.ganztagsschule.at

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu: Weidinger, Walter (1983): Ganztagsschule und Familie. Wien
- 2 www.arbeiterkammer.at oder www.ganztagsschule.at
- 3 www.klassezukunft.at
- 4 Das Reformkonzept der Zukunftskommission, S. 54. Unter: www.klassezukunft.at

Bundesverband Deutscher Privatschulen (VDP)

Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote

Im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Diskussion legt der Bundesverband Deutscher Privatschulen (VDP) – Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft – seine Vorstellungen zur Position und Ausgestaltung ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote vor.

Aufgaben

Vorschulische und schulische Ganztagsangebote gewinnen aus sozialpolitischen und bildungspolitischen Gründen zunehmend an Bedeutung. Sie sind für die Leistungsfähigkeit der jungen Generation insgesamt unbedingtes Erfordernis. Denn:

- In den Einrichtungen mit ganztägigen Betreuungsformen steht mehr Zeit für mehr Bildung und Erziehung zur Verfügung.
- Durch Früherkennung und gezielte Förderung werden unterschiedliche Begabungen der Kinder und Jugendlichen angesprochen.
- Durch individuelle Betreuung und Anleitung können Lernhemmnisse überwunden und Lernimpulse gesetzt werden.
- Begabungsreserven werden leichter erkannt und individuelle Stärken gefördert.
- Die Integration, insbesondere von Ausländer- und Aussiedlerkindern kann umfassender erfolgen.
- Wertorientierte Erziehung kann umfangreicher stattfinden.
- Kinder und Jugendliche werden Einflüssen entzogen, denen sie unter Umständen ausgeliefert wären, wenn das Angebot der Ganztagsbetreuung nicht vorhanden wäre; Orientierungsmaßstäbe besonders in schwierigen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen werden geboten.
- Erforderliche Sozialkompetenzen können vermehrt entwickelt und gestärkt werden.
- Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kann von Anfang an positiv beeinflusst werden und muss nicht später aufwändig korrigiert werden.

Angebote

Aus diesen Gründen tritt der Bundesverband Deutscher Privatschulen (VDP) für ein dichtes Netz vorschulischer und schulischer ganztägiger Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote ein.

- Eine Pflicht zur Wahrnehmung dieses Angebotes jedoch darf nicht bestehen, da das Grundgesetz dem im Sinne des Kindeswohls ausgeübten Elternrecht in Artikel 6 einen hohen Rang beimisst.
- Das Angebotsnetz sollte so gestaltet sein, dass in allen Schularten für alle Kinder und Jugendlichen in zumutbarer Entfernung vom Wohnort der Besuch einer Ganztageseinrichtung möglich ist.

Träger

Die vielfältigen Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote sowie die erforderliche Dichte des Angebotsnetzes machen die vielfältige Trägerschaft der Einrichtungen mit differenzierten pädagogischen Konzepten notwendig.

- Nur so ist auch die Orientierung der Erziehung an unterschiedlichen Werten leistbar, die für eine plurale Gesellschaft wesensbestimmend ist.
- Wo freie Träger den Bedarf an Ganztagsangeboten decken, sollen Staat und Kommunen keine zusätzlichen Angebote entwickeln.

Schulaufsicht und Qualitätssicherung

Für die Träger vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote besteht eine unabhängige Aufsicht, an der die freien Träger gleichberechtigt beteiligt sind.

- Sie hat vor allem beratenden Charakter und darauf zu achten, dass sich die angestrebten Erziehungsziele im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bewegen.
- Ferner hat sie die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit zu leisten.
- Dabei ist Überreglementierung und einseitige Ausrichtung an staatlichen Konzepten, Vorgaben und Einrichtungen zu vermeiden.

Finanzierung

- Kostenbeiträge und Gebühren dürfen nicht dazu führen, dass Kindern und Jugendlichen vorschulische und schulische Ganztagsangebote nicht zugänglich sind.
- Kostenbeiträge und Gebühren dürfen die Zusammensetzung der betreuten Gruppen nicht bestimmen und die Qualität der pädagogischen Arbeit nicht beeinflussen.
- Daher sind die Einrichtungen – ob in freier oder staatlicher Trägerschaft – finanziell gleichzustellen.

Ein so ausgestaltetes Angebot ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung wird wesentlich zur Stärkung Deutschlands im internationalen Bildungswettbewerb beitragen.

Deutscher Sportbund

Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA-Studie, den Perspektiven der Ganztagsschule und den möglichen Konsequenzen für den deutschen Sport

1. Der Deutsche Sportbund und seine Deutsche Sportjugend begrüßen die auf Grund der Ergebnisse der PISA-Studie entfachte breite öffentliche Bildungsdiskussion und die sich daraus entwickelnden Bildungsoffensiven.
2. Die Aussagen der PISA-Studie beziehen sich auf kognitive Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen. Eine wesentliche Aufgabe des deutschen Sports besteht deshalb darin, einer breiten Öffentlichkeit den Zusammenhang zwischen sensorischen, motorischen, körperlichen und kognitiven, psychischen und sozialen Lern- und Entwicklungsprozessen erneut zu verdeutlichen. Insbesondere die Eltern benötigen mehr Aufklärung über die Bedeutung der motorischen Entwicklung für die Gesamtentwicklung ihrer Kinder.
3. Allein das Medium Sport (Körper-)Wahrnehmung, Bewegung und Spiel) bietet den Kindern und Jugendlichen in der Bildung und Erziehung den einzigen ganzheitlichen Ansatz, in dem Entwicklungsleistungen im sensomotorischen, kognitiven, emotionalen/psychischen und sozialen Bereich erbracht werden. Bezogen auf den Schulsport bedeutet dies, dass es kein anderes Schulfach gibt, das soviel Unterstützungs- und Sicherungsleistungen für den Lernerfolg in anderen Fächern und für die bedeutsamen überfachlichen Erziehungsaufgaben (u.a. Gesundheitsförderung, Sicherheitserziehung, Verkehrserziehung, interkulturelle Bildung) erbringt wie der Sportunterricht.
4. Aus den Ergebnissen der PISA-Studie ist ein zu veränderndes Bildungsverständnis abzuleiten. Zum einen sollte die vorschulische Erziehung einbezogen und der Kindergarten als erste Stufe des Bildungssystems anerkannt werden und zum anderen sollte statt einer frühzeitigen Selektion vor allem eine Förderung und Integration von Schülern und Schülerinnen angestrebt werden. Gerade in diesen Bereichen kann der Sport durch seine Vermittlung und Stärkung psycho-emotionaler und -sozialer Schlüsselqualifikationen und Kernkompetenzen der Kinder und Jugendlichen einen besonderen Beitrag leisten.
5. Als wesentliches Element der bildungspolitischen Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie hat sich die Forderung nach einer vermehrten Einrichtung von Ganztagsschulen ergeben. Für den deutschen Sport stellt die flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen eine große Chance dar, die Erziehung und Bildung durch Sport angemessen zu platzieren.
6. Die Vereine sollen als qualifizierte Anbieter von Bewegung, Spiel und Sport zusätzliche sportliche Angebote in den Schulen aktiv gestalten, indem sie vielfältige und zielgruppenorientierte Sportangebote in den Ganztagsschulen einbringen.

7. Die durch die Sportvereine eingebrachten Betreuungs- und Bildungsangebote an den Ganztagsschulen dürfen das bisherige Regelangebot durch qualifizierte und ausgebildete Sportlehrer und Sportlehrerinnen weder im Umfang noch in deren Qualität schmälern. Die Sicherstellung des Schulsports und insbesondere des Sportunterrichts ist und bleibt ein staatlicher Auftrag.
8. Kooperationen zwischen Schulen und Vereinen werden vom Deutschen Sportbund und der Deutschen Sportjugend ausdrücklich unterstützt und sollen weiterhin ausgebaut werden. Diese Maßnahmen können aber immer nur eine Ergänzung zum Sportunterricht sein.
9. Um sowohl die bisherigen Angebote für Kinder und Jugendliche in den Sportvereinen selbst als auch die schulischen Sportangebote erhalten bzw. ausbauen zu können, müssen entsprechende Ressourcen sicher gestellt, gemeinsam besser genutzt bzw. zusätzliche geschaffen werden. Einerseits sind hierzu vermehrt qualifizierte Übungsleiter und Übungsleiterinnen auszubilden, um gemeinsam mit den Sportlehrern und Sportlehrerinnen Kooperationen in der Ganztagsschule umzusetzen, andererseits sind die Sportstättenkapazitäten zu erweitern sowie deren Belegzeiten sinnvoll auszufüllen und zwischen Sportverein und Schule abzustimmen.
10. Der Deutsche Sportbund und seine Deutsche Sportjugend empfehlen den Landes-sportbünden und Landessportjugenden, sich weiterhin aktiv in die Bildungsdiskussion einzubringen und insbesondere auch im Bezug auf das „Europäische Jahr der Erziehung durch Sport 2004“ die Bedeutung des Mediums Sport entsprechend zu vermitteln. Darüber hinaus sollten zur Förderung sportlicher Angebote an Ganztags-schulen Gespräche mit den jeweiligen Länderministerien geführt und letztendlich Rahmenvereinbarungen mit diesen abgeschlossen werden, um somit den Sport als einen wichtigen und notwendigen Schwerpunkt im zusätzlichen pädagogischen Angebot der Schulen noch stärker und nachhaltiger zu etablieren.

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

Empfehlungen zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“

Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) begrüßt das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, mit dem die Bundesregierung den Anstoß für die Schaffung bedarfsorientierter Angebotsstrukturen und die qualitative Weiterentwicklung im Ganztagsschulbereich gibt. Das Programm eröffnet die Chance zur Qualitätsverbesserung unseres Bildungssystems und zur Qualifizierung künftiger Generationen. Die Gestaltung einer modernen Infrastruktur und die Stärkung kindlicher Bildungsprozesse sind wichtige politische Aufgaben der Zukunft, mit denen neue Wege zur Unterstützung und Förderung von Kindern und Familien erschlossen werden.

Basierend auf den Empfehlungen des AGJ-Fachausschusses „Kindheit, Familie, Deutsches Nationalkomitee für frühkindliche Erziehung“, die in Kooperation mit dem AGJ-Fachausschuss „Jugend, Bildung, Beruf“ entwickelt wurden, hat sich der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe mit der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ auseinandergesetzt.

Die AGJ unterstützt den Vorstoß der Bundesregierung zum quantitativen und qualitativen Auf- und Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten an Schulen in Ost- und Westdeutschland als wichtigen Schritt zur Verbesserung unseres Bildungssystems. Nach den Empfehlungen des Forums Bildung ist es erforderlich, Ganztagsangebote an allen Schulformen und in zumutbarer Entfernung für alle Kinder zu schaffen, die unter methodischen, erzieherischen sowie zeitlich-organisatorischen Aspekten erheblich zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung beitragen.

Entscheidend für den Erfolg des Programms der Bundesregierung sind jedoch der Rückgriff auf bestehende pädagogische Konzepte und eine angemessene personelle Ausstattung seitens der zuständigen Länder. Die AGJ geht davon aus, dass sich die Entwicklung der Schule zu ganztägigen Lern- und Lebensräumen zunehmend an Zielen, Inhalten, Lernformen und Methoden der Jugendhilfe ausrichten muss.

Dies erfordert auch eine systematische und rechtlich verbindliche partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Voraussetzung hierfür ist, dass die im KJHG enthaltene Verpflichtung für die Jugendhilfe, mit anderen gesellschaftlichen Bereichen zu kooperieren, auch für den schulischen Bereich rechtlich verbindlich ausgestaltet werden sollte. Bislang haben erst einige Länder entsprechend notwendige Verpflichtungen in ihren Landesschulgesetzen fest geschrieben. Es sollten daher alle Länder diese Verpflichtung zur Kooperation in ihren entsprechenden Gesetzen aufnehmen.

Die AGJ plädiert mit großem Nachdruck dafür, neue Ganztagschulen und Ganztagsangebote an Schulen nicht überstürzt und durch Anordnung einzurichten, sondern sie

sorgfältig und unter Einbeziehung aller Beteiligten und unter Berücksichtigung der pluralen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe zu entwickeln.

1. Pädagogische Konzeptionen gemeinsam entwickeln und erproben

In der Ganztagsschule wird die klassische Arbeitsweise des lehrplanbezogenen Unterrichts verändert und erweitert um Angebote der Freizeitgestaltung, der Erziehung und Betreuung. Es gibt mehr Zeit für Bildung in Projekten, in altersgemischten Gruppen und für besondere Zielgruppen, vor allem auch für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Wie die inhaltliche, zeitliche und räumliche Gliederung des Lernens über den ganzen Tag verteilt wird, muss unter Beteiligung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern verabredet und erprobt werden. Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche müssen nicht nur an dem Ort der Schule angesiedelt sein, sondern sollten auch andere Lernorte und Erfahrungsfelder mit umfassen. Die zentrale Frage muss lauten: Wie konzipieren und gestalten wir für Kinder, Jugendliche und Familien ein neues und besseres Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsangebot? Die Konzeptionsentwicklung nur als Frage der Schulentwicklung zu begreifen, wäre zu kurz gedacht. Es geht um eine neue Qualität einer umfassenden und lebensweltorientierten Pädagogik, indem Unterricht und Freizeit, formelle, nichtformelle und informelle Bildung miteinander verwoben werden.

Die AGJ fordert, die Erfahrungen und Angebote der Träger der freien und öffentlichen Jugendhilfe in die pädagogische Konzeptentwicklung und Gestaltung der Ganztagsschule und der Ganztagsangebote an Schulen einzubeziehen. Ein qualifiziertes Ganztagsangebot, das Lern-, Förder- und Freizeitangebote als Gesamtkonzept integriert, eröffnet die Möglichkeit, Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Hierbei sind vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse und konzeptionelle Ansätze aus Forschungs- und Modellprojekten zu berücksichtigen.

2. Kooperationen von Schule und Jugendhilfe verbindlich regeln

Das neue Ganztagsangebot ist, auch wenn es überwiegend am Ort der Schule angesiedelt ist, keine ausschließlich schulische Einrichtung, zu der von Fall zu Fall andere Personen und Organisationen hinzugezogen werden. Es beruht auf einem abgestimmten, gemeinsam entwickelten Konzept der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Die Jugendämter und die Träger der freien Jugendhilfe sollten in die Arbeit der Schulmitwirkungsorgane einbezogen werden. Auch kann nicht der einzelnen Schule oder dem Schulträger alleine überlassen werden, wie und mit welchen Kooperationspartnern sie ihr Ganztagsangebot entwickelt. Hier kann eine entsprechende Verankerung in Schulmitwirkungsgesetzen helfen.

Die AGJ sieht in dem Abschluss von Rahmenvereinbarungen zwischen allen Beteiligten eine wichtige Grundlage für das gemeinsame pädagogische Handeln. Hierzu zählen auch Verabredungen über fachliche Standards. Um dies erreichen zu können, sollten die Kommunen ihre Koordinierungsfunktion zur Entwicklung und Steuerung von Ganztagsangeboten wahrnehmen und den gemeinsamen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanungsprozess vorantreiben, organisieren und die Entscheidungen insbesondere mit Blick auf die Eltern transparent machen.

3. Pädagogische Professionen neu definieren

Der Ausbau von Ganztagschulen und der Ganztagsangebote an Schulen ist auch eine Herausforderung für die in Schule und Jugendhilfe beschäftigten Pädagoginnen und Pädagogen.

Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet er u.a. andere Präsenzzeiten an der Schule, für das Personal der Jugendhilfe wird die Schule zum Arbeitsplatz. Beide Gruppen sind gefordert, im Interesse der Kinder und Jugendlichen zusammen zu arbeiten. Damit diese Zusammenarbeit gelingt, muss gegenseitiges Vertrauen in die jeweilige professionelle Kompetenz der beiden Berufsgruppen entstehen.

Die AGJ empfiehlt, an Schulen, die ein Ganztagsangebot in Kooperation von Schule und Jugendhilfe aufbauen wollen, den beteiligten Teams, zumindest in der Anfangszeit, eine externe Begleitung und Beratung zu ermöglichen. Fortbildungsangebote sind weiter zu entwickeln und dabei insbesondere interdisziplinär auszurichten.

Jede/jeder Berufsangehörige muss diejenigen Qualifikationen und Kompetenzen in vollem Umfang einsetzen können, die ihre/seine Profession ausmachen. Dabei ist zu beachten, dass die Berufsgruppen, insbesondere die sozialpädagogischen Professionen und Lehrerinnen und Lehrer zur Gewährleistung der Arbeitsqualität angemessene Arbeitsbedingungen je nach den spezifischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit vorfinden.

4. Qualität evaluieren

Zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Ganztagschulen und der Ganztagsangebote an Schulen ist es erforderlich, die Strukturen und Prozesse der pädagogischen Arbeit in regelmäßigen Abständen zu evaluieren. Dabei können sich themen- und zielgruppenspezifische Reflexionen mit Gesamtberichterstattungen abwechseln. Die AGJ empfiehlt, im Zusammenhang mit der Erarbeitung „Nationaler Bildungsstandards“ für Ganztagschulen und der Ganztagsangebote an Schulen Anforderungen, die sich aus dem besonderen pädagogischen Profil dieser Schulform ergeben, zu berücksichtigen, wie sie z.B. bereits im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Kindertageseinrichtungen“ erprobt werden.

5. Finanzierung dauerhaft absichern

Die vom Bund für die Jahre 2003 bis 2007 zugesicherten vier Milliarden Euro erlauben Investitionen für die Errichtung neuer und – vor allem in den neuen Bundesländern – für den qualitativen Ausbau bestehender Ganztagschulen und der Ganztagsangebote an Schulen. Die Länder, Gemeinden und Träger haben darauf hingewiesen, dass die Frage der Personalkosten wie auch der Folgekosten ungeklärt ist. Diese Unsicherheit darf nicht dazu führen, dass der personelle Ausbau auf unterstem finanziellen Niveau mit befristeten Arbeitsverhältnissen begonnen wird. Mit baulichen Investitionen, die in vier Jahren wegen fehlender Folgefinanzierung nicht mehr genutzt werden können, ist niemandem gedient.

Die AGJ fordert deshalb, bereits jetzt Vereinbarungen zwischen Bund, Ländern und Gemeinden zur Ganztagschulfinanzierung zu treffen.

Bei einer Integration von Angeboten der Jugendhilfe in die Ganztagschule muss sicher gestellt werden, dass es allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von der finanziellen

Lage ihrer Eltern, ermöglicht wird, die Ganztagschule und die Ganztagsangebote an Schulen in vollem Umfang zu besuchen. Solange diese Angebote noch nicht kostenfrei zur Verfügung gestellt werden, müssen Möglichkeiten, wie differenzierte Elternbeiträge und Beitragsbefreiungen für die außerunterrichtlichen Angebote genutzt werden.

6. Belange von Eltern, Kindern und Jugendlichen berücksichtigen

Die AGJ weist ausdrücklich darauf hin, dass Kinder, Jugendliche und Eltern in die Bedarfsermittlung einzubeziehen sind und dass Bedarf sich nicht im zeitlichen Umfang des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebots gemäß den Arbeitszeiten von Eltern erschöpft. Hauptkriterium für ein bedarfsgerechtes Angebot sind in erster Linie die Bildungs- und Freizeitinteressen der Kinder. Orte für Schulkinder müssen sich als Anlaufstelle für die Belange von Kindern und Jugendlichen eignen, sie müssen Raum und Unterstützung für die Entwicklung einer Kultur bieten, die die Kinder und Jugendlichen selbst gestalten. Es sollten altersgerechte Kinderwelten sein, die Kindern und Jugendlichen ermöglichen, entsprechend ihren Bedürfnissen und ihrem Entwicklungsstand ein- und auszugehen und gleichzeitig Eltern die Sicherheit geben, dass ihre Kinder verlässlich betreut und in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Die AGJ empfiehlt, dass Ganztagschulen und -angebote an Schulen als Bildungs-, Begegnungs- und Freizeitorte konzipiert werden. Bei den jeweils anstehenden Planungsprozessen und Entscheidungen auf der kommunalen Ebene sind die Belange von Kindern, Jugendlichen und Eltern stärker zu berücksichtigen. Dazu bedarf es verbindlicher Strukturen und Formen der Partizipation von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern. Bei der Ausgestaltung der Ganztagschulen und der Ganztagsangebote an Schulen sind sie in die Bedarfsermittlung einzubeziehen und in allen Phasen der sozialräumlich orientierten Planung frühzeitig zu beteiligen. Aus der Perspektive von Eltern und Schulkindern ist es unerlässlich, dass sie an einem ausgewiesenen Ort transparent über das Angebotsspektrum beraten und über die Anmeldeverfahren informiert werden.

Bund Deutscher Katholischer Jugend

Bildungsqualität ist Zukunftsqualität

Die katholischen Jugendverbände bieten die Kooperation mit Schule an

Der BDKJ hat in den vergangenen Jahren grundlegende und differenzierte Positionen zur Bildungspolitik formuliert. Als das Grundsatzpapier „Bildung mit Herz und Verstand“ verabschiedet worden ist, stand das Thema Ganztagschule und Ganztagsbetreuung noch nicht auf der politischen Agenda. Die Bemühungen in fast allen Bundesländern, allen voran Rheinland-Pfalz, Ganztagschulen einzurichten und das von der Bundesregierung aufgelegte Programm „Zukunft Bildung und Betreuung“ sind ein Ausdruck der Diskussionen um Ganztagschule und Ganztagsbetreuung.

Mit diesem Positionspapier bezieht die BDKJ-Hauptversammlung Stellung in der Debatte um Ganztagsangebote an Schule, bringt der BDKJ die Sicht der Kinder und Jugendlichen ein und benennt Eckpunkte einer Kooperation katholischer Jugendverbände und Schule.

In den letztjährigen jugendpolitischen Forderungen hat der BDKJ eine bedarfsgerechte Einführung der Ganztagschule befürwortet, „um den individuellen Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen zu fördern“. Aktuelle Pläne, jede dritte Schule in Deutschland jetzt zu einer Ganztagschule auszubauen, lehnt der BDKJ ab, weil sie sich nicht am Bedarf orientieren. Ganztagsangebote können nach Ansicht der BDKJ-Hauptversammlung nur auf freiwilliger Basis, subsidiär und vielfältig organisiert werden.

1. Interessen der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen

In der bildungspolitischen Debatte werden Interessen der Kinder und Jugendlichen vernachlässigt. Dabei müssen sie bei der Organisation ihres Bildungsprozesses im Mittelpunkt stehen.

Kinder und Jugendliche haben ein großes Bedürfnis nach und das Recht auf frei verfügbare, unverplante Zeit, die sie selbst und eigenverantwortlich gestalten können. Sie sind nicht nur in der Lage, den Tag selbst zu organisieren, sondern genießen es, selbst zu entscheiden. Wie Studien belegen, nutzen sie diese Wahlmöglichkeiten, ihre Freizeit zu gestalten und sich zu engagieren.

Andererseits verfolgen Kinder und Jugendliche ein aktives Bildungsinteresse. Europäische Studien belegen, dass 70 % des Lernens außerhalb der Schule stattfindet. Träger dieser außerschulischen Bildungsprozesse sind vor allem Familie, Gleichaltrigengruppen und Angebote der Jugendarbeit wie Jugendverbände.

Bildung befähigt zur selbstbestimmten Gestaltung des Lebens und ist die wesentliche Grundlage zu Integration in die Gesellschaft und zur Teilhabe am Arbeitsmarkt. Der BDKJ begreift Bildung als einen ganzheitlichen Prozess und Lernen als eine umfassende Kompetenzaneignung. Neben einem Basiswissen umfasst dies unter anderem soziales und politisches Lernen, interkulturelle Kompetenz, globale Sensibilität, Friedenserziehung, religiöse

Bildung, ökologisches Bewusstsein und geschlechtergerechtes Handeln. Jugendverbände haben diesen Bildungsbegriff zum Ziel und stellen damit einen kompetenten Partner in der Kooperation mit Eltern und für Schule dar.

2. Ganztagsangebote an Schulen

Die öffentliche Diskussion erweckt den Anschein, als wenn Bildung ausschließlich Aufgabe der Schule wäre. Viele Erwartungen und Interessen verknüpfen sich dabei mit den Ganztagschulen. Der Ruf nach ihnen verstärkt sich, weil damit die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Berufstätigkeit gesteigert werden könne, weil manche Eltern nicht mehr in der Lage seien bzw. nicht mehr willens seien, Erziehung und Bildung sicher zu stellen, weil mit Betreuungsangeboten gerade qualifizierten Frauen und Müttern neue Wege in den Arbeitsmarkt eröffnet werden, weil die Integration von Migranten und Einwanderern in die Gesellschaft erleichtert werde, weil Ganztagsschulen Bildungsbarrieren abbauen und soziale Ausgrenzung verringert werden, weil mehr Zeit für das Lernen, individuelle Förderung und innovative Unterrichtsmethoden zur Verfügung stehen werde.

Angesichts dieser Erwartungshaltung kann sich ein „Ganztagsangebot“ nicht allein darin erschöpfen, die bestmögliche Betreuung sicherzustellen, sondern muss gleichzeitig Bildungsprozesse der Schüler und Schülerinnen fördern.

Ganztagsschulen müssen sich von einem „Lernort“ zu einem „Lebensort“ entwickeln, an dem Schüler und Schülerinnen selbstbestimmte Zeiten zur Verfügung haben, Beziehungen knüpfen können, eigenständig Projekte und Themen bearbeiten. Dann erst realisiert Schule eine förderliche Lernatmosphäre und positive Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

Ganztagschule wird immer auch ein „Lernort“ bleiben. Investitionen in Ganztagsangebote an Schulen rentieren sich aber nur, wenn gleichzeitig die Qualität des Unterrichts verbessert wird. Lehren wie Lernen muss sich verstärkt durch individuelle Förderung, flexible Methodenvielfalt auszeichnen und zur Mitgestaltung der Lerninhalte ermutigen, um Schüler und Schülerinnen zu Experten ihres eigenen Bildungsprozesses zu machen.

2.1 Ecksteine der Kooperation

Um Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, gehen katholische Jugendverbände eine Kooperation mit Schule bewusst und gewollt ein und bringen ihr breit gefächertes inhaltliches Repertoire und methodisches Wissen/Knowhow ins Schulleben mit ein. Allerdings wirft das Engagement von Jugendverbänden an Ganztagsschulen Schwierigkeiten auf:

Das zentrale Lernfeld, das die Jugendverbände bieten, ist die freiwillig zustande gekommene Gruppe, die selbst gewählte Freizeit-, Aktions- und Arbeitsvorhaben durchführt. Die Freiwilligkeit lässt sich nur schwer mit der Forderung nach Aufsichtspflicht und längerfristigem Engagement in Einklang bringen.

Die katholischen Jugendverbände stellen die Interessen der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt und bauen ihre Arbeit darauf auf. Gerade durch die Übernahme von Leitungsfunktionen erlernen sie Schlüsselkompetenzen wie Reflexions-, Kritik- und Teamfähigkeit, die auch später in anderen sozialen Bezügen Grundlage der Lebensbewältigung sind. Diese

Qualitäten spielen im schulischen Kontext leider eine untergeordnete Rolle, weil Schüler und Schülerinnen als Objekte des Lernens gesehen werden.

Auf der örtlichen Ebene haben Jugendverbände fast ausschließlich eine ehrenamtliche Struktur. In der Kooperation mit Schule braucht es jedoch hauptberufliches Personal, um ein beständiges Angebot über das Schuljahr hinweg realisieren zu können. Das hauptberufliche Personal oder zumindest die Honorarkräfte bei den Jugendverbänden müssen ausgebaut werden, um dann kontinuierliche Angebote machen zu können sowie die Arbeit von Freiwilligen und Ehrenamtlichen zu unterstützen und zu fördern.

Während die Schule einem wertneutralen Bildungsauftrag verpflichtet ist, ist das Angebot der katholischen Jugendverbände wertorientiert.

Jugendverbände können mit ihren Bildungsangeboten dem Schulleben wertvolle Impulse geben, die Schule nur schwerlich selbst realisieren kann. In der Kooperation mit Schule müssen daher Strukturen geschaffen werden, die mit denen der Jugendverbände kompatibel sind. In der Kooperation mit Ganztagsschule bedeutet dies:

- Kinder und Jugendliche brauchen Zeit für ihre eigene Freizeitgestaltung. Ganztagsschule darf daher nicht jeden Tag Aufenthalt an der Schule bis 16.00 Uhr bedeuten. Mit 14 Jahren sollten sich Jugendliche selber entscheiden können, ob sie an Ganztagsschulen partizipieren wollen.
- An den Ganztagsschulen muss es eine klare Unterscheidung zwischen Unterricht und den übrigen Anteilen am Schulleben geben, so dass am Nachmittag für die Kinder und Jugendlichen verschiedener Jahrgangsstufen Freiräume entstehen und sowohl jahrgangs- als auch schulübergreifende Aktivitäten möglich sind (offener Ganztag).
- Alle Möglichkeiten für die Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstorganisation von Schülerinnen und Schülern in der Schule sollen ausgeschöpft werden und von den Schulleitungen aktiv gefördert werden.

Jugendverbandsarbeit als Teil der Jugendhilfe arbeitet selbstorganisiert und nach den Prinzipien der Freiwilligkeit, Partizipation, Subsidiarität und Pluralität. Im Unterschied dazu steht das Schulwesen wesentlich ausgeprägter unter der staatlichen Planungshoheit. Diese Grundsätze der Jugendhilfe müssen im Rahmen einer Kooperation von Jugendverband und Schule Bestand haben, weil der Jugendverband nur so ein qualifiziertes Angebot vorhalten kann. Um dies abzusichern, muss die Planungs- und Steuerungsverantwortung von offenen Ganztagsangeboten gleichberechtigt bei Schule und Jugendhilfe vor Ort liegen.

In der Kommune müssen daher gemeinsame Planungsgremien von Schul- und Jugendhilfeausschuss installiert werden, deren Arbeit sich ausschließlich am Kindeswohl orientiert.

Bei der Umsetzung konkreter Kooperationen zwischen den Trägern der Jugendhilfe und Schulen müssen die Jugendhilfeträger in den Strukturen der Schulmitwirkung angemessen berücksichtigt werden.

Ganztagsschule soll in erreichbarer Nähe für alle Familien realisiert werden, sie kann aber immer nur eine Ergänzung zur Halbtagschule darstellen.

Im Zuge der Etablierung bedarfsdeckender Ganztagsangebote ist die Formulierung verbindlicher qualitativer Mindeststandards ebenso unverzichtbar wie die regelmäßige Evaluation der Angebote.

Bildung ist mehr als Schule und daher auch Aufgabe des Jugendhilfeausschusses. Die Jugendhilfeplanung muss um die Organisation der Bildung in der Kommune erweitert

werden. Hier gilt es, die Erziehungs- und Betreuungsinteressen der Eltern, die Bildungsforderungen der Gesellschaft und die Interessen der Kinder und Jugendlichen sowie der Träger der freien Jugendarbeit miteinander abzugleichen. Da Kinder und Jugendliche in diesen Strukturen immer die „schwächste“ Partei darstellen, müssen ihnen klare Entscheidungskompetenzen zugewiesen werden.

Gerade das Investitionsprogramm der Bundesregierung zieht ausführende Gesetzgebungen in den Bundesländern nach sich, die wiederum starken Einfluss auf die Gestaltung von Schule und die Kooperation mit der Jugendarbeit legen. Alle Bildungsverantwortlichen sind sich im Grunde einig, dass die Qualität der Bildung verbessert werden muss. Strittig sind die Konzepte und die Finanzierungsverantwortung. Die Jugendarbeit ist durch das KJHG stark in die Kommune verlagert, die die Hauptlast der Finanzierung übernehmen muss. Bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule geht es auch um die Frage, wer die Projekte bezahlt. Manche Diskussionen gerade von Landespolitikern lassen eine inhaltliche Motivation vermissen, die Jugendarbeit in der Kooperation mit der Schule zu wollen. Der Verdacht liegt eher nahe, dass hier kommunale Gelder akquiriert werden sollen und eine Kooperation inhaltlich nicht unbedingt gewollt ist.

3. Repolitisierung der Bildungspolitik

Ganztagschule und Ganztagsbetreuung können mit verschiedenen Konzepten auch außerhalb des Schulgebäudes realisiert werden. Die Erfahrungen mit diesen Konzepten sind noch nicht ausreichend genug, um bestimmte Formen von Ganztagsangeboten zu favorisieren. Derzeitig werden verschiedene Konzepte erprobt und auf ihre Tauglichkeit überprüft.

Die Umsetzung der Ganztagsangebote und ihre Bewertung darf nicht zu einer Verwaltungsaufgabe verkommen, sondern muss breit in den Parlamenten und der Zivilgesellschaft diskutiert werden. Dabei dürfen Ganztagsangebote nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssen in Zusammenhang mit anderen Formen der Jugendbildung gesehen werden.

Neben den Diskussionen über Ganztagsangebote brauchen wir eine grundsätzliche Verständigung über das bundesrepublikanische Bildungssystem:

1. Eine bundesweite Debatte über die Bildungsziele und die notwendigen Konsequenzen,
2. Vereinbarungen hinsichtlich der Bildungsziele und Bildungsstandards zwischen den Bundesländern,
3. eine Verbesserung der Bildungsumgebung in den Familien,
4. eine reflexive Debatte über die Bildungsdimensionen der Jugendarbeit.

Auf das Schulsystem bezogen bedeutet dies:

5. die Verbesserung des Unterrichts im bestehenden Halbtagsystem,
6. die Erprobung von Formen der Ganztagsangebote (dies beinhaltet Inhalte, Methoden und Zeitstrukturen),
7. eine Evaluation der Ergebnisse Ganztagschule/Halbtagschule.

Der BDKJ, seine Mitglieds- und Diözesanverbände sowie seine Landesstellen werden sich an dieser Erprobungsphase aktiv beteiligen und in die Kooperation mit der Ganztagschule unter den genannten Bedingungen einsteigen.

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schülerinnen- und Schülerarbeit (AES)

Jugendarbeit und Ganztagsschule als Bildungspartner

Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Schülerinnen- und Schülerarbeit (AES) und ihre Mitglieder können auf eine jahrzehntelange Zusammenarbeit mit Schulen zurückblicken. In dieser Zusammenarbeit wurden vielfältige Erfahrungen gesammelt, und es sind weit reichende Konzepte daraus hervorgegangen. Ihre Kompetenzen in der schulbezogenen – gemäß §11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII (KJHG) – und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bringt die AES in die bildungspolitische Diskussion, insbesondere in die Debatte über die Ganztagsschule und deren Umsetzung ein. Dabei legt sie besonderen Wert darauf, die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bezüglich Bildung und Schule aufzuzeigen.

1. Einleitung

Derzeit steht die Einführung der Ganztagsschule¹ im Zentrum der bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Die Stellungnahmen sind dabei bildungspolitisch, familienpolitisch und wirtschaftspolitisch geprägt. Hintergrund der heutigen Forderung zur Einführung von Ganztagsschulen sind u.a. das veränderte Rollenverständnis von Frauen und Männern, veränderte Familienverhältnisse, der Mangel an Betreuungsmöglichkeiten, die Flexibilisierung der Arbeitszeiten, die wirtschaftliche Krise; um nur einige Stichworte zu nennen.

Ergänzend setzte der „PISA-(programm for international student assessment) Schock“ in der Debatte einen bildungs- und qualitätsorientierten Akzent. Der internationale Vergleich hat ergeben, dass Länder, die schon lange Ganztagsschulen haben, zum einen im Schnitt besser abschneiden als Deutschland und dass zum anderen der soziale Auslesecharakter von Schule in diesen Ländern bei Weitem nicht so hoch ist wie in Deutschland. Als Konsequenz stellt die Bundesregierung mit ihrem auf fünf Jahre angelegten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) immerhin vier Milliarden Euro für Infrastrukturmaßnahmen zur Verfügung, die der Einrichtung von Ganztagsschulen dienen. Einzelne Bundesländer – Rheinland-Pfalz vorneweg – unternehmen konkrete finanzielle, konzeptionelle Schritte, um eine flächendeckende Einführung der Ganztagsschulen sicherzustellen.

Nun befördern nicht alle Bundesländer in gleichem Maße und Tempo die Einführung von Ganztagsschulen und es bleibt ungewiss, in welcher Quantität und Qualität sich eine solche Schulform durchsetzen wird. Gewiss aber ist, dass die Ganztagsschule, dort wo sie zur Realität in der Bildungslandschaft wird, sowohl die Lebenswelt und Freizeitgewohnheiten von Jugendlichen als auch die Arbeitsweisen derjenigen Institutionen, die neben der Schule ebenfalls mit Jugendlichen zu tun haben, in erheblichem Maße berührt.

Die Mitglieder der AES sehen sich auf Grund ihres Aufgabenfeldes als Grenzgänger zwischen den Institutionen. Sie sind daher in besonderer Weise prädestiniert und herausge-

fordert, zur Ganztagsschule und der Möglichkeit der Kooperation von Evangelischer Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschulen Stellung zu nehmen.

2. Die Position der AES zur Ganztagsschule

Die AES begrüßt die Einführung bzw. Erprobung solcher Ganztagsschul-Modelle, die über eine reine Versorgung am Nachmittag, d.h. im Anschluss an den schulischen Unterricht, hinausgehen. Diese Erprobungsphase muss Teil eines umfassenden bildungspolitischen Reformprozesses sein, der „die Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsprozesse formeller, nicht formeller und informeller Art und ihrer unverzichtbaren und gleichwertigen Wirkung im Prozess des Aufwachsens“² von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

Durch die Einführung der Ganztagsschule wird Schule für Kinder und Jugendliche noch mehr zum zentralen Lebensort. Folglich kann Ganztagsschule nicht den ganzen Tag Unterricht heißen. Vielmehr muss es bedeuten, über den ganzen Tag umfassende, ganzheitliche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen.

- Den Schülerinnen wird mehr Zeit zum Lernen vorgehalten und damit auch die Chance gegeben, sich die Welt gemäß des eigenen Lerntempos anzueignen.
- Die Ganztagsschule erweitert die Möglichkeiten die Unterrichtszeit jenseits des konventionellen 45 Minuten-Rhythmus neu und flexibel zu gestalten und mit alternativen Formen des Lernens zu experimentieren (Projektunterricht etc.).
- Die Ganztagsschule kann sich zur unmittelbaren Lebensumwelt, zur Gemeinde, zum Stadtteil hin öffnen und Räume für authentische Erfahrung bereitstellen.
- Sie kann sich selbst als politisch gestaltbaren Lebensort zeigen und damit den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Partizipation und soziale Verantwortung einzuüben.

Die Möglichkeiten, die Ganztagsschule auf Grund der ausgedehnten Zeitkontingente hat, muss sie allerdings auch nutzen. Eine Ganztagsschule, die vor allem dazu dient, die Betreuung und Beaufsichtigung von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, kann die AES nicht befürworten.

Die zeitliche Ausweitung der Angebote in der Schule in den Nachmittag hinein muss den Kindern und Jugendlichen zugute kommen. Sie sollen eine intensive und persönliche Zuwendung erfahren und erleben, dass individuell auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird und sie dabei an Entscheidungsprozessen mitbeteiligt sind.

Es bleibt aber kritisch zu bedenken, was es für die Kinder und Jugendlichen bedeutet, wenn sie den Großteil der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit in der Schule verbringen. Welchen Raum hat dann informelle Bildung? Was heißt das für den Aufbau von Freundschaften und Beziehungen und für das Zusammenleben in der Familie und am Wohnort? Wie verändern sich die Möglichkeiten, Hobbies und Freizeitbeschäftigungen nachzugehen und die Angebote von Kirche und Vereinen wahrnehmen zu können?

3. Die Position der AES zur Kooperation von Evangelischer Jugendarbeit und Ganztagsschule

In einer zunehmend komplexeren, undurchschaubaren und schnelllebigeren Gesellschaft kann niemals die Schule allein die Aufgabe einer umfassenden Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen erfüllen. Bildung und Erziehung vollzieht sich genauso im

Elternhaus, in der Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendarbeit. Die Mitglieder der AES treten dafür ein, dass die Leistungen der genannten Institutionen gleichberechtigt angesehen und gewürdigt werden. Und sie sprechen sich für institutionsübergreifende Vernetzungen aus, für Abstimmungen hinsichtlich der spezifischen Angebote und für die Etablierung von konkreten Kooperationsprojekten.

Als Träger Evangelischer Jugendarbeit arbeiten die Mitglieder der AES schon seit Jahren erfolgreich mit der Schule zusammen. Sie können nunmehr auf vielfältige bewährte Konzepte und weit reichende Kenntnisse einer pädagogischen Praxis der Kooperation zurückgreifen. Vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen befürworten die Mitglieder der AES auch die Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendarbeit mit der Ganztagsschule.

4. Kooperation dient Kindern und Jugendlichen

Evangelische Jugendarbeit, so wie sie die Mitglieder der AES verstehen, setzt einen ganzheitlichen Bildungsbegriff um. Sie leistet in der Kooperation einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung: ergänzt den herkömmlichen Unterricht, belebt und humanisiert das Schulklima und inspiriert zu innovativen Formen pädagogischen Handelns.

Bildung ist für die Evangelische Jugendarbeit ein dialogischer Prozess. Ausgangspunkt für diese Arbeit ist die spezifische Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Evangelische Jugendarbeit nimmt immer den einzelnen Menschen als ganze Person wahr. Sie zielt auf die Entfaltung aller Fähigkeiten und Interessen und ermöglicht die Übernahme von sozialer Verantwortung für das Gemeinwesen.

Evangelische Jugendarbeit setzt sich für eine Kultur der gegenseitigen Achtung ein, für eine solidarische Gesellschaft, Schule, Klasse, Gruppe. Und sie gibt wichtige Navigationshilfen für das Individuum: unterstützt bei der Suche nach dem Sinn des Daseins und bei der Entwicklung konkreter Lebens- und Berufsziele.

Evangelische Jugendarbeit entfaltet Bildung als ganzheitlichen Prozess, dem nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und soziale Momente innewohnen. Dabei kommt sie insbesondere den Bedürfnissen Jugendlicher nach Spiritualität, religiöser Verwurzelung und Orientierung nach.

Grundlage für alles pädagogische Handeln ist der Evangelischen Kinder- und Jugendarbeit ein christliches Menschenbild, das davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche als Gottes Geschöpfe angenommen sind.

Wenn, wie in der EKD Denkschrift beschrieben, unsere Gesellschaft herausgefordert ist angesichts heutiger Lebenslagen von Jugendlichen „in einschneidend veränderter, grundsätzlicher Weise (...), jungen Menschen Ressourcen in Form von förderlicher Begleitung und Orientierung eröffnenden (Lebens-)räumen zur Verfügung zu stellen“³, dann ist es notwendig, Kindern und Jugendlichen auch ein deutliches Recht auf religiöse Orientierung und Sinnfindung in vielgestaltiger Form zu eröffnen. In diesem Sinne eröffnet die Kooperation zwischen Evangelischer Jugendarbeit und Ganztagsschule Kindern und Jugendlichen neue Räume und Erfahrungsfelder zur Entwicklung und Reflektion ihrer Persönlichkeit sowie zur Erweiterung ihrer sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Die AES begrüßt eine solche Entwicklung.

Ganztagsschulen erhalten durch die Zusammenarbeit mit Evangelischer Kinder- und Jugendarbeit kompetente Kooperationspartner. Die AES macht die Erfahrung, dass sich

durch die ergänzenden Bildungsangebote die schulische Atmosphäre verbessert. Durch die Öffnung von Schule in die Kirchengemeinde, den Stadtteil kann diese Veränderung auch bis dorthin ausstrahlen.

5. Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Evangelischer Jugendarbeit und Ganztagsschule

In kritischer Wahrnehmung der oben beschriebenen bildungs- und gesellschaftspolitischen Interessen und der für die Evangelische Kinder- und Jugendarbeit sich bietenden Chancen weisen wir hier auf zu beachtende Rahmenbedingungen bei der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule hin.

Grundlage der Kooperation zwischen Evangelischer Jugendarbeit und Schule ist die jeweilige Situation vor Ort. Diese ist zu Beginn einer Kooperation gründlich zu analysieren. Dementsprechend können die im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen nur Richtlinien sein für die Entscheidung vor Ort.

Die Zusammenarbeit zwischen zwei so unterschiedlichen Institutionen wie Schule und Jugendarbeit gelingt, wenn sie sich als gleichberechtigte Partner auf Augenhöhe begegnen. Es muss darauf geachtet werden, dass die jeweiligen unterschiedlichen Charakteristika offengelegt, verstanden und akzeptiert werden. Das bedeutet, dass sowohl die Konzeption und als auch die konkreten Absprachen für eine Kooperation gemeinsam von Schule und Jugendarbeit entwickelt und vertraglich festgeschrieben werden müssen. Einige zu beachtende Punkte werden im Folgenden aufgeführt:

- Die elementaren Prinzipien der Evangelischen Kinder- und Jugendarbeit (Freiwilligkeit, Partizipation, Ganzheitlichkeit) sind auch in der schulbezogenen Arbeit eine tragende Säule.
- Die Evangelische Kinder- und Jugendarbeit verzichtet im Gegensatz zur Schule auf die Bewertung von Leistungen.
- Ein grundlegender Bestandteil der Evangelischen Jugendarbeit ist ehrenamtliche Arbeit. In den Vereinbarungen gilt es, eine Regelung zu finden, die ehrenamtliches Engagement ermöglicht und fördert.
- In den Vertragsverhandlungen mit den Schulen muss sichergestellt werden, dass ein schulbezogenes Angebot an einer Ganztagsschule als Angebot Evangelischer Kinder- und Jugendarbeit erkennbar ist.
- Damit sich die Bildungsträger gleichberechtigt begegnen können, müssen die außerschulischen Partner in die schulischen Strukturen eingebunden und an Gremien beteiligt werden. In diesem Sinne nehmen auch die kirchlichen Mitarbeitenden ihre Aufgabe in der Schule wahr.
- Stellenumwidmung oder eine Unterstellung der neuen Mitarbeitenden in das System Schule lehnen wir ab. Die Arbeitsbedingungen müssen vorher unbedingt geklärt werden, bestenfalls auf überregionaler Ebene durch Rahmenverträge.
- Die Arbeitsbedingungen werden dahingehend gestaltet, dass die nötigen Arbeitsmittel und Räume vorhanden sind. Die Möglichkeit, außerschulische Räume, z.B. Gemeindehäuser oder andere kirchliche Gebäude, und Ressourcen wahrzunehmen, schließt dies ein.

„Ziel muss es bleiben, ein ganzheitliches Gesamt- und Reformkonzept für eine zeitgemäße Schule zu entwickeln, die jungen Menschen unterschiedliche Formen und Inhalte von Bildung ermöglicht.“⁴

6. Evangelische Jugendarbeit und Schule als sich ergänzende Bildungsträger

Auf der Grundlage des §11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII (KJHG) leistet die Evangelische Kinder- und Jugendarbeit mit ihrer in erster Linie subjektorientierten Bildungsarbeit einen wesentlichen Beitrag zum Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Sie bringt in den Lernraum Schule einen ganzheitlichen Bildungsbegriff ein, der auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Zielgruppe eingeht. Sie kann dabei auf einen Fundus von Methoden zurückgreifen, durch den die schulischen Angebote sinnvoll ergänzt werden. Im Mittelpunkt der Evangelischen Jugendarbeit steht der reflexive Selbstbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen in einer am christlichen Menschenbild orientierten Gemeinschaft, in der Menschen nicht nach ihren Leistungen bewertet werden. Darüber hinaus ist die Jugendarbeit aufgefordert, sich gesellschaftspolitisch einzumischen, freiwillige Angebote zu schaffen und für eine Mitwirkung und Beteiligung junger Menschen zu sorgen.

Handlungsleitend für Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit ist ein Bildungsbegriff, der sich auf den „einzelnen Menschen als Person, seine Förderung und Entfaltung als ‚ganzer Mensch‘ und seine Erziehung zur sozialen Verantwortung für das Gemeinwesen“ bezieht.⁵ Bildung wird dabei nicht auf den schulischen Unterricht begrenzt, sondern „Bildung ist dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich“.⁶ Kinder und Jugendliche sind aktive Subjekte und konstruieren ihre Wirklichkeit eigenständig. Sie werden durch die evangelische schulbezogene Kinder- und Jugendarbeit dazu befähigt, ihren eigenen Glauben auszudrücken und zu gestalten.

7. Schlussbemerkung

Die Mitglieder der AES befürworten die Kooperation von Evangelischer Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschule.

Die Zustimmung ist jedoch daran gebunden, dass die in unserem Papier benannten Rahmenbedingungen Beachtung finden und entsprechend auch die pädagogische Qualität einer solchen Zusammenarbeit gewährleistet werden kann. Die Evangelische Jugendarbeit sieht ihre Aufgaben nicht nur in Kooperationsprojekten mit der (Ganztags-)Schule, sondern hat nach wie vor ihren Schwerpunkt in der außerschulischen Bildung. Die finanzielle Grundsicherung für diesen Bereich muss weiterhin Bestand haben; eine bloße Umschichtung von öffentlichen Fördergeldern zu Lasten der außerschulischen Bildung lehnen wir ab.

Gleichzeitig weisen wir darauf hin, dass die konkrete Praxis einer Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Ganztagsschule einer wissenschaftlichen Evaluation bedarf. Darüber hinaus muss untersucht werden, welche Auswirkungen die Einrichtung von Ganztagsschulen auf die Lebenswirklichkeit und die Freizeitgestaltung von Schülerinnen und Schülern, deren Familien und die Gesamtgesellschaft hat.

Anmerkungen

- 1 Wir beziehen uns in unserem Verständnis von Ganztagsschule auf die Definition, die sich der Schulausschuss der KMK Ende März 2003 zu eigen gemacht hat. Demnach umschließt der Begriff der Ganztagsschule offene, halb-gebundene und gebundene Formen. Nachzulesen in: Ganztagsschulverband GGT e.V.: Ganztagsschulentwicklung in den Bundesländern. Stand August 2003, S. 3. (Internet. www.ganztagsschulverband.de)
- 2 Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Bonn/Berlin Juli 2003, S. 2
- 3 Maße des Menschlichen. Denkschrift der EKD. Gütersloh 2003, S. 40
- 4 M. Corsa in: Dt. Jugend, 51.Jg., H. 9, S. 375
- 5 Maße des Menschlichen. Denkschrift der EKD. Gütersloh 2003, S. 89
- 6 Maße des Menschlichen. Denkschrift der EKD. Gütersloh 2003, S. 90

Bundesjugendkuratorium

Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung

Stellungnahme zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagsschulen

Einleitung

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ fördert die Bundesregierung in den nächsten vier Jahren den Aufbau von Ganztagsschulen. Dies ist ein wichtiger Schritt, um die Bildung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Er fordert Schule und Jugendhilfe heraus, zu einem neuen Selbstverständnis ihrer jeweiligen pädagogischen Arbeit zu kommen und ihr Bildungsverständnis zu erweitern. Allerdings wird in Deutschland der Begriff „Bildung“ immer noch zu häufig allein mit Schule verbunden. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen aber ebenso auf Bildungsprozessen in Familien sowie in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und der beruflichen Bildung auf.

Das Bundesjugendkuratorium hat mit seiner Stellungnahme zur Bildungsförderung (2001) und in seinen Leipziger Thesen (2002) ausführlich für ein neues Verständnis von Bildung plädiert. Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, kompetent zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. In diesem Sinne teilt das Bundesjugendkuratorium die vom Forum Bildung (2001) und von der Europäischen Kommission (2000) dargelegten grundlegenden Positionen zur Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsprozesse formeller, nichtformeller und informeller Art und ihrer unverzichtbaren und gleichwertigen Wirkung im Prozess des Aufwachsens.

Ein solch umfassendes Bildungsverständnis ist aber durch Schule in ihrer klassischen Prägung als „Unterrichtsschule“, die bis heute in allen Bundesländern dominant ist, kaum oder nur in Ansätzen realisierbar. Schule erweist sich – da sind sich die Experten und Expertinnen einig – als zu starr, zu unflexibel und nicht ausreichend kompetent, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Entwicklungsvoraussetzungen von jungen Menschen zu entsprechen und so die erforderlichen Konsequenzen aus den vorliegenden wissenschaftlichen Forschungsergebnissen für eine optimale Bildungsförderung zu ziehen.

Wenn die Bildungsförderung *für alle* Kinder optimiert werden soll – und dieses Ziel ist unstreitig –, kann dies nur durch ein radikales Umdenken erfolgen, in dem ein neues Verständnis von Schule entwickelt und eine neue Schule kreiert wird. Es ist daher notwendig, Schule in ihrer Bildungswirklichkeit zu analysieren und dann als einen Ort weiter zu entwickeln,

- an dem Schülerinnen und Schüler als *mitwirkende* Akteure in ihrer Subjektstellung anerkannt und beteiligt werden;
- der Fachkräfte unterschiedlicher Professionen und ihre spezifischen Kompetenzen zusammenführt;
- wo Eltern direkt an der Ausgestaltung des Schulalltags einbezogen werden;
- der sich selbst als aktiver Teil des Gemeinwesens versteht und
- an dem Bildungsprozesse auch soziale Lernprozesse sind.

In der aktuellen Diskussion zum Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen besteht die große Chance, eine neue Schule zu schaffen und zu erproben. Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung, soll durch die Bereitstellung von vier Milliarden Euro bis zum Jahre 2007 einen wesentlichen Beitrag für die Schaffung von 10.000 Ganztagsschulen leisten, es ist daher als wesentlicher bildungspolitischer Impuls zu sehen und für Veränderungen und Weiterentwicklungen zu nutzen. Damit kann die Bildungsförderung junger Menschen – und zugleich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf – maßgeblich unterstützt werden.

Das Bundesjugendkuratorium hofft, dass von der „Startkonferenz“ für dieses Investitionsprogramm, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung am 8. und 9.9.2003 in Berlin durchführt, wichtige Impulse für die Ganztagsschule und eine damit ermöglichte bessere Bildungsförderung in den Ländern ausgehen werden.

Zu dieser Startkonferenz soll mit Hinweisen zum Aus- und Aufbau der Ganztagsschulen ein fachlicher Beitrag zum Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe gegeben werden. Das Bundesjugendkuratorium stellt dazu Folgendes fest:

I. Die neue Schule entsteht nicht von selbst, sie muss von den Akteuren entwickelt und gestaltet werden.

Es ist deshalb notwendig, den Aufbau der Ganztagsschule als Entwicklungsprozess zu verstehen und nicht als ein fertiges, auf dem Reißbrett maßgeschneidertes Produkt oder als ein durch Erlass „von oben“ für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Träger der Kinder- und Jugendhilfe und anderen an der „Ganztagsbildung“ beteiligten Organisationen vorgegebenes Ergebnis. Die neue Schule ist eine Schule des Ausprobierens, deren Wege – je nach spezifischen örtlichen Bedingungen – auch *unterschiedlich geprägt* sein können.

II. Vielfältige Erfahrungen in Deutschland und insbesondere auch in den europäischen Nachbarländern machen immer deutlicher, dass Kinder, die ganztags die Schule besuchen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten besser entfalten können.

In einer Ganztagsschule gibt es mehr Zeit für Kinder und für ein positives Zusammenspiel von Unterricht, Jugendarbeit und Fördermaßnahmen. Diese Zeit ist für die individuellen Förderbedarfe des einzelnen jungen Menschen nutzbar zu machen. Durch eine systematische Bildungsförderung kann auf die Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlichen und ihre biografischen und sozialen Hintergründe intensiver eingegangen und damit die ganzheitliche Entwicklung junger Menschen in den Blick genommen werden.

Die Ganztagsschule eröffnet zudem allen Beteiligten, Kindern und Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und dem Gemeinwesen eine große Optionsvielfalt. Sie führt schulische und außerschulische Formen von Bildungs- und

Erziehungsprozessen zusammen, ermöglicht die Einbindung sozialer, kultureller und sportlicher Organisationen, bezieht den sozialen Kontext der Kinder stärker mit ein und bietet so Grundlage und Zeit zur intensiveren Förderung individueller Begabungen.

III. Das Konzept der Ganztagsschule muss von einem umfassenden Bildungsverständnis geprägt sein. Denn Bildung ist mehr als Unterricht, und Lernen ist mehr als Schule.

Dieses Konzept kann nur dann realisiert werden, wenn die Ganztagsschule von mehreren Partnern – unterschiedlichen Professionen und Institutionen – der Bildung und Erziehung gestaltet und verantwortet wird. Dies kann die Schule als klassische „Unterrichtsschule“ allein nicht leisten und sicher stellen. Denn die Schwächen und Defizite unseres bestehenden Schulsystems werden insbesondere in dem Versagen sichtbar, Kinder, die in sozial schwierigen Verhältnissen aufwachsen sowie Kinder mit Migrationshintergrund besonders zu fördern. Denn noch ist – vor allem auch im internationalen Vergleich – auffallend, dass der Schulerfolg von der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen bestimmt wird und Bildung noch längst kein Bürgerrecht ist.

Um dies zu ändern, muss Schule ihre selektiven Wirkungen überwinden und neue Wege des Lernens und der Bildungsförderung gehen. Trotz anzuerkennender vielfältiger Bemühungen von Schule und Schulträgern, neue Wege des Lernens zu erproben und Bildungsförderung auch für sozial benachteiligte Kinder zu intensivieren, ist offensichtlich, dass für diese Aufgabe ein neuer kompetenter Partner hinzukommen muss. Hier ist die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen sowie ihrem besonders entwickelten, differenzierten Bezug zu Familien und zu Einrichtungen der beruflichen Bildung ein wichtiger Integrations- und Stabilitätsfaktor. Solche Veränderungen zu verwirklichen hieße, endlich Schlüsse aus der Erkenntnis zu ziehen, dass durch eine ganzheitlich angelegte Bildungsförderung erhebliche Bildungsgewinne für jeden Einzelnen zu erzielen sind.

IV. Die Ganztagsschule eröffnet die Chance, einen Lernort zu schaffen, der durch Schule und Jugendhilfe gemeinsam verantwortet wird.

Deshalb greift ein lediglich auf Kooperation angelegtes Verständnis zu kurz. Dies würde zugleich die bestehenden Grenzen und Unterschiede zementieren sowie die Letztverantwortlichkeit der Schule in den bestehenden Strukturen belassen. Gerade mit der Ganztagsschule kann sich dieses Verhältnis ändern. Das bedeutet auch für die Kinder- und Jugendhilfe, sich von ihren Bedenken gegenüber Schule zu lösen, ihre Vorurteile abzubauen und ihr Selbstverständnis im pädagogischen Handeln auf die neue Schule auszurichten.

Eine solche „Gleichgewichtigkeit“ setzt Mitwirkungsstrukturen voraus, die sicher stellen, dass – unbeschadet der Beteiligung von Schülerinnen, Schülern und Eltern – Lehrerinnen und Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte gleichberechtigt bei der Ausgestaltung der Schule mitentscheiden können, damit

- die Kinder- und Jugendhilfe ihre Kompetenzen zur Qualifizierung der pädagogischen Prozesse in der Schule optimal einbringen kann;
- Schule und Jugendhilfe gemeinsam am Gelingen des Schulalltags arbeiten;
- Schule selbst über das Lernen hinaus zu einem Ort von Aneignung, Auseinandersetzung und konkreter Beteiligung wird;

- die Belange der Eltern, ihre sozialen Kontexte sowie die auf ihre Unterstützung und Hilfe abzielenden Angebote Teile schulischen Handelns werden.

V. Bestandserhebung, Bedarfsermittlung und frühzeitige Planung in räumlicher und pädagogischer Hinsicht müssen im Rahmen sorgfältiger Beteiligungsprozesse organisiert sein.

Bereits zu Beginn eines Prozesses zur Gründung von Ganztagsschulen ist das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe, von Schul- und Jugendhilfeträger und von anderen Akteuren vor Ort von besonderer Bedeutung. Dabei geht es vor allem um die Berücksichtigung der besonderen Ansätze der Jugendhilfeplanung, die stärker auf die Bedürfnisse der betroffenen Kinder, Jugendlichen und ihren Familien rekurrieren, auf eine notwendige Veränderung von Schulentwicklungsplanung in Richtung Entwicklung pädagogischer Inhalte und Konzeptionen und um eine gemeinsam zu verantwortende pädagogische Konzeptualisierung. Das Bundesprogramm fördert in diesem Kontext den pädagogisch notwendigen Ausbau von bestehenden Schulen zu Ganztagsschulen und bietet die Chance, das pädagogische Konzept mit einem Raumangebot zu verbinden.

Deshalb ist es erforderlich, bereits von Beginn der Planung an bestehende Mitwirkungsstrukturen zu beachten. Dabei geht es auch darum, gemeinwesenorientierte Instrumente einzubeziehen, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfe Planungsstandards sind. So können auf den Sozialraum orientierte Arbeitsgemeinschaften (im Sinne des § 78 SGB VIII) eine gute Grundlage sein, das Zusammenwirken zu systematisieren und sinnvoll zu strukturieren. Hierbei müssen Schule, Jugendhilfe, Schulaufsicht, die Gemeinde als Schulträger und die Gemeinde bzw. der Kreis als öffentlicher Jugendhilfeträger einbezogen werden.

VI. Das pädagogische Konzept einer Ganztagsschule muss davon bestimmt sein, für jedes Kind die Schule als Lern- und Lebensort fassbar und erfahrbar zu machen.

In diesem Sinne darf die Ganztagsschule nicht ein bloß additives System von Unterricht am Vormittag und Bildungs-, Erziehungs- und Freizeitangeboten am Nachmittag sein. Dies wäre die faktische Fortführung der bisherigen Halbtagschule, die Programme wie die „Übermittag-Betreuung“, Nachmittagsangebote, Förderkurse usw. als „Anhängsel“ versteht.

Vielmehr wird eine auf pädagogische Qualität achtende Zusammenarbeit Schule als ein Ganzes prägen, unterrichtliche sowie außerunterrichtliche Beiträge von Bildung und Erziehung anerkennen sowie den Schulalltag je nach Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder anders aufteilen. Hierzu gehört auch eine neue Rhythmisierung des Lernens (Unterricht am Nachmittag), die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Jugendhilfe sowie die Einbeziehung der Lehrerinnen und Lehrer in spezifische Förderangebote außerhalb des Unterrichts.

Erst durch die Aufhebung der klassischen Halbtagschule und ihren verfestigten Strukturen wird die Öffnung von Schule möglich; Schule bleibt dann keine Insel, sondern wird ein integraler Bestandteil des Gemeinwesens. Dabei ist zu beachten, dass angesichts der wenigen bisher vorliegenden Erfahrungen und des entsprechenden Diskussionsstandes bezüglich der notwendigen Verzahnung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe *fertige Konzepte noch nicht vorhanden* sein können, weder für die inhaltliche Ausgestaltung noch für die räumliche Verortung innerhalb oder außerhalb des jeweiligen Schulgebäudes. Insoweit sind die zukünftigen praktischen Erfahrungen abzuwarten und auszuwerten.

VII. Bei der Gestaltung der Ganztagsschule sind alle Handlungsfelder der Jugendhilfe einzubeziehen, um ein breit gefächertes Angebot der Bildung und Erziehung über den Unterricht hinaus zu gewährleisten.

Die Ganztagsschule ist sowohl auf die Grundschule als auch auf die Schultypen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ausgerichtet. Dabei wird es zu unterschiedlichen pädagogischen Konzepten kommen müssen. Deshalb sind über die Tageseinrichtungen für Kinder hinaus zahlreiche andere Träger der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, an der Ganztagsschule mitzuwirken. Dies betrifft insbesondere die offene, die verbandliche und die kulturelle Jugendbildung, schulbezogene Angebote der Jugend- und Bildungsarbeit, die Schulsozialarbeit, die Jugendsozialarbeit sowie auch Organisationen des Sports und der Kultur.

Gemeinwesenorientierte Angebote können außerdem der Verbesserung der Lebenssituation und der Stabilisierung von sozialen Verhaltensweisen dienen. In diesem Sinn kann der allgemeine soziale Dienst eine wichtige Bereicherung für die Ganztagsschule sein.

Diese Angebote leisten wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen, sie ermöglichen politisches und soziales Lernen und fördern ehrenamtliches Engagement. Sie vermitteln Lebenskompetenz und sind eine sinnvolle und notwendige Ergänzung unterrichtlichen Lernens.

VIII. Die Ganztagsschule als neue Schule muss die jeweiligen Übergänge zwischen den Schultypen durchlässiger gestalten.

Denn bei jedem Übergang (vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe I, von der Schule in den Beruf) werden wesentliche biografische Weichen gestellt, und es entscheidet sich häufig an diesen Schwellen, ob Kinder und Jugendliche die entsprechenden Kompetenzen haben, um diese Übergänge zu bewältigen und ihr Leben meistern zu können.

Der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule hat sich zwar in den letzten Jahren erheblich verbessert. Trotzdem besteht die Notwendigkeit, mehr als bisher zu tun. So kann der Start in eine Ganztagsschule im Primarbereich dadurch erleichtert werden, dass die Schule an den Erfahrungen und Erkenntnissen der Tageseinrichtungen für Kinder ansetzt und – dort wo erforderlich – gemeinsam mit den Erzieherinnen und Erziehern und Eltern über den Entwicklungsstand des Kindes und die nötigen Schlussfolgerungen für eine differenzierte Bildungsförderung des Kindes berät. Zur Optimierung dieses Wechsels bieten sich auch verbindliche gemeinsame Gespräche (z.B. „Schuleingangskonferenzen“) an. Wichtig ist, dass hier ein systematischer und kontinuierlicher Prozess gegenseitigen Kennenlernens der Fachkräfte, auch durch gemeinsame Fortbildungen, erreicht wird.

Der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I ist bisher kaum im Blick der Bildungsförderung gewesen. Hier müssen die erforderlichen Bemühungen unternommen werden, diesen Wechsel zwischen den beiden Schultypen zu optimieren und ihn den Kindern durch geeignete Methoden und Instrumente zu erleichtern. Dies erscheint dringend geboten, da häufig bereits in der 5. und 6. Klasse erste Anzeichen von „Schulmüdigkeit“ bei Kindern erkennbar sind, die später in dauerhaftes Schulschwänzen münden können. Dabei müssten die Kompetenzen der Jugendhilfe, die ausreichende Erfahrung in der Förderung

von schulmüden Kindern und Jugendlichen hat, Berücksichtigung finden. Immer schwieriger ist – nicht zuletzt auf Grund der fatalen Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – der Übergang von der Schule in den Beruf geworden. Hier bestehen aber gute Erfahrungen in der Jugend- und Schulsozialarbeit, durch entsprechende Unterstützungskonzepte den Belangen von Jugendlichen Rechnung zu tragen sowie bei Bedarf deren Defizite an dieser Schwelle auszugleichen und besondere Förderprogramme anzubieten. Auch diese sollten systematischer Teil einer Ganztagsschule werden.

IX. Ganztagsschulen, insbesondere ihre Wirkung auf Bildungsprozesse, Schulleistung, Kompetenzerwerb, Lernmöglichkeiten und vor allem das Zusammenwirken mit anderen Partnern sind bisher nicht hinreichend wissenschaftlich untersucht und ausgewertet worden.

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen nach dem Programm der Bundesregierung bietet die Chance, diese Schulen in ihrer organisatorischen, pädagogischen und strukturellen Ausgestaltung wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren. Deshalb sollte – durch die Förderung von entsprechenden Modellvorhaben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) – möglichst systematisch die Implementierung der Ganztagsschulen beobachtet und ausgewertet werden. Gerade weil die Schaffung einer neuen Schule ein Entwicklungsprozess und kein fertiges Produkt ist, werden immer wieder weitere Entwicklungen und neue Anpassungen erforderlich sein, die aber nur dann verantwortlich und kompetent durchgeführt werden können, wenn über ihre Gründe ausreichende Erkenntnisse vorliegen.

Schlussbemerkung

Das Bundesjugendkuratorium befürwortet, dass eine Förderung im Rahmen des Investitionsprogramms als wesentlichen Bestandteil die Entwicklung pädagogischer Konzepte voraussetzt. Wenn ein solches pädagogisches Konzept aber nicht als statisches Instrument verstanden, sondern notwendigerweise als Grundlage für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen begriffen wird, dann gehört dazu auch eine systematische, individuelle Bildungs- und Entwicklungsförderung. Deshalb liegt eine wesentliche Aufgabe der Ganztagsschule darin, entsprechende umfassende Unterstützungs- und Beratungsformen – unter Mitwirkung der Betroffenen und ihrer Eltern – aufzubauen, um so die Förderung für jedes Kind durch Bildungsbausteine auszugestalten.

Das Bundesjugendkuratorium geht im Übrigen davon aus, dass sich allein mit diesem Investitionsprogramm Schule noch nicht verändert bzw. dass weitergehender grundlegender Reformbedarf im Bildungswesen besteht. Hierzu gehört z.B. eine differenzierte und entideologisierte Diskussion über die Sinnhaftigkeit der Drei- bzw. Viergliedrigkeit eines Schulsystems. Denn es ist bekannt, dass gerade diese Struktur eine hohe selektive Wirkung hat und Ausgrenzungsprozesse von Kindern mit sozialer Benachteiligung sowie von Migrantenkindern eher fördert als mindert. Dieses Teilergebnis der internationalen Vergleichsstudien sollte ernst genommen werden.

Darüber hinaus hält es das Bundesjugendkuratorium zum gegenwärtigen Stand der Debatte über eine Bildungsreform für dringend erforderlich, zwischen konzeptionellen Fragen sowie damit verbundenen finanziellen und/oder organisatorischen Aspekten zu unterscheiden bzw. diese nicht zu vermischen. Sollte sich zu gegebener Zeit herausstellen – wovon auszugehen ist –, dass Mittel neu verteilt werden müssen, dann stellen Bildungsausgaben als Investitionen in die Zukunft eine Verpflichtung auf allen Ebenen – Bund, Länder und Gemeinden – dar. Auf jeden Fall kann es nicht sein, dass aus Gründen von Finanzierungszuständigkeiten Ausgaben, die in der Sache erforderlich sind, *nicht* getätigt würden. Und wenn bisherige Vorgaben der Organisation und der gesetzlichen Zuständigkeit neueren Erkenntnissen bezüglich der Gestaltung von Bildungsprozessen im Wege stehen, muss es möglich sein, Gesetze oder andere Vorschriften auch zu ändern.

Mit der Durchführung des Investitionsprogramms sollte eine breite bildungspolitische Diskussion initiiert werden, für die die „Startkonferenz“ einen wichtigen Beitrag leisten kann. Das Bundesjugendkuratorium plädiert dafür, sich im Interesse der Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern von Scheuklappen zu lösen und den Mut zu entwickeln, eine neue Schule zu schaffen und zu erproben.

Harald Ludwig

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich

Internationale Konferenz
vom 9. bis 11.10.2003 in Bielefeld

Im Jahr 2003 haben mehrere groß angelegte Tagungen zum Thema Erziehung und Bildung in Ganztagschulen stattgefunden. Über das 20. Münstersche Gespräch zur Pädagogik mit dem Thema „Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung“ im Frühjahr 2003 liegen bereits Berichte und ein Kongressband vor.¹ Über die Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ im September in Berlin, den Kongress des Ganztagschulverbandes „Ganztagschule – Erweiterter Schultag als pädagogische Herausforderung“ im November in Braunschweig und die Fachtagung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) „Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ im Dezember in Frankfurt wird in diesem Band berichtet.

In die Reihe dieser Kongresse und Tagungen gehört die internationale Konferenz der Universität Bielefeld zum Thema „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft“, die vom 9. bis 11.10.2003 unter der Leitung der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Hans-Uwe Otto und Dr. Thomas Coelen durchgeführt wurde. Gefördert wurde die Konferenz vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, der Max-Traeger-Stiftung sowie dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Dank dieser Förderung zeichnete sich die Tagung durch Referenten und Teilnehmer aus verschiedenen Ländern aus. Außer Deutschland waren vertreten: Finnland, Großbritannien, Israel, Italien, Japan, Kanada, Litauen, Niederlande, Russland, Schweiz, USA. Für die beiden fördernden Ministerien steuerten Ministerin Ute Schäfer (NRW) und Ministerialdirigent Hans Konrad Koch (BMBF) im Rahmen des die Tagung abschließenden Forums III „Ganztagsmodelle in Deutschland“ eigene Beiträge zur Thematik bei.

Eröffnet wurde die Konferenz im Rahmen des Forums I am ersten Tag durch mehrere Vorträge zum Themenkreis „Lernen – Wissen – Bildung“ (u.a. von Winfried Marotzki, Peter Vogel, Sabine Andresen, Carola Groppe, Rita Casale, Bernd Overwien, Isabell Diehm). Dies entsprach der Absicht der Veranstalter, Überlegungen zur Ganztagsbildung ein reflektiertes und erweitertes Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft zu Grunde zu legen. Entsprechend weit gestreut

und heterogen waren die von den Referenten zu diesem Thema angesprochenen Aspekte (z.B. informelles Lernen in der Migrationsgesellschaft, Lernen in online communities, die Bedeutung von Orientierungswissen gegenüber Verfügungswissen, Familie und Bildung, die Rolle des Subjekts beim Bildungsprozess in der Wissensgesellschaft, unerwünschte Nebenwirkungen des Leitbegriffs „Bildung“ u.a.m.). Kritisch wurde betont, dass Ganztagsbildung sich nicht auf formelle Bildung beschränken darf, sondern nichtformelle Bildung einschließen und auf die Stärkung der gesamten Persönlichkeit zielen muss. Hier sahen viele der überwiegend aus der Sozialpädagogik und der außerschulischen Jugendbildung kommenden Tagungsteilnehmer eine besondere Aufgabe der Kooperation von Schule und außerschulischen Bildungsinstanzen (Jugendhilfe) im Rahmen einer beide Bildungsformen integrierenden Ganztagsbildung.

Der zweite Konferenztag stellte mit dem Forum II „Ganztagssysteme im internationalen Vergleich“ sicherlich den Zentralpunkt der Tagung dar. Eingeleitet wurde er durch einen sehr weit gespannten Vortrag von Prof. Michael A. Peters (University of Glasgow) zum Thema „Education and Ideologies in the Knowledge Economy“. Peters verdeutlichte dabei die Abhängigkeit der „Ökonomie“ von wechselnden politischen Interessen und die Gefahr der Verwendung von „Wissen“ als bloßes „Kapital“ in unterschiedlichen ökonomischen Verwertungszusammenhängen und die Auswirkungen auf Bildungssysteme. Diese Überlegungen riefen die Frage wach, was Erziehungswissenschaft gegenüber solchen ökonomischen Zwängen eigentlich auszurichten vermag (Otto) und wie eigenständige Möglichkeiten des Subjektes („Jugendkultur“, „politischer Widerstand“) bewahrt werden können.

Es folgten Darstellungen zu Ganztagssystemen einzelner Länder in vier Paarungen: Russland (Anatoli Rakhkochkine)/Japan (Mitsuri Taki); Finnland (Lea Pulkkinen/Raija Pirttimaa)/Italien (Siegfried Bauer); Frankreich (Wolfgang Hörner)/Niederlande (Manuela du Bois-Reymond); Kanada (David Livingstone)/USA (Joe Kincheloe). Eingeschaltet wurden jeweils Kommentierungen durch ausgewählte Experten (z.B. Gertrud Oelerich, Wuppertal, zu Russland/Japan; Monika Renz, Hamburg, zu Finnland/Italien) und weitere Fragen aus dem Plenum. Man erfuhr in diesem Rahmen manches Bemerkenswerte. So stellte sich etwa heraus, dass Finnland, das durch die hervorragenden Ergebnisse seiner Schülerschaft in der PISA-Studie besondere Aufmerksamkeit gefunden hat, gar kein eigentliches Ganztagsschulsystem kennt. Zwar gibt es für alle ein Mittagessen, aber danach sind sehr viele Kinder allein zu Hause, da die meisten Eltern beide berufstätig sind. Nur etwa 10 % der Kinder befinden sich in Finnland dann unter betreuender Aufsicht gegenüber 64 % bzw. 62 % in Schweden bzw. Dänemark. Allerdings gehen die Bestrebungen dahin, einen „Integrated School Day“ zu schaffen, d.h. eine Schule mit einem einheitlich rhythmisierten Schultag von 8 bis 16 Uhr, wie es im Rahmen des „Mukava-Programms“ erprobt wird.

Für Japan überraschte, in welchem Ausmaß Jungen und Mädchen in diesem Land, für das ein ausgeprägtes Ganztagsschulsystem selbstverständlich ist, zusätzlich noch weitere Bildungseinrichtungen besuchen, die der Nachhilfe und Trainierung für bessere Leistungen bei den alles beherrschenden Auswahlprüfungen dienen. In Russland verfolgt man seit den 90er-Jahren Programme „ergänzender Bildung“ in Verbindung mit der Schule, die an der Schnittstelle von Freizeit-, Schul- und Sozialpädagogik angesiedelt sind. Hauptträger dieser „ergänzenden Bildung“ ist in Russland allerdings der Staat. Keineswegs ist die hier vorliegende Vielfalt von Ganztagsangeboten aber gleichzusetzen mit Ganztagsschule. Es gibt vielmehr unterschiedliche Kooperationsformen.

Auch die Berichte über die Bildungssysteme der übrigen Länder ließen immer wieder deutlich werden, dass zwar Formen ganztägiger Bildung überall verbreitet sind, diese sich aber zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. Für Italien zeigte zum Beispiel Siegfried Bauer auf, dass die dortigen Ganztagsschulen ursprünglich von einem stark sozial orientierten Ansatz (bessere Bildungschancen für alle) geprägt waren, aber in zunehmendem Maße nun auch die Aufgaben zusätzlicher Bildungsangebote über die intellektuelle Förderung im Unterricht hinaus verfolgen. Ein die nationalen Länderberichte vergleichendes Podium versuchte am Abend eine kritische Bilanz des reichhaltigen Angebots an Länderberichten zu ziehen. Vielleicht kann man sagen, dass trotz aller gegenwärtigen Heterogenität in der Ausformung ganztägiger Bildungsangebote in den verschiedenen Ländern doch als gemeinsame zukunftsweisende Grundtendenz zu erkennen ist, die Schule immer mehr zur Koordinierungsinstanz eines über einen großen Teil des Tages (bis 16 oder gar 18 Uhr) sich erstreckenden Bildungsangebots werden zu lassen.

Am späten Abend gab dann Jürgen Oelkers (Zürich) in seinem Vortrag zur „Gesamtschule und Ganztagsschule“ einen Einblick in die politischen Dimensionen des deutschen Bildungswesens. Seine durch manche Bezüge zu reformpädagogischen Ansätzen gekennzeichneten Ausführungen mündeten in drei Vorschläge: 1. Eine Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre und Einführung einer Vorschule anstelle des Kindergartens, 2. eine bessere Verteilung der Verantwortung in der Schule und Differenzierung ihres Erziehungsauftrags, 3. die Etablierung einer demokratischen Theorie der Erziehung, für die in Deutschland immer noch Nachholbedarf sei.

Durch den Vortrag von Oelkers, der allerdings wenig auf ganztagsschulspezifische Fragen einging, wurde der letzte Tag der Konferenz mit dem Forum III „Ganztagsmodelle in Deutschland“ schon vorbereitet. Er wurde eingeleitet durch den schon erwähnten Beitrag der Ministerin Schäfer, die sich dem Thema „Offene Ganztagschule – Modell einer modernen Bildungspolitik“ widmete. Dabei betonte sie das Ziel, Schule, Jugendhilfe, Sport und Kultur in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, im Sinne des die Konferenz bestimmenden Leitbegriffs der

„Ganztagsbildung“. Die engagierten Ausführungen der Ministerin führten zu einer lebhaften Diskussion. Anschließend gab Ministerialdirigent Hans Konrad Koch (BMBF, Berlin) einen Einblick in den Problemkreis bildungspolitischer Leitlinien aus der Perspektive des Bundesministeriums und des Programms „Bildung und Betreuung“. Insbesondere sprach er sich für die Realisierung einer Pädagogik der Vielfalt, ein längeres gemeinsames Lernen, neue Formen der Unterrichtsgestaltung, eine Öffnung der Schule und die Einbindung außerschulischer Partner, eine stärkere Einbeziehung von Eltern und Schülern in die Schularbeit und nicht zuletzt für eine Qualifizierung der Lehreraus- und -fortbildung aus.

Diesen bildungspolitisch orientierten Ausführungen folgten in Folge der fortgeschrittenen Zeit noch einmal gekürzte Beiträge zur Ganztagsschule in Deutschland aus geschichtlicher Sicht (Harald Ludwig, Münster), aus empirischer Perspektive (Heinz-Günther Holtappels, Dortmund) und unter dem Aspekt der Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Ulrich Deinet, Düsseldorf). Im Podium gaben Klaus-Jürgen Tillmann (Schulpädagogik), Heinz-Hermann Krüger (Allgemeine Erziehungswissenschaft) und Heinz Sünker (Sozialpädagogik) abschließend Statements ab.

Aus der Sicht eines Schulpädagogen, der wie der Berichterstatter seinen Schwerpunkt in der Erforschung reformpädagogischer Schulmodelle hat, verstärkte sich bei der Tagung wiederholt der Eindruck, dass bei der sozialpädagogisch dominierten Teilnehmerschaft dieser Konferenz wenig bewusst war, dass Anliegen wie „Stärkung der gesamten Persönlichkeit“, Beachtung „über Unterricht hinausgehender nichtformeller Bildung“, Realisierung von „Kooperationsformen mit anderen außerschulischen Bildungsträgern“ u.a.m. nicht erst durch Sozialpädagogik und Jugendhilfe völlig neu in die Schulpädagogik hineingetragen werden müssen, sondern dort auch immer schon ihren Ort haben. Beispielsweise hat Herman Nohl in seiner Schulpädagogik bereits in den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts auch eine sozialpädagogische Qualifizierung für alle Lehrer gefordert und Schule im Spannungsfeld von Bildungstheorie und Sozialpädagogik als „Tagesheimschule“ entworfen. Indessen dürfte es gerade im Hinblick auf heutige und zukünftige Gestaltung ganztägiger Schulerziehung von großem Nutzen sein, wenn das Gespräch und der Gedankenaustausch zwischen Schul- und Sozialpädagogen zum beiderseitigen Nutzen verstärkt betrieben würde. Dies und den internationalen Kontext für ein zukunftsweisendes Konzept von Ganztagsbildung deutlich gemacht zu haben, dürfte ein besonderes Verdienst dieser Konferenz in Bielefeld sein.

Anmerkung

- 1 Rother, Ulrich (2003): Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004 – Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts., S. 265-267; Regenbrecht, Aloysius (2003): Ganztagschule als pädagogische Aufgabe. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, H. 3, S. 233-237; Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2003): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung, Münstersche Gespräche zur Pädagogik Bd. 20. Münster

Ralf Augsburg, Peer Zickgrafⁱ

Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“

Den Stein ins Rollen gebracht

Die Startkonferenz in Berlin am 8. und 9.9.2003 zum Ganztagserschulprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ hat Bewegung in die bundesdeutsche Bildungslandschaft gebracht.

Rund 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben in drei Podiumsveranstaltungen, acht Arbeitsgruppen und einer Abschlussdiskussion das größte Schulprogramm diskutiert, das es jemals in Deutschland gegeben hat. Allgemeiner Tenor der Startkonferenz war, dass Ganztagserschulen mehr sind als eine Betreuung am Nachmittag. Ganztagserschulen, die gelingen wollen, brauchen ein pädagogisches Konzept, und sie sind auf die Zusammenarbeit der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen angewiesen.

Die Aufbruchsstimmung und die allgemeine Bereitschaft zur Veränderung, die auf der Startkonferenz dominierten, spiegeln auch die Ergebnisse in den verschiedenen Diskussionsforen und Arbeitsgruppen wider.

Freude am Lernen

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn forderte in ihrem Grußwort, die Chance zu nutzen, „unser Bildungssystem so leistungsfähig zu machen, dass es unseren Kindern und Jugendlichen Freude beim Lernen und im Ergebnis wirklich gute Lebenschancen vermittelt“.

Es folgte eine prominent besetzte Podiumsdiskussion mit dem Titel „Ganztagschule – Teil der Bildungsreform“. Neben der Ministerin nahmen ihre Kabinettskollegin, Familienministerin Renate Schmidt, die rheinland-pfälzische Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend, Doris Ahnen, und der sachsen-anhaltinische Kultusminister Prof. Dr. Jan-Hendrick Olbertz teil. Die Journalistin Dr. Jeanne Rubner moderierte die Runde.

Doris Ahnen betonte, dass beim Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern gut funktioniere. Um einen Schub beim Ganztagserschulaufbau zu erreichen, müsse man unterschiedliche Wege in den pädagogischen Konzepten der Bundesländern zulassen. In Rheinland-Pfalz könnten die Schulen zum Beispiel selbst entscheiden, ob sie ein

additives oder durchgängig rhythmisiertes System wählen. Die Ganztagschulen sollten als Beitrag zur Schulentwicklung gesehen werden: „Lehren und Lernen, die Schule insgesamt sollten sich bewegen.“

Mehr Spielräume

Jan-Hendrick Olbertz warnte vor der Illusion, mit der Ganztagschule die Erziehung in den Familien ersetzen zu können. Eine gute Schule zeichne sich durch die Vernetzung mit der Region und Angebotseinrichtungen aus. Für ein Land mit einer gewachsenen Ganztagsbetreuung wie in Sachsen-Anhalt begrüßte er es, dass auch Grundschulen mit Hortangebot als förderfähig definiert worden seien. Die Investitionsmittel würden hauptsächlich an bereits bestehende Schulen im Sekundarbereich weitergeleitet und dabei nur an solche, die pädagogische Konzepte mit „neuen, innovativen Ideen“ vorlegten, denn man wolle „Klasse statt Masse“ fördern. Wegen der dramatisch sinkenden Schülerzahlen im Osten Deutschlands müsse man sich dabei auf „bestandsfähige“ Schulstandorte beschränken. Das Ganztagsschulprogramm eröffne darüber hinaus die Chance für eine Schulreform nach dem Motto: „Maßstäbe vereinheitlichen, aber Wege vervielfältigen“.

Die Verschränkung des Vormittagsunterrichts und Nachmittagsangebots betonte Edelgard Bulmahn: „Wichtig ist, dass man voneinander weiß und ein Konzept gemeinsam entwickelt.“ Dann könne auch eine Schule mit Hort als Ganztagschule funktionieren, die mehr als nur Betreuung am Nachmittag biete.

Renate Schmidt erinnerte: „Schule und Jugendhilfe wissen nichts voneinander.“ Das müsse sich ändern, denn Lernen bedeute mehr als nur Wissensvermittlung. Kinder- und Jugendhilfe müssten in die Konzepte von Schulen miteinbezogen werden und in Schulen müsse die Bereitschaft wachsen, diese Hilfe von außen auch annehmen zu wollen. Schulen sollten sich auch mehr gegenüber Elternarbeit öffnen. Der große Vorteil der vom Bund mit den Ländern getroffenen Vereinbarung sei der große Spielraum für alle Beteiligten. Nachmittagsbetreuung müsse aber in jedem Fall mehr sein als „Mittagessen und anschließend ein bisschen Hausaufgabenbetreuung“.

Die Zeit ist reif

Zum Abschluss stimmten Ahnen und Schmidt überein, dass die Zeit reif für das Projekt Ganztagschule sei. Die Landesministerin führte aus, die PISA-Studie habe alle Beteiligten – Lehrer, Eltern, Politiker und Schüler – wachgerüttelt. Die Startkonferenz solle eine intensive Diskussion über Inhalte begründen, die über die kommenden Jahre fortgesetzt werden müsse.

In der zweiten Podiumsdiskussion „Ganztagschulen – Chancen einer neuen Pädagogik“ stellte Alfred Hinz, Leiter der Bodensee-Schule in Friedrichshafen, fest,

dass das Wesentliche in einer Ganztagsschule das Lernen ohne Zeitdruck sei. Seine Schule gibt es nun seit 30 Jahren, auf diesen Stand der eingespielten Freiarbeit und des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens könne man nicht innerhalb eines Jahres kommen.

Julia Strutz von der Bundesschüler/innenvertretung hob die aktivere Schülerrolle und die größeren Gestaltungsmöglichkeiten hervor, die Ganztagsschulen ermöglichen.

Dirk Lahmann von der Schulpflegschaft der Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel stellte heraus, dass den Eltern eine ganzheitliche Bildung ihrer Kinder immer wichtiger werde. Die Ganztagsschulen könnten durch die vielfältigen Kooperationen mit außerschulischen Partnern den Kindern und Jugendlichen im Gegensatz zu vielen Familien ein breites Lern- und Freizeitangebot bieten. Die Schüler erlebten ihre Schule als „soziale Gemeinschaft“. Die Voraussetzung bei der Umwandlung einer Halbtags- zu einer Ganztagsschule ist für Lahmann dann gegeben, wenn sich Schulleitung, Kollegium, Lehrer und Schüler einig seien und alle die Ganztagsschule gemeinsam wollten. Solch ein Projekt sei ein „offener Lernprozess“.

Mitwirkung für Kinder und Jugendliche

Rüdiger Sonntag vom Schulverwaltungsamt in Koblenz hob die Kosten hervor, die durch die Umwandlung von Halbtags- in Ganztagsschulen entstehen. Während die Eltern in Rheinland-Pfalz nur für das Mittagessen zahlen müssen, kämen auf die Kommunen hohe Investitionen zum Beispiel für höhere Reinigungsleistungen, die Verbesserung des Lehr- und Lernmittelangebots oder das Einrichten von Speisesälen und Ausgabeküchen zu.

Die neuen Formen der Zusammenarbeit von Ganztagsschulen und Jugendhilfe erläuterte der Jugendhilfe-Mitarbeiter Thomas Gill. Vieles, was für Schulen neu ist, wäre in der Jugendarbeit schon selbstverständlich, wie die Aufhebung des Zeitbegriffes, die Teilnehmerorientierung und Angebote am Nachmittag. In Ganztagsschulen müssten die Kinder und Jugendlichen auch an der Unterrichtsgestaltung mitwirken können. Außerdem sollten sie bei Evaluationen in den Blick genommen werden, wie es in der Jugendhilfe üblich sei.

Das Vorbild der guten Schulen

Am Nachmittag tagten vier parallele Arbeitsgruppen mit jeweils zwei Referenten. Arbeitsgruppe 1 fragte sich: „Wie wird man eine Ganztagsschule?“ Als erster Referent schilderte hier Ulrich Rother, der stellvertretende Vorsitzende des Ganztagsschulverbandes, die Umsetzungsschritte von der Halb- zur Ganztagsschule: Auf eine Vorklärungs- und Motivationsphase mit der Erstellung eines Grobkonzeptes folge die Planungsphase und die Umsetzung. Abgeschlossen werde der Prozess mit

einer Erprobungs- und Reflexionsphase. Rother betonte, dass das Investitionsprogramm der Bundesregierung den Schulen bei der Umsetzung viel Spielraum lasse, den diese besonders bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern nutzen sollten.

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels hielt das zweite Referat mit dem Titel „Entwicklung von Ganztagsschulen: Modelle und Konzeptentwicklung“. Der Schulentwicklungsforscher berichtete unter anderem über die pädagogischen Ziele von Ganztagsschulen und deren Möglichkeiten zur Veränderung der Lernkultur und Unterrichtsgestaltung. Die Veröffentlichung guter Beispiele sowie ein regionaler Austausch über Erfahrungen zwischen den Schulen könnten laut Holtappels gute Anregungen sein.

Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe

„Welche neuen Angebote macht die Ganztagsschule?“ hieß die Fragestellung der Arbeitsgruppe 2. Folgende Ergebnisse wurden festgehalten: „Um Kooperation kommen Ganztagsschulen nicht herum!“ Zusammenarbeit mit Jugendhilfe, Sportvereinen, Kirchen, Wirtschaft und Kultur sei integraler Bestandteil schulischer Entwicklung.

In ihrem Eröffnungsreferat beschrieb Mieke Düker, Schulleiterin der Goethe-Hauptschule in Koblenz, eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Es sei eine neue „Kultur der Kooperation“ nötig, weil die „Zusammenarbeit häufig nicht auf gleicher Augenhöhe“ stattfinde und „oftmals kein wirkliches Interesse der Schulen an einer Zusammenarbeit“ bestehe. Mit Jugendhilfe und Schule treffen für Düker zwei „unterschiedliche Systeme“ aufeinander, die nur mit einem neuen Bildungsverständnis kompatibel seien.

Peter Kamp vom Bundesverband der Jugendkunstschulen fragte in seinem Impulsreferat nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von schulischer und außerschulischer Jugendbildung. Die Teilnehmer stimmten darin überein, Jugendliche in Planung, Gestaltung und Realisierung ganztägiger Angebote einzubinden, um „ihre Eigeninitiative zu stärken und Verantwortungsübernahme zu entwickeln“.

Modell Finnland und die individuelle Förderung

Im Fokus der individuellen Förderung steht nicht das Lehren, sondern das Lernen. Diese Prämisse der individuellen Förderung spielte eine wesentliche Rolle in der Arbeitsgruppe 3, die unter der Fragestellung stand: „Welche Chancen zur individuellen Förderung bietet die Ganztagsschule?“

Helga Artelt von der Hegelsberg Gesamtschule in Kassel betonte die Vorteile der Ganztagsschulen: Sie böten mehr Zeit und Raum, bessere Möglichkeiten der

Rhythmisierung und ein positives Lern- und Schulklima. Durch die Öffnung der Schule könne die Ganztagsschule schwache und begabte Lerner sowie die unterschiedlichen Persönlichkeiten besser fördern und mehr Chancengerechtigkeit gewährleisten.

Individuelle Förderung ist auch für die finnische Referentin Kati Jauhiainen mit einem Paradigmenwechsel hin zu einem ganzheitlichem Lernen und Handeln verbunden. Schule in Finnland zeichne sich dadurch aus, dass Kopf, Herz und Bauch der Kinder angesprochen werden. An finnischen Schulen würden die Schülerinnen und Schüler außerdem in der Kompetenz der Selbsteinschätzung geübt. Im Mittelpunkt des Lernens an Finnlands Gemeinschaftsschulen stünde aber das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen.

In der Diskussion wurde deutlich, dass individuelle Förderung ein Umdenken im gesamten Schulsystem erfordert und dass davon sowohl die Halbtags- wie die Ganztagsschulen betroffen sind. Allerdings äußerte eine Schülerin die Sorge, dass durch das Ganztagsschulprogramm das strukturelle Problem des dreigliedrigen deutschen Schulsystems nicht überwunden werde.

Jugendhilfe einbinden

Eine besondere, wenn auch nicht konfliktfreie Verbindung prägt die Zusammenarbeit zwischen der Jugendhilfe und den Ganztagschulen. Die Arbeitsgruppe 4 stand dementsprechend unter dem Motto: „Wie arbeiten Schule und Jugendhilfe zusammen?“ Die enge Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe macht die Ganztagsschulen zu einem Ort der Bildung und der individuellen Förderung. In seinem Referat verdeutlichte Dr. Karlheinz Thimm von der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg die Chancen für die Kooperation der an sich sehr unterschiedlichen Systeme Schule und Jugendhilfe: Die Bildungsqualität könne gesteigert werden, die Verlässlichkeit der Betreuung erhöht und die Förderung von benachteiligten Kindern verbessert werden. Außerdem könne die Schule als gemeinwesenbezogenes Netzwerk gestaltet und das unproduktive Nebeneinander von Schule und Jugendhilfe aufgebrochen werden. Schließlich ermöglichen die Kooperationen für Thimm eine größere Vielfalt an Lernorten, Inhalten, Vermittlungsformen und Erfahrungswelten, die durch die Kompetenzen der externen Mitarbeiter in die Schulen hineingetragen werden.

Am Beispiel der Lutherschule in Bielefeld veranschaulichte der Pädagoge Manfred Grimm die Zusammenarbeit der multikulturell geprägten Hauptschule mit dem AWO-Kreisverband und dem landesweiten Förderprogramm „Dreizehn Plus“. In diesem Rahmen und innerhalb der Kinderkonferenz entwickelten die Mädchen und Jungen ein starkes bürgerschaftliches und demokratisches Engagement. Große Bedeutung haben für die Kinder ferner die Hausaufgabenhilfe und die Förderstunden am Nachmittag.

In der Diskussion wurden die integrativen Modelle der Kooperation von Schule und Jugendhilfe erörtert, die eine stärkere Beteiligung der Jugendhilfe an der Gestaltung des Schultages bedeute. Wichtig sei auch die Klärung der Zuständigkeiten und Kompetenzen zwischen der Schule und der Jugendhilfe.

Raum für den dritten Lehrer

„Der Dritte Lehrer ist der Raum“: Die Weisheit dieses schwedischen Sprichworts ist auch Orientierungspunkt für eine neue pädagogische Architektur der Ganztagschulen. In der Arbeitsgruppe 5 – „Wie sieht die Ganztagsschule aus?“ – wurde das Lernen und Leben an der Schule von der architektonischen Seite her erörtert. Es bieten sich auf diesem Feld einzigartige Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Architekten, Schule und Schulträger an. In seinem Referat setzte sich Joachim Brenneke von der Bundesarchitektenkammer dementsprechend für die stärkere Berücksichtigung architektonischer Prinzipien bei der Umgestaltung der Schulen ein. Dabei solle dem Zusammenhang von Schule und Gemeinwesen, von ökologischem Bauen und dem Einsatz neuer Technologien ein größerer Stellenwert beigemessen werden. Die frühe Einbeziehung von Lehrern und Schülern bei der Diskussion eines architektonischen Konzeptes habe übrigens hervorragende Ergebnisse gezeitigt.

Auch der Vorsitzende des Ganztagschulverbandes, Stefan Appel, betonte in seinem Referat die Bedeutung der Raumgestaltung für ein gelungenes pädagogisches Konzept. Weil Kinder und Jugendliche ganztags in der Schule verweilen, müsste die gesamte Lebens-, Lern- und Beschäftigungsumgebung angemessen ausgestattet werden. Gute Schulen, so Appel, bräuchten schülergerechte Räume, eine gute Sachausstattung und entsprechendes Personal. In der Praxis gäbe es viele Schulen, die nicht einmal Mindeststandards erreichten. Kreativität, Zufriedenheit, Verlässlichkeit und Erfolg würden sich bei den Kindern nur dort einstellen, wo die räumlichen Rahmenbedingungen stimmten.

In der Diskussion wurde denn auch die Notwendigkeit der Einhaltung von Mindeststandards für die räumliche Gestaltung und Ausstattung unterstrichen. Hervorgehoben wurde außerdem der Stellenwert des Erfahrungsaustausches zwischen regionaler und kommunaler Beratung und die Bedeutung einer wissenschaftlichen Begleitung des Ganztagschulprogramms.

Ganztagsschule organisieren

In der Arbeitsgruppe 6 – Motto: „Wer macht was in der Ganztagsschule?“ – war das konkrete Programm der Burgschule Esslingen Gegenstand des Referats von Rektor Klaus Hummel. Dieser stellte das Programm seiner Schule vor. Ganztagsschule ist für Hummel mehr als die Verlängerung des Unterrichts über den ganzen Tag. Das

Schulprogramm der Burgschule fußt auf drei Säulen: Unterricht, Sozialarbeit und Freizeitpädagogik. Das Ganztagsangebot wird gemeinsam von Schulleitung, außerschulischem pädagogischem Personal sowie dem Schulträger und der Schulaufsicht entwickelt. Unter dem Motto „Schüler lernen von Schülern“ engagieren sich ältere Schüler Hummel zufolge für verschiedene Aufgaben.

In der anschließenden Diskussion wurde die Änderung des Schulmitwirkungsgesetzes angeregt, um eine Kooperation „auf gleicher Augenhöhe“ zu ermöglichen. Außerdem wurden die Vorteile der Selbstständigkeit für die Ganztagschulen hervorgehoben.

Im Saarland werden die Ganztagschulen durch das „Förderprogramm Freiwillige Ganztagschule“ unterstützt: Wolfgang Pfaff hob in seinem Referat den großen Stellenwert der Fortbildung in Saarland für die schulische und die außerschulische Mitarbeit hervor. Um die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den außerschulischen Kräften zu verbessern, hat das Land ein Fortbildungsprogramm für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an der Ganztagschule aufgelegt. In der Diskussion regte die LandesschülerInnenvertretung NRW an, neue Methoden des Lernens und Lehrens in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen, Schülern und Eltern zu entwickeln.

Partner und außerschulische Kooperationen

„Wie kann die individuelle Förderung und Integration der verschiedenen schulischen und außerschulischen Berufsgruppen an der Ganztagschule gelingen?“ Dies war Thema der Arbeitsgruppe 7. Eine große Bedeutung spielte das Fach Musik an den Ganztagschulen, erläuterte Prof. Renate Kafurke in ihrem Referat. Musische Bildung durch Fachkräfte fördere die sozialen, emotionalen und kreativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Das Fach, so Prof. Kafurke, müsse gestärkt und Kooperationen mit den außerschulischen Partnern forciert werden. Monika Sauer vom Landessportbund Rheinland-Pfalz hingegen betonte den Stellenwert außerschulischer Sportangebote, die über Kooperationsangebote mit den Sportvereinen geregelt würden. Für die Schulen wie auch für die Sportvereine erwachsen daraus Chancen für ein verbessertes und breiteres sportliches Angebot.

In der Diskussion spielten finanzielle Aspekte, wie die Erhebung von Elternbeiträgen, eine Rolle. Ein anderes Thema war die Qualitätssicherung: Sowohl die Schule als auch die außerschulischen Mitarbeiter müssten dafür Sorge tragen, dass hochwertige Angebote gesichert würden, die zudem dem Bildungsauftrag der Schulen gerecht werden. In der Arbeitsgruppe wurde ein Konsens über elf Punkte erreicht, wie zum Beispiel:

- die Förderung der gebundenen und rhythmisierten, der so genannten „echten“ Ganztagschulen;

- Beteiligung vieler Gruppen an der Ganztagschule;
- Entwicklung eines verbindlichen Schulprogramms;
- Angebote sollen für alle bezahlbar sein;
- Einbeziehung der außerschulischen Mitarbeiter in die Gremien der Ganztagschule; neue Modelle erproben;
- gemeinsame Entwicklung der Schule.

Mehr Mitsprache für Schülerinnen und Schüler

Die Arbeitsgruppe 8 stand unter dem Thema „Welche Chancen bietet die Ganztagschule für Beteiligung von Schülerinnen, Schülern und Eltern?“ Die Ganztagsschulen bieten aus Schülersicht mehr Chancen für die Partizipation und Mitgestaltung an der Schule. Vincent Steinl von der Bundesschüler/innenvertretung forderte in seinem Referat aber mehr Mitsprache für die Schülerinnen und Schüler bei der Festlegung der Unterrichtsziele, der Evaluation von Lehrkräften, der Verwaltung von Geldmitteln und der Erarbeitung von Schulprofilen. Außerdem sollten die Grundschüler in der Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten gestärkt werden. Elternvertreter Dr. Jörg Vogel von der Jenaplanschule in Jena machte in seinem Referat auf die Gründe für das schwankende Elternengagement an der Schule aufmerksam und reflektierte die Bedingungen für eine dauerhaftere Mitarbeit der Eltern.

In der Diskussion wurde die Bedeutung einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Schule und der Jugendhilfe hervorgehoben: Ganztagschule ermögliche eine bessere Förderung von benachteiligten Kindern. Die Einführung neuer Unterrichtsmethoden sowie neuer Unterrichtskulturen bedürfe aber der Beteiligung der Eltern sowie der stärkeren Einbindung der Schülerinnen und Schüler. Nur eine deutliche Steigerung der Ganztagsangebote könne das deutsche Bildungssystem aus der PISA-Misere herausführen.

Ausblick: Wie geht es weiter?

In der abschließenden Podiumsdiskussion unter dem Motto: „Wie geht es weiter? – Unterstützung der Umsetzung des Programms“ bot Veronika Pahl vom Bundesministerium für Bildung und Forschung den Ländern die volle Unterstützung des Bundes bei der Umsetzung des Ganztagschulprogramms an. Der Bund würde dort, wo es gewünscht werde, den Erfahrungstransfer organisieren. Pahl begrüßte es, dass die Länder ihre Freiheiten bei der Gestaltung der Ganztagsschulen nutzen und dass strukturelle Veränderungen von unten, also von den Schulen selbst ausgingen. Das Ganztagschulprogramm solle wissenschaftlich begleitet werden und es sollten regionale Transferstellen eingerichtet werden, die den Prozess der Verbreitung von Ganztagsschulen organisieren. Die Aufbruchsstimmung solle genutzt werden, um beharrlich qualitativ hochwertige Ganztagsschulen aufzubauen.

Auf dem Weg zu rhythmisierten Ganztagsschulen?

Die Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Eva-Maria Stange, forderte für das Gelingen des Bundesprogramms die Einhaltung eines Qualitätsanspruchs für die Ganztagsschulen. Wichtig sei auch die Entwicklung von echten, rhythmisierten Ganztagsschulen. PISA dürfe nicht nur unter dem Aspekt der Leistung gesehen werden, sondern auch unter der Perspektive, dass die soziale Benachteiligung durch individuelle Förderung zu überwinden sei. Für Stange ist mit dem Bundesinvestitionsprogramm ein Stein ins Rollen gekommen. Es habe auch große Einigkeit bestanden bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der Ganztagsschulen. Stange wünschte zudem, dass die Wirtschaft in den umfassenden Organisations- und Personalentwicklungsprozessen der Ganztagsschulen ihre Erfahrungen zur Verfügung stelle.

Kjell Eberhardt vom thüringischen Kultusministerium warnte vor der Tendenz einiger Schulen, das Geld aus dem Investitionsprogramm anzufordern, ohne tragfähige pädagogische Konzepte für die Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

Rainer Pröhl von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendliche (AGJ) sah in dem Bundesprogramm eine große Chance, die Lebenswirklichkeit von Familien in die Schule hereinzuholen. Pröhl forderte aber auch mehr pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten der Ganztagsschulen durch die kommunalen Ebenen und auch die Jugendhilfe. Dies würde eine engagiertere Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe hervorrufen, die letztlich den Kindern zugute käme. Pröhl begrüßte, dass die Startkonferenz gemeinsame Wege zur inhaltlichen Gestaltung der Ganztagsschulen aufgezeigt habe.

Ganzheitliche Bildung und selbstständige Schulen

Für Prof. Dr. Bernd Meyer vom Deutschen Städtetag dominiert gegenwärtig das Kooperations- und Partnerschaftsmodell, das von dem integrierten Modell einer echten Ganztagschule noch weit entfernt sei. Um das zu vermeiden, solle Bildung auch in den Ländern nicht nach Kassenlage gemacht werden. Ein gutes Beispiel für die gelungene Öffnung von Ganztagsschulen sei Rheinland-Pfalz. Meyer forderte eine klare gesellschaftliche Priorität für eine umfassende Bildung, denn Kinder seien die wichtigste Humanressource der Städte. Meyer kritisierte auch, dass einige Länder- und kommunale Schulbürokratien zu wenig experimentierfreudig seien und versuchen würden, den Prozess des Ganztagsschulausbaus von oben zu steuern.

Dietmar Heise vom Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände betonte, dass sich die Wirtschaft klar für Ganztagsschulen ausspreche. Unternehmer vor Ort könnten Schülern die Anliegen der Wirtschaft vermitteln. Dabei komme die Wirtschaft, die rund 500 regionale Engagements unterhalte, in die Schulen, um die Anforderungen der Wirtschaft transparent zu machen. Heise wünschte sich eine

deutlich verringerte Schulbürokratie und selbstständige Schulen mit mehr Autonomie. Ganztagschulen bieten für Heise zwei wichtige Vorteile: Sie qualifizieren junge Menschen besser und bieten Familien und Unternehmen die Chance, Erwerbsarbeit besser zu organisieren.

Dr. Wolfgang Zacharias vom Deutschen Kulturrat sieht es als Aufgabe der Kultur an, sozial benachteiligten Kindern „Ganztagsbildung“ zu ermöglichen. Kunst, Kultur und Medien seien aber auch generell wichtige Bildungs- und Vermittlungsinhalte auf der Ebene des „Symbolischen“ und „Ästhetischen“. Von den Ganztagschulen wünschte sich Zacharias ein aktives Kooperationsverhältnis mit der Kultur und eine Vernetzung in lokalen und kommunalen Kontexten. Er sehe mit den Ganztagschulen die Chance, dass sich die Lebenswelten auf die Schule zu bewegen und die Mauer zwischen Leben und Schule überwunden werde.

Auf der Startkonferenz wurde deutlich: der Stein für den Ausbau der Ganztagschulen ist ins Rollen gekommen. Jetzt müssen die verschiedenen Partner im Boot, die ja zugleich ein Spiegelbild der Gesellschaft sind, gemeinsam die Ganztagschulen gestalten. In Berlin jedenfalls hat ein offener Lern- und Suchprozess begonnen, der die Reformen in der bundesdeutschen Bildungslandschaft voranbringt.

Anmerkung

- 1 Online-Redaktion; Ganztagschulportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; www.ganztagschulen.org

Georg Rutz

Ganztagsschulen im Aufwind

Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes in Braunschweig 2003

1. Der Ganztagsschulkongress in Braunschweig 2003 war mit mehr als 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern die größte Ganztagsschultagung, die der Ganztagsschulverband bisher veranstaltet hat. Bedenkt man noch die große Zahl derer, denen aus Kapazitätsgründen abgesagt werden musste (ca. 150), resümieren wir ein hohes Informationsbedürfnis und eine hohe Akzeptanz der Thematik.

Das große Interesse ist natürlich wesentlich auf den bildungspolitischen Trend in unserem Lande auf Grund der Ergebnisse der PISA- und anderer Studien zurückzuführen und natürlich auch auf die Zusage des Bundes, die Notwendigkeit der Einrichtung von Ganztagsschulangeboten finanziell zu unterstützen. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, unterschiedliche pädagogische und organisatorische Strukturen zu realisieren, beflügelt die Diskussionen und führt zu einer Aufbruchstimmung, wie sie lange nicht in Ganztagsschulkreisen zu erleben war.

Uns als Verband erwächst hier das Problem, mit der großen Zahl der Anmeldungen umgehen zu können, ohne frustrierende Absagen erteilen zu müssen. Jedenfalls steht jetzt schon fest, dass die jährlichen Kongresse in der bisher bewährten Grundstruktur weiter angeboten werden und dass nach Wegen gesucht wird, genügend Schulen für die Schulbesuche und Räume für die Gruppenarbeit zu finden. Keinesfalls sollen aber die jährlichen Kongresse zu Massenveranstaltungen werden, die die gelobte wohlthuende Atmosphäre – und damit die Grundlage für den praktischen Erfolg der Tagungen – vermissen ließen.

2. Das große öffentliche Interesse am diesjährigen Bundeskongress zeigte sich schon zu Beginn der Tagung bei der Begrüßung: Es sprachen der Kultusminister des Landes Niedersachsen, Bernd Busemann, der Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Herr Catenhusen, und der Oberbürgermeister der Stadt Braunschweig, Dr. Gert Hoffmann. Sie bekundeten darin mit ihrem ungewöhnlich ausführlichen Begrüßungs-Statements ihr Interesse an einer intensiven, sinnvollen Entwicklung von Ganztagsschulen.

Staatsminister Bernd Busemann berichtete über die steigende Anzahl genehmigter Ganztagsschulen (seit 1970 von zehn auf 244) und über zahlreiche weiterte Errichtungsanträge und die damit verbundenen bekannten Schwierigkeiten pädagogischer, sozialer und finanzieller Art. Auf Grund der richtigen Erkenntnis, dass aus einer schlechten Schule durch Ausdehnung auf den Tag noch keine gute werden

kann, gab er der Hoffnung Ausdruck, dass sich nicht nur wenige Interessierte an der Entwicklung von Ganztagschulen beteiligen werden.

Staatssekretär Catenhusen vom Ministerium für Bildung und Forschung erwartet ebenfalls das Engagement aller Betroffenen bei der Förderung guter Beispiele, betonte dabei insbesondere die Notwendigkeit frühzeitiger und individueller Begabungsentwicklung und berichtete über die intensiven Aktivitäten des BMBF zur Entwicklung von Ganztagschulen. Seine Begrüßungsansprache wird separat in der Zeitschrift DIE GANZTAGSSCHULE veröffentlicht.

Oberbürgermeister Dr. Gert Hoffmann befasste sich mit der Nutzung der vom Bund zugesagten Finanzhilfen und beschrieb die Schwierigkeiten, die sich aus der geforderten 10 %-igen Eigenbeteiligung und den Folgekosten für die Kommunen ergeben. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Verbesserung des Schulwesens durch ganztägige Angebote sei vorhanden, ebenso der Wille, Reformen zu unterstützen und Kahlschlag zu vermeiden. Deshalb: „Wir wollen! Gebt Geld – wir tun!“

Weitere Informationen zur Ganztagschulsituation in Niedersachsen gab *Ministerialrat Georg Homburg*, dessen Ausführungen gesondert abgedruckt werden.

3. Den Eröffnungsvortrag hielt *Otto Herz*, der die pädagogischen Qualitäten eines intensiven Zusammenwirkens von Schülern, Lehrern und Eltern unter dem Thema „Gute Zeiten zum Leben und Lernen“ schilderte.

Im Gegensatz zu der betont aus Schülersicht vorgetragenen Darstellung der pädagogischen Konstellationen durch Otto Herz standen die Vorträge von *Prof. Dr. Stefan Sell* „Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht“ und von Managementtrainer *Gerhard Regenthal* „Profilierung der Ganztagschulen durch Corporate-Identity-Strategien“. Beide Vorträge werden in der Zeitschrift DIE GANZTAGSSCHULE veröffentlicht.

Selten wurde der Generationswechsel durch die Weiterentwicklung der Auffassungen, die Begründungen der Grundlagen und Folgen schulischen Wirkens und die unterschiedlichen Wege in die Zukunft so deutlich wie beim Vergleich dieser Referate. Neue Wege tun sich auf, neue Beurteilungskriterien, ein Wechsel von mehr idealistischen zu realistischen Auffassungen und zu modernen Maßnahmen im Bereich von Schule, die sich in einem Umbruch befindet, der ohne ganztägige Formen kaum zu bewältigen ist. Der Ökonom konnte nachweisen, dass wirtschaftlicher Aufschwung ohne Schulreform auf Dauer nicht zu schaffen ist, der Management-Trainer zeigte Wege zum effektiven Zusammenarbeiten aller in der und für die Schule Tätigen.

Das Programm des Bundeskongresses beinhaltete einen weiteren Vortrag über die Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit von *Prof. Dr. Franz Schermer*, Würzburg, der in einem der Workshops vertieft werden konnte. Der Vortrag von *Prof. Dr. Christina Allemann-Ghionda*, Köln, „Schulische Ganztagskonzeptionen im internationalen Vergleich“ ist in seinen Grundzügen bereits im soeben erschie-

nenen Jahrbuch 2004 „Ganztagsschule – Neue Chancen für die Bildung“ des Wochenschau-Verlages, Schwalbach/Ts., veröffentlicht.

4. Wie alljährlich bot der Ganztagsschulkongress seinen Teilnehmern an:

- Einsicht in Ganztagsschulen aller Schularten am Tagungsort. Bei diesen Schulbesuchen konnten die für die Lehrerinnen und Lehrer besonders interessanten Verfahren und Probleme studiert und mit der Schulleitung und Vertretern des Kollegiums diskutiert werden.
- Gesprächskreis Schulaufsicht und -gestaltung: Hier fand ein intensiver Meinungsaustausch unter den Vertretern vieler Bundesländer statt; möglich Realisierungsstrategien wurden besprochen.
- Bundeslandbezogene Praktikergespräche: Hier wurden spezifische Länderprobleme und Vorhaben diskutiert. Länderbezogene Treffen wurden in einigen Gruppen vorbereitet.
- Workshops und Arbeitskreise erfuhren auf Grund ihrer aktuellen Themenstellung auch in diesem Jahr regen Zuspruch. Einige Themen werden jährlich mit unterschiedlichem Schwerpunkt von den gleichen AG-Leitern angeboten.
- Ausstellungen: Ganztagsschulen stellen sich vor durch Plakate, Bilder, Texte, Auslagen. Diese Gelegenheit nutzten diesjährig nur wenige Schulen.
- Info-Stände von Firmen und Verlagen. Die Vielfalt war besonders groß. Die Angebote reichten von Unterrichtsmaterialien über Spielmittel und Einrichtungsgegenständen bis zur Mittagessenversorgung.
- Die Jahreshauptversammlung der Mitglieder, in diesem Jahr mit Vorstandswahlen. Das Protokoll erscheint wie immer in unserer Zeitschrift.

5. Die Vermehrung der Schulen mit ganztägigen Konzeptionen hält unvermindert an – dieser Trend war auf der Tagung deutlich zu spüren. Zu vermerken ist, dass das Interesse an Erfahrungsberichten und Praxistipps, aber auch an grundlegender Information steigt. Die vier Schwerpunkte des Kongresses – Vorträge mit Diskussionen/Schulbesuche/praktische Workshops und Erfahrungsaustausch – haben sich bewährt. Und die Botschaft unseres Verbandes, die vorliegenden theoretischen und praxisorientierten Grundlagen zu nutzen und nicht überall „das Rad neu zu erfinden“, wurde offensichtlich gehört. Ganztagsschule hat Konjunktur – schützen wir sie vor Insolvenz! Ganztagsschulen müssen kinderfreundliche Schulen sein – schützen wir unsere Schülerinnen und Schüler vor Verplanung, Verschulung und übertriebener Pädagogisierung.

Georg Rutz

Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen

– Kommentierender Bericht –

1. Am 1. und 2.12.2003 trafen sich etwa 100 Fachleute aus Praxis und Forschung für Schulen mit Ganztagsangeboten aus Deutschland, Finnland, Frankreich und Schweden im Campus Westend der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/M. Sie folgten der Einladung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das diese Fachtagung im Rahmen des Projekts „Bildung plus“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter der Tagungsplanung und -organisation von Prof. Dr. Klieme, Dipl.Päd. Radisch und Frau Dosek veranstaltete. Ziel der internationalen Fachtagung war, wie es in der Einladung formuliert ist, „ein Diskussionsforum zu schaffen, auf dem sich Experten über Chancen und Grenzen sowie Forschungsfragen von ganztägigen schulischen Angeboten austauschen“ und damit zur Entwicklung eines systematischen Evaluationskonzepts beitragen können.

2. Zu Beginn sprachen die Vertreter der genannten Institutionen – die Professoren Eckensberger und Klieme (DIPF), Staatssekretär Jacobi (Hessisches Kultusministerium) und Petra Jung (BMBF) – Grußworte, aus denen die Bedeutung hervorging, die das Thema „Ganztagsangebote“ angesichts der vielfach beschriebenen Bildungsmisere erlangt hat.

Bei den Bemühungen um Besserung ist sowohl der Blick über die Grenzen wichtig als auch eine solide Forschung durch kontrollierte wissenschaftliche Aufarbeitung von Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Praxis. Für eine erfolgreiche zukunftsweisende Arbeit – das wurde während der Tagung allen Anwesenden deutlich – ist unverzichtbar

- die Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen Schule und Elternhaus, Politik und Wissenschaft, Vergangenheits- und Gegenwartserfahrungen;
- die Einsicht aller beteiligten Gruppen in notwendige Veränderungen durch neue, zukunftsgerichtete Denkweisen;
- der Wille, neue Wege zu erschließen und bisher ungewohnten Sichtweisen und Maßnahmen zu folgen.

Das große öffentliche Interesse an der Weiterentwicklung und Erneuerung unseres Schulwesens, die Konsequenzen, die bereits durch Maßnahmen des Bundes und der

Länder getroffen sind – und schließlich auch die Ermöglichung dieser internationalen Tagung – lassen trotz ideologischer Bedenken und finanzieller Schwierigkeiten auf weitere Fortschritte hoffen.

3. Die Berichte der Referenten unter der Moderation von Dr. Sroka, Lüneburg, und Dipl.Päd. Radisch (DIPF) sowohl zur praktischen Gestaltung von ganztägigen Angeboten in den hier vertretenen Ländern als auch die Ansätze und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitforschung zeigen, dass noch viel Praxis- und Forschungsarbeit geleistet werden muss, bis optimale Klarheit über die vielfältigen Formen ganztägiger Angebote in den verschiedenen Schulstufen – auch innerhalb derselben – hergestellt ist. Auf Grund der schlechten Ergebnisse von Schulleistungsstudien wurden traditionelle Methoden zur Leistungssteigerung und -sicherung als solider Grundlage für erfolgreiche individuelle Entwicklung erwartet. In Praxis und Forschung beginnt sich jedoch die Erkenntnis durchzusetzen, dass hierzu als Grundlage Qualitäten wie Menschlichkeit, soziales Verhalten, Gesundheit, Wohlbefinden, Hobbyförderung und Rücksicht auf die Befindlichkeit der Heranwachsenden notwendig sind.

4. So befasste sich der Vertreter Frankreichs, Prof. Testu von der Universität François Rabelais in Tours, mit chronobiologischen und chronopsychologischen Forschungen, die sowohl die Organisation der Ferienverteilung von Freizeit und Lernphasen betreffen. Die Rhythmisierung des Schultages, der Schulwoche, des Schuljahres und das Aufspüren von Leistungs- und Erkundungsphasen der Heranwachsenden spielen also eine vorrangige Rolle. Es sollte gelingen, ihren chronobiologischen und chronopsychologischen Lebensrhythmus zu erfassen und für Leistungs- und Verhaltensmuster nutzbar zu machen.

Die Schule soll eingebettet sein in die Umwelt, die Interessen und Hinwendungen der Heranwachsenden sollen im Mittelpunkt stehen, um Ansätze für weitere Entwicklungen zu sichern.

Schule gilt als Ort der Entfaltung, nicht des Zwangs. Gesellschaft, Elternhaus und Schule müssen miteinander verwoben, Vereine sollen in die Erziehungs- und Bildungsbemühungen einbezogen werden.

Es wird noch vieler Schulversuche und Evaluationen bedürfen, bis der bewusste Umgang mit der Ressource „Zeit“ sowohl in der Schulorganisation als auch bei den Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersstufen zu erwarteten Ergebnissen führt. Voraussetzung ist allemal eine Schule, die den ganzen Tag zur Verfügung steht.

5. Auch die Auffassung von Schule in Finnland ist gekennzeichnet durch den grundsätzlichen Neuansatz, Schule vor allem nach entwicklungspsychologischen, ethischen, sozialen und sozio-emotionalen Gesichtspunkten zu tragen; daraus

resultierend sind Schülerinnen- und Schülerinteresse und -aktivität, Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensmuster zu erwarten, die sich umso besser und nachhaltiger festigen, je intensiver die genannten Voraussetzungen beachtet und damit ein lernfreundliches Klima geschaffen werden kann.

Frau Prof. Pulkkinen und Frau Dr. Metsäpelto von der Universität Jyväskylä referierten das in Entwicklung befindliche MUKAVA-Projekt und das Design seiner wissenschaftlichen Begleitung, das für alle Erst- und Zweitklässler sowie für Kinder mit besonderem Förderungsbedarf in allen Klassenstufen entwickelt wird. Es handelt sich dabei um das schulzentrierte Modell eines vernetzten Aktivitätszentrums mit einem integrierten Schultag unter Beteiligung von Familien- und Vereinsmitgliedern, außerschulischen sonstigen Helfern und Experten, die im Bedarfsfall zur Mitarbeit herangezogen werden.

Eine wichtige Rolle in diesem Projekt spielen – neben anderen außerunterrichtlichen Aktivitäten – die Hobby-Clubs, an denen sich auch Nicht-Lehrer beteiligen können. Tägliche „Supervision“ für jeden Heranwachsenden durch außerschulische Betreuer soll gewährleistet werden. Durch Vernetzung – eine zentrale Forderung – und Vertrauen aller an der Entwicklung der Kinder Beteiligten sollen Werte und Normen entstehen, die schließlich leistungsfähige und zufriedene Menschen heranwachsen lassen.

Die Organisationseinheit für diese Projekte ist die Gesamtschule (Grundschule!) als Ganztagsschule in noch zu entwickelnden flexiblen, weitmöglichst individuell geprägten Formen.

Nach den bisherigen guten Ergebnissen der internationalen Leistungsstudien in Finnland darf man nun gespannt sein auf die insgesamt recht aufwendigen Vorhaben mit ideell anspruchsvollen Erwartungen an Eltern und Helfer und auf die Ergebnisse der Forschungen zum integrierten Schultag und seine Auswirkungen auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder.

6. Auch von Dr. Slenning (Ludvika Social- & Utbildnings förvaltningen) aus Schweden kamen Berichte, die beweisen, dass nicht allein die Verlängerung des Schultages mit zusätzlichen Angeboten vordergründig den Tag der Heranwachsenden bestimmen darf, sondern vielmehr die individuellen Befindlichkeiten und Entwicklungsschritte, die zeitweise in Schüben auftreten, außerdem nicht altersbezogen gleichmäßig ablaufen und zeitlich sehr unterschiedliche Reifungsphasen bringen. Das erleichtert nicht gerade die Organisation von Schule und verlangt partielle Auflösung der Klassenverbände in Bezug auf die Vermittlung von Lehrstoff und Erfolgsicherung durch Übungen einzeln und in adäquaten Gruppen.

Dazu verhelfen in Schweden Freizeitzentren, die auch als Folge der Forderung „Kinder weg von der Straße“ entwickelt wurden. Hier sollen durch Angebote an Hobbies und durch Anregungen, die neugierig machen, Voraussetzungen geschaffen werden, die primär motivierte Aktivitäten in Gang setzen und dann auch der

unterrichtlichen Arbeit zu Gute kommen. Freizeitzentren sind in der Regel örtlich vom Schulgebäude getrennt, inhaltlich und personell jedoch auch auf die Schule bezogen. Freizeitzentren, in denen Sozialpädagogen und andere Fachkräfte tätig sind, sollten attraktiv genug sein, dass sie von Schülerinnen und Schülern freiwillig besucht werden – eine Verpflichtung besteht nicht. Als Voraussetzung für eine weitere Integration von Unterricht und Betreuung innerhalb schwedischer ganztägiger Schul- und Erziehungsangebote wird eine Professionalisierung sowohl der Lehrer als auch des am ganztägigen pädagogischen Prozess beteiligten Personals erwartet.

7. Aus dem deutschen Raum wurden von Prof. Dr. Kolbe, Universität Mainz, die in Rheinland-Pfalz üblichen Evaluationsverfahren bei Ganztagsangeboten vorgestellt. Außerdem berichtete er von dem Gesetzesrahmen, nach dessen Zielvorstellung Ganztagsschulen unterschiedlicher Organisation „flächendeckend“ – d.h. für alle interessierten Eltern erreichbar – eingerichtet werden.

Ein Schwerpunkt der Entwicklung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern, die nicht nur den Betreuungsaspekt wahrnehmen sollen, sondern auch die besonderen pädagogisch-didaktischen Aspekte, die zu besseren Lebenschancen der Heranwachsenden führen.

Zur wissenschaftlichen Begleitung einer offenen Ganztagsgrundschule im Rahmen eines Kooperationsverbundes der einschlägigen Institute in Nordrhein-Westfalen referierte Dipl.-Soz. Beher von der Universität Dortmund. Schwerpunktthemen sind neben der Analyse der verschiedenen Formen der Umsetzung des Konzepts, die Erfahrungen mit der Zusammenarbeit von Schule und außerunterrichtlichen Angeboten und von außerschulischen Trägern.

Die guten Ergebnisse der im Rahmen der TIMS-Studie durchgeführten Evaluation zweier hessischer Gesamtschulen, die als Ganztagsschulen arbeiten, zeigte Prof. Dr. Köller von der Universität Nürnberg-Erlangen auf. Vollzeitbetreuung, Integration von Aussiedlerkindern und jahrgangsgemischte Instruktion der Schülerinnen und Schüler ließen günstige Wissensprozesse messen.

Frau Dr. Steinert vom DIPF Frankfurt/M. berichtete über Forschungsansätze und Forschungsfragen in hessischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchungen (APU) im Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ und im Projekt „Deutsch-Englische-Schülerleistungen-International“ (DESI). Erste Ergebnisse zur spezifischen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern an Ganztagsschulen, zu Sozialbeziehungen und Leistungsvergleichen liegen vor: Es zeigt sich, dass bei den untersuchten Ganztagschulen soziale und programmatische Qualitätsmerkmale stärker ausgeprägt sind, in Bezug auf Unterricht und Leistung jedoch noch keine Vorteile messbar waren.

Eine nur zeitliche Ausweitung schulischer Angebote auf den ganzen Tag ohne ein spezifisches pädagogisches Konzept lässt offensichtlich keine direkte Wirkung auf

eine Steigerung der Schülerleistung erwarten. Weitere Studien – so führte die Referentin aus – zeigen, dass „insgesamt unter spezifischen Bedingungen Wirkungen von Ganztagsschulen auf die Lernleistung von Teilpopulationen von Schülerinnen und Schülern zumindest möglich“ sind.

Es bedarf also der weiteren Arbeit sowohl in Bezug auf die Erstellung pädagogischer Konzepte für die einzelnen Schulformen als auch einer ganztagsbezogenen Lehrerbildung und -fortbildung, bis die vielfältigen Erwartungen an die Wirkungen von Ganztagsangeboten gemessen werden können.

Dr. Rudolf Leu als Vertreter des Deutschen Jugendinstituts, München, erinnerte an außerschulische Angebote, die bei Bedarf im Rahmen ganztägiger Erziehung heranzuziehen wären. Er referierte das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe, beschrieb die Chancen, die sich durch Einbeziehung der vorhandenen Organisationen ergeben und betonte den Willen zur Zusammenarbeit der von ihm vertretenen Institutionen mit den Schulen.

8. Den Konzeptions- und Forschungsstand der ganztägigen Schulen in Deutschland referierte Prof. Dr. Holtappels (Universität Dortmund). Auch er berichtete von den verschiedenen Organisationsformen ganztägiger Angebote, ihren Lösungsversuchen für sinnvolle Verteilung und Gestaltung von Unterricht, Freizeit, Hausaufgaben, Übungsphasen, Einbeziehung von Eltern und anderen Mitarbeitern, Koordinatoren von Schule, Jugendhilfe u.v.a.

Eine generelle Innovationsbereitschaft und die Akzeptanz der jeweiligen Ganztagsschul-Modelle vor Ort ist durchaus gestiegen; noch sind nicht alle Möglichkeiten, die eine veränderte Auffassung von Schule bieten, ausgeschöpft. Gesicherte Forschungsergebnisse, die eine allgemein verbindliche Grundlage für die weitere Gestaltung aller Formen ganztägiger Angebote bieten, können jedoch noch nicht vorliegen.

Eine Rückbesinnung auf Begründung und Konzeption der Ganztagschulen/Tagesheimschulen in der ehemaligen DDR brachte Prof. Dr. Geißler, DIPF Berlin, in einer fundierten Auseinandersetzung unter dem Thema „Ganztagschule in der DDR – großer Sprung, kleine Schritte und allmähliche Erschöpfung“.

Sein Beitrag zeigte, dass eine in erster Linie ideologisch begründete Ganztagschule keine Grundlage für die Vielfalt gewährleistet, die bei Berücksichtigung der Gegebenheiten im pädagogischen, psychologischen, sozialen und politischen Raum zu einer festen, allgemein anerkannten Institution führen kann.

9. In den Arbeitsgruppen „Prozessqualität“ und „Ergebnisqualität“ wurde versucht, eine Zusammenfassung zu leisten. Dabei wurde deutlich, dass trotz zahlreicher ermutigender Ansätze in der Entwicklung ganztägiger Angebote durch die Schule noch viel Erfahrung dokumentiert und Forschungsarbeit betrieben werden muss, bis notwendige Begrenzungen nachgewiesen werden und überzeugende Modelle

von in sich geschlossenen Ganztagsorganisationen und -verfahren mit Beteiligung außerschulischer Helfer und Institutionen erreichbar sind.

Einigkeit bestand, dass die optimale Forderung nach einer gebundenen Ganztagschule, die noch am einfachsten und schlüssigsten zu organisieren wäre, in unserer offenen Gesellschaft kaum möglich, auch nicht wünschenswert, ist. Die Probleme von Lehre und Erziehung müssen vielmehr in unterschiedlichen ganztägigen Angeboten – jeweils abhängig vom räumlichen Einzugsgebiet, dem sozialen Umfeld und dem Kollegium mit seiner Affinität zu einer flexiblen Tages- und Unterrichtsgestaltung – gelöst und entschieden werden.

Einig waren sich alle Tagungsteilnehmer auch, dass ohne eine auf Ganztagschule und ihre Probleme ausgerichtete Lehrerbildung nachhaltige, wirkungsvolle ganztägige Angebote – gleichgültig welcher Organisation – nicht optimal gestaltet werden können.

10. Es ist geplant, eine Dokumentation der Tagung zu veröffentlichen. Anfragen dazu können an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), z. Hd. Herrn Falk Radisch, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt/M. gestellt werden.

Ralf Augsburg

Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation

Fachtagung vom 12. bis 14.5.2004 in Bad Boll

„Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation“ war die Fachtagung überschrieben, zu der sich Politikerinnen und Politiker, Pädagoginnen und Pädagogen sowie außerschulische Kooperationspartner vom 12. bis 14.5.2004 in der Evangelischen Akademie Bad Boll einfanden, um sich über den Stand der Dinge in Sachen Ganztagsschule zu informieren und auszutauschen. Drei Jahre zuvor hatte die PISA-Studie die Schiefelage der deutschen Bildungspolitik schmerzlich deutlich gemacht und alle Beteiligten zu der Erkenntnis gebracht, dass es so nicht weitergehen konnte. Eine Antwort darauf ist unter anderem die Rahmenvereinbarung zwischen Bund und Ländern zum Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) gewesen, die sich just am 12. Mai erstmals jähre – „ein Baustein neben anderen für eine neue Bildungspolitik“, wie es Hans Konrad Koch, Leiter der Unterabteilung Bildungsreform im Bundesministerium für Bildung und Forschung, auf der Tagung formulierte.

Fast alle namhaften Protagonisten, die um diese neue Bildungspolitik und den Ausbau von Ganztagsschulen ringen, waren ins baden-württembergische Bad Boll gekommen, um miteinander zu diskutieren. Hier fand ein „Wandel durch Annäherung“ statt: Annäherung unterschiedlicher Professionen wie der Schule, der Jugendhilfe, der Wissenschaft und weiterer außerschulischer gesellschaftlicher Gruppen, Verbände und Vereine. Annäherung auch verschiedener politischer Positionen. „Pädagogik und Politik sind kaum zu trennen“, konstatierte Thilo Pfitzner von der Evangelischen Akademie bei der Begrüßung.

Die Verbindung von Pädagogik und Politik und der Wille zur Annäherung spiegeln sich auch in den Grußworten wider, die von zwei Ländervertreterinnen gehalten wurden: Annette Schavan, der Kultusministerin Baden-Württembergs, und der rheinland-pfälzischen Bildungsministerin und KMK-Präsidentin Doris Ahnen. „Egal ob wir aus A- oder B-Ländern kommen, wir haben ein gemeinsames Anliegen“, so Schavan, „wir wollen konzeptionelle Impulse zur Stärkung von Bildung, Erziehung und pädagogischen Anstößen geben. Die Zeit der Pädagogen ist gekommen. Ein bisschen der Aufbruchstimmung der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts würde uns gut tun. Dafür wollen wir werben.“

In der gesellschaftlichen Ansicht habe sich bereits in einem Punkt etwas Fundamentales verändert: „Es wird anerkannt, dass frühes Lernen notwendig ist und die

frühen Lebensjahre besonders geeignet zum Lernen sind.“ Bei den angegangenen Veränderungen ist laut Frau Schavan allerdings ein „langer Atem nötig“: „Es geht nicht alles auf Knopfdruck.“ Wichtig sei ein anderer Umgang mit Zeit in der Schule, die in den letzten 30 Jahren immer weniger Zeit bekommen habe, und ein Schulklima, in dem Kinder ernst genommen würden: „Niemand darf zum Modernisierungsverlierer werden und keiner soll seine Talente zurückstecken müssen. Jede Schule sollte eine kleine Zukunftswerkstatt sein.“ Schulen müssten dabei selbst entscheiden können. „Der Prozess hin zu selbstständigen Schulen ist nicht aufzuhalten“, zeigte sich die Ministerin überzeugt.

In Baden-Württemberg gebe es bereits an 20 Prozent aller Schulen Ganztagsangebote. „Diese Akzeptanz kommt durch Freiwilligkeit“, machte Annette Schavan klar, dass sie nichts von einer flächendeckend eingeführten, für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Ganztagschule hält.

Doris Ahnen schloss sich dem an: „Entscheidend ist für mich nicht die Form einer Ganztagschule, sondern allein ihr pädagogisches Konzept. Es gibt keinen Königsweg, sondern nur ein Bündel von Maßnahmen. Klar ist, dass ein Mehr an Zeit die Chance für einen erweiterten Kompetenzerwerb bietet.“ Rheinland-Pfalz gehe einen Zwischenweg: „Bei uns können sich Kinder und Jugendliche für die Ganztagsangebote freiwillig anmelden, dann allerdings verpflichtend für ein ganzes Schuljahr.“

Die Schule ist Frau Ahnen zufolge nicht länger nur Lern-, sondern zunehmend auch Lebensraum, wo auch Sozialkompetenz und Teamfähigkeit gelehrt würden. Dabei gestalteten die Schülerinnen und Schüler ihre Schulen mit und hätten ein Recht auf individuelle Förderung. Besonders wichtig sei dabei die Kompetenz, die von außen komme. Insgesamt sei man in Rheinland-Pfalz auf dem richtigen Weg, wie auch eine neue Umfrage unter Eltern von Ganztagschulkindern zeige, die demnächst veröffentlicht werde: „Die Akzeptanz hat sich nochmals erhöht“, versicherte die KMK-Präsidentin.

„Der Ausbau von Ganztagschulen ist ein auf Jahre angelegtes Schulentwicklungsprojekt“, so Frau Ahnen, „bei dem uns das IZBB sehr hilfreich ist. Auf diesem Weg können auch Fehler und Irrtümer passieren, aber mir ist es lieber, dass eine Schulleitung mir mitteilt, dass sie etwas ausprobiert haben, es aber nicht fortsetzen, weil es nicht funktioniert hat, als dass mit untauglichen Mitteln weitergearbeitet wird. Auch gute Konzepte kann man korrigieren.“

Eine „attraktive Bereicherung“ der Schulen durch Ganztagsangebote erwartet Staatssekretär Wolf-Michael Catenhusen aus dem Bundesbildungsministerium, der über den „Gemeinsamen Beitrag von Bund und Ländern zur Bildungsreform“ sprach: „Wir setzen große Hoffnungen auf diese Entwicklung.“ Im Schuljahr 2004/2005 gingen 3000 neue Ganztagschulen an den Start, eine Steigerung von 64 Prozent. Kein Land könne sich dieser Entwicklung entziehen: „Ein Sog ist ausgelöst worden.“ Wichtig seien in diesem Prozess die „starke Einbeziehung der Eltern, ein Konzept zur vernetzten Begleitforschung und die Änderung der Lehrerausbil-

dung“. Letzteres unterstützte auch Doris Ahnen: „Wir müssen in der Lehrerbildung weg vom Fachwissen hin zur Pädagogik. Wir legen bislang zu wenig Wert auf die Bildungswissenschaften wie Diagnostik, Pädagogik und Didaktik.“

Bei den anschließenden Fragen aus dem Publikum wurden die Zahlen von Bund und Ländern angezweifelt. „Reicht schon ein Ganztagsschulzweig aus, um eine Schule als Ganztagsschule zu definieren?“, fragte Bernhard Teich vom Amt Kinder und Jugend in Saarbrücken, und Klaus Hummel von der Burgschule Esslingen kritisierte die „Verwässerung“ des Ganztagsschulbegriffs. Ministerin Ahnen widersprach: „Wir sollten Ganztagsschulen nicht über Kleinklein definieren. Wir brauchen unterschiedliche Rahmenbedingungen, um zu gleichen Ergebnissen zu kommen.“

Als eine notwendige Rahmenbedingung sah Dr. Wolfgang Harder, der Vorsitzende der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, allerdings die gebundene und verpflichtende Form der Ganztagsschule an. In seinem Vortrag „Du musst dein Leben ändern ... oder?“ gab er seiner Befürchtung Ausdruck, dass Ganztagsschulen sonst die „dauerhafte Abstempelung als Institution für Schwache“ drohe. Sie seien aber kein „Reparaturbetrieb“.

In Ganztagsschulen müssten sich die Lehrerrollen vom Einzelkämpfer zum Teamarbeiter und vom Nur-Lehrer hin zum Auch-Erzieher wandeln, was auch die Berufszufriedenheit erhöhen werde. Die unterschiedlichen Phasen eines Ganztagschultages müssten in sinnvoller Balance gehalten, ein alltagsgerechter Erfahrungsraum geschaffen und Kinder als ganze Persönlichkeiten erkennbar werden. „In einer Ganztagsschule wird das Wegschauen erschwert und die Werteorientierung erleichtert“, so Harder.

Prof. Dr. Ulrich Herrmann vom Seminar für Pädagogik der Universität Ulm forderte in seinem Beitrag „täglich ganztägig“ ein Ende der Halbtagschule mit ihrer Trennung von „Lehrtätigkeit am Vormittag und Schülerarbeit am Nachmittag“ und ihrem „Sackhüpfen durch den Vormittag“, der Stress für alle Beteiligten bringe. „Die Halbtagschule produziert kein nachhaltiges Wissen. Sie ist ineffektiv, aber sehr effizient: Laut PISA-Studie erreichen 20 Prozent der Schülerschaft keinen berufstauglichen Abschluss. Sie ist eine gesundheitsgefährdende Schule: Fast kein Lehrer erreicht die Pensionsgrenze, und unsere Kinder füttern wir mit Ritalin“, so das harte Urteil des Wissenschaftlers. Nur ein „Mehr an gemeinsamer Zeit“ ermögliche weniger Burnout-Syndrome bei Lehrern, mehr Interesse füreinander und bessere Ergebnisse. Mit der Ganztagsschule könne man an Konzepte anknüpfen, die schon im Kaiserreich durch Reformpädagogen wie Hermann Lietz erprobt worden seien.

Dass es im Ausland bereits erfolgreich arbeitende Ganztagsschulen gibt – und das nicht nur in den „üblichen verdächtigen“ Ländern – machten Gäste aus Russland und Italien deutlich. Elena Dubova und Soja Kassatkina berichteten von der Moskauer „Schule der Selbstbestimmung“, an der fächer- und altersübergreifendes

Lernen mit freier Zeiteinteilung ebenso auf der Tagesordnung stehen wie Projektwochen, in denen sich die ganze Schule in einen Staat verwandelt, den die Schülerinnen und Schüler mit eigener Währung, eigenen Gesetzen und eigenen Institutionen organisieren müssen. Hiernach verstünden die Kinder mehr von Wirtschaft als so mancher Erwachsene. In der Schule gebe es keine scharfe Grenze zwischen Leben und Lernen, und je reicher das Schulleben sei, desto mehr Möglichkeiten gebe es, die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Als Voraussetzung müssten sich auch die Lehrerinnen und Lehrer ändern und Kinder als Subjekte der Bildung sehen und sich entfalten lassen.

Gerwald Wallnöfer, Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen, erläuterte die „pädagogische Kontinuität“ der Ganztagschulen in Italien, die nicht nur das kognitive Lernen, sondern auch Aktivitäten in sozialen, künstlerischen und sportlichen Bereiche umfassten. „Die Lehrer arbeiten hier in Teams von vier Lehrern für zwei Klassen und können ihre Schwerpunkte selbst setzen. Dies wird bereits in der Ausbildung vermittelt“, so Wallnöfer. Die Inhalte seien daher flexibel, es gebe Lernwerkstätten und Interessengruppen an den pädagogisch und finanziell autonomen Schulen. Allerdings gebe es auch in Italien Diskussionen um das Thema „Wie sollen Kinder aufwachsen?“

Es sind nicht nur rein pädagogische Gründe, die gegen das 45-Minuten-Häppchen-Lernen der Halbtagschule sprechen. Auch die großen Fortschritte der Gehirnforschung in den letzten Jahren verändern den Blick auf den Lernprozess. Prof. Manfred Spitzer vom Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen des Universitätsklinikums Ulm berichtete dem Plenum über Prozesse nachhaltigen Lernens. „Lernen am Vormittag und Erlebnispädagogik am Nachmittag funktionieren nicht“, resümierte der Wissenschaftler. Statt dessen gelte es, den Tag nach dem natürlichen Biorhythmus, der in Vier-Stunden-Rhythmen verlaufe, zu strukturieren. „Es ist ineffektiv, gegen seinen eigenen Körperrhythmus zu leben“, so Spitzer. Ebenso sei es ineffektiv, in schneller Abfolge hintereinander Neues zu lernen, da das Gelernte dann nicht im Langzeitgedächtnis gespeichert werden könne.

Aus Sicht der Schulforschung unterstützte Prof. Heinz Günter Holtappels diese Sicht. In seinem Vortrag „Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen“ unterstrich der Wissenschaftler die Notwendigkeit einer Rhythmisierung des Schultages durch Anregungen, Pausen und Rückzugsmöglichkeiten. Die Schulen müssten ein Raum der Begegnung werden, auch indem Eltern und externe Partner eingebunden würden. Für die verpflichtende Ganztagschule sprächen die ansonsten gegebene Ausgrenzung von Schülergruppen, die Kontinuität in den Gruppen mit besserer individueller Förderung und sich daraus ergebender geringerer Leistungsstreuung. „Wir erreichen mehr über Förderdiagnostik als mit Hausaufgabenbetreuung“, meinte Holtappels.

„Nachhilfe gehört in die Schulen hinein“, schloss sich Renate Hendricks, ehemalige Vorsitzende des Bundeselternrates, in einer Stellungnahme an. Auch sie forderte eine engere Zusammenarbeit mit Eltern und Jugendhilfe und plädierte für die verpflichtende Ganztagsschule: „Es darf keine Selektion stattfinden.“ Auch notenfreies Lernen müsse möglich sein. „Noten sind eine fixe Idee der Deutschen“, so Renate Hendricks.

Für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft begrüßte Martina Schmerr das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, bedauerte allerdings die Aufweichung des Ganztagsschulbegriffs. „Wir wollen keine geschönten Statistiken und additiven Billiglösungen“, machte die Gewerkschafterin deutlich. Ganztagsschulen müssten verpflichtend sein, damit sie nicht den Ruf von „Stigma-Schulen“ erwürben, als „Sonderschulen für Lernschwache oder Hochbegabte“.

Etwas anders schätzte dies Klaus Hebborn in seiner Stellungnahme für den Deutschen Städtetag ein: „Angebotsschulen bewirken am Anfang eine größere Akzeptanz.“ Ganztagsschulen böten die Chance, Strukturen der Jugendhilfe und der Schule gemeinsam zu sehen und Bildung und Betreuung zu verknüpfen. Das IZBB gebe dabei „sehr gute Anstöße“.

Der Vorsitzende des Ganztagsschulverbandes, Stefan Appel, arbeitete in seinem Vortrag „Struktur- und Qualitätsmerkmale von Ganztagsschulen“ die Lern- und Freizeitbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und den damit einhergehenden Raumbedarf heraus.

Prof. Dietmar Bolscho vom Institut für Didaktik der Sozialwissenschaft der Universität Hannover erörterte eine „Nachhaltige (Umwelt-)Bildung am Lernort Ganztagsschule als Exemplum für ganzheitliche Bildung“. Der Begriff der Nachhaltigkeit eigne sich auch für den Unterricht an Ganztagsschulen, wo Schülerinnen und Schüler Probleme in allen ökonomischen, ökologischen und sozialen Facetten fächerübergreifend erfassen könnten. Neben der Interdisziplinarität seien partizipatives Lernen und innovative Strukturen erforderlich.

Einen breiteren Bogen spannte der Pädagoge Otto Herz in seinem Vortrag „Welche Pädagogik braucht die Zukunft?“, in dem er zu Beginn daran erinnerte, dass er bereits vor 35 Jahren an Ganztagsschuldiskussionen beteiligt gewesen sei, die dann so manche „Reformruine“ gebracht hätten. „Wir haben kein Erkenntnis-, sondern ein Erfahrungsdefizit, weil wir ein Handlungsdefizit haben“, so Herz. „In Deutschland steckt die falsche Schulkultur seit 100 Jahren in der falschen Schulstruktur“, stellte der Pädagoge weiter fest. „Kein Land selektiert so früh, was immer auch eine soziale Selektion ist.“ In Halbtagsschulen werde die „Mentalität des Absitzens bei gleichzeitigem interessierten Gucken“ kultiviert.

Ganztagsschulen stünden dagegen für das Privileg, die „Faszination des Lernens zum Mittelpunkt zu machen“ und Lernen als „attraktives Abenteuer“ zu begreifen. Wenn sie sich als „Selbstlernzentren“ mit Bibliotheken, Mediotheken und Projektverantwortung verstünden, förderten sie die Kreativität. Herz begrüßte den neuen

Anlauf hin zur Ganztagschule und das Investitionsprogramm des Bundes. Er betonte wie viele andere die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern.

Um Letztere drehte sich der dritte Tagungstag, und es zeigte sich, dass bei den Kooperationspartnern eine skeptische Zustimmung zu der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen vorhanden ist. „Die Jugendhilfe fühlt sich bedroht, denn die Schule hat eine ganz andere Stabilität“, erklärte Dr. Hans Rudolf Leu vom Deutschen Jugendinstitut. Äußerungen aus dem Plenum im Verlauf des Tages machten deutlich, dass diese Sorge tatsächlich besteht.

Gunda Voigts vom Deutschen Bundesjugendring brachte es in ihrer Stellungnahme auf den Punkt: „Wir befürworten das Einrichten von Ganztagschulen, aber die Kinder- und Jugendbildung kann nicht nur im Zusammenhang mit Schule gesehen werden. Bildung fängt nicht am Schultor an und hört auch nicht dort auf.“ Die Grundprinzipien der Jugendarbeit, wie Selbstorganisation und Freiwilligkeit, und ein anderes Bildungsverständnis mit Lebenswelt-, Gruppen-, Erlebnis- und Wertorientierung müssten auch in der Schule Eingang finden und sich in größerer Einbeziehung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler niederschlagen. Die Kooperation mit der Jugendhilfe könne nur unter Gleichberechtigten stattfinden.

Vor einer „Verstaatlichung des Bildungswesens“ warnte Mike Cares vom Landeskuratorium Außerschulische Jugendbildung in Baden-Württemberg: „Es gibt keinen exklusiven Ort, wo Bildung stattfindet. Wir brauchen auch schulfreie Zeit.“ Momentan sei man von einer Gleichberechtigung der Jugendhilfe noch weit entfernt. Die Jugendarbeit müsse in Schulgremien eingebunden und in Reformkonzepte einbezogen werden. Zudem brauche man gemeinsame Qualifizierungen.

In seinem Grundsatzbeitrag „Außerschulische Jugendbildung und ihr Beitrag zur Debatte um die Ganztagsbildung“ formulierte Prof. Ulrich Deinert von Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf, die Kinder- und Jugendarbeit sei ein „interessanter, aber auch schwer kalkulierbarer“ Kooperationspartner für Ganztagschulen. Die Partner müssten bei der gemeinsamen Aufgabe ihre eigenständigen Profile bewahren können. Gemeinsame Projekte dürften dabei nicht nur in der Schule stattfinden, sonst laufe es auf „schulinterne Betreuungselemente“ hinaus. „Kinder lernen auch im öffentlichen Raum. Die subjektive Aneignung der Welt hat nichts mit kognitiver Leistung zu tun.“

Für Prof. Christoph-Hellmut Mahling vom Deutschen Musikrat und Ute Markl vom Deutschen Sportbund waren Ganztagschulen mit einem „Ja, aber ...“ verbunden. Man erkenne die Chancen an, Musik und Sport fester im Schulleben zu verankern und zu fördern. Dies dürfe aber nicht dazu führen, dass der reguläre Musik- und Sportunterricht weiter beschnitten würde. „Es dürfen auch keine Ansprüche formuliert werden, die uns überfordern“, so Markl.

Positiv äußerte sich Prof. Friedrich Schweizer vom Institut für Praktische Theologie an der Universität Tübingen. Aus Sicht der evangelischen Kirche seien

Begegnungen mit Erwachsenen außerhalb der Schule sowie interkulturelles und interreligiöses Lernen, die durch zusätzliche Zeit an Ganztagsschulen ermöglicht würden, eine Bereicherung. „Ganztagsschulen sind mehr denn je auf neue Partnerschaften angewiesen“, folgerte Schweizer.

Neben den zahlreichen Debattenbeiträgen, Referaten und Stellungnahmen der verschiedenen gesellschaftlichen Stellvertreterinnen und Stellvertreter bot die Tagung auch über 20 Arbeitsgruppen an, von denen die Teilnehmer zwei besuchen konnten. Die Themenvielfalt reichte dabei von der „Schulraumplanung“ über die „Lehrerarbeitszeit“ bis zur „Esskultur“. Die Veranstalter hatten sich alle Mühe gegeben, sämtliche Facetten der Ganztagsschule und Ganztagsbildung zu beleuchten und hochkarätige Expertinnen und Experten einzuladen. Bei aller Inspiration wurde das Plenum dabei an den Rande der Konzentration und Kondition gebracht – der fast unablässige „Frontalunterricht“ forderte seinen Tribut.

Nichtsdestotrotz konnten die rund 150 Referenten und Teilnehmer durch die Gedankenanstöße und den Informationsaustausch untereinander neue Einsichten gewinnen. Als „wichtige und gelungene Veranstaltung“ lobte Ulrich Rother, der stellvertretende Vorsitzende des Ganztagsschulverbandes, die Tagung.

Rother hielt die abschließende Rede, in der er das IZBB-Programm als „Boden, auf dem etwas wachsen kann“, lobte. Es sei eine große Chance, und nun gelte es, „Bilder des Gelingens“ auszumalen nach dem Motto: „Sich wohlfühlen und lernen.“

Stefan Heymann/Juliane Linke

Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagschulen?

Seit Jahrhunderten heißt unterrichten auch: Arbeit des Lehrers oder der Lehrerin mit einer Tafel. Schon in sehr frühen Zeiten bestand das Bestreben darin, den Kindern in einer übersichtlichen Form und für alle sichtbar Lehrinhalte, Notizen und Bilder zu vermitteln. Die Tafel dient als ein wichtiges methodisches Instrument der Arbeit von Lehrkräften, aber auch der Einbeziehung der Kinder in den Unterricht.

Wer mag sich nicht an die Schrecksekunde erinnern, wenn der Lehrer plötzlich dazu aufrief, ein Bild an der Tafel zu vervollständigen oder einfach nur etwas an die Tafel zu schreiben? Wohl jeder kennt diese Situation und wird sicherlich auch meinen, dass dies ein wirkungsvoller Schritt für die Erhöhung der Aufmerksamkeit der Schüler während des Unterrichts ist.

So war es und so wird es sicherlich auch in der Zukunft sein. Alle Tendenzen, eine Tafel durch andere Dinge zu ersetzen, waren nur Versuche, diese zu modifizieren. Ob nun ein Flipchart eingesetzt wurde, später die Overheadprojektion Einzug hielt, es waren nur Mittel zur Ergänzung oder Erweiterung der Möglichkeiten einer Tafel.

Kurzum, eine Tafel ist aus dem Unterrichtsgeschehen nicht wegzudenken, auch in der Gegenwart hat sich dieses Instrument der Unterrichtsführung bewährt und ist für jede Lehrkraft unentbehrlich. Großflächige Tafeln, mehrflächig oder mit klappbaren Flügeln, sind in jeder Schule anzutreffen und keiner unserer Lehrkräfte möchte sie dort missen.

Wie aber sind in diesem Zusammenhang elektronische Tafeln zu bewerten?

Ein vorgesehener Ersatz der konventionellen Tafeln?

Ein rigoroser Wechsel zur elektronischen Unterrichtsführung?

Die Praxis zeigt auch hier ein eindeutiges NEIN! Wiederum geht es darum, eine vorhandene Tafel zu ergänzen.

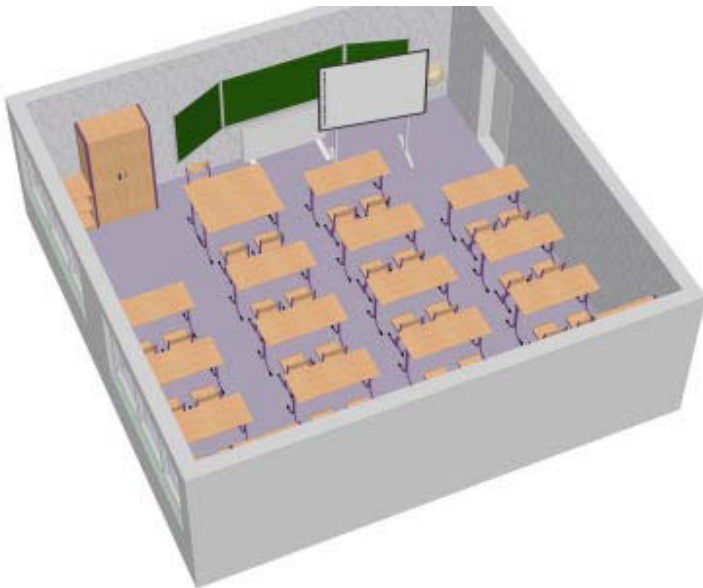
Nur gibt es dabei zu allen vorangegangenen Versuchen einen grundsätzlichen Unterschied.

Während Flipchart oder Overheadprojektor oder auch der Einsatz eines Beamers nur Teile einer Tafelarbeit ersetzen konnte, kann eine elektronische Tafel diese nicht nur vollständig ersetzen, sondern sogar noch wesentlich erweitern.

Also doch ein vollständiger Ersatz?

Dieser Versuch stößt auf eine breite Ablehnung, weil der Einsatz der konventionellen Tafel dennoch immer wieder nicht nur gewünscht, sondern auch durchaus berechtigt ist. In der schulischen Praxis sieht dies dann so aus, dass die gegenwärtig lieferbaren interaktiven Tafeln immer *zusätzlich* zu einer vorhandenen Tafel installiert werden und auch genau so genutzt werden müssen. *Zusätzlich* heißt aber auch, zusätzliche parallele Arbeit durch die Lehrkräfte. Er arbeitet entweder meist im Zentrum des Raumes an der konventionellen Tafel oder aber im noch schlechteren Falle direkt vor seiner „normalen“ Tafel.

Im Bild haben wir diese Situation einmal nachempfunden. So treffen wir die Arbeit mit einem interaktiven Board in den meisten Fällen an.



Alleine schon die baulichen Voraussetzungen behindern den effektiven Einsatz eines normalen interaktiven Boards in gemeinsamer Arbeit mit einer konventionellen Tafel. Zum anderen wird die Lehrkraft aber gleichzeitig gezwungen, an zwei Schwerpunkten der Klasse zu arbeiten, sie arbeitet an der konventionellen Tafel oder *wechselt* zur interaktiven Arbeit.

Egal welche Ursache dazu führt, in jedem Falle ist damit der effiziente Einsatz der gewaltigen Möglichkeiten einer interaktiven Tafel eingeschränkt und schafft vor allem Hemmschwellen zum Einsatz moderner Technik im Unterricht.

Wir haben etwas dagegen!

Das trifft sowohl auf die inhaltliche, wie auch rein materielle Seite zu!

Die Firma Conen entwickelte in gemeinsamer Arbeit mit der GTCOCalComp (USA) eine *integrierte Lösung* für den Einsatz einer interaktiven Tafel im Unterricht.

Die neue Tafel bietet die Möglichkeit, *an einer Tafel* traditionell mit Kreide oder Whiteboardstiften zu arbeiten und abschnittsweise oder auch vollständig mit einer interaktiven Tafel.

Wie geht das? Die Lösung ist ganz einfach!

Die Mittelfläche einer Klappschiebetafel, wie sie jede Schule kennt, ist nicht nur Whiteboard, auf dem jede Lehrkraft mit normalen Whiteboardmarkern arbeiten kann, sondern ist gleichzeitig auch interaktive Fläche, die alle Funktionen einer interaktiven Tafel besitzt.



Welche Funktionen sind das und wie funktioniert das?

Ein Beamer projiziert das Bild des PC oder auch eines beliebigen Programmes auf die Oberfläche des interaktiven Boards. Mittels eines elektronischen Stiftes arbeitet der Lehrer in einer Mausfunktion direkt auf der Tafel- und damit Programmoberfläche. Man kann somit jedes beliebige Programm direkt von der Tafel aus steuern und bearbeiten. Aber das ist natürlich noch nicht alles. Mittels der mitgelieferten Interwrite Software werden Tools erzeugt, mit deren Hilfe man auf der Oberfläche

des Programmes oder wahlweise einer beliebigen elektronisch erzeugten Tafel (weiß, grün, mit oder ohne Lineatur) mit verschiedenfarbigen Stiften zeichnen kann, Bemerkungen hinzufügt, Bilder einfügt oder mit geometrischen Elementen analog einem Moderatorenkoffer das Tafelbild aufwertet und übersichtlicher gestaltet. Eine ebenfalls vorhandene Texterkennung sorgt dafür, dass auch die unleserlichste Handschrift in eine saubere Normschrift umgesetzt werden kann.

Jedes der so erzeugten Bilder kann gespeichert werden und ist somit ständig reproduzierbar. Und damit auch die Herleitung eines Tafelbildes richtig nachvollzogen werden kann, ist es möglich, mittels einer Recording Funktion einen kompletten Unterrichtsabschnitt aufzuzeichnen und jederzeit wiederzugeben.



Es ist schwer, die volle Funktionalität einer solchen Tafel in einer Textform darzustellen. Deshalb bietet die Firma Conen schon seit geraumer Zeit kostenlose Präsentationen an, die Sie unter der angegebenen Kontaktadresse anfordern können.

Alles in allem macht die integrierte Version der interaktiven Tafel vor allem dort Sinn, wo an Schulen über die Neuausstattung von Tafeln sowieso nachgedacht wird. Der wachsende Trend zum Einsatz von interaktiven Boards ist unverkennbar,

deshalb sollte es vor allem für Schulträger und Architekten wichtig sein, den Einsatz von integrierten interaktiven Tafeln für Sanierungen und Neubau von Schulen in ihre Überlegungen einzubeziehen. Die *integrierte interaktive Tafel* ist eine Tafel mit hohem Zukunftswert, weil sie Innovation und Tradition auf eine sehr einfache und von jeder Lehrkraft einsetzbare Art und Weise verbindet.

Die bisherige Resonanz auf dieses neuartige Produkt auf dem europäischen Markt gibt uns Recht. An Ihrer Meinung sind wir natürlich auch interessiert. Was sagen Sie dazu? Oder können Sie sich noch nichts darunter vorstellen?

Egal warum, rufen Sie uns einfach an, schreiben Sie uns oder senden Sie uns eine Mail. Wir stehen Ihnen mit weiteren Informationen gerne zur Verfügung.

Kontakt: siehe Liste der Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren

Stefan Appel

Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. und
Direktor der Ganztagsschule Hegelsberg.
Schulanschrift: Ganztagsschule Hegelsberg, Quellhofstraße 140, 34127 Kassel;
Homepage: www.hegelsbergschule.de

Ralf Augsburg

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung Digitale Zeiten, Köln

Dr. Thomas Coelen

Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik,
DfG-Graduiertenkolleg „Jugendhilfe im Wandel“,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld;
e-Mail: thomas.coelen@uni-bielefeld.de
Homepage: www.jugendhilfe-im-Wandel.de

Hugo Christian Dietrich

Leiter der Ganztags- und Stadtteilschule Vermeer.
Schulanschrift: Ganztagsschule Vermeer, Vermeer 4, 22547 Hamburg;
Homepage: www.vermeer.de

Dr. Knut Dietrich

Prof. em. für Sportpädagogik im Fachbereich Sportwissenschaft
der Universität Hamburg
Leiter des Hamburger Forum Spielräume, Mollerstraße 10, 20148 Hamburg;
e-Mail: knut-dietrich@t-online.de

Dr. Gert Geißler

Professor, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Forschungsstelle Berlin; e-Mail: geissler@bbf.dipf.de

Christine Hesener

studiert Diplom-Pädagogik an der Universität Dortmund.
Handlungsfeld: Personal- und Organisationsentwicklung

Stefan Heymann

Projektmanager, Fa. Conen, Schul- und Objekteinrichtungen,
Conenstraße 4, 54497 Gonzerath;
Tel.: 06533/75-115; Fax: 06533/75-603;
e-Mail: sheymann@conen-gmbh.de

Dr. Katrin Höhmann

Gesamtschuldirektorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund;
e-Mail: www.ifs.uni-dortmund

Peter Hübner

Prof. Dipl. Ing., Architekt, plus + bauplanung GmbH
Goethestraße 44, 72654 Neckartenzlingen;
e-Mail: info@plus-bauplanung.de

Dr. Tassilo Knauf

Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen
1992-1996 Leiter des BLK-Modellversuchs „Integration schul- und sozialpädagogischer Handlungsansätze zur ganztägigen Gestaltung des Schullebens in der Grundschule“;
derzeit Berater der Städte Herford, Willich und Monheim (NRW) bei der Umgestaltung von Grundschulen zu Offenen Ganztagsgrundschulen

Dr. Olaf Köller

Professor, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg;
Lehrstuhl Psychologie (Pädagogische Psychologie),
Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg;
e-Mail: koeller@ewf.uni-erlangen.de
Homepage: www.psychology.ewf.uni-erlangen.de

Juliane Linke

Projektassistentin, Fa. Conen, Schul- und Objekteinrichtungen,
Conenstraße 4, 54497 Gonzerath;
Tel.: 06533/75-115; Fax: 06533/75-603;
e-Mail: jlinke@conen-gmbh.de

Markus Mauchle

Fachstellenleiter Verein Tagesschulen Schweiz
Postfach, CH-8042 Zürich.

Gerhard Regenthal

Corporate Identity Akademie, Hackelkamp 9, 38110 Braunschweig;
e-Mail: regenthal@ci-akademie.de

Henning Rischkopf

studiert Diplom-Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund
Handlungsfeld: Bildungssysteme und Bildungsberatung

Christian Rittelmeyer

Bis 2003 Professor für Erziehungswissenschaften am Pädagogischen Seminar
der Universität Göttingen
Baurat-Gerber-Straße 4, 37073 Göttingen;
e-Mail: rittelmeyer@keerl.net

Carina Roos

studiert Diplom-Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund
Handlungsfeld: Personal- und Organisationsentwicklung

Ulrich Rosenau

Oberschulrat im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des
Landes Brandenburg, Koordinator für Ganztagschulangelegenheiten

Georg Rutz

Ministerialrat i.R. und
Geschäftsführungsmitglied des Ganztagschulverbandes GGT e.V.
Nicolaistraße 20, 65193 Wiesbaden

Dr. Winfried Schlaffke

Professor, Geschwister-Scholl-Institut für Politische Wissenschaft der
Universität München;
Präsident der International School of Management,
Private Hochschule Dortmund

Dr. Joachim Schulze-Bergmann

Wissenschaftlicher Referent Ganztags
Landesinstitut für Schule, Soest, NRW

Jan Seefeldt

studiert Diplom-Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund
Handlungsfeld: Bildungssysteme und Bildungsberatung

Dr. Stefan Sell

Professor für Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften
an der FH Koblenz, Standort Remagen
und Leiter des berufsbegleitenden Fernstudiengangs „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“,
Südallee 2, 53424 Remagen, 02642/932-202;
e-Mail: sell@rheinahr-campus.de

Alexandra Senoner

Parlamentarische Mitarbeiterin und Mitglied der Projektgruppe
Ganztägige Schulformen,
Schenkenstraße 8, A-1010 Wien;
e-Mail: alexandra.senoner@parlinkom.gv.at
Homepage: www.ganztagsschule.at

Peer Zickgraf

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung Digitale Zeiten, Köln

Anzeige einfügen – Apetito

Vorsitzende der Landesverbände

Baden-Württemberg

Edwin Gmeinder, Joh. von Hirscher
Bildungszentrum, Dorfstr. 34
88285 Bodnegg
Telefon: 07520 / 9207 - 16
Fax: 07520 / 9207 - 40

Bayern

Gerhard Helgert, Internatsleiter,
Adolf-Reichwein-Schule,
Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg
Telefon: 0911 / 352540
Fax: 0911 / 36595424
arsnbg@t-online.de

Berlin

Ansprechpartnerin
Ingrid von Bahder
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend
und Sport
Beuthstraße 6 - 8, 10117 Berlin
Telefon: 030 / 9026 - 5833
Fax: 030 / 9026 - 6515
ingrid.bahder@senbjs.verwalt-berlin.de

Brandenburg

Christel Arlt
Gesamtschule Finsterwalde
Saarlandstraße 14
03238 Finsterwalde
Telefon: 03531 / 62007
Fax: 03531 / 609340

Bremen

Ansprechpartnerin
Christel Hempe-Wankerl
Senator für Bildung und Wissenschaft
Rembertiring 8-12
28195 Bremen
Telefon: 0421 / 361 - (0) 2428
Fax: 0421 / 361 - 4176
chempe@bildung.bremen

Hamburg

Bernd Martens, Gesamtschuldirektor
Gesamtschule Wilhelmsburg,
Rotenhäuser Straße 67, 21107 Hamburg,
Telefon 040 / 428825 - 223
Fax: 040 / 428825 - 240
martens@gesamtschule-wilhelmsburg.de

Hessen

Guido Seelmann-Eggebert,
Landesverband Hessen der GGT e.V.
Hermann-Ehlers-Schule Wiesbaden
Tempelhofer Straße 57
65205 Wiesbaden-Erbenheim
Telefon: 0611/ 97890
Fax: 0611/ 97897887
seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de

Mecklenburg-Vorpommern

Ansprechpartner
Michael Becker
Ministerium für Bildung, Wissenschaft
und Kultur
Werderstraße 124, 19055 Schwerin,
Telefon: 0385 / 588-7215
Fax: 0385 / 7082
m.becker@kultus-mv.de

Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin
Ganztagsgymnasium Am Silberkamp,
Am Silberkamp 30, 31225 Peine,
Telefon: 05171 / 7760110
Fax: 05171 / 7760140
Rechmerkel@aol.com

Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Paterok
Jahnstr. 22, 47533 Kleve
Telefon: 02821 / 7875-4
Fax: 02821 / 7875-6
Wolfgang.Paterok@t-online.de

Bundesverband**Rheinland-Pfalz**

Karin Lenerz, Lehrerin
Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium, Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1, 54338 Schweich
Telefon: 06502 / 935779
lenerz@dietrich-bonhoeffer-gymnasium.de

Saarland

Ansprechpartner
Wolfgang Pfaff
Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Hohenzollernstraße 60, 66117 Saarbrücken
Telefon: 0681 / 501 - 7282
Fax 0681 / 501 - 7542
w.pfaff@bildung.saarland.de

Sachsen/Thüringen

Ansprechpartner
Ulrich Rother (stellvertretender Bundesvorsitzender)
Brillkamp 49, 22339 Hamburg
Telefon (p.): 040 / 538 35 32
Telefon (d.): 040 / 428 63 2068
Fax: 040 / 539 10 804
ulrich.rother@hamburg.de

Sachsen Anhalt

Helmut Thiel, Schulleiter
Johannes-Gutenberg-Schule, Meseberger Straße 32, 39326 Wolmirstedt,
Telefon: 039201 / 29481
Fax: 039201 / 30158
jgschule@aol.com

Schleswig Holstein

Ronald Vahldiek, stellv. Schulleiter
Fridtjof-Nansen-Schule, Geschwister-Scholl-Straße 15, 24143 Kiel,
Telefon: 0431 / 726144
Fax: 0431 / 726196
ronald.vahldiek@t-online.de

1. Vorsitzender

Stefan Appel, Direktor
Ganztagsschule Hegelsberg,
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077
Fax: 0561 / 85078
gstefan-appel@gmx.de

Geschäftsführerin

Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin
Gesamtschule Am Rosenberg,
Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.
Telefon: 06192 / 22697
Fax: 06192 / 296018
Peters-Hamel@onlinehome.de