

Gauger, Jörg-Dieter

Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit

Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 119-144. - (Schulpädagogik; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Gauger, Jörg-Dieter: Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagsschule. Halbe Sache - großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 119-144 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34185 - DOI: 10.25656/01:3418

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34185>

<https://doi.org/10.25656/01:3418>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

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

GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF?

**Schulpädagogische Betrachtung eines
bildungspolitischen Investitionsprogramms**

Toni Hansel (Hg.)



**Centaurus Verlag
Herbolzheim 2005**

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

ISBN 3-8255-0614-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2005

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	7
2	Grußwort des Dekans der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski	
	Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms	11
2.1	Literatur	13
3	Eröffnung des Symposiums durch den Studiendekan der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Nieke	
	Ganztagsschule als Bestandteil von Ganztagsbildung	14
3.1	Literatur	18

Perspektiven einer revitalisierten Reformidee

4	Toni Hansel	
	Ganztagsschule – Angebot für eine Optimierung von Unterrichtsversorgung und Unterrichtsqualität	20
4.1	Vorbemerkung	20
4.2	Ganztagsschule - nicht Erweiterung, sondern Vertiefung des Schulzweckes	23
4.3	Voraussetzungen für die Einrichtung von Ganztagschulen	25
4.4	Schulpädagogische Gestaltungsgrundsätze der Ganztagschule	26
4.5	Fazit	29
4.6	Literatur	32

5	Harald Ludwig	
	Ganztagsschule und Reformpädagogik	33
5.1	Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztagserziehung?	34
5.2	Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagsschule	39
5.2.1	Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime	39
5.2.2	Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung	43
5.2.3	Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung	48
5.2.4	Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman Nohls	50
5.3	Reformpädagogisch gestaltete Ganztagsschule als Schule der Zukunft?	52

Ganztagsschule und gesellschaftliche Vernetzung

6	Thomas Coelen	
	Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis	56
6.1	Zur Idee hinter dem Begriff ,Ganztagsbildung	57
6.2	Unterscheidung von Ganztagsschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung	58
6.3	Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe	61
6.4	Zwischenbetrachtung: Bildung 2030	69
6.5	Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt	70
6.6	Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung	80
6.7	Literatur	81
7	Stefan Küpper	
	Die Bedeutung der Ganztagsschule für den Wirtschaftsstandort Deutschland	86

Ganztagsschule als bildungspolitische Option

8	Michael Becker/Ute Debold	
	Entwicklungsschub für Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA	102
8.1	Einleitung	102
8.2	Die Ganztagsschule in gebundener Form	104
8.3	Das Evaluierungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern	107
8.4	Probleme, Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform	108
8.5	Ziele und Kriterien der pädagogischen Konzepte	112
8.6	Grundpositionen der Unterrichtsgestaltung an Ganztagsschulen	114
8.7	Resümee	117
9	Jörg-Dieter Gauger	
	Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit	119
9.1	Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	119
9.2	Bildungspolitik ohne Profil	120
9.3	Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert	121
9.3.1	Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagsschule“ in Medien und Öffentlichkeit	123
9.3.2	Plausible Argumente finden	129
9.3.3	Der Jubelchor	137
9.4	Finanzielle Anreize	138
9.5	Permanente Erfolgsmeldung	140

Neue Wege aus dem schulpraktischen Reformstau?

10	Angela Schulz	
	Ganztagsschulen und die richtige Antwort auf PISA: Ein Erfahrungsbericht	146
11	Bernd Ostermeyer	
	Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung auf dem Prüfstand schulpraktischen Alltagshandelns	152
11.1	Jugend und Schule in veränderter Gesellschaft	152
11.2	Was kann und was soll Schule leisten?	154
11.3	Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung realistisch betrachtet	157
11.4	Zum Umgang mit dem 'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung im schulischen Alltag'	161
12	Eckhardt Preuß	
	Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule	164
12.1	Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des 'Themas	164
12.2	Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“	166
12.3	Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. Klafki) - kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003	168
12.3.1	Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“	169
12.3.2	Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange“	170
12.4	Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes	173
12.5	Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis	175

12.6	Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten	177
12.7	Literatur	179

Kulturelle Netzwerke und schulische Verantwortung

13 Eckart Pankoke

„Offene Ganztagsschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung **182**

13.1	Schul-Geschichte(n)	182
13.2	Neue Perspektiven und Horizonte	184
13.3	Selbstgestaltung neuer Zeiten und Räume	185
13.4	Projekt-Partnerschaften	187
13.5	Außerschulische Kooperations-Partner	187
13.6	Entwicklungs-Strategien der Schulreform	190
13.7	Selbständigkeit und Selbststeuerung der Organisations- und Relationsentwicklung	191
13.8	Offene Schule und aktive Öffentlichkeit	195
13.9	(Inter-)kulturelle Netzwerke und Lernprozesse	196
13.10	Bilanz und Perspektive	197

14 Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagsschule internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie? **199**

14.1	Einleitung	199
14.2	Das internationale Panorama	200
14.2.1	Zur Entstehung der Volksschule für die Massen	200
14.2.2	Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)	202
14.2.3	Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung	203
14.3	Frankreich: Die Ganztagsschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept	205
14.3.1	Das Vermächtnis der Französischen Revolution	205
14.3.2	Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule	207

14.3.3	Erwerbstätige Mütter – akzeptiert	209
14.3.4	Vorschulerziehung und Chancengleichheit	209
14.3.5	Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht	210
14.3.6	Kommentar	211
14.4	Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?	212
14.4.1	Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien	212
14.4.2	Die Ganztagsschule in Italien	214
14.4.3	Ganztagsschule in der Schweiz	216
14.4.4	Ganztagsschule in Russland	217
14.5	Schluss	219
14.6	Literatur	222
15	Toni Hansel	
	Was leistet Ganztagsschule?	224
15.1	Vorbemerkung	224
15.2	Modellalternativen ganztagsschulischer Förderung	226
15.3	Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagsschulen?	229
15.4	Wachsender Konsens	232
15.5	Was leistet die Ganztagsschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?	235
15.6	Fazit	248
15.7	Literatur	248
16	Autorenspiegel	250
17	Namensregister	253

9 Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit

9.1 Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik

Bildungspolitik lebt aus dem Gegensatz: Als die baden-württembergische Kultusministerin Annette SCHAVAN 2004 mit der zentralen Bedeutung von Bildung für die Zukunft unseres Landes operierte, um damit ihren Anspruch auf das Amt des Ministerpräsidenten zu untermauern, forderte zur gleichen Zeit der Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter LENZEN im Verein mit der bayerischen Wirtschaft 13 Milliarden Euro zusätzliche Mittel pro Jahr, um Bildungsangebote im Vorschul- und im Primarbereich auszubauen, was beim Bundesfinanz- wie auch bei den Finanzministern der Länder eher Hohngelächter hervorgerufen haben dürfte. Auch der Titel dieses Beitrages kennzeichnet einen Spannungsbogen. Denn Bildungspolitik und Schulpädagogik sind nicht identisch. Die Schulpädagogik arbeitet letztlich idealtypisch; der Schulpädagoge versucht, auf wissenschaftlicher Grundlage die „gute Schule“ zu entwerfen und damit die Realität zu beeinflussen: Welcher Rahmenbedingungen bedarf es, damit Schule gelingen kann. Seine Begründungen beruhen auf der Verbindung von Tradition, Empirie und wohlerwogenem Argument. So kann man sich auch durchaus die ideale Ganztagschule vorstellen, nämlich als eine Schule, die das Lernen durch guten Unterricht als Primärziel von Schule zusätzlich und zielgruppengerecht fördert und dafür entsprechende pädagogische Konzepte entwickelt, also mehr

ist als eine „Halbtagschule mit Suppenküche und Verwahrangebot“. Solche Konzepte gibt es sehr wohl, allerdings bleiben sie Theorie, wenn die Rahmenbedingungen, insbesondere die finanziellen und personellen, nicht stimmen. Und damit wären wir wieder am Ausgangspunkt. Denn die stimmen nun einmal im Bildungsbereich hinten und vorne nicht: bekanntlich liegt Deutschland gemessen an den Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Und das ist keine Frage der Schulpädagogik, sondern eine Frage an die Bildungspolitik.

9.2 Bildungspolitik ohne Profil

Allen finanziellen Problemen zum Trotz, der Bildungspolitiker muss dazu beitragen, dass seine Partei Wahlen gewinnt: Es gibt den bekannten Spruch, man könne mit guter oder als gut empfundener Bildungspolitik zwar keine Wahlen gewinnen, aber sie mit schlechter oder als schlecht empfundener verlieren. Diese Aussage treffe ich unbeschadet einerseits der Tatsache, dass auch Bildungspolitiker von der Richtigkeit ihres Tuns überzeugt sein können (und im Durchschnitt wohl auch sind) und parteipolitische Divergenzen v.a. dadurch entstehen, dass unterschiedliche Menschen-, Familien-, Gesellschaftsbilder zugrunde liegen, und unbeschadet andererseits der Tatsache, dass es kaum ein Politikfeld gibt, das in den letzten 40 Jahren so ideologiebelastet wurde wie die Bildungspolitik – das klassische Tummelfeld der Freunde von Utopien und Visionen, wenn in andere Politikbereiche schon längst Pragmatik eingezogen ist. Der (kürzlich verstorbene) Philologe und Publizist Manfred FUHRMANN hat einmal darauf hingewiesen, dass sie dadurch ihren Charakter fundamental verändert hat: Waren bis in die frühen 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts noch Geist, Kultur, Begabung ihre bestimmenden Momente, so werden es seit den späten 60er Macht, Aufstieg, Gesellschaftsveränderung: Damit verliert sie ihr Profil, sie wird zur Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik, Rechtspolitik, Frauenpolitik, Gesellschaftspolitik usf. Die technokratischen Schul- und Hochschulreformen unserer Ta-

ge, die Übertragung betriebswirtschaftlicher und an Quantitäten orientierter Denkmuster, die Aufgabe des Zusammenhangs von Wissen und Bildung zugunsten formaler Standards und damit die Aufgabe eines noch halbwegs beschreibbaren Bildungsbegriffs für die Schule sind die folgerichtigen Konsequenzen.

9.3 Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert

Ich will hier nicht so sehr über das Pro und Contra von Ganztagschule rechten, obwohl das natürlich immer wieder durchscheinen wird und ich am Ende auch meinen eigenen Eindruck formulieren werde. Ich will vielmehr versuchen nachzuzeichnen, wie man eine bildungspolitische Debatte erfolgreich inszeniert.

Dabei gehe ich von zwei offensichtlichen Beobachtungen aus.

Die erste Beobachtung ist, dass vor Ende 2000, also vor Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, zwar immer wieder einmal von der Ganztagschule die Rede war, v.a. in der pädagogischen Literatur, aber solche Ansätze im wesentlichen im Kreis der Experten verblieben und keine öffentliche und damit auch keine politische Resonanz erreichten. Noch 1989 stellte Heinz-Jürgen IPFLING fest: „Ganztagschulen sind bei uns die große Ausnahme.“¹ Ich habe eine Presserecherche bis in die 60er Jahre durchführen lassen, das Resultat waren höchst vereinzelte Meldungen. Seit 2001 hingegen kann man sich vor dem Thema nicht mehr retten.

Die zweite Beobachtung ist, dass die rot-grüne Bundesregierung immer wieder versucht, über eine Ausweitung der Bundeskompetenz die letzte originäre Zuständigkeit der Länder – und das sind nun einmal Kultur und Bildung – zu unterlaufen, wobei ihr zupass kommt, dass in der Öffentlichkeit diese Kompetenzverteilung gar

¹ Zur Entwicklung der Ganztagschule in der Bundesrepublik Deutschland, in: Die Ganztagschule Heft 1/1989, S. 3.

nicht bekannt ist. Wenn die „Bild“-Zeitung anlässlich des letzten OECD-Berichts vom September 2004 die Bundesbildungsministerin Frau BULMAHN auffordert, endlich auf den Tisch zu hauen und der KMK Beine zu machen, dann spricht das Bände über den öffentlichen Kenntnisstand, auch den der Journalisten. Es wäre taktisch wie strategisch geradezu sträflich, würde die Bundesregierung diese Lücke im öffentlichen Bewusstsein nicht nutzen, um sich auch in der Bildungspolitik als zumindest gleichberechtigten Partner, wenn nicht sogar als den eigentlichen Impulsgeber ins Spiel zu bringen. Daher ist es auch kein Wunder, dass die Föderalismus-Kommission im Dezember 2004 an der Bildungspolitik gescheitert ist: Bei keinem anderen Politikfeld kann sich der Bund bei einem im Bewusstsein der Bevölkerung wichtigen Thema so preiswert und so zukunftsbewusst inszenieren.

Für eine solche Inszenierung muss ein Begriff und damit ein Thema so dominieren, dass Auseinandersetzungen darüber nur noch eine Ebene darunter im Detail erfolgen, nicht mehr im Grundsatz. Wer diskutiert heute – vier Jahre später – noch grundsätzlich über die Ganztagschule?

Dieses politische Spiel wird mit entsprechender Hartnäckigkeit betrieben, auch wenn es Rückschläge gibt wie zuletzt beim Juniorprofessor.

Daher erfindet man eben die „Eliteuniversität“ auf der einen, und man erfindet die „Ganztagschule“ auf der anderen Seite: Die Parallele ist, dass man auf diese Weise in der Hochschul- wie in der Schulpolitik nicht nur als positiv präsent, sondern sogar als Motor hin zu neuen Ufern erscheint. Wer nicht folgt, erscheint in negativem Licht, als jemand, der sich aus welch falschen Gründen auch immer der richtigen Lösung verweigert.

Die zweite Parallele besteht darin, dass es dem Bund erlaubt, sich auf ein Feld zu begeben, bei dem er eigentlich nur eine sehr geringe (Berufsbildung) oder gar keine

Kompetenz besitzt: als Motor auch der Schulpolitik, der die Länder endlich auf den richtigen Weg leitet, soweit sie sich (noch) verweigern, bis sie sich nicht mehr verweigern können, um den Anschein zu vermeiden, sie seien gegen den „Fortschritt“.

Um eine solche Debatte hier jetzt konkret bezogen auf die Ganztagschule in Gang zu setzen, bedarf es mehrerer, miteinander kombinierter Schritte, ich nenne fünf Schritte: 1. Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagschule“ in Medien und Öffentlichkeit, 2. plausibel klingende Argumentationen, warum nur diese Lösung das Heil verheißt, 3. die Sammlung der eigenen Klientel hinter Begriff/Thema, die wie ein Chor unisono das Loblied anstimmt, 4. Bereitstellung finanzieller Anreize, um Zauderer oder Gegner gegen „cash“ zu gewinnen (s. zu alledem auch die „Elitehochschule“), ihnen zum mindesten das Ausweichen schwer zu machen, 5. Permanente Erfolgsmeldungen.

9.3.1 Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagschule“ in Medien und Öffentlichkeit

Man muss Begriff und ein damit verbundenes Thema propagieren, die man selbst als erster besetzt und die die Gegenseite zur Reaktion zwingen. Dafür müssen Begriff und Thema mehrere Bedingungen erfüllen, sie müssen positive Assoziationen wecken, ohne allzu konkret werden zu müssen, sie müssen vergangenheitsunbelastet sein und sie müssen die einfache und klare Lösung all derjenigen Probleme verheißen, die uns versprechen, vor dem Hintergrund jener Bildungsmisere, die uns erfolgreich zumindest aufgeredet wurde (s. letzten OECD-Bericht) oder wir uns selbst aufreden (s. PISA 2003), Heilung zu verschaffen.

Dazu vier klärende Bemerkungen:

1. Bemerkung: Operation gelungen

Zu konstatieren ist zum ersten, dass es sicher gelungen ist, Begriff und Thema der „Ganztagschule“ zu etablieren, und zwar gerade nicht den Begriff der „Ganztagsangebote“ o.ä., sondern den der „Ganztagschule“, und das ist nicht nur Semantik, sondern das verheißt viel mehr. Der Vorteil des Begriffs besteht darin, etwas Besonderes, etwas Systematisches zu suggerieren – „Schule“, das klingt nach pädagogisch durchdachtem Konzept, nach systematischem Unterricht, nach Lehrern, das klingt nach mehr Bildung, klingt nach mehr Leistung, vermeidet die Assoziation: nur „Betreuung“ oder nur „Verwahren“. Man denkt unwillkürlich und ganz simpel an eine Schulform, in der das, was in der Halbtagschule bis 13.00 Uhr stattfindet, also Unterricht, jetzt irgendwie auf den Tag verteilt bis 16.00 Uhr stattfindet. Das Problem ist allerdings, dass über das, was nach 13.00 Uhr stattfinden soll, ganz unterschiedliche Vorstellungen existieren. Denn schaut man jetzt genauer hin, so herrscht eine geradezu babylonische Sprachverwirrung. Diese Sprachverwirrung hatte z.B. dazu geführt, dass lt. „Spiegel“ vom 17. Februar 2003 allein fünf Statistiken mit unterschiedlichen Zahlen über den derzeitigen Stand ganztägiger Angebote Auskunft gäben. Es hängt mithin davon ab, welchen konkreten Begriff von „Ganztagschule“ man eigentlich zugrundelegt: Ist eine „gebundene“ oder eine „offene Form“ gemeint, ist ein ganztägiger Unterricht gemeint im Wechsel von Unterricht und Erholungsphasen, handelt es sich um nachmittägliche Betreuungsformen mit Lehr- und Lerncharakter, wobei auch hier unterschiedliche Formen existieren, oder handelt es sich nur um eine Halbtagschule mit „aufgesetzter Suppenküche“ und ein bisschen Spiel und Sport und/oder ein wenig Hausaufgabenbetreuung? Exempla sunt: Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ist zweifellos keine Ganztags*schule*, sondern eine ganztägig betreuende Schule, kaum von Lehrern, sondern v.a. von Trä-

gern der Kinder- und Jugendhilfe gestaltet. Hinzukommt noch, dass die Länder unterschiedliche Vorstellungen haben²: Bayern konzentriert den Ausbau auf Schulen mit spezifischem Förderbedarf, Baden-Württemberg im Bereich der Hauptschule an sozialen Brennpunkten, Schleswig-Holstein auf Haupt-, Sonder- und Gesamtschulen, Sachsen-Anhalt auf Sekundarschulen „mit besonderen sozialpädagogischen Aufgabenstellungen“ und auf Grundschulen, Hamburg setzt v.a. auf die Gymnasien, Nordrhein-Westfalen konzentriert sich auf die Grundschulen“ („offene Ganztagschule im Primarbereich“), ebenso Berlin (was Probleme bei den bestehenden KITAs schafft), Mecklenburg-Vorpommern will bei den Regionalen Schulen im ländlichen Raum einen Schwerpunkt setzen, das Saarland will den Ausbau „Freiwilliger Ganztagschulen“, Brandenburg und Sachsen haben keinen erkennbaren Schwerpunkt in Fläche und Schulform usw. Die KMK hat das Problem wie üblich rasch erkannt und sich im März 2003 auf eine weite politisch wirkungsvolle Minimaldefinition geeinigt, bestimmt durch „Freiwilligkeit“, also keine „Zwangsrekrutierung“, und ein „additives System“, die Deutschland vergleichsweise unkompliziert zum Ganztagschulland umwidmet: Während etwa die GEW vier Tage in der Woche und wenigstens 8 Stunden forderte, gelten für die KMK als Ganztagschulen alle Schulen, an denen der „Betrieb“ an mindestens 3 Tagen in der Woche über 7 Zeitstunden läuft, für Mittagessen gesorgt ist und das Nachmittagsprogramm unter „Verantwortung der Schulleitung“ organisiert ist. Dadurch wurde etwa Sachsen, das das Regierungswerben nur sehr zögerlich aufgriff, statistisch über Nacht zum Ganztagschulland³, $\frac{3}{4}$ aller allgemeinbildenden Schulen sind plötzlich solche Schulen: 10 Modellschulen, 24 Gymnasien mit vertiefter Ausbildung, 167 Förderschulen, 828 Grundschulen mit angeschlossener Hortbetreuung, 225 Mittelschulen und 65 Gymnasien mit Schuljugendarbeit; das Gleiche galt für Thüringen.

² Einzelheiten in der Übersicht des Gesamtschulverbandes GGT e.V. vom Stand November 2003, abzurufen unter www.ganztagsschulverband.de.

³ „Den ganzen Tag Schule“, Sächsische Zeitung vom 15. Mai 2004

2. Bemerkung: Gesellschaftliches Bedürfnis

Begriff und Thema müssen ankommen, einem „gesellschaftlichen Bedürfnis“ entsprechen. Dieses gesellschaftliche Bedürfnis lässt sich mit dem Wandel des Familienbildes und Familienzustandes in Verbindung bringen: Man gilt nicht mehr als „Rabeneltern“, wenn man sein Kind außerfamilial betreuen lässt. Jüngste Umfragen zur frühkindlichen Erziehung (BERTELSMANN-STIFTUNG 2004⁴) machen deutlich, dass die Eltern weit überwiegend Bildung und Erziehung als öffentliche Aufgabe betrachten und daher entsprechende Angebote fordern. Daher verwundert es auch nicht, dass 80 % für ganztägige Angebote (welcher Art auch immer) eintreten; nach einer „Spiegel“-Umfrage vom Januar 2003 waren es noch 56 %, aber immerhin die Mehrheit; 1990 ging man noch von 40 % aus⁵. Umgekehrt: Das „Hausfrauenmodell“ wollen jedenfalls nur 5,7 % unserer jungen Frauen.

3. Bemerkung: Unverbrannter Begriff

Es gibt Begriffe, die sind einfach verbrannt (s. daher ist Brandenburgs neue „Oberschule“ statt Regel- oder Mittelschule oder erweiterte Realschule ein echter semantischer Coup). Jedes mal nach einer neuen PISA hat man zunächst wieder begonnen, alte Ladenhüter zum Leben zu erwecken: die 6jährige Grundschule oder die Gesamtschule, immer das Siegerland Finnland fest im Visier. Das führte aber sofort wieder zu den alten Frontstellungen und Grabenkämpfen. Der Begriff der „Ganztagsschule“ ist hingegen in Deutschland-West unbelastet, weil erstens eine echte Ganztagsschuldiskussion in der alten Bundesrepublik nie geführt wurde (s.o.), das Schreckbild sozialistischer Kindererziehung in der ehemaligen DDR, die gerne gegen das westdeutsche Familienbild ausgespielt wurde, verblasst ist und man sich im Osten Deutsch-

⁴ Bertelsmann-Stiftung: Umfrage „Reformen auf den Weg bringen“, Pressemeldung vom 6. September 2004.

⁵ „Die große Illusion“, Spiegel vom 17. Februar 2003.

lands unbeschadet der damaligen ideologischen Ziele und der durch die wirtschaftliche Situation erzwungenen Berufstätigkeit der Frau an solche außerfamilialen Betreuungsformen gewöhnt hat (s. jetzt die Volksabstimmung über die Krippen in Sachsen-Anhalt bei 20 % Arbeitslosigkeit!) und sie trotz der veränderten Situation auf dem Arbeitsmarkt fortsetzen möchte.

4. Bemerkung: Kurzer historischer Rückblick

Wenn wir uns darauf verständigen, unter Ganztagsschule alle möglichen Formen ganztätiger Betreuung zu verstehen, also die „echte“ Ganztagschule ebenso wie das nachmittagsbetreuende Angebot, dann ist schließlich darauf hinzuweisen, dass der Gedanke ja nicht neu ist. Eine echte Ganztagschule war die deutsche Schule bis Ende des 19. Jahrhunderts mit bis zu 40 vollen Zeitstunden und täglichen Hausaufgabenzeiten zwischen 3 und 5 Stunden, 1890 wurde der Weg zur Halbtagschule eingeschlagen und 1911 die 45 Minuten umfassende Unterrichtsstunde eingeführt.⁶ Gründe waren damals, dass die Kinder noch arbeiten gehen sollten, das Erziehungsrecht der Eltern gestärkt werden sollte, Ärzte vor der Überforderung der Schüler gewarnt hatten und schließlich die langen Schulwege der Kinder zeitlich berücksichtigt werden sollten. Daher blieben der Ganztagschulgedanke und damit verbundene pädagogische Überlegungen im wesentlichen auf Teile der deutschen Weimarer Reformpädagogik beschränkt. Hingegen haben sich Ganztagsformen vor allem im angelsächsischen Bereich etabliert. Dort liegt der Gedanke zugrunde, die Schule nicht nur als Unterrichtsanstalt, sondern als „social center“ zu verstehen, als sozialerziehende Einrichtung, wie dies der amerikanische Pädagoge und Philosoph John DEWEY (1902) und die mit ihm verbundene sozialerzieherische Bewegung formulierte. Der Ausbau von Ganztagsbetreuung in der Sowjetunion und in der DDR hatte hingegen wesentlich das Ziel, die Mütter stärker in den Arbeitsprozess einzubeziehen

⁶ Historische Übersicht nach J. LOHMANN, Das Problem der Ganztagschule, Ratingen 1965 (Erziehungswissenschaftliche Beiträge).

und die Kinder ideologisch zu sozialistischen Persönlichkeiten zu formen, also einen zentralen Erziehungsanspruch durchzusetzen. Nach dem Kriege wurde in den 40er Jahren auch in Westdeutschland die Einführung der Ganztagschule (damals: Tagesheimschule) diskutiert (Lina MEYER-KULENKAMPF/Hermann NOHL), hier standen wiederum sozialpolitische Erwägungen im Vordergrund, v.a. die Hilfe für erzieherischen Defizite der Nachkriegsfamilien. In den 50er (1955 Gründung der „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“) und frühen 60er Jahren (1961 UNESCO-Institut für Pädagogik) wurde der Gedanken da und dort noch einmal aufgegriffen, aber erst 1968, also im Zuge der neuen gesellschaftspolitischen Implikationen der Bildungsreform, startete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates einen Modellversuch zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“. Der Schlussbericht liegt seit 1981 vor (BLK: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bericht über eine Auswertung von Heinz-Jürgen IPFLING). 1973 hatte die BLK unter „sozialpolitische(n) Gesichtspunkten“ noch eine Ausweitung des Angebotes gefordert und wollte bis 1985 der Hälfte aller Schüler einen Platz anbieten, aber wie bei allen Bildungsausgaben wurde auch hier zurückgesteckt. Die Studie „Ganztagschule“ des BMBW (1990/91), in Auftrag gegeben von den damaligen Bundesministern MÖLLEMANN und ORTLEB (FDP), kam auf einen Versorgungsumfang von 5,4 %⁷. Obwohl die Autoren die Ganztagschule eindeutig favorisierten – wobei man auch nur „ganztägige Angebote“ meinte, wenn man „Ganztagschule“ sagte – hat damals man von Seiten der Bundesregierung das Projekt nicht weiter verfolgt, so dass sich die Ausgangslage auch nicht gravierend verändert hat: Die Ganztagschule war mit dem familienpolitischen Leitbild der Union jedenfalls noch nicht kompatibel.

⁷ T. BARGEL/M. KUTHE, Ganztagschule. Angebot, Nachfrage, Erfahrungen, hg. vom BMBW, Bonn 1990 (Reihe Bildung-Wissenschaft-Aktuell 10/90); Dies., Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf, hg. vom BMBW, Bonn 1991 (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 96).

Im Juni 2001 gab es nach Angaben der KMK 2015 Ganztagschulen, im Schuljahr 2003/4 waren es 5647 (also statistisch fast verdreifacht!) und nahmen 962.700 der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland, das sind 10,9 %, an Ganztagsformen teil. 2003 besuchten gut zwei Drittel, nämlich 69 %, die Schule auf freiwilliger Basis. Ein Drittel besuchten gebundene Formen: Nachmittagsunterricht für bestimmte Klassen oder für die ganze Schule verpflichtend, die meisten Schüler (67 %) verzeichneten dabei die integrierten Gesamtschulen; an den Grund-, Realschulen und Gymnasien waren es nur etwa 4 %⁸; ausgebaut wurden in den 70er/80er Jahren v.a. die Sonderschulen.

Halten wir fest: es sind primär sozial-, familien-, frauenpolitisch und arbeitsmarktpolitisch motivierte Gründe, die für die Ganztagschule plädieren lassen; pädagogische sind sozusagen „additiv“: nach dem Krieg die Wohnungsnot, die Unterversorgung der Kinder („Schlüsselkinder“), die Erwerbstätigkeit der Mütter und die daraus möglicherweise entstehenden Gefährdungen für das Kind.

9.3.2 Plausible Argumente finden

Es bedarf plausibel klingender Argumentationen, warum nur diese Lösung das Heil verheißt.

Frau BULMAHN hat am 13. Februar 2003 zumindest zwei Ziele klar vorgegeben, ein pädagogisches – Erhöhung der Schulleistung – und ein gesellschaftspolitisches – die Überwindung der sozialen Benachteiligungen⁹:

⁸ G. ZEITZ, „Erst spielen, dann lernen“, RhM vom 12. Februar 2004.

⁹ Wortlaut BULLETIN Nr. 14-4 vom 13. Febr. 2003.

„Der Ausbau der Ganztagschulen ist ein wichtiger Schritt, um das deutsche Bildungssystem in zehn Jahren wieder an die Weltspitze zu bringen (...) Ein Blick über die Grenzen zeigt, dass ein solches Konzept erheblich zur Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung beiträgt (...) (Es ist) ein Skandal, dass in Deutschland die soziale Herkunft über die Bildungschancen entscheidet (...) Unser Ziel bleibt es, Chancengleichheit zu verwirklichen, und dafür sind gute Ganztagschulen notwendig. Gute Ganztagschulen schaffen eine wichtige Voraussetzung für eine intensive, frühe, individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen (...) Hier muss das Motto des finnischen Bildungssystems ‚Jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt, wir sind gut genug, es entsprechend zu fördern‘ Vorbild sein (...) Jede Schule muss ihr eigenes Konzept, ihr eigenes Profil entwickeln können, das sich an den Gegebenheiten vor Ort orientieren muss (...)“

Dazu sieben Bemerkungen:

1. Bemerkung: Keine neuen Argumente

Die Motivation und die Argumente pro Ganztagschule haben sich gegenüber der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968 und der BLK-Auswertung des Modellversuchs 1981 kaum geändert: Die Familie kann nicht mehr das Notwendige leisten, wird durch Hausaufgaben überfordert, steigende Berufstätigkeit der Mütter, soziales Lernen, Flexibilität der Unterrichtsplanung, Behebung der sozialen Benachteiligung. Diese gesellschaftspolitischen, bildungspolitischen und pädagogischen Erwartungen an die Ganztagschule werden ebenfalls nur immer wieder idealtypisch variiert: Mehr Leistung, mehr Chancengerechtigkeit durch adäquate kompensatorische Erziehung, erweiterte innere und äußere Differenzierung, Möglichkeit zur Durchführung von Gruppenarbeit und Epochenunterricht aufgrund längerer Unterrichtsphasen, Erweiterung der extracurricularen Möglichkeiten, sinnvolle Freizeitgestaltung, Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern zur Gewinnung sozialer Erfahrungen, was man heute gerne mit „soziales Ler-

nen“ umschreibt, schließlich „Öffnung von Schule“ für die sie umgebende nicht-schulische Welt, Ausbau der Schülermitverantwortung, Ausbau der schulinternen psychologischen Beratung. All das verbunden mit neuen flexibleren Organisationsformen; neue Formen der Zeiteinteilung, der Arbeitsteilung können erprobt werden.¹⁰

2. Bemerkung: Notwendige Rahmenbedingungen

Allerdings muss man für diesen Strauß von Erwartungen auch die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen: Der BLK-Bericht aus 1981, in den 34 Modellversuche zwischen 71 und 77 einbezogen worden sind, kam zu folgendem Schluss: Ganztagschulen wurden als alternatives Angebot propagiert vor allem für die Schulformen der Sekundarstufe I, gefördert wird Schule dadurch als „Lebensraum“, außerunterrichtliche Aktivitäten stärken die Leistungsbereitschaft im Pflichtunterricht. Das sind zweifellos alles ehrenwerte, auch pädagogisch sinnvolle Überlegungen, aber sie stoßen sich an der finanziellen Realität an unseren Schulen, an denen ja nicht einmal der Halbtagsunterricht ausreichend gesichert ist und dazu noch das Unterrichtsvolumen zwischen den Ländern erheblich differiert – süddeutsche Kinder erhalten in den ersten neun Schuljahren um bis zu zehn und mehr Prozent mehr Unterricht als nord-, west- oder mitteldeutsche (Bayern: 9.240 Stunden; NRW 8.640, Niedersachsen 8.431, Bremen 8.388, Brandenburg 8.327) – und ein horrender Unterrichtsausfall hinzukommt: Man nehme nur den Bericht des Landesrechnungshofes NRW 2000, der allerdings mangels Daten auch nur die ungefähren Dimensionen angeben kann:

¹⁰ Erwartungen der Bildungskommission 1968 (S. 13):

„1. Stärkere innere und äußere Differenzierung des Unterrichts; insbesondere Einrichtung von Wahlkursen und freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und Aufbau von Förderkursen. 2. Übung, Vertiefung und Wiederholung des Lernstoffes in der Schule anstelle der üblichen Hausaufgaben; Entwicklung neuer Arbeitsformen. 3. Erweiterte Möglichkeiten für künstlerische Betätigung. 4. Mehr Zeit und freiere Formen für Sport und Spiel. 5. Erweiterung des sozialen Erfahrungsbereichs und Vorbereitung auf die Arbeitswelt. 6. Verstärkung der Kontakte zwischen Schülern aus verschiedenen sozialen Schichten. 7. Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern. 8. Ausbau der Schülermitverantwortung. 9. Engere Zusammenarbeit von Eltern und Schule. 10. Ausbau der schulinternen psychologischen Beratung.“

im Durchschnitt liege der Unterrichtsausfall in NRW bei 10,4 %, in Grundschulen bei 5,3 %, in Hauptschulen bei 12 %, in Realschulen bei 10,3 %, in Gymnasien bei 8 % und in Gesamtschulen bei 12,2 % (untersucht wurden 15 Schulen im Schuljahr 1996/97, das dürfte aber kaum besser geworden sein).

Wollte man ein pädagogisches Konzept wirklich umsetzen, so bedeutete dies (immer noch BLK 1981): höherer Flächenbedarf in den Schulen und finanzieller Mehraufwand für Sachkosten von 20-25 %, Mehrarbeitsstunden für Lehrer von bis 50 % plus weiteres Personal; Ulrike LORENZ kommt 1976 allein beim Lehrermehrbedarf auf 10 % bis 50 % je nach Alterstufe, wobei noch hinzuzurechnen ist, dass die im höherem Maße anfallenden „verwaltenden“ Tätigkeiten auf das Deputat gehen.¹¹ Zugleich warnt die Auswertung vor Illusionen: die 45-Minuten-Stunde habe sich bewährt, nicht hinreichend gelöst sei das Problem der „Rhythmisierung des Schulalltages“, die völlige Abschaffung der Hausaufgaben sei nicht sinnvoll, Kooperation mit Eltern, die so schon keine Zeit für ihre Kinder hätten, schwierig. Außerdem kommt die Auswertung zu dem Schluss, dass Ganztagschulen sich vor allem für Bevölkerungsgruppen eignen, in denen die Erziehungsaufgabe der Familie aus verschiedenen Gründen defizitär geworden ist und die auch Ganztagschulen sehr viel positiver annehmen als Eltern höherer sozialer Einkommensschichten, sich also die soziale Differenzierung fortsetzen werde.

¹¹ U. LORENZ, *Ganztagschule im Versuch*, München 1976, 92f.: „Angeregt durch Erfahrungen aus angelsächsischen Ländern und aus Skandinavien, versuchen immer mehr Schulen, Eltern, Hausfrauen, Handwerker oder Künstler für ganz spezifische Einsätze wie Aufsichten, Arbeitsgemeinschaften und Hobbys zu gewinnen. Was die Frage der Ausgliederung bestimmter erzieherischer und unterrichtlicher Tätigkeiten *aus dem Aufgabenfeld des Lehrers* anbelangt, so handelt es sich hier primär um eine Frage, die das pädagogische Selbstverständnis einer Ganztagschule angeht, weniger die Organisation. Sie hat sich lediglich mit den Folgeproblemen auseinander zu setzen, die durch zuvor getroffene Entscheidungen entstehen. Hat man sich dazu entschlossen, bestimmte Phasen des Gruppenunterrichts, Kurse im Differenzierungssystem, Überwachung bei programmierter Instruktion oder den Hausaufgaben Assistenten zu übertragen, so steht man vor der fast unlösbaren Frage, wie man diese unterrichtlichen Hilfskräfte optimal einsetzt.“

3. Bemerkung: Woher das neue Interesse an der Ganztagschule?

Wenn wir das also alles schon wussten und nachlesen konnten (notabene: unter sehr viel besseren finanziellen und personellen Bedingungen als heute), woher kommt dann das plötzliche neue Interesse der Bundesregierung und v.a. der SPD-geführten Länder, einmal ganz abgesehen davon, dass sich dahinter (wie früher auch) eine konzertierte Aktion verbergen dürfte, um das Heft des Handelns zu gewinnen? Das erste Argument lautet PISA. Sagen wir es doch ganz deutlich: PISA war der Bankrott der SPD-Schulpolitik. Auch wenn es unter Insidern immer schon klar war, alle Schulleistungsuntersuchungen (INGENKAMP, 1992; LEHMANN 1992, TIMSS 1997, PISA E)¹² haben immer wieder ein deutliches Leistungsgefälle zwischen Unions-geführten und SPD-geführten Ländern deutlich gemacht. Bezeichnend die drastische Aussage des damaligen niedersächsischen Innenministers Gerhard GLOGOWSKI: „Zieht ein bayerisches Kind hierher, muss es sich erst mal zwei Jahre hängen lassen, damit es das niedrige niedersächsische Niveau erreicht.“ Daher war nach PISA der politisch motivierte Wunsch, vom eigenen Versagen abzulenken, nur allzu verständlich. Dabei neigen die deutschen Bildungspolitikern zu monokausalen Lösungen, jedes neue Projekt soll alles radikal verändern und verbessern, alles Alte sind Holzwege, wobei sie immer wieder nur die Schulorganisation im Auge haben statt Unterricht und Inhalte. War es in den 60er Jahren die Gesamtschule, die das deutsche Bildungssystem an die Spitze bringen sollte und zugleich die sozialen Benachteiligungen beiseite räumen sollte – was bekanntlich total gescheitert ist (s. Anm. 12) –, so ist es jetzt die Ganztagschule, wobei die Brücke darin besteht, dass Gesamtschulen traditionell als Ganztagschulen geführt worden sind (NRW: 98 %!), was ihnen einen gewissen politisch gewollten Wettbewerbsvorteil sicherte.

¹² Alle notwendigen Hinweise BEI J. KRAUS/H. SCHMOLL/J.-D. GAUGER, Von TIMSS zu IGLU. Eine Nation wird vermessen, St. Augustin Dezember 2003 (Zukunftsforum Politik Nr. 56, hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung).

4. Bemerkung: Das Ausland als Vorbild?

Zugleich träumen deutsche Bildungspolitikern immer wieder gerne vom Ausland: derzeit Finnland, früher mal Amerika, Japan, die als Vorbild dienen können. Natürlich kann man auf erfolgreiche PISA-Länder verweisen, in denen die Ganztagschule üblich sei. Allerdings hatte der Deutsche Bildungsrat schon 1968 darauf hingewiesen: „Die Schulsysteme der meisten anderen Länder sind von dem der Bundesrepublik im allgemeinen so verschieden, dass der Ganztagschule im Rahmen der gesamten Schulsystems jeweils eine andere Bedeutung als unter unseren Verhältnissen zukommt.“ Man mag daher auch auf Spanien, Luxemburg (drittletzter Platz!) oder Griechenland verweisen, dort gehört die Ganztagschule zum Standard und ist in den letzten Jahren erheblich gefördert worden. Außerdem sind auch hier die üblichen Abweichungen festzustellen, die Ganztagschule in Frankreich – eine reine Unterrichtsschule – etwas knapp oberhalb des OECD-Durchschnitts ist etwas anderes als etwa in England, Finnland oder Kanada. Die Besonderheit des finnischen Systems liegt darin, dass man lange Zeit auf Selektion durch Prüfung und differenzierte Schulform verzichtet, dass die Schulen lokale Freiheit haben für die Auswahl der Lehrer und die Entwicklung ihrer Eigenheiten und dass sie für die Zeit nach dem Unterricht über ein eigenes sozialpädagogisches Personal verfügen, das nicht dem Lehrkörper angehört. Und schließlich geht es auch um den hohen Anteil von Migrantenkindern an deutschen Schulen, die nach PISA 2003 einen Großteil der Risikogruppen ausmachen; Finnland hat das Problem nicht. Daher geht es nicht um „ganztags“ als solches, es geht um die dort vorhandene Kombination von Eigenverantwortung, Kontrolle und Schulqualität; immerhin haben wir jetzt die ersten Schritte in diese Richtung getan. Jürgen KAUBE hat in der FAZ einmal formuliert¹³, man täusche vor, dass das Bild sich ändere, wenn man den Rahmen wechselt.

¹³ „Mehr vom selben?“ FAZ vom 14. Mai 2003.

5. Bemerkung: Überforderung der Kinder?

Schule kann auch die Hölle sein, Jugendpsychiater warnen¹⁴: vor Gruppendruck insbesondere auf sensible Kinder, vor Schutzlosigkeit in der Schule, vor Drogendealern oder Repressalien älterer Mitschüler, vor fehlenden Ruhezeiten usw. und fordern, wenn überhaupt, ein pädagogisches Konzept, das sich auf den „Biorhythmus“ der Kinder einstellt, Kleingruppenarbeit fördert, dem Training und der Festigung dient, Lust am Lernen fördert und dafür über entsprechend geschultes Personal verfügt. Der Mainzer Kinder- und Jugendpsychiater Prof. Johannes PECHSTEIN¹⁵ hat ganz eindeutig dafür plädiert, eine „Dreivierteltagsbetreuung“ erst nach dem 12. Lebensjahr, also weder in der Krippe oder im Kindergarten, und auch nicht an der Grundschule, sondern erst in den weiterführenden Schulen einsetzen zu lassen, weil erst mit 12/13 Jahren die notwendige „Belastungsstabilität“ (maximal 8 Stunden) erreicht sei; die Leistungsfähigkeit junger Schüler bis zu diesem Alter geht ab Mittag deutlich zurück. Erst mit etwa 16 Jahren (also in Berufsschulen und Gymnasien) sei eine Maximalbelastung von 10 Stunden möglich. Allerdings sehen das die Schüler nicht so positiv: Nach einer Umfrage¹⁶ will jedenfalls die Hälfte der dazu befragten 215 Ganztags Hauptschüler sich lieber in der Stadt herumtreiben als in der Schule herumzuhocken, „ganztags“ ist also kein probates Mittel gegen Schulunlust. Und sind nicht auch Straße, Hof und Garten „anarchische Orte“ kindlichen Lebens?

6. Bemerkung: Anhaltende Missverständnisse

Es gibt bis heute keinen Hinweis darauf, dass die tägliche Dauer der Beschulung den Lernerfolg entscheidend beeinflusst – nur beim „Sozialen“ und beim Schulklima könnte es hier Verbesserungen geben. Ein Gutachten der Pädagogen Eckhard KLIEME und Falk RADISCH (DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGO-

¹⁴ B. VOM LEHN, „Vollzeitarbeit für die Kleinen“, RhM vom 10. Juni 2004.

¹⁵ Zu Lasten der Schwächsten, FAZ vom 15. Mai 2003.

ISCHE FORSCHUNG, Frankfurt 2003) kommt zu dem Ergebnis: „Aus empirischer Sicht muss die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler als weitestgehend ungeklärt angesehen werden“¹⁷. Damit bestätigen sie nur, was Heinz-Jürgen IPFLING bereits 1981 festgestellt hatte: „Im Hinblick auf Schulleistung und Schulerfolg ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztagschulen (...) und Halbtagschulen.“ Noch klarer ausgedrückt: Es gibt keinen Hinweis darauf, dass die tägliche Dauer der Beschulung über den Lernerfolg entscheidet. In 4 guten Schulstunden lernen die Kinder nicht mehr als in 8 schlechten. Es kommt daher auf die Qualität des Unterrichts an. Wenn mithin von den 80 % der Eltern, die die Ganztagschule wünschen, sich immerhin 50 % davon sich einen besseren Unterricht erwarten, so ist diese Hoffnung jedenfalls nicht gesichert. Wenn daher die Hoffnung auf PISA-Heilung, anders ausgedrückt: auf bessere Bildung, durch kein Argument gesichert werden kann, dann kann es nicht um das (nur vorgeschobene) Bildungsargument gehen, es muss um Gründe gehen, die woanders oder tiefer liegen.

7. Bemerkung: Gesellschaftspolitische Gründe

Einen Grund hatte Frau BULMAHN nicht ausdrücklich, wohl bewusst nicht genannt, aber der spielt natürlich eine ganz entscheidende Rolle, wenn es um die Frage geht: Steht das Kindeswohl in Vordergrund oder geht es um das Erwachsenenwohl? Dass in der bildungspolitischen Diskussion beides betont wird, ist selbstverständlich. Niemand wird öffentlich zugeben, gegen das Kindeswohl zu verstoßen. Allerdings war es schon verräterisch, dass der damalige SPD-Generalsekretär SCHOLZ erklärte, man wolle die „Lufthoheit über den Kinderbetten erobern“, und das geht natürlich nur dadurch, dass man Kinder aus der Familie entfernt und sie in alternative Erziehungseinrichtungen integriert. Damit verbindet sich ein sozialpolitischer Grund. Es geht um die Entlastung der Eltern vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Fami-

¹⁶ S. HAUPT, Die „Schul-Manager kommen“, Handelsblatt vom 19. August 2003.

¹⁷ S. auch H. SCHMOLL, „Kein Allheilmittel“, FAZ vom 5. September 2003.

lie und Beruf. Das frauenpolitische und damit familienpolitische rot-grüne Leitbild ist das der in Erwerbsarbeit stehenden Mutter, der der Kinderwunsch dadurch erleichtert wird, dass ihr eigene Erziehungsarbeit durch öffentliche Einrichtungen abgenommen wird: Berufsarbeit als der einzig legitime Lebensentwurf der Frau¹⁸. Auch die damalige NRW-Kultusministerin Gabriele BEHLER und der Saarländische Kultusminister Jürgen SCHREIER wiesen 2001 vereint darauf hin, es gehe um die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf¹⁹. Kein „bildungspolitisches, sondern ein sozialpolitisches Instrument“ hat es daher Heike SCHMOLL in der FAZ vom 6. November 2002 genannt. Das entspricht der oben skizzierten Tradition der deutschen Ganztagsschuldiskussion.

9.3.3 Der Jubelchor

Es war schon bemerkenswert, wie rasch gerade die SPD-geführten Länder auf den Zug aufsprangen, besonders deutlich erscholl der Jubelchor aus Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen: endlich die Lösung aller Probleme. Und natürlich sind die GEW dafür und der zuvor nicht einmal Insidern bekannte Ganztagsschulverband. Aber auch die Wirtschaft ist dafür²⁰, schon 1984 ließ das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Köln) erkennen, dass mit Blick auf die Arbeitswelt und „frauenpolitische Gründe“ die Vorteile überwiegen²¹, im März 2003 erklärten sich BDA und DBG gemeinsam zu „Ganztagsangeboten“, will auch die die Vereinigung der hessischen Unternehmer eine „echte“ Ganztagsschule und schlägt vor, „Erziehungsverträge“ zu schließen, die die Bereitschaft der Eltern sichern, sich an Ganztagsschulen „rund um den Unterricht“ zu engagieren. Die CDU-regierten Länder reagierten zunächst höchst zurückhaltend, v.a. Bayern und Sachsen, zu erinnern ist hier an ein Pro

¹⁸ Nach FAZ vom 21. Juni 2002 („Der Nachmittag“).

¹⁹ Focus 52/2001 (21. Dezember).

²⁰ „Unternehmer für ‚echte‘ Ganztagsschule“, FAZ vom 4. September 2003.

²¹ W. KRAMER, Die Ganztagsschule als offenes Angebot, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, 161, Köln 10/1990; s. Folgerungen S. 38.

und Contra im FOCUS 2001 (also noch vor den Zusagen des Bundes) zwischen der damaligen NRW-Kultusministerin Gabriele BEHLER und dem saarländischen Kultusminister Jürgen SCHREIER: letzterer wollte nur von „zusätzlichen freiwilligen Angeboten am Nachmittag“ etwas wissen.

9.4 Finanzielle Anreize

Zu diesem – parteiübergreifenden – Sinneswandel hat sicherlich nicht nur der weite Begriff der KMK beigetragen, was eine „Ganztagsschule“ wirklich sei, denn das lässt sich, wie am Beispiel Sachsens oder Thüringens gezeigt, relativ rasch in Realität und Erfolgsmeldungen ummünzen, sondern auch das Geld, das die Bundesregierung im April 2002 zugesagt hatte. Es wäre nicht zu vermitteln gewesen, hätte man das Angebot abgelehnt, zumal einige Vorstellungen des Bundes (etwa die 10.000 *zusätzlichen* Ganztagsschulen oder die Kombination mit PISA) in der Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm vom Mai 2003 zurückgenommen wurden. Vorreiter ist derzeit Rheinland-Pfalz, gestartet mit 81 Ganztagsschulen, bis 2006 sollen es 300 Ganztagsschulen sein, eingestellt wurden dafür zusätzliche 220 Mill. Euro bis 2007; in NRW sind bis 2007 dafür zusätzliche Personalkosten von 160 Mill. Euro vorgesehen; dafür sterben allerdings die Horte²². Zum Stichtag 30. Juni 2004 waren immerhin Vorhaben von einer Milliarde Euro angemeldet. Allerdings ist das Geld natürlich nicht mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein. Nach einem Bericht aus einer Mainzer Grundschule reichen 50.000 Euro, die diese Grundschule bekommt, gerade für Stühle und Tische, einige Lehrmittel und abschließbare Schränke für die Klassenräume, die damit noch von anderen Gruppen benutzt werden müssen. Die zugesagten vier Milliarden bis 2007 (Sonderprogramm des Bundes Investitionsprogramm „Zukunft von Bildung und Betreuung 2003-2007, IZBB) beziehen sich allerdings nur auf Investitionen: Neubau, Ausbau, Renovierung, Mensen, Küchen, Aufenthaltsräu-

²² Vgl. „Die Unsicherheit der Hortkinder-Eltern“, Kölner Stadtanzeiger vom 7. Oktober 2004

me, Geräte, Schulbibliotheken usf. Nur um die Dimensionen zu verdeutlichen: Nach einer Berechnung des IW Köln wären 4,8 Milliarden jährlich notwendig, um für alle Schüler bis zur 10. Klasse ein flächendeckendes Ganztagsangebot mit echtem Unterricht zu schaffen.

Für Auswahl der förderfähigen Schulen sind die Länder zuständig, v.a. aber müssen die Länder für die Personalkosten aufkommen (man rechnet mit einer Steigerung von 30 %) und das ist der entscheidende Punkt, und daran wird es auch hapern, zumal die Eltern an staatlichen Schulen nur für das Mittagessen finanziell herangezogen werden können: Der Bericht der Bildungskommission von 1981 ging von bis zu 50 % mehr Lehrerstunden aus, hinzukommen sollte das übrige Personal wie Erzieher und Sozialpädagogen. Damals ging man noch von dem richtigen Ansatz aus, dass das Ganze mit dem Personal steht und fällt. Einmal abgesehen vom pädagogischen Effekt, ich halte es für zu optimistisch zu unterstellen, man könne auf Dauer mit Sportvereinen, (wer kann denn da vor 16.00 Uhr antreten?), Musik- und Volkshochschulen, Erzieherinnen oder engagierten Müttern eine Ganztagsschule unterhalten, wenn erst einmal die Euphorie des Anfangs geschwunden ist. Mehrarbeit bei Lehrern ist ja auch nur in Grenzen möglich, auch Lehrer brauchen Erholungs- und Entspannungsphasen, guter Unterricht verlangt gute Vor- und gute Nachbereitung; Lehrersein ist kein Bürojob. Und die Schulleitung muss sich weithin autodidaktisch zum Schulmanager weiterbilden, zuständig für Personal, Beschaffung, Prozesssteuerung, Vertragsrecht und Etat-Verantwortung²³. Umgekehrt: die Gefahr ist ja keineswegs von der Hand zu weisen, wird jedenfalls formuliert, dass das außerschulische Vereinsleben oder die traditionellen außerschulischen Angebote wie Musikschulen; Jugendfeuerwehren, Traditionsvereine, kirchliche Jugendgruppen darunter leiden.

²³ Vgl. A. VON MÜNCHHAUSEN, „Ganze Tage, schlaflose Nächte“, FAS vom 20. Oktober 2002.

9.5 Permanente Erfolgsmeldungen

Im September 2004 entdeckte Frau BULMAHN 3000 Ganztagsschulen, allein Hessen habe z.B. 254. Die Hessische Kultusministerin sieht das etwas realistischer, Hessen habe nämlich nur 61 neue Ganztagsschulen, es sei „unredlich, jeden Bauantrag für eine Cafeteria wie eine komplette Ganztagschule zu zählen“, so die Ministerin Karin WOLFF²⁴. Niedersachsens Kultusminister Bernd BUSEMANN will nicht 215, sondern nur 84 Ganztagsschulen genehmigt haben. Und wenn erst einmal die Gymnasien auf 8 Jahre verkürzt sind, wie im Osten die Regel und in allen alten Ländern angedacht, dann werden wir uns vor Ganztagsschulen nicht mehr retten können.

Schlussbemerkung: Warum also ganztägige Angebote?

Wir werden auf den Ausbau von Ganztagsangeboten – um zum Schluss wenigstens einmal den zutreffenden Ausdruck zu verwenden – nicht verzichten können, primär in sozialen Brennpunkten (vgl. auch IPFLING 1981) und vor allem an Hauptschulen. Aber dabei geht es nicht um PISA oder um das Leitbild der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Und es bleibt auch eine Illusion, man könne über die Schule soziale Unterschiede kompensieren. Natürlich haben Kinder aus günstigerem familialen Umfeld bessere Chancen und geringere Akzeptanzprobleme, offenbar hat die Öffnung des Gymnasiums durch Absenkung der Leistungsmaßstäbe nicht zur Bestenauslese, sondern zur breiten Förderung des Mittelmaßes aus den Mittelschichten geführt, und ebenso offenbar gilt die alte Maxime in den unteren Sozialschichten nicht mehr, das eigene Kind solle es einmal besser haben. Aber es ist und bleibt ein Irrglaube, der in den 70er Jahren schon einmal erfolglos propagiert wurde, man könne durch „Kompensation“ familiäre Defizite ausgleichen. Dieser pädagogische Allmachtstraum wird auch weiterhin Illusion bleiben, weil Schule dem negativen Umfeld eines Kindes oder eines Jugendlichen nur in Grenzen gegensteuern kann, man

²⁴ Zitiert nach U. PLEWNIA, „Bulmahnsche Dörfer“, Focus vom 14. Juni 2004.

schaffe denn die Familie ab und ersetze alles durch öffentliche Erziehung (PLATON lässt grüßen!). Auch eine Ganztagschule, selbst wenn sie mehr als nur „betreuend“ agiert, aber danach sieht es ja nicht aus, wird das nur in geringem Umfang leisten können. Aber auch dann wird die Unterschiedlichkeit der Begabungen und Persönlichkeitsstrukturen erhalten bleiben.

Außerdem besteht das deutsche Problem in der signifikant hohen Zahl von Risikogruppen; das betrifft insbesondere Zuwanderer. Hier rächen sich die illusionsgetränkten Versäumnisse der Vergangenheit. Sicher: Es wird immer wieder einen Anteil an der Schülerpopulation geben, der durch schulische Maßnahmen nicht zu erreichen ist, und das betrifft nicht nur ausländische, sondern zunehmend auch deutsche Schülergruppen, und zwar nicht nur aus sozialen Unterschichten, sondern auch infolge von „Wohlstandsverwahrlosung“.

Aber PISA 2003 hat nachgewiesen, was man eigentlich schon längst wusste, dass nämlich die mittelmäßigen deutschen Ergebnisse zwar nicht ausschließlich, aber doch signifikant überrepräsentiert mit der Zuwanderung und den schlechten Deutschkenntnissen der Zuwandererkinder zusammenhängen: 21 % Problemschüler, 15 % der Lehrstellenbewerber gelten als nicht ausbildungsfähig! Was dabei nur verwundert, ist die sehr hohe Zahl erfolgreicher Abschlüsse, hier arbeiten Betriebe und Berufsschulen offenbar mit großem kompensatorischem Erfolg.

An diesem Punkt, nicht bei Realschule oder Gymnasium, muss man ansetzen, dem wird man freilich nur begegnen können, wenn man ganz allgemein eine konsequentere Integrationspolitik fährt und bei Vorliegen entsprechender Diagnose (vgl. Hessen) mit Pflichtangeboten reagiert und zwar vor Schuleintritt. Freiwilligkeit hilft nicht weiter, und das kostet natürlich Geld.

All diese Entwicklungen und ihre Folgen zusammengenommen werden wir Ganztags„schulen“ brauchen. Infolge der demographischen Entwicklung und der damit

verbundenen notwendigen Höherqualifizierung möglichst vieler junger Menschen, der Erosion der Familie als Bildungs- und Erziehungseinrichtung, der steigenden Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft nach unten und um der steigenden Dekultivierung unserer Gesellschaft Einhalt zu gebieten, werden wir gar nicht umhin können, ergänzende pädagogische Formen *zugunsten der Kinder* einzuführen. Denn was sind die schon mittelfristigen Wirkungen dieser Entwicklungen? Zum ersten bekommen wir einen steigenden Anteil akademisch vorgebildeter Frauen, aber diese Frauen bekommen keine Kinder mehr (derzeit 42 % mit steigender Tendenz) – die Gründe dafür sind offenbar nur sehr sekundär im fehlenden staatlichen Betreuungsangebot zu suchen, sie sind überwiegend privater Natur („fehlender Partner“) bzw. hängen dem gesellschaftlichen („kinderfeindlich“) Klima, mit Sorge um den Arbeitsplatz und mit Selbstverwirklichungsdrang zusammen, wie Umfragen Anfang 2005 belegen.²⁵ Daher dürfte es eine Illusion sein, dass sich durch ganztägige Angebote das Gebärverhalten zum positiven signifikant verändert. Jedenfalls: Kinder bekommen die Unterschichten oder Migranten, beide nehmen auch zahlenmäßig zu und beide sind bildungsferne Schichten, die Integration durch Bildung selbst nicht leisten können (Stichwort: „Trash-Kultur versus „Wissensgesellschaft“). Zum zweiten hat nur noch knapp die Hälfte aller Kinder Geschwister (Mikrozensus 2000), damit eröffnet sich den Familien immer weniger die Möglichkeit eines „sozialen Trainingslagers“, in dem entsprechendes Verhalten, Werte und Einstellungen sozialer Art eingeübt werden können. Zum dritten ergibt sich das aus der Entwicklung der Arbeitswelt: Nicht nur die Berufsorientierung der Frauen, auch die steigende Notwendigkeit, beruflich mobil zu sein (16 % aller 25- bis 55-Jährigen sind davon betroffen bis hin zur reinen Wochenendbeziehung auch hier mit steigender Tendenz), all das lässt sich nicht zurückdrehen. Zum vierten lässt sich das aus der sozialen Lage von Kindern und Jugendlichen ableiten: Der trotz der Bildungsexpansion weiterhin beobachtbare Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem wahrscheinlichen Bildungser-

²⁵ Vgl. WELT vom 12. Januar 2005: „Bewußter Verzicht auf Kinder“.

folg ist vielfach nachgewiesen, und dabei haben Kinder aus unteren Sozialschichten immer „weiter an Boden verloren“. Nach dem ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von April 2001 beziehen rund 8 % Prozent aller unter 15-Jährigen in der Bundesrepublik bereits Sozialhilfe, weit über eine Million Kinder sind mit steigender Tendenz von der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern mit betroffen. Es ist davon auszugehen, dass der derzeit noch unveröffentlichte zweite Armutsbericht die Lage noch verschärft darstellen wird.

Nun ist es eine alltägliche Erfahrung, dass solche Lebenssituationen eher negative Auswirkungen auf das familiäre Zusammenleben haben, auch auf das Bildungsklima haben dürften, ohne gleich immer an Extreme zu denken (Gewalt, Vernachlässigung, Missbrauch etc.). Wir brauchen Tages- und Freizeiteinrichtungen, die es diesen Kindern erleichtern würden, den familiären Konflikten zu entfliehen und die sich anbahnenden Probleme zu kompensieren.

Dass das Angebot *grundsätzlich* freiwillig bleiben muss, ist klar, sonst wären nicht nur das Erziehungsrecht und die Erziehungspflicht der Eltern außer Kraft (Art. 7GG) gesetzt, ein solches Signal würde zu weiterer Ablösung auch jener Familien beitragen, die immer noch willens und in der Lage sind, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen; und es ist ebenfalls alltägliche Erfahrung, dass es sich dabei keineswegs um eine Minderheit handelt. Friedrich MERZ hat das im Deutschen Bundestag am 18. April 2002 auf folgenden Punkt gebracht: „Ich sage das in aller Klarheit: Wir wollen nicht, dass das frühere Leitbild der Familie, in der in der Regel die Mutter auf eine Erwerbstätigkeit außer Haus verzichtet, nun ausschließlich durch das neue Leitbild einer Familie ersetzt wird, in der grundsätzlich beide Elternteile ganzgig außer Haus berufstätig sind und Kinder vom ersten Lebensjahr an in Krippen, Horten, Ganztagskindergärten und Ganztagschulen groß werden.“

Flächendeckend heißt dann auch nur, dass in erreichbarer Nähe eine Ganztagschule existiert, der pädagogische Bedarf muss im Vordergrund stehen. Das wird

aber mit dem „Patchwork-Angebot“, das angesichts leerer Kassen hierzulande vor-schwebt, nicht gelingen: Wenn schon Finnland, dann bitte richtig, auch bezogen auf das Personal. Der pädagogische Bedarf wird steigen, angesichts der skizzierten Fak-ten müssen wir uns schon darüber verständigen, inwieweit es auch ein gebundenes System, ein Pflichtangebot für solche Kinder geben muss, deren Bildungs- und Sozi-alintegration auf Grund ihrer Familienstruktur nur auf diese Weise überhaupt gelin-gen könnte.

Diese Schichten zu erreichen, müsste zentrales Anliegen der Bildungspolitik wer-den, nicht nur im Interesse der Kinder, sondern auch im Interesse unserer Gesell-schaft. Aber das ist eine mühsame Aufgabe, die weder Glanz noch Glamour ver-spricht, der auch nicht mit kurzfristigen Strohfeuern gedient ist und bei der man auch aushalten muss, wie rasch in der Mediengesellschaft unserer Tage Themen aufkom-men und verschwinden – die überdies zumeist noch unzutreffende Würdigung von PISA 2003 hat nach dem 7. Dezember 2004 gerade mal drei Tage angehalten, die Ganztagsschule ist Ende 2004 schon längst wieder kein Thema mehr, obwohl die Arbeit gerade erst begonnen hat.