pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Herrmann, Ulrich

Ganztagsschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integragrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 73-83. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2006)

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Herrmann, Ulrich: Ganztagsschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integragrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 73-83 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51391

in Kooperation mit / in cooperation with:

WOCHEN SCHAU VERLAG

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
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 2006

Schulkooperationen

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Karin Beher, Astrid-Sabine Busse,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Hans Haenisch, Wolfgang Harder,
Claudia Hermens, Ulrich Herrmann,
Katrin Höhmann, Heinz Günter
Holtappels, Peter Hottaß, Maria Icking,
Michael Klein-Landeck, Jens Lipski,
Gabriele Nordt, Rolf Richter, Georg Rutz,
Elisabeth Schlemmer, Thomas Schnetzer,
Uwe Schulz, Friedrich Schweitzer,
Guido Seelmann-Eggebert, Stefan Sell,
Karlheinz Thimm, Dieter Wunder,
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. 2005

www.wochenschau-verlag.de

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

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

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung
der Firma Wehrfritz.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974180-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 6

Leitthema: Schulkooperationen

Ulrich Deinet/Maria Icking
Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum 9

Karlheinz Thimm
Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe 21

Jens Lipski
Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagsschulen mit außerschulischen Akteuren? 38

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/Gabriele Nordt/Uwe Schulz
Die offene Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen 44

Guido Seelmann-Eggebert
Ganztagsschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit 54

Pädagogische Grundlagen

Wolfgang Harder
„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagsschule? 64

Ulrich Herrmann
Ganztagsschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit 73

Friedrich Schweitzer
Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung, interreligiöses Lernen 84

Elisabeth Schlemmer
Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagsschule? 91

Stefan Appel
Der Ganztagsschultest 100

Stefan Sell
Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal 108

Praxis

Astrid-Sabine Busse
Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder 120

Guido Seelmann-Eggebert
Mittagessen an Ganztagsschulen – das Versorgungskonzept an der IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden 130

Peter Hottaß
Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule 139

Michael Klein-Landeck
Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ 148

Stefan Appel
Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagsschule 151

Wissenschaft und Forschung

Dieter Wunder
Die Ausbreitung der Ganztagsschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen 156

Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer
Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung 169

Thomas Coelen
Synopse ganztägiger Bildungssysteme *(Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)* 187

Nachrichten

Peer Zickgraf
Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und18. September 2004 201

Rolf Richter/Georg Rutz
Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung des Schultages. Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. 17.-19. November 2004 in Essen 207

Ralf Augsburg
„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“
12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück 218

Georg Rutz
50 Jahre Ganztagsschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. Frankfurt 223

Stellungnahmen/Empfehlungen

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule 231

EKD
Ganztagsschule – in guter Form! 235

AK GEM
Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur Berliner Ganztagsschulentwicklung 248

Verband der Waldorfschulen
Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagsschule 253

Bundesjugendkuratorium
Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche 257

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) 276

GGT-Beitrittsformular 279

Autorinnen und Autoren 281

Ulrich Herrmann

Ganztagsschule: Rückwege aus Entfremdungen?

Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit

Die Ganztagsschule, seit Jahrzehnten erprobt und bewährt, ist nach PISA plötzlich in aller Munde, als gälte es, ein neu entdecktes pädagogisches Wundermittel unter die Leute zu bringen: die „Betreuung" der Schulkinder am Nachmittag soll gewährleistet, die Berufstätigkeit vor allem ihrer (allein erziehenden) Mütter soll ermöglicht werden; die Beschäftigung in der Baubranche soll durch IZBB-Mittel einen kräftigen Impuls erhalten (Stadträte entschließen sich zu neuen Schulden, um die Zuschüsse zu bekommen!). Wunderbar: Bildungs- und Beschäftigungspolitik, Schul- und Familienpolitik haben ohne Abstriche einen gemeinsamen Nenner gefunden! *Neueste* PISA-induzierte und -inspirierte bildungspolitische Forderungen und *älteste* reformpädagogische Einsichten, *jüngste* Arbeitsmarktanforderungen und *längst erprobte* Schulbetriebserfahrungen von Tagheimschulen – so hießen sie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts – amalgamieren derzeit in Deutschland zu einem PISA-„Allheilmittel", zu dem man in dieser Intensität ohne den PISA-Schock nicht greifen würde: die Ganztagsschule als Weg der Schulbürokratie aus dem PISA-Tal der Tränen!

Bei so viel Optimismus fragt keiner nach den *strukturellen* Folgen der Umkonstruktion der herkömmlichen öffentlichen staatlichen Halbtagsschule in einen Ganztagsbetrieb für Lehrer (gemeint sind auch immer die Lehrerinnen) und Schüler (und Schülerinnen); denn die Eingriffe in den Lebens-, Berufs- und Arbeitsalltag aller Beteiligten sind beträchtlich und können nur dann zu den erhofften positiven Effekten führen, wenn es gelingt, neue Selbstverständnisse zu etablieren: beim Personal (den Lehrern), bei der Kundschaft (den Schülern sowie bei den Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen), bei den Schulträgern als Betreibern (vor allem bei den Kommunen). Denn der Ganztagsbetrieb bedeutet das „Aus" für die „Halbtags"-„Job"-Mentalität, für das desinteressierte Abhocken der Schuljahre und eine „eigentliche" Jugendkultur neben der Schule, für Schulbaurichtlinien und Personalausstattungen für das gerade mal Nötigste für den Unterrichtsbetrieb. Die Ganztagsschule wird für alle Beteiligten anspruchsvoller, manchmal auch anstren-

gender, aber zugleich auch entspannter, anregender und dadurch entlastender; sie wird aufwändiger und teurer, aber die Bilanz von Aufwand und Ertrag kommt ins Lot. Wohin soll die Reise gehen?

„Mensch & Schule: Das Trendmagazin für den Lebensraum Schule“ – Tagträume beim Eisenbahnfahren

Alles wird gut: Lehrer bleiben am Nachmittag gern in der Schule, die Kinder und Jugendlichen wollen gar nicht nach Hause. „Haus“- sind als Schulaufgaben erledigt; zu Hause gibt es keine Tränen und keinen Zoff, keine Ratlosigkeit und keine Schulangst mehr (mit weitem Abstand, 75 %, der in Rheinland-Pfalz befragten Eltern gaben die Hausaufgabenhilfe als den Grund für die Anmeldung ihrer Kinder für die Ganztagsschule an, dann erst folgen, unter 50 %, Berufstätigkeit, Förderung usw.); das für die Nachhilfe-Institute ausgegebene Geld wandert in den Topf des Schulfördervereins oder der Jugendmusikschule; die Vor- und Nacharbeiten, die Vorbereitung von Arbeitsmaterialien und Unterrichtssequenzen durch den Lehrer werden als Lehrerarbeitszeit und -leistung zum ersten Mal öffentlich sichtbar; Lehrer-Lehr-Arbeit am Vormittag und Schüler-Lern-Arbeit am Nachmittag werden als gemeinsame Arbeit, die den genuinen Sinn von Schule und Unterricht ausmacht, zeitlich wieder zusammengeführt. Jeder hat mehr Zeit für jeden.

Bei diesen Gedanken entstehen analoge Bilder im Kopf: eine Firma, die den lieben langen Tag produziert und entwickelt, anregt und experimentiert, fort- und weiterbildet, interne Produktionsprozesse und externe Anschlüsse an Abnehmer und Märkte optimiert, verkauft und Gewinn macht; ein Gebäude, das nicht nur die Arbeitsplätze enthält, sondern auch die Aufenthalts-, Erholungs- und Ruhezonen, die Konferenz- und Kreativitätsbereiche; eine Mitarbeiterschaft, die sich mit ihren Aufgaben identifiziert, die sich für den Erfolg der Firma mit verantwortlich weiß, die durch Mitbestimmung in die Mitverantwortung eingebunden ist.

Ausgelöst wurden solche Bilder durch „Mensch & Büro: Das Trendmagazin für den Lebensraum Büro“ (Heft 1/2005, ausgehängt in der Deutschen Bahn, sonst auch www.office-work.net) und weckten einen Tagtraum: „Mensch & Schule: Das Trendmagazin für den Lebensraum Schule“. „Mensch & Büro“ berichtet vom Neubau einer Firmenzentrale, deren Arbeitsräume so gestaltet sind, „dass die Menschen ihre Würde wahren, ihre Persönlichkeit weiterentwickeln und menschlich miteinander umgehen können“. Ziehen wir mal die Architekten- und Designerlyrik ab, bleibt als harter Kern: die Firma möchte nicht nur eine „Arbeitskraft“ nutzen – wenn die nur „ausgenutzt“ wird, ist sie bald „abgenutzt“ –, sondern weiß, dass sie von der den Mitarbeiter zufrieden stellenden Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit in Form von Kreativität und damit Produktivität ebenfalls profitiert; Profit aber kann man nicht erwarten ohne Investitionen in „Humankapital“. Wie wäre es, wenn dieser Gedanke in die Schulen und den Schulbau Einzug halten

würde, für Lehrer und Schüler, statt sie immerzu nur „einzusetzen“ und zu „melken“? Nicht abzusehen, welche Potenziale sich freisetzen würden! Nicht abzusehen aber auch, was an herkömmlichem Schul- und Unterrichtsbetrieb über Bord gehen müsste, wenn aus der Lernfabrik ein Institut für kreative Selbstentwicklung werden würde. – Eine andere Firma: „Wir verbringen einen Großteil unseres Lebens im Büro, da soll das Interieur edel und gut gestaltet sein.“ Das wird schon bei vielen Schulneu- und -umbauten beachtet, mit schönen Erfolgen. Ein Gebäude und seine Ausstattung, das pfleglichen Umgang und Respekt abverlangt, wird auch respektiert; ein heruntergekommener Betonkasten vermittelt den „Insassen“ vor allem dies: „Für euch ist das gut genug!“ oder: „Ihr habt nichts Besseres verdient!“ Die Folgen sind allenthalben unübersehbar, nicht nur in Form von Vandalismus, sondern auch in Gestalt von Desinteresse am Programm der Schule, denn *the building is the message!* – M&B fragt: „Avantgardistische Büros halten eine Arbeitslandschaft vor, in der außer am Schreibtisch auch an der Kaffeebar, in der Hängematte oder am Kickerautomaten gute Ideen geboren werden. Die Arbeitszeit am Schreibtisch hockend runterzureißen ist … *out*. Ein richtiger Trend in Sachen Gesundheit?“ Professor Grönemeyer (wirklich: der Bruder, Mediziner u.a. an der Uni Witten/Herdecke) antwortet: „Flexibilität halte ich für gut, mehr Bewegung und Abwechslung im Arbeitsalltag auch. Das ist gut für den Rücken, die Muskulatur, die Gelenke, den Kreislauf und – nicht zu vernachlässigen! – für das Gehirn.“ Letzteres hat kürzlich eine baden-württembergische Kontrollgruppen-Untersuchung eindeutig belegt: mehr körperliche Bewegung im Schulalltag bringt bessere kognitive Leistungen. Und könnte es nicht sein, dass Aufmerksamkeitsdefizite und „störende“ Aktivitäten der Schüler auf den erzwungenen Bewegungs- und Aktivitätsverzicht zurückzuführen sind? Und die Kreislaufprobleme und manch andere Burnout-Symptome bei den Lehrern ebenso? Vor 400 Jahren praktizierten die Schulen in den Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale eine entsprechende Rhythmisierung des Tages, die deutschen Landerziehungsheime tun seit 110 Jahren nichts anderes. Nur die staatliche Halbtagsschule lässt die Schüler ohne nennenswerte Entspannungen und Bewegungen, Erfrischungen und Ermunterungen im 45-Minuten-Takt durch die Fächer zappen, als wären wir immer noch bei Kaiser Wilhelms Militärdressur oder an Henry Fords erstem Fließband. – Überraschendes zum Thema Mitarbeiter-Motivation: „Was enorm … antörnt: sich das Büro selbstbestimmt einrichten zu dürfen, … die Höhe des Schreibtischs selbst zu wählen.“ Richtig: Viele Klassenzimmer zeigen den Unterschied von anregender selbst gestalteter Lernumgebung und steriler Unterrichtsvollzugsanstalt. – Und zum guten Schluss: „Bestrafen und meckern macht Spaß“ – weil dabei, so der Befund von Forschern der Uni Zürich, im Gehirn eine Region angeregt wird, „die das Empfinden von Freude und Befriedigung steuert“. Ratschlag: „Schauen Sie gelassen auf all die armen, an Ihnen herummeckernden kleinen Würstchen hinab.“ Die können ja nichts dafür, weil sie bemitleidenswerte Marionetten ihrer Gehirnwindungen sind,

denn das Gehirn steuert nach solchen angenehmen Erfahrungen häufig auch von sich aus die Verhaltensweisen des (insoweit vermeintlichen) Gehirnbetreibers. Das kommt einem doch verdächtig bekannt vor: So nämlich gehen viele Schüler mit ihren Lehrern um, und wenn sie nicht gelassen auf sie hinabblicken, so haben sie ihnen doch die innere Kündigung gegeben. Was lehrt uns das? Mindestens dies: Dass Loben und Meckern, Erfolgserlebnisse und Niederlagen in der Schule keine Einbahnstraße sein dürfen, wenn das Betriebsklima stimmen soll. Wie in anderen Firmen auch sollte es in der Schule die Regel sein, dass die „Kundschaft" das „Personal" beurteilt.

Wie „Mensch & Schule: Das Trendmagazin für den Lebensraum Schule" aussehen könnte, zeigen die Hefte 2/2004 von PÄDAGOGIK und 4/2005 der GRUNDSCHULE; was die Ganztagsschule erst ganztagstauglich macht, war auf der DIDACTA zu sehen, wo nicht bloß Schulbücher, Arbeitsblätter und allerlei Elektrisches ausgestellt war: alles das, was im Wortsinne die Lehrer und Schüler auf Trab bringt, nicht nur das Gehirn, was immer gut ist, sondern den ganzen Menschen, woran es vor allem mangelt. Denn die Ganztagsschule betrifft den *ganzen* Menschen. – Ein Thema für sich ist die Architektur: als herausragendes Beispiel sei die Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck erwähnt als „Familien-, Erziehungs-, Lebens- und Stadtteilschule", wo es „auch noch" Klassenzimmer gibt.

Leben und Arbeiten, Leben und Lernen: strukturelle Trennungen und unausweichliche Entfremdungen

Lebensalltag und Arbeitsalltag zeigen in vormodernen und vorindustriellen Zeiten keine scharfen Zäsuren, sondern eher fließende Übergänge. Erst die Trennung von häuslicher Privatheit und aushäusiger Erwerbsarbeit führte bei unselbständigen Lohn- und Gehaltsempfängern zu scharfen Trennlinien nicht nur der unterschiedlichen Arbeitsorganisation für Frauen und Männer, sondern auch bald zur Erfahrung von Entfremdung: Erwerbsarbeit hat für die Masse der Berufstätigen mit sinnstiftender Lebenspraxis nur noch wenig zu tun (die Hausarbeit meist wohl auch nicht), und das „eigentliche" Leben liegt jenseits der Erwerbsarbeit: in der „Freizeit", im Urlaub (Werbeslogan: „die kostbarsten Wochen des Jahres"), wo all jene Dinge stattfinden können, die etwas „mit mir" zu tun haben.

Dass dies für bestimmte Gruppen von freien und verbeamteten Akademikern, für Selbständige und Künstler usw. so nicht gilt, liegt auf der Hand und bleibt hier außer Betracht. Es scheint aber in großem Umfang für Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen staatlichen Schulen zu gelten. Lebens- und Arbeitsalltag sind durch die Halbtagsschule strukturell scharf getrennt: der Vormittag und unter Umständen auch einige Stunden darüber hinaus dienen der Lehrtätigkeit, der Nachmittag dient der Vor- und Nacharbeit (Korrekturen) sowie der Erholung und „Freizeit". Genau diese Konstruktion des Lebens- und Arbeitsalltags erzeugt (1) eine enorme Belas-

tung, (2) das Gefühl der Entfremdung und infolgedessen (3) Stress, der zu Berufsunzufriedenheit und massenhafter vorzeitiger Berufsunfähigkeit führt. Die Gründe dafür sind leicht einzusehen: Es ist nicht die Wochenarbeitszeit im ganzen (die realistisch mit ca. 50 Stunden anzusetzen ist, was angesichts von Status, Alimentierung, Urlaub und Altersversorgung auch angemessen ist), sondern es sind die Arbeitsumstände und die Betriebsabläufe in der „Firma" (und hier sind die Hinweise aus „Mensch & Büro" aufschlussreich):

– Die Lehrkräfte finden am Arbeitsplatz – für die meisten Lehrkräfte ist übrigens unklar, was und wo das ist! – wenig Gelegenheit, ihre Persönlichkeit und ihre „Lehrerpersönlichkeit" (ihr „professionelles Selbst") weiterzuentwickeln; das ist in ihrem „amtlichen" Berufsbild auch gar nicht vorgesehen, und nur wenige ändern selber aktiv etwas daran.
– Sie erfahren wenig „dienstliche" und „öffentliche" Wertschätzung und haben wenige Möglichkeiten und Unterstützung, dies zu ändern, und nur wenige ändern selber aktiv etwas daran.
– Für den Umgang untereinander und mit den Schüler/inne/n außerhalb der Konferenzen bzw. des Unterrichts gibt es keine Zeitfenster (sieht man von der Klassenlehrerstunde mal ab), und wenn es sie gäbe, müssten mindestens für die Schüler die Verpflegungs- und Fahrmöglichkeiten drastisch geändert werden.
– Der schulische „Arbeitsplatz" ist entweder kümmerlich (das Tischchen im Lehrerzimmer oder nur ein Sitzplatz mit Postfach) oder mit den Vorbereitungsräumen einigen privilegierten Kollegen vorbehalten; Schüler/innen in Wanderklassen sind im Sinne des Wortes „heimatlos".
– Die Qualität der Gebäude, des Inventars und der Arbeitsinstrumente steht meist in krassem Missverhältnis zum erwarteten Selbstanspruch und zur erwarteten Qualität des Arbeitsergebnisses.
– Die Nichtbeteiligung an der Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse für eine erfolgreiche Berufstätigkeit führt zum Desinteresse eben daran (äußerlich erkennbar an dem zumeist wenig sorgfältigen Auftreten der männlichen Lehrkräfte) und zur Verwahrlosung der Schule auf der Ebene ihrer kulturellen Standards.
– Die Taylorisierung der Lehrtätigkeit lässt kein Gefühl für die Qualität eines „Endproduktes" aufkommen: der neugierige und motivierte, der angespornte und leistungsbereite Schüler, aber auch der besinnliche und in sich gekehrte, der als Ehemaliger dankbar an den Ort zurückkehrt, ohne den er sich Aspekte seiner Selbstentwicklung nicht erklären kann.
– Die faktische Verunmöglichung der individuellen Schülerhilfe muss zu „Verhärtungs-", „Verweigerungs"- und „Abstoßungs"-Effekten führen, die als kaum lösbare Persönlichkeitskonflikte erlebt und seitens der „Firmenleitung" ohne Bearbeitungschancen gelassen werden (sie lädt die Kosten der Frühpensionierung völlig verantwortungslos auf den staatlichen Pensionslasten ab, die der Steuerzahler zu tragen hat!).

– Die raum-zeitliche Trennung von Lehrer-Lehr-Arbeit am Vormittag und Schüler-Lern-Arbeit am Nachmittag führt zur Entfremdung von der eigenen Erwerbsarbeit: die Ergebnisse (Schülerleistungen) können nicht oder nur bedingt als „Belohnung" der eigenen Lehrtätigkeit zugerechnet werden und führen zu Frustrationen, aus der die Verlagerung der Arbeits- und Interessenpotenziale und -schwerpunkte weg von der „Arbeit" und hin auf „das Leben" resultieren, und wenn diese Frustrationen *strukturell* wirken, nennt man das wohl *burnout.*
– Durch diese Trennung sehen die Lehrkräfte nicht, ob und wie die Schüler lernen, mithin lernen sie auch nicht von den Schülern, wie diese lernen, so dass ihr Lehren meist ins Leere läuft.

Damit keine Missverständnisse aufkommen: Diese Bemerkungen bezwecken keine Abqualifizierung eines Berufsstandes, der seinen Beruf unter widrigen Umständen, die in keinem Verhältnis sowohl zu den aus eigener Kraft zu leistenden Veränderungsmöglichkeiten als auch zu den öffentlichen Erwartungen stehen, ausüben muss (wenn auch angemerkt werden darf, dass die Berufung auf eben diesen Sachverhalt allzu viele Angehörige dieses Berufsstandes allzu rasch und vordergründig „deaktiviert"). Diese Bemerkungen sollen vielmehr auf strukturelle Problemlagen aufmerksam machen, die für die Schülerschaft ganz analog sind:

– Die Kinder und jungen Leute finden in der Schule kaum Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln, wenn sie meist nur als „Lerner und Leister", neuerdings als Testpersonen für PISA-Rankings, in Betracht kommen.
– Das Treffen mit Freundinnen und Freunden ist das erste und zentrale Motiv, in die Schule zu gehen, belegt die jüngste Zinnecker-Jugendstudie: die Schule ist der fast einzige gemeinsame Ort aller Gleichaltrigen und demzufolge *der* Ort sozialen Lernens und ko-konstruktiver Selbstentwicklung; Unterricht, Lernen und Leistung sind nachrangig. Und wie reagiert die Bildungspolitik? Durch bundeseinheitliche (!) Leistungsstandards, also haargenau *vorbei* am Thema Schule aus Sicht der Schüler!
– Die Nichtbeteiligung an der Ausgestaltung der Lern-Arbeits-Verhältnisse führt zum Desinteresse an eben denselben auf Seiten der Schüler, und demzufolge sind Leistungen kaum wichtig, zumal deren Bewertung überwiegend als ungerecht empfunden wird (PISA I).
– Für das individuelle Üben und Vertiefen stehen die Lehrer als Berater nicht zur Verfügung, so dass keine förderliche Beziehung aufgebaut werden kann und viele Schüler einfach abtauchen oder „stören": irgendetwas müssen sie ja machen, wenn sie das Klassenzimmer nicht verlassen dürfen.

Betrachtet man den *outcome* von jahrelangem Schulunterricht nicht unter fragwürdigen PISA-Gesichtspunkten, sondern aus der Sicht der Absolventen-Abnehmer – ausbildende Betriebe und Behörden, Handwerks- und Industrie- und Handelskammern, Hochschulen und Universitäten usw. –, dann stimmt das Verhältnis von Aufwand und Ertrag schlicht nicht: sowohl bezüglich des Zeitaufwands (Anzahl der

Schuljahre) und der Personalkosten auf der einen als auch der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen und Potenziale auf der anderen Seite. Die Bilanz stimmt jedoch unter einem anderen Gesichtspunkt: Wenn kaum etwas investiert worden ist in die Selbstentwicklung und Mitverantwortung für die Firma, in Selbstwirksamkeit und Teamarbeit, Erfolgsorientierung und Berufszufriedenheit – bei den Lehrkräften und bei den Schülern –, dann sind keine anderen als mäßige Ergebnisse zu erwarten. Die ganze PISA-Aufregung ist verlogen!

Rückwege aus der Entfremdung? Die Re-Integration von Leben und Arbeiten, Lehren und Lernen in der Schule

Als vor einigen Jahrzehnten in der Bundesrepublik die Lehrlingsausbildung verbessert werden sollte, wurden nicht flugs neue Leistungsstandards für die Azubis aus dem Hut gezaubert (wie jetzt die „Bildungsstandards" der KMK), sondern die Sache wurde an der Wurzel angefasst: bei der Qualität der Ausbildungsstätten und der Ausbilder. Insofern ist die Ganztagsschule eine richtige Konsequenz aus der Einsicht in die mäßige Bilanz von Aufwand und Ertrag der Halbtagsschule. Dass dabei die Ganztagsschule mehr und anderes darstellen muss als lediglich „mehr Unterricht plus Betreuung von Üben und Lernen plus Mittagstisch", hat sich herumgesprochen. Deshalb soll hier auch nicht der überflüssige Versuch gemacht werden, den differenzierten Konzepten von Planern und den detaillierten Berichten von Praktikern neue Aspekte hinzuzufügen. Vielmehr soll auf einen strukturellen Aspekt aufmerksam gemacht werden, der als die Frage nach den „Rückwegen aus der Entfremdung" formuliert wurde und der die Re-Integration von Leben und Arbeiten, Lehren und Lernen im Alltag von Lehrern und Schülern betrifft.

Die raum-zeitliche Trennung von privatisierter häuslicher Zuarbeit auf die aushäusige vormittägliche öffentliche Lehrtätigkeit der Lehrer und von aushäusigem Besuch öffentlichen Unterrichts und privatisierter häuslicher Lernarbeit ist zugleich Teil der viel weiter und tiefer reichenden Trennungen von Privat und Öffentlich, von Familie und Schule, von informell- und veranstaltet-organisiertem Lernen, von Selbst- und Fremdbestimmung, von Zerstreuung und Konzentration (wobei es so zu sein scheint, dass die laute und unruhige Schule die Kinder zerstreut und die entspannte Zerstreuung ihre Aufmerksamkeit wirksam konzentriert). Die Aufgaben der Ganztagsschule kommen erst dann angemessen in den Blick, wenn die Folgen verstanden werden, die sich durch die tendenzielle Aufhebung dieser Trennungen ergeben:

– Lehrer sind nicht länger nur Unterrichter und Prüfer, sondern werden sichtbar als Vorbereiter und Organisatoren von Schüler-Lern-Arbeit; d.h. sie werden in ihrer *wichtigsten* Funktion sichtbar, bei einer Arbeit, die sie unterbrechen, um zu

unterrichten oder beim Lernen individuell zu helfen, d.h. um am selber Erarbeiteten teilhaben zu lassen; das Ergebnis wäre mit Sicherheit ein Zugewinn an Respekt seitens der Schüler sowie an Kooperation durch die Mithilfe von Schülern bei der Unterrichtsvorbereitung, Erprobung von Arbeitsmaterialien und Prüfungsunterlagen, der Beurteilung von Portfolios usw.; Lehrer werden die wichtigste Quelle von Schülerzufriedenheit.

– Schüler werden bei ihrer Lernarbeit sichtbar, d.h. die Lehrer können jetzt eine wirksame Ergebnissicherung ihrer Anregungen und Impulse aus dem Unterricht betreiben, oder andersherum: Schüler lassen Lehrer an deren Lehrarbeits- und Unterrichtserfolg teilhaben und werden so eine wichtige Quelle von Lehrerberufszufriedenheit; durch selbst reguliertes und selbst organisiertes Lernen und Üben ergibt sich „innere Leistungs- und Interesssendifferenzierung" von selber, so dass auf lange Sicht die ärgerliche Zuweisung zu unterschiedlichen Schullaufbahnen in getrennten Institutionen obsolet wird, weil jeder Schüler den für ihn geeigneten Abschluss als optimalen Anschluss an Berufsausbildung, Studium usw. erreicht (so praktizierten es zu Kaisers Zeiten die Realgymnasien mit Realschule nach dem Frankfurter Reformlehrplan, heute alle guten Gesamtschulen, Landerziehungsheime und Schulen in Freier Trägerschaft, weil sie nicht behördlich pädagogisch dereguliert sind).
– Lehrer werden mit ihrer ganzen Persönlichkeit sichtbar, wenn sie hoffentlich eine zu bieten haben: Es genügt nicht, den Schülern im Buch ein Kapitel voraus zu sein, sondern sie müssen etwas zu bieten haben, etwas, was sie vor anderen auszeichnet und was auf Schüler als faszinierender Anreiz wirkt, sich mit ihnen zusammenzutun und sich ihnen anzuschließen. Dafür müssen freilich auch in den Gebäuden Vorkehrungen getroffen werden: Hobby- und Werkräume, Spiel- und Sportstätten, Labors und Ateliers, moderne Bild-, Ton- und Drucktechnik, Frei- und Präsentationsflächen, Musik- und Theatersäle. Man versteht den Satz von Gustav Wyneken, den legendären Gründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf (1906, bei Saalfeld im Thüringer Wald), er könne an seiner Schule keine Lehrer gebrauchen, die nur unterrichten könnten. – Übrigens war Wickersdorf, nicht anders als die anderen Lietz'schen Landerziehungsheime (seit 1898) an der Wende zum 20. Jahrhundert, weniger Schule als vielmehr ein Ort, „Lernen zu leben" durch „Nachleben lebenswerten Lebens" (Lietz). Dass da auch Unterricht stattfand, versteht sich von selbst, aber er war eingebettet in einem sinnstiftenden Lebensalltag für die Internen und die Externen.
– „Der Lehrer ist die Schule" hatte Diesterweg im frühen 19. Jahrhundert formuliert. Entsprechend heißt es jetzt am Beginn des 21. Jahrhunderts: „Die Ganztagsschule braucht den ganzen Lehrer." Das erfordert einen radikalen Wechsel im beruflichen Selbstverständnis: nicht mehr nur Fachmann für organisierte und vertiefende Lernanregungen und Lernorganisationen zu sein, sondern Lehrer-Sein als Lebensform zu begreifen, was bedeutet, das gesamte

Berufsleben ganztägig gern mit Kindern und Jugendlichen zu verbringen. Dafür muss dem Lehrer aber auch Raum gelassen werden für jenes Maß an Privatheit, ohne das er einen langen Arbeitsalltag nicht bewältigen kann: Rückzugsräume für Entspannung, Freiräume für Selbstentwicklung und neue Wege zu sich selbst, die immer auch neue Wege zu den Kindern und jungen Leuten sein werden. Des Weiteren muss der Lehrer auf vermehrte Stützung und Entlastung in Krisensituationen rechnen können, auf frühe Hilfe bei drohenden Konflikten, auf kollegiale Hilfe bei Problemen in seinem Unterricht oder im Umgang mit den Schülern. Lehrer müssen lernen, dass es ihnen auf die Dauer nur gut geht und sie im Beruf zufrieden und erfolgreich sein können, wenn es ihren Schülern gut geht, ergo: sie müssen sorgfältige Rückmeldeformen aufbauen, um sich darüber zu vergewissern.

– Der Lehrer der Ganztagsschule wird auf vermehrte Zuwendung und Unterstützung durch die Schüler rechnen können, denn sie erleben ihn nun als jemanden, der (fast) ausschließlich für sie da ist. Diese Erfahrung mit der Welt der Erwachsenen ist für die meisten Kinder und Jugendlichen neu und überraschend, vielleicht sogar einmalig, auf jeden Fall ermutigend; sie werden nicht mehr nur durchs Pensum gejagt, sondern fühlen sich als junge Menschen angenommen und aufgehoben. So wird auch zu allererst die Grundlage für die schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit geschaffen, denn Anleitung zur Selbstdisziplinierung und Aufforderung zu geistigen Abenteuern beruhen auf zwischenmenschlichen Beziehungen, die durch Verlässlichkeit und Vertrauen, Begeisterungsfähigkeit und Vorbildlichkeit gekennzeichnet sind. Die Schüler müssen lernen, dass es ihnen gut geht, wenn es dem Lehrer gut geht, ergo: dass sie auch für ihn da sein müssen, wenn er es nötig hat.
– Die Ganztagsschule nimmt den ganzen Schüler in Beschlag. Deshalb müssen das Leben in der Schule und das Schulleben versuchen, möglichst viele ihrer Bedürfnisse zu berücksichtigen, von deren Ausmaß und Bedeutung die herkömmliche Schule so gut wie keine Notiz nimmt (vgl. die Übersicht von Appel/Rutz aus ihrem „Handbuch Ganztagsschule“). Es muss aber auch „leere“ Zeit geben: zum Träumen und Schlafen, für Selbstvergessenheit und das Sichverlieren in einer Sache, zum Meditieren und Sinnieren, zum Tüfteln und Basteln, Spielen und Musizieren, kurzum: für Muße. Der Berufspädagoge Dubs (Hochschule St. Gallen) hat sehr richtig darauf hingewiesen, dass eine Schule ohne Muße ineffektiv sein wird, weil eine vordergründige Effizienzorientierung nur – wörtlich zu nehmen! – Besinnungslosigkeit erzwingt. Ohne eine solche Schulkultur der Muße wird die Schule kein Ort, wo das Nachleben lebenswerten Lebens gelernt werden kann. Dazu gehört auch, dass die Schüler sich mit ihren Nöten und Sorgen jemandem anvertrauen können. Aus gutem Grund ist das Zusammenleben in den Landerziehungsheimen familienförmig organisiert, keine romantische Pestalozzi-Reminiszenz, sondern auch um in der Öffentlich-

keit des Internats und der Schule den geschützten Raum der Intimität bereitstellen und erfahren zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen große Schulen in flexible soziale und emotionale „Räume“ gegliedert werden, die für Schüler bzw. Schülergruppen und ihre altersgemäßen Bedürfnisse Erfahrungsräume darstellen, in denen sie sowohl Erfüllung und (Selbst-) Verantwortung als Grenzen und (Selbst-)Begrenzung erfahren und erproben können. – Mit anderen Worten: der Ganztagsschule muss es gelingen, familiäre Gemeinschaft in gemeinschaftliche Familiarität zu übersetzen.

– Hier wird der Ganztagsschul-„Lehrer“ in seiner noch wenig beachteten und in seiner herkömmlichen Ausbildung völlig vergessenen Dimension von „Vater“ und „Mutter“, „Kamerad“ und „Vorbild“, „Helfer“ und „Erzieher“ sichtbar. Das wird für viele Eltern, die überwiegend auf die Entlastung von der Qual der Hausaufgabenhilfe gehofft hatten, keine leichte Erfahrung werden, denn ihre Position in Fragen der Lebens-, Selbst- und Weltdeutung kann nachrangig werden. Die Rückübersetzung dieser Schulkultur in die Kultur und Lebensweise der Herkunftsfamilie kann bei vielen Kindern und jungen Leuten zu erheblichen Spannungen und Konflikten mit ihren Eltern und Herkunftsmilieus, -kulturen führen. Und wie werden diese Konflikte dann bearbeitet?
– Erfahrene Räume sind erlebte Lebenszeit. Die Qualität und nachhaltige Bedeutung der Erfahrung ist unmittelbar abhängig von der investierten Zeit für ihre Gewinnung. Für schulisches In-Erfahrung-Bringen gilt daher: ohne viel Zeit geht gar nichts! Die Ganztagsschule ist daher, recht verstanden, eine Einrichtung der Entschleunigung, der Geduld, sozusagen das Gegenprogramm zu einer Arbeits- und Leistungsgesellschaft, die auf Beschleunigung hin ausgerichtet ist. Aber nur technische Prozesse können beschleunigt werden, nicht jedoch natürliche: und insofern Reifung und Entwicklung, Entfaltung und Bildung natürliche Prozesse der Menschwerdung sind, bedeutet jeder Versuch von Beschleunigung zunächst und prinzipiell eine Störung, und in der Regel bedarf es vieler Bemühungen, damit der Organismus seine innere Gleichgewichtsdynamik wiederfindet.

Rückwege aus Entfremdungen?

Die neuzeitliche Existenzform des Menschen ist prinzipiell durch Entfremdung gekennzeichnet: durch diejenige von seinen primären Bedürfnissen („Natur“) infolge der Lebenszwänge, aber auch -interessen, durch und in sekundären Systemen („Kultur“ und „Zivilisation“). Der Rückweg aus der Entfremdung wäre erst dann gelungen, wenn „Kultur“ wieder „Natur“ geworden ist; so dachten Kant und Schiller, rein hypothetisch, und „Aussteiger“ praktizieren es erfolgreich, im Vertrauen auf die sozialen Netze, die die „Entfremdeten“ im Zweifelsfall bereithalten.

Auch die ersten Gründer moderner alternativer „Schulen“ waren solche „Ausstei-

ger" – Lietz in Ilsenburg, Wyneken in Wickersdorf, Geheeb in Oberhambach, Neill in Dresden-Hellerau (später in Summerhill) –, aber die alternative Schule diente nicht dem Ausstieg, sondern dem Leben dienenden Einstieg. Denn Kinder und junge Leute sind und wollen „Einsteiger" sein, in ihr Leben und in ihre Zukunft, und das geht nun mal nicht ohne „Schule", richtiger: eine Schule des Leben-Lernens, der Entwicklungshilfe, der Bildungserfahrungen, durch die eine junge Persönlichkeit sich als ein „Ich-Selbst" gemeinsam mit vielen „Du" als „Wir" sich verstehen, entwickeln und bejahen lernt.

„Die Schule" ist nicht „das Leben", und deshalb kann entfremdete Lehrer-Lehr- und Schüler-Lern-Arbeit nicht dadurch zusammengeführt und „geheilt" werden, dass sich „die Schule" „dem Leben" „öffnet" (was immer das heißen mag, mindestens: dass sie den Alltag von Lehrern und Schülern nicht ausblendet oder gar abwehrt). Vielmehr ist das reformpädagogisch gestaltete Ganztags-Schulleben durch sich selbst eine prägende Lebenserfahrung – sicher nicht die einzige – der Kinder und Heranwachsenden in „der Schule", die insoweit mehr und anderes ist als bloß Schule: sie ist lebendige Lebenserfahrung in möglichst vielen Facetten.

Die Entfremdung, die die Schule als Institution gleichwohl zumutet und zumuten muss – zwischen Häuslichkeit und Familiarität, Intimität und Öffentlichkeit –, kann auch die Ganztagsschule nicht völlig aufheben. Aber Entfremdung ist ja nicht „als solche" das Problem, sondern die gefühlte und erfahrene, die Leiden verursachende, die Entwicklungschancen nicht eröffnende oder gar vereitelnde. Die Minderung von Leidensdruck – von Zynismus und Ausbrennen bedrohte Lehrer; quälende Schulangst, unerfüllbare Leistungserwartungen, Langeweile und unwiederbringliche Zeit, Verlogenheit im zwischenmenschlichen Umgang – und die Erhöhung von Engagement und Lern- Lust auf die sich eröffnenden Lebensperspektiven ist der Weg für die Verwandlung von herkömmlichen Schulen in Institute für Kreativitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Die herkömmliche Schule, ein Produkt des 19. Jahrhunderts, hat unter den veränderten Bedingungen des 21. Jahrhunderts keine Chance. Rückwege aus Entfremdungen lassen sich für Schüler und Lehrer am ehesten in pädagogisch re-regulierten Ganztagsschulen finden, die eben mehr und anderes sind als bloß „Schulen". Orte, die *Sinn* machen, weil sie Sinn *machen.*

Literatur

Fitzner, Thilo (Hrsg.) (2005): Ganztagsschule. Bad Boll

Ladenthin, Volker/Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2005): Die Ganztagsschule. Weinheim/München