

Weigand, Gabriele

Ganztagsschule - Motor der Schulentwicklung

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 102-112. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2011)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Weigand, Gabriele: Ganztagsschule - Motor der Schulentwicklung - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, S. 102-112 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88703

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2011

Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Mit Beiträgen von

Ulrike Arens-Azevedo, Ralf Augsburg,
Ute Bender, Anne Breuer, Olaf-Axel
Burow, Thomas Coelen, Petra Gruner,
Waltraud Gspurning, Karen Hagemann,
Manfred Hahl, Arno Heimgartner, Timo
Hoyer, Heike Kahl, Catharina Keßler,
Sabrina Klais, Markus Köpf, Winfried
Kösters, Jürgen Kurtz, Sylvia Leitner,
Monika Mattes, Isabel Neto Carvalho,
Michaela Nietert, Ulrike Popp, Rolf
Richter, Anna Schütz, Stephan Sting,
Alexandra Voag, Anna Lena Wagener,
Gabriele Weigand, Maren Wichmann,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2011

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

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.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974617-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Heike Kahl, Maren Wichmann

Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ 14

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis.
Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben zu betrachten und ihnen
mehr Zeit zu lassen..... 22

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und
was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen 34

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken.
Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule 48

Praxis

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am
Städtischen Luisengymnasium München 61

Jürgen Kurtz

Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete
Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen 70

Pädagogische Grundlagen

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen –
schulische Esskultur entwickeln 87

Winfried Kösters

Jeder Mensch hat Talent – dessen Förderung und Betreuung ist
unsere Aufgabe, der demographische Wandel seine Chance 94

Gabriele Weigand

Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung 102

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen.
Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung 115

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –
Organisation und Strukturen 127

Berichte aus den Bundesländern

Markus Köpf

Die Ganztagschulentwicklung in Bayern 143

Manfred Hahl

Die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg 152

Ausland

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich 161

Nachrichten

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (*17.3.1955 – †10.2.2010) 175

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule:
vom IZBB zum Konjunkturprogramm 177

Rolf Richter

Ganztagschule – Motor der Schulreform.
Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom
11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe 187

Karen Hagemann, Monika Mattes Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien	203
--	-----

Pressemitteilung

Bekanntnisse zu Open Acces: FIS-Bildung – Literaturdatenbank kostenfrei im Netz	209
--	-----

Rezensionen

Anna Schütz	
Ilse Kamski u.a. (Hrsg.): Qualität von Ganztagsschule. Waxmann 2009	212
Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais	
Angelika Henschel u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS 2009	216
Catharina Keßler/Michaela Nietert	
Jeanette Böhme (Hrsg.); Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS 2009	222
Anne Breuer	
Doris Bosse u.a. (Hrsg.): Ganztagsschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. University of Bamberg Press 2008	230

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband)	234
GGT-Beitrittsformular	238
Autorinnen und Autoren	239
Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher	244

Gabriele Weigand

Ganztagsschule – Motor der Schulentwicklung

Der Titel dieses Textes stimmt fast wörtlich mit dem Motto des Ganztagsschulkongresses 2009 „Ganztagsschulen – Motor der Schulreform“ überein. Und dennoch sind die beiden kleinen Abweichungen nicht unerheblich, sie zielen auf zentrale Fragestellungen der aktuellen Diskussion um die Ganztagsschule.

1. Ganztagsschule oder Ganztagsschulen?

Einiges spricht dafür, den Singular „Ganztagsschule“ zu wählen, denn dahinter verbirgt sich die Annahme, dass die Ganztagsschule als solche, gewissermaßen als Abstraktum, als besondere Schulform – im Unterschied zur Halbtagschule – die Institution Schule in Bewegung bringt. Und in der Tat lässt sich nicht leugnen, dass der Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen als Alternative zur Halbtagschule die Schullandschaft regional und lokal nicht nur bereichert, sondern auch grundlegende Diskussionen zu schulischen Fragen und den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern angestoßen hat, von denen mir die drei folgenden Aspekte besonders wichtig erscheinen:

Erstens der Erziehungsaspekt. Wie viele Anteile an Erziehung lagern wir aus der Familie aus und übergeben sie den öffentlichen Einrichtungen? Damit hängen die Frage des Erziehungsbegriffs und diejenige der Werte zusammen. Letztere lässt sich in einer globalisierten und pluralistischen Gesellschaft zwar generell mit Blick auf das Grundgesetz und die länderspezifischen Erziehungs- und Schulgesetze beantworten, aber sie verlangt auch eine pädagogische Antwort. Und was verstehen wir unter Erziehung? Meine These: Erziehung ist nur dann Erziehung, wenn sie zu Reflexivität und Selbstbestimmung, zu kritischem Urteilsvermögen und Verantwortung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen führt (vgl. Stroß 2007). Benner spricht in Anlehnung an die klassische Tradition der Pädagogik von dem Erziehungsprinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (42001, 80 ff.). Ich komme darauf im Zusammenhang mit der personalen Grundlegung der Schule zurück.

Zweitens der Zeitaspekt, d.h. der Gesichtspunkt, dass Kinder und Jugendliche längere Zeiträume in der Schule verbringen. Die Tatsache an sich ist banal, aber für die Konzeption der Schule, für das Profil, das sich eine Ganztagsschule gibt, hat dies eine enorme Auswirkung. Damit steht nämlich die traditionelle Unterrichts-

und Wissensvermittlungsschule endgültig zur Diskussion und die Frage, wie die Ganztagsschule Wissen, Erfahrung und Partizipation der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen integriert, wird nun selbst im Bereich der Gymnasien zentral. Es geht darum, die einzelnen Bereiche nicht additiv nebeneinanderzureihen, sondern miteinander zu vernetzen und zwar so, dass sie im Subjekt des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin zu einer Einheit finden. In der Konsequenz führt dies zu der vermeintlich paradoxen Forderung der Entschulung der Ganztagsschule.

Und zum Dritten hat sich der Lehrberuf geändert, und zwar nicht nur hinsichtlich des zeitlichen Umfangs, sondern insbesondere in Bezug auf die Anforderungen. Die Lehrerbildung dagegen hat sich noch kaum angepasst, auch deshalb, weil die Diskussion zwischen reformpädagogischen Positionen auf der einen und Vertretern einer traditionellen Unterrichtsschule, also darum, „wozu die Schule da ist“ (Fauser 1996), nach wie vor durchaus kontrovers geführt wird. In diesem Zusammenhang muss kritisch gefragt werden, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer über den beträchtlichen Aufgabekatalog, den sie ohnehin schon zu erfüllen haben, weitere Funktionen dazubekommen sollen: freizeitpädagogische, sozialpädagogische, fürsorgerische und andere mehr (vgl. Ballauff ²1984). Mein Vorschlag, ist, die Ganztagsschulentwicklung zum Anlass zu nehmen, um über das Lehrerhandeln nachzudenken, das mit einem Paradigmenwechsel von Schule zusammenhängt: weg von der zentralen Position der Lehrkräfte als Wissensvermittler und Beurteiler hin zu den Subjekten des Lernens, den Schülerinnen und Schülern.

Diese Fragen und Überlegungen gelten einerseits für die Ganztagsschule ganz generell. Andererseits ist es Aufgabe jeder Einzelschule, derartige und weitere Fragen vor Ort in Kooperation und Kommunikation mit den beteiligten Akteuren zu diskutieren und in die Praxis umzusetzen. Insofern sind es zwei Seiten einer Medaille, von *der* Ganztagsschule im Singular und von Ganztagsschulen im Plural zu sprechen. Dabei gilt nach wie vor die Erkenntnis: „Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ steht am Ausgangspunkt jeder „guten Schule“ (Fend 1986). Oder anders ausgedrückt: „Auf die Einzelschule kommt es an!“ (Klieme u.a. 2007, 366). Neuere empirische Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung: „Gut drei Viertel (78 %) aller Schulleitungen gibt für seine Schule an, dass der Ganztagsbetrieb bzw. einzelne Elemente im Laufe der Zeit zu pädagogischen Weiterentwicklungen der Schul- und Lernkultur geführt haben“ (Holtappels 2009, 133).

2. Schulreform oder Schulentwicklung?

Eng mit der im ersten Abschnitt angesprochenen Frage hängt auch die Unterscheidung Schulreform oder Schulentwicklung zusammen. Die beiden Begriffe haben unterschiedliche Bedeutung und Reichweite, in ihrer praktischen Umsetzung sind sie jedoch aufeinander angewiesen. Während *Schulreform* als systemischer Begriff zu verstehen und auf der Makroebene des Staates bzw. der Gesellschaft angesiedelt

ist sowie in der Regel politische Vorgaben beinhaltet, handelt es sich bei der *Schulentwicklung* um einen Begriff auf der Mikroebene der Schulen, der stark verbunden ist mit dem Zusammenspiel der Akteure vor Ort und der pädagogischen Leitung von Schulen (Silcox u.a. 2006; vgl. auch Klieme u.a. 2007, 367).

Nach einem der häufig zitierten Werke zur Schulentwicklung, dem „Manual Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff (2000), beinhaltet Schulentwicklung im Wesentlichen drei Bereiche: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Auch diese Einteilung beruht auf einem systemischen Denken. Man geht davon aus, dass Schulentwicklung abhängt von einer Veränderung in allen drei Bereichen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Dass eine solche Veränderung von den Personen in jeder Schule konkret ausgehen und getragen werden muss, kommt in diesem Vorschlag nur indirekt zum Ausdruck. Deshalb soll diesem Modell hier beispielhaft ein Ansatz aus der australischen Literatur und Praxiserfahrung gegenübergestellt werden, der direkt bei den Akteuren der Schule ansetzt und diese auch ausdrücklich benennt. Die Frage der Schulentwicklung im Bereich der Einzelschule spielt gerade in Ländern wie Australien, die einen hohen Anteil an Privatschulen (fast 50 %) haben, eine wichtige Rolle. In dortigen Schulen, die allesamt Ganztagschulen sind, werden Punkte wie die folgenden nicht selten im Jahresbericht einer Schule oder als Aushang in Lehrerzimmern kommuniziert (vgl. Glickman 1998; Goodland 1996; Sirotnik 1999):

Schulentwicklung (SE) ist ein Prozess,

- der innerhalb der Institution durch das Wirken der Akteure vor Ort erfolgt und die gesamte Schulkultur betrifft,
- der Veränderungen beinhaltet, die auf einem Prozess kontinuierlicher Selbstreflexion beruhen, und der mit Wertsetzungen verbunden ist, insbesondere was das Lehren und Lernen sowie die Rolle der Lehrpersonen betrifft,
- der auf die Verbesserung der strukturellen, sozialen und pädagogischen Prozesse in der einzelnen Schule gerichtet ist. SE beinhaltet deshalb auch das Infragestellen und die Neudefinition von Werten innerhalb der Institution.

Das bedeutet, dass die Schulleitung, die Lehrenden und alle anderen am schulischen Geschehen Beteiligten in der Mitverantwortung sind, wenn es um das Profil der Schule geht. Und zwar nicht nur, soweit es die Erarbeitung eines theoretischen Konzepts betrifft, sondern insbesondere hinsichtlich dessen täglicher Umsetzung, die auf das Engagement aller Akteure angewiesen ist. Zur Erläuterung sei hinzugefügt, dass australische Lehrkräfte in der Regel von Montagmorgen bis Freitagnachmittag in der Schule sind. Sie haben eine Arbeitszeit von 360 Minuten pro Tag, und das vier Tage in der Woche. Der fünfte Tag steht ihnen zur freien Verfügung, allerdings nur innerhalb der Schule. Es handelt sich um die sogenannte DOTT-Time (Duties others than teaching), in denen Lehrkräfte für all jene Aufgaben Zeit zur Verfügung haben, die neben dem Unterricht anfallen, also z.B. für Schüler- und Elterngespräche oder für Teamsitzungen, für Unterrichtsvorbereitungen, aber auch

für die Vertretung von Kolleginnen und Kollegen. Vielfach stehen ihnen pädagogische Kräfte (teacher assistants) zur Seite, um eine differenzierte Begleitung und Förderung der Schülerinnen zu ermöglichen. Schulentwicklung bedeutet hier also selbstverständliche tägliche Praxis, deren Gelingen eine Schule regelmäßig kritisch zu prüfen hat.

Bezüglich des Zusammenhangs von Schulreform und Schulentwicklung lässt sich feststellen: Sofern Schulreform, d.h. die staatlichen Rahmenbedingungen, auf der einen und Schulentwicklung auf der anderen Seite ineinandergreifen, wirkt sich dies auf der Makro- und der Mikroebene, für das System wie für die Einzelschule positiv aus.

Zusammenfassend lassen sich Schulreform und Schulentwicklung folgendermaßen gegenüberstellen (vgl. Silcox 2003, 3; vgl. auch Rolff 2007, 44):

Schulreform (School Reform) Makroebene/Ebene des Gesamtsystems	Schulentwicklung (School Renewal) Mikroebene/Ebene der Einzelschulen
Umsetzung gemäß staatlichen Vorgaben und Standards	Kontinuierliche Entwicklung, Reflexion und Umsetzung
Vermeiden von Fehlern	Lernen aus Fehlern
(Bildungs-)politische Vorgaben von außen und oben	Ethisch-pädagogischer Impuls – Partizipation und Verantwortung aller Akteure
Wertschätzung des Systems	Wertschätzung des Einzelnen
Messbarkeit und externe Evaluation	Interne Weiterentwicklung der Schulqualität

3. Der Ausgangspunkt der (Ganztags-)Schule beim Menschen als Person

Die Bildungspolitik hat bundesweit auf die gesellschaftliche Notwendigkeit reagiert und den Weg für die Einrichtung von mehr Ganztagschulen geebnet. Damit verbindet sich unter Umständen die Chance, nicht nur die mit den Veränderungen in der Gesellschaft einhergehenden vielfältigen Probleme (zumindest teilweise) aufzufangen, sondern darüber hinaus die Schule *pädagogisch* zu denken und zu wenden. Dazu ist es allerdings erforderlich, die als gesellschaftliche Institution eingerichtete Schule auf einem pädagogischen Fundament aufzubauen. Dieses pädagogische Fundament greift tiefer als die Frage nach mehr Zeit und Raum, auch tiefer als System- und Strukturfragen. Ein Vorschlag dazu ist, bei einer *personalen Anthropologie und Pädagogik* anzusetzen (vgl. Ricœur 1996; Sturma 1997; Weigand 2004) und davon ausgehend das Profil der Ganztagschule zu entwerfen.

Eine auf dem Prinzip der Person aufbauende Ganztagschule geht von der „Eigentümlichkeit“ (Friedrich Schleiermacher) der Kinder und Jugendlichen aus

und stellt deren Lernen und Bildung in das Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns. Das bedeutet eine Abkehr von der Orientierung am Lehrplan, an der Klasse, am „Durchschnitt“ und eine Hinwendung zur Person der Schüler als Ausgangs- und Bezugspunkt der pädagogischen Arbeit. Dementsprechend gilt es, die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler in ihren und seinen individuellen Potentialen sowie als Subjekt des je eigenen Bildungs- und Begabungsprozesses wahrzunehmen, zu begleiten und zu unterstützen.

Dieser Prozess ist auf das gesamte Leben hin angelegt, wobei die Schule einen entscheidenden Anteil daran hat. Denn in keiner anderen Institution bietet sich den Heranwachsenden – schon allein aufgrund des zeitlichen Umfangs – derart intensiv und kontinuierlich die Möglichkeit, sich mit Wissen und Welt, mit Fragen und Problemen auseinanderzusetzen und darüber zu eigenständigem Denken, Handeln und Urteilen zu gelangen. Die Schule vermag – unter entsprechenden Bedingungen – den je einmaligen Entwurf der Person zu unterstützen und den Einzelnen in die Lage zu versetzen, die Gestaltung seines Lebens als besondere Aufgabe anzunehmen und verantwortlich für seine Biographie zu werden.

Eine personale Pädagogik sieht die Schüler/innen nicht nur als Individuen, sondern prinzipiell *dialogisch* und relational, d.h. auf *Beziehung* und *Verantwortung* hin ausgerichtet. Die Relationalität beinhaltet verschiedene Dimensionen, die jeweils unterschiedliche Bereiche des pädagogischen Handelns betreffen. Dabei handelt es sich sowohl um die Verantwortung gegenüber sich selbst als auch die soziale Verantwortung gegenüber dem Anderen und der Gesellschaft sowie letztlich die ethische gegenüber der Menschheit. Gleichzeitig ist seitens der Gesellschaft und der Schule als einer ihrer zentralen Institutionen zu fordern, dass den Heranwachsenden – gleich welchen Geschlechts und welcher Herkunft – diese Partizipation und Teilhabe auch ermöglicht wird.

Die theoretische Akzeptanz des Prinzips Person beinhaltet eine normative Entscheidung und vermag die Schulentwicklung als ganze ebenso wie die konkrete Gestaltung und das praktisch-schulische Handeln in der Schule zu bestimmen. Eine Schule, die sich auf das Personprinzip stützt, verpflichtet sich auf die personale Mündigkeit und den autonomen Selbststand des Menschen und entgeht damit den unterschiedlichen Formen von Fremdbestimmung. Die Berufung auf dieses Prinzip hilft der Schule also, gerade auch in der gegenwärtigen Diskussion um Funktion und Zweck von Ganztagschulen, sich gegenüber den wechselnden Ideologien und Vorstellungen, den gesellschaftlichen und privaten Interessen, den staatlichen und wirtschaftlichen Ansprüchen, den bildungspolitischen und konjunkturellen Forderungen zu behaupten.

Eine solche Grundlage erlaubt auch eine klare Beurteilung aller pädagogischen Einzelfragen und Einzelprobleme aus dem eigenen Prinzip heraus. Ob im Rahmen der theoretischen Begründung der Ganztagschule oder der konkreten Praxis der Einzelschule – es vermag als Maßstab zu dienen, um *begründete* und

nicht nur von zufälligen Moden und Motivationen abhängige Entscheidungen treffen zu können.

Mehr Zeit – mehr Raum – mehr Lernen – mehr Miteinander an sich bedeuten noch keine Etablierung der Ganztagsschule als einer *pädagogischen* Einrichtung. Wie die Schule überhaupt, so ist auch die Ganztagsschule zunächst aus ganz unterschiedlichen bildungs- und gesellschafts*politischen* Motiven heraus entstanden. Erst in Folge dieser gesellschaftlichen und politischen Initiative liegt es in der Verantwortung der Akteure vor Ort, dieser gesellschaftlichen und bildungspolitischen Initiative eine pädagogische Wendung zu geben. Erst hier beginnt die eigentliche Schulentwicklung, die pädagogisch im Interesse der Kinder und Jugendlichen geschieht.

Bedenkt man die Erkenntnisse darüber, was eine „gute Schule“ ausmacht, so ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung die Klärung der pädagogischen Grundlagen und Ziele. Vielfach zeigt sich in der Praxis, dass Aktivitäten und Erneuerungsbestrebungen über kurz oder lang ins Leere laufen, dass es engagierten Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern an Unterstützung mangelt, wenn nicht in den Kollegien gemeinsame Grundvorstellungen und Zielsetzungen sowie die entsprechenden Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vorhanden sind. Empirische Untersuchungen bestätigen, dass sich Schüler (und Lehrkräfte) an einer Schule, die von einem gemeinsamen Grundkonsens, einem pädagogischen *Ethos* geprägt ist, nicht nur wohler fühlen, sondern auch bessere Leistungen erzielen (vgl. Fend 2008).

4. Personale Erziehung und die Frage der Werte

Zentral für personale Erziehung und Bildung ist die Grundüberzeugung, dass der potentiell mit Vernunft, Freiheit und Sprache ausgestattete Mensch weder durch äußere Einwirkung noch durch inneres Wachstum zur Einsicht in das richtige Handeln gelangt. Ein Gelingen seiner Bildung hängt vielmehr sowohl vom Einzelnen selbst wie auch von der Einstellung und Mitwirkung der Mitmenschen ab, wozu die Erwachsenen gehören, aber auch die Gleichaltrigen. Die Relationalität der Person beinhaltet sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch die mitmenschlich-soziale und die sachliche Dimension. Ihnen ist in der Anerkennung des Einzelnen, in den Beziehungen der Menschen untereinander sowie im Hinblick auf die Sachen und Gegenstände des Unterrichts zu entsprechen.

Für die Lehrenden und pädagogischen Fachkräfte bedeutet das beispielsweise, sich „als ein Du des zu Erziehenden zu postulieren, welches ... seine pädagogische Autorität dadurch gewinnt, dass es seinen eigenen Standpunkt argumentativ darlegt, seine Forderungen dialogisch rechtfertigt und seine Entwürfe überzeugend begründet“. Ein solches erzieherisches Verhalten besitzt Modellcharakter auch für den Umgang in der Gesellschaft, „in der sich die Menschen als *Personen* begegnen,

miteinander handeln und sich über ihr Handeln immer wieder *verständigen*“ (Böhm 2019, 174). Erziehung und Bildung können nach personalem Verständnis nie und nimmer nur außengeleitete Prozesse sein, sie können nicht hergestellt und bewirkt, sondern bloß veranlasst werden, da sie immer von der inneren Aktivität des einzelnen Kindes und Schülers abhängen.

Demzufolge ist der vernünftige Dialog eines der wichtigsten methodischen Prinzipien personaler Erziehung, d.h. die stete Aufforderung und Auseinandersetzung zwischen sich respektierenden Personen. Wenn der Grund menschlichen Erkennens und Handelns im Menschen selber, also in der Selbsttätigkeit des Ich und in der Eigenverantwortung der Person liegt, dann müssen auch Erziehung und Unterricht ihren Ausgang beim konkreten Menschen selber nehmen. Weder kann dann der Unterricht einseitig in der Fachwissenschaft begründet sein noch können die erzieherischen Werte und Normen außerhalb der Person des Menschen gefunden werden.

Vielmehr wird nur der einzelne Schüler selbst die Einheit der in den verschiedenen Fächern oder Fachgruppen vermittelten Inhalte und Erkenntnisse herstellen können, und zwar nicht als Reproduktion des Gelernten, sondern im Sinne einer „Anähnlichung“ (Sting 2009; Gebauer, Wulf 1998), einer lebendigen Aneignung und bewussten Auseinandersetzung, in der das erlernte Wissen in den Horizont einer umfassenden Verantwortung gestellt wird. Das Ziel des Erziehungs- und Bildungsprozesses muss darin bestehen, den Heranwachsenden sowohl zu einer geistig-intellektuellen, zu einer sozialen als auch zu seiner moralischen Selbstständigkeit und Verantwortung zu führen. Unterricht und Schule müssen dementsprechend so angelegt sein, dass sie diesen Prozess in Gang setzen, begleiten und in der täglichen Praxis einüben.

Die Verantwortlichkeit gewinnt gerade gegenwärtig angesichts der außerordentlichen wissenschaftlichen und technischen Möglichkeiten ein derartiges Gewicht, dass es verkürzt ist, den Unterricht auf die Vermittlung von testbarem Wissen und nachweisbaren Qualifikationen zu beschränken. Schulische Bildung ist mehr als Wissen. Sie bedarf zwar des gewussten Wissens, aber nach personalem Verständnis erfordert sie einen selbstständigen und verantwortlichen Umgang mit diesem Wissen und ist auf eine Verbindung von Erkenntnis und moralischem Handeln, von Wissen und Gewissen angelegt.

Somit ist auch die Frage der *Werte* im Rahmen personaler Schule zentral, und auch sie erfordert ein Umdenken im Vergleich zur traditionellen Auffassung. Eine personale Schule muss eine Schule sein, deren Unterricht Bildung im umfassenden Sinn zustande kommen lässt. Die traditionellen Erwartungen an Schule und Unterricht sind heute überholt. Gegenwärtig kann man niemanden mehr auf sein ganzes Leben vorbereiten, die gelernten Kenntnisse und Fertigkeiten sind nur noch von begrenzter Dauer, und es gibt keine allgemein gültigen Normen und Werte mehr. Das alles sind Gründe dafür, im Unterricht die Selbstständigkeit im Denken und die personale Verantwortung zu betonen und einzuüben.

Daran müssen alle schulischen Planungen, Entscheidungen und Handlungen ausgerichtet werden, angefangen von der Unterrichtsorganisation über die Didaktik und Methodik des Unterrichts bis hin zum Umgang der Beteiligten miteinander. Die Einzigartigkeit jedes Schülers erfordert eine differenzierte Förderung, ein genaues Hinschauen und Eingehen auf individuelle Besonderheiten, eine „Personalisierung“ des pädagogischen Umgangs und ein über den für alle verbindlichen gemeinsamen Unterricht hinausgehendes Spektrum von fördernden und unterstützenden Angeboten. Auch die gegenseitige Akzeptanz und die Anerkennung des Anderen in seiner Andersartigkeit, gegenseitiges Zuhören, Zurücknahme eigener Egoismen und Rücksichtnahme gehören in diesen Zusammenhang. Gerade die zuletzt angesprochenen Aspekte erhalten in der heutigen Gesellschaft, in der Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammenleben, ein besonderes Gewicht.

Das Personprinzip wirkt demnach als regulative Idee für Erziehung und Schule und liefert die Richtschnur und den Orientierungsrahmen für alle schulischen Grundfragen, Entscheidungen und Gegebenheiten, aber auch für die Lösung konkreter Konflikte und Probleme. So gibt es auf die Frage „Ganztagsschule – ja oder nein?“ nicht *die* richtige oder falsche Antwort. Vielmehr kommt es darauf an, ob und wie Kinder in ihrer Persönlichkeit geachtet und gefördert werden. Die Schule der Person kann hier und dort verwirklicht werden. Es gibt aber keine Patentrezepte dafür.

5. Grundzüge einer (Ganztags-)Schule der Person

Wie eine Schule der Person konkret aussehen kann, soll in Anlehnung an eine Unterteilung des französischen Erziehungswissenschaftlers Jacques Ardoino (1977) in Grundzügen angedeutet werden. Ardoino unterscheidet fünf Ebenen, auf denen man eine Schule betrachten kann: die individuelle und die interindividuelle Ebene, diejenige der Gruppen-Klasse, sowie diejenige der Organisation und der Institution. Auf der *individuellen Ebene* muss in eine Richtung gearbeitet werden, die den Einzelnen als Subjekt seines Bildungsprozesses in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet etwa, das autonome und selbst gesteuerte Lernen zu erhöhen, in stärkerem Maße personale Beratung und Begleitung anzubieten, das Finden eigener Ziele zu unterstützen, individualisierte Leistungsformen einzuführen sowie die Lernenden dazu zu befähigen, mehr Verantwortung zu übernehmen.

Auf der *interindividuellen Ebene* sind durch das längere Zusammensein mehr Kommunikation und Kooperation möglich, aber auch mehr Konflikte zu bewältigen, soziale Lernformen geraten stärker in den Fokus und Formen der Beratung und Begleitung der einzelnen Schülerinnen und Schüler erhalten mit zunehmender Varianz an Lern- und Leistungsformen mehr Bedeutung. Hier wären noch weitere empirische Untersuchungen notwendig, um Einblicke in neue Schulkulturen zu erhalten. Neuere ethnographische Studien liefern etwa interessante Einblicke in Bezug auf „Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule“ (vgl. Langer u.a. 2010).

In einer Schule, die sich nicht nur als Unterrichtseinrichtung, sondern als umfassender Lern-, Erfahrungs- und Gestaltungsraum versteht (vgl. Appel 2009), gerät auch der Aspekt der *Gruppe* (gruppale Ebene) stärker in den Blick. Eine Klasse als Gruppe zu sehen, geht über die Organisationsform einer Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die jahrgangsweise zusammengestellt werden, hinaus. Eine Gruppe versteht sich als soziale Einheit, in der Spannungen auftreten, aber auch Gemeinsamkeiten gelebt werden, in der gemeinsame Ziele gefunden werden müssen, in der ein Prozess stattfinden soll, der eine Klasse vom außengesteuerten „Gruppen-Objekt“ hin zum „Gruppen-Subjekt“ führt (vgl. Guattari 1976), das sich partizipativ am schulischen Geschehen beteiligt (vgl. Burow u.a. 2008, 603).

Die Ebene der *Organisation*, die in einer hierarchisch geordneten Schule die Struktur und Pädagogik weitgehend dominiert, hat in einer personal aufgestellten Ganztagschule als Dienerin des Pädagogischen zu fungieren: Zeit- und Stundenpläne werden nach der Rhythmisierung der Arbeit und der Unterrichtsgestaltung ausgerichtet und nicht umgekehrt. Projektunterricht und Freiarbeit erfordern die Auflösung des 45-Minuten-Takts sowie die Öffnung des Unterrichts und der Schule nach innen und nach außen. Neue Konzepte im Bereich des Lehrens und Lernens, eine veränderte Schulkultur verlangen mehr Kommunikation und Kooperation, regelmäßige Absprachen und Teamsitzungen. Dafür müssen seitens der schulischen Organisation die notwendigen Zeiten und Räume bereitgestellt werden.

Schließlich ergeben sich auch auf *der Ebene der Institution* mehr Möglichkeiten der Veränderung in der Ganztagschule als in der Halbtagschule, wobei hier zwischen schulinternen und -externen Institutionen zu unterscheiden ist. Während die *externen* Institutionen in der Regel von außen, vom Staat vorgegeben sind (z.B. Jahrgangsklassen, Stundentafeln oder andere schulgesetzliche Regelungen), können die *schulinternen* Institutionen von den Akteuren vor Ort, d.h. den Lehrenden und Lernenden sowie anderen Verantwortlichen, gestaltet, neu geschaffen oder verändert werden (vgl. Weigand 1995). Dieses „Instituieren“ kann die Einrichtung demokratischer Gremien und Formen der Partizipation wie Klassenrat (Célestin Freinet) oder Schulversammlung, alle möglichen Formen des selbstgesteuerten Arbeitens und Lernens, die Einrichtung von Ateliers und Workshops, die Neugestaltung und Neubewertung von Leistungsmessungen und anderes mehr umfassen.

Dabei tragen die Schülerinnen und Schüler in entsprechendem Rahmen Verantwortung, aber auch die Lehrenden haben ihr pädagogisches Entscheiden und Handeln immer wieder neu zu argumentieren und zu verantworten. Auch hier erscheint die Orientierung am Personprinzip hilfreich, um in der spezifischen Situation angemessen agieren zu können.

Mit Blick auf die neuere Schulentwicklung erweist sich ein solches Prinzip im Sinn einer allgemeinen Grund- und Zielkategorie schließlich noch aus einem weiteren Grund als sinnvoll. Eine derartige zentrale Kategorie ist erforderlich, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie begleitenden theoretischen

Reflexionen und Begründungen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander vielfältiger Einzelaspekte und Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen. Aus empirischen Untersuchungen wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass „Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung ... allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Modellen und dezidiertem Teambuilding erwartbar“ ist (Holtappels 2009, 135). Das Personprinzip bietet selbst für offene Modelle einen entsprechenden Orientierungs- und Beurteilungsmaßstab für die Vielzahl schulischer Einzelaktivitäten, -vorhaben und -maßnahmen.

Im Sinne personaler Bildung und unter Berücksichtigung der Diskussion um informelles und nicht-formelles Lernen ist auch verstärkt auf die Einbeziehung außerschulischer Lern- und Erfahrungsorte zu achten, die – frei von schulischem Notendruck und der Bewertung im engeren Sinne der Schulleistungen – „als Bildungssphären miteinander zu verknüpfen“ sind (Otto, Coelen 2005, 7). Außerschulische Orte bieten gegenüber der Schule oft andere Möglichkeiten für individuelle Interessen und Schwerpunktsetzungen. Empirisch ist dazu belegt: „Eine konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen wird in Ganztagschulen umso ausgeprägter sichtbar, je stärker pädagogische Entwicklungsziele als Motive bestanden haben, je intensiver systematische Verfahren der Qualitätsentwicklung (z.B. Organisationsentwicklung) in der Entstehungsphase angewendet wurden, je eher eine flexible Zeitorganisation eingeführt wurde und je höher der Grad aktiver Lehrermitwirkung im Ganztage war; vor allem aber scheint die Verzahnung dann zu gelingen, wenn eine intensive Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal besteht“ (Holtappels 2009, 125).

Die entscheidende Frage ist aber letztlich die nach der Einheit der Bildung, die sich im Einzelnen zentriert. Die Kinder und Jugendlichen sind als Subjekte ihrer Lern- und Bildungsprozesse anzuerkennen, unabhängig davon, an welchen Orten, Räumlichkeiten und unter welchen Bedingungen diese stattfinden. Eine vom Personprinzip ausgehende Schule fördert und unterstützt letztlich den Prozess, in dem der Einzelne zum *Autor des eigenen Lebens* wird. Wenn sich die Ganztagschulen diesem Ziel verschreiben, dann sind sie über die aktuelle Entwicklung hinaus der Motor der Schulreform des 21. Jahrhunderts.

Literatur

- Appel, S. u.a. (Hrsg.) 2009: Jahrbuch Ganztagschule. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach/Ts.
Ardoino, J. ²1999: Education et politique. Paris
Ballauff, Th. ²1984: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. Köln
Benner, D. ³2005: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim
Böhm, W. ²1995: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg

- Burow, O.-A. u.a. 2008: Schulentwicklung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 602 ff.
- Fausser, P. (Hrsg.) 1996: Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift Neue Sammlung. Seelze
- Fend, H. 1986: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78. Jg., S. 275-293
- Fend, H. 2008: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden
- Gebauer, G./Wulf, Ch. 1998: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek
- Glickman, C.D. 1998: Renewing America's schools: a guide for school-based action. San Francisco
- Goodland, J.I. 1996: Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools. San Francisco
- Guattari, F. 1976: Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse. Frankfurt/M. (Psychoanalyse et transversalité. Paris 1972)
- Holtappels, H. G. 2009: Ganztagschule und Schulentwicklung. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 111-135
- Holtappels, H. G. u.a. 2007: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim
- Kahl, H./Knauer, S. (Hrsg.) 2007: Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim
- Klieme, E. u.a. 2007: Zusammenfassung und Bilanz. In: Holtappels, H. G. u.a.: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, S. 353-381
- Langer, A./Richter, S./Friebertshäuser, B. (Hrsg.) 2010: (An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien. Hohengehren
- Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.) 2005: Ganztägige Bildungssysteme. Innovationen durch Vergleich. Münster
- Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.) 2009: Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim
- Riceur, P. 1996: Das Selbst als ein Anderer. Aus dem Franz. v. Jean Greisch. München. (Soi-même comme un autre. Paris 1990)
- Rolff, H.-G. 2000: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim
- Rolff, H.-G. 2007: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim
- Silcox, S. 2003: Principal Leadership and Schoolrenewal. Paper submitted for presentation at the 2003 Annual conference for the Australian Association for Research in Education. Auckland
- Sirotnik, K. A. 1999: Making Sense of Educational Transformation. Phi Delta Kappan, 80 (8), S. 606-610
- Sting, S. 2009: Der Mensch als sozialer Akteur. In: Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Der Mensch als Maß der Erziehung. Weinheim, S. 63-76
- Stroß, A. 2007: Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Münster
- Sturma, D. 1997: Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn
- Weigand, G. 1995: Institutionelle Methoden. In: Heitkämper, P. (Hrsg.): Mehr Lust auf Schule. Ein Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht. Paderborn, S. 17-31
- Weigand, G. 2004: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg