

Wunder, Dieter

Ganztagschule oder Ganztagsbildung? Kritische Überlegungen anlässlich dreier wichtiger Neuerscheinungen

Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 294-301



Quellenangabe/ Reference:

Wunder, Dieter: Ganztagschule oder Ganztagsbildung? Kritische Überlegungen anlässlich dreier wichtiger Neuerscheinungen - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 294-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273791 - DOI: 10.25656/01:27379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273791>

<https://doi.org/10.25656/01:27379>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieter Wunder

Ganztagschule oder Ganztagsbildung?

Kritische Überlegungen anlässlich dreier wichtiger Neuerscheinungen

Die Ganztagschuldiskussion kommt in Gang. Sie greift über die bisherige „Ganztagschulgemeinde“ hinaus, wobei auch diese ihre Diskussionen erweitert: seit 2003 gibt es neben der Zeitschrift „Die Ganztagschule“ das „Jahrbuch Ganztagschule“ sowie eine Schriftenreihe (Wochenschau Verlag). Neue Autoren und Interessenten treten auf:

Volker *Ladenthin* und Jürgen *Rekus* haben einen Sammelband mit 19 Aufsätzen herausgegeben.¹

Hans-Uwe *Otto* und Thomas *Coelen* haben in zwei Bänden die Vorträge des Bielefelder Kongresses „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft“ (9. – 11. 10. 2003) veröffentlicht.²

Obwohl die Einführung der Ganztagschule entsprechend dem gesellschaftlichen Bedarf politisch geklärt zu sein scheint (Ottweiler 2005), wird die Diskussion über Wert und Unwert der Ganztagschule fortgeführt. Bei wichtigen *Sozialpädagogen* ist Misstrauen gegen Schule bis hin zu ihrer Ablehnung deutlich: Hans-Uwe *Otto* und Thomas *Coelen* erläutern im einleitenden Artikel zu „Grundbegriffe der Ganztagsbildung“ (2004, S.8): „Die These, die durch den Begriff ‚Ganztagsbildung‘ transportiert wird, lautet: Wenn sich moderne, d.h. gesellschaftliche Bildung überhaupt organisieren lässt, dann nicht durch eine Ausweitung von Schule als Unterricht und auch nicht durch eine angehängte Betreuung, sondern nur durch die Integration von formellem und nicht-formellem Lernen, also vor allem durch eine neue institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung von Eltern und Familien.“ „*Ganztagsbildung*“, eine interessante Wortbildung – anscheinend von Thomas *Coelen* zuerst in die Debatte gebracht –, ist offensichtlich als Kampfbegriff gegen jedwede Form von *Ganztagschule* konzipiert; seiner Propagierung diene der Bielefelder Kongress:

1 Volker *Ladenthin*, Jürgen *Rekus* (Hg.) 2004: *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim und München: Juventa, 376 S., 24,00 €

2 Hans-Uwe *Otto*, Thomas *Coelen* (Hg.) 2004: *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 270 S., € 22,90

Hans-Uwe *Otto*, Thomas *Coelen* (Hg.) 2005: *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Waxmann, Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 5. Münster: Waxmann, 2005, 220 S., 28,00 €

Auf andere Art meldet Jürgen *Rekus* Zweifel an der Ganztagschule an. Aus einer katholischen Orientierung lehnt er die Ganztagschule für alle als Eingriff in den elterlichen Bildungsauftrag ab, fordert sie aber bei Defiziten des Elternhauses als Ergänzung der Vormittagsschule (Rekus 2005, S. 286). Seine Zweifel verbindet er populistisch mit der Globalisierungsthese (S. 281): „Das Angebot von Ganztagschulen erfüllt also auf mehrfache Weise das Deregulierungsparadigma: Erstens können Schulen ein zeitlich flexibles, den regionalen Wünschen der Nachfrager angepasstes Schulprogramm anbieten („Kundenorientierung“), zweitens kann ein ganztägiges Angebot eine Nachfrage erzeugen und bildungsferne Schichten an die eigene Schule heranführen („Wettbewerbsorientierung“) und drittens ermöglicht das Angebot von Ganztagschulen auch eine Deregulierung des Familienlebens.“

Alle drei Bände stellen *bemerkenswerte Beiträge zur Ganztagschuldiskussion* dar. Otto/Coelens Bände sind theoretisch orientiert, Ladenthin/Rekus richten sich eher an die Praktiker der Ganztagschule. Die Bände verdeutlichen, dass wir – erstaunlicherweise – erst am Anfang der Ganztagschulforschung stehen. Der Kanadier David W. *Livingstone* formuliert vorsichtig, aber deutlich (Livingstone 2005, S. 47): „Tatsächlich gibt es eine lange Geschichte von Ganztagschulexperimenten in Deutschland, deren relativer Nutzen sorgfältiger untersucht werden müsste.“ Er bestätigt das kritische Urteil von *Radisch/Klieme* (Radisch-Klieme 2004). Dass in allen Bänden immer wieder Ungenauigkeiten vorkommen, führe ich auf das Fehlen von Vorarbeiten, die gesichertes Wissen festhalten, zurück. Die historische Entwicklung der letzten Jahre etwa wird verkürzt dargestellt: Dass das Programm der Bundesregierung nicht Auslöser der Ganztagschuldiskussion ist – diesen Eindruck erwecken sowohl K. *Fees* (Ladenthin/Rekus 2005, S. 125ff.) wie Otto/Coelen (Otto/Coelen 2004, S. 7) –, sondern in einen bereits begonnenen Aufbruch hineinkam, scheint vergessen zu sein. Die genaue Beschreibung der Tatsachen, ausländischer oder deutscher Ganztagschulen, fällt schwer: Beschreibung, Absichten und Wertung vermischen sich oft, durchgehende Zuverlässigkeit vermisst man. Die Sammelbände leiden zudem unter der Usance von Herausgebern, die einzelnen Beiträge unverbunden nebeneinander stehen zu lassen.

Aber diese einschränkenden Bemerkungen sind relativ unwichtig gegenüber der Tatsache, dass alle drei Bücher vielfältiges Material vorlegen und interessante Anregungen für Praxis und Theorie liefern. Ich will mehrere Gesichtspunkte nennen.

1. Ganztagsbildung

Hans-Uwe Otto, der sozialpädagogische Erziehungswissenschaftler, hatte mit dem Bielefelder Kongress in einem durchaus pluralistischen Spektrum die Debatte um Ganztagsbildung vs. Ganztagschule offensiv aufgenommen. Die jetzt vorliegenden Bände über diesen Kongress geben Gelegenheit, seine Sichtweise zu überprüfen. Auf einen Nenner gebracht geht es Otto und Coelen, wie schon dem Bundesjugendkuratorium 2002, um ganztägige Bildung, nicht durch Schule, sondern durch Jugendhilfe und auch informelle Bildung. Sehr deutlich wird in vielen Beiträgen eine Frontstellung gegen schulische Bildung. Albert *Scherr* bringt es auf den Begriff: „*Ganztagschulen sind Bildungsprozessen nicht notwendig förderlicher als Halbtagschulen, sondern tragen der Möglichkeit*

nach zur *Verhinderung von Bildung bei.*“ (Scherr 2004, S. 95, kursiv im Original). Heinz *Sünker* (Sünker 2004, S. 200) weiß, „dass die Einführung von Ganztagschulen de facto nur das realexistierende Elend verlängert, weil eine Verdoppelung des schlechten status quo – mit den sozialen Selektionsmechanismen – keine wirkliche systematische Verbesserung bedeuten kann.“ Otto und seine Mitstreiter/innen treten für eine Neudefinition des Bildungsbegriffes ein, der aus den Bedürfnissen junger Menschen erwächst und ihrer eigenen Entscheidung entspricht. Das nordrhein-westfälische Ganztagskonzept der Grundschule, das bekanntlich einen von sozialpädagogischen Kräften gestalteten Nachmittag – bisher ohne erkennbare Verbindung zum schulischen Vormittag – vorsieht, wird als akzeptable Möglichkeit dargestellt; der im Bildungsministerium Nordrhein-Westfalens dafür zuständige Klaus Schäfer war Förderer der Bielefelder Konferenz. Ulrich *Reichmann* (Reichmann 2005) kritisiert genau dieses nordrhein-westfälische Konzept, aus der Position eines kirchlichen Jugendhilfeträgers, der von den Neuregelungen Nachteile für Kinder befürchtet.

Eigenartigerweise mangelt es an einer schulpädagogisch gegründeten Auseinandersetzung mit den sozialpädagogischen Positionen zur Ganztags*schule*. Zwar waren in Bielefeld kompetente Schulpädagogen vertreten (Holtappels, Krüger, Ludwig, Oelkers, Tillmann u.a.), aber ein Dialog ist offensichtlich nicht intendiert gewesen, denn ihre Aufsätze sind geschrieben, als ob es die sozialpädagogische Gegenkonzeption nicht gäbe. Peter *Vogel* allerdings widerspricht explizit und sehr grundsätzlich (Vogel 2004, S. 37): „Was da (gemeint ist das Bundesjugendkuratorium, auf das sich Otto/Coelen berufen, DW) beschrieben ist, heißt in der üblichen Theoriesprache Sozialisation, nicht Bildung, und ein Bildungsprozess, der ungeplant und nicht intendiert ist, ist ein Widerspruch in sich.“ Sozial- und Schulpädagogen sitzen in verschiedenen Zügen, Begegnung und Umsteigen ist nicht beabsichtigt.

Das Manko von Schulpädagogen, Otto/Coelen nicht zu antworten, hat sicherlich nicht den Grund in irgendeiner Kongressregie, es ist aber auch nicht zufällig. Die schulbezogene Erziehungswissenschaft hat sich bisher nur unzureichend mit Ganztags*schule* auseinandergesetzt (Radisch/Klieme 2004; Wunder 2004). Sie scheint sozialpädagogische Forderungen auf ihrem ureigenen Gebiet nicht wirklich ernst zu nehmen oder sich mit vordergründigen Versöhnungsformeln zu begnügen. Vielleicht hat das Manko auch mit der vorherrschenden reformpädagogischen Sicht zu tun, die gegenüber dem selbstbewussten Auftreten der Sozialpädagogen bisher keinen eigenständigen Standpunkt zur Aufgabe sozialpädagogischer Fachkräfte in Ganztags*schulen* formuliert hat. Denn wer als Ausgangspunkt zur Diskussion über Ganztags*schule* das schlechte Gewissen über die bisherige Schulgestaltung wählt, der wird Mühe haben, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu erklären, warum ausgerechnet Lehrpersonen für die Erweiterung der Schule zur Ganztags*schule* zuständig sein sollen. Da bedarf es dann schon der weltanschaulichen Position von Jürgen Rekus, der die Ganztags*schule* allein als Kompensation für elterliche Defizite zur Ergänzung der Vormittagsschule zulässt (Rekus 2005, S. 286) – wohlgemerkt, keine reformpädagogische, sondern eine deutlich schulisch-unterrichtliche Ganztags*schule*.

Auf jeden Fall halte ich die Diskussion trotz Vogels Einwänden für vertiefenswert. Zwar kann man gegen die Sozialpädagogen der Otto/Coelen-Bände

einwänden, dass ihre Begriffe nicht mit Anschauung, also Praxis gefüllt werden, dass Jugendhilfe wohl kaum das alles leisten kann, was der Ganztagsbildung zugeschrieben wird, dass zuweilen der Eindruck der Begriffsakrobatik entsteht – solche Kritik entkräftet allerdings nicht die beiden Grundanliegen: die Schulkritik sowie das Beharren auf Selbstbestimmung. Dass allerdings auch Jugendhilfe nicht nur Selbstbestimmung darstellt, wird geflissentlich verschwiegen. Die Betonung der informellen Bildung mag als Flucht aus diesem Dilemma gedeutet werden. Vogels Kritik finde ich dennoch nur ansatzweise überzeugend. Denn Bildung ist zwar intendiert, aber jenseits der Vermittlung von Basiswissen und -fähigkeiten kann Wesentliches nicht einfach per Unterricht bewirkt werden, sondern nur in der lebendigen Auseinandersetzung des jungen Menschen mit der Welt: sie mag durch Unterricht ausgelöst werden, Unterricht mag dabei helfen, aber sehr oft findet sie außerhalb von Schule statt, im eigenen Nachdenken, in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen, im Verarbeiten von Erleben usw. Aufgabe der Schulpädagogen wäre es, gegen den vagen Bildungsbegriff der Sozialpädagogen den ihren hinreichend zu präzisieren, also einen reformpädagogisch bestimmten Bildungsbegriff zu entfalten.

Bei aller Kritik an Otto/Coelen ist anzuerkennen, dass Coelen aus Sicht der Jugendhilfe einen klaren Vorschlag zur Ganztagsbildung (Coelen 2004 S. 247 – 267) vorlegt: „Die kommunale Jugendbildung könnte in Form einer arbeitsteiligen Trägerschaft institutionalisiert werden. Darin würde wie bisher vormittags der verpflichtende Schulunterricht stattfinden und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ würden (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) ein Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen angeboten.“ (S.262) Dieses Modell macht zweierlei klar. Es verbürgt der Jugendhilfe einen eigenständigen zukunftsfähigen Platz; zugleich ignoriert es großzügig das schulisch geprägte Verständnis von Ganztagsbildung; dass etwa Hausaufgaben ein schwerwiegendes pädagogisches Problem sind, scheint Coelen ahnungslos zu übersehen. Grundlegende Fragen, wie die, ob es für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hilfreicher ist, neben dem Elternhaus ein oder zwei Orte des Lernens und des Aufwachsens zu besitzen, ob Jugendhilfe für alle gedacht ist oder nur als Kompensation für die Benachteiligten, werden nicht gestellt. Der Dialog müsste beginnen, ohne jedes Tabu. Dies ist schwierig, weil Schule stärker ist.

2. Erfahrungen im Ausland

In der Auseinandersetzung um die richtige Ganztagschule oder – wie Otto und Verbündete konsequent formulieren – Ganztagsbildung lohnt der Blick ins Ausland. Eine umfassende Übersicht wenigstens zu den OECD-Ländern fehlt allerdings, bei Otto/Coelen kommen Finnland, Frankreich, Italien, Japan, die Niederlande und Russland vor, am Rande auch Kanada, bei Ladenthin/Rekus Finnland, Frankreich, Großbritannien und die Schweiz. Das DIPF war da schon einmal weiter (1990 – 1991, 1994), allerdings sind die dortigen Darstellungen inzwischen vielfach nur noch historisch interessant, so schnell wandelt sich derzeit überall die Schule. Immerhin bieten die Bücher von Otto/Coelen und Ladenthin/Rekus viel Material; sichtbar wird, wie differenziert die Situation zu beurteilen ist, aber auch, welche Mühe es macht, ausländische Ganztagschulen exakt zu beschreiben und alle die Fragen, die man beantwortet haben

möchte, aufzunehmen. Coelen (Coelen 2005) leistet eine erste Aufbereitung, aber sich ein begründetes Urteil über ausländische Erfahrungen zu bilden, um so die Praxis in Deutschland zu verbessern, wird noch vieler Vorarbeiten bedürfen.

Was lernt man aus dem Ausland? Mehreres fällt auf. Offensichtlich ist es sehr schwer, ein ausländisches System so darzustellen, dass der Leser es sich im Einzelnen genau vorstellen kann – eine Voraussetzung für Lernen; das Buch „Ganztägige Bildungssysteme“ musste wohl zu schnell fertig werden. Dessen Leser gewinnt den Eindruck, dass es die Ganztagschule in gebundener Form für alle nur in Frankreich und Japan gibt, für jüngere Schülerinnen und Schüler anscheinend auch in den Niederlanden. Auch die Autoren bei Ladenthin/Rekus tun sich schwer, die jeweilige Situation nachvollziehbar zu schildern. Wichtiger ist etwas anderes: fast nirgends scheinen die Ganztagschule oder entsprechende Angebote „aus einem Guss“ zu sein – immer sind sie irgendwie zusammengestückelt, aus Gründen der Finanzierung, aber auch der historischen Entwicklung.

Die Ganztagschule ist in den Ländern, wo sie neu eingeführt wird (Italien, Finnland, Niederlande, Russland, teilweise Schweiz), ein gesellschaftspolitisches, kein pädagogisches Projekt. Die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie, die Teilnahme von Frauen am Erwerbsleben ist überall ein vordringliches Anliegen. Die Anforderungen, die für die Bundesrepublik seit einigen Jahren gestellt werden, sind auch anderwärts selbstverständlich. In Frankreich ist die Einführung der école maternelle für alle Kinder seit 1959 dafür ebenso Beispiel wie der Umfang der täglichen Schulzeit (Hörner in Otto/Coelen 2004; Allemann-Ghionda in Otto/Coelen 2005). Die gesellschaftspolitische Bestimmung der Schulzeit gilt aber auch für die anderen erwähnten Länder, wobei die eher zufällig gewachsenen Strukturen in ihrer Vielfalt überraschen.

Die Schule muss, so mein Eindruck, überall auf ein gesellschaftliches Bedürfnis – Kinder und Jugendliche sind unterzubringen – antworten und findet dann Lösungen, die naheliegend erscheinen: es geht um Hausaufgaben, Mittagessen und Freizeitangebote. Die Jugendhilfe wird als Unterstützung der Schule in Anspruch genommen; die deutsche Grundsatzdiskussion zwischen Schule und Jugendhilfe scheint unbekannt zu sein. Dennoch halte ich die Herausforderung durch die sozialpädagogische Sicht für bedenkenswert: sie zwingt zur Klärung, wie wir uns eigentlich das Leben von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Wäre es am besten, die Schulzeit zugunsten des Elternhauses zu beschränken und nur dann anders zu verfahren, wenn das Elternhaus nicht leistungsfähig ist? Oder wünschen wir uns drei organisierte Orte des Lebens für Jugendliche – Elternhaus, Schule und Jugendarbeit? Oder halten wir es für richtig, Schulen so umzubauen, dass sie neben dem Elternhaus alle anderen Funktionen für Jugendliche erfüllen? Solche Fragen mögen illusionär erscheinen, die Politik und die Nachfrage der Eltern zwingt jeweils zu schnellen Lösungen – dennoch: die Reflexion hat zunächst einmal die grundsätzlichen Probleme zu beleuchten, erst dann haben pragmatische Antworten ihren Platz. Auch wenn ich persönlich einer schulischen Lösung zuneige, Coelens Vorschlag bestärkt mich sogar – ich bin dennoch froh, dass Sozialpädagogen sich gegen vorschnelle Lösungen wehren und zum Überdenken zwingen.

Von Seiten deutscher Autoren begegnet man ausländischen Erfahrungen oft mit der Sicherheit, dass nur solche Versuche beachtenswert sind, die dem progressiven sozialpädagogischen deutschen Bildungsverständnis entsprechen, so besonders deutlich Karl-Heinz *Braun* (Braun in Otto/Coelen 2005), der weiß, dass Frankreich seinen Maßstäben überhaupt nicht genügt, im Grunde auch die Niederlande nicht, ähnlich äußert sich Gertrud *Oelerich* (Oelerich in Otto/Coelen 2005). Coelen (Coelen 2005) stellt kritisch fest, dass im Ausland die Tendenz bestehe, den Vorrang der Schule gegenüber der Sozialpädagogik zu wahren. Ich vermisse eine unvoreingenommene Auseinandersetzung mit ausländischen Sichtweisen. Nicht wenige Deutsche sind offensichtlich der Ansicht, ihre reformpädagogische oder sozialpädagogische Einsicht für maßgebend zu halten – über Frankreich rümpfen wir alle die Nase. Mit welchem Recht beharren wir auf dem Gebiet der Erziehung auf einem solchen deutschen Sonderweg? Wenn wir erfahren, dass Jugendliche in Frankreich oder den USA nach Schulschluss noch Hausaufgaben machen müssen, sind wir entsetzt. Was gibt uns eigentlich die Sicherheit, dass wir Recht haben? Warum soll nicht auch eine schulische Gestaltung jugendlichen Lebens gelten, wie in Frankreich oder in vielen Schulen der USA üblich? Mich machte die sicher exotische Einstellung eines frommen jüdischen Gelehrten aus Haifa (Schimron 1990) nachdenklich: für ihn ist Lernen der eigentliche gottgefällige Zweck des Lebens, es kann also gar nicht genug – natürlich das richtige – Lernen geben. Wäre diese Haltung nicht auch ins Säkulare übersetzbar und denkbar?

3. Die wichtigsten Probleme der Ganztagschule

Ladenthin/Rekus lassen sieben Ganztagschulen ihre Praxis darstellen. Wer seine natürliche Neugier noch nicht verloren hat, wird diese Berichte vielleicht als den interessantesten Teil der Veröffentlichungen einschätzen. Wie unterschiedlich sind doch Schulen, ihre Ausgangsposition, ihre Aufgaben, die sie bewältigen wollen, die Schritte, die sie gehen, die Probleme, die sie lösen wollen, die Geschichte, die sie durchlaufen, die Ausblicke, die sie geben – das ist die Wirklichkeit, die so schwer in Begriffe zu fassen ist. Ich halte die exakte Beschreibung von unterschiedlichen Ganztagschulen für eine unabdingbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Indem die Vielfalt sichtbar wird, entsteht eine Grundlage für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Schulpraxis Ganztagschule. Erst solche Berichte erlauben verallgemeinerungsfähige Urteile.

Immerhin wird deutlich: Hausaufgaben scheinen überall ein Problem zu sein. Da berichtet etwa Monika *Köhne* (Köhne 2005) über „ihr“ Bonner Ganztagsgymnasium, dass es trotz fast zwanzigjähriger „erfolgreicher“ Arbeit nicht gelungen ist, eine überzeugende Lösung zu finden: Schülerinnen und Schüler versuchen die Aufgaben zu meiden oder machen sie nicht sorgfältig genug; durchsetzungsfähige Formen der Betreuung von Aufgaben werden noch immer entwickelt. Ich führe dieses Beispiel nicht an, um etwa diesem Gymnasium am Zeuge zu flicken – es soll vielmehr veranschaulichen, dass wir bis heute nicht wirklich wissen, wie Hausaufgaben in der Ganztagschule am besten bearbeitet werden. Appel/Rutz kritisieren in ihrem Handbuch (2003, S. 133) die Aufgabenpraxis der Ganztagschulen: „Obwohl die Mehrheit der bundesdeutschen Ganztagschulen die eigene Zuständigkeit bei der Gestaltung und Lösung des Aufgabenproblems erkannt hat und die Begründungen dafür ak-

zeptiert, erscheint die Umsetzung halbherzig, lückenhaft und vielfach unprofessionell.“ Eine Lösung halte ich nur für möglich, wenn die Unterrichtspraxis verändert wird, Aufgaben reduziert und individualisiert werden, zudem denen, die es nötig haben, fachliche und emotionale Hilfe gegeben wird.

Betreuung ist, wie ausgeführt, ein treibendes gesellschaftspolitisches Motiv für Ganztagschule. Wird eine pädagogische Begründung weiterhin marginalisiert, dann gewinnen die Argumente von Sozialpädagogen an Gewicht. Es erscheint dann auch folgerichtig, dass die Ganztagschule am ehesten für jüngere Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Die Jugendlichen ab 13/14 Jahre sorgen für sich selbst und lehnen in einem System, das die Wahl zwischen Ganztags- und Halbtagschule erlaubt, den Eingriff in ihre freie Zeit ab. Sie sind allenfalls für bestimmte interessante Angebote an einem Nachmittag zu gewinnen. So sehe ich es nicht als Zufall an, dass unter den fünf Beispielen mit Erfahrung, die Ladenthin/Rekus darstellen lassen, nur eine Sekundarschule I sich findet, diese zudem nur an drei Tagen arbeitet.

4. Wie soll eine Ganztagschule aussehen?

J. Rekus (Rekus 2005) schlägt eine Ganztagschule von 8 bis 12 Uhr und 14 Uhr 30 bis 16 Uhr vor – er nennt sie „alte Ganztagschule“ in Anlehnung an Verhältnisse, wie sie im 19. Jahrhundert vermutlich in vielen Staaten herrschten. Dieser Vorschlag mag der einen oder dem anderen seltsam vorkommen – wo bleibt die zusätzliche Zeit, die man doch durch die Ganztagschule für Erziehung und/oder Unterricht gewinnen will? Statt Rekus' Vorschlag damit abzutun, könnte man ihn aber auch ernst nehmen, vor allem, da es im Ausland, z. B. in England oder den USA, nicht wenige Schulen eines ähnlichen Konzepts gibt. Eine solche Schule verteilt die vorhandenen Stunden „nur“ anders als gewohnt. Sie schafft damit aber menschliche Verhältnisse für Unterricht. Vier Stunden guter Unterricht mit gut arbeitenden Schülerinnen und Schülern – ist mehr am Vormittag zu verlangen? Nach einer langen Pause – für Essen, Spiel und Erholung – kommt dann ein zweistündiger Nachmittagsunterricht. Gibt es pädagogische Gründe gegen eine solche Schule?

Unter den Autoren der drei Bände ist Harald Ludwig (Ludwig 2004, 2005) der einzige, der wenigstens andeutungsweise aus seiner geschichtlichen Kenntnis heraus konzeptionelle Vorschläge zur Ganztagschule macht: er fordert die innere Neugestaltung der Schule in Nutzung der reformpädagogischen Erfahrungen. Wer so argumentiert – ich bin mir sicher, dass viele von uns Ganztagschulanhängern so denken –, der muss seine Vorstellungen präzisieren und zudem in die Diskussion von Bildungsstandards und Evaluation verorten. Wir brauchen dringend eine schulpädagogische Diskussion zu den verschiedenen Möglichkeiten der inneren Ausgestaltung der Ganztagschule – ich gehe davon aus, dass es nicht *die* richtige Form der Ganztagschule gibt, sondern sehr unterschiedliche Ausprägungen, für die allerdings handhabbare Kriterien der Beurteilung zu entwickeln sind. Welche Wege auch immer man einschlägt, es wird nicht ohne die Umgestaltung des Vormittags gehen, auch nicht ohne Einbeziehung eines gleichberechtigten Partners Jugendhilfe. Leider geben die Neuerscheinungen keinen Hinweis darauf, ob im Ausland ähnliche Überlegungen angestellt werden. Bleibt eine Ganztagschule am Vormittag die traditionelle Unterrichtsschule, der ein irgendwie betreuender Nachmittag angehängt wird,

dann sollte man auf Ganztags*schule* verzichten und die Nachmittagszeit der Jugendhilfe überlassen.

Literatur

- Appel/Rutz 2003: Stefan Appel, Georg Rutz: Handbuch Ganztags*schule*, Wochenschau Verlag/Schwalbach/Ts., 3. Auflage
- Coelen 2004: Thomas Coelen: „Ganztags*bildung*“ – Integration von Aus- und Identitäts*bildung* durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto/Coelen 2004 S. 247-267
- Coelen 2005: Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie. In: Otto/Coelen 2005, S. 191-218
- DIPF 1990-1991: DIPF (Hg.): Zeit für Schule, Band 1-6. Köln: Böhlau
- DIPF 1994: Wolfgang Mitter, Botho von Kopp (Hg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungs*vergleichs*, Köln: Böhlau
- Köhne 2005: Monika Köhne: Das Konrad Adenauer-Gymnasium in Bad Godesberg. In: Ladenthin/Rekus, S. 47-58
- Livingstone 2005: David W. Livingstone: Formen des Lernens und die Organisation von Bildung im Übergang zum Erwachsenenalter: Eine kanadische Perspektive. In: Otto/Coelen 2005, S. 39-53
- Ludwig 2004: Harald Ludwig: Die geschichtliche Entwicklung der Ganztags*schule* in Deutschland. In: Otto/Coelen 2004 S. 209-219
- Ludwig 2005: Harald Ludwig, Die Entwicklung der modernen Ganztags*schule*. In: Ladenthin/Rekus, S. 261-277
- Ottweiler 2005: Ottwilm Ottweiler: Die Positionen von Parteien, Verbänden und Kirchen zur Ganztags*schule*. In: Ladenthin/Rekus, S. 177-198
- Radisch/Klieme 2004: Falk Radisch, Eckhard Klieme: Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. In: Die Deutsche Schule 96. Jg., 2004, H. 2, S. 153-169
- Reichmann 2005: Ulrich Reichmann: Die Offene Ganztags*schule* in Nordrhein-Westfalen – Analyse und Kritik aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Ladenthin/Rekus 2005, S. 163-176
- Rekus 2005: Jürgen Rekus: Theorie der Ganztags*schule* – praktische Orientierungen. In: Ladenthin/Rekus, S. 279-297
- Scherr 2004: Albert Scherr: Subjekt*bildung*. In: Otto/Coelen 2004, S. 85-98
- Schimron, Joseph 1990: Time Perception and Time as an Organizer in teaching Reading in Israeli Parochial Schools. In: The Nature of Time in Schools. Theoretical Concepts, Practitioner Perceptions, Ed. by Miriam Ben-Peretz, Rainer Bromme. Columbia Univ. NY, S. 240-255
- Sünker 2004: Heinz Sünker: Sozialpädagogik und Ganztags*bildung*. In: Otto/Coelen 2004, S. 199-202
- Vogel 2004: Peter Vogel: Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung“. In: Otto/Coelen 2004, S. 33-39
- Wunder 2004: Dieter Wunder: Die Ausbreitung der Ganztags*schule* in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen. Zum Verhältnis von Politik und Wissenschaft. In: Ulrike Popp, Sabine Reh (Hg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim und München: Juventa, 2004, S. 217-230

Dieter Wunder, geb. 1936, Dr. phil.; bildungspolitischer Berater
Anschrift: Franz-Groedel-Str. 5, 61231 Bad Nauheim
Email: dwunder@tiscali.de