

Holtappels, Heinz Günter

Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 164-187. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2004)



Quellenangabe/ Reference:

Holtappels, Heinz Günter: Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 164-187 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20596 - DOI: 10.25656/01:2059

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20596>

<https://doi.org/10.25656/01:2059>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

L. 018. 54(058) alr

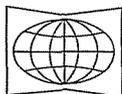
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2004

Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



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. 2003

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.

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wehrhitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main**

05/272, 2004

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Vorwort der Herausgeber | 7 |
| 1. Leitthema | |
| 1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht | 10 |
| 1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule | 25 |
| 1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule | 42 |
| 1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder | 54 |
| 2. Entwicklung in den Bundesländern | |
| 2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern | 61 |
| 2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland | 71 |
| 3. Pädagogische Grundlagen | |
| 3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen | 85 |
| 3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung | 101 |
| 3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden? | 107 |

| | |
|--|-----|
| 4. Beiträge zur Praxis | |
| 4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagschulen Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung | 112 |
| 4.2 Volker Nitzschke: Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer | 124 |
| 4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel | 131 |
| | |
| 5. Ganztagschule und Schulöffnung | |
| 5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe | 141 |
| 5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform | 164 |
| | |
| 6. Ganztagschule und Ausland | |
| 6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA | 188 |
| 6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagschule – Ein Blick über den Tellerrand | 206 |
| 6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe | 217 |
| | |
| 7. Stellungnahmen | |
| 7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Für mehr Ganztagschulen | 227 |
| 7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe | 232 |
| 7.3 Deutscher Philologenverband Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe | 237 |
| 7.4 Bundeselternrat Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland | 249 |

| | | |
|------|---|-----|
| 7.5 | Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule | 251 |
| 7.6 | Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig | 255 |
| 7.7 | Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen | 257 |
| | | |
| 8. | Nachrichten | |
| 8.1 | Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern | 263 |
| 8.2 | Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung | 265 |
| | | |
| 9. | Anhang | |
| 9.1 | Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik | 268 |
| 9.2 | GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) | 274 |
| 9.3 | GGT-Beitrittsformular | 276 |
| | | |
| | Autorinnen und Autoren | 277 |

Heinz Günter Holtappels

Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform *

„Macht die Schule auf, lasst das Leben rein“, hieß seinerzeit eine prägnante Formel der Befürworter einer pädagogischen Öffnung von Schule. Dahinter verbirgt sich nicht nur eine Reihe zahlreicher pädagogischer Alltagsaktivitäten, sondern auch vielfältige – mehr oder weniger erziehungswissenschaftlich fundierte – Schulkonzepte. Im folgenden Beitrag möchte ich im ersten Teil in kurzer Form Öffnungsansätze sozialisations- und bildungstheoretisch begründen. Im zweiten Teil werden charakteristische Merkmale und Ebenen einer pädagogischen und organisatorischen Öffnung von Schule beschrieben. Daran anschließend sollen im dritten Teil Öffnungsansätze aus erziehungswissenschaftlicher Sicht problematisiert werden. Im vierten Teil wird verdeutlicht, inwieweit verbindende Elemente zwischen Schulöffnung und Ganztagsschule bestehen und so eine Perspektive für die Schulentwicklung hergeben, bevor im abschließenden fünften Teil Schlüsselmerkmale und Gelingensbedingungen für öffnende Schulen skizziert werden.

1. Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen haben sich verändert

Der soziale Wandel stellt die Schule unweigerlich vor neue und veränderte Herausforderungen (vgl. ausführlich Klemm u. a. 1985; Holtappels 1994, 13 ff.). Zum einen haben sich die außerschulischen Erziehungsbedingungen gewandelt: Veränderte Erwerbsstrukturen und Familienkonstellationen und daraus erwachsende Belastungen und Zeitrhythmen, Erziehungs- und Betreuungsprobleme kennzeichnen vielfach ebenso die heutigen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen wie die Mediatisierung von Erfahrung. Dies geht einher mit einem Verlust an Erfahrungsmöglichkeiten im Wohnumfeld, wo sich zudem eine Ausdünnung der Kontaktchancen und eine Verinselung von Kindheit aufgrund des Rückgangs an nachbarschaftlichen Kinderöffentlichkeiten zeigen.

Aus bildungstheoretischer Sicht müssen wir parallel zu diesen Sozialisationsbedingungen zum anderen von einer Formveränderung von Wissen ausgehen. Denn aufgrund der fortschreitenden Technisierung und der Informatisierung der Gesellschaft haben die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten an Kompliziertheit und Komplexheit zugenommen (vgl. etwa Rolff 1988; Tippelt 1990). Dies muss

einerseits Folgen haben für die Auswahl von Bildungsinhalten, wodurch exemplarisches Lernen als ein Leitprinzip an Bedeutung gewinnt, andererseits sind inhaltlich-methodische Konsequenzen unausweichlich, die auf Kompetenzen der selbstständigen Erschließung von Kenntnissen und Fertigkeiten, mit der Option späteren Weiterlernens, setzen.

1.1 Didaktische Orientierungen in einer zeitgemäßen Schule

In Zukunft gewinnen im Berufs- und Lebensalltag vor allem wichtige Basis- und Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1988) an Bedeutung, die über die herkömmliche schulische Grundbildung hinausweisen und die quer zu den Fachgebieten liegen: Fähigkeiten zu vernetztem Denken und Durchschauen komplexer Prozesse, Analyse- und Planungskompetenz, logistisches Denken, Dispositionswissen, kommunikative Kompetenz, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit etc.

Zugleich halten neue Lebensrisiken Einzug in den Lebensalltag, die aber erst im umfassenden Wissen um sie einsichtig werden (ökologische Gefahren, Ernährungsrisiken, Atomtechnologie etc.), weil sie meist dem Alltagsverstand nicht direkt zugänglich sind, sondern erst über Wissenssysteme (vgl. dazu Rolff 1988). Damit einhergeht, dass aufgrund komplexer werdender gesellschaftlicher und technologischer Prozesse in nahezu allen Lebensbereichen wenig durchschaubares Expertenwissen das Alltagswissen verdrängt. Expertenwissen und Medieninformationen bedürfen mehr denn je der Aufklärung. Erfahrung muss entschlüsselt, verarbeitet und vor einem Fundus an wissenschaftlichen Erkenntnissen kritisch reflektiert werden. Angesichts der Informationsflut fragmentierten Faktenwissens kommt der Bildung auch das Lernen der Verarbeitungsfähigkeit von Informationen zu (vgl. Negt 1989, 347 f.). Dazu gehört die Kompetenz, aus den vielen Informationen das jeweils Wichtige auswählen und das jeweils Richtige folgern zu können (vgl. auch Pfeiffer/Rolff 1985). Durchschaubarkeit und Reflexivität lauter daher eine erste didaktische Orientierung, Ganzheitlichkeit durch Lernen in Zusammenhängen eine zweite.

Denn die zunehmende gesellschaftliche Technisierung und Spezialisierung hat bewirkt, dass die direkte Anschauung authentischer Lebensvollzüge, Arbeits- und Produktionsprozesse heute der direkten Beobachtung von Kindern und Jugendlichen entzogen ist. Sinnzusammenhänge der Lebenspraxis sind deshalb in ganzheitlichen Lernprozessen, mit kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Zugängen, zu verdeutlichen.

Wenn gleichzeitig zum einen in der Wohnumwelt Lern- und Erfahrungsräume, authentisches Erleben und praktisches Handeln schmelzen, zum anderen der Medienkonsum zu Passivität verleitet und eigenständiges Tun verdrängt, gewinnen zudem Eigentätigkeit und praktisches Handeln an Bedeutung. Eigentätigkeit ist nicht nur die intensivste Form der Aneignung von Lerninhalten, sondern eröffnet

auf Erfahrung basierende Erkenntnisprozesse und Lernen mit Ernstcharakter. Sinnlichkeit durch Eigentätigkeit und Authentizität lautet daher eine dritte didaktische Orientierung.

In Zukunft werden Bildungsinhalte zunehmend von zentralen Lebensfragen und epochaltypischen Schlüsselproblemen – wie Klafki (1985) es ausdrückt – bestimmt sein, wie Umwelt-, Friedens- und Gesundheitserziehung und Fragen eines neuen Verhältnisses der Geschlechter sowie des Umgangs mit „beschädigter Identität“ (Negt 1989, S. 348 f.), mit Ausgrenzung und Anderssein – also Probleme multi-kulturellen Zusammenlebens, der Integration von Außenseitern und Behinderten, der Dauerarbeitslosigkeit.

Kinder und Jugendliche besitzen im Lebensalltag aber nur wenige Möglichkeiten für aktives, selbstständiges und verantwortliches Handeln. Sie werden durch Zeitrhythmen der Erwachsenen, Erziehungsnormen und eingeschränkte Möglichkeiten der Rauman eignung in Erfahrungsvielfalt, Bewegungsdrang und Ruhebedürfnissen beschnitten, Initiative und Selbstständigkeit stehen oft zurück. Aktives Gestaltungshandeln, Partizipation und Verantwortung zur Ausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Handlungskompetenz bilden daher eine weitere didaktische Orientierung. Angesichts gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen besteht ein erheblicher Bedarf an sozialer Integration. Gleichzeitig werden im Zuge des Sinkens der Kinderzahl in den Familien und des Rückgangs nachbarschaftlicher Begegnung soziales Lernen und das Erleben von Gemeinschaft in manchen außerschulischen Feldern nur eingeschränkt erfahrbar. Gemeinsinn und Solidarität für soziales Lernen in Verständigung und Kooperation lautet daher eine fünfte didaktische Orientierung.

1.2 Schule neu denken: Konsequenzen für Lernorganisation und Schulleben

Wenn die Schule angemessen auf die gewandelten Erziehungsbedingungen und Bildungs- und Qualifikationsanforderungen reagieren will, dann wird dies mit einem traditionellen Verständnis von Schule und Unterricht, also in der vorherrschenden Unterrichtsorganisation mit lebensweltfermem Klassenraumlernen und starren Zeitrhythmen von Stundenplan und Fächerkanon, nicht zu bewältigen sein. Drei Konsequenzen möchte ich formulieren:

Erstens erfährt die Schule, angesichts der Veränderungen im Lebensumfeld der Kinder, eine wachsende Bedeutung als Lebenswelt für Schülerinnen und Schüler, als Erfahrungsraum und Treffpunkt für Freundeskontakte. Unterrichtsübergreifende Erfahrungsmöglichkeiten, Neigungs- und Freizeitangebote werden zunehmend nachgefragt. Von Hentig (1993) erinnerte jüngst erneut daran, dass Kinder heute mehr mit Lebens- als mit Lernproblemen belastet sind. In der Tat stellt ja die Schule eine Institution dar, die vielfältige soziale Lernprozesse und kulturelle

Verklammerungen und damit soziale Integration und Lernzusammenhänge sichern kann, altershomogene und heterogene Kontaktmöglichkeiten und Lebensraum für Kinder eröffnet, in dem Mitwirkung und demokratische Handlungsfähigkeit einzuüben wären. Damit aber wäre eine Erneuerung der herkömmlichen Schulorganisation, besonders hinsichtlich ihrer Zeitstruktur und ihres Verhältnisses zum Umfeld, zu fordern.

Zweitens: Wenn mit der Differenziertheit der Erziehungsbedingungen und Schülerumwelten die Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler heterogener werden, muss die Schule in Curriculum und Didaktik sozialisationsorientiert sein, den individuellen Belastungen, Problemen und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler in neuer Weise gerecht werden – über verstärkte Schülerorientierung des Lernens, die Individualisierung des Lernprozesses und verstärkte Lernförderung.

Drittens erfordern auch die komplexeren Bildungs- und Qualifikationsanforderungen und neuen Lerninhalte curricular-didaktische Konsequenzen für die Auswahl von gegenwarts- und zukunftsorientierten Schlüsselfragen und der Differenzierung der Lernformen, Lernzugänge und -gelegenheiten. Dabei gewinnen drei Lernprinzipien an Bedeutung: projektorientiertes Lernen für ein ganzheitliches Lernen in Zusammenhängen mit dem Ziel der Durchschaubarkeit, handlungsorientiertes Lernen mit praktischer Eigentätigkeit, sinnlichen und authentischen Erfahrungen in Lernprozessen mit Ernstcharakter, soziales Lernen über kooperatives Lernen in Gruppen, Erfahrung von Solidarität, Gemeinsinn und demokratischen Umgangsformen. Diese didaktischen Prinzipien setzen allerdings auch eine andere Zeitstruktur und pädagogische Öffnung voraus.

Insgesamt ist dies nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar: Schule ist neu zu denken. Dabei wird für eine förderliche schulische Lernkultur guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende. Förderliche Schulqualität ist vermutlich nur über die Entwicklung von Unterricht und Schulleben erreichbar. Zahlreiche Schulen haben bereits in beachtlicher Weise begonnen, ihre Lernkultur durch ein pädagogisches Schulprogramm zu entwickeln. Es sollen sechs Ebenen genannt werden, die auf der Grundlage bisheriger Forschungserkenntnisse und Praxiserfahrungen innovative Merkmale zeitgemäßer Schulen kennzeichnen (vgl. ausführlich Holtappels 1994, 108 ff.), wobei ich im Weiteren nur auf Schulöffnung eingehe:

1. ein lerngerechter und schülerorientierter Zeitrhythmus,
2. eine didaktisch-methodisch differenzierte Lernorganisation,
3. die Ausgestaltung des Schullebens,
4. die schulräumliche Gestaltung,
5. eine offenere Rollenstruktur und teamartige Personalorganisation,
6. die Öffnung der Schule zur Schulumwelt.

2. Schulöffnung als differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung

Vierorts haben Konzepte der „Öffnung von Schule“, der „Nachbarschaftsschule“ oder der gemeinwesenorientierten Schule an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu Buhren 1989; Reinhardt 1992). Diese Konzepte haben ihren Ursprung in britischen und amerikanischen Formen der „community education“.

2.1 Pädagogische Elemente der Schulöffnung

Öffnung von Schule lässt sich mit vier Aspekten umschreiben, die allerdings nicht voneinander zu trennen sind (s. Abb. 1):

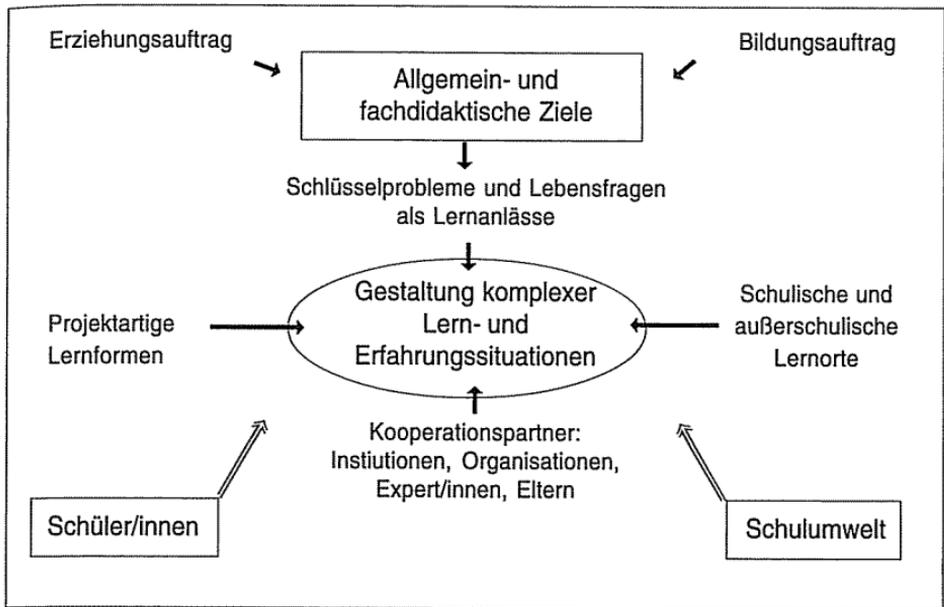
Die inhaltliche Öffnung betrifft die Anreicherung und Veränderung der Unterrichtsinhalte durch Einbeziehung gesellschaftlicher Schlüsselfragen, schülerorientierter Lebensprobleme und gemeinwesenorientierter Lernanlässe; die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können so an Lebensweltbezug, Praxisrelevanz und Authentizität gewinnen. Die methodische Öffnung betrifft die Entwicklung projektartiger Lernarrangements, sowohl fachlich-didaktischer als auch sozialerzieherischer Art, die ganzheitliche und fächerübergreifende wie praktisch-eigenständige und handlungsorientierte Lernformen umfassen. Dabei werden Realitätsbezüge hergestellt und interessengeleitete-, aufgaben- und zielgruppenspezifische Orientierungen verfolgt, in methodischen Formen wie Spurensuche, Werkprodukte, Ausstellungen, Aufführungen, Experimente, Analysen und Gestaltungsprojekte.

Die räumliche Öffnung betrifft die Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte in der ökologischen und architektonischen Umwelt, der handwerklich-technischen und betrieblichen Arbeitswelt in politischen bzw. administrativen und sozio-kulturellen Institutionen und Begegnungsfeldern. Auf der vierten Ebene, der institutionellen und personellen Öffnung führt dies zur Kooperation mit anderen Institutionen, Organisationen (z.B. Behörden, Initiativen und Vereinen) und Personen (Laien, Expertinnen und Experten) des Schulumfelds, womit von der Schule fachliche, pädagogische und organisatorische Ressourcen genutzt oder ihrerseits bereitgestellt werden.

Bei aller Vielfalt der in der Praxis entfalteten Öffnungsansätze von Schulen (vgl. auch LSW 1988) lassen sich einige zentrale Merkmale identifizieren, die als die wesentlichen Elemente der Öffnung von Schule gelten können:

- Gemeinwesenorientierte Unterrichtsinhalte: Im Unterricht werden Lerngelegenheiten aus dem schulischen Umfeld inhaltlich genutzt: Besondere Phänomene oder Ereignisse des Umfelds werden aufgegriffen und Inhalte exemplarisch – vor allem aus dem umgebenden Stadtteil bzw. der dörflichen Umgebung – vermittelt, projektartig Lösungsansätze erarbeitet und Produkte erstellt (z.B.

Abb. 1: Differenzierte Lernarrangements im Rahmen von Schulleben und Schulöffnung



© Holtappels 1994

Auswertungen, Ausstellungen, Aufführungen). Beispiele wären Unterrichtseinheiten zum Gewässerschutz, zur Wohnsituation, zur Verkehrsberuhigung oder zu Lebensproblemen von alten Menschen oder ausländischen Mitbürgern.

- Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte: Schulischer Unterricht findet außerhalb des Schulgebäudes an Lernorten statt, an denen Unterrichtsinhalte realitätsnah dargestellt und erfahren werden können. Zum Lernort können hier beispielsweise eine Verkehrsstraße, ein Museum oder ein Handwerksbetrieb ebenso werden wie ein Bachbett, der städtische Zoo, das Theater oder die Drogenberatungsstelle. Alternative Lernorte und Lerngelegenheiten bieten gleichzeitig differenzierte Lernzugänge und Lernweisen und werden somit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebenszusammenhängen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht.
- Einbeziehen außerschulischer Experten im Unterricht: Unterrichtsinhalte werden nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt, sondern auch von Fachleuten entsprechender Fach- und Wissensbereiche unterstützend eingebracht. Beispiele hierfür sind Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Künstler im Kunstunterricht, Übungsleiter im Sport, Ökologiefachleute im Biologieunterricht oder Kommunalpolitiker im Bereich der politischen Bildung.

- Mehrfachnutzung der Schulgebäude und -gelände: Schulen stellen ihre räumliche und sächliche Infrastruktur außerschulischen Nutzern zur Verfügung: Initiativen können sich im Schulgebäude treffen, die Theaterbühne dient einer Theatergruppe als Probemöglichkeit, die Volkshochschule veranstaltet Sprachkursangebote für Eltern im Schulgebäude, die Schulflure werden für Ausstellungen von Künstlerinitiativen genutzt, der Schulhof dient nachmittags als Spielgelände.
- Gestaltung des Schullebens: Schulen gestalten ihr Schulleben in Kooperation mit außerschulischen Partnern der Kultur-, Jugend- und Sozialarbeit. Ziel ist die Schaffung eines schülerorientierten Lebens- und Erfahrungsraums mit vielfältigen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitmöglichkeiten. Außerschulische Partner gestalten Teile des Schullebens (im Unterrichtsangebot, in Arbeitsgemeinschaften und Kursen, Spiel- und Freizeitangebote am Nachmittag) in der Schule oder auch an anderen Orten. Weitere Beispiele sind die Schulprojekte, etwa Schülertheater in Kooperation mit den städtischen Bühnen, interkulturelle Projekte mit Dritte-Welt-Initiativen, Anlage des Schulgartens mit dem Kleingartenverein, Fassadenbegrünung mit Öko-Initiativen, Kunstprojekte mit den beruflichen Schulen.
- Initiativen und Projekte für das Schulumfeld: Ebenso kann sich die Schule am Leben des Gemeinwesens beteiligen und sich in der Gestaltung des Schulumfelds betätigen, etwa durch eigene Projektinitiativen oder durch Mitwirkung an gemeinwesenorientierten Projekten. Beispiele wären hier Baum- und Biotop-Patenschaften, Anlage von Naturpfaden, Beteiligung an Müllsammelaktionen, Ausstellungen, Stadtreifesten, Wettbewerben, Protestaktionen etc. Schulen arbeiten auch hier mit Institutionen, Initiativen und Vereinen zusammen. Dabei können die Gebäude und Räume der außerschulischen Partner beispielsweise als Lern- und Freizeitort genutzt werden.
- Soziale Begegnung für Schulgemeinde und Schulnachbarschaft: Die Schule wird zu einem gemeinwesenorientierten Raum der Kommunikation und sozialen Begegnung, wenn Freizeitangebote und Veranstaltungen der Schule sowohl von der Schulgemeinde (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen) als auch von Teilen der Schulnachbarschaft (andere Jugendliche, Erwachsene) besucht werden können. Beispiele: Eltern gestalten Schulräume oder Arbeitsgemeinschaften, Geschwistern und ehemaligen Schülerinnen und Schülern stehen schulische Angebote und Feste offen, freie Träger betreiben ein Schulcafé für Schulmitglieder oder eine Teestube für Jugendliche.

Hier wird deutlich, dass sich Schulen dabei am Leitbild von Schule als „Lebensraum“ orientieren. Öffnung und Veränderung von Unterricht korrespondiert daher mit der Gestaltung des Schullebens als schülerorientierter Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum. Dies beginnt bei der Ausgestaltung der Klassenräume und Schulgebäude, betrifft Form und Umfang zusätzlicher Angebote und zeigt sich im

Ausmaß an schulischem Engagement im Stadtteil. Wenn außerschulische Lernorte des Nahfelds erkundet und erschlossen werden, ergeben sich auch neue Gelegenheiten politischen und sozialen Lernen (vgl. auch Ackermann 1988, 15 ff.). Im Schulleben eröffnen sich damit zugleich erweiterte und neue Felder für die Partizipation und Mitwirkung der Schulmitglieder. Partizipation, demokratische Gestaltungskompetenz und moralisch-kognitive Urteilsfähigkeit können – ähnlich wie interkulturelles Lernen – nicht über theoretische Unterrichtsreihen vermittelt werden, sondern müssen erfahren, praktiziert und gelebt und dabei erprobt und entwickelt werden.

2.2 Ziele und Beweggründe für Öffnung und Gemeinwesenorientierung der Schule

Welche Ziele verfolgt der Öffnungsansatz? Die Öffnung von Schule umfasst zwei Ebenen, die allerdings nicht voneinander zu trennen sind: Die erste Ebene betrifft die Anreicherung des Unterrichts und des Schullebens durch die Hinwendung zur Lebenspraxis und zum Schulumfeld („Öffnung nach innen“). Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei vieles über Schlüsselfragen und Problembereiche ihres Lebensumfelds, was die Identifikation mit ihrem Gemeinwesen stärkt, aber auch das Problembewusstsein für erforderliche Gestaltungsaufgaben.

Auf der zweiten Ebene führt dies zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen des Gemeinwesens. Die Öffnung nach „außen“ beinhaltet aber auch die aktive Teilhabe an den Belangen des Gemeinwesens. Gleichzeitig verstehen viele Schulen ihre Öffnung nach außen jedoch auch als Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität des schulischen Umfelds. Defiziten in der sozio-kulturellen Infrastruktur und sozialen Problemen und Destabilisierungen in einzelnen Umfeldern begegnen sie so mit eigenen Initiativen und Angeboten.

Folgende Begründungslinien lassen sich hierzulande als die wichtigsten ausmachen (vgl. u.a. Herz 1986):

- Schulisches Lernen soll einen stärkeren Lebens- und Praxisbezug erhalten: Die Schule soll im Wege der Öffnung besser in die Lage versetzt werden, im Rahmen ihrer Lernprozesse komplexe Zusammenhänge der Lebenspraxis zu verdeutlichen und ebenso auf die zukünftige wie auf die aktuelle Lebensbewältigung vorzubereiten, indem sie sich stärker dem direkten Lebensumfeld und dem Lebenszusammenhang der Lernenden zuwendet. Über projektorientiertes, praktisches und soziales Lernen werden Motivationen bewirkt, Erfahrungen mit Ernstcharakter eröffnet, praktische Handlungsmöglichkeiten erschlossen, zwischen Theorie und Praxis vermittelt. Die Schule nutzt also intensiv die Ressourcen des Schulumfelds (Lernorte, Lerngelegenheiten, Kooperationspartner).
- Sowohl aus den zunehmenden gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung des Privat- und Freizeitens als auch aus der Auflösung nachbarschaft-

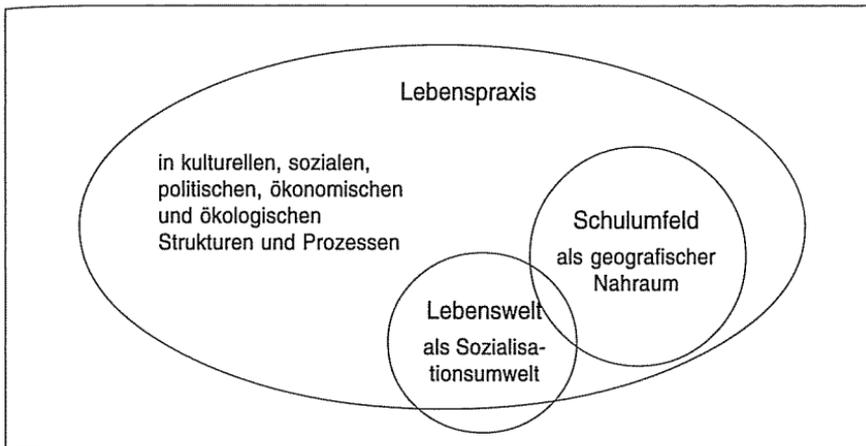
- licher Bindungen und herkömmlicher Familienkonstellationen ergeben sich insbesondere für die Schule soziale Integrationsaufgaben – ist sie doch die einzige Institution, in der Kinder und Jugendliche auf lokaler Ebene obligatorisch zusammenkommen. Um soziale Isolation zu vermindern, sollen nachbarschaftliche Bezüge und soziale Netze hergestellt werden; dabei gewinnt heute insbesondere die Förderung sozialen Lernens und interkulturelle Bildung und Erziehung an Bedeutung.
- Die Schule soll als Teilsystem der sozio-kulturellen Infrastruktur zur Gemeinwesenentwicklung beitragen, indem sie für Schulmitglieder zum einen ein gemeinwesenorientiertes Schulleben entfaltet, zum anderen sozio-kulturelle Leistungen für das Gemeinwesen über pädagogische Angebote, Veranstaltungen oder Räume erbringt. Dies gilt besonders in solchen Umfeldern, die von sozio-kulturellen Defiziten, sozialen Problemlagen und städtebaulichen Entwicklungen betroffen sind.
 - Schulöffnung zielt auch auf eine effektivere Nutzung von materiellen und personellen Ressourcen in einer Region. Dies kann die bessere Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten (z.B. in Schulen, Jugendhäusern, Kulturstätten) ebenso betreffen wie eine effektivere Jugendarbeit durch flexible Angebotsformen in Kooperation mit Schulen. Die Öffnung der Schule besteht hier in der multifunktionalen Raumnutzung und der multipersonalen Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen – im günstigsten Fall etwa in einem sozio-kulturellen Zentrum mit vielfältigen Diensten unter einem Dach.
 - Die Trennung der sozialen und pädagogischen Verantwortlichkeiten von Schule auf der einen und der Jugend- bzw. Sozialarbeit auf der anderen Seite soll überwunden werden. Schulöffnung setzt hier im Sinne gemeinsamer pädagogischer Zuständigkeiten auf Koordination, und zwar sowohl bei sozialen und pädagogischen Hilfen in Problemfällen als auch für Programme von Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten. Schulöffnung hat demnach nicht die Konkurrenz zwischen Leistungen der Schule und anderen sozio-kulturellen Einrichtungen und Organisationen zum Ziel, sondern pädagogisch-soziale Kooperation über Koordination und Vernetzung.

3. Erziehungswissenschaftliche Orientierungen: Schulöffnung als ambivalentes Konzept

Eine Öffnung zum Schulumfeld und insbesondere die Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen muss aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ambivalent beurteilt werden. Konzeptionell sind also einige Systematisierungen und Problematisierungen von Öffnungsansätzen vonnöten.

Schulöffnung kann im Wesentlichen in dreierlei Hinsicht verstanden werden (vgl. Abb. 2): erstens als Öffnung zum direkten Nahraum des Schulumfelds, also

Abb. 2: Dimensionen pädagogischer Öffnung



© Holtappels 1994

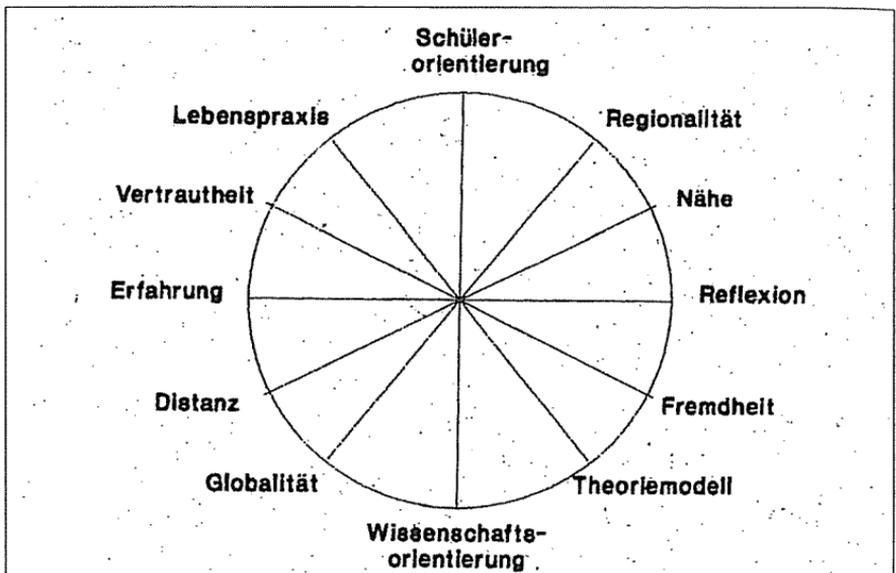
des Stadtteils oder der Gemeinde, wie es die im engeren Sinne gemeinwesenorientierten Ansätze vertreten; zweitens als Öffnung zur Lebenswelt der Lernenden im Sinne einer Zuwendung zu ihrem Lebenszusammenhang und einer Berücksichtigung biographischer und sozialökologischer Sozialisationsaspekte, also etwa der familiären Erziehung, der Wohnumwelt und der Gleichaltrigenbeziehungen, aber auch der persönlichen Erfahrungshorizonte, Interessen, Fähigkeiten und Zukunftsvorstellungen; drittens als Öffnung zur Lebenspraxis im Sinne einer Hinwendung der Schule zur gesellschaftlichen Realität und einer Vorbereitung der Lernenden auf gesellschaftliche Praxisfelder, unabhängig von ihren individuellen biographischen und aktuellen lokalen Bezügen. Alle drei Aspekte sind im Öffnungsbegriff implizit angelegt, wobei sie ihn jeweils unterschiedlich akzentuieren.

Eine Öffnung zum Schulumfeld und insbesondere die Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen muss dabei aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ambivalent beurteilt werden. In der schulpädagogisch-praktischen Realisierung erfordern Öffnungsansätze vielfältige Balancen zwischen Gegensatzpositionen und dialektischen Spannungsverhältnissen, auf der didaktischen Ebene der Lehr-Lern-Prozesse und der Ebene des Schulkonzepts.

Auf der didaktischen Ebene (vgl. dazu besonders Salzmann 1987/1987a) betreffen solche didaktischen Balancen beispielsweise dialektische Gegensatzpaare wie Wissenschafts- versus Schülerorientierung, Orientierung an Theoriemodellen versus an der Lebenspraxis, Interdisziplinarität versus Fachlichkeit (vgl. Abb. 3). So erfordert etwa Ganzheitlichkeit und Durchschaubarkeit von Zusammenhängen interdisziplinäres Vorgehen, wie es in fächerübergreifenden Projekten erfolgt.

Jedoch sind dazu Fachkenntnisse ebenso Voraussetzung wie systematische Analysetechniken gelernt sein wollen. Bei den Lernenden müssen die Lernvoraussetzungen und -instrumente für die reflektierte Erschließung und Aneignung von außerschulischen Lernerfahrungen, für Erkenntnisprozesse durch beständiges und eigentätiges Lernen erst geschaffen werden. Auch Bourdieu/Passeron (1971, 38 f.) stellen fest, dass im Regelfall für die meisten Kinder schulmäßiges Lernen ... der einzig mögliche Zugang zur Kultur darstellt, wenn nicht gerade eine bildungsbürgerliche Sozialisation ein adäquates Lernmilieu bietet.

Abb. 3: *Didaktische Lernprozesse in der Schule*



© Holtappels 1994

Systematisches und planvolles Lernen gilt vor allem für die Bearbeitung von Wissensbeständen, die nicht aus der unmittelbaren Lebensumwelt der Lernenden, sondern etwa aus Überlieferung oder Literatur stammen, von anderen Kulturen, Weltanschauungen oder Politik handeln. Das zukünftige Wissen stammt vermutlich immer mehr aus Planungsstäben und Politikzirkeln, aus Informationssystemen, aus Wissenschaft und Forschung, weniger aber aus der direkten Erfahrungswelt der Kinder. Wie manches Gift ins Essen kommt oder ob auch das Fernsehen manchmal lügt oder warum das Ozonloch wächst – Schüler-Fragen, deren Verarbeitung und Aufklärung sich einer direkten Erschließung in Form einfacher Erfahrung entzieht.

Ein naives Eintauchen in die Lebenswelt oder das lokale Umfeld verkennt, dass

Erfahrungen in der alltäglichen Lebenswelt vor dem Hintergrund von Bildungs- und Systemwissen erschlossen, aufgeklärt und verarbeitet werden müssen, um erkenntnisleitende Lernprozesse zu bewirken. Außerschulische Erfahrung und die Verarbeitung und Reflexion von Erfahrung bedingen sich einander. Reflexion über Alltags- und Erfahrungswissen erfordert somit auch Rückzug und Distanz.

Öffnung in konzeptionell verengter Form im Sinne einer Beschränkung auf den schulumfeldspezifischen Nahraum birgt die Gefahr der Hinwendung zum Provinziellen und der Verkürzung von Weitsicht. Werden die Lernenden vorwiegend nur mit den sozialen Realitäten ihres lokalen Umfelds vertraut gemacht, so werden ihnen womöglich Einblicke und Erkenntnisse hinsichtlich anderer Lebensbereiche und Kulturen vorenthalten, andere soziale Realitäten und Praxisfelder, soziale Probleme und Ungleichheiten sowie (sub-)kulturelle Gegensätze würden aus ihrem Erfahrungshorizont ebenso ausgegrenzt wie alternative Lebensentwürfe und Handlungsformen.

Öffnung muss aber den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer „Horizont-erweiterung“ den Blick in die Umwelt bzw. in jene gesellschaftliche Wirklichkeit, die für sie nicht alltäglich erfahrbar und erlebbar ist, also über das provinzielle Nahfeld hinaus, ermöglichen. Dies gilt in besonderem Maße für die Schulöffnung von Schulen in solchen Schulumfeldern, die sich eher als anregungs- und erfahrungsarm darstellen (etwa Trabantenstädte oder Einzelhaussiedlungen). Singuläre und regionale Phänomene und Problemstellungen müssen in globalere und überregionale Zusammenhänge einzuordnen sein, umgekehrt globale Probleme und Strukturen in lokalen Bezügen nachvollziehbar und erlebbar sein.

Im Sinne einer Doppelorientierung schulischen Lernens hat Schule sowohl mit Distanz und Nähe zu tun (vgl. Klemm u.a. 1985): mit Rückzug in die pädagogische Provinz der schulischen Institution zwecks vorbereitenden Lernens, Analyse und Reflexion und mit Öffnung zur authentischen Wirklichkeit. Schulöffnung erfolgt also immer „unter pädagogischem Vorbehalt“ (Rolff 1987, 17; vgl. auch Ipfling 1991, 38 f.). Im Folgenden wird auf weitere konzeptionelle und organisatorische Fragen eingegangen (vgl. dazu Holtappels 1994). Dabei ist zunächst die Auseinandersetzung mit zwei Einwänden erforderlich.

Überforderung oder Qualifizierung der Schule?

Eine erste Argumentation wendet ein, dass die Schule mit Konzepten der Öffnung und Gemeinwesenorientierung überfordert werde, wenn sie im Sinne einer kompensatorischen Aufgabe Problemlagen und Defizite in außerschulischen Lebensverhältnissen ersetzen oder wiederherstellen soll (vgl. auch Leschinsky/Roeder 1981). Sozialpädagogisch orientierte und umfeldbezogene Öffnungskonzepte können nicht strukturell verursachte Probleme beseitigen und eine sozial wirksame Stadtentwicklungspolitik ersetzen. Dennoch trägt die Schule als eine der zentralen Erziehungsinstanzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendli-

chen soziale Verantwortung. Öffnungsansätze, die in pädagogisch fundierter Form in ein Schulkonzept der einzelnen Schule eingebunden sind, werden die Schule weniger an der Wahrnehmung ihrer Bildungs-, und Erziehungsaufgaben hindern, sondern ihr zusätzliche pädagogische Möglichkeiten bereitstellen.

Schulstrukturelle Disparitäten durch Gemeinwesenorientierung?

Eine verstärkte Ausrichtung der Schule auf das Gemeinwesen und die Entwicklung gemeinwesenorientierter Bildungskonzepte – etwa in Form schuleigener Curricula und Organisationsmodelle – könnte nach Auernheimer (1984, 12) eine „sozialökologische Fragmentierung des Bildungswesens“ bewirken – so ein zweiter Einwand. Dies hätte regionale Disparitäten und Bildungsungleichheiten zur Folge, wodurch auch die pädagogische Qualität der Schulen differieren würde und ihre Vergleichbarkeit verloren ginge. Jedoch arbeiten einzelne Schulen je nach Standort unlängst unter sehr verschiedenen Umfeldbedingungen. Die Entwicklung eines adäquaten pädagogischen Konzepts mit gemeinwesenorientierter Prägung könnte Schulen in die Lage versetzen, den sozio-kulturellen Umfeldbedingungen pädagogisch besser Rechnung zu tragen.

Schulumfeldbezug von Schulkonzepten

Die Entfaltung einer spezifischen Schulkultur mit Öffnungsprofil vollzieht sich in Abhängigkeit von sozialräumlichen Strukturen und den Schulsystemstrukturen im Umfeld einer Schule. Damit verdeutlicht sich der Zusammenhang zwischen äußerer und innerer Schulentwicklung: Je nach Umfeldstruktur werden Schulen ein spezifisches Öffnungskonzept entwickeln. Denn beide Einflussfaktoren zusammen bleiben nicht ohne Folgen für die soziale Zusammensetzung der Schülerpopulation einzelner Schulen. Schulen, die weitgehend alle Schülerinnen und Schüler der Gemeinde oder des Stadtteils aufnehmen, arbeiten unter anderen pädagogischen Bedingungen als Schulen, deren Schülerpopulation sich in hohem Maße aus Pendlern aus einem weiträumigen Umfeld rekrutiert. Ebenso ergeben sich unterschiedliche Bedingungen für Schulen mit Standorten in Industriearbeiter-Vierteln im Gegensatz zu Schulen in sozial durchmischten oder mittelschichtspezifischen Neubaugebieten. Auch die einzelnen Schulformen müssen je nach Schulformkonkurrenz und Schülerzusammensetzung unterschiedlich pädagogisch arbeiten.

Schulöffnung in jeder Schulform

Freilich empfiehlt sich eine Schule, die alle Schülerinnen und Schüler eines Wohngebietes aufnimmt und fördert – also insbesondere die Grundschule – von vornherein als geeignete Nachbarschaftsschule. Denn das Schulumfeld ist identisch mit dem Wohnumfeld der Kinder, die Schülerschaft besteht aus Nachbarschaftskindern. Lernen, Spiel und Freizeit erfolgen ohne Auslese in stabilen Gruppenbe-

zügen und Lernzusammenhängen. Aber auch integrierte und kooperative Gesamtschulen sowie Schulzentren, die eine überschaubare Region versorgen, eignen sich wegen ihrer nachbarschaftlich und sozial-heterogen zusammengesetzten Schülerschaft in besonderem Maße als Stadtteil- oder Gemeindeschulen mit gemeinwesenorientiertem und sozialem Lernen als Schwerpunkte; anders strukturierte Systeme beziehen sich dagegen nur auf eine Teilpopulation und grenzen demzufolge die jeweils andere aus. Im Prinzip aber kann natürlich jede Schule pädagogische Schulöffnung betreiben und ihre Lernkultur anreichern. Für Schulen der Sekundarstufe im traditionell gegliederten System (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) kann die Öffnung nach außen und eine Kooperation mit anderen Schulen die soziale Isolation ihrer Schülerschaft verhindern, die ja aufgrund der Leistungsauslese von anderen Gleichaltrigengruppen getrennt wurde.

Schulöffnung als ein tragender Pfeiler eines Schulkonzepts

Keine Schule kann pädagogisch verantwortlich ihre gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit allein auf die Öffnung zum Gemeinwesen aufbauen. Die gesellschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung stellt an Kinder und Jugendliche weiter gehende Bildungs- und Qualifikationsanforderungen. Auf der Ebene eines pädagogischen Schulkonzepts könnte dies bedeuten: Gemeinwesenorientierung des Lernens sollte als ein tragendes Element für ein pädagogisches Schulkonzept begriffen, als eines der zentralen Prinzipien schulischer Lernprozesse gelten – nicht aber als ausschließliches.

Hinzu kommt, dass Schulen im Falle der Kooperation mit außerschulischen Partnern nicht wahllos Lern- und Freizeitangebote nach dem „Jahrmarktsprinzip“ akzeptieren können, sondern dass Schulöffnung ein pädagogisch abgestimmtes Gesamtkonzept erfordert. So kann nicht von jeder Schule verlangt werden, dass sie bedingungslos mit jedem Partner kooperiert und umgekehrt. Für eine pädagogische Reform der Schule mit dem Ziel eines kind- und jugendgerechten Lern- und Lebensraums wäre jedoch nur dann etwas gewonnen, wenn Schulöffnungsaktivitäten nicht nur additive Anhängsel darstellen (z.B. partielle Projekte, ausschließlich räumliche Nutzung des Schulgebäudes), sondern integraler Bestandteil eines pädagogischen Schulprogramms der ganzen Schule sind.

Lokale Koordination und Vernetzung

Vielfach ist regional ein unverbundenes und unkoordiniertes Nebeneinander verschiedener Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote und sozialer Unterstützungsformen von unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen vorfindbar. Dies trägt mehr zur Verinselung von Kindheit und Jugend bei als zur sozialen und nachbarschaftlichen Integration. Angebotsprogramme von Schulen und außerschulischen Einrichtungen sollten nicht in Konkurrenz zueinander stehen. Eine intensive Kooperation und Koordination zwischen einzelnen Schulen einerseits

und zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit andererseits könnte zu gemeinsam abgestimmten Konzepten und zu einer pädagogisch effektiveren Nutzung personeller und räumlich-materieller Ressourcen dienen. Dies hat nicht nur für die Schule Vorteile. Für die Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit, für Vereine und Initiativen besteht eine ungeahnte Chance, über Angebote im Zusammenhang mit der Schule große Teile der Kinder und Jugendlichen zu erreichen.

4. Ganztagschule und Schulöffnung als komplementäre Konzepte pädagogischer Schulentwicklung

Nimmt man die prinzipiellen pädagogischen Ausgestaltungsmöglichkeiten für eine förderliche Schulkultur in den Blick, so könnten Ganztagschule und Schulöffnung bei einer konsequenten Realisierung sogar als Leitkonzepte für eine innere Schulreform gelten. Sind Ganztagschule und Schulöffnung nur als alternative Schulmodelle denkbar oder sind Verknüpfungen zu einem komplementären oder gar integrierten Schulkonzept möglich? Es zeigen sich zwischen beiden Konzepten sowohl gemeinsame pädagogische Ansätze und Gestaltungsformen als auch gegensätzliche pädagogische Vorstellungen.

Die Ganztagschule muss sich traditionell dem Verschulungsvorwurf stellen, der sich aufgrund der zeitlichen Ausdehnung der Schule erstens auf die Ausweitung institutioneller sozialer Kontrolle, zweitens auf die pädagogische Okkupation von Freizeit und Freiräumen zur Selbstverwirklichung, drittens auf die unterrichtsmäßige Verschulung von Neigungs-, Spiel- und Freizeitangeboten (durch institutionelle Verhaltensregeln, Normen der Schülerrolle etc.) bezieht. Hinzu kommt, dass Ganztagschulen im Nachmittagsbereich in pädagogischer und zeitlicher Hinsicht mit anderen erzieherischen und sozio-kulturellen Systemen in Konkurrenz treten (Familie, Jugend- und Kulturarbeit).

Für die Ganztagschule könnte die Auflösung ihres Verschulungsdilemmas darin liegen, dass sie ihre Ausgestaltung mit einem Konzept der Gestaltung des Schullebens und der Öffnung zu Schulumfeld und Lebenspraxis verbindet. Die gezielte Kooperation mit außerschulischen sozio-kulturellen Institutionen und Organisationen und eine aktive Einbeziehung der Eltern in das Schulleben können das Konkurrenzdilemma erledigen. Eine entschulte Ganztagschule kann nur eine geöffnete Schule sein.

Im Folgenden sollen – jeweils in einer kurzen Synopse – die Gemeinsamkeiten und Gegensätze von Ganztagschule und Schulöffnung hinsichtlich ihrer Reformperspektive für die institutionelle Organisation der Schule behandelt und anschließend hinsichtlich ihrer Antworten auf die durch soziale Wandlungsprozesse bedingten Herausforderungen der Schule geprüft werden.

Perspektiven für die pädagogisch-organisatorische Reform der Schule:

- 1) Ganztagsschule und Schulöffnung gehen beiderseits in weitaus höherem Maße als die traditionelle Schule vom Kind und Jugendlichen aus. Dies dokumentiert sich in der Bereitstellung vielfältiger Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die an den Interessen, Lernbedürfnissen und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler anknüpft und ihren Lebenszusammenhang einbezieht. Damit in Zusammenhang steht die Betonung ganzheitlicher Lernansätze, die die allseitige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in kognitiver, manueller, sozialer und emotionaler Hinsicht verfolgt. Ganztagsschulen versuchen ein solches Bildungsverständnis über eine offene und differenzierte Lernorganisation und die Gestaltung des Schullebens umzusetzen, dabei haben Formen projektorientierten, praktischen und sozialen Lernens hohe Bedeutung. In Öffnungsansätzen greifen diese Lernkonzepte im Rahmen von gemeinwesenorientierten Lernweisen beispielsweise in handlungsorientierten praxisnahen Projekten und sozialen Begegnungen im Schulumfeld; gleichzeitig entstehen über die Kooperation mit außerschulischen Institutionen unter Einbeziehung von Experten und Laien in Unterricht und Schulleben sowie durch Nutzung außerschulischer Erfahrungsmöglichkeiten in verschiedenen sozio-kulturellen Einrichtungen oder Praxisfeldern vielfältige praktische Lernarrangements. Beiden Schulmodellen ist gemeinsam, dass sie im Curriculum und in der sozialen Organisation einer pädagogischen Offenheit verpflichtet sind.
- 2) Beide Konzeptionen verfolgen die pädagogische Absicht, Schule und Leben stärker miteinander zu verbinden. Hier finden sich die deutlichsten Gegensätze: Während die Ganztagsschule auf einen pädagogisch gestalteten Lern- und Lebensraum in Form der Schule setzt und Erfahrungen und Leben – auch als Gegenwelt und Schonraum – weitgehend innerhalb der Schule ermöglichen will, zielen Öffnungsansätze zwar auch auf Verbesserung der schulischen Lernbedingungen, im Kern aber sollen sich die Lernerfahrungen weitgehend in der Lebenspraxis bzw. im Gemeinwesen selbst vollziehen. Die Ganztagsschule sucht über ganzheitliche Lernweisen, Zusammenhänge der Lebenspraxis verständlich zu machen, indem systematisches und planvolles Lernen weiterhin betont, aber mit lebensweltbezogenen Ansätzen projektförmigen und praktischen Lernens verknüpft wird. Konzepte der Schulöffnung gehen einerseits für den Lernprozess von unmittelbar praxisrelevanten Inhalten und Anlässen aus und konfrontieren Schülerinnen und Schüler mit puren Praxiserfahrungen, andererseits verfolgen sie als Ziel schulischen Lernens auch Lernergebnisse, die für die alltägliche Lebensbewältigung und -praxis relevant werden – verbunden mit der strategischen sozialpolitischen Funktion einer Veränderung des Schulumfelds durch gemeinwesenorientierte Bildung und Erziehung. Eine Verbindung zwischen Ganztagsschule und Schulöffnung stiftet allerdings die Komponente des Schullebens, das in beiden Konzepten eine tragende Rolle spielt und

schulinterne oder öffnende und umfeldorientierte Ausprägungen annehmen kann.

- 3) Während die Ganztagschule sich als schülerorientierte und lerngerechte Schule als grundlegendes Reformmodell der schulischen Institution versteht, zielen Öffnungsansätze auf die Veränderung des Verhältnisses zwischen der Schule und anderen Bildungs-, Kultur-, Jugend- und Sozialinstitutionen. Ansätze der Community Education vertreten ohnehin keinen schultheoretischen Reformansatz und beschränken sich auch nicht auf schulpädagogische Orientierungen, sondern verfolgen einen dezidiert sozialpolitischen Veränderungsansatz, was insbesondere für die revolutionäre Linie der Community Education gilt. In Öffnungskonzepten findet sich teilweise auch die implizite Zielsetzung der Deinstitutionalisierung von Erziehung.
- 4) Dabei verstehen sich Öffnungskonzepte, vor allem jene mit gemeinwesenorientierter Ausrichtung, als sozialpädagogische Reformansätze, verbunden mit Konzepten der Gemeinwesenarbeit. Die Ganztagschule bezieht sich als schulische Bildungs- und Erziehungsinstitution im Kern auf schulpädagogische Bildungs- und Erziehungstheorien; in ihrer historischen Entwicklung und ihren sozialen Begründungen indes wird auf sozialpädagogische Zielsysteme und Arbeitsansätze zurückgegriffen. So bestehen in der sozialpädagogischen Orientierung also auch hier Gemeinsamkeiten (vgl. bereits Homfeldt u.a. 1977). Konstitutiv für beide Schulmodelle scheint der Anspruch, die Trennung von Unterricht und Schulleben, von kognitivem und sozialem Lernen, von Unterrichten und Erziehen zu überwinden.
- 5) Die Ganztagschule bricht mit starren zeitlichen und räumlichen Organisationsstrukturen der Schule. Lernzeiten und Lernräume sollen sich sowohl den Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der Lernenden als auch den pädagogisch-didaktischen Erfordernissen der zu vermittelnden Inhalte und der Lernformen ebenso wie der Schaffung sozialer Erfahrungsmöglichkeiten anpassen. Damit werden erst die Voraussetzungen geschaffen für eine offenere und differenzierte Lernorganisation einerseits und für Möglichkeiten der Ausgestaltung eines aktiven Schullebens andererseits. Auf diese Weise werden über die veränderte Zeitstruktur und Raumnutzung vielseitige Lernwege eröffnet, insbesondere Chancen für epochal und projektförmig angelegte Lernprozesse; für soziale Kommunikation, Kontakte und Erfahrungen wird ein Plateau geboten. Die Ganztagschule vermag dies durch den zeitlich erweiterten Schultag und eine flexible Tagesrhythmisierung sowie über eine differenzierte Raumstruktur zu realisieren; die Ausgestaltung der Schule als Erfahrungs- und Lebensraum dient als Leitlinie. Schulöffnungskonzepte setzen den Schwerpunkt auf die Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte und -gelegenheiten und orientieren sich vor allem auf Lernchancen im Zusammenhang mit dem Schulumfeld, was flexible Lernzeiten impliziert. Der zeitliche Aspekt wird in

Öffnungsansätzen jedoch nicht explizit thematisiert. Im Gegensatz zur Ganztagssschule bricht der Ansatz der Schulöffnung zum einen mit der Begrenzung auf schulräumliche Lernorte, zum anderen mit der monofunktionalen Nutzung der Schule als Unterrichtsanstalt, stattdessen wird die Ausgestaltung als multifunktionales sozio-kulturelles Zentrum präferiert.

- 6) In konsequenten Ganztagsschul- und Schulöffnungskonzepten ist eine differenzierte Personalstruktur und ein offenes Rollenverständnis für unterrichtliche und erzieherische Arbeit gleichermaßen erforderlich. Während Ganztags-schulen vielfach auf die pädagogisch allseitige Qualifikation ihrer Lehrerschaft baut und allenfalls in geringem Umfang zusätzliche sozialpädagogische Fachkräfte – mit unterschiedlich akzentuierten Aufgabenfeldern und Aktionsradien – beschäftigt, verlangen Öffnungsansätze insbesondere in gemeinwesenorientierten Varianten nach Einbeziehung vielseitiger Fachkompetenzen und Professionen, vornehmlich aus dem Schulumfeld. Öffnungskonzepte setzen demnach eher auf die Nutzung multipersonaler Ressourcen und auf eine Kooperation unterschiedlicher Professionen. Dabei sind Elternarbeit und Elternmitwirkung in den einzelnen Praxisformen von Ganztagsschul- und Öffnungsmodellen höchst unterschiedlich gewichtet. Beiden Schulkonzepten gemeinsam ist, dass ihre jeweilige Qualität in hohem Maße von der gewählten Personal- und Rollenstruktur abhängt.

Perspektiven für Bildung und Erziehung angesichts sozialer Wandlungsprozesse

- Hinsichtlich des Wandels von Familienkonstellationen tragen Ganztags-schulen dem wachsenden Bedarf nach regelmäßigen und umfanglicheren Betreuungszeiten in pädagogisch-professionellen Institutionen in idealer Weise Rechnung, da sie gleichzeitig mit Lern- und Freizeitangeboten im schulischen Zusammenhang Lernförderung und familienunterstützende Erziehung gewährleistet. Schulöffnungskonzepte, etwa in Form von Kooperationen zwischen Schule und Sozial- und Jugendarbeit, weisen häufig eine unregelmäßige und diversifizierte Angebotsstruktur bei Einsatz teilprofessionellen und wechselnden Personals auf.
- Dem Rückgang von Gratiskontakten in Familie und Nachbarschaft vermögen beide Schulkonzepte quasi kompensatorisch entgegenzuwirken. Gerade im Hinblick auf die durch Individualisierungstendenzen und mangelnde Trefforte im Wohnumfeld bewirkte Auflösung nachbarschaftlicher Kinder- und Jugendöffentlichkeiten und Ausdünnung sozialer Kontaktchancen können Ganztags-schulen und Schulöffnungskonzepte Kommunikations- und Begegnungsmöglichkeiten und gemeinsam geteilte soziale Erfahrungen vermitteln. Während die Ganztagssschule den Vorteil eines ganzheitlich angelegten Bildungs- und Erzie-

hungskonzeptes für die allseitige Lernentwicklung durch einen pädagogisch gestalteten institutionellen Zusammenhang ganztägiger Erziehung als Vorteil bietet, stellen gemeinwesenorientierte Öffnungsansätze besonders nachbarschaftliche Bezüge und soziale Integration im Gemeinwesen her; Letzteres ist in Ganztagschulen nur in kleinräumigen Einzugsgebieten gewahrt.

- Ganztagschulen scheinen mit institutionalisierten Lern- und Freizeitangeboten in schulmäßiger Form keine hinreichende Alternative zu den in Wohnumfeldern verloren gegangenen Erfahrungsräumen und dem daraus resultierenden Verlust an praktischen und authentischen Erfahrungen zu sein. Eine konsequent praktizierte und nicht auf das Nahfeld begrenzte Öffnung der Schule jedoch könnte praktische Relevanz und Ernstcharakter, Lebensbezug und Authentizität in Bildungsinhalten und Lernformen verdeutlichen und an anderen, spezifischen Lernorten realisieren. Die Rückeroberung von Wohnumfeldern und die städtebauliche Gestaltung von Kinder- und Jugendorten liegt indes außerhalb der Möglichkeiten eines Schulkonzepts, kann allenfalls über eine Gemeinwesenorientierung der Schule mit dem Ziel der Veränderung zum Thema gemacht werden.
- Angesichts der Auswirkungen der Mediatisierung, Informatisierung und Expertisierung des Alltagslebens sowie der beruflichen Qualifikationsanforderungen lassen Ganztagschulen mit einem darauf zugeschnittenen erneuerten Bildungsverständnis, einer flexiblen und differenzierten Schul- und Lernorganisation und einem ausgeprägten Schulleben als überzeugende Perspektive erscheinen. Die über Schulöffnung erschließbaren Erfahrungen reichen hier vor allem bei Verkürzung auf das Gemeinwesen offensichtlich nicht, sondern es bedarf eines Wechselverhältnisses zwischen Lernen über lebenspraktische Erfahrung und dessen systematisch-planvoller Vorbereitung und reflexiver Verarbeitung.

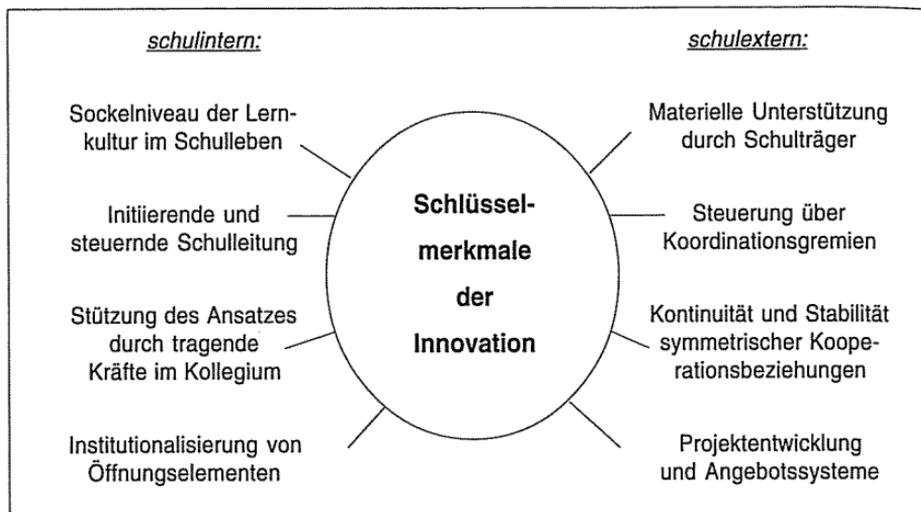
5. Förderliche Gelingensbedingungen für den Öffnungsprozess

Auf der Ebene von Schulentwicklung verdeutlichen alle empirischen Analysen, dass nicht einzelne Faktoren, sondern ein Ensemble zusammenhängender Einflussvariablen die pädagogische Qualität der einzelnen Schule und somit ihre Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur bestimmen. Aus neueren Studien zu schulischen Innovationsverläufen werden Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer Schulkultur mit hoher Schulqualität sichtbar.

Speziell für das Gelingen einer pädagogisch förderlichen Weiterentwicklung des schuleigenen Konzepts in Richtung einer pädagogischen Schulöffnung lassen sich aus der von mir durchgeführten Begleitforschung zu Schulöffnungsprozessen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Burkard u.a. 1992) folgende acht Schlüsselfaktoren identifizieren (vgl. Abb. 4):

- 1) Erfolgreiche Schulen kennzeichnet ein bereits bestehendes Sockelniveau der Lernkultur im Schulleben in didaktisch-methodischer und organisatorischer Schulqualität; es zeigen sich Anfänge eines Schulkonzepts mit differenzierter Lernorganisation.
- 2) Initiierende und steuernde Schulleitung, die mit hoher Organisationskompetenz und Integrität im Gemeinwesen sorgfältige pädagogisch-organisatorische Vorbereitung leistet, das Vorhaben nach außen vertritt, nach innen Transparenz und geduldig Freiräume gewährt und die Innovation beständig weitertreibt.
- 3) Innovationsbereitschaft im Kollegium, zumindest aber Stützung des Ansatzes durch tragende Kräfte, aus innovativ orientierten Lehrerinnen und Lehrern mit treibender Kraft.
- 4) Institutionalisierung von Öffnungselementen durch zeitlich-räumliche Platzierung und inhaltlich-organisatorische Einplanung in den Wochen- oder Jahresablauf sowie durch personelle Abdeckung von Öffnungsaktivitäten.
- 5) Materielle Unterstützung durch Schulträger: Vorhaben werden vom Schulträger befürwortet und aktiv gestützt, die Schule erhält planerisch-organisatorische Beratung; der Schulträger leistet Unterstützung durch schulräumliche Maßnahmen, Sachmittel für Einrichtung und Material.
- 6) Die Steuerung und Koordination des Öffnungsprozesses übernehmen schul- bzw. institutionenübergreifende Steuerungs- und Koordinierungsgremien, die Anbahnung und Intensivierung von Kooperationsbeziehungen mit dem Ziel der Vernetzung benötigen unterstützende Organisationsstrukturen (z.B. durch Stadtteilarbeitskreise oder Kulturbüros), die den Kooperationspartnern auch Impulse von außen geben.
- 7) Kontinuität und Stabilität symmetrischer Kooperationsbeziehungen: Nur auf Kontinuität setzende und dauerhaft angelegte stabile Kooperationsbeziehungen mit Anfängen von Vernetzung versprechen förderliche Wirkungen für die Umsetzung des Öffnungskonzepts, dabei sind Kooperationen nur dann von Dauer, wenn sie als symbiotische Beziehungen in beiderseitigem Interesse liegen, während einseitige und asymmetrische Formen (z.B. reine Raumnutzung) selten pädagogisch nützlich sind.
- 8) Projektentwicklung und Angebotssysteme: Die Entwicklung gemeinwesenbezogener und institutionenübergreifender Projekte und Angebotsformen (etwa Unterrichtsreihen, Gestaltungsprojekte im Schulleben, AG-Angebote, Wettbewerbe, Aufführungen, Material- und Requisitenverleih) durch Arbeitskreise, Lernwerkstätten etc. scheinen am ehesten geeignet, Impulse von außen zu geben, Unterricht und Schulleben schrittweise zu öffnen, gemeinwesenorientierte Vernetzungen zu stiften.

Abb. 4: Gelingensbedingungen in Innovationsprozessen von Schulen mit pädagogischem Öffnungskonzept



© Holtappels 1994

Schulöffnungskonzepte erlangen offenbar dann verbindliche hohe Tragfähigkeit und Kontinuität, wenn sie in gemeinwesenbezogene Rahmenkonzepte städtebaulicher, schul- und jugendentwicklungsplanerischer Art einbezogen sind und Öffnungs- und Vernetzungsinitiativen institutionalisiert werden (etwa in pädagogischen Stadtteilkonferenzen oder Stadtteilkulturbüros). Des Weiteren sind regionale Unterstützungsleistungen in Form von Transfer förderlich: Über prozessbegleitende Workshops, Fortbildung und Erfahrungsaustausch wird Transfer für das behutsame Adaptieren von Konzepten, Organisationsleitfäden, didaktischen Materialien und Kooperationshilfen geleistet. Als Vorstufe oder Variante ist denkbar, dass zunächst die einzelnen Schulen einer Region eine schul- bzw. schulformübergreifende Kooperation in Form eines „Schulverbunds“ eingehen, der als Teil eines infrastrukturellen Netzes mit außerschulischen lokalen Partnern kooperiert (vgl. das Beispiel Duisburg-Hamborn, S. Burkard u.a. 1992, 99 ff.)

Dabei muss pädagogische Schulentwicklung als Prozess verstanden werden, ganz gleich, ob es sich um Ganztagskonzepte oder um Schulöffnung handelt. So mag es sein, dass eine Schule zunächst Vereinen und Initiativen nur schulische Räume überlässt oder Arbeitsgemeinschaften und Hausaufgabenhilfe durch außerschulische Partner anbietet, sich aber später zu einer echten und breit akzeptierten geöffneten Stadtteilschule entwickelt. Solche schulischen Entwicklungsprozesse mit dem Ziel eines Schulprogramms mit Öffnungskonzept müssen von innen und von außen unterstützt werden.

Die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts, das vom gesamten Kollegium einer Schule getragen werden muss, erfordert ebenso einen längerfristigen Schulentwicklungsprozess der einzelnen Schule wie die Entwicklung von vernetzenden Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Einrichtungen: Über Organisationsentwicklung und kollegiumsbezogene Fortbildung sind Zielklärungen, konsenshafte pädagogische Konzepte, Verständigungen über Schwerpunktsetzungen und einzelne Maßnahmen sowie über Zeit-, Organisations- und Personalfragen unerlässlich. Jede Schule muss dabei ihr eigenes Konzept entfalten, welches sowohl den spezifischen Problemlösekompetenzen des Kollegiums entspricht als auch die lokalen soziokulturellen Umfeldbedingungen der Schule in Rechnung stellt. Eine solche Entwicklung sollte durch regionale Entwicklungsprogramme für Schulen und außerschulische Einrichtungen gefördert werden (vgl. Holtappels 1992).

Fazit

Insgesamt betrachtet birgt die Ganztagsschule mit Schulöffnungsprofil zum einen beachtliche Perspektiven für curricular-didaktische Innovationen, insbesondere für eine lern- und kindgerecht rhythmisierte und differenzierte Lernorganisation, die sich nicht nur über den Unterrichtsbereich, sondern auch über ein gestaltbares Schulleben erstreckt, für das der erweiterte Zeitrahmen Voraussetzung ist. Im Falle qualitativ optimaler Nutzung der erweiterten Schulzeit eröffnen sich über differenzierte Lernzugänge, Lernweisen und Lernorte sowie über die Öffnung lebenswelt- und schülerorientierte Vermittlungsformen; hierin liegt für die Schule die Chance, über die verstärkte Individualisierung des Lernprozesses in höherem Maße Förderung und Bildungschancen zu gewähren.

Hinsichtlich der Pluralisierung von Lebensformen, der Verinselung von Kindheit, der Auflösung sozialer Netze und wachsender Multikulturalität des Zusammenlebens bietet die geöffnete Ganztagsschule zum anderen eine Perspektive zur Deckung des wachsenden gesellschaftlichen Integrationsbedarfs: Als Teil eines lokalen sozio-kulturellen Unterstützungsnetzes gibt sie einen Rahmen für die Intensivierung der sozialen Beziehungen der Schulmitglieder, für politisch-soziale Grunderfahrungen über Partizipationsprozesse, für die Herstellung nachbarschaftlicher Kinder- und Jugendöffentlichkeiten und die Entwicklung von sozialen Kontakten, für die Förderung des sozialen und kulturellen Austauschs mit der Schulfachschaft der Region, für altersübergreifende Lern- und Erfahrungsprozesse zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Schule und regionales Umfeld übernehmen füreinander Versorgungsfunktionen im Hinblick auf bildungsspezifische, erzieherische und kulturelle Angebote, auf pädagogische und fachliche Ressourcen und auf die räumlich-materielle Infrastruktur.

Schulöffnungsansätze können durchaus einen gewichtigen Qualitätsfaktor der Schulentwicklung hergeben, sofern es Schulen verstehen, solche Ansätze fruchtbar

in ihr pädagogisches Schulkonzept zu integrieren. Würde es gelingen, die künftige Schulentwicklung insgesamt in der aufgezeigten Richtung voranzubringen, so könnte damit ein Modell einer Schule entfaltet werden, die vom Kinde ausgeht, die Bildung vermittelt und dezidiert erzieherisch handelt und die Schule als pädagogisch gestalteten Zusammenhang, als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum begreift.

**) Der vorliegende Beitrag lehnt sich an den Vortrag des Autors auf dem Ganztagschulkongress des Ganztagschulverbandes am 22. September 1994 in Leipzig an.*

Literatur

- Ackermann, P.: Einführung: Außerschulische Lernorte – ungenutzte Chancen politischer Bildung. In: P. Ackermann (Hrsg.): Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht. Stuttgart 1988, S. 8-23
- Bourdieu, P./Passerson, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Buhren, C. G.: Schule für die Nachbarschaft. Entwicklung und Konzeption der britischen Community School. Institut für Schulentwicklungsforschung, Werkheft 32, Dortmund 1989
- Burkhard, Ch./Holtappels, H. G./Mauthe, A./Rösner, E.: Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. IFS-Werkheft 37, Dortmund 1992
- Hentig, H. v.: Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien 1993
- Herz, O.: Thesen zur Bedeutung gemeinwesenorientierten Lernens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim: Juventa, 1986 b, S. 268-281
- Holtappels, H. G.: Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. In: Die Deutsche Schule 84, Heft 2/1992, S. 150-166
- Holtappels, H. G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1994
- Homfeldth, G./Lauff, W./Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1977

- Ipfling, H.-J.: Formen ganztägiger Betreuung im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Ch. Kubina/H.-J. Lambrich (Hrsg.): Die Ganztagsschule, Bestandsaufnahme – Grundlegung – Perspektiven. Wiesbaden 1991, S. 31-43
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 1985 (3. Aufl. 1993)
- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985
- Leschinsky, A./Roeder, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 3, Düsseldorf, Schwann 1981, S. 107-154
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? Soest 1988
- Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilisierungsinstrument. In: Nuissl, E./Siebert H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Münster 1988, S. 33-46
- Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Neue Allgemeinbildung, Soest 1989, S. 347-352
- Pfeiffer, H./Rolff, H.-G.: Informationstechnisches Wissen oder praktische Bildung? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5, Heft 2/1985, S. 223-238
- Reinhardt, K.: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim und Basel 1992
- Rolff, H.-G.: Schubkräfte der Schulreform. In: K.-H. Braun/D. Wunder (Hrsg.): Neue Bildung – Neue Schule. Weinheim u. Basel 1987, S. 203-225
- Rolff, H.-G.: Bildungsexpansion und Weiterbildung. In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5, Weinheim und München 1988, S. 131-156
- Salzmann, CH.: Reformpädagogische Schulkonzepte – Historische und systematisch-strukturelle Probleme ihrer Reaktualisierung (1. Teil). In: Grundschule 19, 1987, Heft 7/8, S. 64-68
- Salzmann, CH.: Reformpädagogische Schulkonzepte – Historische und systematisch-strukturelle Probleme ihrer Reaktualisierung (2. Teil). In: Grundschule 19, 1987, Heft 9, S. 14-18
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990