

Weigand, Gabriele

Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 70-79. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2009)*



Quellenangabe/ Reference:

Weigand, Gabriele: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 70-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48619 - DOI: 10.25656/01:4861*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48619>

<https://doi.org/10.25656/01:4861>

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

Mitglied der



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

Jahrbuch Ganztagsschule 2009

Leben – Lernen – Leisten

Mit Beiträgen von
Eva Adelt, Ralf Augsburg, Hans-Peter
Bergmann, Sabine Brendel, Kerstin
Clausen, Wolfgang Edelstein, Stephan
Ellinger, Diana Grundmann, Janina Hamf,
Doris Holland, Heiko Hübner,
Till-Sebastian Idel, Christian Kammler,
Susanne Kortas, Jürgen Oelkers,
Christine Preiß, Franz Prüß, Jörg
Ramseger, Norbert Reichel, Rolf Richter,
Georg Rutz, Jörg Schlömerkemper,
Matthias Schöpa, Heike Seupel, Witlof
Vollstädt, Anna Lena Wagener, Gabriele
Weigand, Dieter Wunder, Lothar Zepp,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwabach/Ts. 2009

www.wochenschau-verlag.de

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

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Helle Becker

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974394-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Leben – Lernen – Leisten

Jörg Schlömerkemper

Leben – Lernen – Leisten

Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“	10
---	----

Witlof Vollstädt

Individuelle Förderung in der Ganztagschule:

Qualitätsansprüche und Möglichkeiten	24
--	----

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Bildungsstandards	38
---	----

Berichte aus den Bundesländern

Heiko Hübner

Ganztagschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt	50
--	----

Eva Adelt, Norbert Reichel

Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven

der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	59
--	----

Pädagogische Grundlagen

Gabriele Weigand

Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule	70
---	----

Wolfgang Edelstein

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule	80
---	----

Christine Preiß Die Ganzttagsschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule	94
Lothar Zepp Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganzttagsschülern	103
Jörg Ramseger Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule	121

Praxis

Christian Kammler Kulturelle Praxis in der Ganzttagsschule	132
Sabine Brendel, Heike Seupel Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganzttagsschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ ...	148
Doris Holland Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS	162

Wissenschaft und Forschung

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Die gesundheitsfördernde Ganzttagsschule	178
Stephan Ellinger Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus	189

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf „Ganzttagsschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“	198
Rolf Richter, Georg Rutz Nachhaltiges Lernen in der Ganzttagsschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation	208
Diana Grundmann Die Multiplikatoren-ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganzttagsschulen“	219

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung. Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag“	223
--	-----

Rezensionen

Kerstin Clausen Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Eigenpublikation 2007	228
Dieter Wunder Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung, VS Verlag 2004; Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme, Waxmann 2005	229
Georg Rutz Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagsschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen, Beltz 2008	231
Till-Sebastian Idel Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland (StEG), Juventa 2007	236

Anhang

GGT-Adressen	240
Beitrittsformular	242
Autorinnen und Autoren	243
Gesamt-Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienen Jahrbücher	247

Gabriele Weigand

Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule

1. Vorbemerkungen

Die folgenden Überlegungen befassen sich mit einer Grundfrage der Ganztagschule, nämlich der Frage nach dem Adressaten und den mit ihm verbundenen Erziehungs- und Bildungsprozessen. Die Ausgangsthese lautet: Kinder und Jugendliche werden nicht als Objekte der Schule und der darin stattfindenden Erziehungs- und Bildungsprozesse betrachtet, sondern als deren Subjekte.

In der Literatur, aber auch in der schulischen Praxis ist häufig von *dem* Kind und *dem* Schüler die Rede, ohne zu berücksichtigen, dass es den Schüler als statische Figur gar nicht gibt, sondern Schülersein sich in personalen Biographien und wechselnden Situationen immer wieder neu realisiert und konkretisiert.

2. Zum Begriff der *Person* als anthropologischer Grundlage

Der Begriff der Person scheint mir tragfähig zu sein, um die (Ganztags-)Schule *pädagogisch* zu fundieren. Beim Personbegriff handelt es sich um einen anthropologischen Begriff, der auf verschiedene Wurzeln zurückgeht und dementsprechend mehrere Bedeutungen aufweist. Stark vergrößert lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Traditionen des Personbegriffs ausmachen. Die eine ist in der antik-jüdisch-christlichen Philosophie begründet, die andere in der angloamerikanischen Tradition der analytischen Philosophie des Geistes.

In der analytischen Philosophie des Geistes (in der Nachfolge von John Locke) ist *Person* an Rationalität und Bewusstseinsleistung gebunden. Damit wird zwischen dem Menschen als Lebewesen und Person unterschieden (vgl. etwa Singer 1996). Dagegen bezeichnet *Person* in der Tradition des antik-jüdisch-christlichen Denkens, die den Ausführungen zugrunde liegt, das *Wesen des Menschen*. Hier gibt es keine Unterscheidung zwischen Lebewesen und Person. Alle Menschen sind Personen und sind mit personaler Würde ausgestattet. Die Person des Menschen ist Prinzip ihrer selbst, sie ist „Primum“ (Flores d’Arcais 1991, 59), das Erste also und ein Wert in sich, von nichts anderem, auch nicht von bestimmten Bedingungen oder Leistungen, abzuleiten. Daraus ergibt sich das *erste* von insgesamt drei Elementen des Personbegriffs. Dieses besteht darin, dass Personsein ein *Prinzip* des Menschen ist, das heißt, jeder Mensch, jedes Kind und jeder Jugendliche *ist* Person.

Dem lässt sich ein *zweites* Element hinzufügen, denn der Personbegriff hat nicht nur *Prinzipien-*, sondern auch *Prozesscharakter*. Gemeint ist die grundlegende Spannung zwischen dem Sein und dem Werden der Person, zwischen dem statischen und dem dynamischen Pol des Menschen. Das Werden und die Dynamik einer Person verweisen auf die Dimension der praktischen Gestaltung des menschlichen Lebens in Raum und Zeit. Während nämlich das *Personsein* allen Menschen gemeinsam ist, erfolgt der Prozess des *Personwerdens* als personale Lebensform unter bestimmten Bedingungen und auf je einmalige konkrete Weise: „... was mich von allen meinesgleichen unterscheidet, ist ... gerade das an meinem Leben, wozu niemand anderer als ich fähig gewesen wäre“ (Schweidler 1994, 279).

Der Prozess des Personwerdens ist auf das gesamte Leben hin angelegt. Er beinhaltet, dass der Mensch, jede Schülerin und jeder Schüler, Autor seiner eigenen Lebensgeschichte sein kann. Freilich lebt der Einzelne unter konkreten – naturgegebenen und gesellschaftlichen – Bedingungen, dennoch ist er nach personalem Verständnis weder einseitig von der Gesellschaft bestimmt noch durch seine Natur festgelegt, sondern (zumindest potentiell) in der Lage, die Geschichte seines Lebens selbst zu schreiben (vgl. Sturma 1997, 352). Die Fähigkeiten oder Potentiale, die in jedem stecken, bedürfen zu ihrer Verwirklichung der Förderung, der Erziehung und Bildung (vgl. Coelen/Otto 2004). Damit erhält die (Ganztags-)Schule eine wichtige Rolle. Sie hat zu berücksichtigen, dass den Kindern und Jugendlichen diese Verantwortung für ihr Leben von Anfang an und prinzipiell *gegeben* und als Verpflichtung *aufgegeben* ist, auch wenn sie sie erst im Verlauf der Zeit zunehmend autonom übernehmen können.

Und ein *drittes* Element kommt hinzu. Dabei handelt es sich um die *Relationalität* der Person. So stehen Personen zum einen in einer auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sowie auf *Argumentation* und *Dialog* angewiesenen wechselseitigen Beziehung. Und zum anderen beinhaltet Personsein grundlegende Verhältnisse im Laufe des Lebens: das Verhältnis zu und mit sich selbst; zu dem und den anderen; zu der Welt und (in ökologischem Sinne) zur Erde sowie schließlich zum Absoluten. Zwar hat jeder Mensch auf seine je einmalige Weise sein Leben zu gestalten, doch kann er dies nicht alleine und für sich isoliert tun, sondern er ist auf gegenseitiges personales Anerkennen und Anerkanntsein, auf Mitsein und Dialog angewiesen.

In dem nun folgenden Abschnitt soll deshalb systematisch geklärt werden, was das *Prinzip der Person* zu leisten vermag, und zwar auf der Ebene der *pädagogischen Theorie* und der *Praxis der Schule*. Dabei wird bewusst darauf verzichtet, die konkrete Gestalt einer (Ganztags-)Schule der Person vorzuzeichnen (vgl. Weigand 2004, 89 ff.). Denn das Personprinzip begründet nicht einen festgelegten Schultyp oder eine bestimmte Schulart, sondern liefert einen Maßstab für die pädagogische Qualität von Schule überhaupt. Für die Ganztagschule ist das Personprinzip von umso größerer Bedeutung, da die Kinder und Jugendlichen einen größeren Zeit-

raum ihres Lebens in dieser Institution verbringen als sie dies in der Regel in der Halbtagschule tun.¹

3. Die Funktionen des Personprinzips

3.1 Die konstitutive Funktion des Personprinzips

Insofern das Personprinzip die Grundlage für Theorie und Praxis der Schule darstellt, ist es *konstitutiv* für eine *anthropologisch-pädagogische Schultheorie*. Allein die menschliche Person ist der Maßstab der Erziehung und Bildung und das Prinzip von *schulischer* Praxis. Die Akzeptanz dieses Prinzips bestimmt die pädagogische Theoriebildung über Schule sowie die konkrete Gestaltung und das praktisch-schulische Handeln.

Die (Ganztags-)Schule wird dann nicht im Dienste von etwas gedacht, sondern aus einem *eigenen Prinzip* (vgl. Flores d'Arcais 1991). Erziehung, Unterricht und Schule beruhen somit auf dem Eigenrecht der Person und der ihr eigenen Bestimmung. Die Schule hat dabei die Aufgabe, den Einzelnen nach Maß der in ihm selber liegenden Bestimmung zu fördern und zu unterstützen.

Sie verpflichtet sich auf die Förderung der personalen Mündigkeit und den autonomen Selbststand des Menschen und entgeht damit den unterschiedlichen Formen von Fremdbestimmung. Die Berufung auf das Personprinzip hilft den in der Schule tätigen Akteuren also, sich gegenüber gesellschaftlichen und privaten Interessen, staatlichen und wirtschaftlichen Ansprüchen, bildungspolitischen und konjunkturellen Forderungen zu behaupten und die notwendige pädagogische Autonomie zu gewinnen.

3.2 Die kritische und konstruktive Funktion des Personprinzips

Adorno bestimmt in seinem Werk „Negative Dialektik“ (1998) die Funktion der Theorie dahingehend, dass sie dazu da sei, die Praxis zu kritisieren und ihre Unvollkommenheit nachzuweisen. In dieser Perspektive ermöglicht das Personprinzip die kritische Analyse sowohl der an die Schule von außen gestellten vielfältigen Erwartungen als auch der innerschulischen Bedingungen, der schulischen Organisation, der pädagogischen Qualität der Lehrpläne, der Didaktik und Methodik einschließlich der in Schule gegebenen oder auch fehlenden pädagogischen Handlungsspielräume. Insofern knüpft die kritische Funktion des Personprinzips auf der einen Seite an die klassische pädagogische Schulkritik an, die der Schule als staatlicher Institution aufgrund der damit verbundenen Funktionalisierung eine prinzipielle Skepsis entgegenbringt, und auf der anderen Seite gibt sie den

Akteuren vor Ort ein Instrument in die Hand, ihr Tun kritisch zu durchleuchten. Sie ist Messlatte für Defizite, Vereinseitigungen und Hemmnisse, die personaler Bildung in der Schule entgegenstehen.

Gleichzeitig müssen *konstruktiv* Möglichkeiten eröffnet werden, die es erlauben, das schulische Umfeld und die darin stattfindenden Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie personaler Bildung dienen. Der kritische und der konstruktive Blick können im konkreten Handeln und Entscheiden vermittelt werden. Der *kritische* Blick verhilft dazu, andere als die mit dem Personprinzip zu vereinbaren Ansprüche abzuweisen, der *konstruktive* ist auf die konkreten Veränderungen, Handlungen und Entscheidungen der Schulentwicklung gerichtet.

3.3 Die regulative Funktion des Personprinzips

Das Personprinzip wirkt demnach als regulative Idee für Erziehung und (Ganztags-)Schule und liefert die Richtschnur und den Orientierungsrahmen für die schulischen Grundfragen, Entscheidungen und Gegebenheiten, aber auch für die Lösung konkreter Konflikte und Probleme. Die Akteure einer Schule der Person müssen ihre pädagogischen Entscheidungen und Handlungen immer wieder neu verantworten und argumentativ vertreten.

Dabei wäre es ein Irrtum zu meinen, konkretes Tun könne linear aus einer vorhandenen wissenschaftlichen Theorie abgeleitet werden. Ebenso wenig können Modelle, die an der einen Schule gut funktionieren, auf eine andere Schule unverändert übertragen werden. Vielmehr kommt es darauf an, sich des Prinzipiellen gewiss zu sein, um in der spezifischen Situation angemessen entscheiden und handeln zu können.

Mit Blick auf die neuere Entwicklung der Ganztagschulen erweist sich die Orientierung am Personprinzip schließlich noch aus einem weiteren Grund als notwendig. Sie ist erforderlich, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie begleitenden theoretischen Reflexionen und Begründungen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander vielfältiger Einzelaspekte und Einzelaktivitäten zerfallen sollen. Das Personprinzip bietet hier einen verbindenden Orientierungs- und Beurteilungsmaßstab. Den Königsweg für die (Ganztags-)Schule der Person gibt es freilich nicht und dementsprechend auch keine Patentrezepte für deren Verwirklichung. Eine solche Erwartung würde nicht nur dem Personprinzip selbst widersprechen, sondern den Verantwortlichen in der Schule gerade das versagen, was die Theorie fordert: vernünftig, frei und verantwortungsvoll zu entscheiden, zu gestalten und zu handeln (vgl. etwa die empirischen Befunde in Behr u.a. 2007).

4. Zur personalen Grundlegung der (Ganztags-)Schule

Die Einrichtung von Ganztagschulen stellt eine Chance dar, nicht nur die mit den Veränderungen in der Gesellschaft einhergehenden vielfältigen Probleme (zumindest teilweise) aufzufangen, sondern darüber hinaus die Schule „neu“ zu denken (vgl. von Hentig 1993). Dabei geht es darum, die Schule grundlegend auf einem *pädagogischen Fundament* aufzubauen, das dem Einzelnen gerecht wird. Die zentrale Frage besteht darin zu klären, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen und welche Maßnahmen notwendig sind, um die Potentiale zu fördern und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dieses pädagogische Fundament greift tiefer als die Frage nach mehr Zeit und Raum, auch tiefer als System- und Strukturfragen. Es setzt an bei einer personalen Anthropologie (vgl. Ricœur 1996; Sturma 1997; Weigand 2004).

Nach einem der häufig zitierten Werke zur Schulentwicklung, dem „Manual Schulentwicklung“ von Hans-Günter Rolff (2000), beinhaltet Schulentwicklung im Wesentlichen drei Bereiche: Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung. Alle drei Komponenten müssen fraglos berücksichtigt werden. Dennoch zeigt die Praxis der Schulentwicklung, dass ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von Schulen darin besteht, ob die Mitglieder einer Schule von einem gemeinsamen Grundkonsens ausgehen. Vielfach zeigt sich, dass Aktivitäten und Erneuerungsbestrebungen über kurz oder lang ins Leere laufen, dass es engagierten Kollegen an Unterstützung mangelt, wenn nicht in den Kollegien gemeinsame Grundvorstellungen und Zielsetzungen sowie die entsprechenden Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen vorhanden sind. Empirische Untersuchungen bestätigen, dass sich Schüler (und Lehrkräfte) an einer Schule, die von einem gemeinsamen pädagogischen *Ethos* geprägt ist, nicht nur wohler fühlen, sondern auch bessere Leistungen erzielen (vgl. Fend 1986; Fauser 2007; Holtappels 2003).

Deshalb erscheint vor aller Schul- und Unterrichtsentwicklung die Verständigung über eine anthropologische Grundlegung notwendig. Der Personbegriff kann in diesem Sinn als konstitutives, kritisches, konstruktives und regulatives Prinzip der Entwicklung von Schule und Unterricht dienen. Sämtliche Überlegungen und Vorhaben, die an den Schulen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung beraten, geplant und beschlossen werden, lassen sich vom Personbegriff her entwerfen, beurteilen und in ihrer Durchführung kritisch reflektieren. Die Person als Prinzip und Maßstab der Schulentwicklung zu nehmen, bedeutet einen regelrechten Paradigmenwechsel: eine Abkehr von der primären Orientierung an der Organisation, an Inhalten, an der Klasse, am Durchschnitt und eine Hinwendung zur Person der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers als Bezugspunkt pädagogischen Denkens und Handelns. Dieser Maßstab kann leitend sein unabhängig davon, ob es sich um gebundene, teilweise gebundene oder um offene

Ganztagschulen handelt. Entscheidend ist, dass der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin im Mittelpunkt der Bildung gesehen und alle gleichermaßen als Subjekt des je eigenen Bildungsprozesses betrachtet werden. Anklänge an dieses Prinzip finden sich in den Lehr- und Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer (vgl. Weigand/Mönks 2008).

4.1 Formen der personalen Förderung der Schülerinnen und Schüler

In organisatorischer und methodischer Hinsicht liegen vielfältige Konzepte und Vorschläge vor, die einer auf personale² Förderung zielenden Schule dienen und gerade in Ganztagschulen – je nach den Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort – umgesetzt werden können. Vielfach entstammen sie reformpädagogischem Denken in einem weiteren Sinn, reichen also über die *reformpädagogische Bewegung* vor hundert Jahren hinaus. Dazu gehören Elemente wie ganzheitliche Bildung (W. v. Humboldt, H. Pestalozzis *Kopf, Herz und Hand*), Selbsttätigkeit und handlungsorientiertes Lernen (J.-J. Rousseau, H. Gaudig, M. Montessori, J. Dewey), Epochenunterricht (P. Geheeb), Projektunterricht (J. Kilpatrick), soziales Lernen (J. Dewey, C. Freinet) und anderes mehr. Darüber hinaus gibt es neu entwickelte oder auch nur neu benannte Formen und Maßnahmen, die etwa im Rahmen der Begabtenpädagogik entstanden sind, insbesondere *Akzeleration* und *Enrichment*. Unter Akzeleration versteht man alle Formen der Beschleunigung der schulischen Bildung, etwa vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen oder Compacting (Komprimierung und Konzentration der Lehr- und Lerninhalte). Enrichment bezeichnet ein Zusatzangebot für Einzelne oder Gruppen, z.B. Arbeitsgemeinschaften, Pluskurse, Wettbewerbe, universitäres Frühstudium.

Der besonderen Förderung dienen auch Formen der äußeren und inneren *Differenzierung*, die – so weiß man aus den neuesten empirischen Untersuchungen der StEG-Studie (Höhmann, Quellenberg 2007) – in vielen Ganztagschulen im Vordergrund ihrer Bemühungen stehen.³ Dazu gehören einerseits Spezialklassen oder -schulen, andererseits klasseninterne Formen der Individualisierung und Differenzierung, wie z.B. spezifische Gruppenarbeiten, arbeitsteilige Aufgabenstellungen und Projektschwerpunkte sowie schließlich zahlreiche *Mischformen* (vgl. etwa Burk/Deckert-Peaceman 2006; Fitzner u.a. 2005).

4.2 Die Integration von formellem, informellem und non-formellem Lernen

Geht man davon aus, dass der einzelne Schüler, die Schülerin das Subjekt des Lern- und Bildungsprozesses ist, dann tragen auch außerschulische Lern- und Erfahrungsorte sowie Angebote außerschulischer Träger ihren spezifischen Teil

zu einem pädagogischen Gesamtkonzept bei. Dementsprechend sind die (meist) nachmittäglichen Aktivitäten, die von der Jugendhilfe, von freien Trägern, von Vereinen, Theatern, Musikschulen und anderen Institutionen angeboten werden, daraufhin zu prüfen, inwieweit sie lern- und bildungsförderlich – in einer auch über das schulische Curriculum hinausgehenden Perspektive – sind. Frei von Notendruck und der Bewertung im engeren Sinne der Schulleistungen vermögen sie zu einem ganzheitlich verstandenen und zeitlich weit (das heißt lebenslang) gefassten Bildungskonzept beizutragen. Sie ermöglichen in stärkerem Maße individuelle Schwerpunktsetzungen und Variationen bei der Auswahl der Aktivitäten, als es die Schule vielfach leisten kann. Entscheidend kommt es auf die Einheit der Bildung an, die sich im Einzelnen zentriert, unabhängig davon, an welchen Orten und Räumlichkeiten diese stattfindet.

Angesichts der erweiterten Lernangebote muss die Schule – auch unter Berücksichtigung des informellen und non-formellen Lernens (vgl. Sting 2005, 25) – Mittel und Wege finden, die unterschiedlichen gesellschaftlichen „Lernorte als Bildungssphären miteinander zu verknüpfen“ (Otto/Coelen 2005, 7). Wenn wir ernst nehmen, dass der einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin Akteur seines und ihres Bildungsprozesses ist und sie dafür Verantwortung zu übernehmen haben, ginge es darum, Formen wie Portfolio, Tagebuch (z.B. Lektüre-, Lern-, Dokumentations-, Reflexions-, Forschungstagebuch) noch weit stärker zu institutionalisieren, als dies bislang vielfach der Fall ist, um die *Leistungen* der Einzelnen in ein umfassendes Gesamtbildungskonzept einzubinden. Ein solches Ziel setzt freilich eine gewisse Freiheit der Wahl und der Entscheidung bei den Schülerinnen und Schülern voraus, die es Tag für Tag einzutüben und zu praktizieren gilt – wohl wissend, dass der Gegenpol von Freiheit nicht Willkür, sondern Verantwortung und Verpflichtung ist.

4.3 *Eigenverantwortung und soziale Verpflichtung – personale Betreuung und Begleitung*

Aus Sicht der personalen Anthropologie haben Eigenverantwortung und soziale Verpflichtung eine hohe Bedeutung, wobei kritisch zu überlegen ist, inwieweit bloße Trainingsprogramme oder Simulationsspiele zum selbständigen Lernen und sozialen Verhalten genügen. Häufig bleiben sie äußerlich und mechanisch, wenn sie nicht integrativer Bestandteil der Erziehung, des Unterrichts und des Schullebens werden sowie in das eigene Bewusstsein und in eigenverantwortliches Handeln übergehen. Seitens der Schule empfiehlt sich die positive Bedeutungsgebung sozialer Aufgaben und Verantwortlichkeiten (z.B. in Form individueller Zeugnisse), die verantwortliche Pflege des schulischen Umfelds (z.B. durch konkrete Aufgabenverteilungen), eine demokratische Mitsprache (z.B. Klassenrat, Schulverfassung), die aktive und vorbereitete soziale Verantwortung, die Organisation humanitärer Aktionen, die

Würdigung sozialer Aktivitäten durch Auszeichnungen und anderes mehr. An vielen Schulen sind diese und weitere Elemente bekannt und in zahlreichen Formen bereits in die Realität umgesetzt.

Soziales, verantwortliches Handeln ist in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft eine zentrale Aufgabe personaler Bildung. Und je stärker Bildungsprozesse individualisiert ablaufen, desto mehr sind Formen der personalen Betreuung und Begleitung, des sozialen Lernens, des Coachings (durch ausgebildete Lehrer oder spezialisierte Coaches) und des Mentorings (durch gleichaltrige oder ältere Schüler, durch Lehrer oder außen stehende Personen) notwendig.

Auch hier stellt sich wieder die Frage der Ressourcen. Alle Formen personaler Förderung, Betreuung und Begleitung erfordern mehr kompetentes Personal sowie eine adäquate räumliche und materielle Ausstattung.

5. Zusammenfassung und Ausblick: Ganztagsschule ja – Verschulung nein!

Derzeit werden zahlreiche verschiedene Formen von Ganztagsschulen entwickelt und praktiziert. Bei allen ist davon auszugehen, dass sie bildungstheoretische und -praktische Elemente enthalten, die dazu beitragen können, die Schule als Ganztagsschule im Sinne einer personalen Pädagogik zu gestalten. Dennoch ist große Skepsis angemahnt, inwieweit sich der Anspruch – selbst bei hohem Engagement und bestem Willen der Akteure vor Ort – angesichts knapper finanzieller, räumlicher und personeller Ressourcen überhaupt realisieren lässt. Ein Mehr an Zeit und Raum beinhaltet nicht an sich schon ein pädagogisches Konzept, schon gar nicht eines, das von der Person des Einzelnen ausgeht. Deshalb erscheint mir – etwa mit Blick auf die französische Erfahrung einer drohenden Verschulung der Kinder und Heranwachsenden im Rahmen ganztägiger Beschulung – eine Ganztagsschule sinnvoll, in der unterschiedliche Experten kooperieren und sich die Verantwortung teilen (vgl. Weigand 2006). Es handelte sich um eine Kombination von *Schule* und *außerschulischen* Lern- und Erfahrungsangeboten. Danach hat sich die Schule auf ihre spezifischen Aufgaben, nämlich Unterricht und Erziehung, zu konzentrieren. In Ergänzung dazu wird von Spezialisten außerhalb des Lehrberufs ein Angebot an vielfältigen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zwar in Abstimmung und Kooperation, aber *außerhalb der Schule* und nicht in deren alleiniger, sondern in gemeinsamer *Verantwortung* zur Verfügung gestellt.

Ausgehend von der Überlegung, dass der spezifische Zweck der Schule im lehrgangsorientierten Unterricht, in der systematischen Vermittlung von Wissen, in der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen besteht, muss es primär Ziel der Schule sein und bleiben, sich auf dieses *Kerngeschäft* zu konzentrieren und es qualitativ zu optimieren.⁴ Dazu gehören vor allem ein fachlich hochwertiger sowie didaktisch und methodisch entsprechend gestalteter Unterricht, angereichert durch

die verschiedenen Formen des freien Lernens und des Projektunterrichts. Im Übrigen zielt auch die Lehrerbildung primär auf dieses Verständnis von Schule und nicht auf die Gestaltung von Nachmittagsaktivitäten oder Betreuungsaufgaben. In der Tat sind Lehrer weder Übungsleiter noch Animatoren, weder Sozialarbeiter noch Ersatzmütter oder -väter.

Die Ganztagschule an sich ist jedenfalls noch keine Antwort auf die Frage nach der optimalen Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Dies muss nicht gegen die Ganztagschule generell sprechen, wie einige Ansätze in Deutschland und anderen Ländern zeigen. Dennoch soll gewarnt werden vor überzogenen Erwartungen, vorschnellen Lösungen und vor allem vor der drohenden Gefahr der Verschulung der Kindheit und Jugend (vgl. Brinkmann 1994).

Anmerkungen

- 1 Ausnahmen sind die Gymnasien. Denn die gymnasialen Stundenpläne im Sekundarbereich I und II umfassen teilweise bis zu 35 Stunden pro Woche, so dass hier der Übergang zur ganztägigen Beschulung – in der Regel allerdings ohne entsprechende pädagogische Konzeption – fließend ist.
- 2 Das „Personale“ umfasst nach dem Verständnis der personalen Anthropologie die häufig in Zusammenhang genannten vier – fachlichen, methodischen, sozialen und personalen – Kompetenzen.
- 3 Bei der StEG-Studie handelt es sich um eine vom Bund geförderte „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“, an der alle Länder der Bundesrepublik mit Ausnahme des Saarlands und Baden-Württembergs beteiligt sind. Zur Information siehe die Internetseite: <http://www.projekt-steg.de/>.
- 4 Vgl. die Ausführungen von Rekus zur „Theorie der Ganztagschule“. In: Rekus/Ladenthin 2005, S. 279-297, insbes. S. 293-295.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung v. G. Adorno u.a. Bd. 6. Darmstadt, S. 7-417.
- Behr, Karin u.a. (2007): Die offene Ganztagschule und ihre Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München.
- Burk, Karlheinz/Deckert-Peaceman (2006): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt/M.
- Brinkmann, Wilhelm (1994): Familie und Schule. Vom Nutzen zweier Lebenswelten füreinander. In: Pädagogisches Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung. Hamburg, S. 88-101.
- Fausser, Peter (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber.
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78. Jg., S. 275-293.
- Flores d'Arcais, Guiseppa (1991): Die Erziehung der Person: Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart.

- Fitzner, Thilo u.a. (Hrsg.) (2005): Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen. Bad Boll.
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien.
- Höhmann, Karin/Quellenberg, Holger (2007): Förderung als Schulentwicklungsfokus in Ganztagschulen. In: Pädagogik, 59. Jg., Heft 2, S. 42-47.
- Holtappels, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. Neuwied.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovationen durch Vergleich. Münster.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.
- Rekus, Jürgen/Ladenthin, Volker (2005) (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München.
- Rolff, Hans-Günter (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim.
- Ricœur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. Aus dem Franz. v. Jean Greisch. München. (Soi-même comme un autre. Paris 1990).
- Schweidler, Walter (1994): Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg/München.
- Sting, Stephan (2005): Bildung jenseits der Schule? Perspektiven zur Förderung von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn, S. 22-34.
- Sturma, Dieter (1997): Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn.
- Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg.
- Weigand, Gabriele/Hess, Remi (2006): „L'école toute la journée“ est-elle – pour l'Allemagne – une solution aux problèmes posés par l'enquête de PISA? Qu'est-ce-que l'expérience française peut apporter aux Allemands? In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): L'École comparée. Regards croisés franco-allemands. Paris, S. 293-305.
- Weigand, Gabriele/Mönks, Franz (2008): Ganztagschule und Begabtenförderung. Editorial. In: journal für begabtenförderung. Innsbruck 1/2008, S. 4-10.