

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]
Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, 255 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2011)



Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2011, 255 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2011) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88769 - DOI: 10.25656/01:8876

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88769>

<https://doi.org/10.25656/01:8876>

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, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2011

Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Mit Beiträgen von

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



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2011

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

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

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

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

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

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

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Heike Kahl, Maren Wichmann

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

Petra Gruner

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

Ulrike Popp

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

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

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

Praxis

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am
Städtischen Luisengymnasium München 61

Jürgen Kurtz

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

Pädagogische Grundlagen

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen –
schulische Esskultur entwickeln 87

Winfried Kösters

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

Gabriele Weigand

Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung 102

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen.
Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung 115

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –
Organisation und Strukturen 127

Berichte aus den Bundesländern

Markus Köpf

Die Ganztagschulentwicklung in Bayern 143

Manfred Hahl

Die Ganztagschulentwicklung in Baden-Württemberg 152

Ausland

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich 161

Nachrichten

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

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule:
vom IZBB zum Konjunkturprogramm 177

Rolf Richter

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

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

Pressemitteilung

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

Rezensionen

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

Anhang

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

Vorwort der Herausgeber

Leitthema: Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?

Ganztagsschule bedeutet nicht ganztags Schule, sondern ist mehr als Unterrichtsschule, Tagesheim, Hort oder Nachmittagsbetreuung. Worin besteht das „Mehr“? Zweifelsohne ist der Schultag einer ganztägig geführten Schule länger, die Unterrichtszeit jedoch nicht zwangsläufig. Das pure Zeitargument macht nicht automatisch eine bessere Schule oder mehr als Unterricht. Da das „Mehr“ an schulischer Zeit von der Lebenszeit der die Schule besuchenden Kinder und Jugendlichen beansprucht wird, sind Ganztagsschulen oftmals mit dem Einwand konfrontiert, einen Beitrag zur „Verschulung“ von Kindheit und Jugend zu leisten. Mit „Verschulung“ werden auch Aspekte von Fremdbestimmung, Normierungszwängen, Erwachsenendominanz und Verplanung des Schulalltages assoziiert, zudem wird der Vorwurf erhoben, wertvolle und wichtige Lebenszeit von Heranwachsenden mit abstrakten Lernprozessen unklaren Zukunftsbezugs zu „verschwenden“. Die Metapher von der „Verschulung der Jugend“ zielt darüber hinaus auf eine Kritik an der Dominanz der formalen Bildung.

Eine voll ausgebaute Ganztagsschule sollte die Zeit der Kinder und Jugendlichen nicht für „Verunterrichtlichung“, sondern für anderes, für den Erwerb von Kompetenzen jenseits des unmittelbar schulisch und fachlich Geforderten verwenden. In diesem Kontext bedeutet „mehr als Schule“ auch mehr Verantwortung der Schule: Verantwortung für die Initiierung von Bildungsprozessen, die Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld nicht zwangsläufig erwerben können, Verantwortung für eine aktive Beteiligung an der Herstellung von mehr demokratischen Strukturen und Chancengerechtigkeit, Verantwortung für Lebens-, Handlungs- und Partizipationsfähigkeit. Wenn die Ganztagsschule den Anspruch eines umfassenderen Bildungsauftrags erhebt und darüber hinaus kinder- und jugendgerecht zu sein beansprucht, dann müssen Sinn und Nützlichkeit des Erwerbs schulbezogenen Wissens eine ebenso hohe Relevanz besitzen wie die Ausgestaltung der Schule zum Erfahrungsraum für Identitätskonstruktion und Persönlichkeitsbildung.

In diesem Sammelband sehen sich nicht nur die Beiträge des Leitthemas der Idee verpflichtet, anhand ausgewählter Beispiele darstellen zu wollen, inwieweit Ganztagsschule über Unterricht hinausgeht und auf ganz unterschiedlichen Ebenen „mehr als Schule“ ist. Heike Kahl und Maren Wichmann stellen ein bundesweites Schulprogramm vor, das die Chance für länderübergreifende Reflexionsprozesse ebenso bietet, wie einen Transfer des Wissens sowie eine schulinterne Auseinan-

dersetzung mit dem eigenen Profil und Bedingungen des Gelingens. Petra Gruner arbeitet heraus, dass die Organisationsform Ganztagschule weder auf praktische Konsequenzen einzelner Schulen, noch auf Ergebnisse der Bildungsforschung zurückgeführt werden kann, sondern einer politischen Programmatik gefolgt ist. Die Forschung sei mit dem Problem behaftet, sich auf einen zukünftigen, normativen Soll-Zustand zu konzentrieren, ohne zur Kenntnis zu nehmen, wie Ganztagschule gegenwärtig ist. Ulrike Popp plädiert dafür, die Sichtweisen von Schüler(innen) stärker als bislang zu beachten und arbeitet in einem Vergleich der Perspektiven heraus, was sich Heranwachsende an ganztägigen Schulen von ihren Lehrkräften wünschen. Olaf-Axel Burow und Tim Hoyer können zeigen, inwieweit die Auseinandersetzung mit Glück aus den Bildungsideen der Pädagogik verschwunden ist und beschreiben, wie mit Hilfe wertschätzender Schulentwicklung die „Weisheit der Vielen“ vor Ort freigesetzt und eine Erweiterung des Horizonts erfolgen kann. Darüber hinaus plädieren die Autoren für eine flächendeckende Einführung von „Glück“ als Schulfach.

In mehreren Beiträgen werden praktische Vorschläge für Ganztagschulen unterbreitet, die mehr als Unterrichtsschulen sein wollen. Drei Beiträge widmen sich der Gestaltung des Mittagessens: Alexandra Voag stellt das Projekt „Pädagogisches Kochen“ und dessen praktische Durchführung vor, das an einem Münchener Gymnasium unter Mitarbeit von Schüler(inne)n realisiert werden konnte und einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und Berufsorientierung leisten soll. Ute Bender beschäftigt sich weniger mit Gedanken, was verspeist wird, sondern vielmehr mit Überlegungen, wie gegessen und wie ganztagschulspezifische Mahlzeiten-Kulturen entwickelt werden können. Und ein weiterer Beitrag von Ulrike Arens-Azevedo diskutiert die Bedeutung schulischer Verpflegung für die Ernährungssituation der Schüler(innen) und geht auf Qualitätskriterien des Mittagessens, Betreiber, Kosten, Zusammensetzung der Lebensmittel, Menge der angebotenen Gerichte etc. ein. Jürgen Kurtz setzt sich unter der Prämisse der Mehrsprachigkeit und Interkulturellen Bildung, als Rahmenbedingung ganztagschulischer Bildung, mit dem Unterrichtsfach Englisch auseinander und sieht an Ganztagschulen die Notwendigkeit eines umfassenden sprachlichen Diversitätsmanagements. Der Autor entwickelt Perspektiven, wie Englisch an der Ganztagschule im Kontext einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive gelehrt und gelernt werden kann.

Auch die unter pädagogischen Grundlagen publizierten Artikel sowie die Forschungsbeiträge widmen sich Prämissen und Gestaltungspotenzialen von Ganztagschulen, die mehr sein wollen als Unterrichtsanstalt. Winfried Kösters sieht vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, dem Sinken der Geburtenrate und dem Älterwerden der Gesellschaft die Notwendigkeit, auf Entfaltung der Bildungspotenziale zu drängen, auf Talente keines Kindes verzichten zu können. Gabriele Weigand diskutiert die theoretischen Hintergründe von Schulreform, Schulentwicklung und Werteerziehung. Sie sieht auf der Mikroebene, in der

Verantwortung der Akteure vor Ort, in der Schaffung eines gemeinsamen Ethos im Interesse der Kinder und Jugendlichen die Chance für eine „Ganztagsschule der Person“. Thomas Coelen und Anna Lena Wagener stellen ausgewählte Forschungsbefunde, in Form sogenannter Schulsteckbriefe, zu Aspekten der Schülerbeteiligung an Grundschulen vor und präsentieren Befunde einer quantitativen Befragung zur Bedeutsamkeit demokratischer Strukturen und Partizipation. Aus Österreich liegt ein gemeinschaftlich verfasster Beitrag von Waltraud Gspurnig, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner und Stephan Sting aus einem Forschungsvorhaben vor, das sich aus sozialpädagogischer Perspektive mit den Dimensionen Raum, Soziokultur, Partizipation und Konfliktmanagement als soziale Qualitätskriterien der schulbezogenen Nachmittagsbetreuung befasst. Am Schluss erwartet die Leser(innen) ein Projektbericht von Karen Hagemann und Monika Mattes, in dem mittels historischer Fallstudien die bildungspolitischen, schulbezogenen und gesellschaftlichen Konstellationen erschlossen werden, die sich als Hemmnisse, aber auch als Chancen für die Etablierung von Ganztagsschulen erwiesen haben. Die Herausgeber hoffen, dass dieses Jahrbuch viele interessierte Leserinnen und Leser findet und an Ganztagsschulen Tätige ermutigt, vor Ort innovative Wege einzuschlagen und kreative Maßnahmen im Sinne einer Schule zu entwickeln, die „mehr als verlängerte Schule üblicher Art“ sein soll.

*Stefan Appel,
Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Kassel
Ulrich Rother,
Vorstandsmitglied des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Hamburg*

Heike Kahl, Maren Wichmann

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

Noch vor wenigen Jahren spaltete allein das Wort „Ganztagsschule“ die Geister. Große Kontroversen über das Für und Wider und über die beste Ganztagsschule prägten das Bild. Mit den Erfahrungen der ersten Jahre und mit dem Konzept, dialogisch mit allen Partnern bedarfsspezifische Lösungen und länderadäquate Formen zu entwickeln, in jedem Falle aber von den Bedürfnissen des Kindes aus Schule zu denken, hat sich eine sachbezogene Diskussion entwickelt, die Heterogenität nicht nur aushält, sondern sie zu einem handlungs- und praxisorientierten Potenzial für gute Lösungen macht. Sachfragen und Qualitätsdebatten, die sich an Themen orientieren, haben Oberhand gewonnen.

Das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ ist hierfür beredtes Zeugnis. Als das zurzeit einzige Schulentwicklungsprogramm Deutschlands, an dem sich alle Länder und der Bund beteiligen, sind Instrumente entwickelt worden, durch die Schulentwicklung „nah dran“ genauso möglich ist wie länderübergreifende Reflexionsprozesse. Im Zentrum des Programms, das zwischen 2004 bis 2009 als Begleitprogramm zum nun ausgelaufenen Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) angelegt war, stehen die in jedem Land eingerichteten Serviceagenturen, die Schulen sowie Entscheider (Bildungsministerien, Schulaufsicht, Qualitäts- und Lehrerbildungsinstitute) bei der qualitativen Entwicklung von Ganztagsschulen begleiten.

1. Das IZBB-Programm brachte den Stein ins Rollen

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) unterstützte die Bundesregierung mit vier Mrd. Euro die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen. Dies konnte entsprechend der KMK-Vereinbarung der Aufbau neuer Ganztagschulen sein, die Schaffung zusätzlicher Plätze an bestehenden Ganztagschulen oder die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten. Die Entscheidung, welche Schulen und Schulformen gefördert werden, sowie die inhaltliche Ausgestaltung und die Personalausstattung oblagen den Ländern. Mit den Mitteln des IZBB und einer zusätzlichen Eigenleistung von ca. 400 Millionen Euro förderten die Länder je nach landespolitischer Setzung gezielt Schulformen und spezifische Konzepte und banden die Ganztagsschulentwicklung

mit anderen Reformprojekten zusammen. Seit 2003 wurden an etwa 7200 Ganztagschulen investive Maßnahmen gefördert (BMBF 2009, 6). Es blieb nicht bei dem Bau neuer Mensen, Schulhöfe und Gruppenräume.

Der eigentliche Erfolg dieses Investitionsanreizes besteht darin, dass Schulen gemeinsam mit ihren Schulträgern und Kooperationspartnern begannen, ihre Schule zu verändern – ob nun mit oder ohne Investitionsförderung des Bundes. Unterstützt wurde diese dynamische Entwicklung durch Landesprogramme, die mit eigenen Regelungen bis heute ein ganz unterschiedliches bedarfsorientiertes Angebot in den Regionen förderten. In den einzelnen Bundesländern wurden diese Mindestvoraussetzungen entsprechend den jeweiligen bildungspolitischen Präferenzen variiert.

Viele Verantwortliche nutzen die Chance, Schule neu zu denken und konkrete Schulentwicklung vor Ort zu initiieren. So stehen Ganztagsmodelle mit unterschiedlichem Grad an Verbindlichkeit und Ausstattung nebeneinander. Die Wochenzeitung „Die Zeit“ veröffentlichte im Januar 2010 eine eigens nach Auskünften der Kultusministerien der Länder recherchierte Übersicht, nach der 13 013 Schulen, also etwa 45 % der allgemeinbildenden Schulen, als Ganztagschulen arbeiteten (Schotter 2010). Sechs Bundesländer haben die 50-Prozent-Marke bereits deutlich überschritten, und der Trend zur Einrichtung weiterer Ganztagschulen ist ungebrochen. Einige Bundesländer, z.B. Nordrhein-Westfalen oder Berlin, haben nach einer Konzentration auf die Primarschule nun die umfassende Einführung von Ganztagschulen in der Sekundarstufe im Blick.

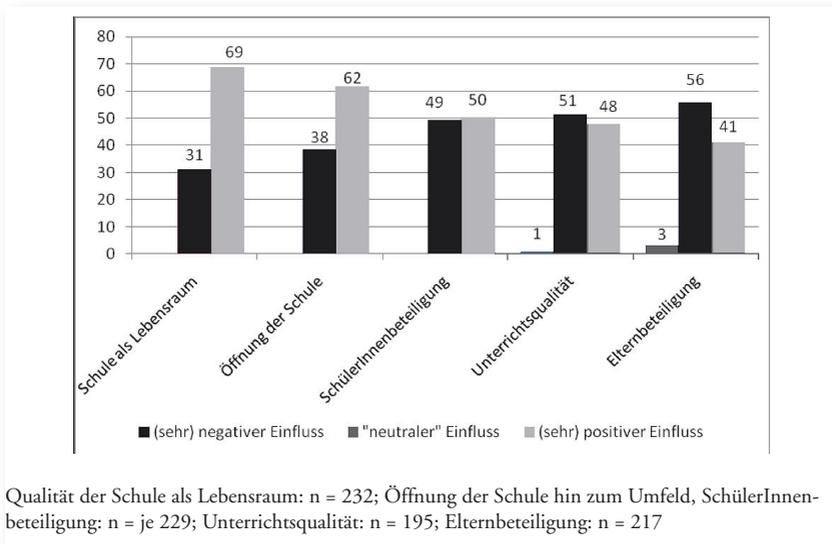
Das Beispiel der „Gern-Geh-Schule“ aus Mecklenburg-Vorpommern verdeutlicht, wie von Beginn an Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Eltern in die Entwicklung einbezogen und Skeptiker des Ganztagsgedankens im Lehrerkollegium und unter den Eltern überzeugt werden können. „Durch die Rhythmisierung des Tages, das regelmäßige Mittagessen und die attraktiven Freizeitangebote wurden viele Vorurteile abgebaut“ (BMBF 2009, 31).

Ganztagschulen setzen sich mit ihrem Profil und ihrem Bildungsverständnis auseinander

Eine der zentralen Fragen ist die nach Raum und Zeit in der Ganztagschule. Das Nachdenken darüber, welche Funktionen die Schulräume erfüllen sollen und wie mit einem „Mehr“ an Zeit umgegangen wird, löst unmittelbar Debatten zum Bildungsverständnis der Schule, ihrem Profil und Schulprogramm aus. Für beginnende Ganztagschulen stell(t)en sich ganz grundlegende Fragen: Welche Bestandteile sollte ein pädagogisches Konzept einer Ganztagschule enthalten? Wie sieht unsere Schülerschaft aus? Was muss die Schule tun, um die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler aufzunehmen? Was kann unsere Schule tun, um den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler zu sichern? In welchem Stadtteil

leben wir, mit wem wollen wir kooperieren? Und bei offenen Ganztagschulen: Wie muss das Nachmittagsangebot aussehen, wie gelingt die Verbindung von Vor- und Nachmittag? Und praktisch: Was muss in Verträgen mit Mittagsanbietern und Kursleitern geregelt sein? Wo sind qualifizierte Kursanbieter zu finden?

Abb. 1: Einfluss des Ausbaus der Ganztagschule auf die Gesamtentwicklung der Schule (Fleuren u.a. 2009, 28)



Bewährte Unterstützungssysteme wie Lehrerfortbildungsinstitute waren auf die Fülle von Anfragen, vorwiegend ganz konkreter Natur, nicht vorbereitet. Da schloss das Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ eine große Lücke.

2. Das Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ bietet bedarfsorientierte Angebote zur Qualitätsentwicklung

„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein stärkeorientiertes Unterstützungssystem, in dem auf Ressourcenfreundlichkeit (nutzen, was und wer schon da ist), auf Praxis-Theorie-Praxis-Transfer und darauf gesetzt wird, dass das konkrete Kind mit seinen Fähigkeiten und Entwicklungspotenzialen im Mittelpunkt der Ganztagschulentwicklung steht. Es unterstützt die Länder dabei, eigene Initiativen zu intensivieren, Entwicklungsaufgaben zu lösen und dabei auf Erfahrungen anderer systematisch zurückzugreifen. Das Programm ergänzt die Angebote der Lehrer-

fortbildungsinstitute und der entsprechenden Einrichtungen für Sozialpädagogen, aber auch die der erfahrenen Akteure vom Ganztagschulverband. Das Besondere ist, dass unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus ein Programm für alle bereitsteht, das die Unterschiedlichkeit der ganztagspolitischen Zielsetzungen der Länder für gegenseitige Anregungen und Ergänzungen nutzbar macht.

Die zweite Besonderheit besteht in der Tatsache, dass dessen Umsetzung durch eine Stiftung, die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), verantwortet wird. In ihrer Autonomie und ihrer fachlichen Kompetenz gelingt es ihr, sowohl die einzelnen Länderbedürfnisse aufzunehmen und sie in den Fokus ihrer Entwicklungsarbeit zu rücken als auch die Interessen des Bundes zu berücksichtigen. So hat sich in den vergangenen Jahren nicht nur eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren herausgebildet, sondern auch ein erfolgreiches Modell etabliert, wie eine effektive und innovationsfreudige Zusammenarbeit zwischen den Ländern, dem Bund und der Zivilgesellschaft gelingen kann. In diesem Dreiklang zeigt sich zudem der Ansatz, Bildung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die gemeinsam zu verantworten ist, aufzufassen.

Ganztagschulen und ihre Partner können auf Vernetzung und Erfahrungsaustausch zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Kooperationspartnern sowie auf Wissenstransfer aus unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (Theorie, Praxis, Schul- und Sozialpädagogik) bauen. „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ bezieht sich nicht nur auf die klassische Umsetzung schulischer und unterrichtsbezogener Ganztagskonzepte. Vielmehr sollen Ganztagschulen dabei begleitet werden, vielfältige Formen dafür zu entwickeln, wie außerschulische Lern- und Bildungsanlässe unterstützt werden und damit informelle und gemeinwesenorientierte Lernangebote verstärkt zu nutzen sind. Schulen können systematisch mit außerschulischen Partnern zusammenwirken sowie Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern in partizipative Prozesse einbinden.

Nah dran an Ganztagschulen – die Serviceagenturen als Herzstück des Programms

Die Serviceagenturen sind „nah dran“ an den Ganztagschulen und den konkreten Rahmen- und Entwicklungsbedingungen ihrer Bundesländer. Ihre Büros finden sich in Ministerien, Lehrerfortbildungsinstituten, in Regionalstellen der DKJS oder bei freien Trägern, z.B. in Nordrhein-Westfalen beim Institut für soziale Arbeit (ISA) in Münster oder beim Lehrerfortbildungsinstitut (LIS) in Bremen. Eine besondere Qualität eint sie: In den Teams arbeiten abgeordnete Lehrkräfte, Sozialpädagogen, Psychologen, Erziehungswissenschaftler zusammen an der Entwicklung von passgenauen Lösungen. Beispiele aus der Serviceagentur Brandenburg zeigen die Bandbreite der Anfragen:

Wir sind eine Oberschule und brauchen Unterstützung bei der Konzeptentwick-

lung des Ganztags. Können Sie unsere Klausurtagung moderieren und fachlich bereichern?

- Wie funktioniert der Ganztag? Kann ich mein Kind dort guten Gewissens hinschicken?
- Wir als Schulträger beabsichtigen die Einführung einer Ganztagsschule. Leider sind nicht alle Beteiligten gut informiert über die Rahmenbedingungen und die Chancen des Ganztags. Könnten Sie eine Informationsveranstaltung für Eltern durchführen?
- Wir waren sehr inspiriert von Ihrer Fachtagung und möchten nun unser ganzes Kollegium dazu einladen, über eine bessere Gestaltung des Lernens nachzudenken. Könnten Sie einen Teamtag für Schule, Hort und Elternvertreter an unserer Schule moderieren und fachlich bereichern?¹

Die Serviceagenturen entwickeln und betreuen Netzwerke für Ganztagsschulen und ihre Kooperationspartner, bieten Fachveranstaltungen und Fortbildungen rund um ganztagsschulspezifische Themen an. Mancherorts stehen individuelle Schulberatung und -begleitung, in anderen Serviceagenturen Qualifizierungen für Multiplikatoren im Vordergrund.

*Es gibt kein Wissens-, sondern ein Transferproblem.
Der rote Faden in den Jahren 2004-2009*

Waren die Diskussionen der vergangenen Jahre noch dominiert durch die Frage nach der Struktur und den Bedingungen, die zunächst hätten optimiert werden müssen, bevor man an der Einzelschule etwas verändern kann, hat sich die Situation zugunsten einer Mentalität des Wunsches nach Veränderung und der Bereitschaft, selbst dazu beizutragen, geändert. Dies zeigen die Evaluationen der bisherigen Ganztagskongresse ebenso wie die Stimmung und die Haltung der Pädagogen. Es wird eher danach gefragt, was an Veränderungen an der eigenen Schule möglich ist, was geht, womit man beginnen kann, als dass der Mangel am Perfekten als Legitimationsfassade für eigenes Nicht-Handeln herhalten muss. Natürlich spielen nach wie vor fehlende oder mangelnde Ressourcen eine Rolle. Aber sie verhindern nicht mehr die Diskussion, wie man unter den gegebenen Bedingungen das Beste herausholen kann. Die Themen, die die Ganztagsschulen bewegen, verändern sich im Laufe der Entwicklung. Sind es zu Beginn vor allem organisatorisch-strukturelle Fragen, Fragen der allgemeinen Schul- und Konzeptentwicklung, kommen nach den ersten Schritten eher inhaltlich-konzeptionelle Bedarfe hinzu.

Der Transfer von Wissen ist von Beginn an eine wesentliche Aufgabe des Programms. So wurden in den ersten fünf Jahren systematisch Grundsatzthemen wie „Individuelle Förderung“, „Kooperation“, „Bildung lokal verantworten“, „Partizipation“, und last but not least „Qualität und Nachhaltigkeit“ in Publikationen, bei Fachveranstaltungen, Fortbildungen, Kongressen bearbeitet, gute Beispiele entdeckt

Drei Botschaften des Ganztagschulkongresses im Dezember 2009:

Was sich selbst ausgesetzt und in der Prüfung bewährt hat, gewinnt unangemaßte Autorität (Sloterdijk 2009, 37)

Die „unvollkommene“ Praxis der Ganztagschule gewinnt Autorität dadurch, dass sie sich an sich selbst misst und Ernst macht mit dem Willen zur Reform: einem veränderten Umgang mit Zeit und Raum, mit dem individuellen Lernen, dem integrativen Ansatz, alle diejenigen einzubinden, die mit dem Lernen etwas zu tun haben – von den Eltern bis zur freiwilligen Feuerwehr. So entsteht auch gesellschaftliche Relevanz und Akzeptanz für den weiteren Prozess.

Intensität schlägt Standardperfektion

Nicht die zur theoretischen Norm deklarierte Standardperfektion entwickelt Botschaftsmächtigkeit. Eher ist es in der Ganztagschulentwicklung so, dass aus der Botschaft, die sich aus sich selber und dem eigenen Handeln bildet, auch Botschaftsmächtigkeit entsteht, damit auch gesellschaftliche Relevanz und Akzeptanz für den weiteren Prozess. Klarheit in der Auseinandersetzung führt auch zu mehr Substanz in der Sache. Die am Kongress beteiligten Schulen versichern immer wieder neu, wie sehr sie den ernsthaften Austausch untereinander brauchen, und fordern diesen Raum ein.

Passion ist der Mix aus Leidenschaft und Gewohnheit

Fast alle Pädagogen, die am Kongress teilnehmen, tun dies mit Enthusiasmus und Passion. Sie wollen das Beste für jedes Kind. Und sie leisten viel. Nicht immer bekommen sie dafür die Anerkennung, die sie verdienen. Der Kongress ist ein wunderbares Beispiel dafür, wie Anerkennung funktioniert. Gleichzeitig reichen Enthusiasmus und Leidenschaft nicht aus. Es müssen sich Routinen und Gewohnheiten dazugesellen, um nicht aufgegeben zu werden in der Schere zwischen gesellschaftlicher Erwartung und den tatsächlichen Möglichkeiten des Einzelnen. Aber Gewohnheit darf wiederum nicht dazu führen, dass das eigene Tun nicht kritisch hinterfragt wird und pädagogische Haltungen nicht auf dem Prüfstand stehen.

oder gemeinsam entwickelt. Eine Vielzahl von Publikationen und Materialien zu Fragen der Ganztagschulentwicklung liefern dazu Hintergrundwissen und geben Anregungen für den Alltag. Sie sind kostenlos bei den Serviceagenturen und bei der DKJS erhältlich. Auf dem Ganztagschulportal www.ganztaegig-lernen.de wird Wissen aus der Praxis (Schulporträts, Arbeitshilfen, Praxisberichte), der Theorie und Serviceangebote (der Serviceagenturen, der Länder, der Werkstätten) dargestellt. Dabei kann das Programm auf den engen Austausch und die Kooperation mit Wissenschaftlern bauen. Insbesondere das Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund (IFS), aber auch andere Expertinnen wie Oggi Enderlein (Enderlein u.a. 2006) und StEG haben in sogenannten Werkstätten das Wissen über Ganztagschulen so aufgearbeitet, dass es für die Serviceagenturen und die Schulen handhabbar ist.

Es gibt eine Zusammenarbeit mit dem Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit in Deutschland, das Initiativen zur Beteiligung von Schülerinnen und Schülern entwickelt. In länderübergreifenden Netzwerken arbeiten Schulen zu Schwerpunktthemen und befördern dadurch Qualitätsentwicklung an der eigenen Schule. Der jährliche Höhepunkt ist der Ganztagschulkongress in Berlin, bei dem Akteure aus Praxis, Verwaltung, Politik und Wissenschaft zum Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer zusammenkommen.

Durch die hohe Kompetenz aller Beteiligten und im Diskurs untereinander werden zugleich zentrale Themen für die weitere Arbeit abgeleitet und Erfahrungen, Wünsche und Erkenntnisse gebündelt und nutzbar gemacht. Ein paar dieser „Blitzlichter“ sollen hier benannt werden, weil sie für das gesamte Programm charakteristisch sind:

3. Die Gelingensbedingungen des Ganztagschulprogramms

Die zu Beginn des Programms formulierten Prämissen haben sich in der Zwischenzeit als Gelingensbedingungen für ein erfolgreiches Unterstützungsprogramm für Ganztagschulen herauskristallisiert:

Sachbezogener Dialog und Kooperation auf Augenhöhe:

Alle Beteiligten investieren, zum Wohle guter Ganztagschulen – solchen, die den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden – in die Bündelung ihrer Ressourcen. Im Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist eine Kultur des Dialogs entstanden, eine ernsthafte Auseinandersetzung, die an der Sache orientiert ist. Zu dieser Ernsthaftigkeit gehört auch die gewachsene Bereitschaft, sich „in den Kochtopf“ schauen zu lassen, voneinander zu lernen und die eigene Schule nicht als „closed shop“ zu betrachten.

Orientierung an den Bedingungen der Länder und der einzelnen Schulen:

Die Herangehensweise, als Ausgangspunkt für Veränderung gleichzeitig die Bedürfnisse und Bedingungen in den Bundesländern und die der konkreten Einzelschule wahr- und ernst zu nehmen, motiviert die Beteiligten zur Offenheit und zu fachlichem Diskurs. Gerade diese Orientierung an den Bedingungen und Interessen der Handelnden ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen und die hohe und bundesweite Anerkennung der Unterstützung.

Bedürfnis- und ressourcenorientierte Angebote:

Durch die Serviceagenturen, die in engem Kontakt zu Ganztagschulen und ihren Partnern stehen, ist ein bedarfsgerechter Zuschnitt der Angebote möglich, für den unterschiedliche Programmelemente in Synergie gebracht werden. Sie entwickeln

mit den Schulen passende Formen der Unterstützung: Beratung, Vernetzung, eine Fortbildung an der Schule oder zentral mit weiteren Schulen, eine Hospitation bei einer Ganztagschule im Land oder anderswo. Zum Teil verweisen Serviceagenturen dabei auf vorhandene Angebote in den Ländern, die Schulen nicht bekannt sind, oder auf Wissensressourcen im bundesweiten Programm-Netzwerk – beispielsweise auf dem Portal, in Publikationen oder bei Werkstätten.

Investition in den Praxis-Theorie-Praxis-Transfer:

In der Schul- und Ganztagschulentwicklung gibt es kein Wissens-, sondern ein Transferproblem. Von dieser These, die Bund, Länder und DKJS teilen, geht das Gesamtprogramm aus. Deshalb wird bereits vorhandenes Wissen an einem Ort gebündelt (www.ganztaegig-lernen.de). Zudem wird unterstützt, dass Schulen von Schulen lernen (Aufbau regionaler Netzwerke durch die Serviceagenturen), werden Wissenschaftler als Unterstützer der Praxis einbezogen und Materialien erstellt, die praxisnah und handhabbar sind.

Voneinander lernen:

Schulen sind Experten ihrer eigenen Entwicklung. Die DKJS und die Serviceagenturen verstehen sich als Moderatoren von Prozessen: Peer-to-Peer-Lernen bei Veranstaltungen, face-to-face oder in schulischen Netzwerken haben sich als besonders geeignete Formen des Voneinander-Lernens erwiesen. Der Kongress spricht hier für sich, aber auch die Netzwerktreffen der Serviceagenturen, die einzelnen Länderkongresse, die vielen kleinen und großen Formate für gemeinsames Lernen. Der länderübergreifende und bundesweite Austausch trägt zur Sensibilisierung bei, führt zu Ideentransfer (Land zu Land, Schule zu Schule) und ermöglicht einen Tiefenblick auf herausfordernde Themen der Ganztagschulentwicklung.

Anerkennung und Wertschätzung:

Pädagoginnen und Pädagogen, die Kindern Anerkennung für und wertschätzende Rückmeldung zu ihren Leistungen geben sollen, brauchen selbst Anerkennung. Sowohl der Kongress als auch das gesamte Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ liefert Erfahrungen, wie Anerkennung und das Arbeiten an pädagogischen Haltungen kein Widerspruch sein müssen, sondern einander bedingen.

Die Einbindung verschiedener Zielgruppen

Unterschiedliche Zielgruppen einbinden und diese miteinander ins Gespräch zu bringen, schafft Verständnis für die Interessenslage der jeweils anderen. Für die Ganztagschule relevant sind die Blickwinkel von Schulleitungen, Lehrkräften, Ganztagskoordinatorinnen/-koordinatoren, des weiteren pädagogischen Personals, von Vereinen, Verbänden und vor allem von Schülerinnen und Schülern. Verstärkt rücken auch die Eltern in den Fokus. Auf regionaler Ebene sind es die

Bildungsverwaltung und Schulaufsicht, Unterstützungssysteme wie Lehrerfortbildungsinstitute, Jugendhilfeeinrichtungen und zunehmend auch die Gestalter der Lehrerausbildung. Das erfordert ein komplexes Angebot, welches Themen und Unterstützung in unterschiedlicher Form, zu unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlich vertieft bearbeitet.

4. Die Akzente für die Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen im Programm in den nächsten fünf Jahren

Investitionen in systematische Schulentwicklung und breit angelegte externe Unterstützung zahlen sich aus, wie Holtappels u.a. nach den Ergebnissen der StEG-Untersuchungen belegen (Holtappels u.a., 192-193). Schulentwicklung braucht Zeit. Benötigt wird Unterstützung bei der Konzeptentwicklung und -umsetzung. Gefordert werden z.B. mehr Beratung, Austausch in (über)regionalen Netzwerken, Fachtagungen und indikatorengestützte Evaluationsinstrumente. Das bestätigt auch die zweite Evaluation des Ganztagschulprogramms, die feststellt, dass „Ganztagsentwicklung oftmals in engem Zusammenhang mit generellen Schulentwicklungsprozessen steht. Wichtige Themen sind hier der „Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülern“, der Einsatz „innovativer Lehr- und Lernmethoden“ sowie die Verwirklichung von „SchülerInnenpartizipation“ (Fleuren u.a. 2009).

Ganztagschulen wünschen sich Impulse für ihre Schulentwicklung, erleben Wertschätzung und Ermutigung. Sie schätzen es, voneinander zu lernen und den interdisziplinären Austausch. „Re-Framing“ löst Innovationsprozesse aus. *Kooperationspartner* suchen nach Konzepten und Beispielen gelingender Kooperation „auf Augenhöhe“. *Bildungsverwaltungen* wünschen sich Impulse für ihre Ganztagschulentwicklung im Land, möchten Besonderes und Vergleichbares erkennen, ihr Land profilieren und ihre Entwicklung mit anderen Ländern abgleichen (Benchmarking).

Nach Beratungen im Programm und mit Partnern wird nun für die nächsten fünf Jahre eine Konzentration auf die besonderen Stärken des Programms angestrebt. In drei zentralen Bereichen werden Ganztagschulen und ihre Partner Unterstützung finden:

- Voneinander lernen,
- Transfer von Wissen und
- Handlungsimpulse für Qualität.

Beim *Voneinander-Lernen* geht es um den weiteren Ausbau des „Peer-to-Peer“-Lernens als effektive Strategie, Schulen bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. Hier ist darauf zu achten, an bestehende Strukturen anzuknüpfen und insgesamt klare und überschaubare Strukturen zu etablieren, die die unterschiedlichen Motive der Netzwerkarbeit von Schulen berücksichtigen. Im Jahr 2010 starten z.B. sechs länderübergreifende Netzwerke. Die Referenzschulnetzwerke in den Ländern werden intensiviert.

Der *Transfer von Wissen (Umschlagplätze des Wissens)* bleibt eine Schlüsselfrage. Auch künftig geht es darum, Orientierungswissen zur Ganztagschulentwicklung zu bündeln und für die Schul-, Aus- und Fortbildungspraxis zugänglich zu machen mit Materialien und Fachtagungen.

Größere Relevanz haben *Handlungsimpulse für Qualität* erlangt. Dabei geht es um die Entwicklung von Instrumentarien für Steuerungs- und Qualitätssicherungsleistungen der Schulen, wie Evaluationstools oder Zertifizierungszertifikate. Qualitätsrahmen für Ganztagschulen und Beratung beim konsistenten Bildungsmanagement gewinnen ebenso an Gewicht wie eine systemische Verknüpfung mit den Unterstützungsleistungen von Schülern und Fortbildungsinstituten.

Zu diesen drei Bereichen werden in den Ländern passende Angebote entwickelt und durch Angebote auf Bundesebene gestützt und gebündelt.

„Die größte Herausforderung für die kommenden Jahre wird sein, die Angebote qualitativ hochwertig auszugestalten, diese in ein Gesamtkonzept von Ganztagschule zu integrieren sowie das Zusammenspiel aller Beteiligten weiter zu verbessern“, so Eckhard Klieme, Sprecher des StEG-Konsortiums (Klieme 2008).

Aus Beratungen, Veranstaltungen und Fortbildungen zeichnen sich aktuell fünf Themen ab, zu denen es besonderen Unterstützungsbedarf durch das Programm gibt. Das sind die Themenfelder

- Kooperation und Bildungslandschaften,
- Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen,
- Veränderungsmanagement an Schulen,
- Lernkultur und
- Zeiten im Ganztag/Rhythmisierung.

Die Mitwirkenden im Programm stehen vor der Herausforderung, Beratungs- und Unterstützungsressourcen für Ganztagschulen so zu bauen und Vorhandenes so zu nutzen, dass möglichst viele in ihrer Entwicklung auf gute Beispiele, Wissen und Kompetenz bauen können. In den nächsten Jahren wird es darauf ankommen, Erfahrungen und Wissen über Ganztagschulfragen in die Breite zu bringen: an noch mehr Ganztagschulen, in Lehrerfortbildungsinstitute, zur Schulaufsicht und zu den Ausbildungsstätten für die künftigen Ganztagschullehrkräfte. Das schließt weitere Kooperationen mit Landesinstituten, Bildungsverwaltungen und Schulträgern ein. Das Nachdenken über die Zeit nach dem Ende des Programms 2014 und die Implementierung der Unterstützungsleistungen in das Regelsystem und/oder die Erweiterung beginnen jetzt.

Anmerkung

1 Schriftliche Anfragen an die Serviceagentur Brandenburg im Jahr 2009.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2009: Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin
- Durdel, Anja 2005: Starke Ganztagschulen brauchen stärkerorientierte Schulentwicklung. In: Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.): Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim/Basel, S. 21-36
- Enderlein, Oggi/Krappmann, Lothar 2006: 23 Thesen für eine gute Ganztagschule aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Berlin
- Fleuren, Daniela/Rosenbusch, Christoph/Manz, C./Moritz, M.-Th. 2009: Abschlussbericht. Zweite Evaluation des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Unveröffentlichtes Manuskript. Mainz
- Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas 2007: Ganztagschule im Spiegel der Forschung. Berlin (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung)
- Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas 2009: Schulentwicklung in Ganztagschulen – Ein Ausblick. In: dies. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster/New York/München/Berlin, S. 192-193
- Klieme, Eckhard 2008: http://www.projekt-steg.de/files/pk080908/Presseerklaerung_Steg_2008_Kurzfassung.pdf (Abruf 11.04.2009, 15:30).
- Schotter, Judith 2010: Die Reformen der Länder <http://zelos.zeit.de/gesellschaft/2010-01/63-reformen.pdf> (Abruf 25.01.2010).
- Sloterdijk, Peter 2009: Du musst dein Leben ändern. Frankfurt/M.

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis

Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben
zu betrachten und ihnen *mehr Zeit* zu lassen

„Ein Beobachter ist ... jemand, der nicht Bescheid weiß.“
(Lofland 1979, 75)

In meinem Beitrag geht es um das komplizierte Verhältnis von Forschung, Praxis und Politik, das ich am Beispiel der Ganztagschule beleuchten möchte. Dabei greife ich auf Erfahrungen in meiner Berufsbiographie zurück, die mich durch alle drei Felder geführt hat: die universitäre Bildungsforschung, ein Schulentwicklungsprogramm und die Lehrer- und Schulleiterfortbildung, schließlich die Bildungsadministration, wo es auch um Forschungsförderung geht. Ich konnte daher die drei Felder in ihrem Zusammenwirken wie in ihren charakteristischen Differenzen beobachten. Mit der Rolle des „inkompetenten Beobachters“ im Sinne Loflands (ebd.) ist das wohl angemessen beschrieben.

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis lassen sich zunehmend aufeinander ein. Aber sie sind sich auch fremd. Wechselseitig bestehen Zuschreibungen, unrealistische Annahmen, Ansprüche und Erwartungen. Die nachfolgenden Anmerkungen zur Ganztagschulentwicklung sind ein Plädoyer, die Logiken des jeweils anderen Feldes besser wahrzunehmen. Hilfreich scheint mir dabei, einige Anleihen bei der Feldforschung zu nehmen. Diese sucht Institutionen und ihre Kulturen – Normen, Praktiken – zu *beobachten*, zu *deuten* und zu *verstehen* und dabei die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. *Verstehen* heißt, die Rationalität des Beobachteten zu erkennen – warum machen es Praktiker, Bildungspolitiker, Forscher so und nicht anders? – und „herauszufinden, wie sie sich überhaupt selber verstehen“ (Geertz 1987, 292). Es heißt, die „Herstellung“ von Ganztagschule durch Praktiker, Bildungspolitiker und Forscher wahrzunehmen und schließlich auch, Grenzen zu akzeptieren, die eigenen und die der anderen, und nicht alles von allen zu erwarten. Die Anleihe bei der Feldforschung erfolgt in zweifacher Hinsicht: zum einen, um sich dem Verstehen der drei genannten

Felder zu nähern, zum anderen, um für Verstehen als Anliegen der Ganztagschulforschung zu werben.

Dabei bin ich mir dessen bewusst, dass das Verhältnis von Bildungspolitik, -forschung und -praxis wesentlich komplexer ist, als hier dargestellt werden kann. Dieses Verhältnis ist für die Bildungsforschung, v.a. die Erziehungswissenschaft, ein zentrales Thema (Tillmann/Vollstädt 2001; Heinrich 2001; Terhart 2002; Reh 2004; DGBV 2004). Auch Reflexivität in der Bildungsforschung, was ihre Methoden, den Feldzugang und den Umgang mit dem Feld betrifft, wird immer häufiger thematisiert (u.a. Horstkemper/Tillmann 2004; Böhm-Kasper/Weishaupt 2004). Mir geht es im Folgenden darum, dass, so mein Eindruck, die Ganztagschule eine erneute Nagelprobe ist und der Ganztagschulforschung ein weiterer Vorstoß in dieser Richtung gut täte.

Mein Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass sich immer wieder Unzufriedenheit über den qualitativen Entwicklungsstand v. a. der mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) neu entstandenen Ganztagschulen artikuliert, was die Frage aufwirft, warum das so ist und welche Maßstäbe eigentlich (von wem) angelegt werden. Das könnte, so die zweite Beobachtung, weniger mit dem Entwicklungsstand der Ganztagschulen selbst als mit wechselseitigen Erwartungen von Bildungspolitik/-administration, Forschung bzw. Schulpädagogik und Ganztagschulpraxis zu tun haben. Eine dritte Beobachtung betrifft die Forschung selbst in ihrem Verhältnis zum Forschungsfeld: In der (hektischen) Parallelität von quantitativem Ausbau der Ganztagschulen und begleitender Forschung sowie den gleichzeitig hohen Erwartungen an ihre Ergebnisse scheint sie auf neue Weise herausgefordert. Es geht mir also nicht um die – außerordentlich wichtige – Frage des Transfers von Forschungsergebnissen, wie wissenschaftliches Wissen in die Praxis kommt (Arnold 2002) oder welches Wissen die Praxis benötigt (Reh 2004), sondern eher um Voraussetzungen für diesen Transfer.

Gute Ganztagschulen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat eine Broschüre zur Bilanz des IZBB vorgelegt (BMBF 2009). Die Broschüre enthält 16 Beispiele erfolgreicher Ganztagschulen, eine aus jedem Bundesland. Nun kann man sagen: Das sind Einzelbeispiele, sog. Leuchttürme, doch die Wirklichkeit sieht anders aus ... Man kann es aber auch anderes betrachten: Es gibt in Deutschland nicht nur 16 Ganztagschulen, die erfolgreich arbeiten, sondern eine ganze Menge mehr. Vor allem gibt es viel mehr Ganztagschulen, die in den letzten Jahren enorme Entwicklungen gemacht haben, die oft weitgehend auf sich allein gestellt und angepasst an die je vorhandenen (auch widrigen) Bedingungen ihren gesamten Schulbetrieb umstellen. Die vielleicht experimentieren, die aber dadurch kaum schlechter werden.¹

Gemessen an der Programmatik des Ganztagschulverbandes liegen viele Ganztagschulen vielleicht weit hinter den Erwartungen zurück.² Nur: Programmatiken haben ihre eigene Logik. Es ist nicht gesagt, dass eine Schule, die seit 2003 oder 2007 zur Ganztagschule wird, an einer Ganztagschule aus den 1970er oder 1980er Jahren zu messen ist, oder dass Ganztagschulen überhaupt einer (Fremd-)Programmatik folgen (wollen oder können). Und es kann gut sein, dass die Ganztagschule von 2007 das bessere Konzept hat. Es geht also um die Frage, wer entscheidet, was eine gute Ganztagschule ist, und woran das erkannt wird. Der normative Umgang mit Ganztagschulen in Deutschland³ (der international einmalig sein dürfte) wirft Erkenntnisse der Schulforschung über Bord: dass es nämlich nur wenige sehr schlechte (und wenige herausragende), sondern ein breites Mittelfeld guter Schulen gibt (Fend 1986), dass die Varianz von Schulen (z.B. für Schülerleistungen) nur bedingt bedeutsam ist, dass sich Schulqualität letztlich auf der Klassen- und Unterrichtsebene entscheidet (Ditton 2000) und dass man fragen muss: „Gut für wen?“ (Diederich/Tenorth 1997, 130). Warum sollte das bei Ganztagschulen anders sein?

Der öffentliche Diskurs über Bildung, der in Deutschland vorzugsweise dramatisierend geführt wird, der fortlaufend Defizite, aber selten noch die Leistungen von Schule wahrnimmt, spitzt sich beim Thema Ganztagschule zu. Die GEW weiß, dass und welche Ganztagschulen richtig sind. Der Ganztagschulverband weiß es. Viele Politiker wissen es, manche wiederum nicht. Viele Eltern wissen es nicht so genau. Auch nicht alle Lehrer und Schüler sind sich sicher. Es gibt viele gute Argumente für Ganztagschulen und auch plausible Gegenargumente. Beides gegeneinander abzuwägen, ist schwer, wenn man sich wie auf einem Kampffeld bewegt mit Fronten „pro“ und „contra“ Ganztagschule, in dem aber gleichzeitig und sogar ausdrücklich jede Menge diffuser Ziele und Begründungen kursieren nach dem Motto „Ziele der Ganztagschule (Auswahl, ungeordnet)“, „Kinder- und Jugendbedürfnisse in einer ganztägig konzipierten Schule (Auswahl, ungeordnet)“⁴. Da inzwischen die Frage, ob Ganztagschulen zulässig sind, weitgehend obsolet ist, verlagert sich der Disput auf die Organisationsform (offen vs. gebunden), wobei sich die Frontenbildung tendenziell wiederholt. Bei der Frage der Qualität, der Gestaltung (gut für wen?) tappen alle im Dunkeln, es ist eine „Operation am offenen Herzen“ (Tillmann)⁵.

Die Organisationsform Ganztagschule verdankt sich in der Regel nicht praktischen Konsequenzen der Einzelschule, also den Initiativen der Praktiker selbst, ihre Schulorganisation zu verändern. Sie verdankt sich auch nicht Evidenzen der Schulforschung – z.B. indem diese nachgewiesen hätte, dass etwa ungenügende Zeitressourcen, mangelhafte organisationale Bedingungen für institutionelles Lernen o.a. eine Reorganisation von Schule erfordern. So weit war es noch gar nicht, auch weil die empirische Schulforschung nicht den Stellenwert hatte, der erforderlich ist, um ein realistisches Bild von schulischen Bildungsprozessen zu gewinnen. Die

Besonderheit des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland liegt vielmehr darin, dass dieser einer politischen Programmatik folgt, die auf der Einschätzung von Prozessen auf der Makroebene des Bildungssystems beruht und somit eine Initiative „von oben“ ist. Die Entscheidung, Ganztagschulen auszubauen, verdankt sich nur scheinbar Ergebnissen der Bildungsforschung (PISA-Ergebnisse), sondern vielmehr politischen Entscheidungen in den Ländern bzw. der Kultusministerkonferenz (Tillmann u.a. 2008, 183-270). Der Bund hat diese Entwicklung aufgegriffen. Dabei lag es immerhin auf der Hand, dass ein Ausbau von Ganztagschulen ohne entsprechende empirische Forschung im Grunde unverantwortlich ist (Radisch/Klieme 2005, 7).

Im Bermudadreieck

Gleichzeitig brachte dies die Forschung in eine schwierige Lage. Denn aufgrund dieser Ausgangssituation ist sie vor allem als Begleitforschung konzipiert und untersucht ganz überwiegend Schulen, die sich erst seit wenigen Jahren zur Ganztagschule entwickeln, in wenigen Fällen länger bestehende Ganztagschulen, deren Entstehungskontexte aber nur schwer zu rekonstruieren sind. Forschung sieht sich dabei mehreren Erwartungen und Schwierigkeiten gegenüber:

1. Bereits ohne empirische Forschung scheint es bei vielen Bildungspolitikern, Pädagogen und Schulforschern einen Konsens zu geben, dass Ganztagschulen den traditionellen Halbtagschulen überlegen wären. Das gründet sich auf Plausibilitätsüberlegungen („Mehr an Zeit“), auf reformpädagogische Überzeugungen aufgrund einer nationalen Tradition (Reformschulen, Internate, Landerziehungsheime überwiegend privater Trägerschaft) und/oder internationale Beispiele ganztägiger Schulorganisation in Ländern, die bei den internationalen Assessments im vorderen Bereich lagen. Die Annahmen mischen sich mit sozial- und familienpolitischen Argumenten, wiederum unter Berufung auf internationale Entwicklungen (Sachverständigenkommission 2005, 69-95). Die Gemengelage der Argumente führt u.a. dazu, dass das Land mit der umfassendsten Ganztagschultradition, Frankreich, gewöhnlich ausgeblendet bleibt, aus dem sich zwar familienpolitische Argumente gewinnen lassen, weniger aber bildungspolitische.⁶ Es wird also selektiv mit Beispielen argumentiert, von denen noch dazu einige gar nicht tragen.
2. Die Idee der Ganztagschule entsteht aus einem inneren Problemdruck des Schulsystems (so entstand sie schon Anfang des 20. Jahrhunderts, befördert durch charismatische Schulgründer, erneut Ende der 1960er Jahre, diesmal zusätzlich befördert durch Politik und Wissenschaft⁷). Die öffentlich debattierte mangelnde Leistungsfähigkeit des Schulsystems, die Ergebnisse von Schulleistungsstudien, Vergleichsarbeiten etc. tragen Erwartungen an die Schulen heran, ihre Arbeit zu optimieren. Naheliegend ist es, dass Schulen als „gemeinschaftliche Problem-

lösungs-zusammenhänge“ (Fend 1986, 275) die Lösungen in zeitlicher und personeller Erweiterung suchen (mehr Lernzeit, mehr Personal, Gewinnung schulischer Partner zur Lösung sozialer Probleme oder besser: Sozialpartner zur Lösung schulischer Probleme). Denn würden sie Optimierungsstrategien primär auf der Unterrichtsebene suchen, wäre der (diskursmächtige) reformpädagogische Vorwurf der Unterrichtsschule nicht weit.

3. Ganztagschulen kosten wesentlich mehr als Halbtagschulen (Personal- und sächliche Ressourcen). Damit stehen Bildungspolitik und -administration unter starkem Legitimationsdruck, wenn sie sich für Ganztagschulen engagieren. Sie geraten nicht nur in Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Leitkonzepte (Sozialnormen, Familienbilder etc.), deren Wandel sie nicht ohne Interessenausgleich beeinflussen können. Sie müssen auch Argumente vorweisen, die Mittelzuweisungen, v.a. die *Umverteilung* von Mitteln, auf einer rationalen Grundlage rechtfertigen. Um eine solche Grundlage zu schaffen, erscheint empirische Forschung ein geeigneter Weg („evidenzbasierte politische Entscheidungen“). Aufgrund des Legitimationsdruckes kommt es dabei implizit zu der Erwartung, dass die Forschung belegen möge, dass Ganztagschulen den Halbtagschulen überlegen sind. Wäre dies nicht der Fall, gerieten Bildungspolitik und -administration nicht nur unter erheblichen Rechtfertigungsdruck für bisherige Mittelentscheidungen, sondern für sämtliche Entscheidungen, die mit den Systemveränderungen einhergehen (Anforderungen an Lehrerhandeln, Arbeitszeitfragen etc.). Schließlich muss auch die Finanzierung der Forschung selbst legitimiert werden und nicht zuletzt der Aufwand (der Genehmigungsverfahren, der Überzeugung von Schulen, Kollegen und Vorgesetzten zur Teilnahme), der damit verbunden war. Wer möchte schon (den Schulen, seinen Vorgesetzten) das Ergebnis präsentieren, dass doch nicht so viel wie erwartet „dabei herumgekommen“ ist? Seitdem Ergebnisse der Bildungsforschung zum „Medienereignis“ (Tillmann u.a. 2008, 394) geworden sind, droht Bildungspolitik und -administration zudem permanent öffentliche Beschämung, und dies – weitgehend unabhängig vom konkreten Gegenstand – in ritualisierten Formen. Wer diesem Ansturm standhält, muss schon beinahe als mutig gelten.
4. Für die Bildungsforschung schafft der Paradigmenwechsel von Halbtags- zu Ganztagschulen erhebliche Möglichkeiten: die Verbreiterung der theoretischen und empirischen Erkenntnisbasis zum Bildungssystem, insbesondere für die Schul- und Unterrichtsforschung. Forschungen zur Ganztagschule sind beileibe kein Nebenschauplatz der Bildungsforschung: In jeder Facette der Ganztagschule werden Kernfragen der Schule als Institution berührt, geht es letztlich – mit allen Fragen und Problemen, die sich hinsichtlich ihrer realen Umsetzung stellen – um die Modernisierung des Schulsystems: um die (Nutzung von) Lernzeit, die Profession(en), das Verhältnis von Schule und Familie – mithin um einen Paradigmenwechsel in dem, was in Deutschland gemeinhin „Schule“ bedeutet.

Das beginnt bei der Frage, ob ein Mittagessen in der Schule anzubieten ist, und endet noch nicht bei der Frage, wie lebensweltlicher und Schulalltag von Kindern und Jugendlichen sich künftig zueinander verhalten. Zur Diskussion steht auch grundsätzlich, ob sich Schule an den Bedürfnissen einzelner sozialer Gruppen oder sogar der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers (Wischer 2009) orientieren soll.

5. In solchen zentralen Fragen ergibt sich für die empirische Bildungsforschung auch die Möglichkeit der Politikberatung und der Mitwirkung an bildungspolitischen Entscheidungen⁸, mit Auswirkungen auf Forschungsperspektiven. Bei der Entwicklung von Ganztagschulen ist die Forschung (wieder) gefragt, von der Bildungspolitik, von der Administration und manchmal sogar von Schulen. Das ist gut so, denn niemand baut ein Windrad oder einen Reaktor (ab), ohne sich der wissenschaftlichen Grundlagen und des Forschungsstandes zu vergewissern. Eine alte Tradition der Pädagogik ist es, Wissenschaft für die Praxis zu betreiben. Eine Rückkehr zu den guten alten Zeiten der Schulmännerpädagogik oder der Akademie der pädagogischen Wissenschaften, die wissen, was gut für die Niederungen der Praxis ist, wird es allerdings nicht geben. Eine neue (reflexive) Bescheidenheit der Bildungsforschung ist gefragt (vgl. Leschinsky 2005, 833).
6. Die Forschung begibt sich bei der Untersuchung von Ganztagschulen in einen Prozess, in dem das „Feld“ selbst sich in Entwicklung befindet. Gegenüber klassischer Forschung untersucht sie nicht etwas, was bereits „da ist“, im Sinne einer Bestandsaufnahme, sondern etwas, dessen Verlauf noch in keiner Weise abschätzbar ist. Nicht nur die Entwicklung der Schulen ist offen. Auch die normativen Annahmen sind keineswegs klar. Zwar kann die Schulpflicht als Norm innerhalb der Bildungsforschung als weitgehend wissenschaftlich unhinterfragt gelten. Doch herrschen über das Optimum an zeitlicher Gestaltung von (Ganztags-) Schule keinerlei Gewissheiten, sondern Rahmenvorgaben, Konventionen und Vereinbarungen (KMK-Studentafeln etc.), die auslegbar und nicht unumstritten sind, wie man an der Debatte um G 8, aber auch im internationalen Vergleich der Unterrichtszeiten sieht).
7. Demgegenüber steht die Praxis der einzelnen Ganztagschule, in der Lösungsversuche für den praktischen Problemdruck gefunden werden müssen. Innerhalb der je gegebenen Bedingungen werden, im Wesentlichen in Suchbewegungen, ganztägige Konzepte eingeführt und dabei – zumindest im staatlichen Schulsystem – Erwartungen an Bildungspolitik und -administration gerichtet, dass diese, wenn sie programmatisch Ganztagschulen will, auch entsprechende Unterstützung bei der Umsetzung leisten (oft bei gleichzeitiger Unterstellung, dass sie eben das nicht tun). Von Bildungsforschung wiederum wird erwartet, dass sie Erkenntnisse, Optimierungsstrategien zur Verfügung stellt. Wenn Wissenschaft in die Schule kommt, soll sie – möglichst bestätigend und motivierend – Schule verbessern helfen, den Praktikern irgendeinen Nutzen bringen. Wissenschaft,

die diesen Praxisbezug nicht leistet, wird als Belastung, wenn nicht sogar als Kontrolle erlebt.⁹ Nun sieht der Problemdruck – und damit auch die Praxis – in Mecklenburg-Vorpommern anders aus als in Bayern, in Essen Süd anders als in Essen Nord, in Grundschulen anders als in Gymnasien. Entsprechend vielfältig sind die Erwartungen, und entsprechend hoch ist die Chance, ihnen auch bei bestem Bemühen immer nur annähernd gerecht zu werden.

8. Auch Bildungspolitik und -administration suchen nach (bildungspolitischen) Optimierungsstrategien, das ist ihre Aufgabe. Schulgesetzlich sind sie zur Aufsicht über die Schulen verpflichtet, um deren Bildungsauftrag zu sichern. Wenn Forschung von Schulen als Belastung und Kontrolle erlebt wird, ist damit zu rechnen, dass die Bildungsadministration schnell mit den Schulen „in einem Boot“ sitzt, weil daraus auch für sie selbst Belastung und Kontrolle werden und Legitimationsdruck nun auch noch gegenüber den Schulen, die „zur Forschung freigegeben“ sind, entsteht. Dabei sind Bildungspolitik und -administration nicht nur den Schulen, sondern auch den mit Forschung behelligten „Abnehmern“, Eltern und Schülern, verpflichtet. Politik und Administration stehen somit – entgegen einem im Bildungsbereich gern gepflegten Mythos – genauso „zwischen Stühlen“ wie Forschung und Praxis, gerade durften wir in Hamburg ein anschauliches Bild davon erhalten.

Forschung zwischen Mission und Vermessen

Bildungsforschung, -politik und -praxis sind insofern wie in einem Kreislauf miteinander verbunden, in gewisser Weise sogar aufeinander angewiesen. Dennoch bleiben sie Handlungsfelder mit je eigener Logik. In der Ganztagschulforschung ist in der bisherigen Eile eine entsprechende wissenschaftstheoretische und -praktische Reflexion noch nicht sichtbar, aber doch künftig wichtig. Wesentliche Fragen scheinen dabei das Verhältnis von Nähe und Distanz sowie die im jeweiligen Feld erforderliche „Eigenzeit“.

Auch wenn man es nicht zum Postulat erhebt, wie in der kulturwissenschaftlichen Forschung, muss die Frage gestellt werden, inwieweit sich Forschungsinteressen mit den Interessen der Erforschten „annäherungsweise decken“, ihnen „zumindest nicht explizit zuwiderlaufen“ (Lindner 1981, 63). Von Bedeutung ist ebenso das Dilemma des Forschers, „der als distanzierter Beobachter seinen wissenschaftlichen Standards ... folgen muss, zugleich aber in den jeweiligen Situationen sozial und verträglich handeln muss“ (Lüders 2007, 386).

In der Ganztagschulforschung ist ein Anspruch, auf die Veränderung von Schulen hinzuwirken, überall erkennbar (was sich nicht von selbst versteht), auch wenn sich Forscher im Hinblick auf Nähe und Distanz zum Forschungsgegenstand (den Schulen, dem Personal) unterscheiden.¹¹ Schule verändern zu wollen, bedeutet jedoch nicht Interessengleichheit zwischen Forschern und Schulen. Wenn normative

Annahmen einer „guten Ganztagschule“ die Grundlage der Forschung sind, kann das auch Arroganz und Bevormundung gegenüber der Praxis bedeuten. Empirische Daten werden in diesem Fall im Wesentlichen Rückstand und Defizite der Praxis belegen, gemessen an Kriterien, die nicht aus einer Theorie der Praxis gewonnen wurden, sondern aus – wie immer zustande gekommenen – Vorstellungen oder Überzeugungen von Forschern. Insofern kann empirische Forschung im klassischen Sinne, die Daten erhebt und Entwicklungen „vermisst“, auf deren Bewertung aber verzichtet und die aus den Befunden zu ziehenden Konsequenzen der Praxis selbst überlässt, näher an den Interessen der Schule sein, als eine Forschung, die Handlungsanweisungen verteilt, die sie selbst nicht umsetzen muss.

Die Frage des Umgangs von Forschern mit den Beforschten, die Situation, wenn „die relative Sicherheit des Assistentenzimmers mit der ‚völlig geheimnisvollen Welt des Feldes‘“ getauscht wird (Lindner 1981, 58), ist ein Dilemma, mit dem die qualitative Forschung sich schon länger herumschlägt und zu dem es reichlich kritische Analysen gibt (ausführlich dazu Wolff 2007): Probleme der (wechselseitigen) Instrumentalisierung von Forschern und Beforschten, der Umkehrung der Beobachtungssituation, der Doppelrolle des halb-professionalisierten „Forscher-Informanten“, der nicht Informationen, sondern Interpretationen liefert (Lindner 1984, 68-69), die Angst des Forschers, dass „der instrumentelle Charakter seiner Anwesenheit von den designierten Forschungsobjekten durchschaut wird“ (Lindner 1981, 57) usw. usf. Im Feld wird „die Vorstellung, die er von Wissenschaft hat, problematisiert; möglicherweise wird gar die Sinnhaftigkeit seines Tuns in Frage gestellt“ (ebd., 59).

Manche Forschung glaubt sich dieser Verwicklungen enthoben (z.B. weil sie gar nicht erst im Feld auftaucht). Distanz im Forschungsprozess ist jedoch auch ein Problem. Wenn allein eine Stichprobenlogik („welche Schulen brauchen wir?“) herrscht, wenn Fragebogenpakete versendet oder Online-Befragungen durchgeführt werden, ohne deren Aufnahme in der Praxis zu verfolgen, bleiben möglicherweise die entscheidenden Entwicklungen verschlossen. Die Reaktion des Feldes auf Forschung ist nicht nur ernst zu nehmen, sondern sie gilt als ein „zentrales Datum“ (ebd., 61). Droht Forschung „vor Ort“, bei der die Forscher personell anwesend sind (damit die Ernsthaftigkeit ihres Interesses beglaubigend) der „Tod im Feld“, d.h. der Verlust wissenschaftlicher Distanz, kann sich Forschung bei zu viel Distanz und im Bemühen, die „reaktiven Effekte“ des Feldes auszuschließen (Böhm-Kasper/Weishaupt 2004, 113), schnell die eigenen Forschungsgrundlagen entziehen (z.B. wenn die Fragebogensendungen im Papierkorb des Schulleiters, der sein Kollegium nicht zusätzlich belasten will, landen). Spätestens wenn Schulen selbst entscheiden, ob sie als Forschungsfeld zur Verfügung stehen, könnte es zu einem bösen Erwachen kommen.

Sozialwissenschaftliche Forschung ist *immer* soziale Interaktion. Nicht nur, weil Schulen sich der Forschung entziehen können, ist das zu reflektieren, sondern vor

allem, weil andernfalls die Logik der Praxis im Dunkeln und die Empirie oberflächlich bleiben könnte. Entweder werden laufend schlechte Nachrichten produziert („keine richtigen Ganztagschulen“) oder der Diskurs nährt sich aus Hoffnungen und Ideologien. Entwicklungen (von und zu) Ganztagschulen werden nicht mehr sichtbar. Zu überfrachteten Erwartungen an (den Entwicklungsstand von) Schulen tragen nicht nur die Bildungspolitik oder der Ganztagschulverband, sondern auch Forschung bei. Bei einem unzureichenden Entwicklungsstand an konzeptioneller Klärung und Reflexion wissenschaftlicher Zugänge wird leicht übersehen, vor welchen Praxisproblemen die einzelne Schule steht, was sie im Einzelnen erreicht hat, wenn sie einen Ganztagszug einrichtet, die Nachfrage ankurbelt, um einen zweiten einzurichten, die Skepsis von Eltern überwindet, den Träger überzeugt, Geld für Räume und Ausstattung zu geben, Lehrer/innen für den Nachmittag zu gewinnen usw. usf. Empirische Forschung, die das für vernachlässigenswert hält, weil die Kontingenz der Praxis ihre Ordnungen überfordert, anschließend aber die Nase über das Ungenügen dieser Praxis rümpft, hätte ihren Namen nicht verdient. Sie überließe zudem ungewollt das Feld einem älteren Typ Schulpädagogik, der es mit empirischer Forschung verschont, mit empirisch nicht abgesichertem Programmwissen „versorgt“ und sich mit dem Feld verbündet, indem er den alltäglichen Leiden der Praktiker (gern mit Hinweis auf „schlechte Politik“ und „mangelnde Rahmenbedingungen“) das Wort redet, dabei eine Grundeinsicht der Feldforschung, dass „der Forscher ... dem Feld nichts bieten [kann]“ (Wolff 2007, 349) ignorierend. Das mag funktionieren, solange Schulen sich nur als Programme exekutierende Ebene im Bildungssystem verstehen. Viele Praktiker wissen oder ahnen aber, dass sie mit der „Münchhausen-Strategie“ am besten beraten sind, nämlich „vor allem von sich selbst zu lernen“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 133).

Erforschen, was ist, nicht, was sein soll

What the hell is going on here?

C. Geertz

Vielleicht wäre es angemessen, einmal zu sagen: Nicht die Schulen sind auf dem falschen Weg oder genügen Erwartungen nicht, sondern empirisch zu erforschen, auf welchem Weg sie (warum) sind, welche Handlungsprobleme sie haben, wie ihre „Wirklichkeit“ zwischen unterschiedlichen Interessengruppen beschaffen ist. Dazu gehörte sicher auch, genauer die Eigenzeit von Schulen in den Blick zu nehmen. Die meisten Schulforschungsprojekte wissen, wie bedeutsam allein der Schuljahresrhythmus ist (man kann nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt ins Feld gehen), wie sich die Situation von Lehrern und Schülern am Schuljahresbeginn von der am Schuljahresende unterscheidet. Prüfungs- und Testzeiten, Ferien, Unterrichtszeiten und Pausen, die verfügbare Zeit einer Schulklasse (in der Regel

jeweils ein Schuljahr, maximal sechs Jahre für einen Schülerjahrgang) – der zeitliche Rhythmus von Schule ist in erheblicher Weise vorstrukturiert, er wird durch die Ganztagschule in Teilen verändert, aber nicht aufgehoben. Hinzu kommen zeitliche Dimensionen anderer Art: die Geschichte einer Schule, die zu jedem Zeitpunkt ihre Entwicklung maßgeblich beeinflusst (Reh 2004, 80), oder die Lebenslaufperspektive der Schüler, in der sich erst die Wirkungen der Schulzeit entfalten. Schon das spricht für Langzeitperspektiven der Forschung, wenn diese dahinterkommen will, was in Schule „vor sich geht“

Vielleicht wäre es ebenso angemessen, einmal genauer zu reflektieren, was Ganztagschulforschung tut, wie sie mit ihren „Informanten“ arbeitet, mit welchen Begrenzungen sie zu tun hat, welchen Schwierigkeiten sie gegenübersteht, welche Rolle sie in der öffentlichen Kommunikation zu Ganztagschulen einnimmt und auch, wie sie den Verlauf öffentlicher Diskurse beeinflusst. Bildungspolitik läuft zweifellos Gefahr, von Ganztagschulen die Lösung zu vieler Probleme im Bildungssystem zu erwarten. Ganztagschulforschung könnte jedoch – auch aufgrund ihrer eigenen Breite und Differenzierung – Gefahr laufen, die ohnehin fast grenzenlosen Ansprüche an Ganztagschulen zu verstärken. Für die Schulen ist möglicherweise irgendwann nicht mehr erkennbar, woher welche Anforderungen kommen und wo die Ursachen der Belastungen liegen. Sie werden mit einer Fülle von Diagnosen verschiedenster Provenienz konfrontiert, ohne dass ihre Arbeit verstanden wird. Forschung könnte dem entgegenwirken, indem sie erforscht, was ist (nicht, was sein sollte), damit die Logik der Praxis aufdeckt und gegenüber der Bildungspolitik „verteidigt“. Dazu sind quantitative Verteilungen ebenso wichtig wie das Netz von Bedeutungen, aus dem soziale Praxis gewoben ist. Schulische Praxis kann sich nur selbst verbessern, dafür braucht sie eben Zeit. Das können Politik und Forschung unterstützen.

Anmerkungen

- 1 Die Prognose von Heinrich in der Schulautonomiedebatte, dass Schule „durch derart massive Eingriffe auch vollkommen aus dem Gleichgewicht geraten kann“ und langfristig ein „fatales Scheitern einzelner Entwicklungsprozesse“ (Heinrich 2001, S. 312) möglich sei, dürfte angesichts dessen, was die Institution historisch schon an Eingriffen überlebt hat, nicht eintreffen, ist aber im Hinblick auf einen Entwicklungsaktionismus doch ernst zu nehmen.
- 2 Siehe <http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/bundesverband/programm#2-ganztagsschule> (Aufruf: 17.06.2010). Beklagt werden „eher bescheidene Ganztagsversionen, die ... von den hohen Zielen und Ansprüchen weit entfernt sind“ (Appel 2004, S. 6).
- 3 Festzumachen am Topos der „echten“ Ganztagschule. GGT e.V.: Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern. http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/positionen/GTS_EntwicklungNovember2003.pdf (Aufruf: 17.06.2010).
- 4 So zwei Überschriften über je 22 (!) „Ziele“ und „Kinder- und Jugendbedürfnisse“ (Appel

- 2004, S. 5). Nicht nur die Fülle der Ansprüche, auch die Diagnosen zum gesellschaftlichen Wandel sind eine eigene Untersuchung wert. Solche Texte zeigen aber vielleicht mehr als jeder andere die Schwierigkeiten, unter denen sich Ganztagschulen derzeit entwickeln (müssen).
- 5 So Klaus-Jürgen Tillmann treffend auf einer Bund-Länder-Besprechung zur Ganztagschulforschung.
 - 6 Zum einen dürfte das mit dem französischen Zentralismus zu tun haben, aber auch das ebenso mittelmäßige Abschneiden in den PISA-Studien und außerdem die Vorkommnisse in den Banlieues dürften Erwartungen an die umfassenden sozialisatorischen Wirkungen von Ganztagschulen zurückschrauben. Auch in Frankreich ist die Ganztagschule ein „politisches und weniger ein pädagogisches Konzept“ (Veil 2002, S. 29).
 - 7 Anlass war auch damals eine OECD-Studie. Vgl. Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission 1968. Der Zusammenhang mit den Strukturdebatten, obwohl zentral von Bedeutung, muss hier außen vor bleiben.
 - 8 Z.B. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Gutachten Ganztagschule – eine Chance für Familien. Wiesbaden.
 - 9 Aus der anthropologischen Forschung ist bekannt, dass Forscher im Feld immer „als irgendeine Art von Spion“ gesehen werden – als Missionar, Händler, Behördenvertreter oder Regierungsbeamter. Vor allem „die Folgen des ‚Besuchs‘ ... geben den ‚Besuchten‘ sicherlich häufig genug Anlass zu solchen Schlussfolgerungen“ (Lindner 1981, S. 53).
 - 10 Das zeigt sich z. B. darin, dass Gelingens- und Misslingensbedingungen der Entwicklung zur Ganztagschule thematisiert werden.

Literatur

- Appel, Stefan (2004): Nicht überall, wo Ganztagschule dran steht, ist Ganztagschule drin. In: Die Ganztagschule, Heft 2/3. <http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/zeitschrift/Appel-woGTSdran.pdf> (Aufruf 17.06.2010)
- Appel, Stefan (2006): Räume, Flächen und Sachausstattungen an Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule, H. 1. http://www.ganztagsschulverband.de/gsv/page/files/zeitschrift/Ausstattungen_Ganztagschulen.pdf (Aufruf 17.06.2010)
- Arnold, Karl-Heinz (2002): Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (5), S. 741-764
- BMBF (Hrsg.) (2009): Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin
- Böhm-Kasper, Oliver/Weishaupt, Horst (2004): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 93-125
- Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.) (2004): Bildungspolitik und Expertenmacht. Glanz und Elend der Politikberatung im Bildungswesen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission (1968): Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen: Sicherung der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen bis 1973. Bonn
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 73-92

- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3), S. 275-293
- Geertz, Clifford (1987): „Aus der Perspektive des Eingeborenen“. Zum Problem des ethnologischen Verstehens. In: ders.: Dichte Beschreibung. Frankfurt/M., S. 289-309
- Heinrich, Martin (2001): Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule 93 (3), S. 302-316
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 287-323
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2009): Der Erfolg der Ganztagschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: Widersprüche 28 (110), S. 39-54
- Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (6), S. 818-839
- Lindner, Rolf (1981): Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess. In: Zeitschrift für Volkskunde 77, S. 51-66
- Lindner, Rolf (1984): Ohne Gewähr. Zur Kulturanalyse des Informanten. In: Jeggel, Utz (Hrsg.): Feldforschung. Qualitative Methoden in der Kulturanalyse. Tübingen, S. 59-71
- Lofland, John (1979): Der Beobachter: inkompetent, aber akzeptabel. In: Gerdes, Klaus (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart, S. 75-76
- Lüders, Christian (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Hamburg, S. 384-401
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2005): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Reihe Bildungsreform 12. Bonn
- Reh, Sabine (2004): Welches Wissen benötigt die „pädagogische Praxis“? In: Popp, Ulrike/Reh, Sabine (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim/München, S. 75-87
- Sachverständigenkommission Siebter Familienbericht (2005): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. München
- Terhart, Ewald (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof (2001): Politikberatung durch Bildungsforschung – das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Dedering, Kathrin/Kneuper, Daniel/Kuhlmann, Christian/Nessel, Isa (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden
- Veil, Mechthild (2002): Ganztagschule mit Tradition: Frankreich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 41, vom 14.10.2002, S. 29-37
- Wischer, Beate (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘. In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von den 1970er Jahren bis heute. Weinheim/München, S. 69-96
- Wolff, Stephan (2007): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Hamburg, S. 334-349

Ulrike Popp

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

Lehrkräfte an ganztätig geführten Schulen sind nicht nur mit einer veränderten Stunden- und Tagesplanung konfrontiert, sondern auch mit einem erweiterten Spektrum an Aufgaben. Ein Berufsverständnis, was sich vorrangig auf Unterrichtserteilung und Leistungsbewertung beschränkt, gilt mittlerweile als überholt. Die „neuen“ Anforderungen und sozialen Erwartungen an Lehrkräfte konzentrieren sich vor allem in ganztägigen Schulen auf die Wahrnehmung erzieherischer Verantwortung. Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit sozialen Problemen und Veränderungen der Gesellschaft, Interesse an sozialer Integration, Herstellung von Chancengerechtigkeit und ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität (vgl. Herrmann 2008, 11 ff.). Bemühungen dieser Art sollten gestützt werden von der subjektiven Haltung, die eigene pädagogische Tätigkeit als professionelle Herausforderung zu begreifen. Behauptet wird, der Beruf des Ganztagschullehrers/der Ganztagschullehrerin sei ein „neuer“ Beruf, da Lehrpersonen vor dem Hintergrund der veränderten Bedingungen des Lernens und Aufwachsens ihre gewohnte berufliche Praxis ändern müssten (vgl. Wunder 2008, 53).

Diese Überlegungen legen nahe, dass sich Lehrer(innen) an allen Schultypen in zunehmendem Maße als „Erziehende“ für die lebensweltlichen Besonderheiten der ihnen anvertrauten Schüler(innen) öffnen müssten. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche Auffassung Lehrkräfte an ganztägigen Schulformen ihrer beruflichen Tätigkeit gegenüber haben, welche pädagogischen Herausforderungen als Belastung empfunden werden, in welchem Umfang sie zu ihrem Erziehungsauftrag stehen und welche tatsächlichen Anforderungen sich aus der schulischen und unterrichtlichen Praxis für ihr Handeln ergeben. Fragen dieser Art wurden in der gegenwärtigen Forschung über Ganztagsbildung kaum aufgeworfen (vgl. Coelen/Otto 2008). In der StEG-Forschung dominieren konzeptionelle und organisatorische Analysen zur Organisationskultur, Angebotsqualität und Nutzungsintensität (vgl. Holtappels u.a. 2008). Studien über subjektive Sichtweisen von Lehrpersonen auf ihren Beruf und ihr professionelles Selbstverständnis in ganztägigen Einrichtungen unter gewandelten sozialen, schulorganisatorischen und -konzeptionellen Bedingungen liegen nicht vor. Obgleich konstatiert wird, dass die Beziehungen zwischen Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n eine bedeutsame Rolle für Wohlbefinden und Lernerfolg spielen,

finden sich in neueren Forschungszusammenhängen dazu eher allgemein gehaltene Befunde. So würde sich die Beziehung zur Lehrkraft verbessern, wenn diese in Ganztagsaktivitäten involviert ist (vgl. Arnold/Stecher 2007, 42 f.). Es gibt auch Hinweise darauf, dass die Qualität der Beziehungen zur Lehrperson abhängig von Alter und Leistungsstand der Schüler(innen) ist (vgl. Radisch u.a. 2007, 242 ff.). Sichtweisen von Schüler(inne)n auf wünschenswerte Haltungen und Eigenschaften ihrer Lehrer(innen) wurden offenbar nicht untersucht.

1. Problemstellung

Ganztägige Schulformen gibt es in Österreich für die Altersgruppe der 6- bis 14-jährigen Schüler(innen). Bei der Organisation des Ganztags an den Primar- und Sekundarstufenschulen ist zum einen die „getrennte“ Organisationsform mit der Bezeichnung „schulische Tagesbetreuung“ vorhanden, die als freiwillig zu konsumierendes Zusatzangebot additiv an den Schulvormittag anschließt. Von Lehrkräften, Eltern und Kindern wird dieser Organisationstyp, der mit dem Angebot eines Mittagessens, Lernzeiten, gelenkten und ungelenkten Freizeitteilen verbunden ist, häufig als „Nachmittagsbetreuung“ bezeichnet. Zum anderen gibt es die verschränkte Form des Ganztags, die für alle Schüler(innen) der Klasse/Schule verpflichtend ist, in der ein Wechsel von Lern- und Freizeitangeboten im Rahmen einer rhythmisierten Tagesstruktur erfolgt und eine veränderte Lernkultur realisiert wird. An den meisten Sekundarschulen, vor allem an den Gymnasien, ist die „getrennte“ Organisationsform die Regel – hier sind die Kinder im Nachmittagsbereich oftmals auch mit anderen Lehrkräften als an den Schulvormittagen konfrontiert. An Volksschulen und den zu Neuen Mittelschulen umgewandelten Hauptschulen sind verpflichtende Varianten mit einer verschränkten Abfolge von Lernzeiten, Förderungs- und Freizeitteilen häufiger anzutreffen. Hinzugefügt werden sollte, dass sozialpädagogische Fachkräfte an den ganztägigen Schulen in Österreich kaum eingesetzt werden; für die gelenkten Freizeitteile gibt es Kooperationen mit Vereinen, Musikschulen und Verbänden. In der Regel ist ein Team aus Lehrpersonen für die Gestaltung des Lern- und Freizeitangebotes an den Schulnachmittagen zuständig.

In diesem Beitrag sollen zwei Zugänge gewählt werden, um sich der Haltung der Lehrkräfte zum einen und den Wünschen der Schüler(innen) an ganztägigen Schulen zum anderen anzunähern: Die Lehrenden wurden nach ihrem professionellen Selbstverständnis und nach der Wahrnehmung ihrer berufsbezogenen Rollen gefragt. Vermutet werden kann, dass die Berufsrolle bzw. die Rollensegmente des Lehrers/der Lehrerin einerseits umfangreicher, andererseits aber auch diffuser geworden sind, z.B. im pädagogischen Verhältnis zum Kind, in Abgrenzung zu den Aufgaben der Familie und zur Rolle der Eltern. Eine Erweiterung des beruflichen Aufgabenspektrums stellt auf der einen Seite Chancen und pädagogische Heraus-

forderungen bereit für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr von Verunsicherung, Überforderung und Rollendiffusion im Sinne von Abgrenzung und Kompetenzwahrnehmung. In einem weiteren Schritt sollen Haltungen und Selbsteinschätzung der Lehrer(innen) kontrastiert werden mit Wünschen und Bedürfnissen von Schüler(inne)n, die sich an ganztägigen Schulen befinden. Nehmen Kinder das Verhalten ihrer Lehrpersonen an den Schulvormittagen und -nachmittagen unterschiedlich wahr? Welche Wünsche und Erwartungen haben Kinder an die Begegnungen mit ihren Lehrkräften und welche Kriterien sollten „gute“ Lehrkräfte an ganztägigen Schulen erfüllen?

2. Forschungsmethodische Zugänge

Der Forschungsstand zum Wandel der Lebensphasen Kindheit und Jugend, zur ethnischen und sozialen Heterogenität heutiger Schüler(innen) sowie zu den veränderten Bedingungen des Familienalltags legt nahe, dass Kinder mit anderen lebensweltlichen Voraussetzungen und veränderten sozialen Bedürfnissen und Lerninteressen die Schule besuchen und – infolgedessen – Lehrpersonen andere Bedingungen des Unterrichtens und pädagogischen Arbeitens vorfinden als in der Vergangenheit. Im Frühjahr 2008 wurden mit 21 Lehrkräften an Volksschulen, Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen aus verschiedenen Regionen Kärntens und der Steiermark problemzentrierte Interviews durchgeführt und thematisch-vergleichend ausgewertet. Unter den 21 Befragten befinden sich acht Männer und 13 Frauen, wobei acht Personen in der verschränkten Form tätig sind. Was die Schultypen betrifft, so konnten sieben Lehrer(innen) aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen, acht Lehrkräfte aus Hauptschulen und sechs weitere Lehrpersonen gewonnen werden, die an einer Volksschule unterrichten.¹ Wichtige Kriterien für die Auswahl der Gesprächspartner(innen) waren berufliche Erfahrung und Tätigkeit sowohl an den Schulnachmittagen als auch an den Vormittagen.

Ein Jahr später konnte eine Schüler(innen)studie an den gleichen Schulstandorten realisiert werden, an denen auch die Interviews mit den Lehrkräften stattfanden. Diese Teilstudie besteht aus insgesamt 20 fokussierten Gruppeninterviews mit jeweils drei bis sechs Kindern/Gruppe. Die Schüler(innen)gruppen wurden für die Interviews schulbezogen klassenübergreifend, geschlechtergemischt und annähernd altershomogen zusammengesetzt. So bildeten die Sechs- bis Siebenjährigen, Acht- bis Neunjährigen, Zehn- bis Elfjährigen und Zwölf- bis Vierzehnjährigen jeweils eine Interviewgruppe an der entsprechenden Schule. Insgesamt konnten sechs Gruppeninterviews mit Primarschulkindern und Schüler(innen)n an Hauptschulen und acht Gruppeninterviews mit Gymnasiast(inn)en durchgeführt werden. Insgesamt haben sich 92 Schüler(innen) an den Gruppeninterviews beteiligt, darunter 51 Mädchen und 41 Jungen.

3. Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrkräften

In diesem Zusammenhang soll dargestellt werden, wie „ganztägige“ Lehrkräfte die Ausübung ihres Berufs beschreiben, ihr berufliches Selbstbild und ihr Verhältnis zu den Schüler(innen) interpretieren. Die pädagogische Professionsforschung unterscheidet beim Beruf des Lehrers/der Lehrerin zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalität, zwischen denen eine Balance herzustellen sei. Professionen, die zwischen Theorie, Praxis und kontextbezogenem Handeln zum einen, zwischen Buchwissen, praktischem Wissen und persönlichem Wissen zum anderen balancieren, sind durch Ungewissheit und Offenheit gekennzeichnet und in ihren Handlungsbezügen nicht immer eindeutig (vgl. Neuweg 2004). Darüber hinaus ist die Berufskultur der Lehrer(innen) nicht nur von ihrem eigenen Selbstverständnis, sondern von Bildern über die Lehrerschaft in der Öffentlichkeit bestimmt (vgl. Terhart 1996, 434). Die Befragten wurden aufgefordert zu erzählen, wie, in welcher Rolle und Funktion sie von ihren Schüler(inne)n gesehen und wahrgenommen werden. Im Anschluss daran wurden sie um eine Reflexion und Beschreibung der Lehrer(innen)rolle gebeten. In diesem Kontext ging es zum einen um das Spannungsverhältnis zwischen Erziehen und Bilden und zum anderen um die Frage, ob sich die Betroffenen in der Ausübung ihrer pädagogischen Tätigkeit als „Lehrkraft“ wahrnehmen oder nicht.²

Lehrkräfte als Erziehende

Das habituelle Selbstverständnis der Lehrkräfte hat sich verändert, da dem Erziehungsauftrag, auch an Gymnasien, eine wachsende Bedeutung zukommt. Da Kinder bestimmte soziale Erfahrungen in ihren Familien nicht mehr machen könnten, da es zuhause an Kontinuität, Konsequenz und der Vermittlung sozialer Normen und Regeln in der Erziehung mangle, müssten Lehrer(innen) diesbezüglich Unterstützung leisten. Defizite im sozialen Verhalten, fehlendes Regelbewusstsein und der Rückgang emotionaler Kompetenz wird jedoch auch vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an Kinder und Jugendliche gesehen. Beobachtet wurde, dass manche Kinder im Volks- und Hauptschulbereich Probleme mit Praxis und Ritual des gemeinsamen Mittagessens haben, nicht mit Besteck essen können, mit Nahrungsmitteln „spielen“ oder das Händewaschen vergessen. Angesprochen wurde auch das Problem der mit Erziehungsaufgaben überforderten Familien und allein erziehenden Eltern. So seien an bestimmten Schulen vor allem Kinder aus sogenannten „Problemfamilien“ und nicht intakten Familien an den Schulnachmittagen anwesend, und die Öffnung der Schule zur Ganztagschule habe diese Tendenz und den entsprechenden Zulauf noch verstärkt.

Lehrer(innen) als multididaktische Talente

Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung benötigen ausgeprägte fachdidaktische Fähigkeiten sowie eine gute Organisation in Übungszetteln, Planung und Vorbereitung. Darüber hinaus müssen sie an den Schulnachmittagen mit den Fachlehrenden des Vormittagsunterrichtes kooperieren, um Bescheid zu wissen über anfallende Tests, Schularbeiten, Hausübungen etc. Zu den prüfungsintensiven Zeiten im Schuljahr haben Teile der aus verschiedenen Lerngruppen zusammengesetzten „Nachmittagsgruppe“ unterschiedliche fachbezogene Unterstützungswünsche, und alle Kinder – vor allem deren Eltern – wollen eine individuelle, qualitätsvolle Betreuung und gute Vorbereitung auf die Leistungsüberprüfungen des Schulvormittags. Darüber hinaus bieten die meisten der in diese Erhebung einbezogenen Schulen auch den „Service“ an, Hausübungen zu kontrollieren und zu korrigieren. Diese Leistung setzt beispielsweise voraus, dass die Englischlehrerin die Übungen für den Mathematikunterricht prüft und – umgekehrt – der Mathematiklehrer die Hausübungen in Englisch durchsieht. Die an ganztägigen Schulen eingesetzten Lehrer(innen) müssen eine ausgeprägte Flexibilität aufweisen und fächerübergreifende Kompetenzen besitzen, auch für Unterrichtsfächer, die sie nicht studiert haben.

Lehrkräfte als Beratende, Tutor(inn)en und Lernbegleiter(innen)

Darüber hinaus fungieren Lehrer(innen) in der schulischen Tagesbetreuung als Ansprechpartner(innen) für die ihnen anvertrauten Kinder. Die Funktion der Wissensvermittlung tritt zugunsten des Helfenden, Betreuenden und Beratenden in den Hintergrund. Viele der Befragten haben angegeben, sich den Schüler(inne)n gegenüber an den Nachmittagen anders zu verhalten. Insgesamt beurteilen alle der Befragten die Möglichkeiten des umfangreicheren Kontaktes mit den Kindern als sehr positiv, als Bereicherung und als pädagogische Herausforderung ihrer Arbeit. Vor allem in der verschränkten Ganztagschule ist die Nähe zu den Kindern nochmals intensiver – und damit ändert sich auch die Rolle, die den Lehrkräften von Seiten der Schüler(innen) zugeschrieben wird. Das Wissen darum, als Lehrkraft in einer erziehenden und freundschaftlichen Atmosphäre dem Kind gegenüberzustehen, ist nicht auf die Volksschule begrenzt und auch nicht auf Verhaltenserwartungen an das weibliche Geschlecht.

Lehrpersonen in Familienrollen

In der schulischen Tagesbetreuung würden Schüler(innen) nach Ansicht der Lehrkräfte andere – soziale und emotionale – Ansprüche an ihre Person stellen. Neben dem Wunsch nach Lernstoffvermittlung, Wiederholung und Erklärung, würden sich Schüler(innen) einen freundschaftlichen und kollegialen Umgang wünschen.

Gesprächsbereitschaft für Anliegen und Probleme, die über schulische Belange hinausreichen, und ein emotionales Engagement für die Belange der Kinder werden als wichtige berufliche Kriterien für die Arbeit des Lehrers/der Lehrerin an ganztägigen Schulen genannt. Gleichzeitig wurden Unsicherheiten durch überzogene Nähebedürfnisse der Kinder geäußert. Wenn Lehrer(innen) den Eindruck haben, als Ersatzmutter, Ersatzvater, Onkel, Tante oder Schwester betrachtet zu werden, erzeugt dies ambivalente Empfindungen: Zum einen Verständnis für die Suche der Kinder nach emotionaler Unterstützung, da Lehrkräfte unter der Woche oftmals mehr Zeit mit ihnen verbringen als Vater oder Mutter. Von männlichen Lehrkräften wird die Anhänglichkeit mancher Kinder mit dem Mangel an männlichen Bezugspersonen erklärt. Zum anderen aber entstehen durch solche kindlichen Interaktionsbedürfnisse aber auch Befürchtungen, Distanz wahren und sich abgrenzen zu müssen, zumal dann, wenn Kinder ihre Kontaktwünsche mit körperlichen Berührungen zum Ausdruck bringen.

4. Ergebnisse aus den Gruppeninterviews mit den Schüler(inne)n

Alle interviewten Schüler(innen) befinden sich in schulischer Tagesbetreuung oder besuchen eine Klasse/Schule in der verschränkten Organisationsform. Die Schüler(innen) sollten über die Qualität der Beziehung zu ihren Lehrkräften im „Vormittagsunterricht“ und in den Lern- und Freizeitteilen des Schulnachmittags Auskunft geben. Insgesamt haben die Kinder ein besseres und entspanntes Verhältnis zu den Lehrenden, die an den Nachmittagen anwesend sind. Die Schüler(innen) äußerten sich auch über Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale und nahmen Stellung zu der Frage, in welchen Rollen und Funktionen sie ihre Lehrpersonen wahrnehmen. Veränderte Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Kindern an Person und Verhalten ihrer Lehrkräfte können Indikatoren einer sich im Wandel befindenden pädagogischen Beziehung sein. Die Stellungnahmen der Kinder und Jugendlichen wurden anonymisiert und codiert; die gewählten Zwischenüberschriften sollen „typische“ miteinander vergleichbare Argumentationsweisen wiedergeben.

4.1 Lehrer(innen) müssen freundlich, humorvoll und witzig sein

An allen Schultypen wünschen sich Schüler(innen) Lehrkräfte, die lustig und humorvoll sind, Spaß verstehen und viel lachen. In den Beschreibungen kommt zum Ausdruck, dass Engagement und ein authentischer, unverkrampfter, freundlicher Umgang von den Kindern sehr positiv wahrgenommen wird. Dazu gehört auch eine aufmunternde, lobende und anerkennende Haltung. Insbesondere in den Lernzeiten des Nachmittages wünschen sich die Schüler(innen) eine etwas aufgelockerte Atmosphäre.

„Weil es am Nachmittag nicht alles so ernst ist. Also es ist eher lustig und weiß nicht, am Vormittag muss man still da sitzen und den Mund halten“ (AHS BA II 2009, 6).

Freundlichkeit und Humor werden gekoppelt mit dem Wunsch nach Hilfsbereitschaft und einem grundsätzlichen Interesse an der Person des Schülers/der Schülerin. Unterstützung und Hilfsbereitschaft im Bereich des Lernens sind verbunden mit der Fähigkeit einer Lehrperson, den Stoff verständlich erklären zu können.

„Er muss Humor haben, er muss einen Spaß verstehen, er darf nicht so streng sein. Er muss sozusagen ein guter Freund sein, ja, er darf nicht so schwierig sein, und er sollte halt gut erklären können (...). Er muss nett sein, (...) er muss Späße vertragen, er muss in schwierigen Situationen helfen können“ (HS V I 2009, 7).

Die Schüler(innen) verbuchen unter „Humor“ auch eine Lehrperson, die den Schüler/die Schülerin mit aufmerksamer Wachheit verfolgt, Interesse an der Person bekundet und hilfreiche Rückmeldungen gibt, auch zur Entwicklung des Leistungsstandes. Hand in Hand mit einer von den Kindern erspürten humorvollen, affirmativen Haltung geht eine Anerkennung und Wertschätzung der Schülerpersönlichkeit einher, die darin besteht, Lehrkräfte mögen zuhören und sich den Belangen der Kinder und Jugendlichen zuwenden.

4.2 Lehrpersonen müssen Kinder mögen und mit ihnen reden wollen

In Hinblick auf Kommunikations- und Ansprechbereitschaft erleben die Schüler(innen) die Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung als offener und zugewandter ihnen gegenüber. Die Schulnachmittage kennzeichnen sich, den Wahrnehmungen der Kinder zufolge, durch weniger Stress. Aus diesem Grund wären auch die Lehrkräfte weniger streng und ließen mehr Raum für Gespräche zu.

„Wir können halt mit den Lehrern alles besprechen (...) Ja, also sie sind auf jeden Fall nicht so streng und man kann halt mehr reden, und man kann halt auch Pausen machen beim Schreiben und nicht so, wie während der Stunde, alles durchmachen (...) Ja, also mit den Lehrern da in der Nachmittagsbetreuung, da kann man viel offener reden und die finde ich einfach auch netter. Aber wahrscheinlich nur, weil sie nicht so einen Stress haben, wie die am Vormittag“ (AHS BA I 2009, 2 f.).

Gleichzeitig wird von Seiten der Schüler(innen) das persönlichere Verhältnis, ein ausgeprägtes wechselseitiges Wissen voneinander und eine über Schul- und Leistungsbelange hinausgehende Gesprächs- und Verständigungsbereitschaft angeführt. Kinder und Jugendliche scheinen ein feines Gespür zu besitzen, ob und inwiefern die Lehrkräfte an ehrlichen und wahrhaftigen Gesprächen mit ihnen wirklich interessiert sind.

„Ja, man hat ein besseres Verhältnis zu den Lehrern. Man weiß einfach mehr über die Lehrer, weil man über den Tag, zum Beispiel in der Mittagspause draußen mit den Lehrern ein bisschen spazieren geht, dann kann man mit den Lehrern ein bisschen über Sachen reden, die man zum Beispiel im normalen Unterricht einfach nicht fragen kann oder in den kurzen Pausen. (...) Das hat man in der Mittagspause, im Nachmittagsunterricht viel intensiver. Da kann man wirklich mit den Lehrern über normale Dinge reden und so (...). Über privat und alles (...), ich glaube, das unterscheidet einfach die Lehrerschaft von den anderen, die was da sind die Lehrer (an den Vormittagen, U.P.)“ (HS SP II 2009, 3).

Deutlich wird auch, dass der dicht gedrängte Unterrichtsalltag an den Vormittagen durch die knapp bemessenen Pausenzeiten keinen Raum für Gespräche und Beratungen bietet. Lehrpersonen sollten – unabhängig ob im Vormittags- oder im Nachmittagsbereich – den Schüler(inne)n das Gefühl geben, sie als Person wahrzunehmen und als Individuum wertzuschätzen.

„Ja (...) am Vormittag müssen sie unterrichten, das ist – das müssen sie ja, aber da (an den Nachmittagen, U.P.) sind sie viel kamoter³ auch, weil nicht so viel Schüler sind, weil wenn man dreißig Schüler hat in der Klasse, das ist schon etwas Anderes, als wenn man nur zehn oder (...) fünfzehn Schüler (...) hat. (...) Und auch, was ich denke, bei einem guten Lehrer, der soll nicht so verbissen sein wie alte Lehrer, oder er soll nicht so ausgebraucht sein“ (AHS SM II 2009, 8).

Es wird auch eingefordert, die Lehrer(innen) an den Nachmittagen mögen mit Schüler(inne)n auf Augenhöhe kommunizieren und die Funktion von Mentor (inn)en einnehmen. Gerade an den Schulnachmittagen haben die Schüler(innen) den Eindruck, dass die im Team der Tagesbetreuung bzw. im Ganztagesbereich tätigen Lehrkräfte Kinder und Jugendliche grundsätzlich akzeptieren und mögen.

„Irgendwie mögen die (Lehrer(innen), U.P.) die Kinder und irgendwie, man glaubt, man kennt die irgendwie schon länger. (...) Ja, also irgendwie, wenn man redet und so etwas, dann glaubt man, man – man kennt sie wirklich länger oder so etwas, man fühlt sich wohl auch bei denen“ (HS SV II 2009, 7).

Diese Wahrnehmungen tragen dazu bei, dass bei den Schüler(inne)n in Anwesenheit dieser Lehrenden ein Gefühl der Vertrautheit entstanden ist. Interessant ist auch, dass Lehrpersonen, die als authentisch und gesprächsbereit charakterisiert werden, von allen Schüler(innen) der Lerngruppe gemocht werden.

4.3 Lehrkräfte müssen Geduld haben, erklären können und Sympathie zeigen – unabhängig vom Leistungsstand

Schüler(innen) können es nicht leiden, wenn Lehrkräfte ungeduldig sind oder gar herumschreien, und sie Angst haben müssen, ins „Fettnäpfchen“ zu treten (vgl. AHS SM I 2009, 4; HS SP I 2009, 3). Offenbar unterscheiden Kinder auch

zwischen Lehrkräften, die sich nach dem Fachunterricht von den Schüler(inne)n abwenden, und anderen, denen daran liegt, dass die Inhalte verstanden und angewendet werden können.

„Die am Vormittag, die Lehrer, sind viel strenger und viel schlimmer (...), die haben keine Zeit. Die schauen, dass sie den Stoff fertig kriegen und aus der Klasse hinauskommen“ (HS V II 2009, 3).

Der hektische, starre Ablauf einer „Unterrichtsschule“ wird immer wieder kritisiert. So haben die Kinder den Eindruck, „selber schuld“ zu sein, „wenn man nicht mitkommt“ (vgl. HS V II 2009, 4). Im Kontext mit der als lockerer wahrgenommenen Atmosphäre, begrüßen die Kinder auch die Bereitschaft der Lehrkräfte, nicht verstandene Fachinhalte wiederholt zu erklären. In der Tat haben viele der interviewten Kinder Befürchtungen, ihren Lehrer(innen) im Fachunterricht an den Schulvormittagen Fragen zu stellen, aus Angst vor Zeitmangel, aus Angst vor der Situation, das Erklärte erneut nicht zu verstehen und aus Angst vor Stigmatisierung für das nicht Gewusste. Die Lehrkräfte im ganztägigen Bereich sind ...

„meistens auch nicht so gereizt (...). Wenn man was nicht versteht, dann erklären sie es dir (am Nachmittag, U.P.) ruhig, und nicht so wie in unter der Stunde schnell, schnell, sondern immer langsam und alles (...). Und, also, sie sind sehr hilfsbereit, also sie helfen einem immer“ (AHS SM II 2009, 3).

„Wenn wir jetzt zum Beispiel beim Rechnen eine Art nicht kapieren, dann gehen wir es herunter (in der Tagesbetreuung, U.P.) durch, und dann meistens kapieren wir das, weil sie auf eine andere Art das erklärt (...). Und auch nicht so hektisch (...). Sie lässt sich Zeit“ (HS V II 2009, 2).

Der in der Diskussion um die Vorteile der Ganztagschule wiederholt erwähnte „Zeitfaktor“, macht sich für Schüler(innen) positiv bemerkbar, wenn Lehrer(innen) die verfügbare Lernzeit nutzen, um alternative Lösungswege aufzuzeigen, und Kinder ermuntert werden, eigene Fragen zu stellen.

Aus Studien über schulische Sozialisationsprozesse geht hervor, dass Stigmatisierungen sowie Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte von Schüler(inne)n sehr übelgenommen werden. Die leistungsstärkeren und leistungsmotivierten Schüler(innen) würden oftmals bevorzugt und genossen eher die Sympathien der Lehrkräfte. Umso mehr schätzen Schüler(innen), wenn die Zuwendung der Lehrpersonen unabhängig von der Frage nach dem Leistungsstand ist. Es zeigt sich, dass die Kinder auch nicht ständig auf die Leistungsthematik oder auf ihr Leistungsniveau angesprochen werden wollen.

„Sie machen uns jetzt nachher nicht schlecht, dass sie sagen, „Das hättest aber besser machen können“ (...). Sie sagen eher, also, „Macht nichts. Tun wir halt ein bisschen mehr üben, und dann geht es das nächste Mal besser“ (...). Und sie ermutigen uns eigentlich. Sie machen uns nicht runter“ (AHS BA I 2009, 5).

Ganz offensichtlich leiden Kinder unter herabsetzenden Zurechtweisungen bezüglich ihres Leistungsstandes und schätzen an ihren Lehrkräften im Lernbereich des Nachmittages Ermunterungen und individuelle Unterstützung. Darüber hinaus zeigen sie ein ausgeprägtes Gespür für nachlassendes Engagement bzw. für die Erweckung des Eindrucks, „abgemeldet“ oder „aufgegeben“ zu werden. Eine Lehrperson, die sich glaubhaft dafür einsetzt, zu allen ihren Schüler(innen) einen guten sozialen Kontakt herzustellen, und sich auch von gelegentlichen negativen Situationen nicht irritieren lässt, genießt auf diese Weise auch das Privileg, von den Kindern und Jugendlichen geschätzt und gemocht zu werden.

„Wir mögen sie eigentlich alle, und sie mag uns auch alle (...). Ja, auch wenn wir oft einmal nicht so, auch wenn oft ein paar schlimm sind ein bisschen, tut sie sie trotzdem nicht hängen lassen, und sie setzt sich auch wirklich für jeden ein, wenn irgendwas nicht passt“ (HS SV I 2009, 7).

4.4 Lehrer(innen) sollten Spielpartner und Freunde sein

Mit einer erweiterten Rolle der Lehrperson als Spielpartner oder Freundin steigt das Ansehen in den Augen der Kinder, ohne dass der Respekt schwindet.

„Ja, (die Lehrkräfte im Nachmittagsbereich sind, U.P.) viel feiner als oben die Lehrer, aber natürlich haben wir den gleichen Respekt wie oben (...), aber trotzdem, die sind beides. Sie können – sie sind so Lehrer und so Freund. Sie sind dazwischen“ (HS V II 2009, 4).

„Manche sind eben wirklich wie Freunde. Oder sie sind auch so sehr hilfsbereit und Partner eher (...). Sie helfen immer (...) man kann sie alles fragen“ (AHS SM I 2009, 4).

Ein „Mittelding“ zwischen Lehrkraft und Freund – diese Äußerung wurde immer wieder festgemacht an der wahrgenommenen ausgeprägten Unterstützungs- und Kommunikationsbereitschaft der Lehrkräfte im ganztägigen Schulbereich.

„Also Freunde nicht direkt, aber schon Spielpartner halt, Aktivitäten, man kann halt mit ihnen dann spielen (...). Ja sie sind nicht ganz Lehrer. Also ein Mittelding zwischen Freund und Lehrer, aber ein bisschen mehr zum Lehrer halt noch (...). Zum Beispiel (...), mein Mathe-Lehrer ist auch in der Nachmittagsbetreuung – mit dem rede ich auch oft (...), kann ich auch über andere Themen und so reden. Also, was ich zum Beispiel am Wochenende machen werde, und was ich in den Sommerferien oder so machen werde“ (AHS SM II 2009, 4 f.).

Die Kinder respektieren das Bedürfnis nach Distanz und wissen, dass sich auch Lehrkräfte, die sie als „Freunde“ bezeichnen, nicht alles gefallen lassen. Interessant ist jedoch immer wieder das breite Berufsrollenset, das Lehrenden in schulischer Tagesbetreuung seitens der Schüler(innen) zugeschrieben wird.

„Sind Lehrer und Freunde (...) Berater, Aufpasser, alles einfach. Sie können, sie haben einfach alle Seiten (...) Vielleicht ist es auch, wenn man mit den Eltern nicht so reden kann, dass man wenigstens eine Person hat, mit der man reden kann“ (HS SP II 2009, 5).

Zu den berufsbezogenen Rollensegmenten, wie Tutor(in), Lern- und Laufbahnberatende werden sukzessive Freizeitrollen, wie Freund(in) oder Spielpartner(in), aber auch Familienrollen hinzugefügt.

4.5 Der Lehrer/die Lehrerin: ein bisschen so wie Mama oder Papa?

„Ja sie – weiß ich nicht – sie ist einfach auch wie eine Freundin geworden, obwohl sie noch nicht so lange an der Schule ist. Also auf einer Seite eine Freundin, auf der anderen Seite so wie Mutti, auf der anderen Seite wieder eine Lehrerin (...), wie eine Schwester (...), alles einfach“ (HS SP II 2009, 6).

Die Ganztagschule tritt mit dem Anspruch an, ein erweitertes Konzept und eine gesellschaftliche Gesamtverantwortung für Bildung zu besitzen, eine Antwort auf demografischen und familialen Wandel zu sein und eine familienergänzende Funktion wahrzunehmen, bzw. Kindern in sozialer Hinsicht Sozialisationsgelegenheiten zu bieten, die im Verband der Familie nicht mehr zwangsläufig gegeben sind. Gleichzeitig wird die „Famialisierung“ der Schule und die „Scholarisierung“ der Freizeit kritisiert (vgl. Kolbe u.a. 2009). Für die Kinder scheint sich nicht zwangsläufig ein Problem zu ergeben, wenn Lehrkräfte wie Familienmitglieder auf sie wirken.

„Unser Klassenvorstand ist so. Der ist so wie ein Papa für uns alle (...). Der ist wirklich so (...), für alle (...). Seit wir in die Klasse gekommen sind, der hat uns immer geholfen, der hat uns immer bei den Lehrern probiert wieder gut zu machen, wenn wir uns bei den Lehrern schlecht gemacht haben. Der ist immer zu uns gestanden. Also der hat wirklich nie ein schlechtes Wort über uns verloren oder so, und er hat echt sehr viel mitgemacht mit unserer Klasse. Also das ist echt ein Lehrer, der was Nerven hat“ (HS SP II 2009, 5).

Die gewünschten, engeren Beziehungen den Kindern gegenüber haben zur Folge, dass Lehrkräfte nicht mehr ausschließlich als Unterrichtende und Lehrende angesehen werden. Dennoch handelt es sich hier nicht um einen Prozess der Rollendiffusion und auch nicht um Distanzlosigkeit oder Untergraben der Autorität.

„Naja, also sie sind halt nicht wirklich Lehrer, sondern eigentlich eher, also eigentlich wie ein Elternteil, weil sie helfen uns, so wie wenn wir, also wenn die Eltern uns bei der HÜ (Hausübung, U.P.) helfen würden“ (AHS BA I 2009, 3).

Von einigen Kindern werden auch in dieser Hinsicht die zeitlichen Ressourcen der ganztägigen Schule angesprochen. So erscheint es logisch und nachvollziehbar, dass eine Lehrerin die Rolle einer „Ersatzmutter“ einnehmen kann, wenn der Kontakt unter der Schulwoche zeitintensiver ist, als die mit den Eltern verbrachten Zeiten.

„Ja, ich habe eine Lieblingslehrerin. Sie ist eigentlich wie meine Mama. Sie ist nett, sie tröstet mich auch, wenn ich traurig bin, halt eben so“ (VS PR II 2009, 4).

Aber auch die jüngsten hier befragten Kinder sind sich der Tatsache bewusst, dass eine Lehrkraft weder „Ersatzmutter“ noch -„vater“ sein kann, und sie wünschen dies auch explizit nicht. Für Annahmen einer „Konkurrenzsituation“ um das Kind zwischen den sozialen Systemen Familie und Schule gibt es in den Daten keine Anhaltspunkte.

4.6 Lehrkräfte müssen Personen des Vertrauens sein und dürfen Geheimnisse nicht weitererzählen

Akzeptanz und Vertrauen haben sich schon in der Forschung über Gewalt an Schulen als präventive Faktoren erwiesen (vgl. Tillmann u.a. 1999). Für Schüler(innen) an ganztägig geführten Schulen ist Vertrauen offenbar die wichtigste Basis für eine als echt erachtete Gesprächsbereitschaft. Dabei geht es vor allem darum, dass die Lehrkraft die Mitteilungen der Schüler(innen) nicht einmal in guter pädagogischer Absicht weiterleiten soll, denn mitunter sind die Konsequenzen nicht absehbar.

„Also ich kann nur einer Lehrerin meine Geheimnisse anvertrauen, und das ist (...) meine Integrationslehrerin. Sonst kann ich gar keiner Lehrerin Geheimnisse anvertrauen. Sie erzählen alles meiner Mama (...). Und dann krieg ich Schläge“ (HS SP I 2009, 5).

In der Regel wenden sich die Schüler(innen) mit außerschulischen Problemen selten an ihre Lehrpersonen – auch in Kenntnis der sich daraus ergebenden Rollenkonflikte für Lehrkräfte, die, wenn Gefahr im Verzug ist, ihren Dienstvorgesetzten, den Erziehungsberechtigten oder dem Jugendamt eine Meldung zu machen verpflichtet sind. Die Schüler(innen) wollen jedoch vorab eine Sicherheit, dass problembezogene Gespräche vertraulich behandelt werden.

„Ja, wenn irgendwas in der Familie ist, und wenn man einen Lieblingslehrer hat und dem das anvertraut, darf der das nicht irgendwie, wenn du weg bist, einem anderen Lehrer sagen (...), sondern die müssen sich das für sich behalten (...), zum Beispiel einer, eine Freundin von mir, die hat, also sie wohnt bei ihrer Oma (...). Sie hat nicht so eine richtige Bezugsperson“ (AHS SM II 2009, 8).

Lehrer(innen) sind mitunter die zentrale Bezugsperson für die Kinder, um deren Bedeutung ein Bewusstsein vorhanden sein sollte. Von Lehrpersonen des Vertrauens wird eine symmetrische face-to-face-Kommunikation verlangt. Diese Erwartung einer egalitären Gesprächskultur dürfte eine persönliche und pädagogische Herausforderung an das Rollenverständnis der Lehrkräfte sein.

Fazit

Gerade im Ganztags schulbereich sind Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten Ansprechpartner(innen) hinsichtlich schulbezogener Normen; sie sind soziale Vorbilder und mitunter emotionale Bezugspersonen. Stehen professionelles Selbstverständnis und die Ausgestaltung der berufsbezogenen Rollen von Lehrkräften in Einklang mit den seitens der Schüler(innen) an sie gerichteten Wünschen? Größtenteils decken sich die Selbstwahrnehmungen der Lehrkräfte mit den Erwartungen der Schüler(innen). Unterschätzt wird von Seiten der Schüler(innen), dass Lehrer(innen) an den Schulnachmittagen unter Lärm, Unruhe und unzureichenden sozialen Kompetenzen mancher Kinder leiden. Während Schüler(innen) die Ansicht vertreten, an den Schulnachmittagen sei aufgrund der geringeren Gruppengrößen der „Stress“ für ihre Lehrpersonen geringer, so ergeben sich hier doch erhebliche Diskrepanzen. Lehrer(innen) fühlen sich mit ihren heterogenen Nachmittagsgruppen oftmals in fachdidaktischer Hinsicht und in Gestaltung und Umsetzung der individuellen Lernförderung überfordert. Die Lehrer(innen)bildung würde nicht hinreichend auf den Umgang mit veränderten Lernkulturen vorbereiten, des Weiteren fehlen didaktische Konzepte für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Als soziales Vorbild und Ansprechpartner(in) über schulische Belange hinweg, sind Lehrpersonen an allen Schultypen für die ihnen anvertrauten Schüler(innen) von immenser Bedeutung. Vor allem die Gesprächsbereitschaft und der Wunsch der Kinder, die gegebenen Informationen vertraulich zu behandeln, dürfen in ihrer sozialen Tragweite nicht unterschätzt werden. Das immer wieder hervorgehobene, als besser eingeschätzte Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler(innen) ist, den qualitativen Befunden zufolge, darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte ihre Rolle als ausschließliche Wissensvermittler(innen) verlassen und sich auf die mit dem Ganztags einhergehenden veränderten und erweiterten sozialen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Schüler(innen) eingestellt haben. An den ganztägigen Schulformen mit verschränkter Organisationsform ist dieser habituelle Wandel noch ausgeprägter als an Schulen, die eine Tagesbetreuung anbieten. Die Schüler(innen) wiederum haben ein gutes Gespür für ein ernsthaftes, authentisches soziales Interesse der Lehrkraft an ihrer Person und geben die von Lehrkräften erfahrene Zuwendung zurück – ein Vorteil auch für die Kommunikation im Unterricht.

Anmerkungen

- 1 Volksschulen (VS) umfassen die Jahrgangsstufen 1-4. Die Hauptschule (HS) endet nach Jahrgangsstufe 8, und bei den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) handelt es sich um Gymnasien mit realistischen oder sprachlichem Zweig, die nach 12 Jahren zur Matura führen. Mit Beginn des Schuljahres 2009/10 wurden die Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen (NMS).

- 2 In diesem Beitrag wird auf eine detaillierte Darstellung der Interviewauszüge, die zur Konstruktion der Argumentationsmuster geführt haben, verzichtet (vgl. dazu Popp 2008; 2009)
- 3 „Kamot“ ist ein Begriff aus dem Kärntner Dialekt, der so viel meint wie lässig, bequem, gelassen oder cool.

Literatur

- Arnold, Bettina/Stecher, Ludwig 2007: Ganztagsschule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik 86. JG, Heft 3, S. 42-45
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- Herrmann, Ulrich 2008: Lehrende und helfende Erwachsene für ganztätig arbeitende und lernende Schüler. In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Schwalbach/Ts., S. 9-25
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig 2008²: Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden
- Neueg, Georg Hans 2004: Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd/Neueg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster, S. 1-26
- Popp, Ulrike 2008: Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen (unveröffentlichter Forschungsbericht). Klagenfurt, S. 1-68
- Popp, Ulrike 2009: Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, 49. JG, Heft 1, S. 5-23
- Radisch, Falk/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard/Kühnbach, Olga 2007: Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München, S. 227-260
- Terhart, Ewald 1996: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 448-471
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz Günter/Meier, Ulrich/Popp, Ulrike 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München.
- Wunder, Dieter 2008: Der Lehrerberuf an Ganztagschulen ist ein vielversprechender Beruf – Ein subjektives Plädoyer. In: ders.: Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Schwalbach/Ts.

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

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

*Mit der Schule ist es wie mit der Medizin,
sie muss bitter schmecken, sonst nützt sie nichts.*

Die Feuerzangenbowle, 1944

1. Glück – nur ein Modethema?

Das Glück ist zu einem Modethema geworden: Sachbücher, Fachbücher, Themenhefte von unterschiedlicher Qualität in Hülle und Fülle. Philosophen, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftler, Wissenschaftsjournalisten, Architekturtheoretiker, Theologen, Schriftsteller: alle haben sie das Glück entdeckt. Internetbuchseiten verzeichnen unzählige Titel, Ratgeber zumeist, die Wege zum Glück verheißen.

Nicht nur das Angebot, auch die Nachfrage ist beträchtlich. Das Bedürfnis nach Orientierung, nach Leitlinien eines guten, befriedigenden, erfüllten, eben glücklichen Lebens scheint in den Industrieländern unentwegt zu wachsen. Wohlstand und Wohlbefinden bedingen einander offenkundig nicht. Je einfacher die publizierten Glückspatente, desto besser. Wer so etwas wie eine Glücksformel verspricht, eine planmäßige Anleitung zum Glücklichsein, kommt am besten an, und wenn man sie irgendwie mit Ergebnissen der Neurowissenschaft garnieren kann, umso besser.

Das Glück, von dem zumeist die Rede ist, soll lernbar, herstellbar, trainierbar sein. Ein Beispiel: Das letztjährige Oktoberheft des Weiterbildungsmagazins „managerSeminare“ trägt den sprechenden Titel „Trainingsthema Glück“. Darin erfährt man, dass das Glück weltweit zu den Top-Themen in den wirtschaftlichen Reviews zählt. Ein Professor für Volkswirtschaftslehre erklärt vollmundig, dass jeder lernen könne, glücklich zu werden, wenn er oder sie nur ein paar Grundregeln der Positiven Psychologie beherzige – und fleißig trainiere. Übung macht also nicht nur den Meister, sondern, darin stimmen die vielen selbsternannten Glücksexperten neuerdings überein, auch glücklich. Bei Eckart von Hirschhausen etwa, der derzeit als Koryphäe auf diesem Gebiet gehandelt wird, ist zu lesen: Glück ist lernbar, Glück ist messbar und deshalb nichts wie los mit der flächendeckenden Einfüh-

zung eines Schulfachs Glück. Ernst Fritz-Schubert (2008) hat in Heidelberg genau diese Idee, ein Schulfach Glück einzuführen, als erster umgesetzt. Auch er vertritt erwartungsgemäß die These von der Erlernbarkeit des Glücks: Lebensfreude und Lebenszufriedenheit als curricular verankerte Lernziele.

Die allerorten um sich greifende Messbarkeits- und Machbarkeitseuphorie, die doch schon ausreichend Unheil angerichtet hat, hat also auch das Glück ergriffen. Die Unverfügbarkeit dieses kostbaren, fragilen Guts scheint heutzutage beinahe niemand mehr in Betracht ziehen zu wollen. Uns hingegen kommt es so vor, als dürfe man das Glück nicht ratgebergerecht zurichten, lehrplanmäßig einhegen oder in die Provinz eines Schulfaches sperren, sonst geht es ihm dort wie dem Tiger im Zoo oder dem Elefanten im Zirkus: es verkümmert, während wir es vergnügt bestaunen.

Man schämt sich, offen gestanden, ein wenig, in den mehr durch Quantität als Qualität bestechenden Chor des Glücks einzustimmen. Warum tun wir es dennoch? Weil eine Stimme in diesem Chor erstaunlicherweise unterrepräsentiert ist: die erziehungswissenschaftliche. Das macht doch stutzig. *Das Glück, zumal lernbar, wie alle Welt glaubt, sollte kein Thema für Erziehungswissenschaftler sein?*

Ist das Glück nicht Strebens- und Lebensziel Nummer eins? Fragen Sie Aristoteles oder fragen Sie den Dalai Lama: alle Menschen wollen glücklich sein. Fragen Sie Neurowissenschaftler: Wonach strebt das Gehirn, wenn man es nur lässt: nach Glück. Fragen Sie Lehrer/innen, was sie sich von ihrer Wunschschule erträumen: Zufriedenheit, Freude, Glück; Schüler, nach ihrer Vision einer optimalen Schule befragt, geben gleichlautende Antworten. Aber fragen Sie bloß keine Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler. Die längste Zeit standen diese auf Kriegsfuß mit dem Glück. Man kann getrost davon reden, dass das Glück als Bildungsideal im Reich der Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert, also seit der Pädagogik der Aufklärung, gleichsam im Dornröschenschlaf liegt (vgl. Hoyer 2005).

Völlig unberührt ist die Erziehungswissenschaft von der gegenwärtigen Konjunktur des Glücks wiederum nicht geblieben. Die Einführung des besagten Schulfachs und die positive bis euphorische Resonanz darauf sind ohne Frage ein erfreuliches Zeichen. Ein paar jüngere bildungswissenschaftliche Publikationen zeigen sich dem Glück gegenüber ebenfalls aufgeschlossen (vgl. Hoyer 2007; Overhoff 2009). Es wurde auch höchste Zeit! Schule, und die Ganztagschule vornean, muss nicht bitter schmecken und sie sollte nicht bitter schmecken. Doch sie tut es häufig, und zwar nicht zuletzt, weil sich die Bildungsinstitution für das momentane, temporäre und das die Lebensspanne umfassende, übergreifende Glück der Schüler/innen und Lehrer/innen nicht zuständig erklärt. Das war, wie gesagt, nicht immer so.

2. Wie das Glück aus der Pädagogik verschwand

Wollte man der Frage gründlich nachgehen, wann und warum das Glück aus der pädagogischen Wahrnehmung verschwand, müsste man an den Beginn der abend-

ländischen Geistesgeschichte zurückkehren, in die griechisch-römische Antike, um von dort aus die wechselvolle Verfallsgeschichte des pädagogischen Glücksdiskurses zu schreiben (vgl. Hoyer 2005). Darauf verzichten wir hier. Stattdessen springen wir gleich in die Moderne, genauer: in die Epoche der Aufklärung und noch genauer: zu den Philanthropen. Denn ausgerechnet die Erziehungstheoretiker und Bildungsreformer der deutschen Aufklärung, die als Schwarze Pädagogen, als rabiate Zuchtmeister verunglimpft worden sind, ausgerechnet Basedow, Campe, Stuve, Bahrdt, Trapp, Villaume und wie die heute zu Unrecht vergessenen Pädagogen alle hießen, haben das Glück, die Glückseligkeit, als eine, nein als *die* Leitkategorie pädagogischen Handelns verfochten. Man darf getrost von der Geburt der deutschen Reformpädagogik aus dem Geiste des Eudämonismus sprechen.

1768 hat Johann Bernhard Basedow zur Verbesserung des öffentlichen Schulwesens aufgerufen und damit eine Welle an pädagogischen Reformbestrebungen in Gang gesetzt. Basedow wollte Landesherrn und potentielle Geldgeber davon überzeugen, dass die Schule das vorzüglichste Mittel sei, „den ganzen Staat [...] glücklich zu machen oder glücklich zu erhalten.“ Das Wohlergehen des Staates und die „Glückseligkeit der Bewohner“ waren für ihn zwei Seiten einer Medaille. Die Erziehung diene dazu, „die Kinder zu einem gemeinnützigem, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten“ (Basedow 1880, 42).

In der ersten systematischen Pädagogik Deutschlands, in Ernst Christian Trapps Versuch einer Pädagogik (1777, 33) von 1780, wird diese dreigliedrige Zweckbestimmung der Erziehung auf einen Punkt zugespitzt: „*Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit*“. Trapp betrachtete die Glückseligkeit als das oberste Erziehungsziel, weil sie allein von allen Menschen um ihrer selbst willen begehrt werde. Können man bei der Tugend und Moral immer noch nach dem Warum und Wozu fragen, so sei dies bei der Glückseligkeit unsinnig.

Das publizistische Glanzstück der Philanthropen war die sechzehn Bände umfassende Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Für den ersten Band (1785) hat Karl Friedrich Bahrdt einen programmatischen Beitrag verfasst. Er war mit Trapp einer Meinung, dass die Glückseligkeit der höchste „Zweck der Erziehung“ sei (Bahrdt 1980, 49). Und wie gelangt man zur Glückseligkeit? Durch „Veredlung und Vervollkommnung“ (65) sowie durch Freisetzung der den Menschen eigentümlichen Fähigkeit zur „Menschenliebe“ (64). Glück ist nach diesem Verständnis eine Emotion und zugleich eine moralische Kategorie mit normativem Gehalt. Der gut Erzogene empfinde ein intensives Gefühl des Glücks, „wenn er andern selbst Vergnügen machen, und durch Wohlthaten, Gefälligkeiten, oder Arbeiten, die ihrem Wunsche gemäß sind, Schöpfer ihres Glücks, ihrer Freude, ihrer Zufriedenheit werden kan“ (62).

Das Glück des Einzelnen hat aufseiten des erziehungsbedürftigen Subjekts zwei konstitutive Voraussetzungen: Perfektionierung und Harmonisierung der Vermögen und Begabungen. Je mehr Eigenschaften und Fähigkeiten ein Individuum ausbil-

det, desto vielfältiger, umfangreicher und intensiver fällt das Daseinsglück aus. In diesem Sinne sprach Joachim Heinrich Campe seinem fiktiven Sohn Theophron ins Gewissen:

„Du bist nicht Seele allein, du hast auch einen Körper; und deine Seele ist nicht bloß Verstand, sie ist auch Herz, nicht bloß Erkenntniskraft, sondern auch Empfindungsvermögen. Dies bedenke, mein Sohn, und wisse, daß die Summe deiner Vollkommenheiten, und also auch die Summe deiner Glückseligkeit, in eben dem Maße verringert wird, in welchem die Uebungen deiner Kräfte einseitig sind, in welchem du den einen Theil von dir, mit Vernachlässigung der übrigen, zu verbessern und zu stärken suchst. So fest und innig ist der Zusammenhang, welcher alle mit einander verknüpft!“ (Campe 1832, 151).

Die *Erziehung zur Glückseligkeit* ist aus philanthropischer Sicht darauf bedacht, den Heranwachsenden eine möglichst allseitige, wohlproportionierte Ausbildung zuteil werden zu lassen. Das geschieht im Interesse der zu Erziehenden. Aber die Erziehung soll nicht nur die individuelle Vollkommenheit befördern, sondern auch eine gesellschaftlich-politische Funktion erfüllen. Peter Villaume (1785, 576) nannte die polaren Ansprüche, die die Erziehung zu berücksichtigen habe: „1) eigne Veredlung und Glük; und 2) Rechte der Gesellschaft auf eines Jeden Brauchbarkeit.“ Brauchbarkeit ist allerdings eine fragwürdige Kategorie, zumal sie bei den Philanthropen einen standesideologischen Anstrich besaß. Der Gedanke, gleiches Recht auf eine standesunabhängige Bildung für alle, war den Philanthropen noch ziemlich fremd.

Erst der Neuhumanismus erklärte die „allgemeine Bildung des Menschen“ (Niethammer 1968, 162) – aller Menschen – zu einem Zweck an sich. Auf dem Papier zunächst, aber immerhin. Jede Person hat ungeachtet ihres Standes und Herkommens einen Anspruch auf allseitige, qualifizierte Bildung. Dieser Gedanke ist aus der Bildungsrhetorik des 19. Jahrhunderts nicht wegzudenken. *Mit dem Aufstieg und der Aufwertung des Bildungsbegriffs, dem Stolz und Stolperstein der deutschen Pädagogik, verlor die Pädagogik jedoch das Glück des Einzelnen immer mehr aus den Augen.*

Bevor die Neuhumanisten den Diskurs beherrschten, spielte „Bildung“ im pädagogischen Sprachgebrauch eine nebengeordnete Rolle. Der Ausdruck bezeichnete zumeist einen Prozess. Trapp sprach von der Bildung zur Glückseligkeit: Bildung ist der Vorgang, Glückseligkeit das Ziel. Diese Verwendungsweise geriet nicht außer Gebrauch, aber ihr verdankt der Bildungsbegriff nicht seine Schlüsselstellung in der deutschen Pädagogik. Mit dem Wort verband sich zunehmend die Vorstellung von einem optimalen Zustand der Person. Bildung wurde zu einem normativen und praktischen Entwicklungsideal: „Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung“, bemerkte Friedrich Schlegel 1798 (zit. n. Bollenbeck 1996, 127), wobei Bildung beides umfasste: das Ziel und den Vorgang. Die wahre Bildung, so nochmals Schlegel, betrifft die „Entwicklung [...] und [...] Harmonie aller Kräfte“.

Nichts anderes haben auch die Philanthropen behauptet. Doch der Unterschied in der Denkweise ist wesentlich.

Der Bildungsbegriff, wie ihn Niethammer, Schlegel, Herder, Humboldt, Goethe und Gleichgesinnte lancierten, war von Anfang an von theologischem Gedankengut durchsetzt und idealistisch überhöht. In der Vorstellung von einer zweckentbundenen harmonischen Individualbildung wurden die konkreten gesellschaftspolitischen Verhältnisse kaum berücksichtigt. Auch den subjektiven Triebbedürfnissen, Affekten, Gefühlen, Wünschen und Neigungen gegenüber verhielt sich der Bildungsbegriff merkwürdig distanziert, wenn nicht gar abweisend. Ob Bildung zum Glück, zur Freude und emotionalen Wohlbefinden der vergesellschafteten Subjekte beitrage, war den Neuhumanisten einigermaßen gleichgültig. Die Mühe, Bildung und Glück konzeptionell miteinander in Beziehung zu setzen, nahmen sie nicht auf sich. Wilhelm von Humboldt erklärte 1832: „Die Entwicklung aller Keime [...], die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, nicht gerade Glück“ (zit. n. Menze 1965, 125).

Bildung, die das Glück der Akteure gering achtet, gebibt sich jedoch auf einen Holzweg. Sie mag moralphilosophisch – die in Deutschland vorherrschende Tradition Kants – durchaus zu rechtfertigen sein, strebensethisch betrachtet – die vernachlässigte Tradition Platons und Aristoteles’ – ist sie es nicht. Auch ohne großen Begründungsaufwand lässt sich mit Hartmut v. Hentig sagen: „*Wo gar kein Glück aufkommt, war keine oder die falsche Bildung*“ (Hentig 1996, 77). Der gewiss nicht unproblematische Begriff des Glücks erinnert wie kein anderer Ausdruck daran, dass Bildungsvorgänge leibhaftige, bedürfnisorientierte Einzelpersonen betreffen, die sich affektiv und emotional in sozial strukturierten Erfahrungsräumen bewegen. Dafür hatten die Philanthropen ein besseres Gespür als die ihnen nachfolgenden Bildungstheoretiker, die der deutschen Schullandschaft ihren Stempel aufdrückten.

3. Die zweite Austreibung des Glücks in Zeiten der Globalisierung

Doch nicht nur die Bildungstheoretiker verbannten das Glück aus der Pädagogik. Beim Übergang von der nationalen Industriegesellschaft zur konkurrenzgetriebenen, globalisierten Wissensgesellschaft geraten Bildungsinstitutionen und mit ihnen Teile der Erziehungswissenschaft unter die Mühlen eines einseitig an ökonomischen Effizienz kategorien verengten Bildungsbegriffs (vgl. Münch 2009). Hartmut v. Hentig (2005), der als Vorkämpfer einer Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu den immer mehr verdrängten Vertretern einer personenzentrierten Pädagogik gehört, beklagt die willfährige Unterwerfung weiter Teile der Erziehungswissenschaft unter das „Paradigma des messenden Vergleichs“.

Die schon von Heinrich Roth in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts eingeleitete „realistische Wende“ der Pädagogik erfährt im Gefolge der von der

OECD vorangetriebenen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien einen neuerlichen Aufschwung, der nicht nur durch die Hoffnungen der Politik auf effizienten Durchgriff, sondern auch durch die Zuteilung von beachtlichen Forschungsmitteln und entsprechenden Reputationsgewinnen der Bildungsforscher gespeist wird.

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst dieser Untersuchungen besteht ohne Zweifel darin, dass sie einige Schwachstellen der deutschen Schule offengelegt haben, wie z.B. die ungenügende Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten sowie von Migranten und die Fragwürdigkeit der frühen Trennung von Kindern nach dem vierten Schuljahr, die international die Ausnahme ist. Doch in deutscher Gründlichkeit wurde daraus ein Evaluierungs- und Akkreditierungswahn, der auf der Idee einer quasi naturwissenschaftlichen Pädagogik beruht, die längst gescheitert ist. Denn, wenn es möglich wäre, mithilfe empirischer Studien nicht nur allgemeine Erfolgsgesetze optimaler Pädagogik und Didaktik zu erheben, sondern diese auch in entsprechende Praxisstrategien umzusetzen, müssten wir schon längst über ein öffentliches Schulsystem mit Spitzenleistungen verfügen. Doch das Gegenteil ist der Fall. Große Teile gegenwärtig stattfindender empirischer Forschung kommen nicht über den Status der „Bestätigungsforschung“ hinaus: Mit großem Aufwand finden sie heraus, was selbst der durchschnittlich informierte Laie ohnehin weiß. Das entscheidende Manko dieses Typs von Forschung ist aber, dass sie nicht angeben kann, auf welchem Weg man Bildungseinrichtungen optimieren kann. Wie man zurzeit plastisch am Hamburger Schulkampf um die Einführung der Gemeinschaftsschule, die international Standard ist, sehen kann, trägt die einseitige Fixierung auf empirische Studien der traditionellen Art nicht oder nur wenig zur Klärung der Probleme bei. Vertreter beider Seiten interpretieren die Studien ja je nach ihrer Interessenlage.

Schlimmer noch: Unter dem Zwang des permanenten messenden Vergleichs erleben wir die ersten Umriss einer Diktatur der „Normopathen“, wissenschaftsgläubigen Zahlenfetischisten, die in ihrem Normierungsglauben im Bündnis mit einer ausufernden Bürokratie die Bildung vollends aus den Bildungseinrichtungen zu vertreiben drohen. Vor der Berliner Humboldt-Universität hing ein Plakat der streikenden Studenten, das ein erhellendes Schlaglicht auf den neuen Kurs der Normierung, Standardisierung und Modularisierung wirft:

„100 % Anwesenheit. 7% gelernt. 0 % Reflektion.“

Bildung ist hier keine beglückende Erfahrung, sondern bewusstloses Bulemlernen, ein rasanter Parcours durch ein engmaschiges Netz von Prüfungen, das – wie Frank Olaf Radtke schon früh bemerkte – zur „Inhaltsgleichgültigkeit“ vieler Studierender beiträgt. Was zählt sind die Credits.

Diese neuerliche Verengung der Bildung und ihre kurzfristige Unterwerfung unter utilitaristische Gesichtspunkte ist umso merkwürdiger, als wir doch von der Hirn- über die Glücksforschung bis hin zu Untersuchungen zum informellen

Lernen längst wissen, dass Lernen nicht nur begrenzt kontrollier- und steuerbar, sondern auch ein höchst individueller Prozess ist. In dieser Hinsicht sind – wie wir nachfolgend zeigen werden – Lehrer, Schüler und Eltern besser informiert als mancher Bildungsforscher.

4. Wo das Schulglück verborgen ist

In den letzten Jahren haben wir in einer Vielzahl von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen mit dem Verfahren der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ (Burow 2009) das Wissen von Lehrern, Eltern, Schülern und sonstigen an Schule beteiligten Personen über gelungene Unterrichts- bzw. Schulsituationen ausgewertet: An einem pädagogischen Tag versammelt sich die gesamte Schulgemeinde (bis zu 400 Personen). Jeder ist aufgefordert, sich an eine Situation zu erinnern, in der Schule oder Unterricht oder eine Begegnung mit einem Schüler, einem Kollegen etc. so war, wie man sie sich wünscht. Für diese Situation findet jeder ein Symbol, das den Kern dieser Situation eindrücklich abbildet und skizziert es mit bunten Ölkreiden auf ein vorbereitetes Arbeitsblatt. Daneben wird ein die Situation charakterisierendes Wort oder ein Satz geschrieben und darunter in wenigen Stichworten Kerncharakteristika notiert. Anschließend begegnen sich alle Teilnehmer/innen auf dem „Markplatz“ und konfrontieren sich mit ihren Symbolen und Kernaussagen. Es bilden sich Gruppen, die drei Aufgaben haben:

1. Austausch über die gelungenen pädagogischen Situationen,
2. Wahl einer „Erfolgsgeschichte“ für den Vortrag vor dem Plenum,
3. Einigung auf drei pädagogische Prinzipien, die in den Gruppengeschichten enthalten sind.

Im Plenum werden dann je eine Geschichte aus jeder Gruppe vorgetragen und die Prinzipien geclustert. Abschließend werden alle Geschichten mit Symbol und Text ausgestellt.

Was kommt bei diesem Verfahren, das nur 90 Minuten dauert und zu einer Ausstellung von bis zu 400 gelungenen pädagogischen Situationen führt, heraus?

Schon beim Vortrag der ausgewählten Geschichten im Plenum fällt eine konzentrierte Aufmerksamkeit und meist auch emotionale Intensität der Vortragenden und der Zuhörer auf. Es werden berührende pädagogische Situationen vorgetragen, in denen alle erleben, wie selbst schwierigste Situationen von Kolleginnen/Kollegen bewältigt wurden, oft unter Entwicklung origineller Interventionen bzw. pädagogisch-didaktischer Arrangements. Schon bei der Betrachtung der Symbole wird deutlich, dass es ein unerwartet hohes Ausmaß an Gemeinsamkeit gibt. Viele Symbole ähneln sich nämlich und die Analyse ergibt, dass es sich um eine beschränkte Anzahl „archetypischer“ Darstellungen (Bäume, Sonnen, Herzen etc.) und Situationen (z.B. individuelles Eingehen auf einen Schüler, offene Lehr-/Lern-/Begegnungsformen etc.) handelt. Ebenso verhält es sich mit den Kernprinzipien.

Im Zentrum stehen Begriffe wie Wertschätzung, Gemeinschaft, Vertrauen, Freude, Begegnung, Selbständigkeit, Glück. Diese – auf den Wünschen und Erfahrungen der Mitglieder der Schule beruhenden Prinzipien erweisen sich zugleich als Richtschnur für die Entwicklung einer Ganztagschule, die die Bedürfnisse der Lernenden optimal berücksichtigt.

Für die meisten Schulen bzw. Bildungseinrichtungen ist es das erste Mal, dass sie sich mit allen Beteiligten über das ausgetauscht haben, was nach der Auffassung jedes Einzelnen „gute Pädagogik“ ausmacht. Überraschend ist immer wieder das hohe Maß an Gemeinsamkeit, das sich in den Darstellungen zeigt.

Wie Burow (2008) an anderer Stelle ausgeführt hat, führt das Verfahren der Wertschätzenden Schulentwicklung zur Freisetzung eines neuen Typs von Praxiswissen, das er als „*pädagogisches Tiefenwissen*“ bezeichnet. Seine These lautet: *Der beste Schulentwicklungsexperte ist eine vielfältig gemischte Gruppe aus allen an Schule beteiligten Personen, die in einem offenen Rahmen darin unterstützt wird, die eigene Praxis zu reflektieren und Bilder der erwünschten Schulkultur gemeinsam zu entwickeln.*

Terhart (2007) hat ja unlängst hunderten von Lehrerinnen/Lehrern die Frage gestellt, wodurch ihr pädagogisches Handeln geleitet wird. Nur 7 % gaben an, pädagogische Theorien oder das Studium seien handlungsleitend, wohingegen 82 % auf eigene Erfahrungen verwiesen. Diese Erkenntnis stimmt überein mit Thesen, wie sie der Hirnforscher Ernst Pöppel (2006) vertritt. Er unterscheidet drei grundlegende Wissenstypen: explizites Wissen, implizites Wissen und Bildwissen (pictorial knowledge). Das Problem ist nun, dass explizites Wissen, das wir vorwiegend an Schulen und Hochschulen vermitteln, nur eine geringe Handlungsbeeinflussung erreicht, weil es Ich-fern ist. Eindrücklich kann man das an unserem Umwelthandeln sehen, das sich offenbar weitgehend unbeeindruckt von kognitiven Informationsvermittlungsstrategien erweist – selbst wenn uns der Untergang droht. Anders verhält es sich mit implizitem Wissen, das wir beispielsweise beim Radfahren oder Skifahren realisieren. Es ist direkt mit unserem Körper verbunden und führt zu stabilen Handlungsmustern.

Verhaltenssteuernd ist Pöppel zufolge vor allem der dritte Typ, das pictorial knowledge, das aus tief berührenden Erfahrungen besteht, die wir in unserer biographischen Entwicklung gemacht haben und das wie Gerald Hüther (2006) beschrieben hat, in „inneren Bildern“ gebunden ist. Will man also Einfluss auf Verhalten nehmen, muss man an die inneren Bilder herankommen, die das Wollen der Personen leiten.

Burows These ist nun, dass durch das Verfahren der Wertschätzenden Schul- bzw. Organisationsentwicklung einige dieser handlungsleitenden Bilder freigesetzt werden. Im Rahmen der Arbeit mit der gesamten Schulgemeinde bewirkt dieser Austausch der inneren Bilder bzw. Wünsche eine Zentrierung auf das, was alle in ihrem Innersten wollen. Es entsteht eine Art emotionaler und kognitiver Resonanz zwischen den Beteiligten, die oft in eine optimierte Schulentwicklungsarbeit mün-

det, weil die Ziele klar geworden sind und von den meisten Beteiligten getragen werden. Der New Yorker Managementprofessor Marvin Weisbord (1997), der die Zukunftskonferenz entwickelt und bei der Fusion von Unternehmen angewandt hat, entdeckte als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit mit inneren Bildern und Wünschen, dass in der Organisation eine neue Form von Zielklarheit entsteht, die einen partizipativen Change-Prozess einleiten. In seinem gleichnamigen Buch bezeichnet er dieses Phänomen als „Die Entdeckung des gemeinsamen Grundes: Wenn man den Mitgliedern einer Organisation – unterstützt durch ein kreatives Verfahren – die Aufgabe gibt, eine gemeinsame Zukunftsvision zu entwickeln, dann entdecken sie häufig – zu ihrer Überraschung – einen verbindenden „gemeinsamen Grund“.

5. Wie das Glück wieder in die Schule hineinkommt

Was bringt die Entdeckung des gemeinsamen Grundes für die Entwicklung und das Glück der Schule? Unsere These aufgrund der Beobachtung und Auswertung einer Vielzahl solcher Situationen: Wenn die Mitglieder einer Bildungseinrichtung ihren gemeinsamen Grund entdecken und formulieren, dann wächst die Wahrscheinlichkeit, dass aus einer traditionellen Unterrichtsanstalt ein Kreatives Feld bzw. ein Ort gelingenden, glückenden Lernens und gegenseitiger Anregung und Bereicherung wird. Entscheidend dafür ist die Entwicklung einer Schulkultur, die aus den inneren Bildern der Beteiligten, aus den von allen geteilten pädagogischen Prinzipien getragen wird. So wichtig es ist, „objektive“ Daten zu erheben, die Transparenz schaffen und pädagogische Mythen entlarven können, so wichtig ist es, die „Weisheit der Vielen“ vor Ort immer wieder freizusetzen. Die einseitige Orientierung am Paradigma des messenden Vergleichs geht an der Eigenlogik des komplexen pädagogischen Alltags und der Vielfalt individueller Bestrebungen vorbei. Pädagoginnen/Pädagogen sollten empirische Daten zur Erweiterung ihres Horizonts nutzen, doch darüber ihr „pädagogisches Tiefenwissen“ nicht vergessen. Denn das Schulglück wird nicht durch unterkomplexe Modelle und auf begrenzte Ausschnitte fokussierte Untersuchungen gleich welcher Art „hergestellt“, wir können es nur jeden Tag gemeinsam selbst gestalten!

Dies ist kein neuer Gedanke: „Ich habe beschlossen glücklich zu sein, weil es besser für die Gesundheit ist“, wusste schon Voltaire – allein aufgrund von Selbstbeobachtung und Nachdenken – lange vor Antonovskys Untersuchungen zur Salutogenese, die diese intuitive Erkenntnis empirisch bestätigten. Zeit also, uns von äußeren Zwängen und Normierungen frei zu machen, unseren eigenen Empfindungen zu vertrauen, indem wir unseren „gesunden Menschverstand“ einsetzen und dafür sorgen, dass das Glück in der Ganztagschule mehr und bessere Chancen erhält.

Literatur

- Antonovsky Aaron/Franke Alexa 1997: Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Basedow, Johann Bernhard 1880: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. In: ders.: Ausgewählte Schriften, hrsg. v. Hugo Göring, Langensalza 1880, S. 1-225
- Bollenbeck, Georg 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Burow, Olaf-Axel 2009: Wertschätzende Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 1, Innsbruck
- Burow, Olaf-Axel 2008: Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik & Organisationsentwicklung, Heft 4
- Burow, Olaf-Axel/Pauli Bettina 2006: Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.
- Campe, Joachim Heinrich 1832: Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend. Braunschweig
- Hentig, Hartmut von 2005: Die überschätzte Schule. In: Stübiger F. (Hrsg.): Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. Kassel, S. 37-48
- Hentig, Hartmut von 1996: Bildung. Ein Essay. München
- Hoyer, Timo 2007: Glück und Bildung. In: Hoyer, Timo (Hrsg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen, S. 222-242
- Hoyer, Timo 2005: Pädagogische Verantwortung für ein glückliches Leben oder: Vom „Glück“ in der Pädagogik. In: Burckhart, Holger/Sikora, Jürgen/Hoyer, Timo: Sphären der Verantwortung. Prinzip oder Lebenspraxis? Münster, S. 151-210
- Hüther, Gerald 2006: Die Macht der inneren Bilder. Göttingen
- Münch, Richard 2009: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.
- Niethammer, Friedrich Immanuel 1968: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. In: ders.: Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform, bearbeitet v. Werner Hillebrecht, Weinheim et al.
- Overhoff, Jürgen 2009: Vom Glück, lernen zu dürfen. Für eine zweckfreie Bildung. Stuttgart
- Pöppel, Ernst 2006: Der Rahmen. Der Blick des Ich auf sein Gehirn. München
- Fritz-Schubert, Ernst 2008: Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg i.Br.
- Trapp, Ernst Christian 1977: Versuch einer Pädagogik, unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780, Paderborn
- Villaume, Paul 1785: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? In: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Dritter Teil, hrsg. v. Joachim Heinrich Campe, Hamburg, S. 435-616
- Weisbord, Marvin 1997: Discovering Common Ground. San Francisco

Praxis

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am Städtischen Luisengymnasium München

1. Ausgangssituation

Das Städtische Luisengymnasium ist ein dreizüliges, sprachliches Gymnasium (Latein 1) im Münchner Stadtzentrum, direkt am Hauptbahnhof. Derzeit wird es von ca. 750 Schülerinnen/Schülern besucht, zwei Drittel davon sind Mädchen.

Vor vier Jahren wurde mit dem Aufbau des gebundenen Ganztagsgymnasiums begonnen, mittlerweile ist dieses in die 8. Jahrgangsstufe hochgewachsen.

Ab der 9. Jahrgangsstufe haben die Jugendlichen aufgrund der umfangreichen Studententafel im G8 mindestens an zwei Nachmittagen Unterricht, so dass für sie von Montag bis Freitag auch eine fest in die Stundenpläne integrierte Mittagspause (45 Minuten) vorgesehen ist.

Als eines der ersten Münchner Gymnasien besitzt die Schule seit langem eine schuleigene Mensa. Allerdings wurde diese zu G9-Zeiten eher stiefmütterlich und mit zweifelhaften Verpflegungsangeboten geführt.

Zwei ernsthafte Versuche engagierter Pächterinnen, die Schüler/innen mit gesundem Essen oder einem vielfältigen Speisenangebot zum Essen zu bewegen, scheiterten. Nicht nur an den von Schülerinnen/Schülern als zu hoch empfundenen Preisen, sondern auch, weil die dunklen Mensaräume im Untergeschoss als ungemütlich empfunden wurden.

Im Rahmen der Einführung des Ganztagsgymnasiums wurde der Schule schließlich ein Umbau der alten Mensaräume genehmigt. Die Fenster wurden deutlich vergrößert, außerdem konnten von der Nachbarschule Räume dazugewonnen werden. Ein modernes Licht- und Farbkonzept tat sein Übriges, um eine helle, freundliche Atmosphäre in der neuen Mensa zu schaffen.

Während der fast einjährigen Umbauphase mussten die Ganztags Schüler (damals immerhin schon zwei Jahrgänge) durch einen externen Catering-Service mit Essen versorgt werden. Dazu wurden in der Aula provisorisch Tische und Stühle aufgestellt.

Spätestens seit Einführung des Ganztagsgymnasiums war das Thema „Mittagessen“ ein Dauerbrenner unter Schülerinnen und Schülern, v.a. aber unter den Eltern und Lehrkräften. Dabei ging es nicht nur um dessen Qualität, sondern auch um die Frage, wie den Kindern und Jugendlichen eine angemessene Esskultur vermittelt werden könne.

Besonders die Beobachtungen, dass Schüler/innen zu hastig bzw. zu wenig oder

gar nicht essen, obwohl sie den ganzen Tag an der Schule sind, gaben Anlass zur Besorgnis. Gründe dafür gab/gibt es viele (kein Geld bzw. Essensgeld für Süßigkeiten am Bahnhof ausgegeben, Wunsch nach möglichst viel Bewegung und Spielen in der Mittagspause, unattraktives Essensangebot etc.).

Während die Um-/Ausbauarbeiten von Mensa und neuer Küche in die Endphase gingen, fand sich als möglicher Pächter ein Bewerber, der mit einem völlig neuen Ansatz aus dem üblichen Angebot herausstach: Herr Ruch, ehemaliger Berufsschullehrer, hatte bereits am Pädagogischen Institut München sowie an einer Berufsschule im Münchner Norden ein alternatives Versorgungskonzept erarbeitet und unter Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern umgesetzt: Unter Anleitung von pädagogisch geschultem Küchenpersonal bereiten die Schüler/innen das Essen zu, übernehmen Tisch- und Aufräumdienste und sorgen hinterher für Abwasch und Küchenreinigung (vgl. hierzu Punkt 2.).

Die Überzeugungsarbeit für dieses Projekt am Städtischen Luisengymnasium unter SMV, Elternbeirat und Lehrerkollegium fiel aufgrund der negativen Vorerfahrungen mit bisherigen Mensa-Pächtern und Catering-Service nicht besonders schwer.

Komplizierter gestaltete sich allerdings die Umplanung der zunächst vorgesehenen Küche, die u.a. nicht auf eine größere Anzahl von (auch kleineren) Köchinnen/Köchen ausgelegt war. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie wurden die organisatorischen Rahmenbedingungen analysiert. Ergebnis war, dass etliche Anpassungsmaßnahmen notwendig waren (z.B. größerer Essens-Ausgabebereich, mobile Arbeitsflächen und Geräte, mindestens 12 Meter Arbeitsfläche, sechsflammiger (statt vierflammiger) Herd, größere Umkleidekabine sowie Bewegungsfläche für bis zu 18 Personen etc.), die z.T. gerade noch rechtzeitig vor dem angestrebten Termin für die Fertigstellung und Eröffnung der Mensa berücksichtigt werden konnten.

2. Was bedeutet „Pädagogisches Kochen“?

Ziel ist die komplette *Versorgung der Schule mit Speisen und Getränken durch Schüler/innen* im Rahmen von Unterrichtszeit (Pausenverkauf, Mittagessen sowie Sonderveranstaltungen). Dies geschieht einerseits in einer Cafeteria (Verkauf von Snacks, belegten Semmeln, Getränken), andererseits in der Mensa, die auf ca. 200 Personen ausgelegt ist. Dabei arbeitet die Schule mit einem pädagogisch erfahrenen, gemeinnützigen Mensabetreiber zusammen, welcher die ökonomische und organisatorische Verantwortung für diesen Betrieb innerhalb der Schule trägt.

Inhaltlich geht es nur in einem geringen Umfang (ca. 20 %) um die Zubereitung von Speisen. Im Sinne einer *ganzheitlichen und nachhaltigen Pädagogik* umfasst die Mitarbeit der Schüler/innen je nach Eignung auch die Arbeitsbereiche Verkauf/Kasse, Spülen/Aufräumen, Reinigen der Berufswäsche (Waschen, Mangeln, Bügeln, Zusammenlegen) bis hin zur Beteiligung an kaufmännischen Arbeiten (Warenbestellung/-annahme und Lagerung, Kalkulation).

Neben dieser Basis für die Vermittlung ernährungspädagogischer und allgemeiner arbeitspädagogischer Inhalte leistet das Pädagogische Kochen auch einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur *Berufsorientierung* und der *Entwicklung einer ganzheitlichen Schülerpersönlichkeit*, indem Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen, Übernahme von Verantwortung, Selbständigkeit, problemlösendes Denken, Hygienebewusstsein etc. praktisch eingeübt werden.

3. Organisation, praktische Durchführung und Einbindung in das Schulleben

Die *personale Grundausrüstung* eines pädagogischen Mensabetreibers besteht aus mindestens einer Küchenleitung mit Ausbildereignung, einer Stellvertretung mindestens auf Gesellenniveau und einer dritten kaufmännischen Fachkraft (Hotelkaufmann/-frau).

Dabei ist die persönliche Qualifikation der betreuenden Fachkräfte von entscheidender Bedeutung für das Gelingen des Projektes. Sie müssen sowohl über fundierte Fachkenntnisse (inklusive Wissen über vollwertiges Kochen für Kinder und Jugendliche) verfügen als auch vertraut sein mit der Nutzung von EDV im Gastronomiebetrieb. Elementar ist außerdem deren pädagogische Eignung, vergleichbar einerseits mit Fachlehrkräften an einer Berufsschule, andererseits mit Schulsozialpädagoginnen/-pädagogen (v.a. bei einzelnen Problemschülerinnen/-schüler).

Diese Kombination ist selten und deshalb schwer zu finden. Kostengünstige Aushilfskräfte, die oft aus betriebswirtschaftlichen Gründen in Schulmensen zu finden sind, bieten hier keine sinnvolle Alternative. Aufgrund der speziellen Anforderungen, die oft auch eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung erfordern, ergeben sich hohe Personalkosten.

Pädagogisches *Kochen* findet *während der Unterrichtszeit* statt.

Nach den bisherigen Erfahrungen kann eine halbe Klasse (ca. 15 Schüler/innen) gleichzeitig an mindestens fünf Arbeitstagen hintereinander in allen Arbeitsbereichen sinnvoll beschäftigt werden.

Die Gruppeneinteilung, Ausgabe der betriebseigenen Arbeitskleidung (T-Shirt, Schürze, evtl. Kopfbedeckung) und die Belehrung der Schüler/innen durch den Küchenchef über von zu Hause mitzubringende Arbeitskleidung (Schuhe, Hose) sowie über Sicherheits- und Hygienevorschriften, Arbeitsorganisation (inkl. Sanktionen) und Speiseplan erfolgt am Freitagnachmittag vor der folgenden Arbeitswoche und am Montagmorgen vor Arbeitsbeginn. Zudem erhalten die Schüler/innen (und Eltern) ein Informationsblatt.

Die *tägliche Arbeitszeit der Schüler/innen* beträgt in der Regel sieben Zeitstunden (plus eine Stunde Frühstücks- und Mittagspause), wobei in Ausnahmefällen einzelne Schüler/innen früher gehen oder später kommen können und dafür länger arbeiten als die Gesamtgruppe.

Am Montagmorgen, dem ersten Arbeitstag, beginnen alle Schüler/innen gleichzeitig mit der Folgebelehrung um 7.50 Uhr. Bei Ganztagsklassen hat die Schule die Betreuung bis zum offiziellen Unterrichtsende um 16.15 Uhr sicherzustellen.

Die andere Klassenhälfte wird von den im Stundenplan vorgesehenen Fachlehrkräften im Fachunterricht betreut.

Nach einer Woche wechseln die beiden Klassenhälften, wodurch sich ein *zweiwöchiger Block für das Pädagogische Kochen* pro Klasse im Schuljahr ergibt. Ein dreizügiges Gymnasium muss alle Klassen der Jahrgangsstufen 5-10 einsetzen, um die 38 Schulwochen abzudecken. (Der Einsatz von Klassen in der Oberstufe dürfte vor allem organisatorisch sehr schwierig sein.)

Da der Einsatz der Klassen den Bedarf für die Mensaarbeit nicht genau deckt, müssen einzelne Wochen/Tage zudem gesondert durch freiwillige Helfer/innen, evtl. auch aus der Oberstufe (oder aus anderen Berufsschulen) organisiert werden. Um den Mensabetrieb aufrechtzuerhalten, braucht es mindestens vier bis sechs Schülerinnen und Schüler zur Unterstützung des Fachpersonals.

Insgesamt bietet sich durch das Pädagogische Kochen allen herkömmlichen Unterrichtsfächern die freiwillige Möglichkeit, (*fächerübergreifende*) *Projektinhalte im Fachunterricht* mit jeweils einer Klassenhälfte aufzugreifen, z.B. Esskultur in verschiedenen Ländern/Epochen, mathematische Grundlagen von Finanzierung/Kalkulation/Bilanzwesen, ethische Aspekte bei der Nahrungsherstellung und dem Vertrieb, (religiöse) Wertevermittlung im Umgang mit dem Thema Essen/gerechte Verteilung der Nahrung, biologische Grundlagen der Essenaufnahme im Körper, Gesundheitserziehung, ökologisches Verantwortungsbewusstsein (Fair Trade, saisonale/regionale Produkte, Abfallvermeidung) etc.

Falls die Stoffdichte keinen projektbezogenen Unterricht zulässt, bedeutet die halbe Klassengröße die Chance auf besonders intensive Förderung der Schüler/innen und mehr Zeit für individuelle Betreuung sowie schüleraktivierende Methoden.

Der Ausfall von „normaler“ Unterrichtszeit beschränkt sich dann auf eine Woche. Ein weiterer Nachteil ist, dass während dieser zwei Wochen kein Leistungsnachweis im Klassenverband geschrieben werden kann.

Um die *positiven, belebenden Effekte des Mensabetriebs für den regulären Unterricht* optimal auszunutzen, empfiehlt es sich vor allem in der Anfangsphase, die Zusammenarbeit des Mensabetreibers mit den Lehrkräften zu institutionalisieren.

Das kann in der Startphase über Workshops für alle Interessenten/Interessentinnen laufen, in dem sinnvolle (fächerübergreifende) Unterrichtskonzepte erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang wurde der verpflichtend durchzuführende Gesundheitstag sinnvoll genutzt.

Herr Ruch als Initiator des Projektes und ausgebildeter Berufsschullehrer ist nach Absprache mit dem Schulreferat mit einer halben Stelle im Rahmen der Ganztagsbetreuung als „Projektleiter Pädagogisches Kochen“ – vorerst für ein Schuljahr – an das Städtische Luisengymnasium abgeordnet worden. Damit nimmt er als

Teil des Lehrerkollegiums an den Lehrerkonferenzen teil, kann auf kurzem Weg mit allen Lehrkräften kommunizieren und ist auch inhaltlich in den Schulalltag eingebunden. Vor allem aber betreut er die Schüler/innen während der Arbeitszeit in der Mensa und entwickelt auf maximale pädagogische Wirkung ausgerichtete betriebliche Abläufe mit dem Mensabetreiber, bis hin zur Gestaltung des Angebots an Speisen und Getränken.

Wichtig war/ist dem Projektleiter die regelmäßige *Durchführung von Schüler/innen-Befragungen* (mündliche Umfragen bzw. Feedback-Fragebögen) zur Zufriedenheit mit dem Angebot sowie hinsichtlich Verbesserungsvorschlägen.

Außerdem werden am letzten Tag einer Arbeitswoche Abschlussbesprechungen zwischen den Fachkräften der Mensa und den Schülerinnen/Schülern über deren Arbeitsleistung sowie deren Zufriedenheit (Was hat Spaß gemacht? Wo gab es Probleme? Was wäre zu verbessern?) geführt.

Im Jahreszeugnis dokumentiert eine Bemerkung die Beteiligung am Pädagogischen Kochen. Auf Wunsch können die Schüler/innen auch eine detaillierte Leistungsbeurteilung erhalten. Darin werden die einzelnen Arbeitsbereiche kurz beschrieben und das Engagement bzw. die Stärken des/der einzelnen Schülers/Schülerin hervorgehoben werden.

4. Gastronomisches Konzept

Die Erfahrungswerte zeigen, dass das Pädagogische Kochen für den Mensabetreiber kostendeckend erst im Bereich von *250-300 Mittagessen* pro Tag inklusive den Einnahmen aus einem florierenden Pausenverkauf möglich ist. Diese Menge Mittagessen findet sich nur in großen Ganztagschulen oder Schulzentren.

Die Beschäftigung vieler Schüler/innen bei der Essensausgabe zu den Stoßzeiten kann optimal in einem so genannten *Freeflow* erfolgen. Die Kunden gehen durch einen Eingang in den Ausgabe- und Selbstbedienungsbereich mit mehreren Stationen. Am Ende stehen möglichst Touchscreen-Kassen. (Diese erfordern aufgrund der übersichtlichen Benutzeroberfläche nur eine kurze Einlernzeit von ihren jungen Benutzern/Benutzerinnen.)

Die Schaffung mehrerer Ausgabestellen sowie die Trennung von Bezahlung und Speisenausgabe verringert die Wartezeit und schafft größtmögliche Individualität bei der Speisenauswahl.

Zur weiteren Verkürzung der Abläufe ist ein *bargeldloses Kassensystem* empfehlenswert. Ursprünglich sollte auf dem Geldkarten-Chip der EC-Karte ein Guthaben für einen/eine Schüler/in angelegt werden, das mit Hilfe eines Magnetstreifens an der Kasse identifiziert und belastet wurde. Dieses Vorgehen hat sich allerdings für die jüngeren Jahrgänge nicht bewährt.

Seit dem Schuljahr 2009/10 wird für die Jahrgangsstufe 5 das so genannte „Gemeinsame Essen“ im Klassenverband angeboten. Die Bezahlung erfolgt mitt-

lerweile per Dauerauftrag. Dieses „Gemeinsame Essen“ zeigt bisher vielfältige positive pädagogische Effekte und wird deshalb im folgenden Schuljahr auch in den 6. Klassen fortgesetzt.

Zudem unterstützt das bargeldlose Bezahlungssystem gleichzeitig das Interesse der Eltern, dass das Essensgeld auch tatsächlich seinen Zweck erfüllt.

Entsprechend den Stadtratsbeschlüssen zur *Förderung des kontrolliert-biologischen Landbaus* und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden bei der Gestaltung des Speisen- und Getränkeangebotes folgende Kriterien berücksichtigt: 100 % der Zutaten sind aus kontrolliert-biologischem Anbau, möglichst regionale Bezugsquellen, Berücksichtigung des Fair-trade-Gedankens, Abfallvermeidung und Umsetzung eines vorbildlichen Recycling-Konzeptes, vollwertige Ernährung mit hohem Frischkostanteil, wenig Zucker und viel Backwaren aus Vollkornmehl.

Nicht zuletzt sollten die Speise- und Getränkeangebote für die Schüler/innen attraktiv sein und schmecken.

Die Kunst des Mensabetreibers ist der Spagat zwischen rational begründeter, gesunder Ernährung und Schüler/innen-Interessen. Das Essen sollte über Internet im Zwei-Wochen-Rhythmus vorbestellt werden. Leider wird diese Möglichkeit derzeit nur von ca. 50 % der Schüler/innen genutzt und bietet deshalb nur eine beschränkt verlässliche Basis für die Mengenplanung der Küchenleitung.

Durch die intensive Mitwirkung der Schüler/innen sowie eine teilweise inhaltliche Einbindung der Thematik in den Fachunterricht ist die Identifikation aller Mitglieder der Schulgemeinschaft mit dem Thema Schulessen sehr hoch. Damit wird zum schulischen Erziehungsauftrag im Bereich der *Gesundheitserziehung* ein wertvoller Beitrag geleistet.

5. Pädagogisches Konzept der (Ganztags-)Schule während der Mittagspause

Die *90-minütige Mittagspause* für die Jahrgangsstufen 5 und 6 findet während der sechsten und siebten Unterrichtsstunde statt.

Zuvor entlassen die Lehrkräfte der fünften. Stunde die zwei Schüler/innen pro Klasse, die aktuell *Tischdienst* haben, zehn Minuten vor Stundenende bzw. erinnern ggf. die betreffenden Schüler/innen an ihre Pflicht. Der Tischdienst deckt in der Mensa die Tische für seine Klasse. Die Kinder sitzen im Klassenverband zusammen, dies wird durch je eine einheitliche Setfarbe deutlich gemacht.

Damit die Schüler/innen ihr Essen in Ruhe einnehmen können, ist beim „Gemeinsamen Essen“ eine *Anwesenheitsdauer der Kinder von 30 Minuten am Tisch* verpflichtend. Die Kinder sollen nur zum Holen von Wasser am Trinkbrunnen, Suppe, Salat oder Joghurt/Obst ihre Sitzplätze verlassen, um nicht unnötig Unruhe zu verbreiten.

Dabei ist jeder fünften Klasse eine Fachlehrkraft der Klasse als „*pädagogische Begleitung*“ zugeordnet, die sich auch um Sauberkeit, Tischsitten etc. kümmert. Außerdem koordinieren diese eine gerechte Verteilung des Essens, das in großen Schüsseln vom Projektleiter am Tisch serviert wird.

Für die sechsten Klassen stehen insgesamt zwei Lehrkräfte als Aufsichten zur Verfügung, die u.a. die Bereiche Essensausgabe und -bezahlung beaufsichtigen.

Sobald der Schule Sozialpädagogen zugewiesen werden, können diese die Betreuung während des Mittagessens übernehmen. Dies ist evtl. schon zum Schuljahr 2009/10 möglich.

Sämtliche Freizeit- und Wahlkursangebote sowie Lernwerkstätten während der Mittagspause beginnen erst nach dieser 30-minütigen Essenszeit.

Das *Speisenangebot* der Mensa umfasst eine Auswahl zwischen zwei Hauptgerichten (Menü) für 3,20 bis 4,90 Euro, davon ist eines vegetarisch und eines ohne Schweinefleisch. Zusätzlich können sie sich – im Rahmen des Menüs – Suppe und Salat von der Salatbar holen.

Bisher wurde bei der Essensverteilung bewusst auf einen Abgleich des gewählten Essens mit der Internet-Vorbestellung verzichtet, um eine Verzögerung der Ausgabe zu vermeiden. Schüler/innen, denen das (vorbestellte) Tagesgericht nicht schmeckt, können stattdessen ein anderes Gericht wählen, sofern dies die Ausnahme bleibt. Allerdings muss das Küchenpersonal darauf achten, dass der „Ersatz“ nicht aus den begehrten selbst gebackenen Waffeln oder Cookies besteht.

Bevor die Kinder die Mensa verlassen, müssen die Tische so weit abgedeckt sein, dass alles Geschirr am Ende der jeweiligen Tischreihe zusammengestellt ist. Die Essensreste werden in Schüsseln gesammelt, größere Tischverschmutzungen sind zu beseitigen. Das erleichtert die Arbeit des Küchendienstes erheblich.

Damit das *pädagogische Ziel* – ein ruhiges, einigermaßen kultiviertes, gemeinsames Mittagessen ohne Hektik und Stress für die Kinder – erreicht werden kann, müssen alle im Speisesaal Aufsicht führenden Lehrkräfte konsequent dieselbe Haltung einnehmen. Dazu sind immer wieder „Erinnerungsschreiben“, Dienstbesprechungen und Einzelgespräche von Seiten der Schulentwicklungsgruppe bzw. der Schulleitung im Kollegium notwendig.

Die 90-minütige Mittagspause für die Ganztags-Jahrgangsstufen 7 und 8 findet zeitversetzt zu den jüngeren Kindern während der siebten und achten Unterrichtsstunde statt, ebenso die 45-minütige *Mittagspause für alle älteren Jahrgangsstufen*. Damit wird eine sinnvolle Mensaauslastung gewährleistet. Allerdings ist der Aufenthalt der älteren Jugendlichen in der Mensa und damit der Verzehr von Schulessen nicht verpflichtend. Dies führt dazu, dass die Nachfrage nach Essen während dieser Zeit deutlich geringer ist als während des ersten Essensblocks mit dem „Gemeinsamen Essen“ der fünften Klassen.

6. Schwierigkeiten und Verbesserungsansätze

Nach bisherigen Erfahrungen ist die Motivation zur Mitarbeit in Küche und Mensa unter den jüngeren Schülerinnen/Schülern deutlich höher als in den höheren Jahrgangsstufen. *Disziplinarische Probleme* mit unmotivierten – älteren – Schülerinnen/Schülern gab es bisher nur in wenigen Einzelfällen. Hier musste das Küchenfachpersonal z.T. durch Einschreiten der Schulleitung und die Projektleitung durch Verordnung von Schulstrafen unterstützt werden. Insgesamt zeigen sich die Kinder und Jugendlichen jedoch recht motiviert, was aufgrund der recht anstrengenden Arbeitstage und – für die meisten – ungewohnten Tätigkeiten keine Selbstverständlichkeit ist.

Hauptschwierigkeit war und ist während des gesamten Projektes immer wieder die *Garantie der Finanzierungssicherheit*.

Problematisch war in der Anfangsphase die schlechte Zahlungsmoral etlicher Eltern. Diese nutzten zwar z.T. den Service der Vorbestellung übers Internet, die Bezahlung erfolgte jedoch oft erst nach einigen Nachfragen bzw. z.T. (noch) gar nicht. Den hungrigen Kindern wurde das Essen dann trotzdem nicht vorenthalten, so dass sich hier auch ein nicht unerheblicher finanzieller Verlust angehäuft hat. Um diesem Problem zukünftig vorzubeugen, wurde jetzt konsequent auf das Geldkarten-Bezahlungssystem umgestellt. Das führt auch zur Verkürzung der Wartezeiten und damit zu einer höheren Zufriedenheit für die Kundinnen/Kunden.

Die Personalkosten sind wesentlich höher als bei einem normalen Mensabetreiber, der fast ausschließlich mit 400-Euro-Hilfskräften arbeitet. Damit bis zu 15 Schüler/innen einer Klasse gleichzeitig mitarbeiten können, braucht es drei überdurchschnittlich gut ausgebildete Fachkräfte (Vollzeit), die auch über eine hohe pädagogische Kompetenz verfügen müssen. Das Bezahlungsniveau ist derzeit aufgrund der finanziellen Engpässe am unteren Ende angesetzt. Zudem müssen sich die Mitarbeiter/innen in den Ferien arbeitslos melden. Das steht in keinem Verhältnis zu der verantwortungsvollen und hervorragenden Arbeit, die sie derzeit leisten.

Damit die Mensa schwarze Zahlen schreibt, braucht es täglich *mindestens 250 Mittagessen* im Durchschnitt *an allen fünf Wochentagen* sowie einen florierenden Pausenverkauf. Derzeit decken die Einnahmen erst ca. 65 % des Bedarfs. Realistisch ist nur über eine deutliche Steigerung des Umsatzes der dauerhafte Fortbestand des Projektes „Pädagogisches Kochen“ gesichert.

Eine weitere Ursache für das Finanzierungsproblem liegt u.a. darin, dass ältere Schüler/innen in ihren Pausen vorzugsweise die Schule verlassen, um sich mit den vermeintlich attraktiveren kulinarischen Angeboten rund um den Hauptbahnhof einzudecken oder einfach ihrem Freiheitsdrang nachgehend aus der Schule flüchten. Verpackungsmüll inkl. Essensreste aus aller Welt, die dadurch in die Schule gebracht werden und – nicht nur in den Klassenzimmern – vor sich hingammeln, sind eine weitere negative Folge dieser To-go-Mentalität.

Finanzielle Unterstützung kam bisher für die Anschaffung von Kochgeräten, Möbeln und Geschirr (Schulreferat der Stadt München, Elternbeirat und Studienengenossenverband der Schule). Auch das Städtische Referat für Gesundheit und Umwelt und der örtliche Bezirksausschuss haben durch einzelne Projektförderungen zum bisherigen Überleben beigetragen.

Insgesamt bleibt zu hoffen, dass die jüngeren Jahrgänge durch Gewöhnung an das gemeinsame Essen im Klassenverband und die daraus resultierenden Vorzüge diese Gewohnheit auch in den höheren Jahrgangsstufen fortsetzen und auf diese Weise den Fortbestand des Projektes „Pädagogisches Kochen am Städtischen Luisengymnasium München“ sichern.

Jürgen Kurtz

Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagsschulen

*Schools need to use the time wisely,
not just do more of what had not worked.*

Timothy Knowles, University of Chicago, Urban Education Institute
zur konzeptionellen Weiterentwicklung ganztägiger Schulangebote

Einleitung und Problemaufriss

Bedingt durch die fortschreitende Ausweitung schulischer Ganztagsangebote (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2008; KMK 2008; Stecher, Allemann-Ghionda, Helsper & Klieme 2009) und die nahezu flächendeckende Einführung des Englischunterrichts auf der Primarstufe (vgl. Sauer 2000, 2004; KMK 2005; Engel, Groot-Wilken & Thürmann 2009; Legutke, Schocker-von Ditfurth & Müller-Hartmann 2010) wird Englisch heute bereits an einer beachtlichen, künftig wahrscheinlich noch weiter steigenden Zahl von Ganztagssekundarschulen und Ganztagsgrundschulen gelehrt und gelernt.¹ Ausgehend von der Leitidee einer diversitätsbewussten Schule, die Wert auf den Erhalt und die systematische Förderung von Mehrsprachigkeit legt und darum bemüht ist, „die sprachlichen und kulturellen Biographien der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Lerner- und Subjektorientierung als eine Bereicherung und als Potential in jeden Unterricht mit einzubeziehen“ (Hu 2004, 69), befasst sich der vorliegende Beitrag mit einer Reihe hochkomplexer Fragen, die für das Lehren und Lernen der englischen Sprache an Ganztagsschulen von besonderem Interesse sind:

1. Welche Herausforderungen ergeben sich aus der großen Bedeutung von Sprache (bzw. sprachlicher Kommunikation und Interaktion in einer de facto multilingualen Schule) und Kultur (bzw. kultureller Identität, Heterogenität und Differenz) für die Gestaltung der Ganztagsschule (vgl. hierzu KMK 2008, 4-5; Radisch

- 2009, 15-18), die doch in besonderer Weise gefordert ist, sich in Richtung einer „ganzheitlichen Lebensschule“ (vgl. Appel & Rutz 2005, 71-81) zu entwickeln?
2. Wie ist mit dem gesellschaftlichen Faktum der migrationsbedingten bzw. der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Hu 2003; Gogolin 2004) und der damit verbundenen Verschiedenartigkeit der sprachlich-kulturellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen an Ganztagschulen umzugehen? Kann eine multilinguale, kulturell vielfarbige Ganztagschule den Anspruch erheben, auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Lebensschule zu sein, wenn sie sich nicht intensiv darum bemüht, den traditionellen, im nationalstaatlichen Denken verwurzelten „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule (vgl. Gogolin 1994/2008) zu überwinden?
 3. Ist es vor diesem Hintergrund sinnvoll, am traditionellen Konzept additiver Mehrsprachigkeit (d.h. an der sukzessiven, teilweise parallelen Aneignung der Schulfremdsprachen und der davon weitgehend getrennten Förderung von Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und der diversen Herkunfts- bzw. Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen) festzuhalten? Wäre es in Anbetracht der an Ganztagschulen gegebenen Möglichkeiten der Verknüpfung von fachunterrichtlichen, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Lernangeboten und Aktivitäten am Vor- und Nachmittag nicht notwendig und sinnvoll, eine integrative, Mehrsprachigkeit als übergreifende Bildungsaufgabe ernst nehmende schulische Ganztagskonzeption zu entwickeln (zum Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung in Bezug auf die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. Meißner & Reinfried 1998; Bausch & Helbig-Reuter 2003; Bausch, Königs & Krumm 2004; Hufeisen & Lutjeharms 2005; Hufeisen & Neuner 2005; Martinez & Reinfried 2006; Christ 2008; Hufeisen 2010)?
 4. Welche Bedeutung und Funktion käme dem Lehren und Lernen der englischen Sprache an Ganztagschulen aus dieser Perspektive zu? Ließe sich das Englischlernen und -lehren an Ganztagschulen ggf. so organisieren und gestalten, dass es eine zusätzliche Schubkraft für das im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) und im Aktionsplan Sprachen (Europäische Kommission 2003) geforderte multiple Sprachenlernen entfalten kann? Wie wäre ein Englischunterricht (im Verbund mit weiteren Lernangeboten) anzulegen, der sich nicht auf die Entwicklung messbarer funktional-kommunikativer Kompetenzen in der englischen Sprache als Lingua franca reduziert (vgl. hierzu kritisch Stellung nehmend Kurtz 2005), sondern als ein Grundpfeiler sprachlicher Bildung und Erziehung versteht und positioniert (vgl. hierzu weiterführend Bausch, Königs & Krumm 2005; Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2008; Hu 2010, 75-79; Hallet & Königs 2010, 302-307)? Welche Konsequenzen ergäben sich hieraus für die von Holtappels (2009, 150-151) unter anderem geforderte Erweiterung und Intensivierung der individuellen Förderung und der fachbezogenen Angebotsformen, die systematische Hausaufgabenintegration in den schulischen

Ganztag und die konzeptionelle Entwicklung einer neuen Lern- und Aufgabekultur?

Der vorliegende Beitrag kann und will nicht den Anspruch erheben, umfassende Antworten auf derart schwierige, eng miteinander verbundene und wissenschaftlich längst noch nicht hinreichend geklärte Fragen zu geben. Es geht vielmehr darum, ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit eines umfassenden sprachlichen Diversitätsmanagements an Ganztagschulen zu schaffen und zu hinterfragen, welchen Beitrag der Englischunterricht zu diesem Zukunftsprojekt leisten könnte, ohne dabei seine in den Nationalen Bildungsstandards (KMK 2004) festgeschriebenen Kernaufgaben zielsprachlicher, interkultureller und methodischer Art aus dem Blick zu verlieren.

1. Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung ganztags-schulischer Bildung, Erziehung und Betreuung

Bildung, Erziehung und Betreuung sind als Trias ganztags-schulischer Zielsetzungen und Aufgaben (vgl. hierzu Prüß 2007) ohne sprachliche Kommunikation, die zunehmend in kulturell hybride Kontexte eingebettet ist (vgl. hierzu Freitag 2010, 125-129), kaum vorstellbar. Wissenschaftliche Diskurse (und bildungspolitische Debatten), die die sprachlich-kulturelle Diversität der heutigen Schülergeneration zwar zur Kenntnis nehmen, sie in ihrer fundamentalen Bedeutung für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Ganztagschule aber nicht konsequent genug hinterfragen, greifen von daher im Ansatz bereits zu kurz. Gegenwärtige Überlegungen zur Diversifizierung, Individualisierung, Flexibilisierung und Öffnung ganztags-schulischer Lernangebote, zur lern- und schülergerechten Zeitstrukturierung und Rhythmisierung des schulischen Ganztags, zur systematischen Integration der Hausaufgaben in den Ganztag sowie zur konsequenten Verknüpfung von fachunterrichtlichen, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten (vgl. als Überblick Coelen & Otto 2008), müssen entsprechend überdacht und präzisiert werden.

2. Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe: Forderungen und Entwicklungsperspektiven

Am 24. Juli 2003 verabschiedete die Europäische Kommission den „Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (2004-2006)“, in dem das Folgende festgestellt und gefordert wird:

- Die sprachliche Vielfalt ist eines der charakteristischen Merkmale der Europäischen Union. Die Beibehaltung der Vielzahl der Unionssprachen ist Grundprinzip der Europäischen Union. (2003,13) [...] Die Fähigkeit, andere Sprachen zu

verstehen und sich darin zu verständigen, bildet eine Grundkompetenz für alle europäischen Bürger (2003, 4).

- Die Mitgliedstaaten sind sich einig, dass die Schüler mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollten, wobei die Betonung auf effektiven kommunikativen Fähigkeiten liegt: eher aktive Beherrschung als passive Kenntnisse. Das Ziel ist nicht die Gewandtheit eines Muttersprachlers, sondern ein angemessenes Niveau beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen zweier Fremdsprachen, ebenso interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen – mit Hilfe eines Lehrers oder selbständig (2003, 8).
- Allen Bürgern sollten die Vorteile des lebenslangen Sprachenlernens zu Gute kommen, auch sollte der Sprachunterricht verbessert und ein sprachenfreundlicheres Umfeld geschaffen werden (2003, 7).
- Es ist wesentlich, dass Schulen und Ausbildungseinrichtungen im Sprachunterricht einen ganzheitlichen Ansatz verwenden, der geeignete Verbindungen herstellt zwischen dem Unterricht in der Muttersprache, den Fremdsprachen, der Unterrichtssprache und den Sprachen der Migrantengemeinschaften; entsprechende Strategien erleichtern es den Kindern, das volle Spektrum ihrer kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln. In diesem Kontext können sich Konzepte der mehrsprachigen Verständigung als besonders wertvoll erweisen, da sie die Lernenden ermutigen, sich der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bewusst zu werden, was die Basis für die Entwicklung von rezeptiver Mehrsprachigkeit bildet (2003, 10).

Dies korrespondiert in weiten Teilen mit dem aktuellen Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung. So führen Hallet & Königs (2010, 305) zu den Zielen „mehrsprachiger“ Bildung und Erziehung zusammenfassend aus:

Das mit ihr [Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe; JK] verbundene oberste Bildungsziel ist die Fähigkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen auch in einer anderen als der eigenen Sprache (mehrsprachige Diskursfähigkeit). Die Fähigkeit, Sachverhalte aller Art in und zwischen verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, kann als essenzielles Ziel mehrsprachiger Allgemeinbildung gelten.

Den Weg dorthin skizzieren Barkowski & Krumm (2010, 208), wie folgt:

Sprachen wurden in der Vergangenheit isoliert voneinander gelernt, ohne dass die vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden in den anderen Sprachen systematisch genutzt wurden. [...] Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden.

3. Ganztagsschulische Sprachenangebote: Diversifizierung ohne einen „Masterplan“?

(Voll gebundene) Ganztagssekundarschulen bieten heute bereits eine breite Palette von sprachlichen bzw. sprachlich-kulturellen Angeboten im Vor- und im Nachmittagsbereich (verpflichtend, wahlweise verpflichtend, freiwillig) an. Hierzu gehören, je nach Schule:

- Deutschunterricht (ggf. fachleistungsdifferenziert),
- Förderunterricht in einzelnen Herkunfts- bzw. „Familiensprachen“,
- Unterricht in den verschiedenen Schulfremdsprachen (in den traditionellen Sprachenfolgen; ggf. fachleistungs- und/oder neigungsdifferenziert),
- Förderunterricht in einzelnen Schulfremdsprachen und in Deutsch als Zweitsprache (beispielsweise in den sogenannten „Lift- und Stützkursen“ an integrierten Gesamtschulen mit Ganztagsbetrieb),
- Fremdsprachen als Schulfächer übergreifende Arbeitssprachen (bilingualer Sachfachunterricht, ggf. in speziellen Zügen),
- Nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung (unter anderem auch bezogen auf die sprachlichen Unterrichtsfächer),
- Sprachlich-kulturelle Arbeitsgemeinschaften im weitesten Sinne (Theater, Literatur, Film, Schulbibliothek etc.),
- Dauerhafte oder zeitlich begrenzte jahrgangsstufenbezogene oder jahrgangsstufenübergreifende sprachlich-kulturelle Projekte (Lesewettbewerbe, Zeitungsprojekte, Internetprojekte, Schulradioprojekte etc.),
- Nachmittagskurse in weiteren Fremdsprachen (ggf. in Kooperation mit außerschulischen Partnern bzw. in Kooperation mit den Eltern),
- Sprachlich-kommunikative Freizeitangebote (Spielgruppen, Chat-Gemeinschaften etc.)
- Einbeziehung von Festen, wie sie in verschiedenen Kulturen gefeiert werden (ggf. in Kooperation mit kirchlichen Einrichtungen im Schuleinzugsgebiet),
- Klassen- oder Jahrgangsstufenfahrten in andere Länder, Schüleraustauschprogramme u.a.m.

Diese fachunterrichtlichen, fächerübergreifenden und außerunterrichtlichen Lernangebote stehen vielfach jedoch weitgehend unverbunden nebeneinander. Ganztagschulen, in denen „das Lernen verschiedener Sprachen aufeinander abgestimmt und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler von Anfang an berücksichtigt wird“ (Barkowski & Krumm 2010, 207), in denen die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote am Vor- und Nachmittag also im Sinne eines systematisch vernetzten Sprachenlernens (vgl. Hallet & Königs 2010, 302-307) konzipiert und organisiert sind, dürften derzeit eher die Ausnahme sein.

Der Zersplitterung der sprachlich-kulturellen Lernangebote (über den schulischen Ganztag hinweg) lässt sich letztlich nur dann sinnvoll entgegenwirken, wenn an den

Schulen sprachspezifisch und sprachenübergreifend reflektierte, schüler- und lerngerecht rhythmisierte Ganztagsprogramme entwickelt und implementiert werden. Hierzu bedarf es einer umfassenden Bestandsaufnahme: Welche Sprachen werden an der jeweiligen Schule gesprochen (Deutsch, Herkunftssprachen, Schulfremdsprachen)? Welchen Stellenwert hat das Sprachenlernen an der jeweiligen Schule? Welche Strategie verfolgt die Schule in Bezug auf das Sprachenlernen? Gibt es diesbezüglich einen regelmäßigen Austausch zwischen allen Lehrkräften, nicht nur den Sprachenlehrerinnen und -lehrern? Besuchen sich die Lehrkräfte gegenseitig im Unterricht? Welche Maßnahmen der fächerübergreifenden Abstimmung des Sprachenlernens (beispielsweise in Bezug auf die grammatische Progression in Deutsch und in den verschiedenen Schulfremdsprachen) sind bereits umgesetzt? Welche (nicht nur) unterrichtlichen Sprachenangebote gibt es überhaupt? Was wird vormittags, was nachmittags angeboten? Gibt es konzeptionelle Unterschiede in der Gestaltung des Vormittags- und des Nachmittagsunterrichts? Welche Lehr- und Lernkonzepte werden von den Sprachenlehrerinnen und -lehrern (vormittags/nachmittags) bevorzugt? Welche Lehrwerke kommen zum Einsatz? Wie werden sie verwendet? Wie steht es um das Medienangebot der Schule? Werden die Eltern in die Sprachförderung mit einbezogen? Gibt es auch weiterhin sprachliche Hausaufgaben, etwa in Bezug auf das häusliche Wortschatzlernen? Wie sind diese Hausaufgaben angelegt (ggf. als Wochenplanarbeit)? Welche Ergebnisse erreicht die Schule bei den jährlichen Lernstandserhebungen (so etwa in Nordrhein-Westfalen)? Wie sind diese Ergebnisse zu deuten? u.a.m. Erst auf einer derartig geschaffenen Grundlage lässt sich ein schulscharfes integratives Mehrsprachigkeitskonzept (vgl. Bausch & Helbig-Reuter 2003) entwickeln, das der „Vision eines Sprachen und Schulfächer übergreifenden Lernens“ (vgl. Christ 2008) nahekommt.

4. „Mehrsprachige Bildung“:

Stellenwert und Funktion des Englischunterrichts

Dem Englischunterricht kommt für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit in der Schule eine zentrale Bedeutung zu, allerdings nur dann, wenn die englische Sprache nicht lediglich oder vorrangig in ihrer Funktion als Lingua franca gesehen und nicht „gelöst von einem konkreten kulturellen Kontext gelehrt und gelernt wird“ (Krumm 2001, 26). Da Englisch zumeist die erste Fremdsprache ist, mit denen Schülerinnen und Schüler in Deutschland und in Europa im institutionell organisierten Fremdsprachenunterricht in Berührung kommen, ganz gleich, welche Mutter-, Herkunfts- bzw. Familiensprache sie sprechen, muss im Englischunterricht – im Verbund mit dem Deutschunterricht und dem Unterricht bzw. den Lernangeboten in den anderen Sprachen – das Fundament für die gesamte schulische Entwicklung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz gelegt werden. Dieses Fundament, mit dessen Errichtung in der Grundschule

(und somit auch in der Ganztagsgrundschule) zu beginnen ist, muss im Hinblick auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor allem affektiv nachhaltig tragfähig, aber auch sprachlich-kognitiv anschlussfähig und für mehrkulturelle Perspektivenwechsel offen sein. Der Schlüssel für den Auf- und Ausbau von Mehrsprachigkeit in der Schule liegt hiernach nicht allein oder vorrangig in der Kognition der Lernenden (d.h. in den individuellen mentalen Sprachaneignungsprozessen), oder in der Gesamtheit der Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den bereits verwendeten und den zu erwerbenden Sprachen, mit der Affektion als nachrangiger Einflusskomponente. Im Englischunterricht müssen vielmehr vor allem die affektiven (motivationalen, volitionalen) Grundlagen für das Fremdsprachenlernen insgesamt gelegt und – dies ist wohl die schwierigste Aufgabe für ein unterrichtliches Langzeitfach – schulstufenübergreifend über viele Jahre hinweg erhalten werden (Primarstufe > Sekundarstufe I > Sekundarstufe II). Um die Kontinuität des Lehrens und Lernens an den schulischen Übergängen zu gewährleisten, ist letztendlich die Bildung clusterartiger Sprachenverbände (z.B. eine Ganztagschule – alle Grundschulen im Einzugsgebiet) erforderlich, die über einen gemeinsam vereinbarten „Sprachenpakt“ organisiert und zusammengehalten werden (vgl. hierzu im Detail Kurtz 2006a, 2006b).

5. „Mehrsprachige Bildung“:

Möglichkeiten und Grenzen des Englischunterrichts

Prüß (2007, 75) vertritt die (aus meiner Sicht unstrittige) Auffassung, dass „das Kernelement von Ganztagschule weiterhin der Unterricht sein muss“. Dieser sollte so konzipiert werden, dass er für neu formulierte, der Multidimensionalität ganztagschulischer Herausforderungen und Aufgaben entsprechende Ziele (Bildung, Erziehung, Betreuung) geöffnet werden kann. Inwieweit lässt sich der Englischunterricht an Ganztagschulen für Mehrsprachigkeit als übergeordnete Bildungsaufgabe öffnen? Ist mehrsprachiges Lernen und Lehren womöglich längst bereits in der Realwelt des Englischunterrichts (an Halbtags- und an Ganztagschulen) vorzufinden?

In der englischunterrichtlichen Alltagspraxis hat sich an vielen weiterführenden Schulen in Deutschland die schwache Version des kommunikativen Ansatzes (vgl. hierzu Howatt 1984, 279) durchgesetzt. Der Unterricht findet aber keineswegs durchgehend einsprachig, d.h. im Sinne des kommunikativen Paradigmas (vgl. hierzu zusammenfassend Richards 2005) gänzlich in der englischen Sprache als Zielsprache statt. So ist häufig zu beobachten, dass die Grammatikarbeit in Teilen oder gänzlich auf Deutsch erfolgt, dass zielsprachliche Wörter und Ausdrücke ins Deutsche übersetzt und zweisprachige Vokabellisten (zu Hause) auswendig gelernt werden sollen, dass sich die Organisation der Klassengeschäfte auf Deutsch vollzieht, dass Lernaufgaben ggf. ins Deutsche übersetzt werden, dass Lern- und

Arbeitstechniken auf Deutsch erläutert und von einigen Schülerinnen und Schülern dann auf Türkisch oder Russisch etc. weitergehend diskutiert werden, dass Hausaufgaben auf Deutsch gestellt werden, dass die Ergebnisse von Klassenarbeiten in einer Mischung aus Deutsch und Englisch etc. besprochen werden, u.a.m. Dies ist auch eine Form von sprachenübergreifender Öffnung des Lehren und Lernens im Englischunterricht, allerdings keine sonderlich erstrebenswerte, weil Sprachen hier nicht wirklich zusammengeführt und systematisch aufeinander bezogen werden.

Im Gegensatz zum bloßen *code-switching* und *code-mixing* geht es in einem Englischunterricht, der „die systematische Ausbildung von Mehrsprachigkeitskompetenzen auf mehreren Ebenen“ (Hallet & Königs 2010, 306) anstrebt, um die sukzessive Entwicklung von sprachlichem (grammatischem, lexikalischem, diskursivem, textuellem, kulturellem etc.) Transferwissen, das im Sinne von *language awareness* und *language learning awareness* für das weitere, mehrsprachig vernetzte und zunehmend selbstgesteuerte (lebenslange) Lernen genutzt werden kann. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung bedeutet dies, dass mehr Zeit für formbezogene, kognitiv anspruchsvolle Sprachenvergleiche, für die Bewusstmachung von Beziehungen zwischen Sprachen und die Förderung von sprachenübergreifenden Erschließungs- und Lernstrategien bereitgestellt werden muss.

Unterrichtskonzeptionell werden dadurch jedoch weitere, wissenschaftlich derzeit noch kaum geklärte Fragen aufgeworfen (vgl. hierzu vertiefend Kurtz 2008):

1. Wie viel (in der Regel wohl deutschsprachige, bestenfalls systematisch herbeigeführte zwei- oder mehrsprachige) Meta-Kommunikation über sprachliche Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede, über muttersprachliche und medial vermittelte fremdsprachliche Vorkenntnisse, über Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien, über individuelle Einstellungen zum Sprachenlernen etc. verträgt der Englischunterricht in der Schule, der ohnehin doch vielerorts nach wie vor noch stark kopflastig, zu wenig erlebnisbetont, situativ-mitteilungsbezogen und kommunikativ-handlungsorientiert ist?
2. Wie viel mehr an Kognitivierung, an sprachenübergreifender Sensibilisierung und Reflexion, an sprachlichen Analogie- und Transferleistungen, an Arbeit an Sprachen im engeren Sinne, zudem noch an Bewusstmachung von dabei hilfreichen Lern- und Arbeitsweisen kann Schülerinnen und Schülern abverlangt werden, insbesondere den lernschwächeren? Ist es unter alltäglichen Unterrichtsbedingungen überhaupt möglich, die interlinguale, die lernstrategische und die interkulturelle Wissensentwicklung zu fördern, ohne Abstriche bei der kommunikativen Könnensentwicklung in der Zielsprache Englisch machen zu müssen? Welcherlei Abstriche (rezeptiv/produktiv/mündlich/schriftlich) könnten dies sein? Welche wären vor dem Hintergrund der englischsprachigen Anforderungen, wie sie beruflich und privat heute an junge Menschen gestellt werden, zu verantworten?

Eine Überbürdung der Lernenden (wie auch der Lehrenden) sollte auf jeden Fall

vermieden werden. Von daher müssen alle Sprachenfächer im Verbund am Erhalt und an der Entwicklung von Mehrsprachigkeit mitwirken. Um den Englischunterricht für ganzheitliches, vernetzendes Sprachenlernen öffnen zu können, bedarf es letztlich der curricularen Reform aller sprachlichen Unterrichtsfächer (und ggf. auch der bilingualen Sachfächer), an Ganztagschulen zudem noch der koordinierten Entwicklung und Einbeziehung von fachbezogenen und fächerübergreifenden Förderangeboten, von „Arbeitsstunden“ bzw. unterrichtsnahen Lernangeboten (unter anderem auch zur Hausaufgabenbetreuung) sowie von außerunterrichtlichen Aktivitäten.

Die zeitlichen Voraussetzungen hierfür sind an ganztägigen Schulen in besonderer Weise gegeben (beispielsweise durch die in der Stundentafel enthaltenen Ergänzungsstunden). Allerdings muss der schulische Ganztag entsprechend strukturiert und integrativ gestaltet werden. Im Kern geht es dabei um das, was vor mehr als zwanzig Jahren bereits in Bezug auf die integrierte Gesamtschule als Ganztagschule gefordert wurde:

Gesamtschule als Ganztagschule ist mehr als die zeitliche Erweiterung einer Halbtagsschule durch zusätzliche schulische Veranstaltungen am Nachmittag. Der Ganztagsbereich einer Schule kann nicht losgelöst von ihrem pädagogischen Gesamtkonzept gesehen werden, sondern muss Bestandteil desselben sein und aus ihm hervorgehen. Dieses Konzept muss darauf abzielen, den jungen Menschen in allen Persönlichkeitsbereichen möglichst umfassend zu fördern, auch im Hinblick auf die Entfaltung individueller Identität und auf die Entwicklung sozialer Beziehungsfähigkeit (LSW NRW 1987, 7).

6. Englisch lehren und lernen an Ganztagschulen: Entwicklungsperspektiven

Der Englischunterricht an Ganztagschulen ist bislang nur unzureichend erforscht. Von daher wäre es nicht vertretbar, generalisierbare Aussagen zur Alltagspraxis formulieren zu wollen. Wie wichtig es ist, das Englischlernen und -lehren, auch und gerade aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive, lern- und schülergerecht zu rhythmisieren, lässt eine kleine informelle Befragung erahnen, die ich vor einigen Jahren an einer integrierten Gesamtschule mit Ganztagsbetrieb in den Jahrgangstufen 7 und 8 durchgeführt habe (vgl. Kurtz 2004). Die große Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler äußerte sich seinerzeit dahingehend, dass sich der Englischunterricht am Nachmittag für sie eher als eine Belastung als eine Bereicherung darstelle. Viele Schülerinnen und Schüler sahen sich im vier Tage pro Woche stattfindenden unterrichtlichen Ganztagsbetrieb nachmittags kaum mehr in der Lage, konzentriert und über längere Strecken aufmerksam mitzuarbeiten. Der Englischunterricht am Nachmittag wurde zudem als besonders mühsam und anstrengend empfunden, wenn er (wie auch vormittags) der Progression des

Lehrwerks folgte, eher traditionell lehrerzentriert (Lehrerfrage oder Lehrerimpuls, Schülerreaktion, Lehrerfeedback) angelegt, vorrangig auf Grammatik-, Wortschatz- und Textarbeit fokussiert und von kleinschrittiger Outputorientierung geprägt war (zu den konkreten Möglichkeiten der alternativen Gestaltung des Nachmittagsunterrichts Englisch vgl. weiterführend Kurtz 2007).

Die voll gebundene Ganztagschule, an der ich diese nichtrepräsentative Schülerbefragung durchführte, kommt (noch heute) in Bezug auf die Gestaltung des schulischen Ganztags zu dem Schluss: „Im Prinzip ist der Stundenplan der GHG nur auf den Nachmittagsbereich ausgedehnt, unabhängig von pädagogischen Erwägungen“ (GHG: ohne Jahr, ohne Seitenangabe).

Dass dies auf ein allgemeines, keineswegs leicht zu lösendes Problem verweist, mit dem sich offenbar auch andere (voll gebundene) Ganztagschulen konfrontiert sehen, verdeutlichen die folgenden Aussagen von Wahler, Preiß & Schaub (2005, 96): „Unsere Befunde lassen [...] vermuten, dass in der Praxis den organisatorischen Möglichkeiten der Rhythmisierung verhältnismäßig enge Grenzen durch die Stundentafeln gesetzt sind“ (vgl. hierzu auch die Erkenntnisse von Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher 2008, 364). Bönsch (2003, 199) stellte zuvor bereits in Bezug auf die Gesamtschule als Ganztagschule fest, dass „die Organisation des Unterrichts über den Tag und die Woche“ in der Regel über „herkömmliche Konstruktionsmuster“ erfolgt bzw. erfolgen muss: „Die Stunden für die Fächer werden nach Maßgabe zur Verfügung stehender Lehrer/innen und Räume in einem großen Puzzle zusammengesetzt“.

Was für die Ganztagschule seit jeher als sinnvoll und wünschenswert erachtet wurde, nämlich die Ausdehnung der in der Schule verfügbaren Zeit, um Lernprozesse in Ruhe anzubahnen und sich individuell entwickeln zu lassen, um Unterrichtsstress zu reduzieren, um offene und flexible, aber zugleich auch zeitintensivere Lernformen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, fächerübergreifende Arbeit etc.) zu kultivieren, ist bislang demzufolge nur an einigen, keineswegs aber an allen Schulen überzeugend gelungen. Hinzu kommt: „Es ist anzunehmen, dass Hausaufgabenbetreuung in den allermeisten Fällen fachunspezifisch erteilt wird, weshalb eine Differenzierung äquivalent zur Herangehensweise im Unterricht kaum möglich ist“ (Radisch et al. 2008, 915).

Für den Erhalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit ist es von vorrangiger Bedeutung, dass diese strukturellen, personellen und räumlichen Probleme alsbald gelöst werden. Integriertes, vernetztes Sprachenlernen kann letztlich nur im Rahmen eines integrativen, ganztägig durchdachten Verbunds von unterrichtlichen, unterrichtsnahen und außerunterrichtlichen Lernangeboten (und mit entsprechend qualifizierten, d.h. mehrsprachigen Lehrkräften) gelingen. Aus englischdidaktischer Perspektive stellt sich weitergehend die Frage, ob es unter den Bedingungen schwindender schülerseitiger Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit im Nachmittagsbereich sinnvoll ist, kognitiv anspruchsvolle Ziele wie die Ausbildung

von multilinguaem und interkulturellem Transferwissen, von *language awareness* und *language learning awareness* anzuvisieren, ohne eine nachmittägliche Lernkultur (etwa im Sinne eines projektartig angelegten *discovery and experiential learning*) im Schulalltag zu verankern, die sich vom Vormittagsunterricht didaktisch-methodisch zwar unterscheidet, ihn jedoch in seiner Kernaufgabe, der Entwicklung von kommunikativer Handlungsfähigkeit in der Zielsprache Englisch, komplementär zu ergänzen vermag.

Vielleicht wäre es auch angebracht, nachmittags zusätzliche fächerübergreifende Lernzeiten für ein integriertes, ganzheitliches Sprachenlernen (Deutsch, Herkunftssprachen, Schulfremdsprachen) in entspannter, binnendifferenzierter Lernatmosphäre und in einem größeren zeitlichen Rahmen (d.h. nicht in den 45-Minuten-Rhythmus gezwängt) vorzusehen. Auf jeden Fall sollten diese zusätzlichen nachmittäglichen Lernzeiten (und auch die darin ggf. zu integrierende (Haus-)Aufgabenbetreuung) nicht von fachfremden Lehrkräften betreut werden, sondern von mindestens zwei mehrsprachigen Tutoren im Team. Vieles ist denkbar, nicht alles umsetzbar. Umso notwendiger sind entsprechende theoretische und empirische Analysen.

Schlussbemerkung

„*All research begins with questions, and good research begins with good questions*“ (Lagemann 2008, 424). Die zahlreichen Fragen, die in diesem kleinen Beitrag aufgeworfen wurden, lassen erahnen, wie groß der Bedarf an fachdidaktischer (hier insbesondere: fremdsprachendidaktischer bzw. englischdidaktischer) Forschung im Ganztags schulbereich gegenwärtig ist.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden soll es lediglich um das Lehren und Lernen der englischen Sprache an (voll gebundenen) Ganztagssekundarschulen gehen (zur Förderung des Sprachenlernens an offenen Ganztagsgrundschulen vgl. Beher et al. 2007, 18).
- 2 Dies deckt sich in Teilen mit einigen allgemeineren Ausführungen von Prüß (2008, 544): „Es müssen solche Lernarrangements geschaffen werden, die das systematische Lernen (vertikaler Lerntransfer) mit dem situierten Lernen (horizontaler Lerntransfer) verbinden und zu Schlüsselqualifikationen (lateraler Lerntransfer) und zu einer verantwortlichen Kompetenznutzung (reflexiver Lerntransfer) führen.“

Literatur

- Appel, Stefan (in Zusammenarbeit mit Georg Rutz) 2005: Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2010: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen
- Bausch, Karl-Richard/Helbig-Reuter, Beate 2003: Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept. 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: Neusprachliche Mitteilungen 56, S. 194-201
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2004: Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2008: Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe 2007: Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Bönsch, Manfred 2003: Differenzierung und Integration. In: Herrlitz, Hans-Georg/Weiland, Dieter/Winkel, Klaus (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München, S. 191-202
- Christ, Herbert 2008: Didaktik der Mehrsprachigkeit: Die Vision eines Sprachen und Schulfächer übergreifenden Lernens. In: Doff, Sabine/Hüllen, Werner/Klippel, Friederike (Hrsg.): Visions of Languages in Education (S. 35-52). Berlin/München/Wien/Zürich/New York
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 2008: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden
- Engel, Gaby/Groot-Wilken, Bernd/Thürmann, Eike 2009: Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluationen und Erfahrungen aus der Praxis. Berlin
- Europarat 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin
- Freitag, Britta 2010: Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, S. 125-129
- GHG = Gustav-Heinemann-Gesamtschule Dortmund (ohne Jahr): Fördern und Fordern: Ganztag. Online: <http://www.gustav-heinemann-gesamtschule.de> (Abruf 27.02.2010)
- Gogolin, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (2., unveränderte Auflage 2008). Münster
- Gogolin, Ingrid 2004: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2004: Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, S. 55-61
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. 2010: Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, S. 302-307
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) 2008: Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG) (2., korrigierte Auflage). Weinheim/München
- Holtappels, Heinz Günter 2009: Entwicklung von Ganztagschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse der StEG-Untersuchung. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rorher, Ulrich (Hrsg.) 2009: Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts., S. 139-151

- Howatt, Anthony P. 1984: *A History of English Language Teaching*. Oxford
- Hu, Adelheid 2003: *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen
- Hu, Adelheid 2004: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2004: *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen, S. 69-76
- Hu, Adelheid 2010: Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) 2010: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, S. 75-79
- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) 2005: *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2005: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch (2., revidierte Auflage)*. Straßburg
- Hufeisen, Britta 2010: Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) 2010: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, S. 376-381
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) 2003: *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> (Abruf 17.02.2010)
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) 2004: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (3. Dezember 2003)*. München
- KMK (Hrsg.) 2005: *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf (Abruf 17.02.2010)
- KMK (Hrsg.) 2008: *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (Statistik 2002 bis 2006)*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/GTS_2006.pdf (Abruf 17.02.2010)
- Krumm, Hans-Jürgen 2001: *Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung*. In: Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ. Tübingen, S. 19-34
- Kurtz, Jürgen 2004: *Englischunterricht am Nachmittag: Ergebnisse einer Schülerbefragung*. Englisch 4, S. 121-130
- Kurtz, Jürgen 2005: *Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht: Towards a Checklist Approach to Foreign Language Learning and Teaching?* In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bildungsstandards auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 159-167
- Kurtz, Jürgen 2006a: *Kernprobleme und Entwicklungsperspektiven des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, S. 1-35
- Kurtz, Jürgen 2006b: *Einige Impulse zur Weiterentwicklung des Englischunterrichts an integrierten Gesamtschulen im Verbund mit den Grundschulen im jeweiligen Einzugsgebiet*. In: Hahn, Angela/Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen schaffen Chancen*. Dokumentation zum 21. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. München, S. 127-138
- Kurtz, Jürgen 2007: *Englischunterricht an schulischen Ganztageseinrichtungen – auch nach der Mittagspause?* In: *Lehren und Lernen*, *Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 33 (6), S. 24-28
- Kurtz, Jürgen 2008: *Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Abkehr vom kommunikativen Englischunterricht?* In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?* Tübingen, S. 134-140

- Lagemann, Ellen Condliffe 2008: Education research as a distributed activity across universities. In: *Educational Researcher* 37 (7), S. 424-428
- LSW = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 1987: Gesamtschule als Ganztagsschule. Soest
- Legutke, Michael/Schocker-von Ditfurth, Marita/Müller-Hartmann, Andreas 2010: Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber, S. 290-293
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hrsg.) 2006: *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) 1998: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen
- Prüß, Franz 2007: *Ganztägige Lernarrangements als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung*. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André: *Ganztagsschule als Forschungsgegenstand. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung*. Wiesbaden, S. 73-106
- Prüß, Franz 2008: *Didaktische Konzepte von Ganztagschulen*. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 538-547.
- Prüß, Franz 2009: *Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse*. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim/München, S. 33-58
- Radisch, Falk/Fischer, Natalie/Stecher, Ludwig/Klieme, Eckhard 2008: *Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen*. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden, S. 910-917
- Radisch, Falk 2009: *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim und München
- Richards, Jack C. 2005: *Communicative Language Teaching Today*. Online: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/communicative-language-teaching-today-v2.pdf> (Abruf 27.02.2010)
- Sauer, Helmut 2000: *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen*. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf
- Sauer, Helmut 2004: *Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens*. In: Kiropka, Adelheid/Krüger, Renate/Mertens, Jürgen/Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen, S. 11-33
- Stecher, Ludwig/Allemann-Ghionda, Christina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard 2009: *Ganztägige Bildung und Betreuung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54. Beiheft
- Wähler, Peter/Preiß, Christine/Schaub, Günther 2005: *Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen, Probleme, Perspektiven*. München

Pädagogische Grundlagen

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagssschulen – schulische Esskultur entwickeln

Bekanntlich bestimmt die KMK in ihrer Definition der Ganztagssschule, dass an allen Tagen des Ganztagssschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit zu stellen sei. Zur ernährungsphysiologischen Zusammensetzung und zum Angebot der Mahlzeiten an Schulen sind mittlerweile sehr praxisnahe und präzise Empfehlungen entwickelt worden (DGE 2009; FKE 2006; aid/DGE 2003 u.a.). Schulen erhalten darüber hinaus Beratung durch verschiedene Vernetzungsstellen für Schulverpflegung. Die Qualität der Beköstigung und die Gestaltung der Ess-Situation sind verschiedentlich evaluiert worden (z.B. VZ Sachsen-Anhalt ... 2009; Lülfs-Baden/Spiller 2009; Winkler 2008). Aus ernährungsphysiologischer und -pädagogischer Perspektive zeigten sich in einigen Bereichen noch unbefriedigende Ergebnisse (vgl. Clausen/Kersting 2008). Zudem ist zu bemängeln, dass von politischer Seite in Deutschland bislang keine verbindlichen Regelungen zur Qualitätssicherung formuliert wurden.

In schulpädagogischen Veröffentlichungen zur Ganztagssschule spielt das Mittagessen u.a. unter dem Stichwort „Rhythmisierung“ eine Rolle (Scheuerer 2009). Zudem gewinnt es im Kontext von „Schulentwicklung“ und „gesundheitsfördernder Ganztagssschule“ oder „Esskultur“ an Bedeutung (Hesener u.a. 2004; Prüß u.a. 2009).

Der vorliegende Artikel nimmt eine weitere Sichtweise auf das Mittagessen in Ganztagssschulen ein und referiert dabei auf das Forschungsprojekt LUGS-Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagssschulen (Kolbe u.a. 2008b). LUGS analysiert Legitimationsdiskurse von Akteuren an Ganztagssschulen. Aus schultheoretischer Sicht thematisieren jene Diskurse verschiedene „Grenzverschiebungen des Schulischen“, welche die Grenzverhältnisse „Schule/Familie“, „Unterricht/Freizeit“ und „Rolle/Person“ tangieren (Kolbe u.a. 2009).

Den Ausgangspunkt des folgenden Beitrags bilden die Aussagen eines Lehrers einer Ganztags-Förderschule zum dortigen Mittagessen. Sie werden von Fritzsche/Rabenstein zitiert, die daran exemplarisch das Grenzverhältnis „Schule/Familie“ im Ganztags untersuchen: *„also vernünftiges Mittagessen (.) ist für viele das schon wenn die ohne Frühstück in die Schule kommen (.) ja ist für viele was GANZ Wichtiges wo's halt ja auch um Erziehung geht (.) ja (?) also wie isst man was isst man warum isst man das“* (zit. n. Fritzsche/Rabenstein 2009, 190).

Fritzsche/Rabenstein zeigen an diesem Zitat, wie Legitimationsdiskurse an Ganztagssschulen teilweise davon ausgehen, Defizite der Herkunftsfamilien der

Schüler/innen, in diesem Fall ernährungsbezogene Mängel, kompensieren zu müssen. In dem Zitat komme zugleich implizit zum Ausdruck, dass sich gewisse „Entgrenzungen“ bzw. „Grenzverschiebungen“ schulischer Aufgaben in Richtung originär familiärer Aufgaben vollzögen.

„Grenzverschiebungen“ und die widersprüchlichen Implikationen, die sie gerade im Zusammenhang der Mittagsmahlzeit bergen, sollen im Folgenden mit Hilfe ernährungsbezogener Studien zum Mahlzeiten- bzw. Ernährungsverhalten weiter erläutert werden. Dabei tangiert das schulische Mittagessen neben der Unterscheidung „Schule/Familie“ (Kap. 1) die Grenzen zwischen „Unterricht/Freizeit“ (Kap. 2) sowie „Rolle/Person“ (Kap. 3).

1. Mittagessen an der Schule – Mittagessen in der Familie

Wie schon skizziert, vermutet der zitierte Lehrer eine unzureichende heimische Beköstigung seiner Schüler/innen, weil sie „ohne Frühstück in die Schule kommen“. Er hebt die Bedeutung des vernünftigen Mittagessens an der betreffenden Förderschule hervor.

Ernährungsbezogene Studien weisen darauf hin, dass in jedem vierten Haushalt Deutschlands gar nicht oder nur manchmal gefrühstückt wird und weltweit vor allem im Jugendalter, in einkommensschwachen Milieus und bei ethnischen Minderheiten tendenziell kein Frühstück stattfindet (Hermann/Hermey 2009, 311). Das heimische Mittagessen bzw. die gemeinsame Hauptmahlzeit erhält jedoch einen anderen Stellenwert: Obwohl die Außerhaus-Verpflegung im Ganzen zugenommen hat, stellt der siebte deutsche Familienbericht fest, dass „(v)on einer Verdrängung des Essens aus dem Zentrum alltäglicher Aktivitäten zu einer Randaktivität ... nicht die Rede sein [könne, U.B.]. Im Gegenteil: Essen ist in Deutschland nach wie vor eine ausgesprochen familien- bzw. haushaltsbezogene Angelegenheit“ (BMBF 2005, 370). Dabei gewinnt das gemeinsame Abendessen als Hauptmahlzeit allerdings gegenüber dem Mittagessen an Bedeutung. Auch Jugendliche scheinen das gemeinsame Essen, insbesondere die Gespräche in der Familie, zu schätzen – wenngleich ihre Bewertungen ambivalent ausfallen (Bartsch 2006, 137 ff.). Überwiegend Frauen fühlen sich für die Zubereitung der familiären Mahlzeiten verantwortlich, so dass zum Teil erhebliche Belastungen für erwerbstätige Mütter entstehen (Leonhäuser u.a. 2009; Möser u.a. 2008). Obwohl die bürgerliche Familienmahlzeit des 19. Jahrhunderts sich in ihrer Gestaltung bis heute selbstverständlich erheblich verändert hat, gilt die Mahlzeit nach wie vor häufig als „(H)Ort der Familie“ (Brombach 2000).

Nichtdestotrotz zeigt sich die Beköstigungssituation zahlreicher Kinder und Jugendlicher in Deutschland als besorgniserregend. Empirische ernährungsbezogene Untersuchungen von Kindern und Jugendlichen, wie die KiGGs bzw. ESKIMO-Studie, die DONALD-Studie sowie KOPS¹, weisen darauf hin, dass etwa 15 % der deutschen Heranwachsenden zwischen 3 und 15 Jahren übergewichtig oder

adipös sind und dass ernährungsbezogene Probleme in einkommenschwachen und bildungsfernen Milieus häufiger auftreten als in anderen Kontexten (Mensink u.a. 2007; Kersting/Alexy 2008; Müller u.a. 2009).

Die regelmäßige Bereitstellung einer ernährungsphysiologisch angemessenen Hauptmahlzeit würde die Ernährungssituation einer Gruppe von Heranwachsenden sicherlich verbessern, sofern sie diese Mahlzeit bezahlen könnten und daran teilhätten. Andererseits gerät das gemeinsame Essen an der Schule im Zusammenhang mit entsprechenden Legitimationen leicht zur „Speisung von Bedürftigen“ und wird entwertet (Bender 2009). Höchstwahrscheinlich führt die institutionelle Sicherung der Mittagsmahlzeit zwar zur Entlastung erwerbstätiger Mütter (Leonhäuser u.a. 2009, 198 ff.) – wenn aber Töchter und Söhne bereits in der Schule essen, wird fragwürdig, ob sie noch an der abendlichen Familienmahlzeit teilnehmen. Zudem widersprechen die an (vorgeblichen) Defiziten familiärer Beköstigung orientierten Konstruktionen schulischer Akteure der Selbstwahrnehmung bzw. den Bemühungen von Müttern, ihre Familien „gut“ zu „versorgen“ (Brombach 2003). Die Entgrenzung schulischer Aufgaben, die in den Begründungen von Akteuren mit Blick auf die Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen angedeutet ist, birgt aus Elternsicht also zwiespältige Aspekte und verunsichert das Arbeitsbündnis zwischen Schule und Elternhaus (vgl. Fritzsche/Rabenstein 2009, 190). Auch einige Lehrkräfte scheinen nicht immer zufrieden mit der Situation, sondern fühlen sich durch die Aufsichtsführung beim Mittagessen belastet (Hesener u.a. 2004, 23).

Wie schon in der Einleitung angesprochen, ist dies nicht die einzige Grenzverschiebung, die in Diskursen um die schulische Mittagsmahlzeit thematisiert wird.

2. Mittagessen an der Schule – Essen in der Freizeit

Das Verhältnis „Schule“/„Freizeit“ erfährt im Ganztags Zuschreibungen, die eine zunehmende Verflechtung von Unterricht und Freizeit beinhalten. Dabei werden informelle außerschulische Lernpotenziale in schulische Lernprozesse integriert in Richtung einer „Verfreizeitung der Schule“ und „Scholarisierung der Freizeit“ (Idel u.a. 2009, 190).

Mit dem Mittagessen kommt eine Mahlzeit an die (Ganztags-)Schule, welche von Heranwachsenden bislang überwiegend in der Freizeit, meist zuhause, eingenommen wurde. Zwar verbrachten schon vor der aktuellen Diskussion um die deutsche Ganztagschule Schüler/innen mit längeren Fahrtwegen die Mittagszeit an der Schule, aber die formale Einführung des Mittagessens an Ganztagschulen bietet weitaus mehr Raum für (ernährungs)pädagogische Interventionen – wie im Eingangszitat angesprochen: *„wo's halt ja auch um Erziehung geht (.) ja (?) also wie isst man was isst man warum isst man das“* (siehe oben). Die „Erziehung“ während einer Mahlzeit wird durch den sprechenden Lehrer in dreifacher Hinsicht erläutert, wobei er mit *„wie isst man“* vermutlich auf bürgerliche Tisch- und Esssitten anspielt,

die vorgeblich in den Familien nicht gepflegt würden (vgl. Fritsche/Rabenstein 2009, 190). Hier scheint der Lehrer genaue Vorstellungen darüber zu besitzen, wie schulische Esskultur² auszusehen habe. Damit ist allerdings ein grundsätzliches Problem angesprochen: Während man aus ernährungswissenschaftlicher Perspektive recht konkret sagen kann, „*was*“ und „*warum*“ verspeist werden soll (siehe oben), ist das „*wie*“ zumindest teilweise noch ungeklärt. Selbstverständlich lassen sich Empfehlungen zur wünschenswerten Atmosphäre bei der gemeinsamen Mahlzeit formulieren oder zur Personalauswahl etc. (z.B. DGE (Hrsg.) 2009; Winkler/Deumert 2007). Prinzipiell scheinen in Deutschland jedoch (noch) Visionen für die Gestaltung der Mittagsmahlzeit an Schulen zu fehlen (vgl. Simshäuser 2008) – auch wenn pädagogische Ess-Rituale³ an Reformschulen sowie konfessionellen Schulen auf längere Traditionen zurückblicken und sich gegenwärtig bereits an zahlreichen staatlichen Schulen, vor allem im Primarbereich, Frühstücks- und Ess-Pausen-Gepflogenheiten finden. Der Versuch, familiäre Ess-Rituale auf die Schule zu übertragen, ist aufgrund der Anzahl der Essenden nicht angebracht, zumal sich die typische familiäre Hauptmahlzeit vor allem im Feld direkter elterlicher Erziehungsmacht vollzieht (vgl. Audehm 2007). Auch Mahlzeiten-Rituale, die unter Peers verbreitet sind, lassen sich nicht in den schulischen Kontext transferieren: Fast-Food-Praktiken und -rituale sind als Widerstandsinszenierungen gegen etablierte Ess-Sitten interpretierbar (vgl. Bartsch 2006; Raitzel 2002). Mit zunehmendem Alter äußern sich Schüler/innen vermehrt skeptisch zur Mahlzeit unter institutioneller Aufsicht und neigen dazu, sich dieser zu entziehen (Lülf-Baden/Spiller 2009, 512; Winkler/Deumert 2007). Schulische Regelungen, v.a. dann, wenn sie bürgerliche Tisch- und Esssitten erwarten, scheinen jugendlichen Ess- und Pausenkulturen nicht zu entsprechen.

Da außerschulische Ess-Rituale aus Familien und Peer-Kontexten nicht in die Schule zu übernehmen sind bzw. dort auf Widerstände stoßen, bringen Grenzverschiebungen zwischen „Unterricht bzw. Schule“ und „Freizeit“ bei der Realisierung der Mittagsmahlzeit Unsicherheiten. Chancen liegen jedoch darin, dass alle Akteure beteiligt werden könnten, „eigenwillige“ schulische Esskulturen zu entwickeln – sofern einige Lehrkräfte diese nicht von vornherein festlegen wollten. Solche eigenwillig-spezifische Gestaltung von Schulmahlzeiten würde auch Konkurrenzen zur Familienmahlzeit (s. Kap. 1) verringern und eine klare diskursive Trennung zwischen beiden unterstützen.

Weitere Entgrenzungen zwischen „Unterricht“ und „Freizeit“ sind in ernährungsbezogenen Publikationen angesprochen, wenn etwa „Ernährungserziehung am Mittagstisch“ empfohlen wird, um das Ernährungsverhalten der Heranwachsenden günstig zu beeinflussen (Lülf-Baden/Spiller 2009, 512). Diese und andere ‚pädagogischen‘ Absichten laufen Gefahr, Widerstände der jugendlichen Klientel hervorzurufen und kontraproduktive Effekte zu bewirken (vgl. DGE (Hrsg.) 2009, 23).

3. Mittagessen für Schüler als Rollenträger – Essen für das persönliche Wohlbefinden

Diskrepanzen zwischen Empfehlung und Realität zeigen sich hinsichtlich der Dauer der Mittagspause. Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung befürwortet 60 Minuten. Nach einer Studie der Verbraucherzentrale Sachsen-Anhalt sehen jedoch 80 % der evaluierten Schulen nur 20-30 Minuten vor (DGE (Hrsg.) 2009, 17; VZ 2009, 367). Diese Praxis widerspricht der vielfach geforderten „Rhythmisierung“ an Ganztagschulen, die sich u.a. an physiologischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren habe (z.B. Scheuerer 2009, 216). Eine längere und damit gesundheitlich sinnvolle Mittagspause würde vermutlich zum einen mit bestehenden organisatorischen Rahmenbedingungen kollidieren und zum anderen höchstwahrscheinlich auf Widerstände bei den Heranwachsenden stoßen, welche sich wünschen, die Schule am Spätnachmittag baldmöglichst zu verlassen (vgl. Kolbe 2009, 208 f.; ders. u.a. 2006, 31). Haben Schüler/innen also, überspitzt ausgedrückt, ihre Mittagsmahlzeit in nur 30 Minuten einzunehmen, weil sich die kürzere Pause günstiger in die Zeitstrukturierung der Schule einfügt? Oder: Sollen Schüler/innen eine einstündige Auszeit erhalten – eventuell auch gegen ihren Willen – weil dies ihrem körperlichen Wohlbefinden zugute kommt? Oder: Dient die längere Mittagspause dem Ziel, die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden zu erhalten bzw. zu steigern? Ein Mittagessen für Schüler/innen könnte im Extremfall einseitig als deren „Brainfood“ konzipiert werden, wohingegen etwa der Genuss beim Essen oder Geschmacksvorlieben in den Hintergrund träten.⁴

Hier sind Grenzverhältnisse angedeutet zwischen „Schüler als Funktionsträger“ und „Schüler als ‚ganze‘ Person“ (Kolbe/Rabenstein 2009, 197) bzw. zwischen dem „sich adäquat ernährenden Schüler“, der auf seine Leistungsfähigkeit achtet und dem „essenden Menschen“, dessen Speiseplan sich vielleicht ab und zu ernährungsphysiologisch bedenklich zusammensetzt.

4. Resümee

Vor dem schultheoretischen Hintergrund des Forschungsprojekts LUGS untersucht der vorstehende Beitrag diskursive Legitimationen und Bestrebungen im Zusammenhang mit der schulischen Mittagsmahlzeit und zeigt darin sich abzeichnende Grenzverschiebungen sowie deren widersprüchliche Implikationen auf. Die Gestaltung der Mittagsmahlzeit tangiert nicht nur organisatorische oder ernährungsbezogene Fragen, sondern berührt das Selbstverständnis einer Ganztagschule. Der reflektierte Umgang mit Entgrenzungen kann Chancen bieten und die Entwicklung schulspezifischer Mahlzeiten-Kulturen fördern.

Anmerkungen

- 1 KiGGS = Kinder- und Jugendgesundheitssurvey des Robert-Kochinstituts u.a.; ESKIMO = Ernährungsstudie als KiGGS-Modul; DONALD-Studie = Dortmund Nutritional and Anthropometric Longitudinally Designed Study des Forschungsinstituts für Kinderernährung; KOPS = Kiel Obesity Prevention Study.
- 2 „Esskultur“ wird nach Barlösius und Methfessel deskriptiv verstanden und umfasst „... alles was mit Essen verbunden und von Menschen entwickelt und hergestellt wurde“ (Methfessel 2005, 8; Barlösius 1990).
- 3 Der Beitrag referiert beim Begriff „Ritual“ auf Wulf (ders. 2004, 10), teilt jedoch die Bedenken von Kolbe u.a. und grenzt den Terminus auf solche Praxiszusammenhänge ein, in denen sich eine erkennbare, wiederholende, „gesteigerte“ Form herausgebildet hat (vgl. Kolbe u.a. 2008a, 129). „Ess-Rituale“ bzw. „Ess-Praktiken“ beinhalten alle performativen und symbolischen Ordnungen, die mit der Erzeugung, Verarbeitung und dem Verzehr von Lebensmitteln zu tun haben.
- 4 Diese Argumentation im Kontext der Schulverpflegung scheint eher im englischsprachigen Raum verbreitet (z.B. Melanson 2008).

Literatur

- aid infodienst/DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung) (Hrsg.) 2003: Essen und Trinken an Schulen. Bonn
- Appel, S. u.a. (Hrsg.): Lernkultur. Jahrbuch Ganztagschule 2008. Schwalbach/Ts.
- Audehm, K. 2007: Erziehung bei Tisch: Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld
- Barlösius, E. 1999: Soziologie des Essens. Weinheim/München
- Bartsch, S. 2006: Jugendesskultur: Bedeutungen des Essens für Jugendliche im Kontext Familie und Peergroup. Online-Dissertation. Heidelberg. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6872/> (10.01.2010)
- Bender, U. 2009: Ernährungsbildung im Kontext von Schulverpflegung. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 57, S. 32-40
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2005: Siebter Familienbericht. Berlin
- Brombach, C. 2000: Mahlzeit – H(Ort) der Familie?! In: IAKE Mitteilungen o. Jg., Heft 7, S. 2-13
- Brombach, C. 2003: Das Mahlzeitenverhalten von Familien im Verlauf von drei Generationen, in: Ernährung im Fokus 3, S. 130-134
- Clausen, K./Kersting, M. 2008: Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in Deutschland: Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 202-212
- DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung) (Hrsg.) 2009: Qualitätsstandards für die Schulverpflegung. Bonn
- FKE (Forschungsinstitut für Kinderernährung Dortmund) 2006: Empfehlungen für das Mittagessen in Kindertagesstätten und Ganztagschulen. Dortmund
- Fritzsche, B./Rabenstein, K. 2009: „Häusliches Elend“ und „Familienersatz“: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart. In: Ecarius, J. u.a.: (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden, S. 183-200
- Herrmann, M. E./Hermey, B. 2009: Das Frühstück, die wichtigste Mahlzeit des Tages. In: Ernährung im Fokus 9, S. 310-315
- Hesener, C. u.a. 2004: Das Mittagsangebot einer Ganztagschule als Schulentwicklungsfokus. http://www.ifs-dortmund.de/files/mittagsangebot_ganztagschule.pdf (10.01.2010)
- Idel, T.-S. u.a. 2009: Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, F.-U. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 179-193

- Kersting, M./Alexy, U. 2008: Die DONALD-Studie. In: ErnährungsUmschau 55, S. 16-19
- Kolbe, F.-U. 2009: Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, F. u.a. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim/München, S. 203-214
- Kolbe, F.-U./Rabenstein, K. 2009: Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In: Kolbe, F.-U. u.a. (Hrsg.), S. 195-221
- Kolbe, F.-U. u.a. 2006: Expertise: „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Berlin/Mainz. <http://www.lernkultur-ganztagsschule.de/html/downloads/Kolbe%20Rabenstein%20Reh%20Expertise%20Rhythmisierung.pdf> (10.01.2010)
- Kolbe, F.-U. u.a. 2008a: Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 125-143
- Kolbe, F.-U. u.a. 2008b: LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 30-41
- Kolbe, F.-U. u.a. 2009: Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganztage – Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In: dies. (Hrsg.), a.a.O., S. 151-157
- Kolbe, F.-U. u.a. (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Wiesbaden
- Leonhäuser, I.-U. u.a. 2009: Essalltag in Familien. Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum. Wiesbaden
- Melanson, K. J. 2008: Back-to-School Nutrition. In: American Journal of Lifestyle Medicine 2, S. 397-401
- Mensink, G.B. u.a. 2007: Forschungsbericht: Ernährungsstudie als KiGGs-Modul (EsKiMo). Berlin/Paderborn. <http://www.bmelv.de/cae/servlet/contentblob/378624/publication-File/22216/EsKiMoStudie.pdf> (10.01.2010)
- Methfessel, B. 2005: REVIS Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborn. http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf (10.01.2010)
- Möser, A. u.a. 2008: Erwerbstätigkeit von Müttern und familiäre Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 56, S. 119-129
- Müller, M.J. u.a. 2009: Prävalenz und Prävention von Übergewicht und Adipositas im Kindesalter. In: Kersting, M. (Hrsg.): Kinderernährung aktuell. Sulzbach, S. 118-126
- Prüß, F. u.a. 2009: Die gesundheitsfördernde Ganztagsschule. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. Jahrbuch Ganztagsschule 2009. Schwalbach/Ts., S. 178-186
- Raithel, J. 2002: Fast-Food-Konsum im Jugendalter. Befunde aus gesundheitsförderlicher Sicht. In: ErnährungsUmschau 49, S. 344-348
- Scheuer, A. 2009: Unterrichtsorganisation aus Sicht der Praxis. „Rhythm is it!“ In: Prüß, F. u.a. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Weinheim/München, S. 215-238
- Simshäuser, U. 2008: Weihnachten jeden Tag! Was soll, was kann Schulpflege leisten? 12. Heidelberger Ernährungsforum. http://www.gesunde-ernaehrung.org/mediadb/Aktivitaeten_PDF/HEF/HEF_12/HEF_Simshaeuser_Schulmahlzeit.pdf (10.01.2010)
- VZ Sachsen-Anhalt 2009: Schlechte Noten fürs Schulessen. In: Ernährung im Fokus 9, S. 366-367
- Winkler, G. 2008: Zur Situation und Qualität der Mittagsverpflegung an Schulen. In: Ernährung Wissenschaft Praxis 2, S. 216-221
- Winkler, G./Deumert, R. 2007: Schulpflege. Was macht sie langfristig attraktiv? In: Ernährung Wissenschaft Praxis 1, S. 307-313
- Wulf, C. 2004: Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. In: ders./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. ZfE, Beiheft 7, Wiesbaden S. 9-16

Winfried Kösters

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

1. Einführung: Der demographische Wandel betrifft jeden und alles

Wenn die Folgen der uns alle sehr intensiv beschäftigenden akuten Wirtschafts- und Finanzkrise einigermaßen bewältigt sein werden, wird ein Wandel uns nach wie vor betreffen: der Wandel der Bevölkerungsstruktur. Keine Veränderung wird nachhaltiger und tiefgehender wirken, kein Prozess uns mehr beschäftigen und gewohnte Bilder und Verhaltensweisen als untauglich für die Zukunft entlarven. Die einmalige Chance dieses Wandels ist es jedoch, dass sich ihm niemand entziehen kann: Jeder Mensch ist betroffen – persönlich, im familiären Verband, in seinem Beruf, in seiner Kommune und in der jeweiligen Branche. Das Bewusstsein darum allein wird helfen, entsprechend zu handeln. Doch diese Herausforderung bedarf keiner Verwaltung, sondern der aktiven Gestaltung.

Wer will, kann darüber täglich etwas in den Zeitungen lesen. Doch wie jede andere Information auch wird sie zur Kenntnis genommen und: abgelegt. Kaum einer vermag die Botschaften, die uns aus den unterschiedlichen Meldungen entgegenspringen, in Zusammenhänge packen, denken und bewerten. Was sagt uns zum Beispiel die statistische Information, dass heute, im Jahre 2010, in Deutschland ca. 20 Millionen Menschen leben, die über 60 Jahre alt sind und nahezu ebenso viele, die unter 20 Jahre alt sind? Aus dieser Botschaft vermag kaum einer zu lesen, dass es noch nie zuvor eine Gesellschaft gegeben hat, wo so viele alte Menschen auf so wenige junge Menschen kommen. Wenn ich aber verdeutliche, dass in 20 Jahren, also in 2030, etwa 28 Millionen Menschen in Deutschland leben werden (ein Anstieg um 40 Prozent), die dann über 60 Jahre alt sein werden und nur noch 16 Millionen, die unter 20 Jahre alt sind (ein Absinken um 20 Prozent), dann wird der eine oder andere vielleicht nachdenklicher und seine Stirn runzeln. Doch noch immer begreifen viele Menschen nicht, dass jedes Sozialsystem, das auf das solidarische Miteinander der Generationen angewiesen ist, angesichts dieser Zahlen

nicht mehr funktionieren kann. Denn immer weniger Menschen werden immer mehr Menschen in Kindheit und Alter finanzieren müssen: Rente, Gesundheit und Pflegesystem sind nicht demographiefest und somit zukunftsorientiert.

Wenn Alt-Bundeskanzler Helmut Schmidt im Frühjahr 2010 öffentlich den Renteneinstieg mit 70 Jahren fordert, dann widerspricht ihm, einem der wenigen Autoritäten in Deutschland, niemand. Hätte das irgendein anderer Politiker gesagt, Deutschlands Medienwald hätte tagelang gerauscht. Denn was mathematisch wahr ist, darf noch lange nicht jeder sagen. Zwischenzeitlich hat auch die EU-Kommission vorgeschlagen, ab 2060 EU-weit das Renteneintrittsalter mit 70 festzuschreiben.

Die Verantwortlichen in der Politik sagen teilweise noch immer das Gegenteil, nicht wenige wollen die Rente mit 67 rückgängig machen. Sie schreiben sogar die Höhe der Rente in einem Rentensicherungsgesetz fest, ohne die Frage schlüssig zu beantworten, wer den ausgestellten Blankoscheck in Zukunft neben der gigantischen Verschuldung der öffentlichen Haushalte (2010: 1,7 Billionen Euro) bezahlen soll. Wenn dann – wie 2009 – über 160 000 Menschen aus Deutschland auswandern, muss auch diese Zahl in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden. Denn erst wer sich bewusst macht, dass darunter vor allem junge Menschen zwischen 20 und 40 Jahre alt sind, die gut gebildet und vor allem potenzielle Eltern sind, dann wird klar, dass diese Menschen und deren Kinder als sozialversicherungspflichtige Arbeitnehmer in unserer älter werdenden Gesellschaft fehlen werden.

Als Otto von Bismarck 1889 die Rentenversicherung im Reichstag verabschieden ließ, legte er das Renteneintrittsalter mit 70 Jahren fest. Das erreichten gerade mal zwei Prozent der Menschen. Sein Argument war die Finanzierbarkeit. Ginge es noch immer nach Bismarck, so läge das Renteneintrittsalter heute bei etwa 88 Jahren. Denn das entspricht heute rund zwei Prozent der Bevölkerung.

Der demographische Wandel beschreibt also nicht nur den bloßen Rückgang der Bevölkerung. Das ist – bedingt durch Krieg, Vertreibung und Pest – schon öfter eine Erfahrung der Menschheit gewesen. Der Wandel, der unsere Gesellschaft nachhaltig verändern wird, beschreibt die irreversible Veränderung der inneren Struktur der Zusammensetzung der Bevölkerung. Immer mehr Ältere kommen auf stets weniger werdende Jüngere – und gleichzeitig wird unsere Gesellschaft vielfältiger und bunter, weil die Welt in den letzten Jahren in großer Zahl zu uns gekommen ist.

2. Drei Eckpfeiler des Wandlungsprozesses

Wer sich mit dem demographischen Wandel beschäftigt, sollte stets drei Eckpfeiler der demographischen Architektur einer Bevölkerung im Kopf haben. Die Stichworte dazu lauten:

- weniger,
- bunter und
- älter.

„Weniger“ beschreibt einerseits, dass unsere Bevölkerung insgesamt schrumpft. 2003 zählten wir in der Bundesrepublik Deutschland noch 82,5 Millionen Einwohner/innen, Ende 2009 waren es noch 81,7 Millionen und im Jahr 2060, so berechnet es das Statistische Bundesamt in seiner im November 2009 vorgelegten 12. Bevölkerungsvorausberechnung, werden es wahrscheinlich maximal noch 70 Millionen Menschen sein.

„Weniger“ beschreibt aber auch, dass immer weniger Kinder in Deutschland geboren werden. 1964 wurden in ganz Deutschland 1,357 Millionen Kinder geboren. Das war absoluter Rekord. 2009 erblickten nur noch 651.000 Kinder in Deutschland das Licht der Welt. Ein absoluter Tiefpunkt. Dabei stieg parallel das Kindergeld auf den höchsten Stand: 184 Euro pro Kind (1964 waren es rund 13 Euro ab dem zweiten Kind). Kindergeld motiviert also nicht Menschen, Kinder in die Welt zu setzen. Gleichwohl setzt Politik noch immer sehr einseitig auf dieses Instrument.

„Bunter“ beschreibt in erster Linie die kulturelle Vielfalt, die der Zuzug von Menschen aus vielen Ländern nachhaltig bewirkt. 1955 schloss die Bundesrepublik Deutschland den ersten Gastarbeitervertrag mit Italien. Am 10. September 1964 begrüßte man feierlich am Frankfurter Hauptbahnhof den einmillionsten Gastarbeiter: Armando Rodrigues de Sa aus Portugal. Heute leben rund 16,0 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, das sind 19,6 Prozent der Gesamtbevölkerung. Ein Blick in die Kindergartenkindergeneration verdeutlicht den Wandel, der auf uns zukommen wird, noch deutlicher: In Nordrhein-Westfalen weisen zwischenzeitlich 39 Prozent der Kinder unter sieben Jahren einen Migrationshintergrund auf. Bundesweit ist es jedes dritte Kind unter sechs Jahren. In 20 Jahren werden diese Menschen wieder Kinder haben.

„Älter“ verweist darauf, dass wir alle immer älter werden. Menschen mit 100 Lebensjahren sind keine Seltenheit mehr und die Lebensperspektive von immer mehr Menschen weist auf diesen Zeitraum. Wir glauben aber noch immer, mit 60 Lebensjahren in den Ruhestand gehen zu können. Das bedeutet, dass in den ersten 20 Lebensjahren keine sozialversicherungspflichtigen Beiträge gezahlt werden, dann wird im Durchschnitt 40 Jahre gearbeitet und anschließend noch 20 bis 30 Jahre Rente bezogen. Wer soll dies künftig finanzieren? Man muss nicht PISA-geschädigt sein, um zu erkennen, dass dies nicht mehr lange funktionieren kann.

3. Daten und Fakten – die Unumkehrbarkeit wird deutlich

Doch die Beharrlichkeit, an lieb gewordenen und lang gepflegten, gleichwohl längst überholten Bildern und Lebensumständen festzuhalten, erweist sich als hartnäckig. Dabei ist die Faktenlage klar. Eine Bevölkerungsvorausberechnung kann kaum noch als Prognose verstanden werden, denn wir verfügen über sehr viele Erkenntnisse. Die meisten Menschen, über die wir mit Blick auf 2050 reden, leben heute. Wir

wissen daher, wie viele heute Geborene in drei Jahren einen Kindergartenplatz in Anspruch nehmen bzw. in zehn Jahren eine weiterführende Schule besuchen werden. Wir wissen auch, wie viele heute 70-Jährige in zehn oder zwanzig Jahren 80 bzw. 90 Jahre alt sein werden und wir wissen, wie heute die statistische Pflegerate in diesem Alter ist, damit auch zukünftig sein wird. Das sind also Daten, die hochgerechnet werden können. Es gibt bei den Grunddaten einer Bevölkerungsprognose zwei Kriterien, die relativ unsicher sind: Geburtenrate und Höhe der Zuwanderung. Doch die Geburtenrate ist seit 1970 relativ stabil bei 1,4 Kindern pro Frau zwischen 15 und 49 Jahren und die Zuwanderung ist seit 2003 stark zurückgegangen. In 2009 sind erneut 13.000 Menschen mehr aus- als zugewandert. Es gibt weltweit einen Wettbewerb um gut gebildete Menschen. Warum sollen sie nach Deutschland kommen, wo sie doch in bestimmten Regionen durch die Straßen gejagt werden?

Eine Geburtenrate, die eine Bevölkerung stabil halten wollte, müsste bei 2,08 liegen. Den Wert haben wir in Deutschland seit vier Jahrzehnten um ein Drittel unterschritten. Deshalb fehlt zwischenzeitlich auch eine ganze Generation, die keine Kinder mehr zeugen kann. Dieser Prozess ist daher irreversibel. Mit anderen Worten: die Schülerzahlen werden bis 2025 um rund 20 Prozent zurückgehen. Aus heutiger Sicht ist das Fakt. Die Zahl der Kinder in Deutschland kann auch nicht kurzfristig ansteigen. Selbst wenn die Geburtenrate jetzt sprunghaft auf 3,8 Kinder ansteigen würde, so wäre das Niveau von 1970 frühestens 2030 wieder erreicht. Für wie wahrscheinlich darf dies gehalten werden? Das bedeutet aber auch, dass die Zahl der Studenten, der Auszubildenden, der Arbeitskräfte, der Kunden, der Konsumenten ... sich nachhaltig und irreversibel verändern wird. Schon 2009 wurden in Deutschland erstmals mehr Inkontinenzhilfen als Babywindeln verkauft.

Die Lebenserwartung steigt – unaufhörlich, stetig, nicht zuletzt dank des medizinischen Fortschritts. Jeder zweite heute geborene Junge wird 95 Jahre alt werden, jedes zweite heute geborene Mädchen 100 Jahre. Was für eine Lebensspanne! Wie füllen wir sie sinnvoll? Gleichwohl muss bis 2030 mit einer Verdoppelung der Pflegebedürftigen gerechnet werden. Angesichts der Tatsache, dass rund ein Drittel der seit 1965 geborenen Frauen und Männer kinderlos ist, stellt sich die Frage: Wer pflegt sie im Alter? Wer schiebt ihren Rollstuhl? Auf der anderen Seite werden die meisten von uns viel länger gesundheitlich und geistig erfüllt leben und lieben können. Das älteste Liebespaar Deutschlands fand sich vor einigen Monaten in einem Altenheim: sie ist 89 und er ist 95 Jahre alt. Sie sind glücklich und jede freie Minute zusammen. Diese neuen Chancen zu erkennen und zu nutzen, heißt auch den demographischen Wandel zu gestalten. Doch in den meisten Köpfen sind Menschen ab 50 oder 55 Jahren alt, nicht mehr zu gebrauchen, auszumustern. Die Frühverrentung war eine der skrupellosesten Fehlentscheidungen der Politik sowie der Tarifpartner. Nicht wenige haben das bis heute noch nicht realisieren wollen. Im Jahre 2060 wird jeder siebte Bundesbürger älter als 80 Jahre alt sein. Wie leben wir dann? Welche Produkte brauchen wir? Wie ist das Zusammenleben

der Generationen dann? Wer heute die Weichen für diese Zukunft stellt, der wird auch künftig noch agieren können.

Die Zuwanderung konzentrierte sich lange auf die Menschen ohne deutschen Pass: die Ausländer. Das sind heute nur noch 7,2 Millionen Menschen (8,8 Prozent der Gesamtbevölkerung). Doch selbst ein deutscher Pass schafft keine Integration. Dies haben nicht zuletzt viele Russlanddeutsche, aber auch eingebürgerte Türken schmerzhaft spüren müssen. Seit das Statistische Bundesamt „Menschen mit Migrationshintergrund“ (das sind Menschen, die einen Geburtsort im heutigen Ausland haben und nach 1949 zugewandert sind oder Menschen, die einen Elternteil haben, das einen Geburtsort im Ausland hat und nach 1949 zugewandert sind sowie alle Menschen, die keinen deutschen Pass haben) als Kennzahl definiert, verstärken wir unsere Integrationspolitik. Das sind – wie bereits an anderer Stelle mitgeteilt – 16 Millionen Menschen (2009). Das entspricht einem Bevölkerungsanteil von 19,6 Prozent.

Deutschland lebte lange mit der Lebenslüge, kein Einwanderungsland zu sein. Das änderte sich erst 2006, als Angela Merkel zum ersten nationalen Integrationsgipfel nach Berlin einlud. Die Erkenntnis ist zwischenzeitlich mehrheitsfähig, dass ohne die zugewanderten Menschen keine Zukunft in Deutschland gestaltet werden kann. Voraussetzung sind aber auch hier Sprache und Bildung sowie ein Bewusstsein um gemeinsame Wertvorstellungen.

4. Drei Kernbotschaften der Demographie

Wer sich mit dem demographischen Wandel beschäftigt, der wird folgende drei Kernbotschaften bei seinem künftigen Handeln strategisch stets mitdenken müssen:

- Wir brauchen jedes Kind. Wir dürfen auf kein Talent in Deutschland mehr verzichten. Daher sollte jedes Kind die nachhaltige Förderung erfahren, die zum Beispiel dazu führt, dass jedes Kind einen qualifizierten Schulabschluss erhält.
- Wir brauchen dringend ein neues Bild vom Alter, vom Altern und von den Alten. Die Menschen über 50 Jahre stellen ab 2020 bei jeder Wahl die Mehrheit. Sie sind die Zukunft.
- Wir brauchen die Potenziale der zugewanderten Menschen wie auch der künftig zuwandernden Menschen. Die damit verbundenen Chancen gilt es stärker zu kommunizieren.

5. Regionale und kommunale Unterschiede beachten

In Bayern und in Baden-Württemberg, aber auch in vielen Ballungszentren glauben viele Menschen, dass der demographische Wandel sie gar nicht betreffe. Denn: „Wir wachsen ja.“ Das ist zwar wahr, aber im doppelten Sinne nur bedingt richtig. Denn zum einen besteht die wesentliche Herausforderung des demographischen Wandels

in der nachhaltigen Veränderung der Bevölkerungsstruktur – und die findet bundesweit statt. Zum Zweiten müssen wir nahezu überall im Land unterschiedliche Entwicklungen in den Regionen erkennen. Kommunen, die zahlenmäßig noch wachsen, liegen in unmittelbarer Nähe zu schrumpfenden Gemeinden. Länder wie Brandenburg sind zweigeteilt: die dynamische Ballungsregion um Potsdam und Berlin sowie die stark schrumpfenden Regionen am Rand des Bundeslandes. Ähnliche Entwicklungen können in anderen Flächenbundesländern beobachtet werden. Experten gehen davon aus, dass nahezu jede zweite Kommune Bevölkerung verlieren, also schrumpfen wird. Der Wettbewerb um Menschen hat heute schon eingesetzt. Es fehlt auch hier an regionalen Konzepten und Strategien.

Wer die Entwicklung für seine Kommune nachlesen möchte, dem sei die Internetseite www.wegweiser-kommune.de empfohlen, die die Bertelsmann Stiftung aufgebaut und finanziert hat. Dort finden sich für alle 2 559 Städte über 5 000 Einwohner ein detaillierter Demographiebericht sowie weitere zahlreiche Informationen. Mit der mangelnden Transparenz der Daten kann eine mangelnde Tätigkeit verantwortlicher Menschen in Politik, Verwaltung und Gesellschaft nicht mehr erklärt werden. Auch wenn die dort veröffentlichten Zahlen für manche Kommunen eher einem Katastrophenszenario gleichkommen, so bleibt die Herausforderung bestehen, diesen demographischen Wandel als neue soziale Realität zu begreifen, die es zu gestalten gilt. Wer sich dem verwehrt, wird von der Entwicklung letztlich überrollt. Denn die demographische Uhr tickt – unaufhörlich und unerbittlich. Auch hier wird sich bewahren, dass diejenigen, die zu spät kommen, vom Leben bestraft werden.

6. Den Schulen brechen die Schüler weg – Neupositionierung des Bildungswesens ist gefragt

Die Herausforderung, diese Entwicklung aktiv zu gestalten, bleibt auch die Aufgabe für die Schulen. Schulpolitik ist in den meisten Bundesländern ideologisch zu einer rechthaberischen schulstrukturellen Systemfrage verkommen. Der demographische Wandel mit seiner Kernbotschaft, dass jedes Kind, jedes Talent gebraucht wird, ist eine einmalige Chance, die individuelle Förderung des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen. Wer eine flächendeckende Schulversorgung will (also auch kurze Wege zwischen Elternhaus und Schule), der wird gar nicht umhinkommen, die Jahrgänge länger zusammenzuhalten: Grundschule 1 bis 6. Wer den Fachkräftebedarf der Wirtschaft decken will, auch um des eigenen Wohlstands und um des sozialen Friedens willen, der wird nicht umhinkommen, flächendeckend Betreuungssysteme, damit Ganztageseinrichtungen, zu schaffen. Wer hier umfassend denkt, wird auch begreifen, dass Vereinbarkeit von Familie und Beruf, künftig stärker den Bereich Pflege und Beruf betrifft. Unternehmen und Kommunen haben künftig zwei Gründe, hier aktiv für Betreuungseinrichtungen zu sorgen: Jung und Alt. Das Problem ist aber

auch, dass bis 2015 rund 300 000 Lehrkräfte ausscheiden, für die rein quantitativ kein ausreichender qualitativer Ersatz zur Verfügung steht. Ebenso wissen wir, dass in wenigen Jahren rund 30 Prozent der Schulkinder Migrationshintergrund aufweisen, aber höchstens zwei Prozent der Lehrpersonen. Auch wissen wir, dass kein Beruf eine höhere Rate an Frühpensionierungen aufweist wie der des Lehrers bzw. der Lehrerin.

Wirtschaftsförderung im demographischen Wandel ist die Investition in die frühkindliche Bildung. Aus der Hirnforschung wissen wir, dass die Investition in die ersten Lebensjahre die sinnvollste Investition darstellt. Wer dann nicht lernt zu lernen, der wird es mit steigendem Alter immer schwerer haben. Und wer glaubt, dass eine Ausbildung für das hundertjährige Leben ausreicht, der irrt. Zukunft heißt, auch mit 45 oder 50 bereit und fähig zu sein, noch einmal neu zu lernen und neu zu beginnen. Der Paradigmenwechsel lautet: Weg von der Arbeitsplatzsicherheit, die es nicht mehr geben wird; hin zu Existenzsicherung, die ein Leben auch als Familie ermöglicht, ohne soziale Abstiege zu befürchten, wenn der Arbeitsplatz zu wechseln ist.

Schulen werden daher zu Lernorten lebenslangen Lernens umfunktioniert, wo Generationen miteinander und voneinander lernen und wo Pädagogen sowie andere Professionen orientierende Unterstützung sowie fachliche Wissensvermittlung leisten. Nutzen wir auch hier die Erkenntnis, dass es neben der formalen Bildung (in Schulen und schulähnlichen Weiterbildungssystemen) auch die informellen Bildungsprozesse gibt, zum Beispiel dann, wenn ein 67-jähriger ehemaliger Dachdecker, statt auf dem Dach zu stehen, einem Kind aus einer Migrantenfamilie handwerkliche Fertigkeiten vermittelt. An einem ganzen Tag kann sich dies mit dem Lernen einer Sprache, dem sportlichen Spiel in der Gruppe, der talentorientierten Förderung eines Individuums und dem generationenübergreifenden menschlichen Miteinander verschiedener Generationen zum Wohle aller ereignen. Doch das setzt voraus, dass ich bereit bin, Schule neu zu denken.

7. Ausblick: Ohne Ganztagschulen keine Zukunft

Wer auch künftig Kinder will, der muss alles daransetzen, dass jene, die potenziell noch Eltern sein können (und wollen), Kinder zeugen und (nachhaltig) erziehen. Wer auch künftig will, dass die sozialen Herausforderungen einer älter werdenden Gesellschaft gemeistert werden, der muss dafür sorgen, dass jeder, der arbeiten kann, auch in die Lage versetzt wird, arbeiten zu können. Das wird angesichts des enormen Fachkräftebedarfs keine Frage auf der Seite der Wirtschaft sein. Dies wird in erster Linie eine Frage der Bildungseinrichtungen sein, ob sie es schaffen, die Menschen dafür qualitativ vorzubereiten, und in zweiter Linie Frage der Betreuungseinrichtungen sein, die es Eltern ermöglicht, ihrer Arbeit nachzugehen bzw. ihre Eltern pflegenden Kindern ermöglicht, ihrer Arbeit nachzugehen. Auf diesem

Hintergrund wird es zum Ganztagsbetrieb einer Bildungseinrichtung überhaupt keine Alternative geben. Die Frage sollte jedoch auch hier nicht systemstrukturell gestellt werden, denn auch hier wird es eine Vielfalt der Nachfrage geben, die einer Vielfalt des Angebots bedarf. Dass jährlich rund 65 000 Jugendliche ohne Schulabschluss die Schulen verlassen, ist ein Luxus, den sich unsere Gesellschaft nicht mehr leisten kann. Ganztagschulen bieten mehr Möglichkeiten, individueller die Talente der Menschen strahlen zu lassen.

Literatur

Kösters, Winfried 2011: Weniger, bunter, älter. Wie der demographische Wandel Deutschland verändert. Auf dem Weg zur Multiminoritätengesellschaft. 2. Auflage, München.
www.demographie-konkret.de
www.laendermonitor.de
www.wegweiser-kommune.de

Gabriele Weigand

Ganztagsschule – Motor der Schulentwicklung

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

1. Ganztagsschule oder Ganztagsschulen?

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

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

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

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

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

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

2. Schulreform oder Schulentwicklung?

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

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

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

Schulentwicklung (SE) ist ein Prozess,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Personale Erziehung und die Frage der Werte

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

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

miteinander handeln und sich über ihr Handeln immer wieder *verständigen*“ (Böhm 1995, 174). Erziehung und Bildung können nach personalem Verständnis nie und nimmer nur außengeleitete Prozesse sein, sie können nicht hergestellt und bewirkt, sondern bloß veranlasst werden, da sie immer von der inneren Aktivität des einzelnen Kindes und Schülers abhängen.

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

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

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

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

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

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

5. Grundzüge einer (Ganztags-)Schule der Person

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung

Im Rahmen des Projekts „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“ (PagGs) (im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung 2008-2009) und einem darauf aufbauenden Promotionsvorhaben mit dem Arbeitstitel „Partizipation von Kindern in der Ganztagsgrundschule – Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure“ wurden qualitative und quantitative Erhebungen an Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Das Sample umfasst insgesamt zehn Schulen mit unterschiedlichen ganztägigen Organisationsformen (pädagogische Mittagsbetreuung¹, offener Ganztag, teilgebundener und gebundener Ganztag). Einzelschulvergleiche oder Ländervergleiche waren nicht Gegenstand des Forschungsprojekts PagGs, vielmehr ging es um die Überprüfung der Annahme, dass sich rhythmisierte und additive bzw. offene und gebundene Ganztagsschulen hinsichtlich ihrer Partizipationsstrukturen und -kulturen deutlich unterscheiden. Dabei wurde der Blick auf die Schüler und deren Wahrnehmungs- bzw. Deutungsmuster gelegt, ebenso wurden die Meinungen und Perspektiven der Pädagogen eingebunden. Das Promotionsvorhaben baut auf diesen Grundfragen auf, setzt jedoch einen anderen Akzent mit dem Blick auf die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder aus Sicht verschiedener Akteure, die, wie anhand der im Folgenden dargestellten Ergebnisse des Forschungsprojekts „PagGs“ deutlich wird, sehr unterschiedlich sein kann.

Folgende Daten wurden anhand hypothesenprüfender und rekonstruktiver Forschungsmethoden erhoben: 19 Interviews mit Schulleitern bzw. Mitarbeitern des „Ganztags“ und 183 Gruppengespräche mit Erst- und Zweitklässlern sowie 1 213 standardisierte Fragebögen von Erst- und Zweitklässlern,² 1 309 standardisierte Fragebögen von Dritt- und Viertklässlern und 116 Fragebögen von pädagogisch tätigen Erwachsenen unterschiedlicher Professionen.

1. Die Aktualität des Themas

Die Themen „Partizipation in Bildungseinrichtungen“ und hier vor allem in Ganztagsschulen sowie der „Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ ist ein hochaktuelles Thema, wie nicht zuletzt in verschiedenen Arbeitsgruppen und Foren auf dem Kongress „Bildung in der Demokratie“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 14.03.-17.03.2010 in Mainz deutlich wurde.³

Bereits im letzten Sommer hat das Bundesjugendkuratorium (BJK) eine sehr detaillierte und fundierte Stellungnahme über den Anspruch und die Wirklichkeit in Bezug auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen publiziert,⁴ in der neben Begriffsdefinitionen und einem Überblick über institutionelle Konzepte von Mitbestimmung auch Gelingensbedingungen und politische Empfehlungen formuliert sind. In der Stellungnahme wird darauf verwiesen, dass trotz einer Vielzahl an Initiativen und Impulsen zur verbesserten Partizipation von Kindern und Jugendlichen deutliche Defizite in der Praxisumsetzung von Partizipationsangeboten bestehen (BJK 2009, 2-5). Ebenso wird aufgezeigt, dass in Deutschland zwar seit dem 05.04.1992 die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK)⁵ in Kraft getreten ist, diese jedoch (noch) nicht durchgängig berücksichtigt werden. Das BJK fordert daher, dass für Kinder und Jugendliche durchgängige Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen werden und die Entscheidungsmöglichkeiten als strukturellen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu verankern. Das Gremium empfiehlt weiterhin eine zwischen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen sowie zwischen den politischen Ebenen der Kommunen, der Länder, des Bundes und der Europäischen Union abgestimmte Gesamtstrategie zur Verbesserung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (ebd., 2-3).

Das BJK benennt zudem die mangelnde Forschung zu diesem Thema, was wir durch unsere Recherchen bestätigen können: In einem Artikel im Jahrbuch Ganztagschule 2010 haben wir den Forschungsstand ausführlich dargestellt.⁶ In der Zwischenzeit haben zwei weitere Studien eingehend zu der Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort bzw. der Partizipation verschiedener Akteure in Ganztagschulen geforscht: die ZDF-Studie „Kinder ohne Einfluss?“⁷ und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).⁸

Im Folgenden werden wir zunächst Ergebnisse unserer qualitativen Erhebungen anhand ausgewählter Schulsteckbriefe, dann ausgewählte Daten aus den quantitativen Befragungen präsentieren und abschließend Eindrücke der Befragung von Erst- und Zweitklässlern darstellen.

2. Ausgewählte Schulsteckbriefe

Die Schulen des Samples lassen sich in die drei Kategorien „gebundene“, „teilgebundene“ und „offene“ Ganztagschule einordnen. Um exemplarisch einen Einblick in die Spezifik einzelner Schulen zu erhalten, wird im Folgenden je Kategorie eine Schule in einem Schulsteckbrief vorgestellt. Neben der Darstellung der Bandbreite von Organisationsformen ist es uns dabei auch ein Anliegen, weitere Kriterien aufzuzeigen, die uns für die Auswertung der Daten wichtig erscheinen. Diese sind neben der Organisationsform:

- der Schulstandort,
- die Ganztagschultradition sowie
- Strukturen und Kulturen der Mitbestimmung.

Wir denken, dass unsere exemplarische Schulauswahl die Bandbreite des Samples umfassend darstellt.

2.1 Schulsteckbrief „Bunte Schule“⁴⁹

Die „Bunte Schule“ ist eine teilgebundene, drei- bis vierzügige Ganztagsgrundschule, die auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt. Die Schule ist in einem Stadtteil einer Mittelstadt gelegen, welcher von der Schulleitung als sozialer Brennpunkt beschrieben wird. Die Nationalitätenvielfalt der Schüler (60 verschiedene Staatsangehörigkeiten) ist ein Charakteristikum der Schule. Für Schüler mit Sprachschwierigkeiten sind eine Vorklasse sowie einige Vorlaufkurse in Deutsch eingerichtet. Die Schule sieht in der Heterogenität ihrer Schülerschaft eine Herausforderung, der sie mit einem differenzierten Bildungsangebot begegnen will, und betrachtet sie als Chance, das soziale Lernen zu fördern. Die Schule arbeitet mit vielen Kooperationspartnern im direkten Umfeld zusammen.

Die „Bunte Schule“ wurde bereits als Ganztagsgrundschule gegründet und besteht seit den 1970er Jahren in ihrer heutigen Form. Pro Klassenstufe gibt es neben den Halbtagsklassen zwei bis drei gebundene Ganztagsklassen. Bis zu 22 Kinder werden in einer Klasse unterrichtet. Das Schulgebäude ist auf den erweiterten Raumbedarf einer Ganztagschule zugeschnitten. Es gibt in unmittelbarer Nähe zu den Klassenräumen zusätzliche Lernräume sowie verschiedene Fachräume und eine große Schulbücherei.

Nach Einschätzung des Schulleiters geht die Beteiligung der Schüler von einzelnen Lehrerpersönlichkeiten aus und wird eher atmosphärisch gelebt, als dass sie in festen Strukturen organisiert ist. Neben offenen Unterrichtsformen, in denen die Kinder selbstbestimmend handeln können, gibt es jedoch in einigen Klassen einen Klassenrat, der in Zukunft in allen Klassen der Schule eingeführt werden soll. Daneben gibt es ein Streitschlichter-System: Die Kinder haben täglich nach der ersten Pause die Möglichkeit, sowohl in ihrer Klasse als auch klassenübergreifend selbstständig Konflikte anzusprechen und mithilfe einer Lehrkraft Lösungswege zu erarbeiten.

Als Beispiel für ein Partizipationsprojekt der Schule ist die Entstehung des Schullogos zu benennen. Dieses wurde gemeinsam von Schülervertretern, Lehrern und außerschulischen Partnern in einem demokratischen Prozess während eines Projekttags entwickelt.

Das Personal wird in den schulüblichen Gremien, Konferenzen und Sitzungen beteiligt, jedoch finden viele Absprachen und Entscheidungsprozesse nach Ansicht der Schulleitung vor allem in unorganisierten, persönlichen Gesprächen statt.

Neben der Beteiligung des Personals legt die Schulleitung großen Wert auf die

Einbeziehung von Eltern in das Schulleben und in Entscheidungsprozesse. Beispielsweise wurde im vergangenen Jahr eine Ferienbetreuung eingerichtet, da ein solcher Bedarf von Seiten der Eltern deutlich gemacht wurde.

2.2 Schulsteckbrief „Schule der offenen Türen“

Die „Schule der offenen Türen“ befindet sich am Rande einer ländlich gelegenen Kleinstadt. Sie ist die einzige Grundschule des Ortes und wird von rund 300 Schülern besucht, von denen etwa ein Drittel in den „Ganztag“ geht, der teilgebunden organisiert ist. Die Klassenstufen sind drei- bis vierzünftig. Die Schule bietet durch zahlreiche Fach- und Nebenräume gute Bedingungen für das ganztägige Lernen. Partizipation wird als ein wichtiges Thema der Schulentwicklung angesehen. Sie wird vor allem bei einzelnen Aktionen und in Alltagsinteraktionen umgesetzt und nicht, wie in anderen Schulen üblich, innerhalb demokratischer Strukturen (wie z.B. einem Klassenrat). Nach Einschätzung der in der Schule tätigen Personen sind die partizipativen Merkmale der Schule daher nur schwer zu benennen, es herrsche vielmehr eine „Atmosphäre der Beteiligung“.¹⁰ In vielen Klassen gibt es dennoch Klassensprecher. Üblicherweise übernehmen jeweils ein Junge und ein Mädchen dieses Amt gemeinsam. Weitere demokratische Strukturen auf Klassen- und Schulebene wie etwa ein Klassenrat oder eine Versammlung von Klassensprechern sind noch nicht etabliert, aber durchaus erwünscht.

Es gibt zahlreiche Beispiele für die Beteiligung der Kinder bei einzelnen Aktionen und Projekten, die beispielsweise die Schulentwicklung und -gestaltung oder auch den „Ganztag“ betreffen. Die Kinder und ihre Eltern wurden beispielsweise bei der Namensfindung der Schule beteiligt, indem sie recherchiert haben, wie andere Schulen ihren Namen bekommen haben. Sie konnten daraufhin selbst Vorschläge einbringen. Über den Schulnamen wurde letztendlich in einer demokratischen Abstimmung auf der Schulhomepage entschieden. Darüber hinaus können die Kinder beispielsweise regelmäßig online über das Mittagessen an einem bestimmten Wochentag abstimmen und sind auch bei der Erstellung des Essensplans beteiligt.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird ebenfalls wertgeschätzt. Vor der Einführung des Ganztagsangebots gab es beispielsweise eine Befragung von Eltern und Schülern, um deren Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf den „Ganztag“ zu erfahren. Die Bereitschaft der Eltern, sich beispielsweise im Förderverein zu engagieren, wird als hoch beschrieben.

2.3 Schulsteckbrief „Aufbruchschule“

Die Gemeinschaftsgrundschule „Aufbruchschule“ liegt in einem Stadtteil einer größeren Stadt. Zu Beginn der Erhebung im Sommer 2008 besuchten insgesamt rund 210 Kinder die Schule, von denen knapp 80 das offene Ganz-

tagsangebot nutzen. Die Klassenstufen sind zweizügig, die Klassen umfassen bis zu 30 Schüler.

Die Schule hat am BLK-Programm „Demokratie lernen&leben“ teilgenommen, in dessen Rahmen sich die Pädagogen hauptsächlich mit der Einführung von Klassenräten beschäftigt haben. Aufgrund personeller Fluktuation ließen sich jedoch viele der im Folgenden beschriebenen Ideen und Erfahrungen aus dem BLK-Programm nicht nachhaltig im Schulalltag festigen.

Um Kinder über methodische Formen an das demokratische Lernen heranzuführen und ihnen Regeln in der Schule näherzubringen, wurden von der Schule unterschiedliche didaktische Modelle entwickelt: Im ersten Schuljahr wird ein besonderes Augenmerk auf die Schulordnung und auf Regeln des Zusammenlebens gelegt. Im zweiten Schuljahr gibt es dann etwa alle zehn Tage einen Stuhlkreis, in dem verschiedene demokratische Entscheidungsprozesse initiiert werden. In den Klassenräumen der ersten und zweiten Klassen fallen zudem Plakate mit Regeln und einem Belohnungssystem für gutes Schülerverhalten auf. Im dritten Schuljahr werden Vorformen des Klassenrates erprobt, was nach Aussage des Schulleiters bis auf wenige Schwierigkeiten gut funktioniert. Im vierten Schuljahr wird der Klassenrat schließlich eingeführt und findet je nach Bedarf der Kinder in unregelmäßigen Zeitabständen statt, jedoch noch nicht in allen Klassen.

Im außerunterrichtlichen Bereich können die Kinder Vorschläge für das Essen einbringen und ihr Essen letztendlich aus zwei angebotenen Gerichten auswählen. Zu bestimmten Zeiten haben sie die Möglichkeit, aus verschiedenen Beschäftigungsangeboten zu wählen.

Manche Mitarbeiter des „weiteren pädagogisch tätigen Personals“ (WPTP) wurden als Streitschlichter ausgebildet und kommen ihren Aufgaben bei Bedarf nach.

Die Beteiligung des WPTPs bei schulischen Entscheidungen hat sich sowohl nach Einschätzung der Schul- als auch der Ganztagsleitung nach anfänglichen Schwierigkeiten verbessert, wird aber vor allem vom WPTP noch als verbesserungswürdig angesehen.

Der Schulleiter erwähnt Schwierigkeiten, die Eltern in das Schulleben einzubinden, und beschreibt die Elternbeteiligung als sehr gering. Beispielsweise habe die Schule gemeinsam mit den Eltern Erziehungsziele vereinbart und auf dieser Grundlage eine Schulordnung entworfen, woran sich nach Aussage des Schulleiters nur wenige Eltern beteiligt haben.

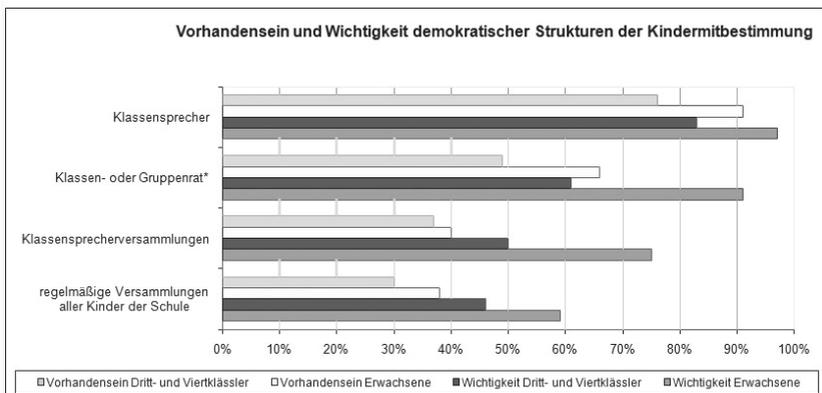
Die dargestellten Schulbeispiele machen deutlich, dass es vielfältige Formen der Schülerbeteiligung gibt, wofür die Organisationsform des „Ganztags“ letztendlich kein entscheidendes Kriterium ist. Durch die qualitativen Befragungen werden Stolpersteine auf einem Weg zu (mehr) Schülerbeteiligung aufgezeigt. Deutlich wird auch, dass nicht nur statistisch erfassbare Beteiligungsstrukturen ein Indiz für eine demokratische Schule sind, sondern die Atmosphäre in der Schule und die Einstellung

der einzelnen Pädagogen eine große Rolle spielen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der quantitativen Befragungen ergänzen die in den Schulsteckbriefen erwähnten Beteiligungsmöglichkeiten und geben über u.a. einen Überblick über deren Verbreitung an allen Schulen des Samples.

3. Ausgewählte Ergebnisse und Vergleiche der quantitativen Befragung

Durch die quantitativen Befragungen von Dritt- und Viertklässlern und der pädagogisch arbeitenden Erwachsenen wurde deutlich, dass die Beteiligung der Schüler ein Anspruch sowohl von den Kindern selbst als auch von vielen Erwachsenen ist, dessen Umsetzung im Schulalltag jedoch einige institutionelle Grenzen gesetzt sind. Auffällig ist, dass sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen die Wichtigkeit der Beteiligung von Kindern immer höher angeben, als sie deren Umsetzung im Alltag wahrnehmen. Zudem sind im Empfinden von Kindern bzw. Erwachsenen große Unterschiede hinsichtlich des Vorhandenseins und der Wichtigkeit demokratischer Strukturen auf Klassen- und Schulebene sowie der Mitbestimmung im Klassen- und Schulleben erkennbar:

Klassensprecher gibt es an allen Schulen des Samples und sind die am häufigsten anzutreffende demokratische Struktur: 91 % der Erwachsenen und 76 % der Dritt- und Viertklässler sagen, dass es einen Klassensprecher an der Schule gibt.



n (Erwachsene) = 100-109 (gesamt n=116)

n (Dritt- und Viertklässler) = 1247-1277 (gesamt n=1309)

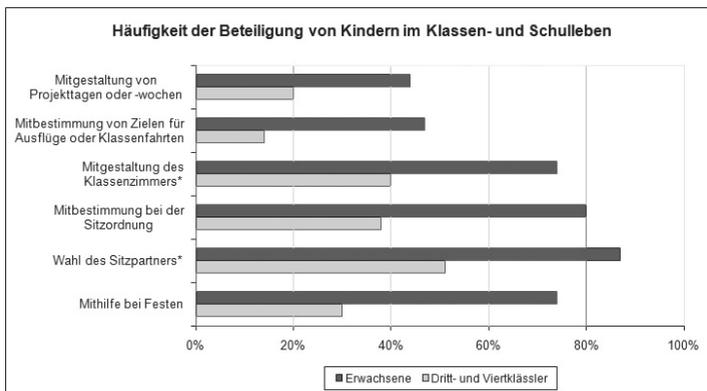
* Die Kinder wurden nur nach einem Klassenrat befragt, die Erwachsenen je nach Profession nach einem Klassen- oder Gruppenrat.

© PagGs-Studie Universität Siegen (2009)

Weit verbreitet sind auch *Klassenräte* (49 % der Dritt- und Viertklässler bejahen die entsprechende Frage) bzw. *Klassen- oder Gruppenräte* (66 % Erwachsene bejahen die Frage nach der Existenz an der eigenen Schule). Im Vergleich zu der hohen Verbreitung der Klassensprecher ist die darüber anzusiedelnde Instanz, nämlich eine *Versammlung aller Klassensprecher der Schule*, weniger verbreitet (40 % der Erwachsenen und 37 % der Dritt- und Viertklässler bejahen die Frage nach der Existenz eines solchen Gremiums an ihrer Schule). *Regelmäßige Versammlungen aller Kinder der Schule* sind kaum verbreitet, wobei die erhobenen quantitativen Daten den qualitativen Angaben widersprechen, wonach es in keiner Schule demokratische Vollversammlungen aller Schüler gibt.

Hinsichtlich der *Beteiligung am Klassen- und Schulleben* haben wir die Erwachsenen ebenso wie die Dritt- und Viertklässler nach den Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler bei Projekttagen oder -wochen, bei Festen, bei der Sitzordnung, bei der Bestimmung von Zielen für Ausflüge oder Klassenfahrten sowie der Gestaltung des Klassenzimmers befragt.

Die Erwachsenen geben an, Kinder (sehr) häufig bei Festen (74 %) und bei der Sitzordnung (80 %) bzw. bezüglich Sitznachbarn (87 %) und bei der Gestaltung der Klassenzimmer (74 %) zu beteiligen. Dies verblüfft im Vergleich zu den Antworten der Dritt- und Viertklässler, die dies wesentlich geringer einschätzen: nur 40 % der Schüler geben an, bei der Gestaltung des Klassenzimmers beteiligt zu werden, 38 % meinen, bei der Sitzordnung (sehr) häufig mitbestimmen zu können und rund die Hälfte der Kinder gibt an, (sehr) häufig ihren Sitznachbarn auswählen zu können. Eben solche hohen Abweichungen zwischen den Antworten von Kindern



n (Erwachsene) = 101-104 (gesamt n=116)

n (Dritt- und Viertklässler) = 1183-1257 (gesamt n=1309)

* n (Erwachsene) = 86-89 (gesamt n=98, da hier nur das Lehrpersonal)

© PagGs-Studie Universität Siegen (2009)

(und Jugendlichen) und von Erwachsenen im Vergleich ergab auch die Studie „mitWirkung“¹¹, bei der die Erwachsenen ebenfalls die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen höher angaben, als diese sie empfanden.

Sehr unterschiedlich fallen die Antworten der Erwachsenen bezüglich Fragen nach einer Beteiligung von Kindern bei Projekttagen oder -wochen [44 % „(sehr) häufig“] und bei der Zielauswahl von Ausflügen oder Klassenfahrten [47 % „(sehr) häufig“] aus, was auf große Unterschiede zwischen den Schulen bei der Praxis der Kinderbeteiligung hinweist. Zudem sind auch hier wieder große Unterschiede im Vergleich zu den Antworten der Schüler erkennbar, von denen z.B. 71 % angeben, „noch nie“ und 15 % „selten“ das Ziel von Ausflügen oder Klassenfahrten mitbestimmt zu haben.

Insgesamt antworten die Dritt- und Viertklässler bei den Fragen zur *Beteiligung am Klassen- und Schulleben* weit weniger positiv als ihre Lehrer und Betreuer: Weniger als ein Drittel der Kinder beantwortet die oben dargestellten Fragen mit „(sehr) häufig“, die Antwortquoten der Erwachsenen liegen in Bezug auf diese Items immer über 45 %, also deutlich höher.

Befragt zu *inhalts- bzw. zeitbezogener Mitbestimmung* der Kinder im Unterricht geben weit über die Hälfte der befragten Lehrer (gesamt n=99) an, dass die Kinder bei der Gestaltung von Themen sowie bei der Aufgabenwahl (sehr) häufig mitbestimmen können (63 % bzw. 74 %). Hingegen waren die Antworten der Kinder in diesem Fragenkomplex recht gleichgewichtet auf die vier Antwortmöglichkeiten „sehr häufig“, „häufig“, „selten“ und „nie“ verteilt.

Die Erwachsenen wurden auch zu *zeitlich-organisatorischer Beteiligung* der Kinder befragt: In diesem Bereich werden den Kindern etwas weniger Möglichkeiten zur Mitbestimmung geboten als bei der inhalts- bzw. zeitbezogenen Mitbestimmung im Unterricht. Demnach dürfen Kinder „nie“ (11 %) bzw. „selten“ (54 %) mitbestimmen, wann sie welches Fach lernen, was in etwa den Angaben der Dritt- und Viertklässler entspricht. Häufiger dürfen sich die Schüler laut den Lehrern aussuchen, wo sie lernen [58 % „(sehr) häufig“], was die Kinder jedoch anders empfinden: 69 % der Dritt- und Viertklässler geben an, dies „nie“ bzw. „selten“ mitbestimmen zu können. Noch seltener dürfen Kinder den Inhalt der Hausaufgaben mitbestimmen (nach Angabe von 17 % der Erwachsenen „nie“ bzw. 64 % „selten“; 40 % der Kinder gaben „nie“ an). Den Umfang der Hausaufgaben können die Kinder laut der Lehrer „nie“ (13 %) bzw. „selten“ (55 %) mitbestimmen. Die eigenen Einschätzungen der Kinder fallen hier noch geringer aus: laut eigener Angabe können 40 % der Kinder „nie“ bzw. 20 % „selten“ den Umfang der Hausaufgaben mitbestimmen oder darüber mitreden, welche Note sie bekommen (58 % „nie“, 16 % „selten“). Die Mitbestimmung der Kinder bei der Leistungsbewertung schätzen die Erwachsenen auch eher selten ein (32 % „nie“, 50 % „selten“), ähnlich wie die Häufigkeit der Mitbestimmung bei der Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten (48 % „nie“, 43 % „selten“), was die Kinder relativ ähnlich sehen (46 % „nie“, 26 % „selten“).

Im *außerunterrichtlichen Bereich* (vor allem bei Projekten und Angeboten) empfinden Kinder ihre Beteiligungsmöglichkeiten als ziemlich gering. Im Gegensatz dazu geben die befragten Erwachsenen die Möglichkeit der Mitbestimmung von Schülern in diesem Bereich als recht hoch an: Bezüglich der Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler bei Projekten oder Arbeitsgemeinschaften schätzen die Befragten die Beteiligung der Kinder recht hoch ein: 54 % des Befragten WPTPs (gesamt n=17) geben an, dass Schüler Projekttag oder -wochen außerhalb des Unterrichts mitorganisieren können, jedoch haben nur 16 % der Dritt- und Viertklässler angegeben, dies auch schon einmal getan zu haben. 75 % des WPTPs geben an, dass Kinder einen Vorschlag für eine neue AG machen können, 59 % der Dritt- und Viertklässler haben jedoch diese Möglichkeit noch nicht genutzt. Offen bleibt dabei, inwiefern den Kindern für die beschriebene Art von Beteiligung Raum gegeben wird (beispielsweise, ob es einen zeitlichen Rahmen oder Ansprechpartner gibt, um Vorschläge für neue AGs zu machen), oder ob die Erwachsenen nur generell dazu bereit wären, dass Kinder neue AGs vorschlagen können, unabhängig von der tatsächlichen Umsetzung und einer für die Kinder spürbaren Möglichkeit der Mitbestimmung. Daher müssten die Umstände, wie offensichtlich diese Möglichkeit für die Kinder ist, genauer untersucht werden, um die Diskrepanz von Angebot und Nachfrage deuten zu können. Besonders dringlich erscheint dies vor dem Hintergrund, dass Kinder bei den qualitativen Befragungen angaben, in diesem außerunterrichtlichen Bereich gerne mehr mitbestimmen zu wollen, es jedoch offensichtlich an der Unterstützung der Erwachsenen bei der Umsetzung mangelt.

Kinder empfinden ihre Mitbestimmung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich ähnlich wichtig. Insgesamt ist ihnen die Beteiligung bei inhaltlichen Fragen sowie bei Angelegenheiten des sozialen Miteinanders bedeutsamer als die Mitbestimmung auf organisatorischer Ebene.

Partizipation von Schülern wird oft sehr unterschiedlich verstanden und in verschiedenen Formen in der Schule umgesetzt. Daher haben wir die an der Schule pädagogisch tätigen Erwachsenen dazu befragt, was sie unter Partizipation von Schülern verstehen. Es wird deutlich, dass die befragten Personen die Partizipation von Kindern eher innerhalb schülereigener Gremien und der eigenständigen Arbeit an klar umrissenen Themen und Aufgaben sowie in der verantwortlichen Mitwirkung bei der Gestaltung des Schullebens ansiedeln. Weniger wird Schülerpartizipation in dem Sinne verstanden, dass Schüler an Versammlungen und Konferenzen teilnehmen, Ziele und Inhalte des Unterrichts mitbestimmen können oder auch dass Erwachsene stellvertretend deren Interessen wahrnehmen.

Neben der Frage nach ihrem Verständnis von Schülerbeteiligung wurden die Erwachsenen auch dazu befragt, wie sie die *Wirksamkeit* von Beteiligung einschätzen. Es wird deutlich, dass die Antwortenden nicht immer von dem Erfolg der Schülerbeteiligung überzeugt sind und diese auch nicht in allen Bereichen des Unterrichts bzw. Schul- und Klassenlebens in gleichem Maße sinnvoll finden. Der

Unterricht scheint ein von Entscheidungen der Lehrer dominierter Bereich zu sein; bei Angelegenheiten, die das Zusammenleben in der Schule betreffen, wird den Schülern mehr Mitspracherecht eingeräumt.

Die *Motive* Erwachsener, Kinder in der Schule zu beteiligen, sind vielfältig und zeugen von einem umfassenden Demokratieverständnis der Befragten. Es sind jedoch nicht immer demokratische Ziele ursächlich für die Beteiligung der Kinder, sondern manchmal auch rein pragmatische Gründe. Hauptsächlich sind es Aspekte zur Stärkung der Kinderpersönlichkeit, die Erwachsene dazu bewegen, Schüler an Entscheidungen zu beteiligen; Aspekte (vor)politischer Bildung spielen eine untergeordnete Rolle.

Die *Probleme*, die die Befragten bei der Beteiligung von Kindern in der Schule sehen, sind vielfältig: Ein häufig angeführtes Argument ist, dass die Kinder an einer Grundschule noch zu jung seien, um mitentscheiden zu können. *Grenzen* bei der Schülerbeteiligung sehen die befragten Erwachsenen, wenn Kinder an Entscheidungen beteiligt würden, deren Kontext und Umfang sie nicht erschließen könnten und deren Konsequenz und Verantwortung von Erwachsenen getragen werden müssten.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern sie selbst in der Schule beteiligt werden, differenziert die Einschätzung der Erwachsenen stark. Insgesamt sind die Befragten mit der Transparenz und den Beteiligungsmöglichkeiten bei Entscheidungen aber zufrieden. Befragt zu regelmäßigen Teambesprechungen wurde deutlich, dass Lehrerkonferenzen an den Schulen des Samples das am weitesten verbreitete Gremium sind, an dem Erwachsene teilhaben. Andere Gremien wie Fachkonferenzen, Stufenkonferenzen oder Teambesprechungen des WPTPs sind an manchen Schulen vorhanden.

4. Eindrücke aus der qualitativen Befragung der Erst- und Zweitklässler

Durch die qualitativen Befragungen der Erst- und Zweitklässler in Gruppengesprächen wurde deutlich, dass viele Kinder ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten fast ausschließlich im Freizeitbereich sehen (etwa in den Pausen) oder im Sportunterricht (z.B. bei der Wahl von Spielen oder Mannschaften). Es gibt in keiner Klasse (bis auf Ausnahmen an zwei Schulen) bereits im ersten oder zweiten Schuljahr Klassensprecher. Klassenräte existieren vereinzelt bereits in den ersten beiden Schuljahren – bei Schulen, die jahrgangsübergreifend arbeiten, deutlich häufiger als in altershomogenen Lerngruppen.

Häufig benennen die Kinder als unterrichtliche Mitbestimmungsmöglichkeit das eigenständige Einteilen bei der Bearbeitung des Wochenplans oder das Aussuchen von Mitschülern bei Phasen der Partnerarbeit. Häufiger als die Inhalte können die Kinder also die Organisation des Lernens mitgestalten. Ein Schwerpunkt innerhalb der Kinderwünsche liegt auf der Möglichkeit, die Fächer (Inhalte, Zeiten,

Umfänge) und Themen des Unterrichts zu wählen, die Aufgabenstellungen und Bearbeitungsreihenfolgen mitzubestimmen sowie bei den Hausaufgaben (Umfang, Bearbeitung) mehr beteiligt zu werden. Vereinzelt wird auch der Wunsch geäußert, die Inhalte von Klassenarbeiten mitzubestimmen.

Oftmals fällt es den Kindern schwer, den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, inhaltlich, zeitlich und personell hinsichtlich der gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu vergleichen. Die Erst- und Zweitklässler scheinen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich verglichen mit dem Unterricht nur leicht erhöht wahrzunehmen, da sie dort mehr Freizeit haben und im Spiel mehr Entscheidungen eigenständig oder gemeinschaftlich mit anderen Kindern treffen können. An Schulen, in denen der ganztägige Schultag rhythmisiert gestaltet wird oder in denen die Lehrer auch für das ganztägige Angebot zuständig sind, konnten die Erst- und Zweitklässler kaum Unterschiede zwischen der Mitbestimmung in beiden Bereichen benennen, was die Annahme stützt, dass die Partizipationsmöglichkeiten – wenngleich stark durch einzelne Pädagogen beeinflusst – vom organisatorischen Rahmen der Ganztagschule abhängig sind.

5. Zum weiteren Verlauf

Der Schlussbericht des Forschungsprojekts PagGs wurde im August 2009 bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung eingereicht. Die zusätzlich für das Promotionsvorhaben erhobenen Daten befinden sich gegenwärtig in der Auswertung. Verschiedene Vorträge wie z.B. bei der Tagung des Forschungsnetzwerks Ganztagschule an der Universität Dortmund und dem DGfE-Kongress 2010 wurden gehalten, die Fertigstellung der Dissertation wird Ende 2011 erwartet.

Anmerkungen

- 1 Nach KMK-Definition können Schulen dieser Organisationsform nicht als „Ganztagschulen“ bezeichnet werden. Da die Schule im Sample jedoch neben der pädagogischen Mittagsbetreuung ein umfangreiches AG-Programm anbietet und eng mit Einrichtungen der Jugendhilfe kooperiert, wird die Schule im Weiteren nicht von den anderen Schulen des Samples abgegrenzt.
- 2 Die Befragung von Erst- und Zweitklässlern fand hauptsächlich im Rahmen des Promotionsvorhabens statt. Die Daten befinden sich zurzeit (07/2010) in der Auswertung, weshalb in der folgenden Darstellung nur Eindrücke aus den Gruppengesprächen dargestellt werden können.
- 3 Die Tagungshomepage bieten einen Überblick über das facettenreiche Programm: <http://www.dgfe2010.de/> (Zugriff: 18.03.2010).
- 4 Vgl. BJK (2009).
- 5 Hier ist vor allem Artikel 12 „Berücksichtigung des Kindeswillens“ hervorzuheben. Vgl.: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (Zugriff: 20.03.2010).

- 6 Vgl. Coelen/Wagener (2009).
- 7 Diese Studie befasst sich, erstmals neben der Studie „Mitbestimmen“ (Bosenius/Wedekind 2004) und unserer eigenen („PagGs“: Wagener/Coelen/Brügelmann 2009) intensiv mit der Beteiligung von Kindern im Grundschulalter (vgl. Schneider/Stange/Roth 2009).
- 8 Das Thema „Partizipation“ gewinnt in der StEG immer mehr an Bedeutung, was auch durch die Integration von Fragen zur Beteiligung verschiedener Akteursgruppen in die Längsschnittstudie und deren kürzlich begonnene Auswertung deutlich wird. Erste Ergebnisse hierzu wurden in einem Forschungsforum des Konsortiums auf dem DGfE-Kongress Bildung in der Demokratie vom 14.-17.03.2010 in Mainz präsentiert. Die Schwerpunkte des Forschungsinteresses liegen bei: „schulische Bedingungen für die Entwicklung der Partizipationskultur an Ganztagschulen“, „Partizipation des schulischen Personals an Gestaltung und Umsetzung des Ganztags“, „Teilnahmemotivation und Mitbestimmung – Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei der Entscheidung zur Teilnahme an Ganztagsangeboten“, „Partizipation und Autonomieerleben der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsangeboten“ sowie „Elternpartizipation an Ganztagschulen“ (s. Beschreibung des Forschungsforums auf der Kongress-Homepage: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/dgfe2010/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=999999 (Zugriff am 01.03.2010)).
- 9 Alle im Beitrag dargestellten Schulen wurden pseudonymisiert.
- 10 Aussage eines Interviewpartners.
- 11 Fatke/Schneider (2005).

Literatur

- Bosenius, Jürgen/Wedekind, Hartmut 2004: „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) 2004: Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München
- Bundesjugendkuratorium 2009: Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme vom Juni 2009. Download unter: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (Zugriff: 20.03.2010)
- Coelen, Thomas/Wagener, Anna Lena 2009: Partizipation an ganztägigen Grundschulen Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung. In: Appel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2010. Schwalbach/Ts., S. 129-138
- Fatke, Rainhard/Schneider, Helmut 2005: Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh
- Schneider, Helmut/Stange, Waldemar/Roth, Roland 2009: Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Download unter: http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Veranstaltungsdokumente/kann_darf_will/Partizipationsstudie_final_101109.pdf (Zugriff: 20.03.2010)
- Wagener, Anna Lena/Coelen, Thomas/Brügelmann, Hans 2009: Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“. Unveröffentlichte Expertise im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung an deutschen Ganztagschulen – Organisation und Strukturen

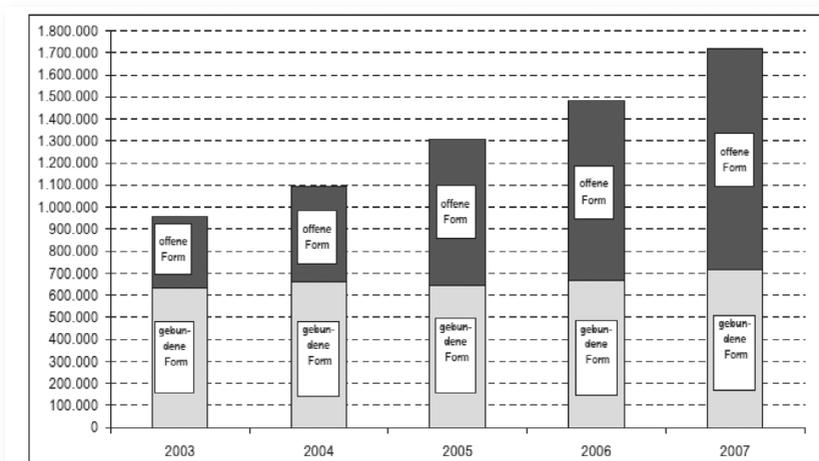
1. Die Ausgangslage

Derzeit werden in Deutschland rund 12 000 Verwaltungseinheiten registriert und mehr als 1,7 Millionen Kinder und Jugendliche in Ganztagschulen betreut, dies entspricht ca. 19 % aller Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen.^{1,2}

Dabei wird zwischen der voll gebundenen Form, der teilweise gebundenen Form und der offenen Form unterschieden. Nur in der voll gebundenen Form sind alle Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen (in einigen Bundesländern an mindestens vier Wochentagen) für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. Die offene Form herrscht in Deutschland bislang vor.

Jede Ganztagschule muss – gemäß Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) – ein Mittagessen zur Verfügung stellen. Damit bekommt Verpflegung im Kontext von Schule eine hohe Relevanz.

Abb. 1: Entwicklung der Schülerzahlen im Ganztagschulbetrieb
(KMK 2009, 14)



Die Ganztagschule in der offenen oder gebundenen Form ist inzwischen für einzelne Schulträger sehr attraktiv geworden. Dabei spielt die Verpflegung jedoch eher noch eine untergeordnete Rolle. Dies liegt zum einen daran, dass die Verbindung von Verpflegungsangebot und die Verknüpfung mit einer gezielten Ernährungserziehung nicht gesehen wird, zum anderen daran, dass Schulen auf eine solche Dienstleistung noch nicht hinreichend eingestellt sind. Abgesehen davon sind vielfach auch die notwendigen Räumlichkeiten nicht vorhanden.

Ende 2007 und Anfang 2008 wurde im Auftrag der CMA eine bundesweite Befragung bei 8 733 Ganztagschulen durchgeführt. Der Rücklauf von insgesamt 2920 verwertbaren Fragebögen ließ spezifische Aussagen für alle Bundesländer zu. Teilweise wurden die Ergebnisse nach Regionen zusammengefasst. Die Zuordnung der Bundesländer ist der folgenden Graphik zu entnehmen.

In der Untersuchung war die offene Ganztagschule mit 65 % am häufigsten anzutreffen. Die zweithäufigste Variante ist die voll gebundene Ganztagschule, etwa jede fünfte Schule gruppierte sich in diese Kategorie ein. Lediglich knapp 14 % der befragten Schulleitungen geben an, ihre Schule sei eine teilweise gebundene Ganztagschule.³

Abb. 2: Zuordnung der Bundesländer nach Regionen



2. Die Ziele der Schulverpflegung

Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS) hat inzwischen den Handlungsbedarf deutlich gemacht. So weisen die für die Bundesrepublik repräsentativen Daten Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen über alle Altersklassen hinweg in der Größenordnung von 15 % aus, die Häufigkeit von Adipositas liegt bei 6,3 %. Dabei zeigt die Altersklasse von 11 bis 13 Jahren die höchste Prävalenz: bei Übergewicht mit 18 % bei den Jungen und 19 % bei den Mädchen. In Bezug auf Adipositas sind Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren am meisten betroffen mit 8,2 % bei den Jungen und 8,9 % bei den Mädchen. Essstörungen nehmen ebenfalls einen vergleichsweise hohen Prozentsatz ein. So wurde bei 28,9 % der Mädchen und 15,2 % der Jungen im Alter von 11 bis 17 Jahren ein auffälliges Essverhalten festgestellt. Besonders problematisch ist die Tatsache, dass sowohl Übergewicht und Adipositas als auch die Essstörungen eng mit der sozialen Schicht korrelieren. Je niedriger der sozioökonomische Status, desto höher die Prävalenz.⁴

Die Ergebnisse des Eskimo-Moduls zeigen darüber hinaus eine unerwünschte Auswahl bei den Lebensmitteln auf. So essen Kinder und Jugendliche zu wenig pflanzliche Lebensmittel wie Gemüse und Obst, Brot, Kartoffeln und andere kohlenhydratreiche Beilagen. Die Jugendlichen nehmen zwar ausreichend Flüssigkeit auf, bei den 12- bis 17-Jährigen besteht jedoch allein ein Viertel der Flüssigkeitsmenge aus Limonaden. Der Verzehr von Fleisch, Fleischwaren und Wurst liegt bei den meisten Kindern und Jugendlichen deutlich höher als empfohlen. Auch Süßwaren liegen nicht im wünschenswerten Bereich, akzeptable Mengen werden zum Teil um das Dreifache überschritten.^{5,6}

Das Weißbuch der Europäischen Union zu Ernährung, Übergewicht und Adipositas setzt in seiner zentralen Strategie auf die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen. Hierin heißt es wörtlich: „Die Kindheit ist ein wichtiger Lebensabschnitt, in dem eine Vorliebe für gesunde Verhaltensweisen beigebracht und die für die Aufrechterhaltung einer gesunden Lebensweise erforderlichen Alltagsfähigkeiten erlernt werden können. Die Schulen spielen dabei eine wichtige Rolle.“⁷

Diese Position vertritt auch der Nationale Aktionsplan „In Form – Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung“.⁸ In diesem Zusammenhang wurden von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) im Auftrag des BMELV 2007 erstmalig Qualitätsstandards für die Verpflegung in Schulen veröffentlicht. Sie liegen inzwischen in der zweiten Auflage vor.⁹ Neben der Präzisierung der Anforderungen im Hinblick auf eine gesundheitsförderliche Verpflegung werden hierin auch Anforderungen an Räumlichkeiten, an die Pausengestaltung, an das Personal oder an das Hygienemanagement formuliert. Gleichzeitig wird auf die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Ernährungserziehung hingewiesen. Seit 2009 erfolgt eine systematische Unterstützung bei allen Belangen der Schulverpflegung durch die Vernetzungsstellen der Länder, die im Rahmen des Nationalen

Aktionsplans neu gegründet wurden und anteilmäßig von Bund und Ländern finanziert werden.

Geregelte Mahlzeiten sind eine wesentliche Voraussetzung für eine ausgewogene Ernährung. Der nationale Aktionsplan geht von mindestens 25 % aller Kinder und Jugendlichen aus, die vor der Schule nicht frühstücken und auch kein Pausenbrot mit in die Schule bringen. Diese Zahlen werden in Bezug auf die jüngeren Kinder auch durch die Health-Behaviour-of-School-Aged-Children (HBSC)-Studie in mehreren ausgewählten Städten Deutschlands gestützt. Bei den älteren Kindern kommt hiernach eine noch deutlich größere Zahl ohne Frühstück zur Schule.¹⁰

Die inzwischen in allen Bundesländern realisierte Verkürzung der Schulzeit auf insgesamt 12 Jahre bedeutet darüber hinaus für viele Kinder und Jugendliche von der Mittelstufe an regelmäßigen Nachmittagsunterricht. Ohne Frühstück oder Pausenbrot und ohne eine Mittagsmahlzeit lässt sich ein solcher Schulalltag kaum bewältigen.

Übergeordnete Ziele der Verpflegung in Schulen sind:

- Die Förderung der geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen durch eine hohe ernährungsphysiologische Qualität der Mahlzeiten,
- die Sicherstellung von Abwechslungsreichtum und Vielfalt im Angebot,
- das Kennenlernen neuer Gerichte und Lebensmittel sowie das Kennenlernen von Ess- und Tischkultur,
- das Erreichen einer hohen Akzeptanz durch eine optimale Sensorik sowie
- das Erlernen eines gesundheitsfördernden Ernährungsstils.

Die Ziele lassen sich nur realisieren, wenn die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Schulen berücksichtigt werden.

3. Bestehende Organisationsstrukturen

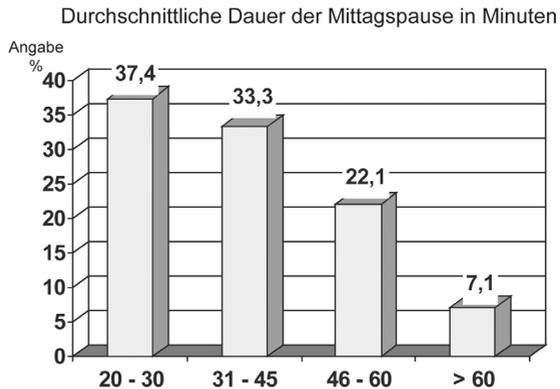
Mit der Umstellung einer Schule auf den Ganztagsbetrieb sind vielfältige organisatorische, technische und räumliche Maßnahmen verbunden. Im Bereich der Schulverpflegung sehen sich dabei die Schulleitungen mit den folgenden Herausforderungen konfrontiert:

Die Sicherstellung einer optimalen Verpflegung gehört nicht zu den Kernkompetenzen von Schulleitungen und -gremien. So besteht auf der einen Seite vielfach erhebliche Unsicherheit darüber, wie viel und was Kinder täglich benötigen, um geistig und körperlich fit zu bleiben.

Auf der anderen Seite stehen die Schulen Anbietern gegenüber, die ihnen spezifische Lösungen unterbreiten. Die Beurteilung dieser Lösungen ist jedoch ohne entsprechende Kompetenzen nicht möglich. So kann es sein, dass für die jeweilige Schule genau die falsche Entscheidung fällt.

Darüber hinaus müssen in den Schulen im Bestand Räume eingerichtet werden,

Abb. 3:
Länge der
Pausen in
den Ganztags-
schulen



damit Schülerinnen und Schüler in Ruhe und in einem angenehmen sauberen Umfeld essen können. Auch für Personal, das an der Verteilung und ggf. an der Produktion teilnimmt, müssen getrennte Räume vorgehalten werden, dies gilt insbesondere für den sanitären Bereich und die Umkleiden. Schließlich sind Schulen normalerweise auch nicht auf die erhöhten Reinigungsanforderungen eingestellt.

Verpflegung stellt eine Dienstleistung dar, die im Schulalltag optimal organisiert sein muss. Kinder brauchen Zeit, um in Ruhe zu essen. Aus diesem Grunde muss der Schulalltag entsprechend untergliedert werden, Pausenzeiten müssen so lang sein, dass Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkräfte das Angebot einer Mittagsmahlzeit oder einer entsprechenden Zwischenverpflegung auch wahrnehmen können. Die Rhythmisierung von Unterricht und die Staffelung von Mittagspausen sind praktisch unverzichtbar.

Die Qualitätsstandards für die Verpflegung an Schulen fordern eine Pause von 60 Minuten, sodass neben der Aufnahme der Mahlzeiten auch noch ausreichend Zeit für Bewegung und Entspannung gegeben ist.

Das Spektrum der Betreiber der Schulverpflegung ist heterogen. Als Betreiber kommen Pächter, Beschäftigungsträger, Cateringunternehmen und andere Lieferanten in Frage. In einigen Schulen wird das Mittagessen auch in Eigenregie unter Einbeziehung von Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern produziert.

Unterschiedlich sind auch die Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der Verpflegung und den Speiseplan. In 55,4 % der Schulen nimmt die Schulleitung dieses Recht für sich in Anspruch – im Umkehrschluss bedeutet das, dass fast die Hälfte der Schulleitungen (44,6 %) bei diesem wichtigen Thema der Gestaltung des Schulalltages für die Schülerinnen und Schüler keinen Einfluss nehmen will oder kann. An 46,4 % der Schulen wird den betroffenen Kindern und Jugendlichen eine Mitwirkung bei der Speiseplanung eingeräumt. Lehrerinnen und Lehrer werden an 37,2 % und Eltern lediglich an 32,4 % der Schulen bei diesem Thema beteiligt.

Tabelle 1: Betreiber der Gemeinschaftsverpflegung

Betreiber	Absolut	in %
Pächter	162	6,7%
Cateringunternehmen*	790	32,7%
Eigenregie	291	12,0%
Eltern	37	1,5%
Beschäftigungsträger (Träger von Qualifizierungsmaßnahmen)	205	8,5%
Schülerinnen und Schüler	7	0,3%
externe Lieferanten**	800	33,1%
Sonstige	127	5,3%
Gesamt	2419	

*Cateringunternehmen sind alle diejenigen, die die Verpflegung für eine Einrichtung auf der Basis entsprechender Verträge übernehmen. Sofern eine Produktionsküche vorhanden ist, kann der Caterer diese mit seinem Personal betreiben. Ist keine Küche vorhanden, so stellen Cateringunternehmen im Regelfall das Personal für die Ausgabe und Verteilung sowie die Entsorgung und Reinigung verpflegungsrelevanter Bereiche.

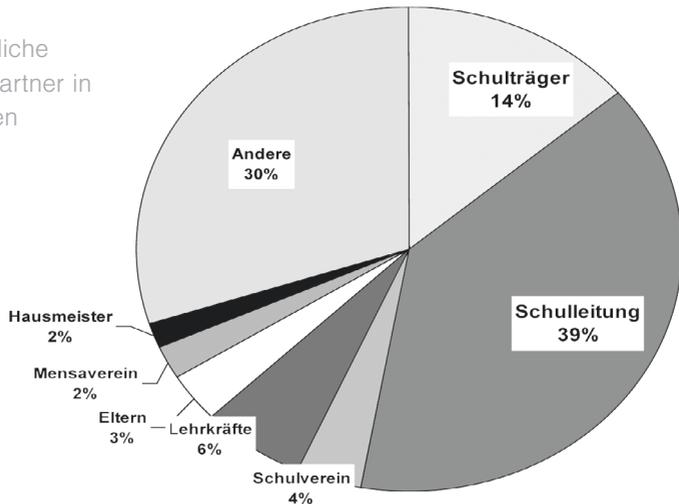
**Externe Lieferanten sind alle diejenigen, die lediglich die Mahlzeiten liefern, ohne die Organisation der Ausgabe und Verteilung sicherzustellen. Diese Form ist am häufigsten vertreten. Sie bringt jedoch Probleme mit sich, weil die Schulen alle weiteren Prozessstufen mit Ausnahme der eigentlichen Zubereitung selbst erbringen müssen. Fehlt das Personal, werden die Aufgaben häufig von Eltern oder Schülern übernommen.

Von Bedeutung für einen reibungslosen Betrieb in den Schulen sind verlässliche Ansprechpartner. Auch hier ist das Spektrum sehr heterogen. Insbesondere dann, wenn als Ansprechpartner die Schulträger benannt werden, ist zu befürchten, dass schnelle Lösungen von Problemen vor Ort auf sich warten lassen.

Auffällige Unterschiede zwischen Ost und West ergeben sich im Hinblick auf die Akzeptanz des Mittagessens. Während im Westen in der Regel gerade einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das Mittagessen zu sich nimmt, sind es im Osten durchschnittlich 63 %. Die Zahlen zu den Häufigkeiten werden von drei Faktoren beeinflusst: zum einen ist die Teilnahme am Mittagessen bei jüngeren Schülern regelmäßiger als bei älteren. Zum anderen war es in den neuen Bundesländern früher üblich, an einer Mittagsverpflegung teilzunehmen, diese Gewohnheit wurde in den neuen Schulalltag mit übernommen. Des Weiteren kann eine Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp festgestellt werden. Bei der voll gebundenen Ganztagschule wird immer häufiger ein Commitment zwischen Eltern und Schulleitung über eine verbindliche Teilnahme der Kinder an der Verpflegung angetroffen.

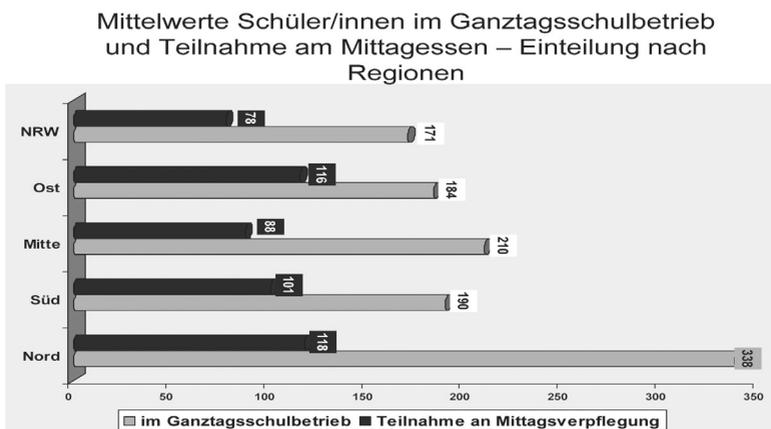
Abb. 4:

Verantwortliche
Ansprechpartner in
den Schulen



Perspektivisch dürften diese Zahlen ansteigen. So sind mit den Bemühungen um eine ausgewogene Ernährung auch die Verbesserung des Umfelds und der Schulorganisation verbunden. In der Nestlé-Studie „So is(s)t Schule 2010“ wurden bereits deutlich höhere Teilnahmehzahlen präsentiert.¹¹

Abb. 5: Teilnahme am Mittagessen – nach Regionen



4. Die Qualität des Angebots

Belastbare Aussagen zur Qualität des Angebots liegen für Deutschland bislang nicht vor. Allerdings konnten in der Befragung einige Strukturmerkmale erhoben werden, die Rückschlüsse auf die Qualität zulassen.

Während in vielen Schulen lediglich ein Gericht angeboten und damit keine Auswahl ermöglicht wird, offerieren andere Einrichtungen mehrere Auswahlessen oder bieten sogar eine freie Komponentenwahl an.

Tabelle 2: Angebotsbreite beim Mittagessen
(Mehrfachnennungen möglich)

Angebot	Absolut	in %
ein Gericht	1656	56,7 %
mehrere Auswahlessen	1262	43,3 %
freie Komponentenwahl	196	6,7 %
zusätzlich Suppe	260	8,9 %
zusätzlich Salat	1387	47,6 %
zusätzlich Dessert	1745	59,9 %
Gesamt	2915	

In den meisten Schulen (56,7 %) wird in der Mittagszeit lediglich ein Gericht angeboten, aber immerhin 43,3 % ermöglichen eine Auswahl aus mehreren Gerichten. Sehr viele Schulen befriedigen den Nachspeisenwunsch (59,9 %) und bieten zusätzlich Desserts an. Immerhin fast die Hälfte (47,6 %) offeriert ergänzend einen Salat. Lediglich in jeder elften Schule (8,9 %) wird zusätzlich eine Suppe bereitgehalten. Während in der Betriebsgastronomie Auswahlessen und freie Komponentenwahl inzwischen zum Standard gehören, ist dies in der Schulverpflegung noch lange nicht die Norm. Fairerweise sei an dieser Stelle angemerkt, dass die aktuellen Teilnehmerzahlen eine Angebotsdiversifizierung insbesondere in kleineren Schulen nicht gerade erleichtern.

Ein tägliches Angebot von frischem Obst und Gemüse wird im Durchschnitt nur in 55 % der Schulen realisiert. 73,1 % der Schulen, an denen die Verpflegung in Eigenregie durchgeführt wird, stellen ihren Gästen jeden Tag ein entsprechendes Angebot zu Verfügung. Auch wenn die Eltern (69,4 %) bzw. ein Beschäftigungsverträger (64,6 %) das Mittagessen produzieren, wird bemerkenswert häufig über ein solches Obst oder Gemüseangebot berichtet.

Das von der Europäischen Union aufgelegte Schulobstprogramm könnte hier eine deutliche Verbesserung bewirken, wenn die Bundesländer bereit sind, die Cofinanzierung zu übernehmen.¹²

Tabelle 3: Angebote bei der Mittagsverpflegung

Weitere Angebote	absolut	in %	N*
kostenlos Trinkwasser	1980	69,5	2850
Täglich frisches Obst und Gemüse	1558	55,0	2835
Aktionen und Themenwochen	1017	35,9	2830

*die diese Frage beantwortet haben

Ergänzende Aktionen und Themenwochen, die einen einerseits wichtigen Beitrag zur Ernährungserziehung leisten können, andererseits die Akzeptanz der Schulverpflegung fördern, werden nicht flächendeckend durchgeführt. Lediglich 35,9 % der Schulen berichten über derartige Aktivitäten.

In lediglich 2190 Fragebögen werden Angaben zum Anteil der eingesetzten Bio-Lebensmittel gemacht, 770 Schulen, also etwa ein Viertel, kann oder will zu diesem Aspekt keine Stellungnahme abgeben. Die folgende Tabelle zeigt den Anteil an Bio-Produkten, der von den auskunftswilligen Schulen angegeben wurde.

Tabelle 4: Anteil an Biolebensmitteln

Anteil an Biolebensmitteln	Anzahl absolut	In %
Keine Biolebensmittel	822	37,5
bis zu 10 % des geldwerten Anteils	717	32,7
mehr als 10 % bis zu 20 % des geldwerten Anteils	388	17,7
mehr als 20 % des geldwerten Anteils	263	12,0
Gesamt	2190	

Die Prozentzahlen der Schulen, die gar keine Bio-Lebensmittel verwenden, sind in allen Regionen sehr ähnlich (zwischen 36 % und 39 %). Gerade einmal jede zehnte Schule im Norden und in NRW berichtet über mehr als 20 % des geldwerten Anteils, im Süden sind dies schon 16 %.

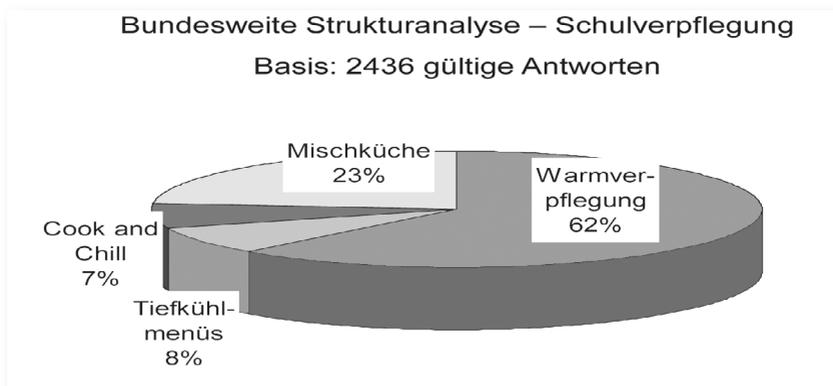
Etwas mehr als die Hälfte, nämlich 1514 Schulen oder 51,5 % geben an, ihren Schülerinnen und Schülern ein ergänzendes Angebot für die Zwischenverpflegung zur Verfügung stellen. In der Regel wird dieses in einem Bistro bzw. Café oder über einen Kiosk realisiert. Automaten oder ein ergänzendes Angebot in der Mensa bzw. Kantine finden sich im Vergleich hierzu eher selten.

Die Qualitätsstandards für die Schulverpflegung fordern eine Zwischenverpflegung, denn aus ernährungswissenschaftlicher Sicht ist die Einnahme mehrerer kleiner Mahlzeiten über den Tag verteilt empfehlenswert. Ein sinnvolles Angebot für einen

Pausensnack (Obst, Gemüse, Vollkornbrötchen oder magere Milchprodukte) stellt einen Beitrag zur Gesundheitsförderung dar und kann die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärken. Vor diesem Hintergrund ist das reale Angebot an Zwischenverpflegung eher kritisch zu sehen, weil es auch wenig gesundheitsförderliche Alternativen enthält.

Bei den Verpflegungssystemen haben sich die Schulen überwiegend für die Warmverpflegung entschieden. Dieses System ermöglicht eine Anlieferung aller Komponenten und reduziert die Aufgaben vor Ort auf die Ausgaben von Speisen, da vielfach auch die Reinigung von Geschirr und Behältern von den Anbietern übernommen wird.

Abb. 6: Verteilung der Verpflegungssysteme

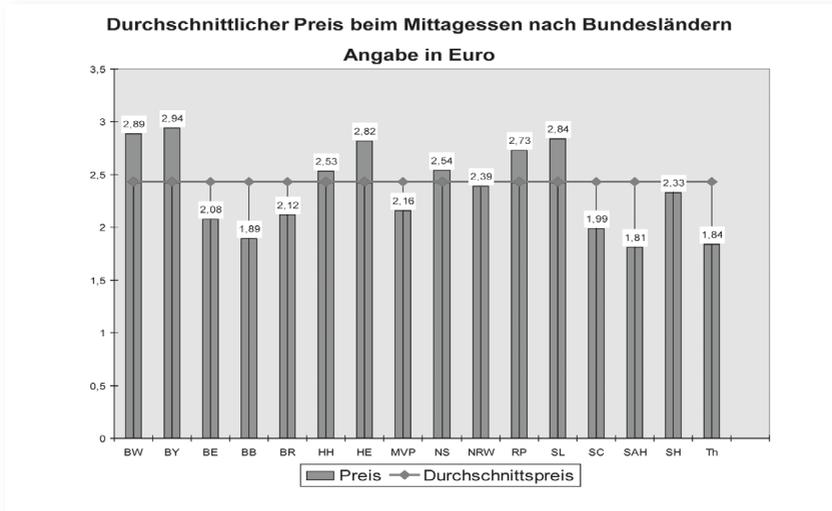


Prinzipiell lässt sich mit allen Verpflegungssystemen eine gute Qualität erreichen, allerdings ist gerade die Warmverpflegung in hohem Maße von den jeweiligen Transport- und Standzeiten abhängig. Beträgt die Zeit zwischen Fertigstellung der Produktion und dem Verzehr mehr als drei Stunden, so ist mit erheblichen Einbußen der ernährungsphysiologischen und sensorischen Qualität zu rechnen.

5. Die durchschnittlichen Preise

Bei den Preisen, die für das Mittagessen gezahlt werden, zeigt sich ein differenziertes Bild. Der Durchschnittspreis von 2,43 € wird in den neuen Bundesländern unter-, im Süden der Republik deutlich überschritten. Auch neuere Studien belegen diesen Trend, wobei sich ein insgesamt höheres Preisgefüge ergibt. In der neueren Studie der Nestlé Deutschland AG wurde auf der Basis einer Befragung von Schülern und Eltern ein Durchschnittspreis von 2,60 € ermittelt.¹¹

Abb. 7: Preise in den Bundesländern



6. Beratungsbedarfe

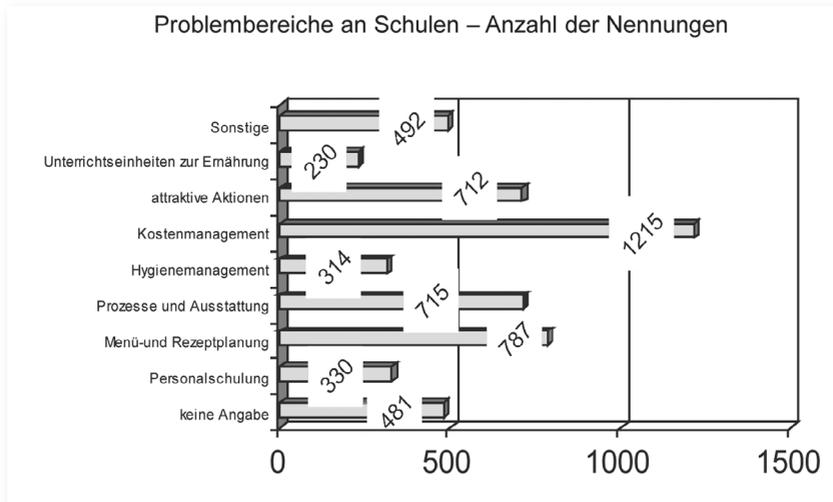
Auf die Frage „Welches sind aus Ihrer Sicht die größten Problembereiche bei der Schulverpflegung?“ wurde eine Vielzahl von Antworten gegeben, die belegen, dass an vielen Schulen die Aufgabe eine angemessene Mittagsverpflegung bereitzustellen, noch nicht als erfüllt angesehen werden darf. Im Durchschnitt werden mindestens zwei Problembereiche benannt.

Dabei wird das Kostenmanagement am häufigsten genannt, gefolgt von der Menü- und Rezeptplanung, der Gestaltung von Prozessen und Ausstattung sowie attraktiven Aktionen. Es wird deutlich, dass die Schulverpflegung zumindest aktuell noch auf eine massive Unterstützung angewiesen ist. Wie sehr sich dies im Laufe der nächsten Jahre ändert, wird nicht zuletzt auch davon abhängen, wie gut die Vernetzungsstellen arbeiten und wie stark die Akzeptanz des Mittagsangebots steigt, um professionellen Lösungen Raum zu geben.

7. Ausblick

Ganztagschulen sind eine ideale Lebenswelt, um Einfluss auf die Ernährungssituation von Kindern und Jugendlichen zu nehmen. Die Schulzeit erstreckt sich im Regelfall über viele Jahre und die Kinder müssen in gleicher Weise betreut werden, ohne dass ihr sozialer Hintergrund sich hierbei direkt auswirken könnte. Die Ernährungssituation ließe sich nachhaltig verbessern, wenn es gelänge, die

Abb. 8: Problembereiche in der Schulverpflegung



Verhältnisse in den Schulen durch ein entsprechendes Verpflegungsangebot und das Verhalten durch eine sinnvolle Ernährungserziehung in Einklang zu bringen. Dabei sollte einem ganzheitlichen Ansatz, der auch Bewegung, Stressbewältigung sowie die Stärkung der eigenen Persönlichkeit einschließt, der Vorrang gegeben werden.

Schließlich können Ess- und Tischkultur erlernt und soziales Engagement gefördert werden. Insoweit macht es Sinn, die Verpflegung als Teil des Schulprofils zu begreifen und professionelle Lösungen mit hoher Qualität zu etablieren.

Anmerkungen

- 1 Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, – Statistik 2003 bis 2007 –, Bonn April 2009.
- 2 Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2008/2009, Fachreihe 11, Reihe 1, Wiesbaden 2009 (Das Statistische Bundesamt weist für das Schuljahr 2008/2009 insgesamt 9,023 Millionen Schüler in allgemein bildenden Schulen aus).
- 3 Arens-Azevedo, U./Labrenz, H.: Bundesweite Strukturanalyse Schulverpflegung im Auftrag der CMA. Abschlussbericht, Hamburg Mai 2008.
- 4 Kurth, B.-M./Schaffrath Rosario, A.: Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS). Bundesgesundheitsbl. Gesundheitsforsch.-Gesundheitsschutz 2007, 50: 736-743.
- 5 Universität Paderborn, Robert-Koch-Institut (Hrsg.): Forschungsbericht. Ernährungsstudie als KIGGS Modul – EsKiMo, Berlin/Paderborn 2007.

- 6 DGE (Hrsg.): Lebensmittelverzehr und Nährstoffzufuhr im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse aus den beiden bundesweit durchgeführten Ernährungsstudien VELS und EsKiMo. In Ernährungsbericht 2008, Bonn 2008, S. 49-92.
- 7 Kommission der europäischen Gemeinschaften: Weißbuch Ernährung, Übergewicht, Adipositas. Eine Strategie für Europa. KOM (2007) 279, Brüssel 2007.
- 8 BMELV, BMG (Hrsg.): In Form – Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung, Bonn 2008.
- 9 DGE (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung, Bonn 2009.
- 10 WHO (ed.): Health Behaviour in School-Aged Children. Addressing the socioeconomic determinants of healthy eating habits and physical activity levels among adolescents. Genf 2006.
- 11 Nestlé Deutschland AG (Hrsg.): So is(s)t Schule 2010. Chancen für das lernende Esszimmer. Frankfurt/M. 2010.
- 12 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Verordnung (EG) Nr. 288/2009 der Kommission vom 7. April 2009 mit Durchführungsbestimmungen zur VO (EG) Nr. 1214/2007 des Rates hinsichtlich der Gewährung einer Gemeinschaftsbeihilfe für die Abgabe von Obst und Gemüse, verarbeitetem Obst und Gemüse sowie von Bananenerzeugnissen an Kinder in schulischen Einrichtungen im Rahmen eines Schulobstprogramms.

Die vollständigen Ergebnisse der bundesweiten Strukturanalyse Schulverpflegung (einschl. aller Teilergebnisse der Bundesländer) sind bei der Autorin erhältlich.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Ulrike Arens-Azevedo

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fakultät Life Sciences

Lohbrügger Kirchstr. 65, 21033 Hamburg

Ulrike.Arens-Azevedo@haw-hamburg.de

Berichte aus den Bundesländern

Markus Köpf

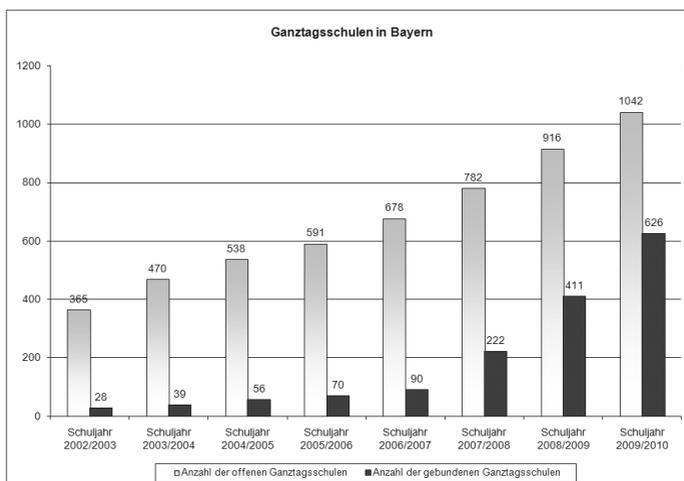
Die Ganztagschulentwicklung in Bayern

Der Ausbau von Ganztagschulen in Bayern

Innerhalb der letzten Jahre hat die Schullandschaft in Bayern auf der Grundlage des Beschlusses des Bayerischen Ministerrats vom 6. November 2001 zur Einrichtung von Ganztagschulen eine äußerst dynamische Veränderung erfahren.

So haben sich mittlerweile viele Schulen in Bayern von der klassischen Halbtagschule zur Ganztagschule weiterentwickelt. Ausgehend von insgesamt 393 offenen und gebundenen Ganztagschulen zu Beginn dieser Entwicklung im Schuljahr 2002/03 existieren im Schuljahr 2009/10 insgesamt 1668 offene und gebundene Ganztagschulen in Bayern.

Gesellschaftliche Veränderungen wirken sich unmittelbar auf Erziehung und Unterricht in der Schule aus. Darauf hat sich die Schule einzustellen und die entsprechenden Antworten – auch über den Unterricht hinaus – zu geben. Der flächendeckende und bedarfsgerechte Ausbau von Ganztagsangeboten in allen Schularten stellt somit einen wesentlichen Beitrag zur zukunftsorientierten Weiterentwicklung des bayerischen Bildungswesens dar. Mit dem massiven Ausbau der Ganztagsbetreuung an bayerischen Schulen begegnet der Freistaat Bayern neuen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen, u.a. der Verbes-



serung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, einer Erhöhung der Chancen und Teilhabegerechtigkeit in Schule und Gesellschaft und der Unterstützung der elterlichen Erziehungsarbeit.

Durch die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten sollen die Schülerinnen und Schüler nachhaltig in ihrer Entwicklung von kognitiven, sozialen und motivationalen Kompetenzen gefördert werden. Dabei sollen folgende Schwerpunkte im Mittelpunkt stehen:



Im Bereich der Ganztagschulen werden in Bayern zwei Organisationsformen voneinander unterschieden. Zum einen die Organisationsform der offenen Ganztagschule, die ein freiwilliges schulisches Angebot darstellt, an dem Schülerinnen und Schüler im Anschluss an den Vormittagsunterricht zeitlich flexibel teilnehmen können und welches in klassen- und jahrgangsstufenübergreifenden Gruppen organisiert werden kann, und zum anderen die Organisationsform der gebundenen Ganztagschule, die ebenfalls ein freiwilliges schulisches Angebot darstellt, in dem die Schülerinnen und Schüler in Ganztagsklassen ein rhythmisiertes Unterrichtsangebot besuchen.

Die Einrichtung gebundener Ganztagszüge war im Rahmen der sogenannten Hauptschulinitiative zur Weiterentwicklung dieses Bildungsangebotes zunächst auf Hauptschulen insbesondere in sozialen Brennpunkten beschränkt. Entsprechend der Zielsetzung mehr Ganztagsangebote in allen Schularten zu schaffen, hat die Bayerische Staatsregierung am 3. Februar 2009 ein Gesamtkonzept für einen flächendeckenden und bedarfsorientierten Ausbau der Ganztagschulen in allen Schularten bis 2013 beschlossen. Mit Umsetzung dieses Konzeptes wird die gebundene Ganztagschule zu einem regelmäßigen, zusätzlichen, schulischen Angebot für einen erheblichen Teil aller bayerischen Schulen.

Die offene Ganztagschule, deren Angebote bisher in der Trägerschaft von Kommunen oder freien Trägern stattfanden, wurde an staatlichen Schulen zum

Schuljahr 2009/10 als schulische Veranstaltung in die Trägerschaft des Freistaates übernommen.

Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen wird die Ganztagschule künftig als schulisches Angebot aufgenommen, das in gebundener oder offener Form auf Antrag des jeweiligen Schulaufwandsträgers eingerichtet werden kann.

Offene Ganztagschulen

Die offene Ganztagschule ist ein freiwilliges schulisches Angebot der ganztägigen Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 10. Eine offene Ganztagschule kann an Hauptschulen, Förderschulen, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien eingerichtet werden. Für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 1 bis 4 stehen neben den Kindertageseinrichtungen zusätzlich die Angebote der sogenannten Mittagsbetreuung und verlängerten Mittagsbetreuung zur Verfügung, die bereits an 71 % aller Grundschulen eine verlässliche Betreuung bis maximal 15.30 Uhr ermöglichen. Der Unterricht an offenen Ganztagschulen findet wie gewohnt überwiegend am Vormittag im Klassenverband statt. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern dies wünschen, besuchen dann nach dem planmäßigen Unterricht die jeweiligen Ganztagsangebote. Eine offene Ganztagschule setzt voraus, dass an mindestens vier Wochentagen ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, welches wöchentlich mindestens zwölf Stunden umfasst, dass an allen Tagen des Ganztagschulbetriebes für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein Mittagessen bereitgestellt wird und dass die Bildungs- und Betreuungsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen. Die offene Ganztagschule bietet somit einen verbindlichen Leistungskatalog, der mindestens das Angebot einer täglichen Mittagsverpflegung, einer verlässlichen Hausaufgabenbetreuung sowie verschiedenartiger Freizeitangebote umfassen muss. Nach Möglichkeit soll das Angebot durch zusätzliche Lernhilfen und Förderangebote ergänzt werden.

Vielfalt durch Kooperation

Offene Ganztagschulen realisieren ihre Angebote überwiegend in Kooperation mit unterschiedlichen Verbänden, Vereinen, freien Trägern der Jugendhilfe oder den Kommunen. Dies gewährleistet eine enge Zusammenarbeit von pädagogischem Personal unterschiedlichster Profession (u.a. Erzieher, Sozialpädagogen, Fachübungsleiter) und führt zu einer verstärkten Öffnung der Schule nach außen und zu einem erhöhten Lebensweltbezug von Schule. Die Art und Ausgestaltung der

Angebote hängt von den Bedürfnissen und Möglichkeiten an der jeweiligen Schule ab. Die Schulen, ihre Sachaufwandsträger und Kooperationspartner entwickeln das jeweilige Angebot gemeinsam.

In der offenen Ganztagschule ist die Hausaufgabenbetreuung ein fester Bestandteil des Nachmittagsprogramms. In der Regel nach dem Mittagessen gehen die Schülerinnen und Schüler in Begleitung kompetenten Personals daran, ihre täglichen Aufgaben zu erledigen. Häufig werden in dieser Zeit kleinere Gruppen gebildet, um die Effektivität dieser Arbeitsphase zu verstärken. Ziel dieses Bausteins ist es, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Vorbereitung auf den kommenden Schultag optimal zu unterstützen und sie so in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten anzuleiten, dass die Aufgaben am Ende dieses Zeitblocks in der Regel auch fertig erstellt sind. An die Hausaufgabenbetreuung schließen sich in der Regel vielfältige Freizeitangebote mit sportlichen, musischen und gestalterischen Aktivitäten an. Das Spektrum der Angebote reicht von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten, die oftmals in Kooperation mit örtlichen Sportvereinen angeboten werden, hin zu Angeboten im musisch-ästhetischen und kulturellen Bereich, die mancherorts in Kooperation mit örtlichen Musikschulen, Theatern und Museen konzipiert werden. Aber auch umweltpädagogische Angebote in Kooperation mit verschiedenen Umwelt- und Naturverbänden, Angebote im Bereich der neuen Medien zur Steigerung der IT- und Medienkompetenz und Angebote zur Berufsorientierung können Bestandteil des pädagogischen Angebots einer offenen Ganztagschule sein. Darüber hinaus können aber auch Angebote zur individuellen schulischen Lernförderung oder zur Vertiefung von individuellen Neigungen und Begabungen, wie beispielsweise zur Leseförderung oder vertieftes naturwissenschaftliches Forschen und Arbeiten Teil einer Ganztagskonzeption sein. Bei der Organisation und Realisierung dieser vielfältigen Angebote können neben dem Personal des jeweiligen Kooperationspartners auch Einzelpersonen und ehrenamtlich tätige Personen miteingebunden werden.

Zur Vertiefung und Weiterentwicklung der Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schulen und außerschulischen Partnern hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit verschiedenen Organisationen und Dachverbänden Rahmenvereinbarungen geschlossen. Solche Rahmenvereinbarungen bestehen derzeit mit dem Katholischen Schulkommissariat in Bayern, der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, dem Bayerischen Bauern-Verband, dem Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V., dem Bayerischen Landes-Sportverband und Bayerischen Musikrat/Landesverband Bayerischer Tonkünstler (u.a. Musikpädagogen, Privatmusiklehrer, Musiktherapeuten), dem Bayerischen Landesausschuss für Hauswirtschaft e.V., dem Bayerischen Jugendring, dem Landesverband für Gartenbau und Landespflege und zahlreichen Hilfsorganisationen in Bayern.

Oftmals agiert jedoch der staatliche oder kommunale Sachaufwandsträger (Kommune oder Landkreis) selbst als Kooperationspartner der Schule.

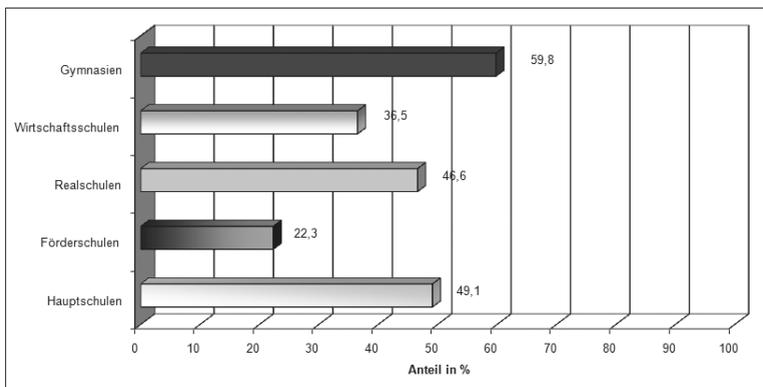
Personaleinsatz in der offenen Ganztagschule

Das in der offenen Ganztagschule eingesetzte Personal muss neben der persönlichen Eignung über die erforderliche Fachkompetenz für das jeweilige Bildungs- und Betreuungsangebot verfügen.

Welche Personen konkret die Förder- und Betreuungsangebote übernehmen, hängt jedoch auch von den Inhalten und Möglichkeiten vor Ort ab. In Frage kommen grundsätzlich Sozialpädagogen, Erzieher, Übungsleiter sowie sonstige für das jeweilige Angebot geeignete Personen (beispielsweise Experten aus Wirtschaft und Handwerk, Leiter von Jugendgruppen, engagierte Eltern). Je nach Verfügbarkeit können auch Lehrkräfte der Schulen eingesetzt werden.

Organisations- und Finanzierungsrahmen der offenen Ganztagschule

Offene Ganztagschulen bieten an mindestens vier der fünf Wochentage ab Unterrichtsende bis grundsätzlich mindestens 16 Uhr verlässliche Bildungs- und Betreuungsangebote im Gesamtumfang von wöchentlich mindestens 12 Stunden. Die Teilnahme an den Angeboten ist freiwillig. Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern entscheiden sich mit der Anmeldung für eine verbindliche Teilnahme für die Dauer eines Schuljahres. Die Mindestteilnahmeverpflichtung beträgt hierbei zwei Nachmittage pro Woche im Umfang von zusammen mindestens sechs Zeitstunden. Dieses Angebot ist für die Eltern mit Ausnahme der Kosten für die Mittagsverpflegung an staatlichen Schulen grundsätzlich kostenfrei. An manchen Schulen besteht darüber hinaus oftmals ein Bedarf für zusätzliche Betreuungsangebote, z.B. nach 16 Uhr oder am Freitagnachmittag. Solche Angebote können unter bestimmten



Anzahl der offenen Ganztagschulen in Bayern nach Schularten im Schuljahr 2009/10

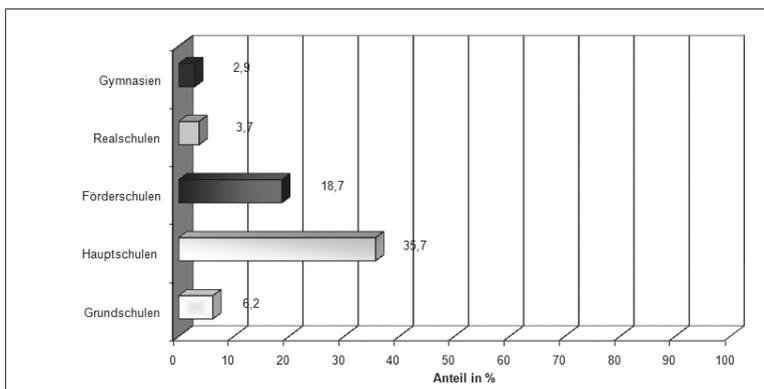
Bedingungen eingerichtet werden. Hierfür kann unter Umständen ein Elternbeitrag anfallen. Mit Genehmigung der offenen Ganztagschule seitens des Freistaats Bayern stellt dieser für jede gebildete Gruppe ein Budget für den Personalaufwand zur Verfügung. Die Gruppengrößen betragen bei den weiterführenden Schularten durchschnittlich 20 Schülerinnen und Schüler bzw. ca. 15 Schülerinnen und Schüler im Bereich der Förderschulen. Das Budget je Gruppe und Schuljahr beträgt im Schuljahr 2009/10 für die offene Ganztagschule an Hauptschulen 26.500 €, an Förderschulen 30.000 € und an Realschulen, Wirtschaftsschulen, Gymnasien je 23.000 €. Die Unterschiede in den Fördersummen ergeben sich vor allem aus den unterschiedlichen Stundentafeln der einzelnen Schularten.

Im Schuljahr 2009/10 stehen den bayerischen Schülerinnen und Schülern etwa 60 000 Plätze in der offenen Ganztagsbetreuung zur Verfügung.

Gebundene Ganztagschulen

Gebundene Ganztagschulen in Bayern sind gemäß KMK-Definition teilgebundene Ganztagschulen in Form von Ganztagszügen. Da die Teilnahme an einem gebundenen Ganztagsangebot freiwillig erfolgt, muss grundsätzlich jede gebundene Ganztagschule in Bayern die Wahlfreiheit zwischen dem Besuch eines Halbtagsangebotes und dem Besuch eines gebundenen Ganztagsangebotes in jeder Jahrgangsstufe gewährleisten.

Unter gebundener Ganztagschule wird verstanden, dass ein durchgehend strukturierter Aufenthalt in der Schule an mindestens vier Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler bis grundsätzlich 16 Uhr verpflichtend ist, die vormittäglichen und nachmittäglichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen



Anzahl der gebundenen Ganztagschulen in Bayern nach Schularten im Schuljahr 2009/2010

und der Unterricht in einer Ganztagsklasse erteilt wird. Der Pflichtunterricht ist somit in rhythmisierter Form auf Vormittag und Nachmittag verteilt. Über den ganzen Tag hinweg wechseln Unterrichtsstunden mit Übungs- und Studierzeiten und sportlichen, musischen und künstlerisch orientierten Fördermaßnahmen.

Gebundene Ganztagschulen bieten differenzierte Fördermaßnahmen, den Unterricht ergänzende und individuelle Arbeits- und Übungsphasen, eine veränderte Lern- und Unterrichtskultur mit innovativen Unterrichtsformen (Projektarbeit, Wochenplanarbeit etc.), eine Mittagsverpflegung, einen pädagogisch gestalteten Freizeit- und Neigungsbereich, die Öffnung von Schule unter Einbeziehung qualifizierter externer Partner und Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen.

In der gebundenen Ganztagschule werden überwiegend Lehrkräfte eingesetzt. Dazu kommen auch externe Kräfte, etwa für die Betreuung der Mittagszeit sowie für weitere Förder- und Betreuungsmaßnahmen. Der gesamte Tagesablauf wird hierbei von der Schule konzipiert und organisiert. Mit dem Aufbau gebundener Ganztagschulen wurde zum Schuljahr 2002/03 begonnen. Im Schuljahr 2009/10 sind an insgesamt 626 Schulen in Bayern Ganztagsklassen eingerichtet. Dabei haben die Hauptschulen mit insgesamt 384 Standorten den größten Anteil. Des Weiteren folgen 150 Grundschulen, 67 Förderschulen, 12 Gymnasien und 13 Realschulen.

Gebundene Ganztagschulen wurden bisher schwerpunktmäßig an Hauptschulen eingerichtet. Beginnend zum Schuljahr 2009/2010 wurden die Grund- und Förderschulen verstärkt in das Ausbauprogramm aufgenommen. Ab dem Schuljahr 2011/12 ist auch ein flächendeckender Ausbau im Bereich der Wirtschaftsschulen, Realschulen und Gymnasien vorgesehen.

Organisations- und Finanzierungsrahmen der gebundenen Ganztagschule

Mit Genehmigung zur Einrichtung einer gebundenen Ganztagschule seitens des Freistaats Bayern stellt dieser für jede Ganztagsklasse an Grund-, Haupt- und Förderschulen zusätzlich 12 Lehrerwochenstunden bzw. 8 zusätzliche Lehrerwochenstunden an Wirtschaftsschulen, Realschulen und Gymnasien zur Verfügung. Die Unterschiede in der Zuweisung der Lehrerwochenstunden ergeben sich analog zur offenen Ganztagschule vor allem aus den unterschiedlichen Stundentafeln der einzelnen Schularten. Hinzu kommt ein Budget in Höhe von 6.000 € pro Klasse und Schuljahr zur Abdeckung weiterer Betreuungszeiten durch externes Personal.

Die Teilnahme am Angebot der gebundenen Ganztagschule ist für die Eltern mit Ausnahme der Kosten für die Mittagsverpflegung an staatlichen Schulen grundsätzlich kostenfrei.

Der Sachaufwandsträger ist für die Bereitstellung der erforderlichen Räumlichkeiten der gebundenen Ganztagschule verantwortlich.

Im Schuljahr 2009/10 stehen den bayerischen Schülerinnen und Schülern etwa 26 000 Plätze an gebundenen Ganztagschulen zur Verfügung.

Beteiligung der Kommunen und Schulträger im Bereich der offenen und gebundenen Ganztagschulen

Die offene und gebundene Ganztagschule kann nur auf Antrag des jeweiligen Sachaufwandsträgers (Kommune, Landkreis oder privater Schulträger) verbunden mit der Vorlage eines entsprechenden pädagogischen Konzeptes für die Bildungs- und Betreuungsangebote im Rahmen der verfügbaren staatlichen Haushaltsmittel und Ausbauplanungen eingerichtet werden.

Im Rahmen der Antragsstellung verpflichtet sich der Sachaufwandsträger zur Übernahme des durch die Einrichtung und den Betrieb der offenen Ganztagschule anfallenden zusätzlichen Sachaufwandes und zur Mitfinanzierung des Personalaufwandes. Dieser kommunale Mitfinanzierungsanteil für externes Personal beträgt pro Schuljahr bei staatlichen Schulen derzeit 5.000 € pro Klasse im Bereich der gebundenen Ganztagschulen bzw. 5.000 € pro Gruppe im Bereich der offenen Ganztagschulen.

Unberührt davon bleibt die Möglichkeit für den staatlichen Sachaufwandsträger im Rahmen seiner Zuständigkeit für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen gemäß § 24 Abs. 2 SGB VIII über das staatliche Angebot hinausgehende finanzielle Mittel und Betreuungsangebote bereitzustellen.

Beratung und Qualitätsentwicklung

Ganztagskoordinatoren in den Regierungsbezirken

Die Beratungsangebote für alle an der Ganztagschule Beteiligten sind im Flächenstaat Bayern dezentral organisiert. Derzeit stehen hierfür in den sieben Regierungsbezirken insgesamt 26 Lehrkräfte aller Schularten als sogenannte Ganztagskoordinatoren zur Verfügung. Die Aufgaben dieser Koordinatoren umfassen u.a. die Beratung und Begleitung von Eltern, Schulen, Sachaufwandsträgern, Kooperationspartnern und externen Kräften. Im Bereich der Grund- und Hauptschulen offerieren zudem auf Kreisebene die Staatlichen Schulämter zahlreiche Beratungsangebote.

Impulse für Qualität

Mit dem Wissenstransfer auf die Schulebene in Form geeigneter Materialien und Publikationen und für die qualitative Weiterentwicklung von schulischen Ganztagsangeboten ist in Bayern das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in München befasst. Hier werden neben der wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung von Schulversuchen im Ganztagsbereich auch wichtige Impulse

hinsichtlich des schulischen Qualitätsmanagements gesetzt. Daneben bietet das vom ISB betreute Internetportal www.ganztagschulen.bayern.de zahlreiche Informationen zu Ganztagschulen in Bayern.

Perspektiven

Serviceagentur „Ganztägig lernen“

Zur Verbreitung des Gedankens „Ganztägig lernen“ und zur Unterstützung beim Aufbau von Ganztagschulen werden die Länder im Rahmen eines Bundesprogramms mittels Einrichtung sogenannter Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ unterstützt, die u.a. ein Netzwerk für die Erfahrungen der einzelnen Länder darstellen und sowohl Begleitung als auch Fortbildung leisten sollen.

Im Laufe des Schuljahres 2009/10 wird auch in Bayern eine derartige Serviceagentur am Standort München eingerichtet. Diese wird das bereits bestehende Beratungsangebot integrativ und effizient ergänzen.

Weiterer Ausbau von schulischen Ganztagsangeboten in Bayern

Der flächendeckende und bedarfsorientierte Ausbau von Ganztagschulen wird auch in den kommenden Jahren von der Bayerischen Staatsregierung mit höchster Priorität vorangetrieben.

Für die Legislaturperiode 2008 bis 2013 wurden folgende Ausbauziele festgelegt:

- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an 540 der insgesamt 2 300 Grundschulen (alle Jahrgangsstufen)
- Erhalt und Ausbau der Angebote der Mittagsbetreuung und verlängerten Mittagsbetreuung
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an rund 600 Hauptschulen (alle Jahrgangsstufen)
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an 186 Förderschulen bzw. Sonderpädagogischen Förderzentren (alle Jahrgangsstufen)
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an jeder der 356 Realschulen (Jahrgangsstufen 5 und 6)
- Einrichtung einer gebundenen Ganztagsklasse an jeder der 74 Wirtschaftsschulen (eine Jahrgangsstufe)
- Aufbau eines gebundenen Ganztagszuges an jedem der 407 Gymnasien (Jahrgangsstufen 5 und 6)
- Erhalt und Ausbau offener Ganztagsangebote an Hauptschulen, Förderschulen (Hauptschulstufe), Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien, insbesondere an jeder Realschule und jedem Gymnasium für die Jahrgangsstufen 7 bis 10
- Möglichkeit der Fortführung des gebundenen Ganztagszuges an Realschulen und Gymnasien in den Jahrgangsstufen 7 und 8.

Manfred Hahl

Ganztagsschulentwicklung in Baden-Württemberg

Das Ganztagsschulprogramm des Landes Baden-Württemberg umfasst drei Bausteine, die nachfolgend kurz erläutert werden:

- Zum einen die Ganztagsschulen nach Landeskonzept mit der Unterscheidung in „Ganztagsschule mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung“ und „Ganztagsschulen in offener Angebotsform“. Dazu gehören auch die Schulen nach dem „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) ohne zusätzliche Lehrzuweisung,
- dann das Schulbauförderprogramm „Chancen durch Bildung-Investitionsoffensive Ganztagsschule“ sowie das
- Jugendbegleiter-Programm, eine Besonderheit im baden-württembergischen Ganztagsschulprogramm.

Zunächst aber: Wo kommt Baden-Württemberg in Sachen Ganztagsschule her, wo steht es, was hat das Land vor?

Die bekannten gesellschaftlichen Veränderungen in den Familienstrukturen, der Arbeitswelt und der Erziehungssituation an Schulen selbst erforderten seit den 80er Jahren immer mehr ganztägige Angebote für Kinder und Jugendliche. So werden in Baden-Württemberg seit Anfang der 90er Jahre außerhalb der Ganztagsschulen kommunale Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche bedarfsgerecht ausgebaut und entsprechend den Bedürfnissen der Eltern und der Kinder und Jugendlichen finanziell unterstützt.

Es handelt sich um Betreuungsangebote der Kommunen im Rahmen der Verlässlichen Grundschule, um Zusatzangebote zur Halbtagschule am Nachmittag sowie um kommunale Betreuungsangebote an den Ganztagsschulen.

Ganztagsschulen gibt es in Baden-Württemberg seit 40 Jahren, anfänglich waren es nur wenige Ausnahmeschulen. Im Jahrzehnt von 1995 bis 2005 lag der Schwerpunkt der Einrichtung von Ganztagsschulen vorrangig auf Schulen, die – wie es offiziell heißt – ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen erfüllen (kurz: „Brennpunktschulen“).

Der Ausbau von Ganztagsschulen wurde dann mit Beginn dieser Legislaturperiode 2006 deutlich forciert und ist derzeit und in Zukunft einer der Schwerpunkte der Bildungs- und Familienpolitik des Landes. Grundlage der heutigen Situation ist der Beschluss der Landesregierung von Anfang 2006, das Angebot an Ganztagsschulen

über die Schulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung hinaus an allen allgemeinbildenden Schulen im Sekundarbereich I in Form sogenannter offener Ganztagschulen bis zum Schuljahr 2014/2015 schrittweise und am Bedarf orientiert auszubauen. Offen heißt: es muss nicht die ganze Schule vom Halbtags- auf den Ganztagsbetrieb umgestellt werden, sie kann aber ganz umgestellt werden. Der Schulträger muss beantragen, in welchem Umfang er umstellen möchte.

Ziel ist es, ein flächendeckendes Netz von Ganztagschulen an etwa 40 Prozent der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen zu schaffen. D.h. jedes Kind und jeder Jugendliche sollen bei Bedarf die Chance haben, eine Ganztagschule in erreichbarer Entfernung besuchen zu können. Zwingen – so die politische und wohl auch unter verfassungsrechtlichen Gesichtspunkten ratsame Grundentscheidung – will das Land zum Besuch einer Ganztagschule niemanden.

Auf Grund der Besonderheiten des achtjährigen Gymnasiums (hohe Wochenstundenzahlen) und im Zusammenhang mit der Einführung der sechsjährigen neuen Werkrealschule zum Schuljahr 2010/11 wurde die 40-%-Grenze gelockert, an diesen beiden Schularten kann, sofern sie ein tragfähiges Ganztagskonzept vorlegen, immer ein Ganztagsschulbetrieb eingerichtet werden.

Die Ganztagschule ist sicher auch eine frauen- und familienpolitische Maßnahme. Vor allem geht es aber darum, die pädagogischen Möglichkeiten der herkömmlichen Halbtagschule deutlich zu ergänzen und weiterzuentwickeln. So können leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bei einem erweiterten Unterrichts- und Betreuungsangebot intensiver gefördert werden, etwa durch Hausaufgabenbetreuung; Arbeitsgemeinschaften mit schulischen Zusatzangeboten können ausgeweitet sowie ergänzende Angebote für besonders Begabte oder für spezifische Interessen von Kindern und Jugendlichen gemacht werden. Nach Möglichkeit sollen außerschulische Kooperationspartner einbezogen werden. Die Ganztagschule leistet auch einen Beitrag zur besseren Integration von Migranten in unsere Gesellschaft und dazu, soziale Distanz abzubauen und kulturelle Unterschiede verständlich zu machen.

Was kennzeichnet Ganztagschulen nach Landeskonzept im Unterschied zu den IZBB-Schulen mit drei mal sieben Zeitstunden/Woche und ohne zusätzliche Lehrerzuweisung?

Grundsätzlich wird von den Ganztagschulen nach Landeskonzept eine *neue Rhythmisierung* der Unterrichtszeit erwartet. D.h., das pädagogische Konzept soll eine Entzerrung des Unterrichtsvormittags vorsehen (an Grundschulen maximal vier Unterrichtsstunden, an weiterführenden Schulen max. fünf Unterrichtsstunden) mit längeren Pausen (kleine Pause zehn Minuten, große Pause mindestens 20 Minuten; eine Pause am Vormittag sollte eine Bewegungspause sein). Auch ein späterer Unterrichtsbeginn ist denkbar (z.B. Grundschule 8:30 Uhr). Die Umsetzung erfolgt, sofern es die Umstände erlauben (Umstellung der gesamten Schule, öffentlicher Nahverkehr ...).

Folgende Formen der Ganztagschule sind möglich:

Zum einen die oben schon genannten Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung, auf die man sich nach den Schulreforminitiativen der 70er Jahre in Baden-Württemberg konzentrierte.

Sie können an Grundschulen, Hauptschulen, Werkrealschulen und unter besonderen Voraussetzungen Förderschulen, an denen der Bildungs- und Erziehungsauftrag nur unter erschwerten Bedingungen erfüllt werden kann, eingerichtet werden. Der Ganztagsbetrieb findet an vier Tagen mit täglich mindestens acht Zeitstunden statt. In der gebundenen Form, die bis vor ca. zwei Jahren in Baden-Württemberg obligatorisch war, nehmen alle Schülerinnen und Schüler an allen Tagen am Ganztagsbetrieb teil. In der teilgebundenen Ganztagschule nehmen alle Schülerinnen und Schüler einzelner Klassenstufen oder eines Zuges einer mehrzügigen Schule an allen Tagen am Ganztagsbetrieb teil.

Neu eingeführt wurde im Schuljahr 2006/2007 der Ganztagsbetrieb in „offener Angebotsform“. Er kann an allen Schularten der allgemeinbildenden Schulen (Grundschulen und Sekundarstufe I der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen) eingerichtet werden. Der Ganztagsbetrieb findet an vier Tagen mit täglich mindestens sieben Zeitstunden statt. Teilnehmen können die ganze Schule, ein Zug oder mehrere Klassenstufen. Die Teilnahme am Ganztagsbetrieb ist also – wie gesagt – freiwillig; zum Ganztagsbetrieb angemeldete Schülerinnen und Schüler nehmen allerdings für ein Schuljahr an mindestens drei, in der Regel vier Tagen am Ganztagsangebot verbindlich teil. Sollten in den Nachmittagsgruppen noch Plätze frei sein, können diese auch von Schülern, die nur ein- oder zweimal pro Woche anwesend sind, belegt werden. Dies dient der Planungssicherheit unter organisatorischen Gesichtspunkten und der Sicherstellung des pädagogischen Konzepts. Die Verbindlichkeit des Ganztagsbetriebs dient auch der Verlässlichkeit eines solchen Angebots für die Eltern.

Zur Finanzierung der Ganztagschule

Das Land ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, d.h. für den Unterricht zuständig. Es leistet jedoch auf freiwilliger Basis eine zusätzliche Lehrerzuweisung, abhängig von der Art der Ganztagschule (Brennpunkte oder offen) und der Zahl der Unterrichtsstunden.

Im vorläufigen Endausbau im Schuljahr 2014/15 sollen dafür rd. 1800 Deputate zur Verfügung gestellt werden.

Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung erhalten zusätzlich pro Woche:

Grundschule:	bis zu sechs Lehrerwochenstunden (LWS) je Ganztagsklasse
Hauptschule/Werkrealschule:	bis zu fünf LWS je Ganztagsklasse

Ganztagschulen in offener Angebotsform erhalten:

Grundschule:	vier LWS je Ganztagsklasse
Hauptschule/Werkrealschule/ Realschule:	zwei LWS je Ganztagsklasse
Gymnasium/Förderschule:	eine LWS je Ganztagsklasse

Hinzu kommen Stunden aus dem sogenannten Ergänzungsbereich, die zusätzlich zum Budget für den Pflichtunterricht zugewiesen werden und auch für Ganztagsangebote genutzt werden können.

Für Schulleitungsaufgaben erhält jede Ganztagschule eine weitere LWS Anrechnung.

Für die Betreuung und Finanzierung der Betreuungsangebote an Ganztagschulen sind die Schulträger zuständig. Die Schulträger der Ganztagschulen müssen natürlich ein Mittagessen an allen Tagen des Ganztagsbetriebs anbieten und während des Mittagessens die Aufsicht sicherstellen.

Darüber hinaus erhalten Ganztagschulen Zuschüsse vom Land für Betreuungsmaßnahmen im Rahmen der sogenannten flexiblen Nachmittagsbetreuung und der Verlässlichen Grundschule (deckt mindestens sechs Zeitstunden ab). Die Betreuung ist Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts und insofern für die Genehmigungsfähigkeit eines Antrags auf Einrichtung einer Ganztagschule relevant.

Derzeit gibt es 1 224 Ganztagschulen in Baden-Württemberg, davon sind 1 048 Schulen öffentliche Ganztagschulen inklusive IZBB-Schulen.

Manche „Experten“ behaupten, dies seien zu wenig. Woher wissen sie das? Welches sind ihre Maßstäbe? Von Landesseite jedenfalls stehen deutlich mehr Lehrerstellen und Baufördermittel zur Verfügung, als von den Schulträgern abgerufen werden.

Genehmigt wurden zum Schuljahr 2009/2010 160 Schulen. Davon sind 29 Schulen Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung und 131 Schulen Ganztagschulen in offener Angebotsform. Es hätten etwa doppelt so viel genehmigt werden können.

Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Baden-Württemberg

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung bietet mit dem Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ in enger Zusammenarbeit mit Bund und Ländern seit Herbst 2004 ein Unterstützungsangebot für Schulen an, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln oder bestehende Angebote ausbauen und qualitativ verbessern wollen. Das Programm ist ein zentraler Bestandteil des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB), mit dem die Bundesregierung Finanzmittel für den bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung gestellt hat. Damit fördert das Programm nicht nur bauliche Maßnahmen, sondern sichert auch die Qualität der pädagogisch-inhaltlichen Arbeit.

Gemeinsam mit den zuständigen Ministerien in den Bundesländern hat die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung regionale Serviceagenturen als Ansprechpartner für Schulen und als Schnittstellen zum bundesweiten Programm eingerichtet. So auch im Januar 2009 in Baden-Württemberg. Die Agentur berät und unterstützt insbesondere Schulen auf dem Weg zur Ganztagschule bei der Konzeptentwicklung und Ganztagschulen bei der Weiterentwicklung ihrer Konzeption.

Sie bietet zudem Informationsveranstaltungen für bestimmte Zielgruppen, z.B. eine Ausbildungsreihe zum Berater für SMV-Beauftragte oder die neu gestartete Veranstaltungsreihe „Ganztagschule aus Sicht der Kinder“. Des Weiteren kooperiert die Serviceagentur mit Landesinstitutionen, wie dem Landesinstitut für Schulentwicklung, dem die Bildungsplanarbeit und die schulische Qualitätsentwicklung im Lande übertragen ist, sowie dem Landesinstitut für Schulsport, das eine Beratungsstelle für sportliche Betreuungsangebote an Ganztagschulen eingerichtet hat.

Qualifikation der Lehrkräfte

Die Mehrheit aller neu zu besetzenden Stellen an unseren Schulen werden schulbezogen ausgeschrieben und besetzt und dabei verlangen Ganztagschulen natürlich ggf. Ganztagerfahrung bzw. -kompetenz von ihren künftigen Kollegen.

Lehrerfortbildung zu Ganztagschulen werden auf zentraler (Landesakademie) und regionaler (Regierungspräsidien) Ebene angeboten. Zur Vorbereitung, etwa unter dem Thema „auf dem Weg zur Ganztagschule“, aber auch zur Pädagogik und Unterrichtsgestaltung an Ganztagschulen. Ganztagschulen bilden regionale Netzwerke und in den Lehrerausbildungsseminaren geht man auf Ganztagschulkonzeptionen und natürlich den Unterricht an Ganztagschulen ein.

Baumaßnahmen für den Ganztagschulbetrieb

Am 4. November 2005 haben sich die Landesregierung und die kommunalen Landesverbände auf das Programm „Chancen durch Bildung – Investitionsoffensive Ganztagschulen“ geeinigt.

Dieses Programm hat den Zweck, die kommunalen Schulträger bei der Schaffung der für die ganztägigen Angebote an Schulen erforderlichen Räume finanziell zu unterstützen. Das Förderprogramm für Ganztagschulen erstreckt sich über insgesamt neun Jahre und ist mit jährlichen Fördermitteln von jeweils 50 Mio. € ausgestattet.

Erstmalig wurde für das Jahr 2006 ein Ganztagsbauförderungsprogramm aufgestellt. Das Förderprogramm dieses Jahres hatte einen Umfang von mehr als 49,0 Mio. €. Im Förderprogramm des Jahres 2006 wurden vor allem Zuschussanträge berücksichtigt, die im Rahmen des IZBB nicht mehr zum Zuge kamen. Während im Jahr 2006 das zur Verfügung stehende Fördermittelvolumen nahezu ausgeschöpft werden konnte, hat in den Jahren 2007 und 2008 die Zahl der von den kommunalen Schulträgern vorgelegten Zuschussanträge stagniert. In den vergangenen beiden

Jahren waren die Zahl der zur Förderung angemeldeten Zuschussanträge und damit auch die bewilligten Fördermittel mit 10 Mio. € bzw. 14 Mio. € deutlich geringer. Im Jahr 2009 ist hingegen wieder ein Anstieg der von den kommunalen Schulträgern zur Förderung angemeldeten Ganztagsbauprojekte zu verzeichnen. Insgesamt konnten im Rahmen des Ganztagsbauförderungsprogramms 2009 für insgesamt 66 Ganztagsbaumaßnahmen Landeszuschüsse in einer Höhe von rd. 21,4 Mio. € bewilligt werden. Ein weiterer Anstieg ist zu erwarten.

Das Jugendbegleiterprogramm des Landes:

Das Jugendbegleiterprogramm mit qualifizierten Ehrenamtlichen ist ein zentrales Element der Ganztagserschulungskonzeption. Grundlage ist eine Rahmenvereinbarung mit über 80 Verbänden aller gesellschaftlichen Bereiche, die Kirchen und anderen Institutionen, die Anfang 2006 vom Ministerpräsidenten und Kultusminister abgeschlossen wurden.

Das Programm folgt der Überlegung, dass die Zusatzangebote an Ganztagserschulungen inhaltlich ein breites Spektrum abdecken müssen. Es ist bewusst sehr offen gehalten, um Raum zu bieten für die Entwicklung von kreativen Ideen zur Kooperation von Schule und Jugendarbeit.

Es bietet Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit, ihren Ideenreichtum und ihr Engagement in die Gestaltung ihrer örtlichen Schule einzubringen. Die Verbindung von Ehrenamt und Jugendbegleiterprogramm öffnet die Schulen für ein breites Angebot gesellschaftlicher Aktivitäten und kann dadurch das Schulleben und das schulische Profil wesentlich bereichern.

In den Bewerbergesprächen nimmt die Qualifizierung der Jugendbegleiter naturgemäß den größten Raum ein: Zur Unterstützung der Jugendbegleiter werden Qualifizierungsprogramme angeboten. Jugendbegleitermanager (bisher 310) unterstützen die Schulleiter bei der Rekrutierung und Organisation.

Heute nehmen praktisch alle öffentlichen Ganztagserschulungen am Jugendbegleiterprogramm teil; jede vierte öffentliche Schule im Land macht also ergänzende Betreuungsangebote mit Jugendbegleitern.

Menschen, die sich in diesem Programm engagieren, kommen hauptsächlich aus vier Gruppen: Elternschaft, den Schülerinnen und Schülern sowie zunehmend Personen, die, auch ohne Kinder an der jeweiligen Schule zu haben, dort ihren Erfahrungsschatz und ihr Können einbringen; darüber hinaus Aktive bzw. Mitarbeiter aus Vereinen, Verbänden, Organisationen und örtlichen Wirtschaftsverbänden und Unternehmen.

Das Ergebnis der letzten Evaluation vom Herbst 2008 ergab, dass von über 11 500 Jugendbegleitern wöchentlich fast 18 000 ehrenamtliche Betreuungsstunden angeboten wurden. Entsprechend positiv sind die Rückmeldungen aus den teilnehmenden Schulen, von denen 76 % das Programm gut bis sehr gut bewerten. In diesem Schuljahr dürften die Zahlen der Jugendbegleiter und der wöchentlichen

Betreuungsstunden noch einmal deutlich höher liegen. Im laufenden Schuljahr (2010/11) setzt das Land für das Jugendbegleiterprogramm 8,5 Mio. € ein.

Sicherlich kommt die Vielseitigkeit und Differenziertheit der Ganztagsangebote in Baden-Württemberg den individuellen Bedürfnissen von Schulen und Schülern entgegen. Das pädagogische Programm der Schulen wird substanziell ergänzt und den Kindern und Jugendlichen werden so bessere Startchancen für Ausbildung und Beruf wie auch zusätzliche Anregungen für die Gestaltung des Privatlebens geboten. Schließlich werden damit – was in Frankreich oder Skandinavien längst gegeben ist – veränderten Familienstrukturen und einer hoch dynamischen Arbeitswelt besser Rechnung getragen. Ebenso wichtig aber ist: Die Ganztagschule trägt entscheidend zur Entwicklung einer neuen, umfassenden Lernkultur bei, die der Selbstständigkeit der Schüler beim Lernen besonderen Wert beimisst. Wobei klar ist, dass wir alle erst noch am Anfang eines langen und anspruchsvollen Weges stehen.

Ausland

*Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner,
Stephan Sting*

Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich¹

1. Entwicklungen im Feld der Nachmittagsbetreuung in Österreich

Die Entwicklungen in Österreich hin zu ganztägigen Formen des Schulbesuchs und der Betreuung von Kindern und Jugendlichen führen zu einem massiven Ausbau von Angeboten zur Nachmittagsbetreuung, die damit zu wichtigen Lebensorten werden. Während Ganztagsschulen, die Phasen des Unterrichts und der Freizeit über den Tag verteilt integrieren (sogenannte „Ganztagsschulen in verschränkter Abfolge“), nur einen marginalen Stellenwert haben, expandieren Einrichtungen, die den Vormittagsunterricht durch inhaltlich unterschiedlich akzentuierte Nachmittagsbetreuungen ergänzen. Neben den traditionellen, dem Sozial- oder Kinderbetreuungsbereich zugeordneten Horten haben sich in den vergangenen Jahren schulische Formen der Tages- oder Nachmittagsbetreuung („Ganztagsschule in getrennter Abfolge“) sowie Betreuungsangebote privater, außerschulischer Träger entwickelt.

2. Quantitative Aussagen über Nachmittagsbetreuungen und Horte

Horte und schulische Nachmittagsbetreuungen sind statistisch unterschiedlich präzise erfasst. Während für Horte von der Statistik Austria eine jährliche Datenerhebung über Anzahl der Standorte, Kinderanzahl und Personal geführt wird, liegt für Nachmittagsbetreuungen² lediglich eine Adressliste der Standorte des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) auf. Für die Horte lässt sich für das Schuljahr 2008/2009 laut Statistik Austria (2009) sagen, dass derzeit 6,3 % der Kinder im Pflichtschulalter an 1 183 Standorten betreut werden (insgesamt 50 191 Kinder). In den Bundesländern variiert der Anteil zwischen 1,9 % (Burgenland) und 13,3 % (Wien). Unter 3 % Anteil liegen Steiermark, Salzburg und Tirol. Die übrigen Bundesländer (Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich und Vorarlberg) liegen zwischen 5,7 % und 7,8 %.

Die Liste der Standorte der Nachmittagsbetreuungen weist 1 256 Standorte auf. Nach eigenen Validierungsüberlegungen ist anzunehmen, dass nicht alle Nachmittagsbetreuungen verzeichnet sind. Im Jahr 2004/2005 waren noch lediglich 102 Standorte verzeichnet. Dies deutet die massive Expansion in den letzten Jahren an. Baut man auf diesen Zahlen auf und verschneidet sie bundeslandbezogen mit der Anzahl der Schulen im Pflichtschul- und AHS-Bereich, so ist ersichtlich, dass Wien eine Abdeckung von 45 % der Schulen aufweist. In Burgenland, Vorarlberg und Salzburg sind etwa ein Drittel der Schulen mit Nachmittagsbetreuungen ausgestattet. Bei Kärnten, Steiermark und Niederösterreich liegt die Quote zwischen 20 % und 25 %. Am geringsten ist die relative Verbreitung nach dieser Liste in Oberösterreich und Tirol (< 15 %).

3. Standards durch gesetzliche Voraussetzungen

Die Organisation, Ausstattung und Qualifikation des Personals in Horten ist in den Kinderbetreuungsgesetzen der neun österreichischen Bundesländer geregelt. Die schulische Tages- oder Nachmittagsbetreuung hat seit dem Herbst 2006 im bundesweiten Schulorganisationsgesetz einen verbindlichen Rahmen erhalten. Während sich im Hortbereich ein durchaus akzeptabler Mindeststandard an Personal, Ausstattung, Raumangebot und Finanzierung etabliert hat, sind die Voraussetzungen für schulische Betreuungsformen deutlich ungünstiger. So beträgt beispielsweise in der Steiermark die jährliche Förderung für eine schulische Nachmittagsbetreuungsgruppe derzeit ca. 3000.– €; die Erstgruppe eines Hortes wird dagegen monatlich mit ca. 2900.– €, jede weitere Gruppe monatlich mit 1700.– € unterstützt. Zugleich thematisiert das Schulorganisationsgesetz keine sozialen Aufgaben der Betreuungszeit; stattdessen unterteilt es den Nachmittag in „gegenstandsbezogene Lernzeit“, „individuelle Lernzeit“ und „Freizeit“ (vgl. SchOG). In den Handreichungen des BMUKK wird die qualitätsvolle Gestaltung der Freizeit vor allem unter dem Aspekt des „sozialen Lernens“ betrachtet (vgl. BMUKK 2007).

4. „Soziale Qualität“ in Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung: Forschungsdesign und Dimensionen

Vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Absenkung der Ausstattungsstandards von Nachmittagsbetreuungen bei gleichzeitig sich verstärkender Fokussierung auf das Lernen haben wir uns zum Ziel gesetzt, die „soziale Qualität“ von Nachmittagsbetreuungen in den Blick zu nehmen. Im Rahmen einer österreichweiten qualitativen Studie wurden insgesamt 27 Einrichtungen im Hinblick auf Merkmale sozialer Qualität untersucht.

In der Studie wurde eine Triangulation verwirklicht, die auf einer teilnehmenden Beobachtung (zweitägig), ein bis zwei Gruppendiskussionen mit Kindern der

Einrichtung und einem Interview mit einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen vor Ort beruht. Die Durchführung der Feldphase erfolgte von März bis Juni 2008. Es wurden Einrichtungen aus den vier Bundesländern Kärnten, Steiermark, Vorarlberg und Wien einbezogen. Diese Bundesländer spiegeln die regional unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Österreich wider. Die Einrichtungen setzen sich aus 16 Horten und 11 Nachmittagsbetreuungen zusammen, und sie verteilen sich auf Großstadt (13), Kleinstadt (8) und Dorf (6). Innerhalb der Großstädte wird auf eine Balance der sozialräumlichen Reputation geachtet.

Ausgehend von der Überlegung, dass Nachmittagsbetreuungen Lebensorte von Kindern und Jugendlichen sind, an denen sie vielfältige soziale Erfahrungen machen, soziale Kompetenzen erwerben und unterschiedliche soziale Bedürfnisse realisieren, haben wir eine Liste von 13 Dimensionen erarbeitet, in denen sich nach den Erkenntnissen unserer Analyse soziale Qualität manifestiert. Es handelt sich um folgende Dimensionen:

- Rahmenbedingungen der Einrichtung (Gesetze, Finanzierung, Träger)
- Ziele und Schwerpunkte (erklärte Zielstellungen, besondere pädagogische Schwerpunkte)
- Personal (Betreuungsrelation, Qualifikationen, Beschäftigungsverhältnisse)
- Räume und Ausstattung (Anzahl und Charakter der Räume, Außengelände, vorhandene Materialien und Geräte)
- Zeitstruktur (Öffnungszeiten, flexible/starre Zeitorganisation)
- Soziokulturelle Angebote (Bewegungsmöglichkeiten, Spiele, kreative und musische Angebote, besondere Aktivitäten)
- Subjektives Wohlfühlen (Zufriedenheit der Kinder, Gruppenatmosphäre)
- Interaktionen (Pädagoginnen/Pädagogen – Kinder, Pädagoginnen/Pädagogen untereinander, Peer-Interaktionen, Pädagoginnen/Pädagogen – Eltern)
- Konflikte (Konfliktformen, Umgang mit Konflikten, „Konfliktkultur“)
- Stellenwert von Diversität (Multikulturalität, Gender, besondere Beeinträchtigungen, sozioökonomische Benachteiligung)
- Umgang mit besonderen Belastungen (Familienprobleme, schulische Probleme)
- Schulisches Lernen (Organisation der Lernzeit, Status des Lernens, Formen der Lernförderung)
- Partizipation (Wahlmöglichkeiten, Mitbestimmung, Beteiligung an Entscheidungsprozessen).

In diesem Beitrag können aus Gründen des begrenzten Umfangs nicht alle Dimensionen diskutiert werden, weshalb wir im nächsten Abschnitt einige Ergebnisse zu einzelnen ausgewählten Dimensionen vorstellen werden (für eine ausführliche Darstellung vgl. Gspurning u.a. 2010).

5. Ergebnisse zu ausgewählten Dimensionen sozialer Qualität

Im Folgenden wird auf die Dimensionen Raum, Soziokultur, Partizipation und Konflikte eingegangen.

5.1 Räume

Als Terrain bildungswirksamer Aneignungsprozesse (vgl. Böhnisch 1999, 122) greifen Räume in die konzeptive Gestaltung von Nachmittagsbetreuungen und Horten ein. Neben der sozialräumlichen Einbettung sind vor allem die einrichtungseigenen Räume von Bedeutung.

Besonders die Nutzung soziokultureller Angebote wird durch die sozialräumliche Einbettung mitbestimmt. Zu unterscheiden sind zentral gelegene Einrichtungen mit ausreichenden Gelegenheiten für sporadische Ausflüge (z.B. Kino, Museum) oder Erledigungen (z.B. Geschäfte) und peripher gelegene Einrichtungen ohne geeignete Anbindungsmöglichkeiten. Weiters hat der sozioökonomische Hintergrund der Kinder Auswirkungen auf die Nutzung zusätzlich Geld kostender soziokultureller Angebote. Von sozioökonomisch benachteiligten Kindern frequentierte Einrichtungen in bestimmten (Groß-)Stadtgebieten – viele der Kinder haben Migrationshintergrund – verfügen über einen deutlich kleineren Spielraum.

Während für Horte bestimmten Zwecken zugeordnete Innenräume und eine ausreichende Außenfläche gesetzlich vorgeschrieben sind, existieren für schulische Nachmittagsbetreuungen keine gesetzlichen Vorgaben. Dies führt zu erheblichen Unterschieden in Anzahl und Größe der im Rahmen der Studie vorgefundenen Räume. Es kann zwischen drei Raumkonzepten differenziert werden.

5.1.1 Ein Gruppenraum

Das Gros der Einrichtungen arbeitet mit einem einzigen Raum, an den die Kinder als Gruppe den überwiegenden Teil des Nachmittags gebunden sind. Meistens sind Gruppenräume optisch in mehrere Bereiche gegliedert, sodass neben dem Raum für Arbeit und Lernen kleinere Nischen für Freizeitaktivitäten oder Entspannung entstehen. In schulischen Nachmittagsbetreuungen werden Gruppenräume durch Klassenräume gebildet, die in der Regel durch eine ungemütliche Atmosphäre mit zuweilen altmodischem, abgenutztem Mobiliar charakterisiert sind.

5.1.2 Kein eigener Raum

In wenigen Schulen führen knappe räumliche Ressourcen dazu, dass kein eigener Raum für die Nachmittagsbetreuung zur Verfügung steht, sondern z.B. ein Klassenraum des Vormittagsunterrichts mitbenutzt werden muss. Brisant ist die räumliche Situation, wenn am Gang des Schulgebäudes ein spärlich abgetrennter Bereich für

die Nachmittagsbetreuungsgruppe eingerichtet ist. Störender Lärm und fehlende Rückzugsmöglichkeiten für Kinder kennzeichnen diese Situation.

5.1.3 Mehrere Räume

In einem Drittel der Einrichtungen sind mehrere Räume zur gleichzeitigen Nutzung vorhanden, zwischen denen Kinder in beliebigen Formationen wechseln können. Meistens stehen zwei Räume, ein Arbeits- bzw. Lernraum und ein Freizeitraum, zur Verfügung. Eine großzügige räumliche Situation findet sich in Einrichtungen mit mehreren (bis zu sechs) jeweils bestimmten Zwecken zugeordneten Räumen oder in adaptierten Privatwohnungen, die eine besonders wohnliche Atmosphäre ausstrahlen.

5.2 Soziokultur

Soziokulturelle Betätigung als Form der Wirklichkeitsaneignung erfolgt bei Kindern zwischen 6 und 12 Jahren vor allem spielerisch-explorativ (vgl. Fromme 2005, 84). Zur Befriedigung der vielseitigen Interessen bedarf es der Bereitstellung vielfältiger Materialien zum Selbst-Experimentieren und durch Pädagoginnen/Pädagogen inszenierter Aktivitäten, etwa in Form von Ritualen, Ausflügen, Festen oder Projekten. Kooperationen mit einrichtungsexternen Partnern ermöglichen Kindern eine zusätzliche Erweiterung ihres Handlungsraumes (vgl. Krisch/Deinet 2007, 571).

Materialien für Spiel, Kreativität und Bewegung sind durchwegs vielfältig vorhanden. In allen Einrichtungen gibt es Brett-, Karten- und andere Gesellschaftsspiele, Konstruktionsmaterial (z.B. Lego, Holzbausteine), Bastelmaterial (z.B. Farben, diverse Papiersorten), Bewegungsgeräte bzw. -material für draußen und drinnen (z.B. Schaukel, Rutsche, Bälle, Springschnüre) und ausreichend Lesestoff in Form von Sachbüchern und Belletristik. Weiters werden in fast allen Einrichtungen Lernbehelfe in Form von Arbeitsblättern, Lernspielen und Rechenhilfen bereitgestellt. Seltener sind aufwändigere Spielgeräte wie Tischfußball, Dart und Billard. Auch Requisiten für Rollenspiele wie Puppen mit Zubehör oder Verkleidungsutensilien finden sich selten, ebenso wie Musikinstrumente und der Computer als Spiel- und Lernmedium. In Ausnahmefällen werden Natur- und Haushaltsmaterialien (z.B. Zweige, Klopapierrollen, Marmeladegläser) bereitgestellt, aus welchen Kinder vielfältigste Werkstücke selbstständig herstellen können. Schwimmbad, Trampolin, Wigwam oder Pavillon sind mitunter Teil des Freispielgeländes. Sehr selten sind Haustiere wie Meerschweinchen oder Katzen in das Einrichtungsgeschehen integriert. Sie besitzen dann allerdings eine besonders hohe Attraktivität für Kinder.

Gemeinsame Mahlzeiten, in erster Linie das Mittagessen, stellen ein täglich wiederkehrendes Ritual dar, das neben dem Vorbereiten und Einnehmen der Mahlzeit selbst die Möglichkeit informeller, z.T. anregender Gespräche zwischen Peers und zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern bietet. Weitere

wöchentlich oder täglich wiederholte Rituale sind Gesprächskreise, Tischgebete oder Schweigeminuten.

Ausflüge, z.B. ins Kino, Theater oder Museum, bilden eine für Kinder willkommene Abwechslung zum alltäglichen Einrichtungsgeschehen. Die Möglichkeiten für Ausflüge hängen wesentlich von der sozialräumlichen Einbettung der Einrichtung ab (s.o.).

Feste stellen in allen Einrichtungen soziokulturelle Fixpunkte im Jahreskreis dar. Am häufigsten werden christlich-religiöse Feste wie Erntedank, Nikolaus, Weihnachten und Ostern zelebriert. Auch Mutter- und Vatertag, Geburtstage der Kinder und Jahresabschlussfeste werden gefeiert. Wesentlicher Bestandteil der Feste sind neben der Feier selbst diverse Vorbereitungsarbeiten wie Geschenke-Basteln und Dekorieren.

Projekte weisen neben dem kreativen Potenzial zusätzliche inhaltliche Qualität auf. Die in Projekten bearbeiteten Themen haben zum einen präventiven Charakter („Suchtprävention“, „Werteprojekt“) und entstehen zum anderen aus in der Einrichtung selbst wahrgenommenen Problemen („Manieren statt Blamieren“, „Mein Körper“).

Soziokultur wird in manchen Einrichtungen in Kooperation mit einrichtungsexternen Partnern, v.a. mit Eltern („Gesunde Jause“) oder lokalen Vereinen (Kletterkurs) angeboten. Besonders hervorzuheben sind kooperative Projekte, die gezielt zur soziokulturellen Verständigung über Generationen- oder Kulturgrenzen hinweg ausgerichtet werden. Beispiele dafür sind Kreativnachmittage mit Seniorinnen/Senioren oder Familiennachmittage, bei denen (vorwiegend migrantische) Familien mit Akteuren der Einrichtung kochen, essen, tanzen, feiern und reden.

5.3 Partizipation

Im Anschluss an die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahr 1989 sind Partizipationsrechte zu einem allgemeinen Anspruch in der Arbeit mit Kindern geworden. Horte und Nachmittagsbetreuungen bieten aus zweierlei Gründen einen geeigneten Rahmen dafür: Zum einen haben sie offene inhaltliche Strukturen und zum anderen verbringen Kinder im Volksschulalter einen Großteil ihrer Freizeit dort. Zudem findet in diesem Kontext soziales Lernen in der Gleichaltrigengruppe statt.

Partizipation lässt sich in vier Abstufungen beschreiben, nämlich Information zu bestimmten Inhalten, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Selbstorganisation (vgl. Zinser 2005; Heimgartner 2009). In den von uns untersuchten Einrichtungen war Partizipation nur auf niedrigem Niveau oder gar nicht zu finden. Niedriges Niveau bedeutet Information und Mitgestaltung bzw. freie Gestaltung.

Partizipation auf der Ebene der Information und Mitgestaltung fand in den Einrichtungen sowohl formell als auch informell statt. Formelle Partizipation war jedoch generell wenig zu finden – in vier Einrichtungen fand Partizipation in Form

von Gesprächen mit den Kindern, in Form von ritualisierten Sitz- und Informationskreisen oder als regelmäßig stattfindendes Kinderparlament statt. In einigen Einrichtungen gab es demokratisches Abstimmen. Informelle Mitbestimmung gab es insofern, als dass Kinder im Großteil der Einrichtungen frei über ihre Zeit verfügen und diese selbst gestalten konnten.

Im Rahmen des in einer Einrichtung vorgefundenen Kinderparlaments können Kinder Wünsche für Veränderungen, Projekte und Veranstaltungen äußern. Grundpfeiler sind Wertschätzung und Ernstnehmen der Kinder als ebenbürtige Gesprächspartner. Das Kinderparlament findet regelmäßig einmal im Monat statt, wobei es bei Bedarf jederzeit von Kindern und Pädagoginnen/Pädagogen einberufen werden kann. Angemerkt werden muss, dass das Kinderparlament von den Kindern unterschiedlich bewertet wird: während es manche toll finden, ist es bei anderen nicht so beliebt. In manchen Einrichtungen wurden Kinder in die Gestaltung der Angebote miteinbezogen. So wurde in einer Einrichtung beispielsweise eine Umfrage gestartet, um die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder in Erfahrung zu bringen. Die Kinder wurden gebeten, ihre Interessen auf Kärtchen zu schreiben, die dann nach und nach aufgearbeitet wurden.

Dass Kinder in übergreifenden Entscheidungen wie beispielsweise Anschaffung von Spielmaterialien miteinbezogen bzw. nach ihren Wünschen gefragt werden, war nur vereinzelt erkennbar. In einer Einrichtung können Kinder in einer „Wunschbox“ ihre Wünsche deponieren und so demokratisch mitbestimmen, was mit dem Erlös des traditionellen Adventbasars gekauft wird. Als wesentliches Element von Partizipation gilt das Zutrauen und Vertrauen in die Kinder (*„Wenn man ihnen das Zutrauen gibt, die können das und die machen das. Die brauchen da ganz wenig Unterstützung von uns, hauptsächlich nur, dass wir sie lassen.“* E 9).

Neben den skizzierten partizipativen Ansätzen stießen wir auch auf Einrichtungen ohne Partizipationscharakter. Diese sind durch einen völlig durchstrukturierten Ablauf des Nachmittags charakterisiert, der sich durch Vorgaben seitens der Pädagoginnen und Pädagogen oder durch eine dichte Raum- und Zeitsituation ergibt. Welches Ausmaß die Bestimmung seitens der Pädagogen annehmen kann, verdeutlicht folgender Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll: *„Im Turnsaal gibt die Pädagogin, entgegen den Wünschen der Kinder, bestimmte Spiele vor und entscheidet auch über die Funktion bestimmter Kinder in den Spielen“* (B 3).

3.4 Konflikte

Konflikte sind Teil des Alltags. Gerade in Horten und Nachmittagsbetreuungen finden sich unzählige Situationen und Reibungspunkte, die zu Konflikten führen (können). Entscheidend für die soziale Qualität von schulbezogener Nachmittagsbetreuung ist weniger die Tatsache, ob Konflikte stattfinden, sondern vielmehr, wie mit auftretenden Spannungen umgegangen wird. Durch einen adäquaten Umgang

mit Konflikten seitens der Pädagoginnen und Pädagogen erhalten die Kinder die Chance zu lernen, welche Möglichkeiten es gibt, diese konstruktiv zu lösen (vgl. Cierpka 2005, 26; Sting/Sturzenhecker 2005, 243).

Die Bandbreite des Umgangs mit Konflikten in den untersuchten Einrichtungen reicht von ausführlichen Gesprächen und der Bearbeitung von Konflikten über Ersticken der kleinsten Konflikte bis hin zu Bestrafungen. Eine Möglichkeit konstruktiver Konfliktlösung ist das Gespräch. Dazu ein Beispiel: Beim Spielen im Garten kam es zu einem Konflikt zwischen sieben Kindern, die begannen sich mit Steinen zu bewerfen. Auf Bitte der Leiterin erzählen die Kinder der Reihe nach ihre subjektiven Wahrnehmungen der vorgefallenen Situation. Die Leiterin achtet besonders darauf, dass die Kinder einander aussprechen lassen und ihre Gefühle in der Situation benennen. Die Leiterin fragt auch nach möglichen Lösungsansätzen und Empathie (z.B. *„Wie hättest du in dieser Situation reagiert?“*; *„Kannst du verstehen, dass B. so reagiert hat?“* B 2). Es entsteht ein reges Gespräch. Die Kinder formulieren auch offene Fragen und was sie noch brauchen, damit die Situation bereinigt werden kann. Am Ende kommt es zu einer Versöhnung aller Beteiligten und es wird betont, dass Steine werfen nicht in Ordnung und gefährlich ist. Eine solche Konfliktkultur ermöglicht den Kindern sowohl eigenes Verhalten zu reflektieren als auch sich anderen gegenüber empathisch zu zeigen.

Anstelle von Gesprächen gibt es in manchen Einrichtungen auch Sanktionen in Form von Strafen. Diese reichen von räumlichen Trennungen von anderen Kindern bis hin zu Strafaufgaben. Sanktionen können sinnvoll sein, um Kindern zu verdeutlichen, dass bestimmtes Verhalten nicht in Ordnung ist. Allerdings reichen Sanktionen alleine nicht aus, um eine konstruktive Bearbeitung herbeizuführen.

Eine Besonderheit von Konflikten stellt körperliche Aggressivität dar, wobei hier zu hinterfragen ist, ob Gewalt der eigentliche Konflikt ist oder ob diese bereits eine (unangemessene) Form von Konfliktbewältigung darstellt. In jenen Einrichtungen, in denen körperliche Aggressivität präsent ist, reagieren die Pädagoginnen/Pädagogen mit Schreien, Ermahnungen, Resignieren, Drohungen oder Sanktionen.

In vielen Einrichtungen sind Kinder durchaus in der Lage, Konflikte selbst zu bereinigen. Sehen sich Kinder nicht in der Lage, die Konfliktsituation selbst zu bewältigen, beziehen sie die Pädagog/-innen mit ein. In einer einzigen Einrichtung scheinen die Kinder keinen Spielraum zur eigenständigen Konfliktlösung wahrzunehmen, wie folgender Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll deutlich macht: *„Bei allen Auseinandersetzungen zwischen Kindern, unabhängig von Alter, Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit, wird sofort nach der Betreuerin gerufen“* (B 3).

6. Diskussion

Die Untersuchung bringt zum Vorschein, dass sich verschiedene Einrichtungstypen entwickelt haben, die unterschiedliche Vorgaben und Bedingungen etwa hin-

sichtlich der Räume, des Personals und der Finanzierung im Hintergrund haben. Die Möglichkeiten der Qualitätssicherung variieren ebenfalls stark (z.B. Ausmaß der Vorbereitungszeit, Weiterbildung, Supervision). Auch in der pädagogischen Ausrichtung differieren die Einrichtungen wesentlich. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit sie sich am Wohlbefinden, an einer kreativ-musischen Freizeitgestaltung, an der Förderung sozialer Kompetenzen oder an einem pädagogisch arrangierten schulischen Lernen am Nachmittag orientieren. Personell spielen dabei differierende Qualifikationen und Ausbildungen der Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Rolle. Horte knüpfen an die Traditionen der Kindergarten- und Sozialpädagogik an. Nachmittagsbetreuungen gehen aus dem Umfeld der Schulpädagogik hervor. Darüber hinaus sind sehr heterogene Qualifikationen und auch Personen ohne pädagogische Ausbildung anzutreffen. Im Betreuungsschlüssel setzen sich die Differenzen fort. Zwischen 6 und 22 Kinder kommen auf eine Betreuerin bzw. einen Betreuer. Durchgehend leisten überwiegend Frauen (92 %) die Arbeit in den Einrichtungen. Obwohl Interesse an der Mitarbeit von Männern artikuliert wird, fehlen derzeit Ansätze zur Änderung des Status quo (wie z.B. Konzepte von Ausbildungsinstitutionen).

Die Differenzen zwischen den Einrichtungen führen dazu, dass der Nachmittag der Kinder sehr unterschiedlich verläuft. Einige Einrichtungen fallen durch eigene attraktive Outdoor-Bereiche auf, andere werden durch nahe gelegene Spielplätze, Parks, Geschäfte und Kulturangebote aufgewertet. Bei einigen Einrichtungen ist allerdings ein Rückzug auf einen verfügbaren Gruppenraum zu sehen.

In der Regel werden in den untersuchten Einrichtungen viele spielerische und kreative Ideen in die Gestaltung des Nachmittagslebens eingebracht. Besonders attraktiv bewerten die Kinder es, wenn sie dadurch an Bewegungsmöglichkeit gewinnen und wenn sie Spielräume für freie und selbstbestimmte Aktivitäten erhalten. Vielfach werden auch anspruchsvollere kulturelle Aktivitäten durchgeführt (z.B. Theater, Musizieren, Tanz); die Kooperation mit externen Vereinen oder Partnern findet allerdings kaum statt. Bedenklich erscheint, dass in einigen Einrichtungen die Kinder kaum ihren Gestaltungsideen nachgehen können. In solchen Einrichtungen findet eine permanente Vorgabe der Aktivitäten statt, die bis zur Bestimmung von Rollen innerhalb dieser Aktivitäten reicht.

Formen der Mitgestaltung in den Einrichtungen beziehen sich zumeist auf die Verwendung der Zeit, in der selbstgewählt Aktivitäten ergriffen werden können. Häufig sind zeitliche Blöcke vorgegeben, die einen bestimmten Handlungsspielraum nahelegen. Nur in Einzelfällen haben sich Verfahren etabliert, in denen reflektierend und konzeptionell Einfluss auf das Geschehen genommen werden kann (z.B. auf Programm, Ausflüge, Anschaffungen). Das Ziel, Kindern und Jugendlichen demokratisches Mitgestalten zu vermitteln (vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2008), ist daher nicht durchgängig eingelöst. Wichtig erscheint, dass sich ausreichend Gelegenheiten bieten, bei denen die Kinder Interessen, Inhalte

und Angelegenheiten untereinander verhandeln können. Es zeigt sich, dass bei entsprechenden Freiräumen ein Großteil der Konflikte unter den Kindern und Jugendlichen von ihnen selbst geklärt wird. Die Etablierung einer konstruktiven Konfliktkultur, z.B. bei der Lösung komplizierterer Auseinandersetzungen, trägt wesentlich zur Förderung der Konfliktlösungskompetenz der Kinder bei. Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden sich allerdings im Umgang mit Konflikten, der entweder kommunikativ oder repressiv, auf die Ressourcen der Kinder setzend oder stark intervenierend und direktiv ausfällt.

Insgesamt wird ein Ensemble an zu berücksichtigenden Einzeldimensionen sichtbar (vgl. Gspurning u.a. 2010). Die Betreuung von Kindern am Nachmittag wird dadurch zu einer herausfordernden und anspruchsvollen Tätigkeit, an deren Umsetzung neben den Pädagogen und den Charakteristika der Einrichtungen auch die dahinterliegenden Strukturen beteiligt sind (z.B. Ausbildung der Lehrer/-innen, Sozial- und Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, Kollektivverträge, Bundes- und Landesgesetze). Neben in der bestehenden Praxis auffindbaren eindeutigen Qualitätsmerkmalen ist die Realisierung von sozialer Qualität in der Nachmittagsbetreuung letztlich auch an Entscheidungen über die zukünftige pädagogische Ausrichtung des Nachmittags gebunden: an die Fragen nach der Balance zwischen schulischem Lernen und Identitätsbildung (vgl. Coelen 2008), nach den Möglichkeiten soziokultureller Aktivierung und demokratischer Mitwirkung und nach der Orientierung am Wohlbefinden, der Diversität und den Eigeninteressen der Kinder. Dabei scheint es wichtig, die Institutionen der Nachmittagsbetreuung nicht als isolierte Inseln zusehen, sondern sie in ihren Relationen zu Schule, Elternhaus und Gemeinwesen zu stärken.

Anmerkungen

- 1 Die gesamten Ergebnisse der empirischen Studie sind im LIT-Verlag als Buch erschienen: Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan 2010: Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien/Berlin.
- 2 Vom BMUKK werden Nachmittagsbetreuungen als „schulische Tagesbetreuungen“ bezeichnet.

Literatur

- Böhnisch, Lothar 1999: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2007: Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien
Cierpka, Manfred 2005: Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg i. Br.
Coelen, Thomas 2008: Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 732-740

- Drogand-Strud, Michael/Rauw, Regina 2005: Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 167-179
- Fromme, Johannes 2005: Jungen und Mädchen bis 12 Jahre. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 77-89
- Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan 2010: Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. Wien/Berlin
- Heimgartner, Arno 2009: Komponenten einer prospektiven Entwicklung in der Sozialen Arbeit. Wien/Berlin
- Krisch, Richard/Deinet, Ulrich 2007: Die Analyse von Lebenswelten und Sozialräumen als gemeinsames Projekt von Jugendarbeit und Schule. In: Knapp, Gerald//Lauermann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt/Ljubljana/Wien, S. 570-593
- Radler, Iris 2005: Wer redet von Geschlecht? Dimensionen geschlechtssensibler Kleinkindpädagogik und Skizzierung praktischer Umsetzung. In: Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze/Dobesberger, Bernd/Fraundorfer, Andrea (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien, S. 468-476
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt 2005: Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 230-247
- Verein Wiener Jugendzentren 2008: Partizipation – zur Theorie und Praxis politischer Bildung in der Jugendarbeit. Wien
- Zinser, Claudia 2005: Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 157-166

Nachrichten

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe

(17.3.1955 – 10.2.2010)

Plötzlich, im Februar 2010, unfassbar für uns als Kolleginnen, Kollegen und Weggefährten, starb Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Professor für Schulpädagogik und Schultheorie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, kurz bevor er 55 Jahre alt geworden wäre. Während wir, den Abschluss unseres Ganztagschulprojekts LUGS (Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an GanztagsSchulen) vor Augen, gemeinsam noch planten, an welchen Projekten der Erforschung und Entwicklung von Ganztagschule weiter zu arbeiten sei, welche Fragen dabei Vorrang vor anderen hätten, wurde unser Leben ärmer, ging sein Leben zu Ende.

Dass Fritz-Ulrich Kolbe, der 1982 sein Lehramtsstudium abschloss, zuerst als Lehrer arbeitete – er unterrichtete die Fächer Deutsch und Mathematik an einem Heidelberger Gymnasium – und erst 1987 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an das Erziehungswissenschaftliche Seminar der Universität Heidelberg wechselte, ist bezeichnend: Er ist nicht aus Zufall Erziehungswissenschaftler geworden, sondern er wurde es aus Leib und Seele. Auch wenn er mit einer historischen Arbeit über den „Strukturwandel schulischen Handelns: Untersuchungen zur Institutionalisierung von Bildung zwischen dem Anfang des 19. Jahrhunderts und den 1880er Jahren“ 1992 promovierte, ließen doch bildungspolitische Belange ihn nie unberührt. So verwundert auch nicht, dass er sich in den folgenden Jahren forschend dem gesellschaftspolitisch brisanten Thema „Gewalt an Schulen“ näherte und sich darüber hinaus in seiner Habilitation für die Bedeutung und Verantwortung pädagogischen Handelns interessierte: 1999 habilitierte er mit einer Schrift unter dem Titel „Handlungsstruktur und Reflexivität. Qualitative Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender“ an der Universität Heidelberg. Zum Wintersemester 2000/2001 folgte er dem Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an die Johannes Gutenberg-Universität Mainz, einen Ruf nach Marburg lehnte er ab. Aus Verantwortung, die Fritz-Ulrich Kolbe seiner Familie, seinen Kindern gegenüber immer übernommen hat, entschied er sich später, einen dritten Ruf an die Bergische Universität Wuppertal nicht anzunehmen, sondern – den Heidelberger Lebenskreis seiner Familie achtend – an der Universität Mainz zu bleiben.

Neben seinem Engagement für die Lehre und für die Reform der Lehrerbildung an der Mainzer Universität bzw. in Rheinland-Pfalz konzentrierte er sich auf die kritisch-konstruktive wissenschaftliche Begleitung und Erforschung von Ganztagschulen. Ein erstes Projekt fand im Rahmen der Evaluation der „Ganztagschulen in neuer Form“ in den Jahren 2002-2004 in Rheinland-Pfalz statt. In diesem Projekt lenkte er sein Interesse auf die Prozesse der einzelschulischen Konzept- und Organisationsentwicklung in den ersten beiden Schuljahren des

rheinland-pfälzischen Ganztagsschulprogramms. In einem innovativen „mixed-methods“-Untersuchungsdesign, in dem Einzelfallstudien an vier Schulen mit standardisierten Befragungen von Lehrkräften, Schulleiter/innen, pädagogischen Fachkräften, Eltern und Schüler/innen an 20 Schulen verbunden wurden und die beteiligten Schulen Rückmeldungen erhielten, konnte er Wege und Tendenzen der Veränderung und die sich im Reformprozess den Einzelschulen stellenden Entwicklungsaufgaben herausarbeiten. Als ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der ersten Implementierung von Ganztagsangeboten an den Schulen konnte, übereinstimmend mit Befunden der Schulentwicklungsforschung, die kooperative Entwicklungsarbeit in den Kollegien herausgestellt werden. Gleichzeitig identifizierte diese frühe Studie die Verbindung zwischen Vor- und Nachmittagsangeboten als zentrale Aufgabe für eine gelingende Ganztagschulentwicklung – ein Ergebnis, das später durch die bundesweite Studie zur Entwicklung der Ganztagschule (StEG) bestätigt wurde.

Die gewonnene fachliche Expertise ermöglichte es Fritz-Ulrich Kolbe, ein weiteres, umfangreiches Forschungsprojekt, das LUGS-Projekt, zu initiieren und von 2005 bis 2009 in Kooperation mit Kolleginnen von der Technischen Universität Berlin in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz durchzuführen. Ziel dieses zweiten Projektes war die Rekonstruktion der Transformation schulischen Lehrens und Lernens in Folge des bundesweiten Ausbaus von Ganztagschulen. Diesen Ausbau, der auf der Grundlage des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung seit 2003 erfolgte, hatte Fritz-Ulrich Kolbe bildungspolitisch immer unterstützt. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes – deren Veröffentlichung für Anfang 2011 geplant ist – werden zeigen, was ein bildungs- und schultheoretisch informierter Blick auf die Entwicklung von Ganztagschulen, wie ihn Fritz-Ulrich Kolbe immer einforderte, enthüllt: Dass sie – an sich pädagogisch weder gut noch schlecht – Individualisierungsprozesse weiter vorantreibt, die Formalisierung nicht nur der Vorstellungen vom Lernen, sondern auch des Umganges mit der Sache in der Schule stärkt und notwendig immer den Ambivalenzen, disziplinierenden und ermächtigenden Effekten institutionalisierter Bildungsprozesse, verhaftet bleiben muss.

Wir haben mit Fritz-Ulrich Kolbe einen Ganztagschulforscher verloren, der anspruchsvoll, kritisch und unbeirrbar dachte, der schulpädagogisch für die Ganztagschule Position bezog, am emphatischen Anspruch von Bildungs-Eigensinn festhielt und gleichzeitig als Wissenschaftler unabhängig Forschung betrieb – in Form eines praxisnahen Ansatzes, der für die Entwicklung einer produktiven Lernkultur Orientierung bieten kann und die Einzelschulen zu unterstützen vermag. Wir möchten dieses Projekt einer praxisnahen und methodisch innovativen Ganztagschulforschung, das mit seinem Namen ganz wesentlich verbunden ist, in Gedenken an ihn fortführen.

*Sabine Reh, Till-Sebastian Idel und die Mainzer und Berliner
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Forschungsprojektes LUGS*

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule: vom IZBB zum Konjunkturprogramm

Auch nach sechs Jahren seit Bestehen des Ganztagsschulkongresses war keine Spur von Ermüdung im Berliner Congresscenter zu finden. Im Gegenteil scheint das Gesetz der steigenden Zahl für den Kongress zuzutreffen: 1000 plus. Stets übersteigt die Zahl der Anmeldungen die verfügbaren Plätze. Besonders in diesem Jahr drohte der Kongress aus allen Nähten zu platzen, denn sowohl im Kuppelsaal als auch in den Workshops oder Praxisforen standen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wörtlich Schlange. Wie erklärt sich diese ungebrochene Begeisterung? In den weit über 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern scheint ein kaum lösches Feuer zu brennen, das nach Veränderung und Reform strebt. Dieses hat sich spätestens nach dem PISA-Schock an der Idee orientiert, bessere Schulen, insbesondere Ganztagsschulen aufzubauen. Schulen, die den Kindern und Jugendlichen in der Globalisierung und dem durch elektronische Medien und übermäßige Werbung geprägten Alltag gerecht werden. Da sich die Bedingungen des Lernens verändern, müssen sich auch die Schulen verändern – und die modernste Gestalt des Lernens, darin sind sich mittlerweile viele Fachleute einig, ist in schülerorientierten Ganztagsschulen zu finden.

„Ganz“ wie offen, lernfähig, dialogbereit, multikulturell

Hier lässt sich formelles und informelles Lernen am besten zu einem Dritten verbinden. Keine Frage: Bei den weit über 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern dominiert die Leidenschaft an der Sache – und dies bei wechselnder Zusammensetzung des Kongresses. Mal widmet sich das Schwerpunktthema der Kongresse den Schülerinnen und Schülern (Stichwort Partizipation), mal den Lehrkräften und den außerschulischen Partnern (Stichwort Brücken schlagen), mal den Schulleitungen und Bildungsverwaltungen unter dem Motto „Lokale Bildungslandschaften“ oder wie dieses Jahr unter dem Titel „Raum für mehr. Qualität an Ganztagsschulen“. Es geht bei den Kongressen stets um zweierlei: Austausch von Erfahrungen, Updates von Wissen sowie Arbeiten an konkreten Problemstellungen zum einen. Zum Zweiten geht es darum, durch die Teilnahme am Kongress ein Zeichen der Zugehörigkeit zu setzen. Denn wer einmal dabei war, wird so etwas wie ein Vorreiter der Idee einer besseren Schule, die nebenbei auch leistungsfähiger ist, wie Beispiele aus Finnland oder die Schulen aus Kahls „Treibhäuser der Zukunft“ verdeutlichen.

Kurz: Es geht um die Verbreitung einer Vision von Zukunftsschule, die man oft dort findet, wo man sie am wenigsten erwartet – nämlich gleich nebenan. Die kollektive Erarbeitung solcher Schulen erfordert die Bereitschaft zu einer Schule, die das „Ganz“ vor der Schule ernstnimmt. „Ganz“ wie offen, lernfähig, dialogbereit, multikulturell, bewegungsorientiert, inklusiv und integrativ. Das Augenmerk der Ganztagschule gehört sowohl den talentierten Kindern, die zusätzliche Anregungen brauchen. Es gehört aber auch denjenigen Kindern, denen das Elternhaus aus Mangel an materiellen, persönlichen, sozialen oder kulturellen Ressourcen nicht das Rüstzeug für ein eigenständiges Leben in der Globalisierung bieten kann. Vor diesem Hintergrund verwunderte es nicht, dass auch beim sechsten Ganztagschulkongress allenthalben wieder die Ernsthaftigkeit zu spüren war, gemeinsam Ideen für gute Ganztagschulen zu erarbeiten. Mit Jahresende läuft das Investitionsprogramm aus, und der 6. Ganztagschulkongress bot den Rahmen der feierlichen Beendigung. Vor der offiziellen Eröffnung des Kongresses überzeugten sich Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Annette Schavan, DKJS-Schirmherrin Eva-Luise Köhler und Henry Tesch, der KMK-Vorsitzende, bei einem Besuch der IZBB-Ausstellung von den guten Ergebnissen, die auch durch dieses Programm erzeugt worden sind. „Durch das Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ ist viel in Bewegung gekommen“, erklärte die Ministerin in ihrer Eröffnungsrede. „Die Investitionen in Beton haben den Sinn für den so genannten dritten Pädagogen, den Raum, geschärft.“

Bildungsarmut in der Wohlstandsgesellschaft überwinden

Eine entscheidende Frage, die viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf dem 6. Ganztagschulkongress bewegte, lautete daher: Was kommt nach dem IZBB? Annette Schavan versicherte: „Wir schließen das Programm nicht ab. Bauvorhaben können durch das Konjunkturprogramm durchgeführt werden. In allen 16 Bundesländern gewährleisten wir durch die Fortsetzung der Arbeit der Serviceagenturen eine Begleitung der Ganztagschulen bis 2014.“ Zudem wolle man gemeinsam mit Ländern und Kommunen die Ausgaben für Bildung und Forschung auf zehn Prozent des Bruttoinlandsproduktes steigern. Bis 2015 wolle der Bund mit einem Plus von zwölf Milliarden deutlich mehr investieren als bislang. Das Jahr 2010 bezeichnete die Ministerin als ein entscheidendes, um eine Bilanz der Ganztagschulbewegung zu ziehen: „Ich bin sehr gespannt auf die Veröffentlichung der dritten und letzten Erhebungsergebnisse der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)“, erklärte Annette Schavan. Hier werde sich zeigen, welchen Einfluss die veränderten Zeit-, Raum- und Kooperationsstrukturen in Ganztagschulen auf die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und außerschulischen Partner genommen habe. Für die Zukunft wünschte sich die Bundesbildungsministerin, dass Studentinnen und Studenten in der Lehrerbildung auch in Ganztagschulen hospitierten, denn „besser als

jede Theorie ist das Schnuppern in die Praxis“. Der Lehrer der Zukunft werde auch immer Schulentwicklung leisten. Das entscheidende Thema der Bildungspolitik der kommenden Jahre sei jedoch die Verringerung der Risikogruppen: „Wir müssen die Bildungsarmut in einer Wohlstandsgesellschaft überwinden“, so die Ministerin.

Abstrakte Qualität durch das IZBB in die Praxis umgesetzt

An diese Aussage knüpfte auch Henry Tesch in seinem Grußwort an: „Wir haben keine homogene Gesellschaft. Mit Bildung aber können wir die Brüche mindern. Dabei muss es um jeden einzelnen Schüler und seine ganze Persönlichkeit gehen.“ Mit dem Ausbau der Ganztagschulen solle daher so weitergemacht werden, damit jedes Kind und jeder Jugendliche in den Genuss einer Ganztagschule kommen könne. Dabei sei die Qualitätsentwicklung sehr wichtig, daher „bin ich auch dankbar für die wertvolle Unterstützung durch die Serviceagenturen“: An dieser Zusammenarbeit gelte es festzuhalten, sie sei ein hohes Gut, so der Kultusminister von Mecklenburg-Vorpommern. Als Grundlage guter Bildungspolitik sah Eva Luise Köhler in ihrem Grußwort eine „Kultur der Anerkennung“. Und so gelte es, in den Medien, Elternhäusern und in der Zivilgesellschaft der Arbeit in den Schulen durch Lehrerinnen und Lehrer mehr öffentliche Anerkennung zu Teil werden zu lassen. „Ich danke Ihnen für Ihr Engagement! Ihre Arbeit ist zentral für die Zukunft des Landes“, ging die DKJS-Schirmherrin mit gutem Beispiel voran. Sie dankte auch den Unterstützungssystemen wie dem IZBB und dessen Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“. Die IZBB-Ausstellung und Wettbewerbe wie „Zeigt her eure Schule“ zeigten, wie sich der abstrakte Qualitätsbegriff in der Praxis ausgestalte. „Guten Ganztagschulen ist meiner Beobachtung gemein, dass sie sich genau überlegen, wofür sie ihre Zeit nutzen“, meinte Eva Luise Köhler. Eine Schule wie die Laborschule Bielefeld, die seit 35 Jahren als Ganztagschule arbeitet, nutzt die Zeit für einen vollkommen rhythmisierten Tagesablauf. Ulrich Bosse, der Primarstufenleiter, stellte seine Schule, an der er seit 1982 tätig ist, in einem Vortrag im Kuppelsaal des bcc dem Auditorium vor.

Die Länder stehen in der Pflicht

Wie kann neben dem weiteren Ausbau die Qualität von Ganztagschule aus den Mitteln der Länder gewährleistet werden? Die Ausgangslage ist jedoch von Land zu Land unterschiedlich. Während im Landeshaushalt von NRW ein festes Budget für den Schulbau veranschlagt ist, gibt es im Saarland laut Karin Schmitz (Referatsleiterin im saarländischen Bildungsministerium) keine kontinuierlichen Gelder aus dem Landeshaushalt. Umso größere Bedeutung kommt dabei dem Konjunkturprogramm der Bundesregierung zu, das den Kommunen große Chancen bietet, massiv in Bildung und damit in ihre eigene Zukunft zu investieren. Auf

dem Kongress gab es zahlreiche beispielgebende Erfahrungen, wie die Gelder aus dem Konjunkturprogramm genutzt werden. Man muss auf die guten Dinge nur aufmerksam werden, denn sie liegen meist um die Ecke. So stellte das Schulzentrum Loxstedt (Haupt- und Realschule in Niedersachsen) auf seinem Stand Ideen und Erfahrungen vor. Plakate zum Thema Streitschlichter, die von den Schülerinnen und Schülern angefertigt wurden, zierten die Stellwände: „Da, wo Sie Urlaub machen, steht unsere Schule“, lautete ein Slogan. Auf der Homepage der Schule schreibt eine Schülerin über ihre helle, freundliche Schule, die von einem Wiener Architekten entworfen wurde: „Diese moderne, bunte Schule gibt es nur fünfmal in Deutschland, dreimal in Süddeutschland und zweimal in Norddeutschland. Seit 29 Jahren besuchen Schüler und Schülerinnen aus 17 verschiedenen Dörfern der Gemeinde Loxstedt unsere Schule“. Momentan sind rund 650 Schülerinnen und Schüler und rund 50 Lehrkräfte an der Schule, die über einen Schulwald, Biotop, Medienzentrum, Bibliothek, Computerraum und vieles mehr verfügt.

„Da, wo Sie Urlaub machen, steht unsere Schule“

Die Gemeinde Loxstedt in der norddeutschen Tiefebene zählt rund 16 000 Einwohner. Neben dem Tourismus wird hier zunehmend auf Bildung gesetzt. Dies belegen die Investitionen aus dem Konjunkturprogramm, die dem Schulzentrum zugute kommen. Insgesamt 4,5 Mio. Euro flossen in den Erweiterungsbau (2007 bis 2008) der Schule, die seit August 2009 den Ganztagsbetrieb aufnahm: „Als die Gelder für den Innenausbau sowie die Ausstattung fehlten, kam das Konjunkturprogramm gerade rechtzeitig“, erinnert Schulleiterin Ursula Prell-Wellm. Mit diesen zusätzlichen Mitteln finanzierte die Gemeinde außer einer energiesparenden Infrastruktur auch neue Medien wie den mobilen Notebookwagen. So wurde das Schulzentrum die erste Schule im Landkreis, die über eine mobile Internetklasse verfügt. Laut der Architekturpsychologin und Privatdozentin Dr. Rotraut Walden gehören die neuen Medien neben der Mitentscheidung der Nutzer oder Rückzugsmöglichkeiten zu den Qualitätskriterien von Zukunftsschulen.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist die beginnende multiprofessionelle Zusammenarbeit an dem Schulzentrum, die durch den neu hinzugekommenen Raum für die Sozialpädagogin und den Schulassistenten zusätzlich gewonnen hat. Die konsequente Berufsorientierung hat dem Schulzentrum die Auszeichnung „proBerufsorientierung!“ im Rahmen einer Kooperation zwischen der Landesschulbehörde, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer sowie der Leuphana Universität Lüneburg beschert. Hintergrund des Projektes ist RITTS: „Unter dem Kürzel RITTS (Regionale Innovations- und Technologie Transfer-Strategie) fördert die Europäische Union Regionen, die ihre Innovationskraft stärken und ihre Position im Wettbewerb der Regionen verbessern wollen“, heißt es zu dem RITTS-Netzwerk. Große Bedeutung legt die Schule auch auf die Lehrer-Schüler-Elternzusammenarbeit. Dass der

Ausbau von Ganztagschulen ein langwieriger Prozess ist, belegt die Tatsache, dass die neue Mensa erst im Dezember ihren Betrieb aufnehmen konnte. Nun können auch jene Jugendlichen, die einen weiten Anfahrtsweg haben, in den Pausen versorgt werden. Bei der Auswahl der Kooperationspartner folgt die Schule dem Grundsatz: „Lieber weniger, dafür aber gut: Wir ziehen nämlich qualitativ gute Angebote vor“, erklärt die Schulleiterin. Zu dem handverlesenen Kreis der Partner gehören eine Personalberatungsagentur, die an der Schule Assessment-Center (rollenorientierte Bewerbertrainings) durchführt oder eine Tanzschule, die neben Standardtänzen wie Tango auch Hip-Hop für die Jugendlichen auf dem Programm hat. Dass die Schülerinnen und Schüler dabei von einem Tanzweltmeister angeleitet werden, macht die Sache nur noch spannender. Die Auswahl der Partner verdeutlicht, dass das Schulzentrum den sozialen Kompetenzen seiner Schülerinnen und Schüler großen Stellenwert beimisst. Streitschlichterprojekte dienen nicht allein der Bereinigung persönlicher Konflikte, sondern sie stärken die Konfliktfähigkeit, ohne die das Arbeiten in heterogenen Gruppen (in Ausbildung und Beruf) heutzutage nicht mehr vorstellbar ist. Die Schülerinnen Vanessa Zwart und Tatjana Regul, beide 15 Jahre, zeigten, wohin diese Fähigkeiten führen können. Beide erhielten nach einer eher schwierigen Grundschulzeit eine Hauptschulempfehlung. Ihre neue Klassenlehrerin setzte aber von Anfang an Vertrauen in ihre Fähigkeiten.

Jeder und jede kann was!

Die Auswirkungen der verbesserten Schüler-Lehrer-Beziehung sowie der stärker orientierten individuellen Förderung ließen nicht auf sich warten, denn schon bald konnten beide Schülerinnen ihre Noten in Deutsch und Mathe merklich verbessern. Während Tatjana sich in Deutsch und Mathe auf eine Eins bzw. Zwei verbesserte, schaffte es Vanessa, die sich in der Grundschule zudem schlecht konzentrieren konnte, in Mathe auf eine Zwei und in Deutsch auf eine Drei: „In der Klasse lacht keiner, wenn jemand eine falsche Antwort gibt.“ Sie ist froh, dass sie im Schulzentrum ihre Stärken entdecken konnte. In der wertschätzenden Umgebung des Schulzentrum Loxstedt wurde schließlich ihre verborgene Neigung für einen technischen Beruf offenkundig. So war sie einziges Mädchen unter 18 Jungen im Fach Metalltechnik und fiel dort aufgrund ihrer präzisen Arbeit am harten Material auf. Dass sie ihren Metall-Würfel genauer bearbeitete als viele Jungen, erfüllte sie mit Stolz.

Doch neben der gezielten Mädchenförderung im Rahmen des „Girls Day“ hat die Schule laut der stellvertretenden Schulleiterin Mechthild Stukenborg auch die Notwendigkeit der Jungenförderung erkannt. „Die Jungen haben sich beschwert, dass sie gegenüber den Mädchen das Nachsehen haben“, erklärt die stellvertretende Schulleiterin. Seitdem bekommen sie Angebote in Nähen, Kochen und können in sogenannten Frauenberufen wie Kitas, Krankenpflege oder Hotelservice hospitieren. Vanessa und Tatjana kann dies nur recht sein, erwerben die Jungen doch einen

anderen Blick auf die für sie ganz fremden Berufswelten, und nebenher auch mehr Respekt für die Belange der Mädchen. Im Gespräch betonten beide – bekleidet mit dem roten T-Shirt der Schule –, dass sie sich der Schulgemeinschaft überaus zugehörig fühlen und sogar Dankbarkeit empfinden. Denn ohne ihre Schule hätten sie niemals den Wert von Bildung erkannt oder diese Bildungsreise nach Berlin unternommen, um dort ihre Fähigkeiten in Gesprächen mit gestandenen Erwachsenen unter Beweis zu stellen. So verdeutlicht das Beispiel des Schulzentrums Loxstedt: Die Zukunft ist oft da, wo man sie am wenigsten erwartet.

Raum und Qualität

Nur wenige Schulen können sich über einen kompletten Neubau freuen, wenn ihr Schulstandort für den Ganztagsbetrieb um- und ausgebaut wird. Vor allem mehr Raum würde die Lehrenden und die Schülerschaft sehr freuen – erleichtert mehr Platz doch die Umsetzung vielfältiger pädagogischer Lehr- und Lernformen der Einzel-, Gruppen- und Projektarbeit. Meistens muss man also mit den vorhandenen Räumen arbeiten und stößt sich dann mit hochfliegenden Plänen oft an der harten Realität, die in Gestalt der Brandschutzvorschriften dem Gestaltungsspielraum enge Grenzen setzt. Aber nicht unbedingt! Dass der Brandschutz schon so etwas wie ein Mythos geworden ist, der es verbietet, auch nur einen Tisch in einen Schulkorridor stellen zu können, war die These der Bielefelder Architekten und Diplom-Ingenieure Thorsten Försterling und Oliver Pätzold auf dem 6. Ganztagschulkongress. Im Forum „Raumqualität“ und im Workshop „Schularchitektur: Instrumente der effektiven Raumgestaltung“ ermutigten sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, nicht von vornherein die Flinte ins Korn zu werfen, sondern klare Ideen für Änderungswünsche zu formulieren, die man dann vor Ort mit Architekten und der Feuerwehr besprechen könne. Denn: „Jeder Fall liegt anders, und es gibt immer Ermessensspielräume“, erklärte Försterling. „Es ist auf keinen Fall so, dass man von vornherein aus brandschutztechnischen Gründen ausschließen müsste, zum Beispiel die Flurbereiche in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.“ Um dies einschätzen zu können, bedarf es manchmal der Hilfe von außen. Försterling und Pätzold zeigten auf dem Kongress, wie eine solche Beratungsleistung durch ihr Architekturbüro aussehen kann. Im westfälischen Bad Oeynhausen haben sie am Neubau der Schule Wittekindshof mitgewirkt, einer privaten Förderschule, deren Hanglage besondere Anforderungen an Planer und Architekten stellte. Für diese Planungen hatte das Büro einen „pädagogischen Bauausschuss“ gegründet, der in enger Abstimmung mit der Schulleitung und dem Kollegium den Bau plante.

Raum und Qualität – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) hat in den vergangenen sechs Jahren den Blick auf den Zusammenhang von räumlichen Gegebenheiten, Motivation und Schulentwicklung aufgezeigt. In Ganztagschulen sorgen abwechslungsreiche Unterrichtsformen und die Arbeit

in multiprofessionellen Teams für eine andere Tagesstruktur, die nach anderen Räumen verlangt. Wilhelm Barnhusen, Schulleiter der Paul-Gerhardt-Schule im westfälischen Werl, hat die Erfahrung gemacht, dass „es nicht funktioniert, wenn für verschiedene Aktivitäten immer wieder nur das Klassenzimmer benutzt wird“. Größe und Ausstattung der Räume müssten sich nach den jeweiligen Arbeitsformen richten, vor allem müssten sie Platz für Bewegung bieten. An seiner Grundschule ist mit IZBB-Mitteln daher ein ehemaliges Schwimmbad zu einem Bewegungsraum umgebaut worden. Das IZBB-Programm beschränkte die Möglichkeiten der Raumgestaltung aber nicht nur auf Innenräume. Auch Außengelände haben Veränderungen erfahren. An der Grundschule Am Albertschacht gibt es nun jede Menge Platz zum Spielen und Toben an der frischen Luft, doch bis vor drei Jahren war es in der Schule in Freital-Wurgwitz in der Sächsischen Schweiz bei weitem nicht so schön. Vor allem dank eines engagierten Elternvereins entstand unter anderem ein Grünes Klassenzimmer. „Alle Schülerinnen und Schüler nutzen das, auch als Ruheoase, und Kolleginnen und Kollegen finden hier ganz neue Möglichkeiten für ihren Unterricht“, beschreibt Schulleiterin Kerstin Möller das Einbetten der Anlage in den Schulalltag.

Durchbrüche ermöglichen den Durchblick

Mit dem Abschluss des Investitionsprogramms zum Jahresende ist die angestoßene Entwicklung nicht zu Ende. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Ganztagschulkongresses waren sich einig, dass es „immer weitergehen wird – das ist ja das Spannende an der Schule“, wie es Ute Lesniarek-Spieß, Schulleiterin der Bremer Grundschule Auf der Heuen, auf dem Kongress ausdrückte. Ihre Grundschule war im Mai 2009 beim bundesweiten Wettbewerb „Zeigt her eure Schule“ unter der Überschrift „Raum und Qualität“ auf den zweiten Platz gelangt. „Eine durchsichtige Schule mit Menschen für Durchblick“ ist das Motto der gebundenen Ganztagschule, die im Januar 2005 mit den Planungen für eine neue Schule und einen dem Schulkonzept entsprechenden Umbau des Gebäudes begonnen hatte. Dieser startete nach eineinhalbjähriger Vorbereitungsphase im Mai 2006. Es wurden Räume geöffnet, innenliegende Glasfronten ermöglichen den „Durchblick“. Mit dem Umbau erhielt die Schule auch einen richtigen Eingangsbereich. Kein Wunder: Die Kommission, die über die Umbaupläne entschied, hatte bei ihrem ersten Besuch in der Schule den Eingang nicht finden können. „Ich hatte das Glück, an schwedischen Schulen hospitulieren zu dürfen“, erzählte Ute Lesniarek-Spieß auf dem Podium des Ganztagschulkongresses. „Von dort brachte ich, was die Räume betraf, das Gefühl von Großzügigkeit und Wohlbefinden mit. Auf dem ersten Ganztagschulkongress hörte ich dann von den Ganztagschulen in Herford, die Mauern durch Glas ersetzen. Nach einem Besuch dort haben wir dies auch bei uns umgesetzt.“

Mut für neue Räume

Heute präsentiert sich die Schule mit verschiedenen kleinen Inseln zum Lernen und Entspannen. Der Flur öffnet sich zu beiden Seiten in große Räume mit Tischen, Sofas, Pflanzen, Personalcomputern und sogar einem Klavier. Rechts und links gehen die Klassenzimmer ab, die durch Glaswände getrennt sind. Durch die verbundenen und verbindenden Räume müsse die Zeit nicht mehr fragmentiert werden, sondern der ganze Tag sei Lernzeit, die sich aus verschiedenen Elementen zusammensetze. „Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen und Erzieherinnen verstehen sich jetzt als ein Team. Sie sehen, dass sie nicht nur für sich alleine arbeiten“, berichtete Ute Lesniarek-Spieß. Die Lehre, die sie aus diesen Erfahrungen ziehe, sei es, Mut zu haben und nicht immer zu argumentieren: „Das ist alles sehr schön, aber bei uns geht das ja leider nicht.“ Und: „Das Wichtigste sind zunächst einmal motivierte Menschen. Wenn man sich in Räumen bewegt, die man wertschätzt, ist einerseits die Pflege dieser Räume selbstverständlich, andererseits macht auch das Lernen mehr Spaß. Es ist daher wichtig, dass diejenigen, welche die Räume nutzen sollen, auch an den Planungsgesprächen beteiligt werden.“ Für die Zukunft wünschte sich Braum, dass Schulen einmal die Funktion in einer Kommune übernehmen, die früher die Kirchen innehatten: als soziale Orte, die von allen Bürgerinnen und Bürger aufgesucht und zur Kommunikation genutzt werden. Dies unterstützte auch Schulleiter Jürgen Fischer von der Joseph-von-Eichendorff-Gesamtschule in Kassel: „Wir wollen mit unserer Schule Mittelpunkt im Stadtviertel werden. Vereine müssen ihre Feten bei uns feiern wollen.“

„Intelligentes Nutzen von Lernzeiten bringt mehr als jedes Leitbild“

„Deutsche Schulen sind vergleichsweise billig – wenn Sie eine Schule, ausgestattet wie die Laborschule Bielefeld, möchten, müssten sie doppelt so viel ausgeben wie bisher“, erklärte Prof. Dr. Jürgen Oelkers vom Pädagogischen Institut in Zürich. Der Professor für Allgemeine Pädagogik kritisierte in seinem Vortrag, dass die Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland mit zu vielen Aufgaben überfordert würden, für die sie nicht ausgebildet seien, während beispielsweise in Finnland und Schweden die Schulen keine reinen Unterrichtsschulen seien, sondern auch sozialpädagogische und freizeitpädagogische Angebote von entsprechend ausgebildeten Fachkräften unterbreitet würden. „Meiner Ansicht nach kann man die Schulen hierzulande nur unterstützen, wenn man sie öffnet und sie kommunalisiert“, zog Oelkers ein Fazit aus den internationalen Erfahrungen. Auch für Evaluationen brach der Wissenschaftler eine Lanze: „Nachweislich ist der Blick von außen eine unmittelbar erfolgreiche Unterstützungsmaßnahme.“ Neben mehr Autonomie für die einzelnen Schulen seien Schulleitungen mit klaren Kompetenzen, eine aktive Rolle für die

Schülerinnen und Schüler und eine Umgestaltung der Lehrerbildung mit einer größeren Betonung des Pädagogisch-Praktischen neben dem Fachlich-Theoretischen nötige Reformmaßnahmen, um die Schulen zukunftsfähiger zu machen.

„Die Ganztagschule mit ihrem Mehr an Zeit bietet auch ein Mehr an Möglichkeiten. Wenn man Lernzeiten intelligent nutzt und Zeitmargen flexibel einrichtet, dann verändert das Schule mehr als jegliches Leitbild“, meinte Oelkers. In der Schweiz habe man gerade erfolgreich Lernsemester an Schulen eingeführt: An Stelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Semesterauftrag mit Aufgaben und Lernzielen, die selbstständig und in Gruppen erarbeitet wurden. „Die Schüler sind dabei von den Lehrpersonen im Rahmen wöchentlicher Sprechstunden oder im persönlichen Kontakt auch per E-Mail begleitet worden“, erläuterte der Wissenschaftler. „Kinder bleiben auch deshalb in der Schule zurück, weil die für sie von der Schule gesteckten Ziele gar nicht erreichbar sind“, erläuterte Jürgen Oelkers. In einem Lernsemester könnten die Jungen und Mädchen nach ihrem eigenen Tempo arbeiten – „das ist eine Plattform, bei der Heterogenität unmittelbar und wirksam bearbeitet werden kann. Gerade schwächeren Schülern hilft dies“.

Veränderungen in den Köpfen

Die Ausführungen auf dem Podium zum Thema „Raumqualität“ fanden am Nachmittag des ersten Kongresstages ihre Fortsetzung in einem offenen Forum. Der Berliner Künstler Matthias Wagner plädierte für unterschiedliche Räume und Beleuchtungen in einer Ganztagschule, in der neben dem Lernen Aktivitäten wie Essen, Freizeit und Bewegung stattfänden. Und ebenso setzte sich Wagner dafür ein, Schülerinnen und Schülern ein Mitspracherecht bei der Planung neuer Räume zu geben. Im Studienprojekt „Die Baupiloten“ an der TU Berlin, in welchem Studierende der Architektur eine forschungsorientierte Baumaßnahme als konkretes Projekt realisieren, habe sich nämlich gezeigt, dass Jugendliche „vehement andere Räume als Architekten“ entwickelten. Im Forum zeigte sich die Bandbreite an Möglichkeiten, etwas in Schulen zu verändern. An der Hannah-Hösch-Schule in Berlin-Reinickendorf ist durch einen großzügigen Umbau eine ganze „Lernetage“ entstanden. Die Gottfried-Kinkel-Grundschule in Bonn hat ein neues Gebäude für die offene Ganztagschule bekommen, doch „auch das war bald für uns zu klein“, erklärte die Geschäftsführerin des „Gemeinnützigen Kinderwerks Baronsky, dem Träger des Offenen Ganztags an der Gottfried-Kinkel-Grundschule.

„Da es ein bisschen viel verlangt gewesen wäre, dass uns die Kommune noch ein weiteres Haus baut, mussten wir überlegen, wie wir unsere vorhandenen Räume nutzen. Am schwierigsten war es, etwas in den Köpfen der Kolleginnen und der pädagogischen Partner zu ändern. Räume zu öffnen bringt Ängste mit sich. Hoheiten gehen verloren, und man muss buchstäblich zusammenrücken und Einstellungen

ändern.“ Man begegne diesen Ängsten am besten, indem man Teams schaffe und das Lehrerzimmer für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter öffne: „Unser Lehrerzimmer heißt jetzt Personalraum“, so Petra Baronsky. Und die Kinder übernehmen Patenschaften für ihre Räume unter dem Motto „Vom Klassenraum zum Klasse-Raum.“ Zur Qualität eines Raumes gehört auch das Mobiliar, gab Livia Dorscheid, Architektin und Diplom-Ingenieurin aus dem Saarland, zu bedenken. „Niemand liest sein Lieblingsbuch gerne am Küchentisch“, erklärte sie. Um Schule zum Lebensort für Kinder werden zu lassen, müsse eine angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre geschaffen und ein Raum entsprechend eingerichtet werden. Hier können bereits Kleinigkeiten einen Unterschied machen. So verführen gemütliche Lesecken eher zum Schmökern als unbequeme Stühle und harte Tische.

„Gut angelegt“ heißt die Broschüre, die am Stand des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Berliner Congress Centrum (bcc) verteilt wurde. Viele der rund 1 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzten die Gelegenheit, einen Blick in die Broschüre zu werfen. „Sie findet großen Anklang“, erklärte Solveigh Krause vom BMBF. „Jeder schaut gern, was anderswo passiert ist und welche Erfahrungen gemacht wurden.“ Auf rund 60 Seiten präsentiert die Broschüre in Text und Bild 17 Ganztagschulen aus allen Bundesländern, an denen im Zuge der IZBB-Investitionen besonders interessante und schöne Neu-, Um- und Anbauten, Sanierungen, Umgestaltungen des Außengeländes oder Anschaffungen getätigt worden sind. Die Baumaßnahmen entstanden im Sinne der in den Schulen verfolgten Pädagogik und befruchteten diese wiederum. Und sie stehen stellvertretend für die rund 7 200 Ganztagschulen mit ihren 16 000 Baustellen in ganz Deutschland, die seit 2003 dadurch ebenfalls eine Unterstützung bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen von ganztägigem Lernen erhalten haben.

Für den Journalisten Armin Himmelrath, der zum Abschluss auf dem Podium seine Eindrücke vom Kongress zusammenfasste, kam die lebendige Atmosphäre derjenigen der Essener Spielmesse nahe. Hier wie dort steckten überall kleine Gruppen die Köpfe zusammen, um engagiert und offen zu diskutieren. „Auf einem solchen Kongress bewegt man sich vom Einzelkämpfer zu einer Gemeinschaft, zu einer breiten Bewegung. Die Lust auf Veränderung ist überall zu spüren gewesen“, so der Journalist. „Der Akzent lag hier auf ‚man müsste doch eigentlich mal ...‘ statt auf ‚das geht bei uns nicht‘.“ Als die eigentlichen „Problemschulen“ sah Himmelrath in diesem Zusammenhang die Gymnasien, da sich diese Veränderungen am stärksten widersetzen. Für das Bundesministerium für Bildung und Forschung resümierte Abteilungsleiterin Kornelia Haugg: „Wir diskutieren nicht mehr wie auf den ersten Kongressen über Pläne, sondern über Erfahrungen.“ Dies werde auch in Zukunft gewährleistet sein, denn neben der Arbeit der Serviceagenturen in den Bundesländern und der wissenschaftlichen Begleitforschung werde auch der Ganztagschulkongress ein Element in der Unterstützung von Ganztagschulen in Deutschland bleiben, wie Kornelia Haugg versicherte.

Rolf Richter

Ganztagschule – Motor der Schulreform

Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom 11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe

Vom 11. bis 13. November 2009 fand der Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. in Karlsruhe statt, zu dem mehr als 350 Gäste aus allen Bundesländern und dem benachbarten deutschsprachigen Ausland anreisten. Es waren Pädagoginnen und Pädagogen aller Professionen sowie Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, Schulämtern, Ministerien, Universitäten, Schulträgern und anderen bildungsrelevanten Institutionen, aber auch Bildungspolitikern und Bildungspolitikern, Studentinnen und Studenten, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Diese Tagung in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe eröffnete zudem erstmals auch zahlreichen Studentinnen und Studenten der pädagogischen Disziplinen eine unkomplizierte und intensiv wahrgenommene Teilnahme an den Veranstaltungen des Programms.

„Ganztagschule – Motor der Schulreform“, unter diesem anspruchsvollen Leitsatz setzte der Ganztagschulverband im Anschluss an die positive Entwicklung der ganztätig arbeitenden Schulen in den ersten Jahren dieses Jahrtausends ein weiteres deutliches Zeichen für eine reformorientierte Bildung, Betreuung und Erziehung. Alle in den vergangenen Jahren geführten Debatten um die anstehenden Reformen des bundesdeutschen Bildungswesens verdeutlichten, dass man an einer ganztätig organisierten Schule nicht vorbeikommt. Dabei scheint es nicht einmal immer relevant, ob es um die innere oder die äußere Schulreform geht, ganztätig organisierte und praktizierte Bildung steht immer wieder im Fokus der Vorschläge. Die fachlich interessierte Öffentlichkeit konnte zuweilen beobachten, dass die den Reformprozess steuernden Personen in ihren Aussagen und Handlungen die Ganztagschulidee nicht selten unreflektiert und ungewollt unterstützten, so geschehen bei der Verkürzung der gymnasialen Bildungsgänge. Nicht wenigen Verantwortlichen wurde erst während der Umsetzung bewusst, welche umfassenden organisatorischen und pädagogischen Konsequenzen mit der nicht unerheblichen Ausweitung der Wochenstundenzahl verbunden waren, denn Gymnasien sind mit ihren massiv verlängerten Schultagen letztlich „teilgebundene“ Ganztagschulen. Ebenso unbedacht verfahren viele Akteure auf ihrem Weg zu einem zweigliedrigen Bildungssystem, wenn sie den neuen in irgendeiner Form „verbundenen“ Schulen Elemente ganztätiger Bildung und Erziehung in bester Absicht, jedoch oftmals

wenig durchdacht, angliederten. Eine gelingende Schulreform jedoch darf den ganzheitlichen Ansatz eines umfassenden Bildungs- und Erziehungsverständnisses nicht aus den Augen verlieren. Eine Ganztagschule, in der unreflektiert ganztägige Elemente aus der Bildung, Betreuung und Erziehung summiert werden, wird erfahrungsgemäß deutliche Probleme bekommen.

Der diesjährige Kongress des Ganztagschulverbandes richtete sich deshalb unter dem Leitsatz „Ganztagschule – Motor der Schulreform“ an Fachbesucher/innen sowie interessierte Personen aus der Öffentlichkeit und der Politik. Dem Ganztagschulverband als Veranstalter gelang es auf dem Kongress in Karlsruhe erneut, verantwortlich Handelnde zu ermutigen und zahlreiche Anregungen für eine verbesserte und reflektierte Entwicklung der Ganztagschulen zu geben.

Dafür fanden die Tagungsbesucher/innen im Programm des Kongresses wieder ein reiches Angebot an Vorträgen, Diskussionsforen und Workshops. Schon im Eröffnungsvortrag wurde der vernachlässigte Aspekt „Glück – eine unterschätzte Dimension der pädagogischen Praxis“ aufgegriffen, um damit neben dem im Vordergrund stehenden Qualitätsaspekt (meist im Sinne von überprüfbaren schulischen Leistungen) die tatsächlich wesentlich umfassenderen und komplexeren Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den Blickpunkt zu rücken.

Die reformpädagogischen Themen umfassten auch die Erneuerung der Lehrerbildung und -ausbildung vor dem Hintergrund der Ganztagschulentwicklung und dem daraus abzuleitenden erweiterten Aufgabenfeld der Pädagogen. Selbstverständlich blieb auch der Blick in die schulorganisatorische und pädagogische Praxis nicht ausgespart: 25 Schulen unterschiedlicher Schularten und Konzeptionen (dem Tagungsort entsprechend nur eine Gesamt- oder Gemeinschaftsschule) waren im Programm als Besuchsschulen ausgewiesen, die sich für die Kongressteilnehmer/innen öffneten und sie zur Betrachtung und zum fachlichen Gespräch einluden.

Eröffnung des Kongresses

Der *Bundesvorsitzende des Ganztagschulverbandes, Direktor Stefan Appel*, Kassel, eröffnete den Bundeskongress 2009 in Karlsruhe. Er begrüßte den *Bürgermeister der Stadt Karlsruhe, Klaus Stappf*, und bedankte sich für die besondere Unterstützung des Kongresses u.a. durch die Bereitstellung von Freifahrtscheinen für die Dauer des Kongresses für alle Teilnehmer/innen, das sei ein in der Kongressgeschichte einmaliges positives Zeichen. Ebenso hieß er die *Prorektorin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Prof. Dr. Gabriele Weigand*, willkommen, die die Kongressvorbereitung in besonderem Maße u.a. durch ihre profunden Kenntnisse der zur Auswahl stehenden Besuchsschulen unterstützt hatte. Außerdem brachte er seine Freude darüber zum Ausdruck, dass *Ministerialdirigent Manfred Hahl* als Vertreter des Baden-Württembergischen Kultusministeriums über den Stand der Ganztagschulentwicklung in diesem Bundesland referieren würde.

Grußworte

Der Bürgermeister der Stadt Karlsruhe, Klaus Stapf, überbrachte zunächst die Grüße des Karlsruher Oberbürgermeisters, Heinz Fenrich, und begrüßte die Entscheidung des Ganztagschulverbandes für den Tagungsort Karlsruhe. Die kostenlose Bereitstellung der Nahverkehrstickets sei ein deutliches Zeichen für die Vision einer umweltfreundlichen Stadt, an der Karlsruhe als Wissenschaftsstandort besonders gelegen sei. Damit verbunden sei aber auch das Interesse der Stadt an der Ganztagschulentwicklung, denn sowohl der sozialpädagogische Ansatz als auch die in der Ganztagschulbewegung innewohnende Dynamik seien in den südlichen Bundesländern angekommen. Wissenschaftliche Erkenntnisse führten ebenso zur Befürwortung von Ganztagschulen wie die gesellschaftlich sichtbaren Veränderungen in Familien und in der Erwerbstätigkeit. Ganztagschulen seien mit ihren erweiterten Angeboten und der Betreuung inzwischen zu wichtigen Standortfaktoren geworden. Man müsse in Einzelfällen sogar konstatieren, dass so manche Kinder in der Schule besser aufgehoben seien als zu Hause. Auch in Karlsruhe wisse man, dass Schule nicht nur Wissen und Können, sondern genauso soziale Kompetenzen, Kreativität, Zuwendung, Vertrauen und gesunde Ernährung umfasse. Heute sei in der Schule nicht mehr allein der Frontalunterricht gefragt, sondern angesagt seien auch „neue Lernformen“, um das sprichwörtlich vorhandene „Gold“ in den Kindern zu wecken. Die Stadt Karlsruhe fördere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, denn auch das sei ein nicht zu unterschätzender Standortfaktor. So gebe es schon jetzt im Stadtgebiet sechs Hauptschulen, drei Realschulen, ein Gymnasium und fünf Grundschulen mit Ganztagsangeboten und der weitere Ausbau sei beabsichtigt. Die augenblickliche Diskussion um die Schließung von Hauptschulen habe auch dazu beigetragen, ganztägige Angebote stärker in den Blick zu nehmen, um diesen gefährdeten Schulen die Existenz zu sichern. Die Stadt beteilige sich am Ausbau der Ganztagschulen durch ein eigenes Programm, das Kooperationen von Schulen und Vereinen finanziell fördere.

Die *Prorektorin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Prof. Dr. Gabriele Weigand*, unterstrich in ihren Grußworten an den Kongress das Engagement der PH Karlsruhe auf dem Fachgebiet der Ganztagschulpädagogik. So habe erst in diesem Sommer eine Zukunftswerkstatt mit dem Titel Ganztagschule unter der Leitung von Professor Dr. Olaf-Axel Burow und PD Dr. Timo Hoyer mit sehr großem Zuspruch und Erfolg stattgefunden. Seit diesem Jahr können Studenten der Pädagogik während ihres Studiums sowohl in Karlsruhe als auch in Freiburg ein Ganztagschulzertifikat erwerben und der Kongress des Ganztagschulverbandes diene der weiteren Profilierung der PH Karlsruhe. Die PH sei nicht nur selbst eine familiengerechte Hochschule, sondern sie werde den Forschungsschwerpunkt Ganztagschule weiter ausbauen, dies sei bei der internationalen Ausrichtung gar

nicht so einfach, da im Ausland nur Ganztagschulen existierten und so gegenüber den Partnerhochschulen ein ständiger Rechtfertigungsdruck für dieses spezielle Fachgebiet entstehe. Frau Prof. Dr. Weigand dankte dem Ganztagsschulverband für die Kooperation, die sich auch in den unbegrenzten Freiplätzen für Studenten während der Veranstaltungen des Kongresses zeige.

Herr Ministerialdirigent Manfred Hahl überbrachte in seinen Grußworten die Grüße des baden-württembergischen Kultusministers. Nach Weingarten 2001 sei nun der Kongress des Jahres 2009 erneut im Lande und habe mit Karlsruhe als Stadt der Schulen und Hochschulen mit ihren vorbildlichen Kooperationen mit der Wirtschaft eine gute Wahl getroffen. Baden-Württemberg habe sich den bedarfsgerechten, flächendeckenden Ausbau der Ganztagschulen zum Ziel gesetzt. Schule stehe unter ständigem Anpassungs- und Reformdruck und auch in der derzeitigen Qualitätsoffensive des Kultusministeriums spiele die Ganztagschule eine nicht unbedeutende Rolle bei der Umgestaltung der bisherigen Hauptschulen zu Werkrealschulen. Der bei vielen Schülerinnen und Schülern ausbleibende Leistungserfolg stehe häufig im Zusammenhang mit Benachteiligungen aus der sozialen Herkunft, durch die Erweiterung der Ganztagsschulangebote erwarte man hier einen gewissen Ausgleich. Das Kultusministerium sei erfreut über die Tatsache, dass der Kongress hier in Karlsruhe tage und man sei gespannt auf die Impulse, die dieser Kongress für die Entwicklung der Ganztagschulen setzen könne.

In seiner anschließenden *Eröffnungsansprache* betonte *Direktor Stefan Appel*, dass der Ganztagsschulverband seine Wurzeln in der Reformpädagogik der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts habe und durch die Tagesheimbewegung in den 50er Jahren gegründet wurde. Beides müsse man zusammen sehen, um den reformpädagogischen Schub zu Beginn dieses 21. Jahrhunderts zu verstehen, der den Ganztagschulen einen gewissen Aufwind verschafft habe. Dazu beigetragen haben die schwachen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei den PISA-Vergleichsstudien und die negativ wirkenden OECD-Verlautbarungen zum Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Bildungsniveau. Das Wecken positiver Kräfte in den Kindern brauche vor allem mehr Zeit, also eine ganztägige Ausrichtung schulischer Bildung und Erziehung. Mittlerweile sei in Deutschland die Marke von knapp 25 % der Schulen mit Ganztagsangeboten erreicht worden. Es gebe aber noch zu viele Kräfte, die diesen reformpädagogischen Motor behinderten. Die bildungspolitische Notwendigkeit für eine positive Perspektive in Deutschland liege in der weiteren Erhöhung der Qualität, des Tempos und der Quantität beim Ausbau des Ganztagsschulwesens. Mit der Veranstaltung hier in Karlsruhe werde der Verband durch die hohe Zahl der interessierten Teilnehmer/innen wieder einmal ein besonderes Zeichen setzen. Besonders positiv zu vermerken sei dabei die Tatsache, dass erstmalig die Teilnahme von zahlreichen Studentinnen und Studenten an

den Kongressveranstaltungen ermöglicht werde, die ja in den kommenden Jahren zunehmend in die Verantwortung für die Schulreform und die Schulentwicklung genommen würden. Herr Appel dankte Herrn Dr. Hartmut Binder von der PH Karlsruhe und Herrn Frisch vom Schul- und Sportamt der Stadt Karlsruhe für die intensive und erfolgreiche Kooperation bei der Vorbereitung des Kongresses.

Eröffnungsvortrag:

Schule muss nicht bitter schmecken! Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagsschulentwicklung.

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Kassel, und Privatdozent Dr. Timo Hoyer, Karlsruhe, experimentierten zur Freude der Zuhörer mit einem neuen Vortragsformat, dem Dialogvortrag. Aus der allgemein bekannten „Feuerzangenbowle“ nach dem Buch von Heinrich Spoerl ist vielen Menschen folgendes Zitat bekannt: „Mit der Schule ist es wie mit der Medizin: Sie muss bitter schmecken, sonst nützt sie nichts!“ Dass dem so sei, wird von beiden Vortragenden deutlich bestritten. So sei die Verwirklichung oder das Erreichen des Glücks in der heutigen Zeit nicht nur ein Modethema. Es muss lehr- und lernbar sein, es gibt zahllose auch wissenschaftliche Veröffentlichungen und auch Experimente mit dem Schulfach Glück. Noch Aristoteles lehrte, dass Glück die Ausbildung von menschlichen Tugenden sei. Glück sei damit auch messbar oder zumindest müsse es messbare Elemente des Glückes geben. Die Neurowissenschaft zeige, das Gehirn funktioniere durch das in ihm angelegte Glücksstreben mit der Ausschüttung von Glückshormonen und wolle davon „unersättlich“ immer mehr haben. Allerdings spiele das Glück bei den zu erziehenden Individuen in den Erziehungswissenschaften und in der Schule zurzeit bedauerlicherweise eine untergeordnete bzw. verschwindend geringe Rolle, ja man könne sogar konstatieren, dass die ständig wachsenden Belastungen in der Schule Glück verhinderten. Der Frankfurter Philosoph Martin Seel nenne als Bedingungen des Glücks drei Komponenten: Sicherheit, Freiheit und Gesundheit. Die Frage sei nun, ob die Schule heute so organisiert sei, dass diese Komponenten in ihr verwirklicht werden könnten? Dagegen ließen sich sofort einige Fakten anführen, zum Beispiel die verbreiteten täglichen Misserfolgserlebnisse, die Rate von 20 % Schulversagern (Abgänger/innen ohne Abschluss) und Ergebnisse von Befragungen, die von 50 bis 60 % unter Überlastung und Stress stöhnenden Schülerinnen und Schülern aber auch Lehrerinnen und Lehrern ausgehen. Die Pädagogik der Aufklärung dagegen habe etwa durch Johann Bernhard Basedow beispielsweise 1768 noch herausgestellt, dass Schule ein Mittel sei, „den Staat glücklich zu machen und die Schüler auf ein glückseliges Leben vorzubereiten“. Ernst Christian Trapp war von der „Erziehung als Bildung des Menschen zur Glückseligkeit“ überzeugt und für Christian Gottlob Barth war die Glückseligkeit das „höchste Ziel der Erziehung“.

Heute dagegen spiele Glückseligkeit keine Rolle in den Schulen, die „Bildung“ als Erziehungsziel sei in den Vordergrund gerückt. Damit sei auch das Glück als anzustrebendes Ziel verschwunden. Beide Vortragenden stellten nun die These auf, das Glück des zu Erziehenden sei das höherwertige Ziel, und fanden zum Beispiel Unterstützung in einer Textpassage Hartmut von Hentigs, der dem Sinne nach ausführte, wo gar kein Glück aufkomme, wäre keine oder eine falsche Bildung anzutreffen. Die herrschende Erziehungswissenschaft habe sich dem Paradigma des messenden Vergleichs unterworfen und die Schule solle dagegen wieder ein Sensorium für „Glück“ entwickeln, auf dass es den beteiligten Menschen besser gehe. Dafür, wie das gehen könne, machten beide einige Vorschläge:

- Die Schule müsse intuitiv in der Lage sein, Talente zu wecken.
- Das ständige Messen müsse in den Hintergrund treten.
- In der Schule müsse die Lernumgebung Anregungen und Herausforderungen bereithalten.
- Ganztagschule dürfe sich nicht auf ein Mehr an Unterricht beschränken.
- Lehrerinnen und Lehrer sollen als Anreger und Ermöglicher der Lernprozesse tätig sein.
- Die Wertschätzung aller Leistungen und Lernfortschritte müsse ebenso in den Vordergrund treten wie die individuelle Förderung.
- Vielfalt und Lebendigkeit seien nicht zu vernachlässigen und schließlich müsse sich der Blick des gesamten pädagogischen Personals stärker auf die positiven Entwicklungen richten.

Der bekannte Hirnforscher Prof. Pöppel habe das insbesondere in seinen Kategorien des Wissens deutlich gemacht. Die drei seien in der Bildung gleichrangig anzustreben:

1. Das begriffliche oder explizite Wissen (Nennen, Sagen = überprüfbar).
2. Das Handlungswissen oder implizite Wissen (Schaffen, Tun).
3. Das bildliche oder Anschauungswissen (Sehen, Erkennen).

Glück in der Schule lasse sich, so schlossen sie, vor allem durch Förderung der Spontanität, das Wecken von Talenten und das Schaffen von Freiräumen erreichen.

Regionalinformation Baden-Württemberg

Manfred Hahl, Ministerialdirigent im Baden-Württembergischen Kultusministerium, Stuttgart, stellte den Stand der Entwicklung in Baden-Württemberg wie folgt dar. Zurzeit gebe es drei Bausteine für die Entwicklung der Ganztagschule:

1. Ganztagschule nach Landeskonzept mit zusätzlicher personeller Ausstattung
 - a) an Schulen mit besonderer pädagogischer Aufgabenstellung (Brennpunktschulen) und
 - b) die offene Ganztagschule.
2. Förderung von Ganztagschulen durch Schulbauprogramme und
3. das Nachmittagsprogramm des Landes mit den „Schulbegleitern“.

Begründet wurde das von Herrn Hahl mit der Notwendigkeit der Veränderung der Schulen im Hinblick auf die wachsende Nachfrage nach Betreuung, insbesondere im Blick auf die „verlässliche Schule, die Zusatzangebote an Halbtagschulen und den erweiterten Betreuungsbedarf an Ganztagschulen.

Seit 1995 bis etwa 2005 habe man in Baden-Württemberg den Fokus auf die Brennpunktschulen gelegt, seit 2006 fördere man ganz allgemein offene Ganztagschulen. Es sei beabsichtigt diese beiden Formen so weiterzuentwickeln, dass bis 2014 ein flächendeckendes Angebot bestehe.

Offene Ganztagschule bedeute für das Land, die Freiheit der jeweiligen Schule, Teile der Schule bis hin zur kompletten Schule umzugestalten. Dies gelte sowohl für die neuen G8-Gymnasien und die Werkrealschulen, einer Weiterentwicklung der Hauptschule, als auch für alle anderen bereits bestehenden Schulformen und -stufen. Der Einsatz von Lehrkräften am Nachmittag sei für das Land dabei kein Muss, wichtiger dagegen seien:

- die Entzerrung des Unterrichts
- vormittags vier Stunden (Grundschule) bzw. fünf Stunden (Sekundarstufe)
- längere Pausen
- weniger Stress
- Rhythmisierung
- Zusatzangebote nur am Nachmittag und nur mit außerschulischem Personal (Schulbegleiter)
- eine erhöhte Personalzuweisung (Lehrkräfte)
- kein Zwang, die ganze Schule umzugestalten, sondern die Stärkung des Angebotscharakters durch die Beschränkung auf „Züge“ und Schulstufen
- gewisse Minimalerfordernisse müssten allerdings eingehalten werden, z.B. für die offene Ganztagschule (4 Tage mit 7 Zeitstunden) und der Anwesenheitspflicht für Schülerinnen und Schüler an drei Tagen
- Eltern und Kinder müssen sich für jeweils ein Schuljahr verpflichten
- die Finanzierung erfolge durch das Land und die Kommunen

Darüber hinaus wolle Baden-Württemberg die Service-Agentur „Ganztägig lernen“ erhalten und regionale Netze der Ganztagschulen fördern. Auch die Lehrerbildung solle den Ganztagschulgedanken verstärkt aufnehmen.

Tatsächlich sei es bedauerlicherweise aber so, dass das Land weit reichende Finanzmittel bereitstelle, diese jedoch von den Schulen nicht in Anspruch genommen würden.

Das Jugendbegleiterprogramm des Landes stehe zwar ebenfalls in der Kritik, sei aber aus der Sicht der Landesregierung erfolgreich, denn alle Ganztagschulen nähmen daran teil, es umfasse 18 000 ehrenamtliche Stunden mit dafür qualifiziertem Personal (aus den Elternhäusern, älteren Schülerinnen und Schülern, Personen aus Vereinen, Verbänden und Unternehmen) und trage somit zur Entwicklung einer neuen Lernkultur bei.

In einer kurzen Erwiderung mahnte der Vorsitzende des Ganztagsschulverbandes Stefan Appel, dass man auch in Baden-Württemberg an bestimmten Erfahrungswerten nicht vorbeischaun könne. Da sei zum Beispiel die personelle Ausstattung von Ganztagsschulen, die eine gesunde Mischung in der Ergänzung zum Pflichtunterricht ausweisen müsse. Also die Faustregel sei: 30 % mehr an Personal, davon 10 % Lehrkräfte, 10 % Pädagogen verschiedener Fachrichtungen und 10 % Honorarkräfte. Eine Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler, die sich an den Teilnahmetagen orientiere, sei zu starr und werde dem Bedarf nicht gerecht. Zudem sei es nun mal so, dass aus den bundesweit vorliegenden Erfahrungen von Schulen mit „Ganztagszügen“ eine relativ hohe Rate des Scheiterns von rund 80 % zu verzeichnen sei, und man müsse auch in diesem Bundesland Baden-Württemberg bedenken, worauf man sich da einlasse.

Pädagogische Nacht

Der gesellige Abend im Hotel Kübler mit Abendessen und bei musikalischer Unterhaltung war vor allem durch die reichlich vorhandene Zeit zum Erfahrungsaustausch während des gemeinsamen Essens geprägt. Im gesamten Gastronomiebereich des Hotels nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit zum pädagogischen und auch geselligen Zusammensein bis tief in Nacht hinein wahr.

Vortrag:

Ganztagsschule – Motor der Schulreform,

Prof. Dr. Gabriele Weigand, Karlsruhe. Sie gliederte den Inhalt ihres Vortrages in drei Abschnitte:

1. Begriffliche Klärungen zur Schulreform und Schulentwicklung
2. Personorientierte Schulentwicklung
3. Beispiele für gelingende ganztägige Schulen aus Australien und den USA

Zu 1.: Die Ganztagsschule an sich beinhalte weder ein schulreformerisches Programm noch stehe sie für die Entwicklung von Schulen. Man müsse zunächst einmal feststellen, dass sich der Begriff der Schulentwicklung auf die Mikroebene in schulischer Verantwortung beziehe, also auf die Einzelschule. Dagegen verstehe man unter dem Begriff der Schulreform die Veränderung des Systems, also die Makroebene, und die liege primär in der Verantwortung des Staates. Die Reformpädagogik dagegen sei ein Begriff, der aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stamme und bestimmte pädagogische Vorgehensweisen beinhalte, z.B. die Freiarbeit, die Lernzirkel, das Stationenlernen, der offene Unterricht, aber auch die Freinet- und die Montessoripädagogik. Weiter sei zu berücksichtigen, dass jedwede Pädagogik an sich nicht statisch zu verstehen, sondern immer ein „Projekt“ sei

und damit ständiger Reform unterliege. Diese Feststellung gelte umso mehr, als die Schule einerseits als gesellschaftliche Institution zum Beispiel aktuell „gefragte“ Abschlüsse produzieren müsse, aber andererseits eine pädagogische Einrichtung sei und die Freiheit zum an die zeitlichen Erfordernisse angepassten pädagogischen Handeln brauche. Die Ganztagschule stehe unter stetigem Reformdruck, der aus den gesellschaftlichen und den pädagogischen Erfordernissen (verlängerter Schultag) resultiere. Es müsse sowohl erfolgreicher Unterricht als auch verlässliche Betreuung gewährleistet werden, die methodische Vielfalt sei daher ein grundlegendes Gebot für die Ganztagschule. Damit sei für die einzelne Schule eine Entwicklung zur Lern-, Lebens- und Erfahrungsschule grundsätzlich angesagt und so könnten Schulreformen im Gegensatz zum herkömmlichen Verständnis ihren Gang quasi „bottom-up“ gehen, statt wie bisher üblich, diese „top-down“ per Verordnung oder Gesetz durchzuführen.

Zu 2.: Als Nächstes stelle sich die Frage, was die personorientierte Schulentwicklung bedeute? Die Schule habe in ihrem ganzen Handeln alle Schülerinnen und Schüler als Persönlichkeiten, als Individuen, als Einzelmenschen in den Blick zu nehmen und ihnen Achtung, Wertschätzung und Geduld entgegenzubringen. Daraus folge, dass auch die Entwicklung der Schule vom Einzelnen ausgehen müsse. Lehrgangsorientierter Unterricht, projektorientiertes Arbeiten und alle Formen freien Arbeitens sollten in den Mittelpunkt rücken, jedweder lehrerzentrierter Unterricht dürfe das Individuum nicht aus den Augen verlieren. Schülerinnen und Schüler sollten im Laufe ihrer Schulzeit immer stärker zu Subjekten ihres Bildungsprozesses werden. Möglich sei das, wenn es gelänge, ein sicheres, ritualisiertes, wertschätzendes, kooperatives und kommunikatives Schulklima zu etablieren.

Zu 3.: Ihre Beobachtungen in australischen und amerikanischen (USA) Schulen illustrierte Frau Prof. Weigand mit zahlreichen Bildern aus eigenen Studienreisen. An ausgewählten wesentlichen Unterschieden zum schulischen Leben an unseren Schulen stellte sie heraus:

- Alle Schulen arbeiten selbstverständlich ganztätig.
- Das Teamteaching, auch mit zahlreichen pädagogischen Assistenzkräften unterschiedlicher Professionen, ist weit verbreitet.
- Einzelunterricht (z.B. für das Erlernen von Musikinstrumenten) und differenzierter Unterricht sind häufig sichtbar.
- Bis zur Klasse 10 oder gar 12 bleiben die Kinder zusammen und werden nicht aussortiert.
- Die Selbsttätigkeit und das freie Arbeiten in anregenden Lernumgebungen (Bibliotheken, Ateliers, Handwerksräumen) finden sich überall.
- Zahlreiche gemeinschaftsfördernde Aktionen (Feste, Wochenmotto, Wettbewerbe und Wettkämpfe) tragen zur Identifikation mit der eigenen Schule bei.

Im Ergebnis ihres Vortrags stellte Frau Prof. Weigand heraus, in der Entwicklung der deutschen Schulen zu Ganztagschulen könne ein Motor für die Schulreform

und die Schulentwicklung liegen. Dazu müsse die Schule zu einer Einrichtung werden, in der Freude und Glück empfunden werden. Die Institution müsse eine Art Schulethos ausstrahlen und die individuelle Bildung von Personen sollte zum zentralen Maßstab aller pädagogischen Orientierung werden.

Schulbesuche

Zahlreiche Schulen in Karlsruhe und Umgebung hatten sich den Kongressbesucherinnen und -besuchern zur Besichtigung und zum fachlichen Gespräch angeboten. Insbesondere wurde deutlich, dass kreative Potentiale sich dort entfalten, wo schulische Veränderungen vom Staat oder durch gesellschaftliche Bedürfnisse in Gang gesetzt werden. Das geschieht zum einen in den Grundschulen, die über Nachmittagsangebote und Betreuungsorganisation, aber auch durch die Etablierung von Ganztagszügen zu interessanten Ergebnissen gelangen. Da gibt es aber auch die in ihrem Bestand gefährdeten Schulen, weil sie beispielsweise als Hauptschule von der Elternschaft nicht mehr gewählt werden und die ihr Heil in der Umwandlung zur offenen Ganztagsschule mit erweiterten Angeboten suchen. Es finden sich aber auch G8-Gymnasien, die plötzlich vor dem Problem stehen, die Schülerinnen und Schüler täglich in einem erweiterten Zeitbudget sinnvoll zu beschäftigen, zu betreuen und zu erziehen. Aus den Rückmeldungen wurde deutlich, wie differenziert, kreativ und erfolgreich sich die beteiligten Schulen mit der Entwicklung ihres ganztägigen Angebotes befassen. Kritische Stimmen wiesen aber auch auf den im Einzelfall problematischen Umgang mit dem Begriff der Ganztagsschule hin. Kooperationen und Schulbegleiter begründen noch keine Ganztagsschule. Es sind darüber hinaus viele weitere genuine Elemente der Ganztagschule erforderlich, u.a. die pädagogisch durchdachte Verknüpfung des klassischen Unterrichts mit den zusätzlichen Angeboten. Diskussionen und Präsentationen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wurden ausgiebig genutzt. In den Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Aus den Äußerungen der Teilnehmer ging erneut hervor, dass die Schulbesuche der Höhepunkt des Kongresses sind und in besonderer Weise die Möglichkeit zu fruchtbaren Debatten und einem enormen Gewinn aus Anregungen und Erkenntnissen führen.

Vortrag:

Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Entwicklung von Ganztagsschulen

Dr. Winfried Kösters, Bergheim, eröffnete seinen mitreißenden Vortrag mit der für die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer erfreulichen Botschaft, dass die Ganztagsschule „allein wegen des demographischen Wandels zur Regelschule in Deutschland“ werde. Auch wenn es noch nicht allen in seiner Komplexität bewusst

sei, sei es doch unumstößlich, dass die bundesdeutsche Gesellschaft zunehmend von älteren Mitbürgern dominiert werde. Dies erzeuge zahlreiche Konflikte und Neuerungen, wie z.B. die Finanzierung des Renten- und des Gesundheitssystems und die Einbeziehung der Älteren in das gesellschaftliche Leben. Er brachte den bevorstehenden Wandel auf die kurze Formel: „weniger – bunter – älter“. Um eine Gesellschaft in ihrer Bevölkerungszahl stabil zu halten, sei eine Geburtenrate von 2,08 nötig, in Deutschland betrage diese Rate gerade mal 1,38. Vier Kernbotschaften gelte es in Zukunft bei allen Entscheidungen in der Bevölkerungspolitik zu berücksichtigen:

1. Wir brauchen jedes Kind, d.h. unter Berücksichtigung der höheren Lebenserwartungen könne es sich die Gesellschaft nicht länger leisten, Schulversager und lebensuntüchtige Menschen zu produzieren, Bildung müsse mehr Menschen erreichen!
2. Wir brauchen ein neues Bild vom Alter, von den Alten und vom Altern, d.h. der Einzelne und sein Wissen dürften nicht mehr automatisch mit 65 Jahren aus den gesellschaftlichen Prozessen ausscheiden. Das angesammelte Wissen und Können der beruflichen Laufbahn müsse der Gesellschaft auch über den Eintritt in das Rentenalter erhalten bleiben.
3. Wir brauchen die Potentiale der bereits zugewanderten Menschen und darüber hinaus eine erweiterte Zuwanderung, d.h. eine gezielte Einwanderungspolitik sei unverzichtbar. Die Vergeudung von Humanressourcen müsse sofort beendet werden. Die Fähigkeit des Schulsystems, negative Lernausgangslagen und sprachliche Defizite, die aus der sozialen Herkunft oder der Migration resultieren, zu überwinden, sei eine zentrale Aufgabe für alle reformerischen Bemühungen im deutschen Schulwesen.
4. Wir müssen lernen, langfristig, zielorientiert zu denken und zu handeln, d.h. das Problem liege insbesondere jetzt darin, dass es für den bevorstehenden demografischen Wandel kein Erfahrungswissen gebe. Selbst naheliegende Versuche zur Erhöhung der Geburtenrate würden erst mit einer Verzögerung von mindestens 30 bis 50 Jahren zu spürbaren Entlastungen führen.

Alle politischen Handlungsfelder seien betroffen. Was die Schulen angehe, so seien auch da die Auswirkungen vorhersehbar. Um die Lehrerversorgung auf dem gleichen Stand wie heute zu erhalten, müssten beispielsweise jährlich 38 000 Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, tatsächlich würden aber nur 26 000 ausgebildet. Das allein zeige, wie gering das Bewusstsein über die bevorstehenden Probleme ausgeprägt sei. Im Jahre 2025 gebe es statt heute 11 Millionen Schülerinnen und Schülern nur noch 9 Millionen. Die Hauptschule werde ohne Schülerinnen und Schüler dastehen. Insbesondere im ländlichen Raum habe nur noch das eingliedrige Schulsystem eine Zukunft.

Die Gesellschaft brauche eine breite Bildung, um die sozialen Herausforderungen in ihrer Gesamtheit zu meistern, weder eine Wissenselite noch ein Wissensproletariat

könne man sich zukünftig leisten. Es werden alle Talente gebraucht. Ganztägige Bildung und Betreuung werde von den Eltern zunehmend nachgefragt, ja, die Betreuung von Kindern und Alten werde man zusammenlegen müssen. Vielfalt (resultierend aus vielen Nationalitäten) müsse als Chance erkannt werden. Schließlich müsse das vorhandene Erfahrungswissen, das Wissen und Können der Alten, für alle gesellschaftlichen Aufgaben auch in der Schule erschlossen werden.

Gesprächskreise und bundeslandbezogene Praktikergespräche

Die *bundeslandbezogenen Praktikergespräche* dienten dem Kennenlernen der Pädagoginnen und Pädagogen, soweit sie sich noch nicht in den regionalen Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier standen landesbezogene Probleme und die Situation der Ganztagschulentwicklung im eigenen Bundesland im Fokus. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wuchs in einigen Ländern auffallend. Es zeigte sich, dass inzwischen 14 Bundesländer genügend Personen zu unseren Kongressen schicken, um eine eigene Landesgruppe zu bilden.

Im *Gesprächskreis Schulaufsicht / Ministerien* trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um in der Leitungsebene über Erfahrungen mit der Ganztagschulentwicklung zu sprechen.

Der *Gesprächskreis Sozialpädagogik* befasste sich unter der Moderation von Mirjana Telalbasic, Ltd. Erzieherin, und Astrid Busse, Rektorin, mit dem Thema: „Arbeitsbereiche und Wirkungsfelder von Sozialpädagogen und Erzieherinnen/Erzieher an Ganztagschulen“. Hier wurde wieder einmal deutlich, dass die Einstellung zusätzlichen pädagogischen Personals an ganztätig arbeitenden Schulen für die Entwicklung der Schulen und den schulischen Erfolg geradezu lebenswichtig ist.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung des Ganztagschulverbandes erfreute sich eines regen Zuspruchs. Der Vorsitzende, Stefan Appel, überreichte den Herren Frisch und Dr. Binder verbunden mit herzlichen Dankesworten für ihre Arbeit kleine Präsente. Die Einbindung von Studentinnen und Studenten war nicht nur zahlenmäßig ein Erfolg. Neben den üblichen Geschäften einer Mitgliederversammlung mit den anstehenden Berichten und Vorstandswahlen befasste sich die Mitgliederversammlung auch mit den Perspektiven für die weitere Arbeit des Verbandes. Auf Vorschlag der Hamburger kann der nächste Kongress in Hamburg stattfinden. Auch dort ließen sich durch Kooperationen mit Hochschulen zukunftsweisende Aspekte der Verbandsarbeit, z.B. die Einbeziehung des Nachwuchses, verwirklichen.

Die Tagungskritik griff u.a. die folgenden Gesichtspunkte auf:

- Ein offener Anfang der Tagung mit der Möglichkeit der physischen Stärkung wird gewünscht.
- Schulbesuche dürfen das zur Verfügung stehende Zeitbudget nicht zu stark für die Fahrten beanspruchen.
- Der Tagungsort an einer pädagogischen Hochschule wurde gelobt.
- Das pädagogische Personal und die Studierenden sollten noch stärker eingebunden werden.
- Diesmal hatten es die Ausstellerfirmen schwer, weil ihre Ausstellung zwar zentral im Aulagebäude lag, aber die übrigen Veranstaltungen doch größtenteils zu weit entfernt in anderen Hochschulgebäuden untergebracht waren.
- Einige (sechs) Besuchsschulen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Besuche nicht angewählt, was diese Schulen und der Verband wegen der intensiven Vorbereitungen sehr bedauerten.

Für die Verbandsarbeit sollen die Freizeitpädagogik, das Thema „Hausaufgaben und Üben“, die „Inklusion“ (der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf) sowie die nötigen „Rahmenbedingungen für Ganztagschulen“ auf die Agenda der nächsten Tagungen gestellt werden.

Vortrag:

Lehrer/innenausbildung für Ganztagschulen

Dr. Hartmut Binder, Karlsruhe, stellte zunächst klar, dass die erfreuliche Neugier und der Tatendrang der Studierenden auf dem Fachgebiet Ganztagschule aufgrund des starken Zuspruchs und der hohen Anmeldezahlen für das neu eingeführte Zertifikat „Ganztagschule“ sichtbar würden. Demgegenüber stünde die Komplexität der unterschiedlichen pädagogischen Studiengänge mit ihren nicht nur innerhalb eines Bundeslandes divergierenden Zugängen, Abschlüssen und Regelungen. Schließlich kämen die Ganztagschulen im baden-württembergischen Schulgesetz nicht vor, sie seien noch immer Versuchsschulen, allein ein einziger kurzer Erlass aus dem Jahre 2006 regelt die ganztägige Schulorganisation. Zudem sei es Fakt, dass andere Probleme, z.B. die Überführung der Hauptschulen in sogenannte Werkrealschulen, die gegenwärtigen Diskussionen in Baden-Württemberg beherrschten.

Es sei also die Frage, wie können angehende Lehrerinnen und Lehrer in der ersten universitären Phase ihrer Ausbildung auf ihren Beruf vorbereitet werden. Schon Dieter Wunder habe ja vor einigen Jahren einen neuen Lehrertypus gefordert und dementsprechend sollte die Lehrkraft an Ganztagschulen auch spezifisch auf die Erfordernisse hin ausgebildet werden, die ihr im Beruf begegnen. Das seien vor allem die größere und intensivere Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, die pädagogische Herausforderung, die in dem Ausgleich von jedweder Benachteiligung liege und die mit dem Stichwort der Betreuung verbundenen neuen Herausforderungen.

Er kritisierte, dass Baden-Württemberg schon 2014 an 40 % der Schulen ganztägige Angebote bereithalten wolle, aber weder eine Klärung der Lehrerrolle, noch die Schulausstattung, auch nicht den Umgang mit nichtpädagogischen Personal, den Rang der Jugendarbeit in und an den Schulen in ausreichendem Maße definiert bzw. bedacht habe.

In den Mittelpunkt seien neben den auf diesem Kongress gehörten Aussagen über das „Glück“ und über die „Situation der lernenden Person“ daher das Kerngeschäft der Schule, der Unterricht, zu rücken. Bedauerlicherweise habe man in Deutschland 1919 eine Abtrennung der Sozialpädagogik von den übrigen pädagogischen Disziplinen vollzogen. Daher sei es erforderlich, die Trias aus Erziehung, Bildung und Betreuung neu zu denken, denn die Schule der Zukunft müsse das alles zusammenführen und realisieren können. Die Jugendhilfe solle in die Reformen einbezogen werden und alle durchgeführten Maßnahmen sollten in ausreichendem Maße wissenschaftlich und durch begleitende Forschung ständig auf dem Prüfstand bleiben. Die PH Karlsruhe sei hier bereits jetzt gut aufgestellt, die Arbeit geschehe interdisziplinär und ressourcenorientiert. Für die Ausbildung gebe es im aktuellen Semester bereits vier ganztagschulbezogene Veranstaltungen, die mit qualifizierten Scheinen abschlossen. Das müsse in Zukunft in der Weise ausgeweitet werden, dass alle Absolventen und jede Absolventin während ihrer Studienzzeit ausreichende Kenntnisse für die Arbeit an einer Ganztagschule erwerben.

Workshops

1. Qualitätskriterien für gebundene Ganztagsgrundschulen
Mario Dobe, Rektor, Berlin / Hannelore Merschel-Breuer, Rektorin, Berlin
2. Ganztagschulen sind Erfolg versprechend – oder nicht? – Königsweg mit Widersprüchen
Prof. Dr. Ulrike Popp, Klagenfurt
3. Kooperation versus Nicht-Kooperation. Unterschiedliche Sichtweisen in der Ganztagsgrundschule
Maria Westerhoff, Lehrerin, Selm
4. Schule mit dem Lehrfach „Glück“
Ernst Fritz-Schubert, Oberstudiendirektor, Heidelberg
5. Arbeitsgemeinschaften- und Projektprogramm für die Jahrgänge 5/6
Cornelia Gau, Erzieherin, Berlin
6. Gesundheitsbildung in der Ganztagschule – Möglichkeiten und Grenzen
Prof. Dr. Annette Stroß, Karlsruhe / Krystyna Reiter, Karlsruhe
7. Gesund bleiben als Lehrer/in in der Ganztagschule
Dr. Marianne Soff, Psychotherapeutin, Karlsruhe
8. Ganztagschule am Gymnasium unter dem Aspekt G8
Ruben Herzberg, Oberstudiendirektor, Hamburg

9. Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit: Individuelles Lernen an Ganztagschulen
Prof. Dr. Silke Traub, Karlsruhe / Udo Grün, Lektor, Tübingen
10. Individualisierte Lernformen und Kompetenzraster
Silke Vollert, Studienrätin, Hamburg
11. Individuelles Lernen am Beispiel Lerninsel und des freien Lernens
Alexander Scheuerer, Direktor, Kassel
12. Ganztagschule und jahrgangübergreifender Unterricht
Meike Baasen, Rektorin, Bremen / Karin Bossaller, Rektorin, Bremen
13. Englischunterricht an Ganztagschulen: Herausforderungen, Konzepte, Praxisbeispiele
Prof. Dr. Jürgen Kurtz, Karlsruhe
14. Esskultur als Aspekt von Schulkultur
Prof. Dr. Ute Bender, Karlsruhe
15. Die Rolle der Eltern in der Ganztagschule – Kommunikation und Kooperation
Astrid Busse, Rektorin, Berlin / Mirjana Telalbasic, Ltd. Erzieherin, Berlin
16. Schulsportprogramme an Ganztagschulen – Entwicklung und Perspektiven
Prof. Dr. N. Fessler / Prof. Dr. G. Stibbe / Dipl. Päd. C. Ingelmann, Karlsruhe / Prof. Dr. A. Kampas, Thrazien / Dipl. Päd. E. Haberer, Osnabrück
17. Step by Step – Tanzprojekte in der Schule
Heike Lücken, Dipl. Kulturwissenschaftlerin, Hamburg
18. Den Ganzttag bewegt rhythmisieren
Prof. Dr. Karin Schäfer-Koch, Karlsruhe / Ulrike Altenrath, Karlsruhe
19. Lernwerkstätten im Ganzttag
Dr. Hartmut Wedekind, Berlin / Werner Munk, Berlin
20. Ganztagschule findet nicht nur im Klassenzimmer statt – Schulgelände entwickeln (Teilnehmer/innen können Schulgeländepläne mitbringen)
Dr. Karlheinz Köhler, Karlsruhe
21. Freie Lernorte – Lernen anders denken
Wilhelm Steinkamp, Didakt. Leiter, Bonn / Dipl. Päd. Daniela Bickler, Bonn
22. Vielfalt der Lernmöglichkeiten im Schulgarten der Ganztagschule – ein Kräuterworkshop
Prof. Dr. Achim Lehnert, Karlsruhe / Dorothee Benkowitz, Karlsruhe
23. Schulbibliothek in der Ganztagschule
Dipl. Bibliothekarin Sabine Wolf, Berlin
24. Ganztagschule und Medienerziehung / Medieneinsatz
Karin Zinkgräf, Medienpädagogin, Karlsruhe
25. Gewaltprävention – Konzeptionelle Ansätze und Strategien für Ganztagschulen
Dr. Dipl. Psych. Christian Böhm, Hamburg

Tagungsbilanz

„Ganztagsschule als Motor der Schulreform“, das war sicher ein anspruchsvolles Motto für den Kongress 2009. In der Rückschau auf die Tagung zeigt sich deutlich, dass die Ganztagsschule in vielfältiger Weise die Reformen der letzten Jahre in allen Bundesländern antrieb, und genau das soll ein Motor ja leisten. Nach dem beeindruckenden quantitativen Schub für die Ganztagsschulen in den vergangenen Jahren und der Debatte über die Schulqualität rückten in dieser Tagung erneut grundsätzliche Fragen in den Vordergrund.

Das Kind mit seinen ganz individuellen Talenten und seine Bildung stehen zukünftig mehr denn je im Zentrum aller pädagogischer Bemühungen. Das Ziel allen schulischen Handelns ist die Bildung zum persönlichen Glück und damit auch zum Glück für die Gemeinschaft. Dieses Ziel ist nur dann erreichbar, wenn wir Unterricht, Betreuung und Erziehung von der Person her denken und durchführen. In der bevorstehenden Phase des radikalen demografischen Wandels kann das nur gelingen, wenn alle vorhandenen Kräfte und Ressourcen aktiviert werden. Das jedoch setzt zweierlei voraus, erstens die Schule muss mit einem Mehr an Zeit tatsächlich in der Lage sein, das Bildungsniveau insgesamt anzuheben und zweitens muss die Schule unter dem Diktat knapper Ressourcen viele jener Aufgaben leisten, die in der Vergangenheit zum großen Teil in den Familien geleistet wurden und die die Zukunft unseres Gemeinwesens in Zeiten des demografischen Wandels sichern. Schließlich wurde allen Besuchern des Kongresses gerade in der pädagogischen Hochschule deutlich vor Augen geführt, dass die immensen Aufgaben, die schon in naher Zukunft zu bewältigen sind, nur gemeinsam mit den nachwachsenden Jahrgängen junger Pädagoginnen und Pädagogen und durch eine im Blick auf die Ganztagsschule reformierte Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer gemeistert werden können.

Karen Hagemann, Monika Mattes

Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien¹

Ein Projektbericht²

Die Bundesrepublik Deutschland gehört zu den wenigen Ländern in Europa, die jahrzehntelang beharrlich am Halbtagmodell im öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesen festhielten – im Gegensatz zu den meisten anderen westeuropäischen Staaten, wo die gebundene Ganztagsschule seit langem der Normalfall ist. Die Probleme und Vorbehalte, die einer breiten Realisierung der Ganztagsschule in der Bundesrepublik im Wege standen und teilweise noch stehen, sind langfristig historisch fundiert. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Forschungsprojekt „Zwischen Realisierung und Verhinderung – Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960 bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien“ möchte zur Klärung der Frage beitragen, warum die Ganztagsschule so lange auf politische und kulturelle Widerstände gestoßen ist und wie es dennoch in Einzelfällen gelang, Ganztagsschulen erfolgreich zu realisieren. Die Kenntnis der historisch gewachsenen Problemlagen im Bereich Ganztagsschule wie auch der konkreten Erfahrungen der ersten Gründungsphase seit der Bildungsreform der 1960er Jahre kann für die gegenwärtig stattfindende Einführung von schulischen Ganztagsangeboten fruchtbar gemacht werden.

Ziel des Forschungsvorhabens ist es, für die 1960er bis 1980er Jahre anhand von vier lokalen Fallstudien die komplexen politischen, gesellschaftlichen und schulischen Konstellationen zu untersuchen, die trotz der ausgeprägten Halbtagsschultradition die Entstehung und erfolgreiche Etablierung von Ganztagsschule begünstigten. Wie funktionierte im jeweiligen Fall das Ineinandergreifen von länderspezifischen Bildungspolitiken, lokalen Opportunitätsstrukturen und den unterschiedlichen Interessen und Handlungsstrategien der beteiligten Akteure wie Eltern und Lehrer? Auf horizontaler bzw. lokaler Ebene gilt die Aufmerksamkeit dem Zusammenspiel von Kommune, Schulleitung, Eltern, Lehrerinnen/Lehrer, Erzieherinnen/Erzieher; auf vertikaler Ebene wird der Blick insbesondere auf das Zusammen- oder Gegeneinanderwirken von Kräften in der Bundes-, Landes-, Kommunal- bzw. Schulpolitik

gerichtet. Die Einbettung in einen lokalen Kontext ermöglicht es, exemplarisch die Kräfte der Veränderung und Beharrung und die zugrunde liegenden Handlungsmuster und Mechanismen jeweils sehr genau zu erfassen und dabei das historisch geformte Geflecht von intendierten Politiken, ideologisierten Diskursen und den konkreten Praktiken vor Ort transparent zu machen.

Der Untersuchungszeitraum der Studie von den 1960er bis zu den 1980er Jahren umfasst zwei – zumindest auf Bundesebene – höchst unterschiedliche Phasen. Die erste Phase reicht vom Anfang der Bildungsreform Anfang der 1960er Jahre und der Bildung des Deutschen Bildungsrates 1965 bis zum Erlass des Bildungsgesamtplanes von 1973, als bereits der Parteienzwist zwischen CDU- und SPD-geführten Ländern jegliches Reformvorhaben überlagerte. Die zweite Phase ist zwar auf Bundesebene von bildungspolitischer Ernüchterung und Stillstand geprägt, auf der lokalen Ebene werden dagegen Reformprojekte wie Ganztags- und Gesamtschulen vorangebracht.

Bei der Auswahl der schulischen Fallbeispiele war es wichtig, eine Varianz von Ganztagsschulentwicklungen mit unterschiedlichen Bedingungskonstellationen in den Blick zu nehmen. So unterscheiden sich die Fallbeispiele in Berlin, Kassel, Münster und Osterburken erstens nach Schultypen: Es werden eine Grundschule, ein Gymnasium und zwei Gesamtschulen untersucht. Zweites Kriterium war der Ort bzw. soziale Einzugsbereich der Schule: hierzu gehört die Schichtzugehörigkeit der Schüler und die groß- oder mittelstädtische oder ländliche Umgebung. Dritter Faktor ist die Bildungspolitik, die von der SPD- oder CDU-Landesregierung des jeweiligen Bundeslands verfolgt wurde. Viertens sollte sich konfessionelle Prägung der lokalen Bevölkerung in den Fallbeispielen unterscheiden und fünftens sollten die ausgewählten Ganztagsschulen in verschiedenen Perioden des Zeitraums gegründet worden sein. Eine Repräsentativität kann bei einer Fallzahl von vier Schulen nicht angestrebt werden. Die Schulbeispiele sollen vielmehr in sich geschlossene Fallgeschichten mit ihren eigenen Ausgangskonstellationen und Entwicklungslogiken repräsentieren, werden aber aufgrund der systematischen Auswahl durchaus Aufschluss über die Faktoren geben, die vor Ort den Aufbau einer Ganztagsschule beförderten oder behinderten.

Methodisch stützt sich das Forschungsprojekt auf eine Kombination aus Experteninterviews und historischer Quellenanalyse. Erster Schritt war dabei die Quellenanalyse, mit der für das konkrete Fallbeispiel die sozialhistorischen Rahmenbedingungen (etwa die sich wandelnden Sozial- und Wirtschaftsstrukturen), aber auch die zeitgenössischen Diskurse über Schule und Bildung (v.a. mittels ihrer Überlieferung in der Presse) herausgearbeitet wurden. Damit wurde ein möglichst detaillierter Rahmen geschaffen, um die jeweilige Schulentwicklung rekonstruieren zu können. Je nach Materiallage wurden Archivalien der Landesarchive, darunter vor allem die Bestände der jeweiligen Kultusministerien, der Kommunalen Archive bzw. Stadtarchive gesichtet und ausgewertet. Die archivalische Spur der Ganztagsschule zu verfolgen, erwies sich als nicht immer leicht, wenn etwa wie

z.B. in Hessen der Konflikt um die Gesamtschule das Ganztagsschulthema fast vollkommen überlagerte. Ausgewertet wurden zudem auch die Schularchive, die zum Teil sehr ergiebig waren.

Eine zentrale Rolle spielen Experteninterviews mit ehemaligen Akteuren, die die Gründung von Ganztagschulen initiierten oder daran beteiligt waren. Diese offen geführten Interviews, vor allem mit ehemaligen Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern dienen dazu, nicht nur fehlende Informationen zu erhalten, sondern auch vom Wissensvorsprung der in den Funktionskontext eingebundenen Beteiligten zu profitieren. Mit den Experteninterviews gelingt es, sowohl Lücken und Widersprüche in den auf Archivalienbasis erfolgten Fallrekonstruktionen zu schließen als auch retrospektive Einschätzungen der Beteiligten zu erhalten.

In der Regel waren die Schulleitungen der ausgewählten Schulen sehr kooperativ und hilfsbereit. Nur in einem Fall der ursprünglich ausgewählten Schulen kam keine Kooperation zustande, weil sich keine auskunftsbereiten Interviewpartner finden ließen. Von Seiten der Schule hieß es, dass für die Beteiligten, d.h. die potentiellen Interviewpartner, die Phase der Schulreformen mit negativen Erinnerungen verbunden sei. Über die genauen Gründe kann man nur spekulieren, es kann sich dabei um Misstrauen gegenüber dem Forschungsvorhaben oder eben auch um mangelnde Identifikation mit der Schule und ihrer Entwicklung gehen.

Als Zwischenergebnis auf der Basis der bislang ausgewerteten Archivalien und Interviews lässt sich festhalten, dass das historische Gedächtnis bei diesem Thema bemerkenswert unterentwickelt ist. Vieles, was heute als „neu“ diskutiert wird, war bereits in den 1960er und 1970er Jahren Thema intensiver Debatten, wie etwa die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, die Verflechtung von Unterricht und extracurricularen Aktivitäten, die Frage der Hausaufgabenbetreuung oder des Schulmittagessens. Deutlich wurde zudem, dass bei der erfolgreichen Entstehung und Etablierung von Ganztagschulen immer mehrere Bedingungen zusammenspielten und zusammen eine Art „*windows of opportunity*“ schufen. Ganz wesentlich scheint gewesen zu sein, dass auf Seiten der Schulleitung und des Lehrerkollegiums eine positive Einstellung gegenüber Reformen und eine hohe Einsatzbereitschaft vorhanden waren. In allen Fallbeispielen gehörten die Schulleitungen zu den treibenden Kräften bei der Einführung der Ganztagschule. Sie musste nicht nur selbst von den Ideen der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre überzeugt und von weiterreichenden pädagogischen und sozialen Reformvorstellungen geprägt sein. Ihr musste es auch gelingen, das Lehrerkollegium für diese Ideen zu gewinnen und ein entsprechendes Reformklima an den Schulen zu verankern. Von Schulleitung und Kollegium gemeinsam getragene pädagogische Anschauungen und Reformen scheinen zu einer hohen Akzeptanz der Schule unter der Schüler- und Elternschaft geführt zu haben. Ebenfalls als sehr wichtig für eine erfolgreiche Implementierung von Ganztagschulen erwiesen sich in dem Projekt die von der Landes- und Bun-

despolitik gesetzten Rahmenbedingungen wie etwa die Möglichkeit, die Schule als Modellversuch oder Modellschule mit einer besseren finanziellen Ausstattung einzurichten. Der Blick auf die lokale Ebene zeigt zudem deutlich das Geflecht von widerstrebenden Kräften und Interessen, in das Schule eingebunden ist. Sichtbar wird dabei, dass die Ganztagsform einer Schule nie Selbstzweck war, sondern immer eine Organisationsform, die gewählt wurde bestimmte schulpolitische Anliegen und Konzepte durchzusetzen.

Die Gegner der Ganztagschule argumentierten in den 1960er und 1970er Jahren in den amtlichen Quellen vor allem mit den fehlenden finanziellen Ressourcen. Die Ganztagschule wurde als „nicht finanzierbar“ dargestellt. Die breitere Forschung, des diesem Vorhaben vorausgegangen von der Volkswagen-Stiftung finanzierten Projektes „Zwischen Ideologie und Ökonomie: Das Politikum der Ganztagschule im deutsch-deutschen Vergleich“, verweist aber darauf, dass sich hinter dem Finanzargument in der Regel ein ganz erhebliches Maß an ideologischer Ablehnung verbarg. Die Ganztagerziehung in Kindergarten und Schule repräsentierte für christlich-konservative Kreise bis in die 1980er Jahre hinein eine Gefahr für die Institution der Familie und war allenfalls als soziale Notmaßnahme für benachteiligte Kinder aus bildungsfernen, sozialen Unterschichten, insbesondere von Kinder aus „gefährdeten Familien“ sowie von Müttern die „ganztags erwerbstätig sein mussten“, akzeptabel. Als abschreckendes Beispiel wurde hier im Kontext des Kalten Krieges gerne auf die DDR mit ihrer ganztägigen „sozialistischen Gemeinschaftserziehung“ verwiesen.³

Die Projektbearbeiterin Dr. Monika Mattes wird die Ergebnisse der Untersuchung in einer eigenen Monografie publizieren. Mit dem Projekt und der Publikation seiner Ergebnisse wird die Hoffnung verbunden, dass diese auch von den Verantwortlichen rezipiert werden und deren Blick für die historische Dimension des Themas Ganztagschule schärfen.

Anmerkungen

- 1 Dieses Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.
- 2 Das Forschungsprojekt unter Leitung von Prof. Dr. Karen Hagemann (Universität Chapel Hill) und Prof. Dr. Konrad Jarasch (Universität Chapel Hill und Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam) und Mitarbeit von Dr. Monika Mattes (Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam) wird seit 2008 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Das Projekt steht in einem engen Zusammenhang mit dem von der VW-Stiftung von 2005 bis 2008 geförderten und Prof. Dr. Karen Hagemann geleiteten Forschungsprojekt „Zwischen Ideologie und Ökonomie: Das Politikum der Ganztagschule im deutsch-deutschen Vergleich“, das ebenfalls von Prof. Hagemann gemeinsam mit Dr. Mattes bearbeitet wurde, sowie mit dem internationalen und interdisziplinären Forschungsprojekt „Das deutsche Halbtagsmodell: Ein Sonderweg in Europa? Eine Analyse der Zeitpolitiken öffentlicher Bildung im Ost-West-Vergleich (1945-2000)“, das von Prof. Dr. Karen Hagemann (Projektleitung), Prof. Dr. Cristina

Allemann-Ghionda (Universität Köln) und Prof. Dr. Konrad Jarausch durchgeführt und von 2005 bis 2009 ebenfalls von der VW-Stiftung finanziert wurde. Die Ergebnisse der beiden letzteren Projekte werden demnächst in folgendem Band publiziert werden: *Children, Families, and States: Time Policies of Childcare, Preschool and Primary Education in Europe*, Hrsg. von Karen Hagemann, Konrad H. Jarausch, Cristina Allemann-Ghionda (New York and Oxford: Berghahn Books, 2010). Auf Deutsch erschienen dazu: Karen Hagemann, „Die Ganztagschule als Politikum: Die westdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive“, *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)* 55, Nr. 1 (2009), 209-229; Monika Mattes, „Ganztageserziehung in der DDR. ‚Tagesschule‘ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre“, *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)* 55, Nr. 1 (2009), 230-246; Karen Hagemann und Monika Mattes, „Ideologie und Ökonomie: Die Ganztageserziehung im deutsch-deutschen Vergleich“, *Aus Politik und Zeitgeschehen B23* (2008): 7-14.

- 3 Dazu ausführlich: Hagemann, „Die Ganztagschule als Politikum.“

Pressemitteilung

Bekanntnis zu Open Access: FIS-Bildung-Literaturdatenbank kostenfrei im Netz!

Die am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung angesiedelte Koordinierungsstelle des Fachinformationssystem (FIS) Bildung gibt bekannt, dass die gleichnamige Standard-Literaturdatenbank für den Bildungsbereich seit Januar 2010 kostenfrei im Internet zugänglich ist: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html. Diese Neuerung versteht sich vor allem als eindeutiges Bekenntnis zur freien Zugänglichkeit wissenschaftlicher Fachinformation gemäß dem Prinzip des Open Access. In Verbindung mit dem Dokumentenserver peDOCS (<http://www.pedocs.de>) sowie dem Internetguide Deutscher Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/>) bietet sich dem interessierten Nutzer damit ein optimales Spektrum an frei abrufbaren Fachinformationen zum gesamten Bildungsbereich. Die enge Vernetzung der drei Dienstleistungen eröffnet komfortable themenspezifische Such- und Navigationsmöglichkeiten nach Publikationen und Internetquellen, wobei kostenfrei im Netz vorhandene Dokumente unmittelbar abgerufen werden können.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung

Anja Besand, Wolfgang Sander (Hrsg.)

Handbuch Medien in der politischen Bildung

Wenn Medien und Politik immer stärker verflochten sind, kann es auch im politischen Unterricht nicht länger darum gehen, das Thema Medien allein unter Überschriften wie „Medien als vierte Gewalt“ in wenigen Unterrichtsstunden abzuhandeln.

Medien müssen vielmehr als ein integraler Bestandteil des Politikunterrichts verstanden werden, der im Kontext nahezu jeden Themas und jeder Fragestellung mit angesprochen werden kann. Das Handbuch ermuntert dazu, die ganze Breite möglicher medialer Politikvermittlung in die Praxis politischer Bildung zu integrieren.

Medien sind aus pädagogisch-didaktischer Perspektive außerdem unverzichtbare Lernhilfen. Dies ist im pädagogischen Alltag oftmals nicht bewusst, weil der Medienbegriff häufig mit Technik assoziiert wird, aber Medien sind auch die Wandtafel, das Arbeitsblatt oder ein Buch, ja selbst der vortragende Lehrer, die referierende Schülerin oder die befragten Zeitzeugen.

Die Herausgeber erschließen mit dem Handbuch eine möglichst große Vielfalt an Medien für die politische Bildung und zeigen, wie unterschiedlich die Umgehensweisen mit Medien in der politischen Bildung aussehen können. Die Autorinnen und Autoren der Beiträge repräsentieren einen Mix aus Wissenschaft und Praxis, schulischer und außerschulischer politischer Bildung.

ISBN 978-3-89974611-2, 640 S., € 49,80



Anja Besand
Wolfgang Sander
(Hrsg.)

**Politik
und Bildung**

Handbuch Medien in der politischen Bildung

 **WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Autorinnen und Autoren:

Anja Besand | Gotthard Breit | Carl
Deichmann | Benjamin Drechsel |
Jeannette Ennigkeit | Marc Fritzsche |
Susann Gessner | Markus Gloe | Ulla
Gohl-Völker | Tilman Grammes | Moritz-
Peter Haarmann | Thilo Harth | Verena
Haug | Armin Hüttermann | Klaus-Peter
Hufer | Alexandra Jekel | Thomas Jekel
| Cornelia Klepp | Dirk Lange | Frank
Langner | Frank Leeske | Nina Mahrt
| Gerrit Mambour | Sabine Manzel
| Peter Massing | Klaus Moegling |
Mirka Mosch | Kerstin Pohl | Sebastian
Reinkunz | Dagmar Richter | Franz
Josef Röhl | Wolfgang Sander | Jessica
Schattschneider | Carla Schelle | Marco
Seibt | Martin Schellenberg | Lothar
Scholz | Stephan Schuler | Nina Thoß |
Michael Wehner | Georg Weißeno

www.wochenschau-verlag.de

Rezensionen

Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/
Schnetzer, Thomas (Hrsg.):

Qualität von Ganztagschule – Konzepte
und Orientierungen für die Praxis.

Waxmann, Münster [u.a.]. 2009, 204 S.,
ISBN 978-3-8309-2271-1

Der Sammelband richtet sich an alle, die sich praktisch und/oder wissenschaftlich mit Ganztagschule befassen und verfolgt das Ziel, eine Grundlage für die weitere Ganztagschulentwicklungs- und Qualitätsdiskussion zu bieten. In einem ersten Abschnitt wird die Frage, was Ganztagschule leisten soll, aus einer schultheoretischen Perspektive fokussiert. So unterstreicht Holtappels die Bedeutung einer theoretisch begründeten, systematisch-normativen Bestimmung von Qualitätsmerkmalen und -kriterien, die auf theoriegeleiteten und empirischen Erkenntnissen beruhen. Er stellt ein auf dem CIPO-Modell zur Schulqualität (vgl. Holtappels 2003) und dem Angebots-Nutzen-Modell (vgl. Helmke 2003) basierendes Qualitätsmodell für Ganztagschulen vor, dessen empirische Fundierung vor allem im Hinblick auf die Entwicklung des Lernens der Schüler/innen jedoch noch weitestgehend aussteht. Vollständig strebt eine Klärung des Kompetenzbegriffs an und verknüpft ihn mit der Praxis einer systematischen individuellen Förderung der Lernenden, die Lernkompetenz in den Fokus von Lehr-Lern-Konzepten stellt. Er sieht in der zeitlichen und räumlichen Erweiterung der Ganztagschule mehr Chancen und Möglichkeiten zur Umsetzung solcher kompetenzorientierter Konzepte. Mit besonderem Blick auf eigenständige ganztagspezifische Qualitätsrahmen fragt Menke nach den Qualitätsstandards für Ganztagschulen im Vergleich der Bundesländer. Dabei werden Vielfalt und Differenzen innerhalb der nationalen Ganztagschulentwicklung deutlich, jedoch bleiben die Darstellungen auf eine



Bestandsaufnahme beschränkt, ohne eine tiefer gehende Analyse zu bieten. Das Kapitel von Holtappels/Kamski/Schnetzer stellt mit der Darstellung und Erläuterung des vom Institut für Schulentwicklungsforschung entwickelten Instruments „Qualitätsrahmen für Ganztagschulen“ (61) den Kern des Buches dar. Der Qualitätsrahmen umfasst drei Dimensionen mit je detailliert ausgearbeiteten Kriterien und beispielhaften Indikatoren zu den Bereichen System- und Strukturqualität, Gestaltungs- und Prozessqualität sowie Ergebnisqualität. Er soll trotz seiner normativen Erscheinung eher als Orientierungsrahmen für die Ebene der Einzelschule sowie die Systemebene dienen.

Im zweiten Abschnitt des Bandes wird die schulpraktische Umsetzung anhand der Auseinandersetzung mit ganztagsschulischen Schwerpunktthemen z.T. anhand von Beispielen thematisiert. Dabei setzt sich Höhmann mit dem Themenfeld *Unterricht und Lernkultur* auseinander und fokussiert Schulentwicklung mit dem Ziel einer verän-



Alles für die Ganztagschule!

- praxisorientierte Raumkonzepte
- Anregungen von Ganztagschulexperten wie Stefan Appel
- praktische Tipps und Informationen

Kostenlos anfordern unter Tel. 0800 8827773 (kostenfrei)
oder unter www.wehrfritz.de

Weitere Informationen zur Ganztagschule unter
www.ganztags-schule.de



Wehrfritz
fördern • bilden • erleben

Wehrfritz GmbH · August-Grosch-Straße 28 - 38 · 96476 Bad Rodach

dernten Lern- und Unterrichtskultur auf der Basis systematischer organisatorischer Entwicklungsprozesse. Schnetzter schließt hier an, wenn er in Bezug auf die *Zeitstrukturierung* Ganztagschulen die Initiierung und Etablierung einer pädagogisch sinnvollen Rhythmisierung auf den Ebenen der Lern-, Schul- und Personalorganisation verortet. Dabei betont er die individuelle Umsetzung verschiedener Zeitstrukturmodelle in den Einzelschulen und stellt einzelne Elemente hinsichtlich ihrer quantitativen Verbreitung als Qualitätsmerkmale einer „durchdachten Zeitstrukturierung“ (106) heraus, was jedoch in diesem Anspruch nicht weiter ausgeführt wird. In ihrem Artikel zu *Kooperation* plädiert Kamski für eine umfassende Betrachtungsweise von Kooperation unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kooperationsfelder, -bereiche und -partner als Beitrag für eine notwendige ganztagschulspezifische Konzeptentwicklung zur Steigerung der Qualität schulischer Arbeit. Sie stellt die unterschiedlichen Bereiche in ihrer jeweiligen Spezifik vor und verknüpft diese mit adäquaten Schritten der Schulentwicklung. Appel weist in seiner Betrachtung ganztagschulspezifischer *Räume und Ausstattungen* darauf hin, dass sich Lernkultur und Schularchitektur in Ganztagschulen in gesteigerter Form gegenseitig bedingen. Er konstatiert, dass die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bisher nur selten als Ausgangspunkt für die Konzeptionierung und Umsetzung entsprechender An-, Um- und Neubauten gedient haben. Anhand der Ergebnisse der StEG-Studie analysieren Rollet/Tillmann den *Personellen Einsatz* und die Integration der unterschiedlichen Personengruppen an Ganztagschulen in Deutschland. Die Argumentation der Autoren legt die Schlussfolgerung nahe, dass mehr Partizipation aller an Ganztagschule beteiligten Akteure zu besserer Kooperation und somit quasi selbstläufig zu einer gelingenden

konzeptuellen Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten führe. Als Voraussetzungen benennen sie hier neben Fortbildung die Konzentration auf weniger Personal mit einem großen Stundenkontingent, lassen allerdings potenzielle Problemlagen bei der Kooperation unbeachtet. In der Auseinandersetzung mit schulischer *Partizipation* beschreibt Bettmer ein Dilemma zwischen der politischen Funktion, auf Seiten der Schüler/innen eine Wirksamkeit bei der Schulgestaltung erfahrbar zu machen, und der pädagogischen Funktion, in der eine Entwicklung der individuellen Voraussetzungen für eine Teilhabe an demokratischen Prozessen angestrebt wird. Bzgl. dessen Bewältigung führt er beispielhaft repräsentative, basisdemokratische oder projektorientierte Partizipationsformen an.

Der abschließende Abschnitt des Sammelbands führt die wissenschaftliche und praktische Perspektive zusammen und will zudem Zukunftsperspektiven aufzeigen. So beobachtet Rösner einen Popularitätsgewinn von Ganztagschulen und verweist im Hinblick auf die demographische Entwicklung zum einen auf den Effekt frei werdender Raumkapazitäten und zum anderen auf die Erschließung pädagogischer Freiräume zur individuellen Förderung durch sinkende Schülerzahlen. Diese Effekte sieht er jedoch bedroht durch Ressourcenkürzungen zu Gunsten von Sanierung und Stabilisierung öffentlicher Haushalte. Durdel setzt sich mit Unterstützungssystemen für die Ganztagschulentwicklung auseinander und stellt neben der Lehrerfortbildung vor allem das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ vor. Sie fasst empirische Erkenntnisse bzgl. der spezifischen Unterstützungsbedarfe ganztagsschulischen Personals zusammen, um daraus Elemente erfolgreicher Unterstützung abzuleiten. Kleemann verknüpft einige der bereits angesprochenen ganztagschulspezifischen Themenfelder mit Forderungen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung

Veronika Fischer, Monika Springer (Hrsg.)

Handbuch Migration und Familie

Angesichts des demografischen Wandels mit einem wachsenden Anteil zugewanderter Bevölkerung in Deutschland wird die Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Migration und Familie“ zunehmend wichtig. Vor diesem Hintergrund bietet das vorliegende Handbuch einen wichtigen Überblick über die bislang eher verstreuten Untersuchungen aus den verschiedenen Fachdisziplinen.

Neben den sozialpädagogischen Aspekten werden historische, rechtliche, psychologische, theologische u.v.m. behandelt. Ein besonderes Interesse gilt der Frage, wie sich Migrationsprozesse auf die Bevölkerungs- und Familienstruktur und die Integrationspolitik auswirken. Darüber hinaus werden sozialpädagogische Handlungsfelder und deren Qualitätsanforderungen dargestellt.

Konzeptionell ist dieses Handbuch als Nachschlagewerk und Studienbuch gedacht mit grundlegenden theoretischen Artikeln zu den Themen Migration und Familie und praktischen Ansätzen und Modellen, was eine theoriegeleitete Praxis ermöglicht. Zielgruppen sind u.a.

Studierende der Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften, Psychologie, Heilpädagogik, Sozialen Arbeit,

- Pädagogen und Pädagoginnen, Lehrer und Lehrerinnen, Erwachsenenbildner und -bildnerinnen,
- Multiplikatoren in der Elternarbeit.



ISBN 978-3-89974649-5, 528 S., € 49,80

Autoinnen und Autoren: Tarek Badawia
| Dirk Baier | Helen Baykara-Krumme
| Ursula Boos-Nünning | Peter Bündler |
Bärbel Dangel | Georg Debler | Dieter
Filsinger | Veronika Fischer | Stefan
Gaitanides | Norbert Gestring | Mechtild
Gomolla | Angelika Gregor | Susanne
Huth | Andrea Janßen | Wolf-Dieter
Just | Yasemin Karakaşoğlu | Margret
Karsch | Reiner Klingholz | Johannes
Korporal | Michael Krummacher | Doris
Krumpholz | Birgit Leyendecker | Tanja
Merkle | Karl-Heinz Meier-Braun | Ursula
Neumann | Laura de Paz Martínez
| Ludger Pries | Gaby Reitmayer |
Adelheid Schmitz | Hubertus Schröer |
Wolfgang Seifert | Annegret Siringhaus-
Bündler | Monika Springer-Geldmacher
| Gaby Straßburger | Talibe Süzen |
Haci-Halil Uslucan | Manuela Westphal |
Franziska Wöllert | Ioanna Zacharaki

www.wochenschau-verlag.de

nach zeitgemäßen Arbeitszeitmodellen für Lehrkräfte im Kontext komplexer werdender Anforderungen und plädiert für mehr Autonomie der Einzelschule hinsichtlich Personalauswahl und Ressourceneinsatz. Die Herausgeber rahmen die vorangestellten Beiträge, indem sie das Wissen über mögliche Gestaltungsformen als Grundlage von Innovation und Entwicklungsprozessen auf der Organisationsebene von Schule (Programmarbeit, Kooperations- und Partizipationsstrukturen) als besonders bedeutsam markieren. Sie weisen darüber hinaus darauf hin, dass die mit der Ganztagschule verknüpften Innovationshoffnungen in ihrer konkreten einzelschulischen Entwicklung vor allem zeitlicher Ressourcen, aber auch vielfältiger Unterstützung bedürfen.

Der Band beantwortet die Frage, was Ganztagschule leisten soll, in aller Breite und wird auch größtenteils dem Anspruch gerecht, konkrete Anforderungen und Orientierungen für die Qualität von Ganztagschule zu formulieren. Dabei konzen-

trieren sich die Autoren jedoch auf Aspekte der organisatorischen Schulentwicklung, so dass die Frage nach einer tatsächlichen Verbesserung von Unterricht im Sinne einer systematischen Unterrichtsentwicklung in und durch Ganztagschulen weitestgehend offen bleibt. Stellenweise geht der Band nicht über eine Bestandaufnahme relevanter Qualitätsbereiche hinaus und steht hinter dem Anspruch, die Qualitätsfrage „kompromisslos“ (7) zu thematisieren, insofern zurück, dass kaum eine kritische Auseinandersetzung mit Aspekten der Standardisierung und Qualitätsmessung erfolgt. Das Modell eines spezifischen „Qualitätsrahmens für die Ganztagschule“ leistet jedoch einen bedeutsamen Beitrag für die Debatte zur Entwicklung und Qualitätssicherung von ganztägigen Schulen und macht deutlich, dass gerade ein „Mehr an Zeit“ welches die Schüler/innen in der Schule verbringen, spezifische Anforderungen erzeugt, der sich die Akteure der Ganztagschulentwicklung stellen müssen.

Anna Schütz

Angelika Henschel/Rolf Krüger/
Christof Schmitt/Waldemar Stange
(Hrsg.):

Jugendhilfe und Schule.

Handbuch für eine gelingende
Kooperation.

VS Verlag, Wiesbaden: 2009

780 S., ISBN 978-3-531-16373-4

Das Handbuch „Jugendhilfe und Schule“ ist im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Präventions- und Interventionsprogramms (PRINT) des Landes Niedersachsen entstanden. Ziel des Programms war es, eine präventive Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zu etablieren.

Im Zentrum des ersten Teils – Grundlagen – stehen die Auswirkungen der fortschreitenden Modernisierung auf die Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe. Vor dem Hintergrund des Ziels, allen Menschen eine angemessene gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, sollen eigene Konzepte von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe kritisch hinterfragt werden. Zudem sollen sich die Akteure mit Strukturbedingungen des sozialen Handelns auseinandersetzen.

Den Auftakt bildet ein Beitrag von Hans Tiersch, der feststellt, dass sich durch den gesellschaftlichen Wandel gesteigerte Anforderungen sowohl an Bildung als auch an die Sozialpädagogik ergeben, die ihre neuen Aufgaben auf deren Strukturbedin-



„Macht
gutes
Essen
schlau?“



Natürlich ist eine ausgewogene Ernährung mit wertvollen Vitaminen und Nährstoffen das Beste für eine gesunde Entwicklung. Deshalb kochen wir von *apetito* leidenschaftlich gern für junge Menschen, die noch viel vorhaben – mit „trendigen“ Rezepten. Sprechen Sie mit uns! Wir sind Ihr Partner in allen Fragen rund um gesunde Ernährung und erstklassige Dienstleistungen.

Frische Verpflegungslösungen für Schulen.

Rheine · Tel: 0 59 71 / 7 99 - 0 · info@apetito.de · www.apetito.de

apetito

gungen hin hinterfragen muss. Für ihn ist Bildung ein „riskanter Entwurf ins Offene“ (32). Die Sozialpädagogik solle durch eine „sozialpädagogische Bildung“ (28) ihren Beitrag zur Bildung als Selbstbildung leisten. Seiner Meinung nach könnten sich Schule und sozialpädagogische Bildung gegenseitig nur stärken, wenn ein „neues Verhältnis der Anerkennung, Gleichwertigkeit und Unterschiedlichkeit“ praktiziert werde.

Es folgen Beiträge aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung: Reinhard Uhle beleuchtet den Begriff der Bildungsstandards aus verschiedenen Perspektiven. Eine eigene Positionierung bleibt der Autor allerdings schuldig. Anders Martin Bonsen, Wilfried Bos und Nicole Kummer: Sie analysieren die Daten internationaler Vergleichsstudien vor dem Hintergrund der sozialen Selektion und zeichnen daraufhin ein Bild von Handlungsnotwendigkeiten für alle Bereiche des Schulsystems und der Jugendhilfe. Matthias von Sandern stellt einführend das Thema Schulstruktur und den Diskurs zu Qualitätsmodellen sowie deren Chancen und Grenzen dar.

Die darauf folgenden Beiträge richten ihren Fokus verstärkt auf das Feld der Schule und auf die schulpädagogische Bildung. Wolfgang Edelstein beschäftigt sich mit der sozialpädagogischen Sicht auf Ganztagschule vor allem vor dem Hintergrund von Kinderarmut und Deprivationsverhältnissen. Astrid Kaiser stellt das Verhältnis von Mädchen zu den Naturwissenschaften in den Mittelpunkt ihres Beitrags und fordert eine positive Anerkennung dieser. Der Begriff der Anerkennung spielt auch im Beitrag von Barbara Friebertshäuser eine große Rolle. Sie problematisiert die Wirkung von Schulkultur und pädagogischen Beziehungen auf Jugendliche und arbeitet ein Aufgabenspektrum aus Sicht der Jugendforschung heraus. In der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sollten vor allem die „symbolische Gewalt“ (121) in

sozialen Beziehungen durch die Pädagogen reflektiert und verborgene Mechanismen des Nicht-Verstehens und Nicht-Anerkennens hinterfragt werden.

In den nächsten Beiträgen verschiebt sich die Perspektive hin zur Jugendhilfe. Rolf Krüger und Gerhard Zimmermann liefern einen umfassenden Überblick über Geschichte, rechtliche Strukturen, Leitgedanken, Institutionen sowie bedeutende Leistungen und Aufgaben der Jugendhilfe. Einen Schritt weiter Richtung Schule geht Rolf Krüger, indem er Ähnliches für die Schulsozialarbeit entwirft. Abschließend zeigt er Grenzen und Probleme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe auf und markiert Kompetenzdefizite auf beiden Seiten. Zu diesem Postulat gelangt anhand von Fallstudien mit Jugendlichen auch Franz Prüß, der Ganztagschule als den „Kooperationsmotor“ beschreibt und Gelingenbedingungen für die ganztagsschulbezogene Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe formuliert. Seiner Meinung nach gibt es zwei neue Herangehensweisen, um die Kompetenzdifferenzen zu bearbeiten: sozialraumorientiertes Bildungsmanagement und die schulbezogene Jugendhilfe, welche mehr beinhalten sollte als Schulsozialarbeit. Dass Schulsozialarbeit trotzdem eine hohe Relevanz besitzt, steht im Mittelpunkt des Beitrags von Herbert Bassarak, der sich dieser Thematik vor dem Hintergrund der OECD-Studien annähert. Luise Hartwich skizziert in ihrem Beitrag das Verhältnis von Geschlechter- und Jugendforschung und mahnt eine engere Verknüpfung an, da sie sich so neue Perspektiven für die Jugendhilfe erhofft. Für deren Praxis fordert sie eine geschlechtergerechte Konzept- und Personalentwicklung.

Der letzte Abschnitt des ersten Teils stellt einen Bezug zum Kontext, in dem das Handbuch entstanden ist her, da im Mittelpunkt der beiden Beiträge das Thema Prävention steht. Reinhard Mario Fox gibt einen Über-



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Praxisreihe Ganztagsschule

Karsten Schuldt, Sabine Wolf

Schulbibliotheken an Ganztagsschulen

Wir haben es bei Schulbibliotheken mit Einrichtungen zu tun, deren Aufgaben sehr unterschiedlich bestimmt werden, für die es auch sehr unterschiedliche Vorstellungen gibt, die zudem in einer unbekannteren, aber doch relativ hohen Zahl in Schulen errichtet und unterhalten werden. Dieses Praxisbuch richtet sich vor allem an Personen, die – egal ob mit pädagogischer, bibliothekarischer oder anderer Ausbildung – Schulbibliotheken aufbauen, umbauen oder betreiben wollen. Es versammelt Erfahrungen und Systematisierungen von Beobachtungen und soll dazu dienen, für Schulbibliotheken mittel- und langfristige Entwicklungspläne zu entwerfen, die Arbeit in ihnen zu strukturieren und von der Arbeit in anderen Einrichtungen zu lernen.



978-3-89974627-3, ca. 176 S., € 12,80

Lieferbare Titel:

Knut Dietrich u.a.
**Schulhofgestaltung an
Ganztagsschulen**
978-3-89974174-2, 176 S., € 12,80

Dirk Hanneforth
**Die Spielothek in
der Ganztagsschule**
978-3-89974166-7, 96 S., € 12,80

Britta Kohler u.a.
**Hausaufgaben
an der Ganztagsschule**
978-3-89974173-5, 144 S., € 12,80

Gerhard Regenthal
**Corporate Identity
an Ganztagsschulen**
978-3-89974175-9, 144 S., € 12,80

www.wochenschau-verlag.de

blick über die psychologischen Grundlagen der Entstehung und Prävention von Gewalt. Demgegenüber beleuchtet Christof Schmitt den Präventionsbegriffs kritischer und stellt ein Orientierungsraster für Präventionskonzepte vor, welches als Folie für Wissenschaft und Praxis dienen und auf deren Basis sich neue Konzepte erarbeiten und ältere reflektieren lassen könnten.

Teil B – Ausgewählte Problemstellungen – befasst sich mit spezifischen Entwicklungsfeldern und Aufgaben der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Unter der Zielsetzung einer Verbesserung der Möglichkeiten ihrer Bearbeitung werden ausgewählte Problemlagen aus dem Leben von Kindern und Jugendlichen vorgestellt.

Dan Olweus eröffnet diesen Themenkomplex mit der Frage nach Interventionsmöglichkeiten bei Mobbing in der Schule. Vor dem Hintergrund einer systematischen Heranführung an das Thema durch Definition, Häufigkeiten und Dynamiken von Entstehung bzw. Aufrechterhaltung stellt er das „Olweus Mobbing Präventionsprogramm“ vor. Angelika Henschel stellt in ihrem Artikel Geschlechtsdifferenzen im Umgang mit Gewalt in den Mittelpunkt. Unter diesem Fokus plädiert sie schließlich für eine geschlechtsbewusstere Ausrichtung von Gewaltpräventionsangeboten.

Das Problem der Kinderarmut in Deutschland skizziert Christoph Butterwegge als Ergebnis des Zusammenspiels verschiedener struktureller Faktoren. Um eine Bearbeitung im Sinne von Inklusion und Chancengleichheit zu ermöglichen, sieht er eine im Hinblick auf diese Problemstellung zielgerichtete Sensibilisierung und Vernetzung der beiden Sozialisationsinstanzen als dringend erforderlich. Darüber hinaus klagt er eine aktivere Einmischung der (Sozial-)Pädagogik in die Politik ein.

Neben einer stärkeren Lebensweltorientierung der beiden Institutionen Schule und



Jugendhilfe sieht Franz Josef Krafeld eine auf wechselseitiger Anerkennung basierende Kooperation als unerlässlich, um „in Zeiten so ungewisser, unkalkulierbarer und unüberschaubarer Möglichkeiten“ (294) die Integration und gesellschaftliche Teilhabe Heranwachsender fördern zu können. Den Jugendlichen sollen Deutungs- und Orientierungsangebote eröffnet werden, die einer der Orientierungslosigkeit geschuldeten Flucht in rechtsextreme Gruppierungen vorbeugen. In dem Artikel von Karlheinz Thimm steht das Problem der Schuldistanzierung im Mittelpunkt der Betrachtung. Dieses wird vom Autor als Querschnittsthema skizziert, weshalb die Bedingungen der Möglichkeit zur Bearbeitung einer Kooperation verschiedener Institutionen bedürfen. Vera King fragt exemplarisch anhand zweier Fallbeispiele nach den Gelingensbedingungen für eine aufstiegsorientierte Bildungskarriere junger Männer mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten.

Mehr dazu in der
kostenfreien Broschüre
„Einrichtungsideen
für die vitale Schule“
oder unter
www.hohenloher.de



Sigrid Meinhold-Henschel und Stephan Schack stellen die Initiative „mitWirkung“, welche einer Intensivierung der Partizipation von Heranwachsenden auf verschiedenen Entscheidungsebenen ermöglichen soll, vor. Ihr Fokus liegt hierbei auf der in Zusammenhang mit der Initiative durchgeführten Jugendpartizipationsstudie der Bertelsmann Stiftung, auf deren Grundlage Handlungsansätze entworfen werden. Der Beitrag von Hermann Rademacker ist wiederum dem Problem der Schulpflichtverletzung gewidmet. Doch liegt sein Fokus stärker auf dem Recht zur Bildung und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Verantwortung. In den letzten drei Artikeln steht die Frage nach der Bedeutung der Geschlechtskategorie für die Bildungsverläufe Heranwachsender im Zentrum der Betrachtung. Ulrike Popp stellt exemplarisch Ergebnisse aus der Studie „Berufsorientierung und Lebensplanung von Kärntner Schülerinnen und Schülern – Konsequenzen für eine geschlechterbewusste Berufsorientierung an Schulen“ dar. Jürgen Budde hinterfragt den (vermeintlichen) Bildungsmisserfolg von Jungen in der Schule und kritisiert die damit einhergehende Defizitorientierung. Lotte Rose schließlich problematisiert die Genderfachdebatte und die aus dieser abgeleiteten Handlungsansätze. Der letzte Teil C – Praxis gestalten – soll anhand von Fallbeispielen zeigen, wie ge-

lingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule ermöglicht werden kann. Damit soll dieses Kapitel gewissermaßen den Bogen schlagen von der theoretischen Betrachtung und Annäherung an das Thema in den ersten beiden Teilen zur theoriegeleiteten und selbstkritischen Realisierung und Evaluierung in der Praxis. Mittels einer Betrachtung unter drei verschiedenen Perspektiven, welche sich auch in der Dreiteilung dieses Kapitels widerspiegelt, wird der Blick zunehmend auf die konkrete Praxis fokussiert. So steht im ersten Unterkapitel „Kooperation politisch und strukturell gestalten“ die Ebene der gesellschaftlichen Strukturgestaltung im Zentrum. Im Teil zwei „Instrumente der Kooperation und Qualitätssicherung“ sollen einzelne Mittel bzw. Maßnahmen evaluiert und reflektiert werden. Der dritte Teil „Best Practice“ schließlich stellt dem Titel entsprechend Beispiele einer produktiven gelingenden Kooperation vor. Das Werk gibt einen umfassenden und perspektivenreichen Überblick zu Entwicklungsanforderungen, Chancen und Problemen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Dem Format eines Handbuchs entsprechend ist der sich für ein spezifisches Thema dieses Komplexes interessierende Leser allerdings auf weiterführende und vertiefende Literatur angewiesen.

Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais

Böhme, Jeanette (Hrsg.):
Schularchitektur im interdisziplinären
Diskurs. Territorialisierungskrise und
Gestaltungsperspektiven des schulischen
Bildungsraums.
VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2009, 361 S.,
ISBN 978-3-531-16117-4

Der von Jeanette Böhme herausgegebene Band *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (2009) thematisiert wieder einmal verstärkt die Kategorie Raum in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Der Untertitel *Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* zeigt die Richtung auf, mit



**Jetzt neu mit
Bezuschussungslösung!**

Schulverpflegung mit der SparkassenCard

Essen ganz einfach vorbestellen und bargeldlos bezahlen!

Unser Produkt „Schulverpflegung *basis*“ ist das ideale Bestell- und Bezahlssystem für Schulen. Mit einem Minimum an Technik gibt es maximalen Komfort – kein aufwändiges Bargeld-Handling, keine zeitintensive Verwaltung, kinderleichte Bedienung.

Vorteile des bargeldlosen Bezahlens bei der Schulverpflegung

- Schnelle Essensausgabe ohne Wartezeiten
- Unkomplizierte Zuschussung von sozial schwächer gestellten Schülern
- Bargeldlose Schule = mehr Sicherheit für Schüler
- Schüler erlernen den eigenverantwortlichen Umgang mit Geld

Petra Kögler (0711 / 78299 – 201) informiert Sie gerne umfassend oder besuchen Sie uns unter www.scard.de/firmenkunden/geldkarte

der sich die Aufsatzsammlung von den seit vornehmlich Mitte der 1990er erschienenen Arbeiten zu dem Themenfeld unterscheiden möchte: Analog zum interdisziplinären Diskurs zum Spatial Turn fordert Böhme in ihrem knappen einführenden Kapitel I eine verstärkte Aufmerksamkeit gegenüber der materialen Raumgestalt. Diese ist demnach als Teil eines relationalen Raumverständnisses zu verstehen, in dem materiale Raumbezüge immer in ihrer Wechselwirkung mit soziokulturellen Dynamiken betont werden, anstatt dahinter zurückzubleiben. Die Leitthese von der „Territorialisierungskrise“ steht für den kulturellen und strukturellen Wandel, durch den institutionelle Bildung angesichts Globalisierung und Mediatisierung gekennzeichnet ist: Insbesondere die Schule mit ihrem räumlichen Bildungsmonopol muss sich dazu verhalten, dass z.B. Lernen vermehrt in außerschulischen und auch virtuellen Kommunikationsräumen stattfindet (vgl. 18 f.). Gestaltungsperspektiven beziehen sich demnach auf die soziokulturelle wie materiale Raumorganisation von Bildungsprozessen, die als miteinander verflochten angesehen werden.

Ziel des Bandes ist die „Profilierung einer raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung“ (13) im Sinne einer Vernetzung mit dem interdisziplinären Diskurs zum Spatial Turn. In den fünf weiteren Kapiteln werden unterschiedliche fachtheoretische und -praktische Blickrichtungen auf den Schul- und Bildungsraum dargestellt.

In Kapitel II wird die zentrale These zur *Territorialisierungskrise [...] des schulischen Bildungsraums im soziokulturellen Wandel* anhand neuer Bildungskonzepte aufgenommen. Durch alle Beiträge zieht sich die grundsätzliche Frage nach der räumzeitlichen Organisation von Bildung. Angesichts eines zunehmenden Bedeutungsverlusts institutioneller Bildung fragt z.B. Jürgen Oelkers in seinem Beitrag zur Internationalisierung



des schulischen Bildungsraums: „Wo und wie eigentlich Bildung erzeugen?“ Bernd Overwien diskutiert analog dazu Schule und informelles Lernen. In Bezug auf soziale Praktiken des Mediengebrauchs von Kindern und Jugendlichen hinterfragen Sandra Aßmann und Bardo Herzig aus handlungs- und kulturtheoretischer Perspektive die Funktion von Schule und verorten sie in einer Vermittlerposition; genauer gesagt als verbindender Schalter innerhalb von schulischen und außerschulischen Netzwerken. Dass das „Wo?“ als Fragerichtung zu den Grenzen des schulischen Lernorts weniger relevant ist als das „Wie?“ zeigt Daniela Ahrens in ihrem Beitrag. Indem sie aus systemtheoretischer Perspektive die sozialen Prozesse und Formen der pädagogischen Vermittlung und ihr Verhältnis zum Raum hervorhebt, macht Ahrens deutlich, dass es bei der Debatte um die Entgrenzung des Pädagogischen eigentlich nicht um institutionelle „Auflösungs- und Aufbrucherscheinungen“ (79) geht, schließlich werden vielfach neue außerschul-

Die richtige Schule für Ihr Kind.

Eltern kompetent beraten –
von der Grundschule bis zum Abitur.



Sammelrabatt für Lehrer unter:
www.zeit.de/schulangebote

ZEIT Schulführer

lische Lernorte – wie z.B. Betrieb, Familie, Internet – und auch ihre Verknüpfungen zu klassischen Bildungsinstitutionen bestimmt. D.h. statt des Phänomens der Entgrenzung werden hier Prozesse der Verräumlichung als Ausdruck der sich wandelnden Sozialverhältnisse betont.

Thema des dritten Kapitels sind *Schulische Bildungsorte im Schulentwicklungsdiskurs*. Einen gut lesbaren und spannenden Einstieg dazu liefert Michael Göhlich mit seinem historischen Abriss zum Zusammenhang von Wandel des Schulwesens und dessen räumlicher Konstitution. Die übrigen Beiträge greifen aktuelle schul- bzw. lernkonzeptionelle Phänomene und ihre raumtheoretischen Implikationen auf, so z.B. Thomas Spiegler zur Home-Education-Bewegung, Sabine Reh und Fritz-Ulrich Kolbe arbeiten anhand eines aktuellen Fallbeispiels aus einer Ganztagschule schultheoretische Diskurse um „Entgrenzung“ auf. In der multitheoretisch fundierten Verknüpfung von symbolischen Konstruktionen und Praktiken der Akteure gelingt es dem Autorenpaar nachzuweisen, dass trotz „Grenzverschiebungen“ im Zugriff der Ganztagschule auf Familie, Freizeit und Subjekt, verfrüht von einer „Deterritorialisierung“ des Schulraumes gesprochen wurde. Christian Reutlinger wiederum setzt sich in seinem Beitrag mit dem (steuerungs)politischen Konzept der „Bildungslandschaften“ unter raumtheoretischen Aspekten auseinander. In seiner kritischen Argumentation wird sehr gut nachvollziehbar, wie „Raum“ auch als „Metapher für eine versteckte Neuordnung von Machtverhältnissen missbraucht“ (133) werden kann.

Der vierte Teil des Bandes widmet sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven *Schulbauliche[n] Wirkmächtigkeiten* und zielt darauf ab, verschiedene Ansätze einer raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung aufzuzeigen. Während

Christian Rittelmeyer materiale *Schulbauten als semiotische Szenerien* mit je spezifischer Rhetorik interpretiert, betonen Ingrid Kellermann und Christoph Wulf die rituellen Praktiken, mit denen schulische Akteure Raum gestalten. Sie verknüpfen hier gut nachvollziehbar „Zeit, materielle[n] Raum, Objektivationen sowie die damit assoziierten emotiven Imaginationen“ (175) als Elemente der Raumkonstitution. Hier wird die Potentialität des relationalen Raumbegriffs deutlich, der den Blick auf diejenigen Wechselwirkungsprozesse lenkt, die einen Raum erst zu einem spezifischen Raum werden lassen. Markus Rieger-Ladich und Norbert Ricken plädieren in ihrem Beitrag dafür, Schularchitektur auch machttheoretisch zu untersuchen und so einem „bemerkenswerten Defizit des pädagogischen Diskurses“ (186) zu begegnen. In Anschluss an Bourdieu und Foucault skizzieren sie Anknüpfungspunkte, Räume als „materiale, soziale und symbolische Rahmungen“ (197) machttheoretisch zu interpretieren, und zeigen mögliche Ansatzpunkte auf, beispielsweise Fragen nach Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit von Akteuren im Raum sowie die „Inszenierung des Gesehenwerdens und Verbergenkönnens“ (198).

Jeanette Böhme und Ina Hermann fokussieren die schulkulturelle Bedeutung des Schulraums und zeichnen anhand einer Fallstudie die Möglichkeiten einer Heuristik raumwissenschaftlicher Schulkulturforschung nach. Die Verbindung von schulkulturellen Überlegungen und Edward W. Sojas Raumkonzept leuchten schnell ein; die u.a. daran anschließenden Interpretationen institutioneller Raumentwürfe anhand des graphisch gestalteten Schullogos zeigen neue ungewöhnliche Ansätze in der raumwissenschaftlichen Schulforschung auf.

Welche *Architektonische[n] Potenziale für die Pädagogik* aus bewährten pädagogischen Ansätzen abzuleiten sind, ist im Kapitel V nachzulesen. Grundlegende Perspektiven auf



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Standardwerk

Stefan Appel
in Zusammenarbeit mit Georg Rutz

Handbuch Ganztagsschule

Konzeption, Einrichtung und Organisation

Planen Sie, Ihre Schule in eine Ganztags-
schule umzuwandeln? Soll eine Ganztags-
schule neu gegründet werden? Möchten Sie
sich einfach „nur“ in Zeiten, in denen jeder
davon redet, aus erster Hand informieren,
wie Ganztagschule funktioniert?



ISBN 978-3-89974470-5,
6. Aufl. 2009, 350 S., € 24,80

„Das Standardbuch zur Ganztagschule.“

(Der Spiegel)

„Das ‚Handbuch Ganztagschule‘ besticht
durch die Fülle an Material, das übersicht-
lich, leicht zugänglich und verständlich
dargestellt wird.“

(www.ganztagsschulen.org)

„ ... eine gut gelungene Darstel-
lung, die sorgfältig gegliedert
und übersichtlich präsentiert
wird. Die Stärke des Bandes
liegt in der umfassenden
(praxisgesättigten) Darstellung
aus der schulischen (und
damit Innen-)Perspektive (die
die langjährige Erfahrung der
Autoren für die Leserschaft
,aufschließt‘).“

www.socialnet.de

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Raubildung und Bildungsräume entwickelt Johannes Bilstein mit dem kunsttheoretischen Zugang: In einem mit der Kunst vergleichbaren Überschneidungsbereich von Wahrnehmung und Gestaltung lässt sich demnach auch Raum analysieren. Anschaulich wird es in den nachfolgenden Beiträgen: Merkmale und lernkulturelle Ansprüche der frühkindlichen Reggiopädagogik mit ihrem Verständnis vom *Raum als dritte[m] Erzieher* werden von Gerd E. und Lena Schäfer beschrieben. Torsten Blume interpretiert das Baushausgebäude in Dessau als „Manifestation eines umfassenden architektonischen Erziehungskonzeptes“ (249). Und Karl-Dieter Bodack widmet sich der *Organische[n] Gestaltung von Schulgebäuden* und zeichnet u.a. anhand von Waldorfschulen nach, wie diese Architektur die in ihr arbeitenden und lebenden Akteure ganzheitlich ansprechen soll.

Die Beiträge des sechsten Kapitels nehmen architektonische Gestaltungsparameter und damit verbundene Vorstellungen von Schule, Lernen und Lehren in den Blick. So zeichnet Christian Kühn *Schulbaudiskurse der 1960er und -70er Jahre* nach, während Wilfried Buddensiek, Bernd Baier und Patrick Jakob jeweils mit Beiträgen zum Fraktalen Schulbau, zur schulräumlichen Flexibilisierung durch Konstruktionsarchitekturen bzw. zu Virtuellen Architekturen gestalterische Perspektiven aufzeigen. Hervorzuheben ist hier der Aufsatz von Laura Kajetzke und Markus Schroer, die das Konzept *Schulische[r]*

Mobitektur für eine raumwissenschaftliche Bildungsforschung anschlussfähig machen wollen. Anhand von Raumeignungsprozessen im Kontext des Klassenzimmers werden „Raumkonstituierungsleistungen der Akteure in Wechselwirkung mit Gebäudeumrissen, Mobiliar, Lernmaterial und Handlungserfordernissen“ (302) deutlich. Besondere Beachtung finden unter dem Schlagwort *Mobitektur* die Gesichtspunkte Bewegung und Stillstand.

Jeanette Böhme versammelt in ihrem Band Autorinnen und Autoren der Erziehungswissenschaft sowie weiterer Disziplinen. Diese eröffnen neue und spannende Perspektiven auf den Schul- und Bildungsraum im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel. In einem abschließenden Kapitel hätten diese Ansätze für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden können, z.B. in einer Zusammenführung der verdeutlichten Forschungsdesiderate sowie neuer methodischer und theoretischer Ansätze. Bei einem Band, dessen Ziel die Profilierung einer raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung ist, wäre das wünschenswert gewesen. Schließlich tun sich gerade da, wo der (materiale) Raum in sich wandelnden Vorstellungen und neuen Konzepten aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert wird, wichtige Fragestellungen für eben diesen Forschungsbereich auf.

Catharina Kessler, Michaela Nietert



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hrsg.)
**Demokratie, Lernqualität
und Schulentwicklung**

Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung sind Eckpunkte der Demokratiepädagogik. Schulpraktische Erfahrungen mit demokratiepädagogischen Konzepten zeigen, wie in vielfältigen Ansätzen, Methoden und Aufgaben kompetenzorientiert Demokratie vermittelt werden kann.

978-3-89974500-9, 224 S., € 19,80



Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hrsg.)
Demokratiepädagogik
Lernen für die Zivilgesellschaft

Was bedeutet es, Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern als Lebens- und als Gesellschaftsform zu praktizieren, zu begreifen und täglich zu erneuern? Die darüber teilweise sehr kontrovers geführte Diskussion in Pädagogik, Politikwissenschaft und Didaktik, die dieses Buch aufgreift, zeigt, dass eine richtungs- und begriffsklärende Debatte notwendig ist.

978-3-89974227-5, 224 S., € 19,80



Demokratie- pädagogik



Silvia-Iris
Beutel,
Wolfgang
Beutel (Hrsg.)

Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik

An vielen Lernbiografien lässt sich die Verknüpfung von Tests, Noten, Zensuren und Schullaufbahntscheidungen mit der Wahrnehmung von Druck, partiellem Versagen, möglicherweise von Diskriminierung und Ausgrenzung aufzeigen. Der mit Leistungsbeurteilung verbundene Umgang mit Kriterien der Gerechtigkeit und Anerkennung hat Einfluss darauf, wie Schülerinnen und Schüler selbst in Blick auf Gerechtigkeit, auf Anerkennung, auf Toleranz, aber auch auf Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft mit sich und mit anderen umgehen. Er ist daher Beitrag und Element des Lernens von und für die Demokratie. Der Band möchte diese fundamentale Dimension von Schule aufnehmen und unter dem Spannungsfeld von „Bewertung und Beteiligung“ diskutieren. Er soll die Debatte um die Leistungsbeurteilung mit der Frage der Demokratiepädagogik verbinden. In drei Teilen werden Grundfragen erörtert, Praxiserfahrungen erkundet und schulische Kontexte diskutiert.

978-3-89974584-9, 368 S., € 32,80

www.wochenschau-verlag.de

Bosse, Dorit/Mammes,
 Ingelore/Nerowski, Christian (Hrsg.)
 Ganztagschule.
 Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis.
 Bamberg 2008, 242 S.,
 University of Bamberg Press,
 ISBN 978-3-923507-36-8

Die Herausgeber/innen führen in diesem Tagungsband Perspektiven aus Wissenschaft (Teil I) und Praxis (Teil II) zusammen, indem sie Autoren aus beiden Bereichen zu Wort kommen lassen. Die verschiedenen Beiträge befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten, die im Ganztagschuldiskurs besonders relevant sind. Dazu zählen Fragen von konzeptioneller Gestaltung und Zeitstrukturierungen oder Fragen der Öffnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten.

Im ersten Teil des Bandes thematisieren Burow und Koller in ihren Aufsätzen jeweils konzeptionelle Fragen der Ganztagschulentwicklung. Diese werden von Burow als herausfordernde Einigungsprozesse beschrieben, die der „Weisheit der Vielen“ bedürftig (34). Die empirische Bildungsforschung liefere zwar wichtige Hinweise für die Praxis, jedoch komme es vor allem auf die intensive Einbindung der verschiedenen Akteursgruppen, wie Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen an, um Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben.

Koller gibt einen Einblick in aktuelle ganztagschulspezifische Programme und Projekte („Initiative Zukunft, Bildung und Betreuung“, „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“, „Bildungsregion Forchheim“) und empfiehlt eine stärkere Vernetzung von Schulen mit Einrichtungen der Jugend- und Sozialarbeit sowie mit ortsansässigen Vereinen.

Die Veränderung zeitlicher Strukturen wird



von Schnetzer unter der Perspektive organisatorischer Rahmungen von Schule in den Blick genommen. Die Einführung eines „neuen Tages- und Schulrhythmus“, der an einem je nach Alter der Schüler/innen variierenden „Biorhythmus“ orientiert sei (76), führe bei den Lehrer/innen zu einem anderen Umgang mit Zeit. Die Annahme Schnetzers, dass dadurch eine „Veränderung des Lernens und der Lernkultur“ zur Bedingung werde (74), wird inhaltlich leider nicht erfüllt. Die Unterscheidungen in verschiedene Ebenen (z.B. in Schule – äußere Rhythmisierung, Unterricht/Takt und Schüler/innen – innere Rhythmisierung oder in Schul-, Lern- und Personalorganisation) bleiben ebenfalls etwas unverbunden nebeneinanderstehen.

Im Fokus des Beitrags von Kolbe stehen Ergebnisse des Projektes „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“. Thematisiert werden Grenzverschiebungen zwischen Schule und Familie, Erziehung und Bildung sowie Unterricht und Nicht-Unterricht, die in den Vorstellungen der



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Achim Schröder, Helmolt Rademacher,
Angela Merkle (Hrsg.)

Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik

Verfahren für Schule und Jugendhilfe

Das Handbuch gibt einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Konflikt- und Gewaltpädagogik. Nach einführenden Beiträgen über Erscheinungsformen und Hintergründe jugendlicher Gewalt, stellen renommierte Autorinnen und Autoren „ihr“ pädagogisches Verfahren vor. Neben der wissenschaftlichen Begründung und dem methodischen Vorgehen werden die wichtigsten Evaluationsergebnisse erläutert und kritische Einwände reflektiert. Ein dritter Teil des Handbuchs ist übergreifenden Themen gewidmet, wie Gewaltprävention im europäischen Kontext und in der Entwicklungszusammenarbeit, Konfliktbearbeitung im Rahmen der politischen Bildung sowie Chancen durch Kooperation von Jugendhilfe und Schule.

ISBN 978-3-89974311-1, 480 S., € 36,80

Unter Mitarbeit von: Hermann Josef Abs, Marion Altenburg, Rolf-Dieter Baer, Helle Becker, Rüdiger Blumör, Heidrun Bründel, Anna Buhbe, Stephan Bundschuh, Hanns-Dietrich Dann, Regine Drewniak, Wolfgang Edelstein, Mario Erdheim, Rebecca Friedmann, Manfred Gerspach, Thomas Grüner, Winfried Humpert, Benno Hafenegger, Christa Kaletsch, Rainer Kilb, Jürgen Körner, Jörg Kowollik, Ulrich Lakemann, Ulrike Leonhardt, Angela Merkle, Gunter A. Pilz, Siegfried Preiser, Verena Priesnitz, Helmolt Rademacher, Stefan Rech, Annette Richter, Franz Josef Röhl, Uli Sann, Achim Schröder, Wilfried Schubarth, Reiner Steinweg, Ferdinand Sutterlüty, Bernd Wagner

Gewaltprävention



www.wochenschau-verlag.de

schulischen Akteure, den „Symbolischen Konstruktionen“, zum Ausdruck kommen (58). Folgen seien die Komplexitätssteigerung schulischer Praxis und erschwerte Bedingungen für professionelles Handeln. Denn umfassende Kompensationsvorstellungen (der Lerndefizite der Schüler, der familiären Defizite) erschwerten die Orientierung an universalistischer Gleichbehandlung und könnten den Bildungsauftrag dieses Schultyps zugunsten diffuser Aufgabenzuweisungen in den Hintergrund treten lassen. In Bezug auf das Thema Zeit plädiert Kolbe – anders als Schnetzer – dafür, anstelle von „Rhythmisierung“ eher von „Zeitstrukturierung“ zu sprechen, da die Struktur der Tagesplanung eine Frage von Lernorganisation sei und weniger die nach einem vermeintlich „natürlichen“ Arbeitsrhythmus der Schüler (60).

Nerowski stellt anhand einer Einzelfallstudie einer baden-württembergischen Grundschule das Modell der „Tagesschule“ vor und weist in diesem Zusammenhang auf potenzielle Problemstellen hin. Es bestehe die Gefahr, dass die „Hektik“ der Schule (90) auf den Freizeitbereich übertragen werde und die verpflichtenden Angebote die Autonomie der Familien bei der Freizeitgestaltung einschränkten. Die Akzeptanz der Eltern wird als wichtigste Gelingensbedingung beschrieben und der Umgang mit Hausaufgaben als „wunder Punkt“ vieler Ganztagschulen benannt (90).

Auch Kamski greift das Thema Hausaufgaben an Ganztagschulen auf und plädiert dafür, Hausaufgaben im Sinne von Schulaufgaben zu einem Konzept von „Lernzeiten“ zu transformieren (106), so dass alle Aufgaben vollständig in der Schule erledigt werden können. Wichtig sei in diesem Zusammenhang, dass Ganztagschulen Fragen von Hausaufgaben individuell bearbeiten und in ihr Gesamtkonzept einbetten. Potenzielle Schwierigkeiten – bspw. die Unterschiedlich-

keit der Hausaufgaben oder die Frage des Personals (Unter welchen Bedingungen lässt sich bspw. ein Gedicht lernen? Sollen Lehrer, Erzieher oder außerschulische Personen die Schüler betreuen und/oder fördern?) – kommen leider kaum zur Sprache.

Neben diesen Artikeln, die größtenteils bereits bekannte Aspekte des deutschen Ganztagschuldiskurses aufgreifen, liefern die Beiträge von Holm und Pulkkinen/Pirttimaa Einblicke in Konzepte skandinavischer Ganztagschulen. Holm thematisiert anhand einer Fallstudie an einer dänischen Ganztagschule Fragen der Kooperation zwischen Schule und Eltern und konstatiert ein diesbezügliches Forschungsdesiderat. Pulkkinen/Pirttimaa stellen das „Mukawa-Programm“ vor, das seit 2002 an sieben finnischen Ganztagschulen praktiziert wird und neben dem Aspekt der „guten Arbeitsatmosphäre“ – was „Mukawa“ übersetzt bedeutet – explizit die Gesundheits-erziehung in den Blick nimmt.

Im zweiten Teil des Bandes stehen „Perspektiven aus der Praxis“ im Zentrum. Für das Bundesland Bayern wird die Etablierung von offenen (Modesto) und gebundenen Ganztagschulen (Gantke) überblicksartig zusammengetragen. Verschiedene Einzelfallstudien aus den südlichen Bundesländern geben Einblicke in schulformspezifische Gestaltungsmöglichkeiten und Problemlagen der Einzelschulen. So werden die Entwicklungsprozesse einer gebundenen Ganztags-Realschule (Hotaß) und eines Ganztags-Gymnasiums (Keim) in Bayern sowie einer katholischen Reformschule in Baden-Württemberg (Hinz) detailliert dargestellt.

Darüber hinaus finden sich Beiträge zum Konzept der Raumöffnung im Sinne der von Buddensiek entwickelten „fraktalen Schularchitektur“ (Doberer), zum Aspekt der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund (Cinar), zum Thema „Evaluation“ (Bloße) sowie zum Programm „Ideen für

Mehr! Ganztägig lernen“ (Brendel/Strohm). Der Band wird dem Anspruch der Herausgeber gerecht, einen Einblick in die relevanten Themen des aktuellen Ganztagschuldiskurses zu bieten. Zum Teil wäre allerdings eine über die Darstellungsebene hinausgehende kritische Auseinandersetzung mit potenziellen Hürden und Problemstellen der nachgezeichneten Entwicklungen wünschenswert. In der Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen bei der Einrichtung und Etablierung von Ganztagschulen werden Einigungsprozesse zum Teil recht normativ und idealisierend beschrieben. In vielen Beiträgen findet sich eine stark von reformpädagogischen Ideen geprägte Argumentation. So wird Schule nicht selten als „Unterrichtsanstalt“ konstruiert, von der es sich mit allen Mitteln abzugrenzen gelte (z.B. Burow, 34). Wenn jedoch idealisierend davon ausgegangen wird, dass Einigungsprozesse desto problemfreier verliefen, je mehr Akteure sich von der Ganztagsidee „anstecken“ ließen (z.B. Hinz, 125), können potenzielle Schwierigkeiten bei der Kooperation unterschiedlicher Akteursgruppen leicht aus dem Blick geraten. Die Veränderung

zeitlicher Strukturen von Ganztagschulen scheint in vielen Beiträgen etwas verkürzt als Problemlösung angesehen zu werden, um das Lernen am Schultyp Ganztagschule zu verändern (z.B. Schnetzer, 74). Auch Fragen in Bezug auf die konkrete Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen und die Aufteilung von Zuständigkeiten bleiben offen oder widersprüchlich. So wird betont, dass Ganztagschulen neben Lehrern anderes Personal bräuchten, da erzieherische Elemente hier wichtiger würden, im gleichen Atemzug jedoch dafür plädiert, dass Lehrer mehr Zeit mit den Schülern verbringen müssten (z.B. Gantke, 167 und 169).

Insgesamt zeigen die Beiträge und die Fülle an Falldarstellungen von Entwicklungsprozessen einzelner Schulen, auf welche unterschiedlichen Weisen das Konzept der Ganztagschule ausgestaltet werden kann. Somit lässt sich ein Überblick über Entwicklungsaufgaben von Ganztagschulen unterschiedlicher Schulformen gewinnen, woraus sich Hinweise für möglicherweise schulformspezifische Problemlagen ergeben können.

Anne Breuer

**Vorstand des
Ganztagsschulverbandes
GGT e.V. und Landes-
verbandsvorsitzende**

www.ganztagsschulverband.de

1. Vorsitzender

Stefan Appel
Direktor eGaD
Büro Bundesvorstand des GGT:
Meisenweg 7
34225 Baunatal 2
Tel.: 0561/4911665
Mobil: 0172/2707814
E-Mail: Stefan-Appel@gmx.de

Stellvertretende Vorsitzende

Bernd Martens
Direktor
Gesamtschule Allermöhe
Margit-Zinke-Str. 7-11
21035 Hamburg
Tel.: 040/7359260,
Fax: 040/73592619
E-Mail: bernd.martens@
bbs.hamburg.de

Rolf Richter
Direktor
Gesamtschule Am Rosenberg
Stormstr. 54
65719 Hofheim
Tel.: 06192/293160,
Fax: 06192/293166
E-Mail: richter@gsamrosenberg.de

*Informations- und
Beratungsstelle des Ganztags-
schulverbandes GGT e.V.
an der Ganztagsschule Hegels-
berg in Kassel*

Gunild Schulz-Gade
Schulzweigeleiterin
Schule Hegelsberg
Quellhofstraße 140
34127 Kassel
Tel.: 0561/85077 (Sekretariat)
Tel.: 0561/92001638 (Büro)
Mobil: 0151-52518888
Fax: 0561/85078
E-Mail: schulzgade@t-online.de

Geschäftsführung

Geschäftsführerin

Beate Peters
Tel.: 06192/22697,
Fax: 06192/296018
E-Mail: petersbeate@t-online.de
Gesamtschule Am Rosenberg
Stormstr. 54
65719 Hofheim/Ts.
Tel.: 06192/293160
Fax: 06192/293166

Kassenführer

Klaus Mosel, Direktor i.R.
Hanauer Pfad 7
61137 Schöneck 2
Tel.: 06187/7308
Fax: 06187/952046
E-Mail: klaus.mosel@web.de

Kongresskoordinatorin

Mirjana Telalbasic
Grundschule in der Köllnischen Heide
12159 Berlin
Tel.: 0307/68296023
Mobil: 0151/56335953
E-Mail: telalbasic@web.de

Kongresskoordinator

Eckehardt Wolter
Rektor i.R.
Potsdamer Str. 4
63628 Bad Soden-Salmünster
Tel.: 06056/2520
E-Mail: EHFWolter@t-online.de

Andrea Gerlach
Stellv. Schulleiterin
94. Mittelschule Leipzig
Militzer Weg 3
04205 Leipzig

Weitere Vorstandsmitglieder

Monika Nebgen
Arbeiter-Samariter-Bund
Bremerhavener Str. 155
28219 Bremen
Tel.: 0421/38690-639
E-Mail: mne@asb-bremen.de

Andrea Gerlach
Stellv. Schulleiterin
94. Mittelschule Leipzig
Militzer Weg 3
04205 Leipzig
Tel.: 0341/4111073
E-Mail: stv.schulleiter94.ms@web.de

Redaktionsleiter

Ulrich Rother
Oberschulrat i. R.
Billkamp 49
22339 Hamburg
Tel.: 040/5383532,
Fax: 040/53910804
Mobil: 0172/1802633
E-Mail: ulrich.rother@hamburg.de

*Arbeitsbereich**Besondere Aufgaben*

Georg Rutz, Ministerialrat i.R.
Ludwig-Eibach-Haus, App. 7
Pfitznerstr. 15 A
65193 Wiesbaden
Tel.: 0611/521425

Landesverbandsvorsitzende

Baden-Württemberg

Christiane Stalschus
Konrektorin
Johann-von-Hirscher-
Bildungszentrum
Dorfstr. 34
88285 Bodnegg
Tel.: 07520/920727
Fax: 07520/92040
E-Mail: c.stalschus@bz-bodnegg.de

Bayern

Gerhard Helgert, Lehrer/Internatsleiter
Adolf-Reichwein-Schule
Schleifweg 39
90409 Nürnberg
Tel.: 0911/352540
Fax: 0911/93525425
E-Mail: infos@arsnbg.de

Berlin

Robert Giese
Direktor
Fritz-Karsen-Schule
Onkel-Bräsig-Str. 76/78
12359 Berlin
Tel.: 030/60900-10
E-Mail: gjes@fritz-karsen.de

Bremen

Uwe Lorenz
Rektor i.R.
Tulpenweg 5
27624 Drangstedt
Tel.: 04704/930044
Fax: 04704/930043
E-Mail: gts-bremen@freenet.de

Hamburg

Bernd Martens
Direktor
Gesamtschule Allermöhe
Margit-Zinke-Str. 7-11
21035 Hamburg
Tel.: 040/359260
Fax: 040/73592619
E-Mail: bernd.martens@bbs.hamburg.de

Hessen

Guido Seelmann-Eggebert
Rektor
Hermann-Ehlers-Schule
Tempelhofer Str. 57
65205 Wiesbaden-Erbenheim
Tel.: 0611/97890
Fax: 0611/97897887
E-Mail: guido.seelmann-
(dienstl.) eggebert@wiesbaden.de

Nordrhein-Westfalen

Klaus Fischer
Direktor/Didakt. Leiter
Gesamtschule Weilerswist
Martin-Luther-Str. 26
53919 Weilerswist
Tel.: 02254/601090
E-Mail: klfischer@onlinehome.de

Rheinland-Pfalz

Joachim Fister
Rektor, Volkerschule,
Dr. Georg-Durst-Str. 30
55232 Alzey
Tel.: 06731/7168
Fax: 06731/943341
E-Mail: Volkerschule@gmx.de

Sachsen-Anhalt

Helmut Thiel

Schulleiter

Johannes-Gutenberg-Schule

Meseberger Str. 32,

39326 Wolmirstedt

Tel.: 039201/29481

Fax: 039201/30158

E-Mail: jgschule@aol.com

Schleswig-Holstein

Ute Sauerwein-Weber

Jugendbildungsreferentin

E-Mail: ute.sauerwein@

jat-bargteide.de

Dietrich-Bonhoeffer-Schule

Am Schulzentrum 11

22941 Bargteide

Tel.: 04532/21475 und

04532/2843960

Thüringen

Mike Bergner

Stellv. Schulleiter

Freie Ganztagschule Milda

Ortsstr. 92 a

07751 Milda

Tel.: 036422/63503,

Fax: 036422/63504

E-Mail: justus.bergner@t-online.de

Ich/Wir erklären den Eintritt in den Ganztagschulverband GGT e.V.

Die periodisch erscheinende Zeitschrift „Die Ganztagschule“ erhalte/n ich/wir ab sofort ohne weitere Nebenkosten zugesandt. Den Jahresbeitrag von 30,- € überweise/n ich/wir auf das Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 161047-603, BLZ 50010060, oder auf das Konto der Nassauischen Sparkasse Frankfurt/M. Nr. 140009024, BLZ 51050015.

Name: _____

Vorname: _____

Straße: _____

(Privatanschrift)

PLZ/Wohnort: _____

E-Mail: _____

Telefon: _____

Bundesland: _____

Beruf/Funktion: _____

Schule/Dienststelle: _____

Straße: _____

PLZ/Dienststelle: _____

Datum/Unterschrift: _____

Das ausgefüllte Formular schicken an: Informationsstelle des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Quellhofstraße 140, 34127 Kassel

Autorinnen und Autoren

Ulrike Arens-Azevedo

Professorin für Ernährungswissenschaft an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Schwerpunkt: Gemeinschaftsverpflegung
Kontakt: ulrike.arens-azevedo@haw-hamburg.de

Ralf Augsburg

Online-Redaktion des Ganztagschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln.
Kontakt: www.ganztagschulen.org

Ute Bender

Dr., Professorin für Gesundheit und Hauswirtschaft an der FHNW/
Pädagogischen Hochschule Basel. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der
Ernährungs- und Verbraucherbildung; fachbezogene Unterrichtsforschung.
Kontakt: ute.bender@fhnw.ch

Anne Breuer

Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft der
TU Berlin. Forschungsschwerpunkte: Ganztagschulentwicklung, Professionsfor-
schung, Kooperation verschiedener Berufsgruppen an Schulen

Olaf-Axel Burow

Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel.
Geschäftsführender Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft. Arbeits-
und Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Erziehungswissen-
schaft; Schul- und Organisationsentwicklung; Kreativitätsforschung.
Kontakt: burow@uni-kassel.de

Thomas Coelen

Dr. phil., habil., Professor für Jugendbildung an der Universität Siegen. Arbeits-
schwerpunkte: Ganztagsbildung (im internationalen Vergleich), Demokratie-
pädagogik, kommunale Bildungslandschaften.
Kontakt: coelen@erz-wiss.uni-siegen.de

Petra Gruner

Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Instituten für Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg und der Humboldt-Universität zu Berlin (bis 2009 Lehrbeauftragte) sowie am LISUM Brandenburg, Referentin im BMBF, seit 1.7.2010 im Projektträger des BMBF. Arbeitsschwerpunkte: Ganztagschulforschung, Bildungsungleichheit.
Kontakt: petra.gruner@dlr.de

Waltraud Gspurning

Mag.a phil., Projektmitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Kinder im öffentlichen Raum, Schulsozialarbeit, schulbezogene Nachmittagsbetreuung, Gender und Soziale Arbeit.

Karen Hagemann

Dr. phil. habil., Historikerin, James G. Kenan Distinguished Professor of History an der University of North Carolina at Chapel Hill. Arbeitsgebiete: deutsche und europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, u.a. Bildungsgeschichte, Geschlechtergeschichte, Kulturgeschichte, Politikgeschichte, und Sozialgeschichte.
Kontakt: hagemann@unc.edu

Manfred Hahl

Leiter der Abteilung Schulorganisation, Lehrerbildung, Internationale Angelegenheiten im Kultusministerium Baden-Württemberg

Arno Heimgartner

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr., arbeitet an der Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit, Jugendarbeit und Jugendwohlfahrt, Partizipation und freiwilliges Engagement, systematische Analysen zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit.

Timo Hoyer

Dr. phil. habil., Vertretungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sigmund-Freud-Institut Frankfurt am Main, Privatdozent an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Historische Bildungsforschung, Moralphädagogik, Friedrich Nietzsche, Alexander Mitscherlich.
Kontakt: hoyer@ph-karlsruhe.de

Heike Kahl

Dr. Germanistin, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) .

Kontakt: www.dkjs.de oder martina.bubbat@dkjs.de

Catharina Kessler

wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem interdisziplinären DFG-Projekt „Schulkultur“ an der Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Organisationskulturforschung und Ethnographie in pädagogischen Settings.

Kontakt: catharina.kessler@sowi.uni-goettingen.de

Sabrina Klais

Diplom-Pädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz:

Arbeitsschwerpunkt: rekonstruktive Schulentwicklungsforschung

Markus Köpf

Mitarbeiter im Referat „Ganztagsschulen“ im bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur München

Kontakt: markus.koepf@stmuk.bayern.de

Dr. Winfried Kösters

Freiberuflicher Journalist und Publizist, Trainer und Berater

Kontakt: www.winfried-koesters.de

Jürgen Kurtz

Dr. phil. habil., Professor für Englische Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtliche Interaktionsprozesse, Lehrwerkverwendung, Englischunterricht an Ganztagsschulen.

Kontakt: jkurtz@freenet.de

Sylvia Leitner

Mag.a phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung) an der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Suchtprävention im Jugendalter, schulbezogene Nachmittagsbetreuung, Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern.

Monika Mattes

Dr. phil., Historikerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam. Arbeitsgebiete: deutsch-deutsche Bildungsgeschichte, Migrationsgeschichte, Geschlechtergeschichte.

Kontakt: mattes@zzf-pdm.de

Isabel Neto Carvalho

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkt: rekonstruktive Schulentwicklungsforschung

Michaela Nietert

wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem interdisziplinären DFG-Projekt „Schulkultur“ an der Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Organisationskulturforschung und Ethnographie in pädagogischen Settings.

Kontakt: michaela.niertert@sowi.uni-goettingen.de

Ulrike Popp

Dr. phil. habil., Diplom-Soziologin, Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, schulische Sozialisationsforschung, Jugendsoziologie, Geschlechterverhältnisse im Bildungs- und Sozialbereich, Gewalt an Schulen, schulische Tagesbetreuung in Österreich und Forschung zu ganztägigen Schulformen, soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Schulversagen.

Kontakt: ulrike.popp@uni-klu.ac.at

Rolf Richter

Direktor an der Gesamtschule Am Rosenberg (einer kooperativen Gesamtschule mit einer gebundenen Ganztagschule im Hauptschulzweig und einer offenen Konzeption im Realschulzweig und im Gymnasium) in 65719 Hofheim, Stormstraße 54.

Anna Schütz

Lehrbeauftragte und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaften der TU Berlin. Forschungsschwerpunkte: Ganztagschulentwicklung, Ethnographische Untersuchungen zur Schulkultur.

Kontakt: annaschuetz@gmx.de

Stephan Sting

Univ.-Prof. Dr. phil., Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention.

Alexandra Voag

Pädagogische Betreuerin der Mittelstufe sowie Beauftragte für Schulentwicklung und Qualitätssicherung am Städtischen Luisengymnasium München, nebenberuflich tätig in der Lehrerfortbildung (Schwerpunkte Ganztagspädagogik und ganzheitliche Unterrichtsmethodik) und Schulberatung
Kontakt: alexandra@voag.info

Anna Lena Wagener

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im FB 2 „Erziehungswissenschaft und Psychologie“ der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Forschungsprojekte „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“, „Lernbiografien in schulischen und außerschulischen Kontexten“ und „Regionale Bildungsberichterstattung“.
Kontakt: www.agprim.uni-siegen.de, wagener@paedagogik.uni-siegen.de

Gabriele Weigand

Dr. phil. habil., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Prorektorin für Forschung und Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Anthropologie und Theorien der Person, Geschichte und Theorien der Erziehung, Bildung und Schule; Ganztagschulforschung; Begabtenforschung; Interkulturelle Pädagogik und Biographieforschung.
Kontakt: weigand@ph-karlsruhe.de

Maren Wichmann

Historikerin, M.A., Programmleiterin des bundesweiten Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS).
Kontakt: www.ganztaegig-lernen.de oder maren.wichmann@dkjs.de

Peer Zickgraf

Online-Redaktion des Ganztagschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln.
Kontakt: www.ganztagsschulen.org

Gesamtinhaltsverzeichnis

Jahrbuch Ganztagschule 2004
Schwerpunkt: Neue Chancen für die Bildung

Jahrbuch Ganztagschule 2005
Schwerpunkt: Investitionen in die Zukunft

Jahrbuch Ganztagschule 2006
Schwerpunkt: Schulk Kooperationen

Jahrbuch Ganztagschule 2007
Schwerpunkt: Ganztagschule gestalten

Jahrbuch Ganztagschule 2008
Schwerpunkt: Lernkultur

Jahrbuch Ganztagschule 2009
Schwerpunkt: Leben – Lernen – Leisten

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2004, 7-9)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2005, 7-9)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2006, 6-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2007, 7-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2008, 7-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2009, 7-8)

Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2010, 7-8)

Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag (JB GTS 2008, 9-10)

Leitthema

Stefan Appel
Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien (JB GTS 2005, 40-47)

Heiner Barz
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf (JB GTS 2007, 47-72)

Olaf-Axel Burow
Ganztagschule als Kreatives Feld (JB GTS 2007, 10-26)

Ulrich Deinet, Maria Icking
Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum (JB GTS 2006, 9-20)

- Christian Fischer, Harald Ludwig
Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule (JB GTS 2010, 11-22)
- Max Fuchs
Anders lernen – aber wie? (JB GTS 2007, 27-46)
- Heinz Günter Holtappels
Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen –
Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie (JB GTS 2008, 11-29)
- Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe
Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen? (JB GTS 2010, 67-78)
- Peter Hübner
Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (JB GTS 2005, 34-39)
- Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide
LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in
Ganztagschulen (JB GTS 2008, 30-41)
- Jens Lipski
Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen
Akteuren? (JB GTS 2006, 38-43)
- Harald Ludwig
Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert.
Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen
Ganztagschule (JB GTS 2004, 25-41)
- Jürgen Oelkers
Ganztagschule und Bildungsstandards (JB GTS 2009, 38-48)
- Rolf Oerter
Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht
(JB GTS 2004, 10-24)
- Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels
Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen
(JB GTS 2008, 42-52)
- Ulrike Popp
Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen (JB GTS 2010, 79-88)
- Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa
Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagschule (2)
(JB GTS 2010, 34-47)
- Kerstin Rabenstein
Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein
Fallvergleich (JB GTS 2010, 23-33)
- Christian Rittelmeyer
Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken (JB GTS 2005, 23-33)
- Barbara Schaeffer-Hegel
Zukunftsfaktor Kinder (JB GTS 2004, 54-60)
- Alexander Scheuerer
„Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung
(JB GTS 2008, 53-64)
- Elisabeth Schlemmer
Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen
(JB GTS 2010, 48-66)

- Jörg Schlömerkemper
Leben – Lernen – Leisten. Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den „ganzen Tag“ (JB GTS 2009, 10-22)
- Stefan Sell
Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht (JB GTS 2005, 10-72)
- Karlheinz Thimm
Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe (JB GTS 2006, 21-37)
- Witlof Vollstädt
Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten (JB GTS 2009, 24-37)
- Dieter Wunder
Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule (JB GTS 2004, 42-53)

Berichte aus den Bundesländern

- Eva Adelt, Norbert Reichel
Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven der Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2009, 59-68)
- Michael Becker
Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern (JB GTS 2007, 105-115)
- Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Uwe Schulz
Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2006, 44-53)
- Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz
Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung (JB GTS 2008, 66-75)
- Mario Dobe
Die Ganztagschulentwicklung in Berlin (JB GTS 2008, 87-101)
- Karl-Heinz Held
Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland (JB GTS 2004, 71-84)
- Christel Hempte-Wankerl, Uwe Lorenz
Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen (JB GTS 2008, 76-86)
- Heiko Hübner
Ganztagschulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt (JB GTS 2009, 50-58)
- Susan Kagelmacher, Heide Hollmer
Die Ganztagschulentwicklung in Schleswig-Holstein Ulrich Deinet, Maria Icking
Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW (JB GTS 2010, 167-177)
- Tassilo Knauf
Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule (JB GTS 2005, 48-60)
- Ina Lehmann
Ganztagsangebote in Sachsen (JB GTS 2007, 116-123)
- Ulrich Rosenau
Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg (JB GTS 2005, 68-78)

- Ulrich Rother
Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und
Entwicklungstendenzen in den Bundesländern (JB GTS 2004, 61-70)
- Ulrich Rother
Ganztagschulentwicklung in Hamburg (JB GTS 2007, 74-90)
- Martin Rudnick, Olaf Schönicke
Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg (JB GTS 2007, 91-104)
- Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der
Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2005, 61-67)
- Guido Seelmann-Eggebert
Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (JB GTS 2006, 54-63)

Ganztagschule in der Schweiz

- Walter Herzog
Klassisch oder modular? Die Ganztagschule zwischen
pädagogischer Idee und politischer Realität (JB GTS 2010, 181-187)

Pädagogische Grundlagen

- Stefan Appel
Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule
in Ganztagsform geführt werden? (JB GTS 2004, 107-111)
- Stefan Appel
Der Ganztagschultest (JB GTS 2006, 100-107)
- Tino Bargel
Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen (JB GTS 2004, 85-100)
- Helle Becker
Politik und Partizipation – Politische Jugendbildung gestaltet den Ganztage mit
(JB GTS 2008, 104-113)
- Wolfgang Edelstein
Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule (JB GTS 2009, 80-93)
- Rainer Goltermann
Die Schule – Ein Haus des Lernens (JB GTS 2008, 114-128)
- Wolfgang Harder
„Du musst dein Leben ändern“ oder:
Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? (JB GTS 2006, 64-72)
- Ulrich Herrmann
Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen?
Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von
Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit (JB GTS 2006, 73-83)
- Harald Ludwig
Grundschule als Ganztagschule (JB GTS 2005, 79-89)
- Ziva Mergenthaler
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“
(JB GTS 2007, 141-154)
- Petra Neumann
Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene
Folgerungen für die Ganztagschule (JB GTS 2010, 115-125)

- Christine Preiß
Die Ganztagschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule (JB GTS 2009, 94-102)
- Jörg Ramseger
Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden.
Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm
für die offene Ganztagsgrundschule (JB GTS 2009, 121-130)
- Gerhard Regenthal
Corporate Identity von Ganztagschulen (JB GTS 2005, 107-118)
- Henning Scheich
Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeit-
gedächtnisbildung (JB GTS 2004, 101-106)
- Winfried Schlaffke
Neue Weichenstellungen für einzukunftsweisendes Schulsystem (JB GTS 2005, 90-106)
- Elisabeth Schlemmer
Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?
(JB GTS 2006, 91-99)
- Friedrich Schweitzer
Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung,
interreligiöses Lernen (JB GTS 2006, 84-90)
- Stefan Sell
Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue
Anforderungen an das Leitungspersonal (JB GTS 2006, 108-119)
- Gabriele Weigand
Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule (JB GTS 2009, 70-79)
- Dieter Wunder
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland (JB GTS 2007, 125-140)
- Lothar Zepp
Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung)
bei Halbtags- und Ganztagschülern (JB GTS 2009, 103-120)

Praxis

- Stefan Appel
Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel
(JB GTS 2004, 131-140)
- Stefan Appel
Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule (JB GTS 2006, 151-155)
- Ulrike Arens-Azevedo
Verpflegung in Ganztagschulen – Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an
Räumlichkeiten und Ausstattung (JB GTS 2004, 112-123)
- Mike Bergner
Das Konzept der Freien Ganztagschule Milda (JB GTS 2008, 130-137)
- Andreas Blum
Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz (JB GTS 2007, 182-188)
- Gerd Bräuer
Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule
(JB GTS 2007, 156-170)

- Sabine Brendel, Heike Seupel
Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ (JB GTS 2009, 148-161)
- Astrid-Sabine Busse
Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder (JB GTS 2006, 120-129)
- Hugo Christian Dietrich
Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermoor (JB GTS 2005, 125-131)
- Knut Dietrich
Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorgehensweisen zur Realisierung (JB GTS 2005, 119-124)
- Christiane von Freeden
Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule (JB GTS 2007, 203-217)
- Lars Gillessen
Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz (JB GTS 2010, 91-100)
- Katja Gräve, Michael Schopen
Schulentwicklung durch Freie Lernorte (JB GTS 2008, 152-158)
- Sabine Heinbockel
Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention (JB GTS 2010, 101-111)
- Gerhard Helgert
Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg (JB GTS 2007, 189-202)
- Doris Holland
Interne Evaluation der Georg-Forster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS (JB GTS 2009, 162-175)
- Peter Hottaß
Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule (JB GTS 2006, 139-147)
- Michael Klein-Landeck
Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ (JB GTS 2006, 148-150)
- Christian Kammler
Kulturelle Praxis in der Ganztagschule (JB GTS 2009, 132-147)
- Julie Kohlrausch, Karin Zwicker
Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganztagschule (JB GTS 2008, 138-151)
- Volker Nitzschke
Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer (JB GTS 2004, 124-130)
- Guido Seelmann-Eggebert
Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden (JB GTS 2006, 130-138)
- Alexandra Voag
Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium (JB GTS 2007, 171-181)
- Wolfgang Vogelsaenger
Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder: Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten (JB GTS 2007, 218-229)

Wissenschaft und Forschung

Kerstin Clausen, Mathilde Kersting

Mittagsverpflegung in Ganztagssschulen in Deutschland:

Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte (JB GTS 2008, 202-212)

Thomas Coelen

Synopse ganztägiger Bildungssysteme.

Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

(JB GTS 2005, 148-159)

Thomas Coelen

Synopse ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)

(JB GTS 2006, 187-200)

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung (JB GTS 2001, 129-138)

Ulrich Deinet, Maria Icking

Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule –

Ergebnisse einer Untersuchung in NRW (JB GTS 2010, 152-163)

Stephan Ellinger

Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus (JB GTS 2009, 189-196)

Gert Geißler

Ganztagssschule in der DDR (JB GTS 2005, 160-170)

Birger Hartnuß, Stephan Maykus

Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements (JB GTS 2007, 231-244)

Christine Hesener

Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen (JB GTS 2007, 245-254)

Katrin Höhmann, Christine Hesener, Henning Rischkopf, Carina Roos, Jan Seefeldt

Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung (JB GTS 2005, 132-137)

Katrin Höhmann, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer

Ganztagssschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung (JB GTS 2006, 169-186)

Katrin Höhmann, Nicole Kummer

Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagssschulorganisation (JB GTS 2007, 264-275)

Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp

Schulische Tagesbetreuung in Österreich.

Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens (JB GTS 2008, 172-183)

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Ganztagssschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller

Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung (JB GTS 2010, 139-151)

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer

Ganztagssschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagssschule

(JB GTS 2008, 160-171)

Olaf Köller

Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus

internationalen Schulleistungsstudien: Ein Beispiel aus Hessen (JB GTS 2005, 138-147)

Katharina Kunze, Fritz-Ulrich Kolbe

Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe
(JB GTS 2007, 255-263)

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa

Die gesundheitsfördernde Ganztagsschule (JB GTS 2009, 178-188)

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganztagsschule (JB GTS 2008, 184-201)

Dieter Wunder

Die Ausbreitung der Ganztagsschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen
(JB GTS 2006, 156-168)

Berichte aus Österreich und der Schweiz

Markus Mauchle

Die Ganztagsschulbestrebungen in der Deutschschweiz (JB GTS 2005, 171-175)

Alexandra Senoner

Die Ganztagsschulen in Österreich (JB GTS 2005, 176-179)

Nachrichten

Ralf Augsburg

Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation
(JB GTS 2005, 229-235)

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“. 12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in
Osnabrück (JB GTS 2006, 218-222)

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Den Stein ins Rollen gebracht – Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ (JB GTS 2005, 210-219)

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Ganztagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin

„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ (JB GTS 2008, 214-221)

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

„Ganztagsschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“ (JB GTS 2009, 198-207)

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener

Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung.
Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“
(JB GTS 2009, 223-225)

Diana Grundmann

Die Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an
Ganztagsschulen“ (JB GTS 2009, 219-222)

Stefan Heymann, Juliane Linke

Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagsschulen?
(JB GTS 2005, 236-240)

Harald Ludwig

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule
im internationalen Vergleich (JB GTS 2005, 205-209)

Cordula Pohl-Gerhard, Michael Schopen

Freie Lernorte – Raum für mehr (JB GTS 2007, 277-283)

Rolf Richter
Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern
(JB GTS 2004, 263-264)

Rolf Richter
Qualität an Ganztagschulen. Ganztagschulkongress der GGT 2008 in Hannover
(JB GTS 2010, 202-215)

Rolf Richter, Georg Rutz
Ganztagschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung des Schultages.
Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 17.-19. November 2004 in Essen
(JB GTS 2006, 207-217)

Rolf Richter, Georg Rutz
Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V.
2005 (JB GTS 2007, 284-292)

Rolf Richter, Georg Rutz
Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule –
Partizipation, Individualisierung, Kooperation (JB GTS 2009, 208-218)

Ulrich Rother
Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung
(JB GTS 2004, 265-267)

Georg Rutz
Ganztagschulen im Aufwind (JB GTS 2005, 220-222)

Georg Rutz
Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische
Forschungen (JB GTS 2005, 223-228)

Georg Rutz
50 Jahre Ganztagschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.
Frankfurt (JB GTS 2006, 223-230)

Georg Rutz, Rolf Richter
Ganztagschulkongress des GGT 2006 in Bremen (JB GTS 2008, 222-231)

Uwe Schulz
Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen
und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagschulen
(JB GTS 2010, 221-224)

Marianne Schüpbach
Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 (JB GTS 2010, 216-220)

Peer Zickgraf
Bericht über den Ganztagschulkongress zum Begleitprogramm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004
(JB GTS 2006, 201-206)

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg
Ganztagschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik.
Der Ganztagschulkongress des BMBF 2008 in Berlin (JB GTS 2010, 191-201)

Ganztagschule und Schulöffnung

Ulrich Deinet
Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe
(JB GTS 2004, 141-163)

Heinz Günter Holtappels
Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform
(JB GTS 2004, 164-187)

Ganztagsschule und Ausland

Cristina Allemann-Ghionda
Ganztagsschule – Ein Blick über den Tellerrand (JB GTS 2004, 206-216)

Thomas Coelen
Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe
(JB GTS 2004, 217-226)

Stefan Sell
Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung.
Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA (JB GTS 2004, 188-205)

Stellungnahmen

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.
Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung
(JB GTS 2008, 240-242)

AES: Jugendarbeit und Ganztagsschule als Bildungspartner (JB GTS 2005, 192-197)

AK GEM
Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbe-
hinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur Berliner Ganztagsschulentwicklung
(JB GTS 2006, 248-252)

BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität (JB GTS 2005, 188-191)

Bundeselternrat
Ganztagsschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland
(JB GTS 2004, 249-250)

Bundesjugendkuratorium
Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer
Verantwortung (JB GTS 2005, 198-204)

Bundesjugendkuratorium
Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche (JB GTS 2006, 257-275)

Bundesverband deutscher Privatschulen
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote
(JB GTS 2005, 180-181)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Für mehr Ganztagsschulen (JB GTS 2004, 227-231)

Deutsche Bischofskonferenz
Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig (JB GTS 2004, 255-256)

Deutscher Sportbund
Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA-Studie (JB GTS 2005, 182-183)

Deutscher Philologenverband
Die Ganztagsschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als
konstruktive Erziehungshilfe (JB GTS 2004, 237-248)

Deutscher Städtetag
Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen
(JB GTS 2004, 257-262)

EKD

Ganztagsschule – in guter Form! (JB GTS 2006, 235-247)

Empfehlungen der AG für Jugendhilfe (JB GTS 2005, 184-187)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe (JB GTS 2004, 232-236)

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule
(JB GTS 2004, 251-254)

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Standpunkt Ganztagschule (JB GTS 2006, 231-234)

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule (JB GTS 2006, 253-256)

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen

Ganztagsschulen – eine Chance für Familien (JB GTS 2008, 234-239)

Rezensionen

Anne Breuer, Anna Schütz

Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule.

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 (JB GTS 2010, 226-227)

Kerstin Clausen

Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards

für die Schulverpflegung (Eigenpublikation) (JB GTS 2009, 228-229)

Till-Sebastian Idel

Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule

in Deutschland (StEG) (Juventa Verlag) (JB GTS 2009, 236-239)

Harald Ludwig

Höhmann u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen

(IFS-Verlag) (JB GTS 2007, 302-306)

Harald Ludwig

Wähler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI)

(Verlag Deutsches Jugendinstitut) (JB GTS 2007, 306-309)

Harald Ludwig

Höhmann/Holtappels (Hrsg.): Ganztagschule gestalten (Kallmeyer Verlag)

(JB GTS 2008, 248-253)

Harald Ludwig

Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule

(Arbeitskreis Grundschule) (JB GTS 2008, 261-263)

Harald Ludwig

Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen.

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 (JB GTS 2010, 227-231)

Rolf Richter

Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag)

(JB GTS 2007, 295-297)

Rolf Richter

Burow/Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag)

(JB GTS 2007, 297-298)

Rolf Richter

Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagschule“ (Wochenschau Verlag)
(JB GTS 2008, 244-248)

Ulrich Rother

Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagschule – eine Chance
für Familien (VS Verlag) (JB GTS 2008, 258-261)

Georg Rutz

Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag)
(JB GTS 2007, 294-295)

Georg Rutz

Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagschule (Beltz Verlag)
(JB GTS 2008, 253-258)

Georg Rutz

Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule.
Lernmöglichkeiten verwirklichen (Beltz Verlag) (JB GTS 2009, 231-235)

Herrmann Vortmann

Ladenthin/Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag)
(JB GTS 2007, 298-300)

Herrmann Vortmann

Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff)
(JB GTS 2007, 300-301)

Dieter Wunder

Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung (VS Verlag 2004);
Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme (Waxmann Verlag) (JB GTS 2009, 229-231)

Neuerscheinungen

Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung.
VS Verlag, Wiesbaden 2008 (JB GTS 2010, 232)

Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):

Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für
Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.
Juventa Verlag, Weinheim und München 2009 (JB GTS 2010, 232-233)

Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher.

Eine netzwerkanalytische Studie. Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 (JB GTS 2010, 233)



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Demokratie Lernen

Gerhard Himmelmann

Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschafts- form. Ein Lehr- und Arbeitsbuch

Ausgehend vom Begriff „Demokratie-Lernen“ entwickelt der Autor eine neue Perspektive für die politische Bildung. „Demokratie“ ist in diesem Ansatz das „didaktische Zentrum“ der politischen Bildung. Inhalte, Begründungen und Ziele des Faches orientieren sich im Kern am Zentralbegriff der Demokratie. Eine spezifische Identität der politischen Bildung und eine didaktisch relevante Systematisierung wird anhand der Begriffstrias „Demokratie als Lebensform“, „Demokratie als Gesellschaftsform“ und „Demokratie als Herrschaftsform“ entwickelt. Himmelmann führt damit systematisch in die Methodik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft ein. Er überzeugt durch die kritische Würdigung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Traditionsbestände sowie ihrer Verknüpfung mit dem gegenwärtigen fachlichen Diskussionsstand.



978-3-89974162-9, 312 S., € 23,60

Gerhard Himmelmann

Leitbild Demokratieerziehung Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Mit einer Einleitung von Dirk Lange und Detlef Eichner

Mit seinem Werk „Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ hat Gerhard Himmelmann eine intensive fachliche Diskussion in der deutschen Politikdidaktik ausgelöst. Parallele Ansätze in der Pädagogik und im internationalen Kontext zeigen, dass ein nachhaltiger Bedarf besteht, sich mit dem Thema Demokratieerziehung neu auseinander zu setzen. Um den Ansatz von Himmelmann besser zu verstehen, werden hier einige konzeptionelle Vorläufer- und Begleitstudien zu seinem Konzept des Demokratie-Lernens in überarbeiteter Form vorgelegt. Im Zentrum steht dabei die Frage „Was ist Demokratiekompetenz?“, die das Thema der Demokratieerziehung im internationalen Zusammenhang erschließt.



978-3-89974286-2, 232 S., € 24,80

www.wochenschau-verlag.de