

Holtappels, Heinz Günter

Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 150-166



Quellenangabe/ Reference:

Holtappels, Heinz Günter: Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 150-166 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312160 - DOI: 10.25656/01:31216

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312160>

<https://doi.org/10.25656/01:31216>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschulkinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverstandene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsens. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorgeschlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ullrich Amlung: *Adolf Reichwein 1898 – 1944*

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): *Der Bund der entschiedenen Schulreformer*

Kurt Ohmann u.a.: *Ein Team macht Schule*

Martin Dobrick und Manfred Hofer: *Aktion und Reaktion*

Werner Heldmann: *Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule*

Georg Auernheimer: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*

Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule Schule und außerschulische Jugendbildung*

In sämtlichen Bundesländern und zahlreichen Kommunen werden seit geraumer Zeit Konzepte entwickelt, wie für Kinder und Jugendliche familienergänzende pädagogische Angebote für eine verlässliche zeitliche Versorgung bis Mittag, über Mittag oder auch ganztägig in oder außerhalb von Schulen zu gewährleisten sind. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sollen nach einer schul- und sozialpädagogischen Begründung ganztägiger Erziehung empirische Belege für den wachsenden Ganztagsbedarf angeführt, verschiedene Grundmodelle vorgestellt und pädagogisch bewertet werden, bevor abschließend Konsequenzen für den Ganztagsausbau formuliert werden.

1. Ausbau von Ganztagsangeboten – neue Begründungen durch gewandelte Problemlagen

Kinder kommen morgens ohne Frühstück in die Schule, warten schon lange vor Unterrichtsbeginn im Schulgelände auf Einlaß, suchen nach Gespräch und Betreuung. Schülerinnen und Schüler importieren Probleme in die Schule, familiäre Konflikte, Kontaktschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme. Auch Gewalt unter Schüler/innen, Beschädigungen und Zerstörungen sind keine Seltenheit. Bereits Grundschulkinder sind mit einer mosaikartigen Kenntnis der medial präsentierten Wirklichkeit ausgestattet, Lesen oder Rechnen fällt einigen dagegen weniger leicht. Nach dem Unterricht wissen manche nicht wohin, bleiben im Schulgelände, sind ohne Mittagessen, streunen umher oder neigen zu Schlimmerem noch. Anderen fällt die Wahl zwischen Hausaufgaben und Flimmerkiste nur allzu leicht. So manche wissen mit ihrer Freizeit wenig anzufangen, wieder andere suchen vergeblich nach den von ihnen gewünschten Angeboten, für einen Teil der Kinder ist dagegen die Freizeit voll verplant. Ob Betreuung in der Familie, im Hort oder in der Schule, ob Alleingelassensein, selbstgestaltete Freizeit oder Tenniskurs, Sportverein und Musikschule – eines scheint gewiß: nach dem Schulunterricht lösen sich die Kinderöffentlichkeiten auf, zersplittern in individuelle Inseln.

Soweit einige beispielhafte Zustandsbeschreibungen aus dem Schulalltag. Damit korrespondieren die meisten erziehungswissenschaftlichen Gegenwartsanalysen in der Beurteilung des sozialen Wandels. Verschiedene Entwicklungslinien dieses Wandels deuten darauf hin, daß Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule und anderer Kindereinrichtungen in Zukunft wichtiger und schwieriger zugleich werden:

● *Eltern sollen Familie und Beruf vereinbaren können – Kinder brauchen eine zeitlich verlässliche Versorgung:* Sowohl ökonomische Zwänge als auch der Wunsch von Müttern und Vätern nach Verwirklichung in der Berufstätigkeit stellen die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, womit sich auch emanzipatorische Formen familialer Arbeitsteilung verbinden. Steigende Anteile Alleinerziehender, erwerbstätiger Mütter und beiderseits erwerbstätiger Eltern begründen so einen Bedarf an zusätzlicher Betreuungszeit, aber auch zu übernehmender Erziehungsaufgaben durch die Schule, um eine ganztägige (oder halbtägige) zeitlich verlässliche Versorgung für Kinder sicherzustellen (vgl. Holtappels/Zimmermann 1990).

● *Defizite der Kinderumwelt mildern – Kinder brauchen Lern- und Erfahrungsräume:* Das erzieherische Umfeld der Schule hat an Sozialisationskraft eingebüßt: Städtebauliche Veränderungen und die Ausbreitung des Autoverkehrs haben für Kinder und Jugendliche einen Verlust an bedeutenden Spiel-, Treff- und Erfahrungsräumen bewirkt; der Rückgang der Kinderzahl, der Aufschwung von Medien und Freizeitkommerz sowie der Bedeutungsverlust von Nachbarschaft führen zur Ausdünnung sozialer Kontaktchancen im Wohnumfeld und zur Verinselung von Kindheit (vgl. Zeiher 1989); die Veränderung von Familienstrukturen (niedrigere Kinderzahl, steigende Quoten Alleinerziehender und erwerbstätiger Mütter) und konflikthafte Erziehungs- und Entwicklungsverläufe stellen die Frage nach zeitlicher Betreuung, elternergänzender Erziehung und sozialer Erfahrungs- und Kontaktmöglichkeiten.

● *Der Medialisierung durch eigentätige Erfahrung entgegenwirken:* Gleichzeitig wächst mit der zunehmenden Medialisierung des Alltags zum einen die Informationsfülle, zum anderen droht besonders Kindern und Jugendlichen über die mediale Präsentation von Wirklichkeit aus zweiter Hand ein Verlust an praktischer Eigenständigkeit und authentischer Wirklichkeit, wenn Nachrichten- und Unterhaltungsmedien den – gerade durch wachsende Freizeitanteile gekennzeichneten – Lebensalltag erobern. Kinder sind zudem weitgehend nicht in der Lage, die von Medien gelieferten Informationen, Bilder und Deutungen der Welt zu entschlüsseln und angemessen zu verarbeiten.

● *Die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts sind gestiegen:* Einerseits sind attraktive Berufe mehr denn je nur über höhere Bildungsabschlüsse erreichbar; dies hat in vielen Familien die Bildungsaspirationen, aber auch den Leistungsdruck erhöht. Andererseits brauchen Schulabgänger in Zukunft im Beruf nicht nur fachlich verengtes Wissen, sondern vor allem wichtige Basis- und Schlüsselqualifikationen über die herkömmliche schulische Grundbildung hinaus: ein hohes Maß an theoretischem Wissen, Fähigkeiten zu vernetztem Denken und Durchschauen komplexer Prozesse, Sprachkenntnisse, kommunikative Kompetenz und Teamfähigkeit, Analyse- und Planungsfähigkeit.

● *Eine fortschreitende Expertisierung von Wissen und Probleme der Risikogesellschaft halten Einzug in unseren Lebensalltag:* Damit einher geht, daß aufgrund komplexer werdender gesellschaftlicher und technologischer Prozesse in nahezu allen Lebensbereichen Expertenwissen das Alltagswis-

sen verdrängt. Alltagserfahrungen bedürfen mehr denn je aufklärender und orientierender Wissensbestände, um aufgeschlüsselt und verarbeitet zu werden. Parallel dazu gibt es wachsende Lebensrisiken, die aber erst im umfassenden Wissen um sie erfaßbar sind (ökologische Gefahren, Ernährungsrisiken, Atomtechnologie etc.), weil sie meist dem Alltagsverstand nicht direkt zugänglich sind, sondern erst über Experten und Wissenssysteme.

● *Förderung statt sozialer Auslese:* Die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern, die beträchtlichen Quoten von über 200 000 Sitzenbleibern und über 50 000 Jugendlichen ohne Schulabschluß jährlich (vgl. u.a. Klemm u.a. 1990) sowie die Integration behinderter Kinder in die Regelschule verweisen auf die Notwendigkeit gezielter Förderungs- und Stützmaßnahmen, einschließlich einer Hausaufgabenhilfe. Zudem gewinnen Ansätze multikulturellen Lernens mit Blick auf gestiegene Anteile von Ausländer- und Aussiedlerkindern und das Zusammenrücken Europas an Bedeutung.

● *Schule ist mehr als Unterricht – kindgemäßes Lernen braucht Zeit:* Ein weiteres Begründungsmuster schließlich folgt aus der Einsicht in die Notwendigkeit innerer Schulreform, die zur Verbesserung der Lernsituation aller Schüler/innen auf eine generelle Veränderung von Lerninhalten, Lernformen und Lernorten zielt, auf organisatorische und curriculare Reformen in Richtung auf verstärktes ganzheitliches, projektorientiertes und lebensweltbezogenes Lernen, Einbeziehung von Freizeitaktivitäten sowie Konzepte sozialen Lernens.

2. Konsequenzen für den Bedarf an Ganztageseinrichtungen

Der soziale Wandel bleibt insbesondere für die Schule nicht ohne Auswirkungen: Zum einen stellen sich neue und schwierigere Anforderungen an schulische Lern- und Erziehungsprozesse, zum anderen erfährt die Schule eine wachsende Bedeutung als Lebenswelt der Kinder, als Erfahrungsraum und Treffpunkt für Freundeskontakte. Die Schule kann jedoch Defizite und Belastungen in Familie, Wohnumwelt und Medienalltag nicht ohne weiteres kompensieren. Gleichwohl kann sie sich ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht entziehen.

Denn wenn die Schule angemessen auf die gewandelten Sozialisationsbedingungen reagieren will, dann wird dies in der derzeit vorherrschenden Unterrichtsorganisation mit ihren starren Zeitrhythmen von Stundenplan und Fächerkanon und ihrem traditionellen Bildungsverständnis nicht zu bewältigen sein. Die Schule benötigt eher mehr Zeit für Kinder – für komplexe und offene Lernprozesse, Möglichkeiten der Lernförderung, sozialen Lernens und sozialpädagogisch betreuter Freizeitangebote. Dies ist nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar. Aber auch außerschulische Einrichtungen sind gefordert: Die Trennung der verschiedenen Erziehungsfelder von Schule und Jugendarbeit ist nicht mehr aufrechtzuerhalten.

Ein Rückblick zeigt: Die ersten Forderungen zur Errichtung von Ganztagschulen stammen aus der Nachkriegszeit und resultieren aus den durch den Zweiten Weltkrieg bewirkten sozialen Problemen (vgl. Nohl 1949; Mayer-Kulenkampff 1956, S. 174). Der in der Folgezeit diskutierte Gedanke einer Tagesheimschule setzte sich nicht durch (vgl. Guter 1976). 1968 empfahl ein Gutachten des Deutschen Bildungsrates die Einführung von Schulversuchen mit Ganztagschulen (Deutscher Bildungsrat 1969). Der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission setzte für den Ausbau quantitative Zielmarken: 1980 sollten 15%, 1985 schon 30% aller Vollzeitschüler in Ganztagschulen lernen; selbst die zurückhaltendere Ausbau-Variante ging immerhin noch von 5% (1980) bzw. 15% (1985) aus.

Trotz der damaligen Einmütigkeit aller Bundesländer liegt der heutige Ausbaustand weit hinter den Zielsetzungen zurück: Nach den Ermittlungen von Böttcher/Klemm (1989) werden bundesweit gerade 3,6% aller Schüler in Ganztagschulen unterrichtet. Andere Analysen zeigen nur leicht abweichende Werte.

Für Kinder im Grundschulalter stehen Hortplätze in den alten Bundesländern nur in sehr begrenztem Maße zur Verfügung; die Versorgungsquote liegt hier stagnierend bei 4,4% (vgl. BMBW 1991, S. 32), für 1,1% aller Grundschüler stehen andere Ganztagsangebote zur Verfügung, wobei es insgesamt ein starkes Stadt-Land-Gefälle gibt (vgl. Bargel/Kuthe 1990). In den neuen Bundesländern gibt es dagegen immerhin für 66,1% der Grundschüler schulbegleitende Hortplätze, wobei die fast flächendeckenden Angebote bereits einen starken Abbau erfahren haben; bis 1989 lag die Versorgungsquote in der DDR noch bei 81% (vgl. BMBW 1991, S. 33). Eine EG-Studie (Moss 1988) und eine Umfrage im EG-Bildungsinformationsnetz EURYDICE 1990 (vgl. Renz 1991) gewähren einen Blick auf das europäische EG-Ausland: Abgesehen von Angeboten außerschulischer Betreuung in Erziehungseinrichtungen finden wir Ganztagsbetreuung bzw. -unterricht in Grundschulen (bis etwa 15.30 Uhr) in Frankreich, Großbritannien, Irland (hier für jüngere Kinder geregelter Halbtags) und Spanien an fünf, in Belgien an vier, in Luxemburg an drei Tagen in der Woche vor. In Italien und Dänemark hat nur ein Teil der Grundschüler ganztägige Schul- und Betreuungszeiten. Portugal, Griechenland und die Bundesrepublik sind damit die einzigen EG-Staaten, die nur die Stundenschule unterhalb eines geregelten Halbtags vorweisen; es werden jedoch in jüngster Zeit Freizeit- und Betreuungsmaßnahmen über den Unterricht hinaus organisiert.

Ohne Zweifel, der Bedarf ist vorhanden: Die kürzlich vom BMBW vorgelegte Studie (Bargel/Kuthe 1990) zeigt, daß für Ganztagsangebote von einer Standardnachfrage von rund 40% und einer Mindestnachfrage der Eltern von etwa 20% ausgegangen werden kann. Die Nachfrage fällt jedoch mit steigendem Bildungsgrad und Berufsstatus, sie steigt hingegen bei Berufstätigkeit der Mütter (auf 50 bis 70%) und bei Alleinerziehenden (auf 45 bis 60%). Allerdings wünschen auch nicht-erwerbstätige Mütter (mindestens zu 35%) und zusammenlebende Elternpaare (mindestens zu 28%) ganztägige Angebote. Kommunalvertreter aus Verwaltung, Politik und

Schulleitung geben in der Befragung (NW, n = 168) für den Versorgungsgrad eine Richtgröße von durchschnittlich 32% an. 59% der Kommunalvertreter sprechen sich für flächendeckende Angebote in dem Sinne aus, daß sie für alle Eltern erreichbar sein sollen, nur 14% sind für Angebote an allen Schulen, 28% votieren für eine vereinzelte Einführung von Ganztagschulen bzw. nur in speziellen Gebieten.

Von den befragten Eltern werden offene Angebote mit freiwilliger Teilnahme am Nachmittag überwiegend bevorzugt. Ein obligatorischer Ganztagsschulbesuch mit verpflichtender Teilnahme an mindestens vier Tagen trifft bei einem Drittel auf Zuspruch; 71 bis 88% der Eltern votieren für 16 Uhr als Schulende, während ein Siebtel eine Öffnung bis 17 Uhr wünscht (Bargel/Kuthe 1990).

Lokale Bedarfserhebungen liegen zum Teil sogar über den obigen Orientierungswerten: Das Frankfurter Institut für Frauenforschung (vgl. FIF 1991) hat im Rahmen des Tageseinrichtungsbedarfs in Frankfurt/M. ermittelt, daß drei Viertel der Eltern mit Kindern unter 13 Jahren eine regelmäßige Betreuung für ihre Kinder für die Dauer der Schulzeit bis zum 12. Lebensjahr wünschen; davon möchten zwei Drittel eine ganztägige, ein Fünftel eine halbtägige Betreuung mit Mittagessen, nur ein Fünftel eine halbtägige Betreuung mit Mittagessen, nur ein Neuntel ohne Mittag Mahlzeit. Bei Eltern von Schulkindern liegen die Betreuungswünsche bei über 90%. Dabei wollen vier von zehn Eltern eine verlässliche schulische Betreuung, gut ein Drittel wählten den Hort oder Schülerladen und ein Siebtel offene Angebote (v. a. Freizeit-Kinderhäuser).

Eine DJI-Befragung im Bereich der Jugendhilfe belegt, daß ein Bedarf an familienunterstützender Hilfe und Erziehung besteht, wenn zu den Zielgruppen und Anlässen schüler- und schulbezogener Dienste der Jugendhilfe zu über 30% Kinder alleinerziehender oder beiderseits berufstätiger Eltern gehören; sozial Benachteiligte gehören sogar zwischen 50% und 60% zu den Zielgruppen und Anlässen der schulbezogenen Jugendhilfe (vgl. Raab u.a. 1987; S. 247 ff.).

3. Bestandsaufnahme: Konzeptionen und Modelle erweiterter und ganztägiger Angebote

Wer bisherige Ansätze für ganztägige Angebote Revue passieren läßt, stößt im wesentlichen auf vier Grundmodelle einer familienergänzenden Erziehung und erweiterter Lern- und Freizeitangebote:

(1) *Volle Halbtagschule*: Die Schule bietet als geregelte Halbtagschule (vgl. insbes. Burk 1990) bis mittags für ihre Schüler/innen eine täglich gleichbleibende und verlässliche Schulzeit. Die Kinder erhalten zusätzlich zur stundenplanmäßigen Unterrichtszeit in der Schule zusätzliche Lern-, Spiel- und Freizeitangebote. Eine solche Form wird entweder additiv als freiwillig zu nutzendes Angebot im Anschluß an den Unterricht (in sogenannten Betreuungsschulen) oder obligatorisch für alle bei Integration von Unterrichts-, Spiel- und Freizeitphasen organisiert.

(2) *Ganztägig geführte Schule mit offenen Angeboten*: Die Schule bietet über die Stundentafel hinaus freiwillig zu nutzende pädagogische Angebote bis in

den Nachmittag (Mittagsmahlzeit, Über-Mittag-Betreuung und offene Lern- und Förderungsmöglichkeiten, Spiel- und Freizeitangebote). Aufgrund der Freiwilligkeit besucht nur eine Teil-Schülerschaft ganztägig die Schule. Das Ganztagsangebot kann auch (ggf. als Konzept „Öffnung von Schule“) in Kooperation mit Institutionen der Sozial-, Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit erfolgen.

(3) *Ganztagsschule in gebundener Form*: In der Schule wechseln bei lern- und kindgemäßer Tagesrhythmisierung also Unterrichtszeiten mit nicht unterrichtlichen Angeboten. Dabei ist die Teilnahme an den Lern-, Förderungs-, Spiel und Freizeitangeboten jedoch in der Regel für alle Schüler/innen obligatorisch. Die Schule kann auch hier mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten (vgl. zur Ganztagsschule Benner/Ramseger 1981).

(4) *Kooperation von Schule und Hort*: Die Kinder werden im Hort außerhalb schulischer Unterrichtszeiten, vor allem nach Unterrichtsende, auf freiwilliger Basis ganztägig betreut, je nach Bedarf bis in den späten Nachmittag sowie auch in den Schulferien. Die Betreuung mit Spiel- und Freizeitangeboten sowie Mittagessen erfordert einen Kostenbeitrag der Eltern, Horte befinden sich zumeist in eigenen Gebäuden, sind bisweilen aber auch in Schulräumen untergebracht oder der Schule räumlich angegliedert. Sie sollen mit der Schule in enger Kooperation stehen.

Darüber hinaus gibt es Erziehungs- und Betreuungsangebote der Jugend- und Sozialarbeit oder des Kulturprogramms, die völlig unabhängig von der Schule im Anschluß an die Unterrichtszeit freie Lern- und Freizeitangebote organisieren.

Wenn man von der Konzeption der Ganztagsschule absieht, die es mit unterschiedlichem Ausbaustand in allen alten Bundesländern gibt, so wurden für die anderen *Ganztagsformen* in jüngerer Zeit in den meisten Bundesländern vorläufige, hier und da auch explizite, Konzepte entwickelt, wobei der Ausbau unterschiedlich voranschreitet.

Volle Halbtagschulen verschiedener Varianten sind im Grundschulsektor mittlerweile in fast allen alten Bundesländern, zum Teil als Modellversuch, vereinzelt anzutreffen. Integrierte und damit obligatorische Modelle gibt es vor allem in Niedersachsen, additive Modelle von Betreuungsschulen vor allem in Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Nordrhein-Westfalen wird vom Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales durch die Verbindung von Grundschule und Hort ein ganztägiges Angebot schaffen. Die Konzeption „Grundschule und Kinderhaus unter einem Dach“ (vgl. dazu SPI 1991) wird derzeit zunächst in sechzehn Schulkinderhäusern modellhaft erprobt und wissenschaftlich begleitet (Stand: Januar 1991). Der Vorteil besteht darin, daß diese Konzeption tatsächlich eine ganztägige Betreuung der Kinder von 7.30 bis 18.30 Uhr sicherstellt und auch über die Schulferien fortbesteht, wobei sich diese Öffnungszeiten auf ein freiwillig zu nutzendes Angebot beziehen. Die Schulkinderhäuser befinden sich jeweils in einem Grundschulgebäude oder sind diesem angegliedert. Die Nachteile: Die Hortgruppen (mit je 20 Schüler/innen) setzen sich allerdings aus Schüler/innen verschiedener Klassen und Schul-

jahrgänge, an manchen Standorten sogar aus verschiedenen Grundschulen eines Stadtbezirks zusammen. Schule und Hortbereich sind zudem oft in unterschiedlicher Trägerschaft. Die Finanzierung dieser Variante wird durch Mittel des Landes, der Träger und der Eltern gewährleistet, wobei die Eltern nach Einkommen gestaffelte Beiträge erbringen müssen. Im Gegensatz zu einem solchen additiven Modell wären jedoch auch integrierte Ansätze von Schule-Hort-Modellen in enger Kooperation, einheitlicher Trägerschaft und integriertem Bildungs- und Erziehungskonzept denkbar.

4. Pädagogische Einschätzung der Konzeptionen

Sowohl die derzeitige Diskussion um Ganztagsangebote als auch die Entwicklung von Konzepten und Praxisformen ist durch neue Unübersichtlichkeit und alte Planlosigkeit gekennzeichnet. Insbesondere fehlt ein pädagogisch begründetes Rahmenkonzept, das pädagogische und organisatorische Kriterien für kind- und jugendgerechte Bildung und Erziehung an Ganztagskonzepten anlegt (vgl. dazu auch GGG 1977; Appel 1991). Im folgenden soll auf verschiedenen pädagogischen Dimensionen eine dementsprechende Einschätzung vorgenommen werden. Die dabei getroffenen Abwägungen verdeutlichen allerdings auch eine gewisse Ambivalenz der skizzierten pädagogischen Anforderungen, woraus für die Entwicklung von Ganztagskonzepten die Aufgabe erwächst, vielfältige Balancen herzustellen.

● *Entschulung oder Verschulung der Kindheit:* In einer Ganztagschule, die über den Pflichtunterricht hinaus freie Wahlangebote und Freizeitangebote bis in den Nachmittag organisiert, besteht über die Institutionalisierung von Freizeit und Freizeitbetätigung freilich die Gefahr der Verschulung. Erstens können soziale Lernprozesse und erzieherische Förderung leicht umschlagen in eine Kolonialisierung von Lebenswelten der Schüler/innen. Eine ganztägige Versorgung beinhaltet für Schüler/innen jedenfalls auch einen Eingriff in ihre „private“ Zeitplanung und die Ausdehnung schulischen Einflusses in Freizeitaktivitäten, Beziehungen unter Gleichaltrigen und familiäre Verhältnisse, möglicherweise auch eine Einmischung in familiäre Erziehungsprozesse.

Zweitens wird ein schulischer Freizeitbereich in hohem Maße durch institutionelle Normen, Interaktions- und Beziehungsformen bestimmt (z.B. hinsichtlich der Nutzung des Gebäudes, der Verhaltensregeln, der Lehrer- und Schülerrollen). Der ambivalente Charakter verschulter Angebote wird besonders dann sichtbar, wenn sich allein spezielle Lernprogramme, Förderkurse, Sprachförderung, Hausaufgabenhilfe und AG-Angebote mit konventionellem Unterrichtsscharakter des Angebotsbereichs bemächtigen: Sie bedeuten einerseits schulische Kontrolle und Verschulung am Nachmittag, notwendige Lernhilfe für Schüler und Entlastung der Familie andererseits.

Drittens kann eine ganztägige erzieherische Betreuung langfristig auch eine Verlagerung von Erziehung vom Elternhaus auf öffentliche Einrichtungen bedeuten und quasi unbeabsichtigt eine erzieherische Enthaltsamkeit von Eltern fördern oder eine konflikthafte Konkurrenz zu familiärer Erziehung

darstellen. Gleichzeitig kann viertens eine neben oder in der Schule institutionalisierte erzieherische Spezialinstanz (z.B. Hort oder Schulsozialarbeit) Lehrer/innen dazu verleiten, sich auf die schulpädagogisch-didaktischen Aufgaben des Fachunterrichts zu beschränken und weitgehend pädagogische Abstinenz zu üben, was tendenziell eine Entpädagogisierung des Unterrichts, ein Auseinanderfallen von Unterricht und sozialpädagogischem Nachmittagsprogramm nach sich ziehen kann. Hier muß über Integration von schul- und sozialpädagogischen Zielen, Inhalten und Handlungsformen sowie über eine intensive Elternarbeit und Einbeziehung der Eltern in das Schulleben gegengesteuert werden.

Eine entschulte Ganztagsschule kann nur eine geöffnete Schule sein, die ein gezieltes Konzept der Gestaltung des Schullebens und der Öffnung zu Schulumfeld und Lebenspraxis betreibt. Damit verbunden sind Chancen für eine intensivere Ausgestaltung des Schullebens, die Schule wird zum Lern-, Spiel- und Erfahrungsraum. Gerade ein erweiterter und offener Zeitraum beinhaltet die Chance, zum einen mit der Monofunktionalität von Schulräumen zu brechen, außerschulische Akteure und Initiativen (Laien Helfer und Eltern, Künstler und Handwerker, Vereine etc.) in die Schule hereinzuholen und Schulleben wie Unterricht anzureichern, zum anderen alternative Lernorte durch Hinausgehen zu erschließen, Wirklichkeit aus erster Hand zu erleben, Lebenswelt- und Praxisbezug herzustellen, an den Lebenszusammenhängen der Schüler anzuknüpfen, gemeinwesen- und stadtteilbezogene Inhalte und Abläufe einzubeziehen (s. insbes. LSW 1988).

● *Offene oder gebundene Systeme – Freiwilligkeit oder Pflicht:* Die generelle Freiwilligkeit halb- oder ganztägiger Angebote nach der üblichen Unterrichtszeit trägt zweifellos dem Problem der Verschulung, dem Aspekt der Selbstbestimmung von freier Zeit und kindergemäßen Spielbedürfnissen ebenso ideal Rechnung wie den Vorbehalten der Elternschaft hinsichtlich des Wunsches nach gemeinsam verbrachter Zeit und Erziehung in der Familie. Eine vollständig freiwillige Teilnahme an AG, Förderkursen, Spielgruppen, Freizeitprogrammen etc. führt jedoch einerseits zu hoher Fluktuation der Zielgruppen, andererseits zu einer ausgelesenen Schülerschaft (z. B. Teilnahme von Kindern mit Betreuungsbedarf, Fernbleiben der Kinder aus sog. bildungsbehafteten Elternhäusern sowie bestimmter Ausländerkinder). Dies kann sich negativ auf erfolgreiche soziale Lernprozesse und multikulturelles Lernen sowie auf kontinuierliche Gruppenerfahrungen und Aktivitäten des Schullebens auswirken. Denn längere Lernphasen (Projektlernen, Öffnungsaktivitäten) sind mit fluktuierender Gruppenzusammensetzung kaum möglich. Differenzierte Abstufungen zwischen freiwilligen und verpflichtenden Angeboten erschiene als Ausweg: eine täglich zeitliche Staffelung bzw. spezielle Angebote an einzelnen Tagen als Pflichtprogramm. Insgesamt gesehen heißt die Devise: Die schulischen Angebote müssen für Schüler und Eltern so attraktiv sein, daß möglichst viele oder gar alle Kinder daran teilnehmen.

● *Gruppenbildung und soziales Lernen:* Für Schulen mit sozial homogener Schülerschaft, etwa in sogenannten sozialen Brennpunkten, erscheint angesichts der vielfältigen Problemlagen der Schüler/innen und Familien

eine ganztägige zeitliche Versorgung und erzieherische Betreuung am dringlichsten. Optimale Voraussetzungen für die Förderung in kognitiver, psychosozialer und emotionaler Hinsicht, also auch für soziales Lernen sind jedoch eher über einen „sozialen Mix“ der Schülerschaft erreichbar. Gruppenheterogenität und Lernkontinuität würden somit im Rahmen der in der Schule gebildeten Lerngruppen gewahrt. Dies reduziert sich jedoch nicht auf ein ganztägiges Lernen im Klassenverband, sondern bezieht klassen- und jahrgangsübergreifendes Lernen ein. Eine Balance zwischen Gruppenkontinuität und Gruppenwechsel wird hier zur Organisationsaufgabe.

Weitere Probleme der Gruppenbildung ergeben sich bei besonderer Zuwendung zu Zielgruppen: Neben dem Verschuldungsaspekt tritt die Problematik der selektiven Sozialkontrolle und der Stigmatisierung verschärft dann auf, wenn in extensivem Maße jeweils ausgesuchte Schülergruppen an verschiedenen Sonderprogrammen und fakultativen Pflichtkursen (Förderkurse, therapeutische Gruppen, Konzentrations- und Verhaltenstraining etc.) teilnehmen müssen, auch wenn die gutgemeinten Absichten auf Förderung zielen. Das Problem wird besonders dann sichtbar, wenn gleichzeitig andere Schüler an freien Angeboten oder interessanten Projekten teilnehmen oder nach Hause gehen können. Zudem würden auf den Klassenverband bezogene soziale Lernprozesse vernachlässigt.

Die Verbindung von Neigungsdifferenzierung und Fördermaßnahmen eröffnet hier Auswege. Lernen in Gruppen sollte über soziales Lernen und innere Differenzierung vor allem zur Entstigmatisierung, zur Verbindung von produkt- und lernprozessorientiertem Arbeiten und zu solidarischem statt konkurrenzorientiertem Lernen beitragen (vgl. dazu Klafki 1992).

● *Fachliche Spezialisierung versus integrative Kooperation des Personals:* Ganztagsschulen mit einer verstärkt sozialpädagogischen Ausrichtung benötigen ein erzieherisch qualifiziertes Personal mit vielseitigen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen. Die Beschäftigung von Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräften liegt daher nahe. Allerdings können bei der Zusammenarbeit von schul- und sozialpädagogischem Personal Kompetenzprobleme, strikte Abschottungstendenzen und Perspektiven-Differenzen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht verschärft vor allem dann auftreten, wenn die beiden Gruppen unterschiedlichen Trägern verpflichtet sind. Eine fachliche Spezialisierung und hierarchische Konstellationen zwischen lehrendem und sozialpädagogischem Personal kann zudem zu einer strikten Trennung der von der Ausildung her angestammten Arbeitsbereiche führen; im Extremfall bedeutet dies: Lehrer/innen unterrichten, sozialpädagogische Kräfte betreuen Freizeit und Spielgruppen. Dies kann Lehrer/innen zu pädagogischer Abstinenz verleiten, während Sozialpädagog/innen und Erzieher/innen keinen Einblick in Unterrichtsprozesse erhalten; Konflikte zwischen beiden Sektoren sind vorprogrammiert.

Zweifelloos bietet sozialpädagogische Betreuung in Ganztagsschulen die Chance, Schülerinnen und Schüler gezielter zu fördern, ihre Entwicklung zu unterstützen und ihre Persönlichkeit zu stärken, Konflikte aufzufangen und zu lösen und problemorientierte Beratung und Hilfe zu leisten. Sie kann aber

gleichzeitig auch zu einer Ausdehnung und Verstärkung des Netzes sozialer Kontrolle (vgl. dazu ausführlich Holtappels 1981 u. 1987) führen: Die Anwesenheit spezieller pädagogisch und psychologisch geschulter Fachkräfte in der Schule zieht nicht selten seitens der Institution die Erwartung auf sich, im Hinblick auf Störpotentiale und Problemfälle als entlastender Dienst in Anspruch genommen zu werden, welcher Krisenmanagement leistet, per „soft control“ bei auffälligen Schülern korrigierend eingreift, den Schulablauf von Konflikten, Problemschülern und schwierigen Fällen entstört (vgl. auch GGG 1980; Keupp 1975; Wittig 1978; Malinowski/Herriger 1979). Die fachlichen Spezialisierungen, die komplexe Organisation und die Zeitrhythmen des Stundenplans können eine solche Entwicklung begünstigen. Verhindert werden kann sie nur durch eine intensive Kooperation zwischen Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräften in der Unterrichts- und Freizeitarbeit sowie durch eine streckenweise Aufhebung der strikten Trennung von kognitivem und sozialem Lernen, also zwischen der Vermittlung von Fachwissen, praktisch-eigentätigem Lernen, sozialen Gruppenprozessen und Freizeitaktivitäten.

Wünschenswert wäre daher eine sozialpädagogisch orientierte Schule mit erzieherisch qualifizierten Lehrer/innen (vgl. Homfeldt/Lauff/Maxeiner 1977) und einer engen Kooperation beider Gruppen im Sinne einer verstärkten Integration unterrichtlichen und sozialpädagogischen Handelns, so daß sich Lehrer/innen und Sozialpädagogen organisatorischen und erzieherischen Aufgaben gemeinsam verpflichtet fühlen, sich in ihrem Arbeitsverhältnis aufeinander zuentwickeln (vgl. Binsteiner/Hoyer 1982; Deutsches Jugendinstitut 1984).

● *Additives versus integriertes Konzept:* Mit einem additiven Modell einer Stundenschule mit angehängten Betreuungszeiten stünde vornehmlich der Verwasraspekt im Vordergrund und wäre für eine pädagogische Innovation der Schule wenig gewonnen: Eine Auflockerung der starren zeitlichen Rhythmisierung und Standardisierung der Stundenschule könnte nicht nur die zeitlich engen Grenzen und Hindernisse für komplexe Lernprozesse und -inhalte überwinden, sondern über die erweiterten und offenen Zeitstrukturen auch freie Arbeit und freies Spiel, projektorientierte, ganzheitliche und offene Lernformen ermöglichen, somit den Anteil an Lebensweltbezug, an sinnlichen, eigentätigen und handlungsorientierten, somit auch aufklärenden und erkenntnisleitenden Lernens verstärken. Dabei muß eine kindgerechte Tagesrhythmisierung auch erholende und bewegende Phasen beinhalten.

Die Aufhebung der starren Zeitrhythmen und der strikten Trennung zwischen kognitivem und sozialem Lernen sowie die Aufarbeitung von Schulproblemen ist nur mit einem integrierten Bildungs- und Erziehungskonzept zu realisieren. Ein rein additives sozialpädagogisches Betreuungsprogramm beinhaltet eine Abkoppelung von Unterrichtsprozessen, wenngleich es durchaus förderliche Erziehungsleistungen und eine attraktive Freizeitbetreuung gewährleisten kann. Auf diese Weise würden Schülerprobleme, die die Schule nicht lösen konnte oder gar produziert hat, nicht in

ihrem interaktionellen Entstehungszusammenhang angegangen, sondern – wenn überhaupt – isoliert behandelt.

Der Bedarf nach zeitlich verlässlicher Betreuung über Ganztagsangebote läßt sich nicht auf reine Verwahrpädagogik reduzieren und kann daher nur im Rahmen integrierter Ansätze in Verbindung mit erweiterter schulischer Bildung und Erziehung gesehen werden, zumals das Kindes- und Jugendalter weitgehend mit der Schulzeit zusammenfällt. Der Schule kommt demnach eine Schlüsselrolle bei der Ganztagerziehung zu. Diese Schwerpunktsetzung wird durch ein wesentliches Ergebnis der BMBW-Untersuchung (Bargel/Kuthe 1990) gestützt, denn danach ziehen Eltern mehrheitlich offenbar schulische Angebote den Betreuungsformen in Horten vor. Im Hinblick auf ein Engagement verschiedener Träger und Institutionen für Ganztagsangebote sind daher intensive Kooperation und integrierte Bildungs- und Erziehungskonzepte einerseits und eine gemeinsame Planung und Koordination von Lern- und Freizeitangeboten andererseits als unbedingte Voraussetzungen zu nennen. Andernfalls würden die ohnehin bedrohlichen gesellschaftlichen Tendenzen der Pluralisierung und Individualisierung, die Aufsplitterung der verschiedenen Lebensbereiche und die Verinselung der Kindheit noch ungewollt verstärkt, Lern- und Gruppenkontinuität wäre kaum mehr möglich, Freizeitbetätigung und kognitives und soziales Lernen in stabilen Gruppen, Lern- und Erfahrungszusammenhängen blieben weitgehend auf der Strecke.

5. Modell eines Rahmenkonzeptes für den Ausbau von Ganztagsangeboten

Im folgenden sollen konzeptionelle Überlegungen zur planerischen Umsetzung des Ganztagsausbaus dargelegt werden. Es ist der Versuch, vor dem Hintergrund der skizzierten pädagogischen Problemfelder die bisherigen Modelle und Ansätze in ein Rahmenkonzept für Ganztagsangebote einzufügen, ohne einen pragmatisch orientierten zügigen Ganztagsausbau zu behindern. Statt der Vorgabe globaler Bedarfsdeckungsquoten erscheint ein zweiphasiges Modell der Grundversorgung und Zusatzversorgung für ein Rahmenkonzept angemessener, sowohl hinsichtlich Nachfrage und Akzeptanz als auch unter Beachtung pädagogisch-organisatorischer Kriterien:

(1) *Grundversorgung durch volle Halbtagschule für alle – Integration bis mittags:* Für Grundschulkinder sollte schrittweise eine *flächendeckende einheitliche Grundversorgung* über eine volle Halbtagschule bis mittags (z. B. von 8–13 Uhr) in allen Grundschulen für alle Schüler/innen geschaffen werden. Eine geregelte Halbtagschule könnte je nach Stundentafel auch noch für die Sekundarstufe interessant sein. Eine Schule mit *obligatorisch festen und verlässlichen Schulzeiten* würde jedenfalls Unterricht und Erziehung aller Kinder bis mittags, entsprechend der bislang erkennbaren Elternnachfrage, sicherstellen. Gleichzeitig eröffnen sich durch den erweiterten Vormittag günstigere Möglichkeiten der pädagogischen Innovation und Entfaltung der Grundschule, also Entwicklung von Schulprogramm, anderer Tagesrhythmisierung, offenerer Lernformen und Wochenplan (vgl.

hierzu insbes. Bönsch 1990). Dabei wären durch eine *Pflichtzeit für alle Schüler/innen* auch Gruppenheterogenität und Lernkontinuität für soziales Lernen und die Entwicklung von stabilen Freundschaftskontakten gewährleistet. Die Kinder blieben so bis mittags zusammen, der Zerfall in verinselte Kinderöffentlichkeiten würde gemildert. Die Organisation von Frühstück und gleitendem Schulbeginn sowie eines Mittagessens und einer Über-Mittag-Betreuung könnte für einen Teil der Kinder je nach Bedarf Bestandteil einer solchen Grundversorgung sein; dies trägt zu Schullebensgestaltung und gemeinsamen Gruppenerfahrungen bei (vgl. auch Schöllchen 1990).

(2) *Zusatzversorgung durch bedarfsgerechte und ortsspezifische Konzepte:* Was demgegenüber Ganztagsangebote über den „vollen Halbttag“ hinaus anbetrifft, so ist für Grundschul Kinder eine Elternnachfrage für flächendeckende und obligatorische Ganztagskonzeptionen recht begrenzt (vgl. Bargel/Kuthe 1990, S. 54 ff.). Neben Vorbehalten bei Eltern ist gegenwärtig auch in der Lehrerschaft keine durchgängig ausgeprägte Akzeptanz erkennbar. Eine Ganztagsgrundschulkonzeption in gebundener Form wird daher – trotz ihrer unbestreitbaren Vorteile für Tagesrhythmisierung, Lernförderung, soziales Lernen etc. – weiterhin nur an vereinzelten Standorten realisierbar sein, eher dagegen freiwillig zu nutzende Angebote.

Als erstrebenswertere Lösung für den Ausbau zusätzlicher Angebote für Grundschul Kinder ab mittags erschiene daher folgender Weg: ein *Schule-Hort-Modell* mit integriertem Bildungs- und Erziehungskonzept und enger pädagogischer Kooperation beider Institutionen und ihrer Kollegien oder eine *ganztagig geführte Grundschule in offener Form*, die über den obligatorischen vollen Halbttag hinaus freiwillig zu nutzende Lern- und Freizeitangebote am Nachmittag vorhält. Abgesehen von einer höheren Akzeptanz würde dies sowohl den Kompetenzprofilen und Leistungsmöglichkeiten der Schule und Lehrerschaft als auch den Bedürfnissen nach freiem Spiel und außerschulisch orientierten Freizeitinteressen von Kindern im Grundschulalter gerecht. Für die Alternative der Ganztagsgrundschule in offener Form würden sich pädagogische Konzepte der „Öffnung von Schule zum Gemeinwesen“ empfehlen (vgl. besonders Kultusminister NW 1988). Denn die in der Wohnumwelt begrenzten Lern- und Erfahrungsräume lassen sich nicht durch verschulte Tagesorganisation herstellen oder kompensieren; eher allerdings mit einer Öffnung zu Stadtteil und Umwelt, zu Einrichtungen und Organisationen des Wohnumfelds; hierfür bieten Grundschulen wegen ihres kleinräumigen Einzugsgebiets (Schulumfeld gleich Wohnumfeld, Schülerschaft gleich Nachbarschaftskinder) gute Voraussetzungen. Dabei könnten mit der Schule kooperierende freie Träger neue oder einen Teil ihrer bestehenden Angebote in oder mit der Schule am Nachmittag abwickeln.

In einem solchen Rahmenkonzept würden also die obligatorischen vollen Halbttagsschulen an einzelnen Standorten entweder als offene Ganztags-schule geführt oder durch ein Schule-Hort-Modell ab mittags ergänzt. Um eine „Verinselung der Kindheit“ (vgl. Zeiher 1989) durch Aufsplittung der Schülerschaft einerseits und unnötige Konkurrenzsituationen zwischen

beiden Modellvarianten andererseits weitgehend auszuschalten, empfiehlt es sich, in ein und derselben Region beide Ganztagsformen ab mittags (Schule-Hort-Modell oder offene Ganztagsschule) nur alternativ anzubieten.

(3) *Ganztagsschule mit Öffnung zum Schulumfeld in der Sekundarstufe:* Für Sekundarschüler/innen wäre je nach Bedarf eine stadtteil- bzw. gemeindebezogene Versorgung mit Ganztagsangeboten durch die Wahl von jeweils einer der drei Modellvarianten pro Einzugsbereich (Schule-Hort-Modell oder ganztägige Schule in offener Form oder Ganztagsschule in gebundener Form) denkbar: Für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I besteht für den Nachmittag ein höheres Erfordernis an Hausaufgabenbetreuung und Übungszeiten (vgl. auch Sass/Holzmüller 1982), an zusätzlichen Lernangeboten und Arbeitsgemeinschaften (z. B. fächerspezifische und -übergreifende Projekte, politisches Lernen), an Freizeit- und Medienpädagogik und sozialpädagogischer Beratung. Da die Stundentafel bereits allein den Vormittag weitgehend füllt, empfiehlt sich für Schüler/innen der Sekundarstufe daher ein *flächenüberziehendes Netz mit Ganztagsschulen in gebundener und offener Form*. Dies entspricht auch der Elternnachfrage und den Trends der Schulentwicklung im Hinblick auf die wachsende Anzahl von Sekundarschulen in Ganztagsform. Die Verbindung mit pädagogischen Konzepten der Öffnung von Schule und informellen Kooperationsnetzen mit freien Trägern im Schulumfeld gilt hier gleichermaßen. Ein Schule-Hort-Modell hat demnach hier eher nachrangige Bedeutung und greift aufgrund begrenzter Platzkapazitäten und der Altersbegrenzung auch nur bedingt; möglicherweise können jedoch Teilaufgaben einer offenen Ganztagsschule übernommen werden.

Zu den Voraussetzungen für ein solches Rahmenkonzept gehört insbesondere die Gewährung eines Ganztagszuschlags für die volle Halbtagschule von etwa 20% und für die Ganztagsschule in gebundener Form von mindestens 30% durch das Land, wobei statt Lehrerstellen auch sozialpädagogische Fachkräfte denkbar wären. Ganztagsschulen in offener Form benötigen im Hinblick auf Aktivitäten der Öffnung von Schule Lehrerstundenzuweisungen des Landes; eine flexiblere bzw. „stufenlose“ Handhabung von Stellenzuschlägen (zwischen 0 und 30%) wäre hier erforderlich. Ein Schule-Hort-Modell läßt sich über eine entsprechende Mischfinanzierung durch Land und kommunale Träger sowie sozial verträglicher Elternbeiträge realisieren. Zusätzlich müßten die Kommunen „Unterstützungsnetze“ (z.B. in Form von Steuerungsgruppen, Koordinatoren, Stadtteilkulturbüros sowie Stadtteilkonferenzen und Fortbildung auf lokaler Ebene) gewährleisten.

6. Planungsprinzipien für die lokale Ganztagsversorgung

(1) Eine erste Voraussetzung für die örtliche Planung stellt die *kleinräumige Ermittlung des Bedarfs* dar. Dazu gehört die Ermittlung von Nachfrageumfang und -profilen, also des Umfangs und der Formen von Ganztagsangeboten durch Befragung bei Eltern von Vorschul- und Schulkindern, gegebe-

nenfalls auch bei Schüler/innen selbst, um Eltern- und Kindesinteressen gerecht zu werden.

(2) Ein zweites Planungsprinzip zielt auf die *Analyse der vorhandenen Infrastruktur*. Die Planung von Ganztagsangeboten muß an den Bedingungen und Möglichkeiten der örtlich vorhandenen sozio-kulturellen Infrastruktur anknüpfen; dies umfaßt die Prüfung angebotsspezifischer, organisatorisch-zeitlicher, räumlicher, finanzieller, pädagogischer und personeller Voraussetzungen und Möglichkeiten von Schulträgern und freien Trägern, von einzelnen Schulen und außerschulischen Organisationen und Einrichtungen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit. So werden vielfältige Realisierungswege und -möglichkeiten in den Blick genommen, vor allem werden vorhandene Ressourcen genutzt.

(3) Daraus ergibt sich ein weiteres Prinzip: Für ein ausgebautes Netz von Ganztagsangeboten wird eine intensive *Kooperation und Koordination* zwischen einzelnen Schulen einerseits und Organisationen und Institutionen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit andererseits zur Voraussetzung. Quantitativ erweiterte und qualitativ veränderte Schulkonzeptionen sollen keine Konkurrenz zu bestehenden Angeboten und Programmen anderer Träger sein. Statt dessen ist in organisatorisch-pädagogischer, zeitlich-räumlicher und personeller Hinsicht regionale Koordination von Lern-, Spiel- und Freizeitangeboten und Vernetzung von Angeboten und Hilffsystemen zu plädieren, wie es auch über Konzepte der „gemeinwesenorientierten Schule“ bzw. der „Öffnung von Schule“ geschieht. Dies hat nicht nur für die Schule Vorteile. Für die Jugend- und Sozialarbeit sowie für Vereine, Initiativen und Künstlergruppen besteht eine ungeahnte Chance, über Angebote im Zusammenhang mit schulischen Maßnahmen (innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes) große Teile der Kinder zu erreichen (vgl. Burkard u.a. 1992). Voraussetzungen sind allerdings eine enge pädagogische Zusammenarbeit mit der Schule, zeitlich gleichmäßige und verlässliche Regelungen sowie eine gewisse räumliche und personelle Kontinuität. Eine solche interinstitutionelle Kooperation und Koordination erfordert jedoch auch Unterstützungssysteme (z. B. Steuerungsgruppen, Koordinationstellen) und eine entsprechende Vernetzung administrativer Prozesse (z. B. Kooperation der Fachämter).

(4) Das nächste Prinzip setzt auf *lokale Differenzierung und Profilbildung*: Auf der Grundlage der Bedarfsprüfung und der Infrastrukturanalyse sollte die kommunale Planung eine flächendeckende Angebotsversorgung anstreben, jedoch unter Berücksichtigung der regionalspezifischen Problemlagen und Besonderheiten. Anders ausgedrückt: Statt eines standardisierten Modells sind ortsspezifische, also stadtteil- oder gemeindebezogene pädagogisch-organisatorische Konzepte zu entwickeln (vgl. auch Neumann/Ramseger 1991). Sie sollen den jeweiligen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen in Gemeinde/Stadtteil und Schule Rechnung tragen und auf die pädagogisch-organisatorischen Möglichkeiten und bereits entwickelten Schwerpunkt- und Profilbildungen der einzelnen Schulen und der vorhandenen sozio-kulturellen Infrastruktureinrichtungen des Wohnumfelds zugeschnitten sein. So kommen verschiedene pädagogische Ansätze und Ange-

botsformen zum Tragen, etwa Konzepte der Öffnung der Schule zum Stadtteil, des multikulturellen Lernens, reformpädagogische medien-, freizeit- oder sozialpädagogische Konzepte.

Gleichzeitig kann auch der Gefahr der prinzipiellen Überforderung pädagogischer Institutionen und ihrer Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen begegnet werden. Angemessene Vielfalt durch Differenzierung und Profilbildung bedeutet jedoch nicht Beliebigkeit, sondern ist durch pädagogische Erfordernisse und Angebotsformen begrenzt.

(5) Das letzte, aber möglicherweise wichtigste Prinzip weist darauf hin, daß die *Entwicklung von Ganztagsangeboten als Prozeß* verstanden werden muß. So mag es sein, daß eine Schule zunächst nur mit einer Konzeption der vollen Halbtagschule mit Über-Mittag-Betreuung beginnt oder sukzessive Maßnahmen der Lernförderung, Freizeitangebote oder Konzepte der Gestaltung des Schullebens betreibt, sich aber später zu einer echten und breit akzeptierten Ganztagschule entwickelt.

Die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts, das vom gesamten Kollegium einer Schule getragen werden muß, erfordert ebenso einen längerfristigen Schulentwicklungsprozeß der einzelnen Schule wie die Entwicklung von vernetzenden Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Einrichtungen: Über Organisationsentwicklung und kollegiumsbezogene Fortbildung (vgl. Dalin/Roff 1990; Warnken 1991) sind Zielklärungen, konsenshafte pädagogische Konzepte, Verständigungen über Schwerpunktsetzungen und einzelne Maßnahmen sowie über Zeit-, Organisations- und Personalfragen unerlässlich. Lehrerfortbildung und gemeinsame Fortbildung zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit, also von Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräften sind angezeigt.

7. Fazit

Würde es gelingen, Ganztagsversorgung und Schulentwicklung in dieser Richtung voranzubringen, so könnten zum einen bereits in Gang gesetzte innere Reformprozesse einzelner Schulen durch ihre Ausgestaltung als volle Halbtagschulen, als gemeinwesenorientierte Schulen oder als Ganztagschulen Unterstützung finden, also eine Schule weiterentwickeln, die nicht vornehmlich kognitives Lernen im Rahmen herkömmlicher Unterrichtsprozesse verfolgt, sondern dezidiert erzieherisch handelt und Schülerinnen und Schülern Lern-, Spiel- und Erfahrungsraum bietet. Zum anderen nähme damit die Schule – gemeinsam in einem Netz mit anderen Bildungs-, Jugend- und Erziehungseinrichtungen – neben dem bildungspolitischen Auftrag auch eine sozialpolitische Funktion wahr und würde einen Beitrag zur *Herstellung von Chancengleichheit im doppelten Sinne* leisten: Lernförderung für gleiche Bildungschancen und Ausgleich von sozialisatorischen Defiziten und Disparitäten in der erzieherischen Versorgung sowie der sozio-kulturellen Umwelt der Kinder.

Literatur

- Appel, St.: Formen und Bildungsmöglichkeiten ganztägig geführter Schulen in Deutschland. In: GEW Baden-Württemberg, Ganztagesangebote für Schülerinnen und Schüler, Ludwigsburg 1991, S. 104–112.
- Bargel, T./Kuthe, M.: Ganztagsschule – Angebot, Nachfrage, Empfehlungen. Bildung – Wissenschaft – Aktuell 10/90 hrsg. vom BMBW, Bonn 1990.
- Benner, D./Ramseger, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- Binsteiner, G./Hoyer, K.: Freizeitarbeit in der Ganztagsschule – Konzepte und Erfahrungen. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Schulsozialarbeit, Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München 1982, S. 123–142.
- BMBW – Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1990/91. Bonn 1991.
- Bönsch, M.: Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 82, Heft 3/1990, S. 358–367.
- Böttcher, W./Klemm, K.: Was hat die Freizeit der Arztgattin mit der Halbtagschule zu tun? In: Frankfurter Rundschau Nr. 46, 1989.
- Burk, K. (Hrsg.): Die Ganze Halbtagschule. Grundschule mit festen Öffnungszeiten, Frankfurt/M. 1990.
- Burkard, Ch./Holtappels, H.G./Mauthe, A./Rösner, E.: Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. IFS-Werkheft 37, Dortmund 1992 (im Erscheinen).
- Dalin, P./Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart 1969.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Schule – Arbeitsplatz für Lehrer und Sozialpädagogen. München 1984.
- GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.: Gesamtschule als Ganztagschule. Zur pädagogischen Ausgestaltung des schulischen Freizeitbereichs, Bochum 1977.
- GGG – Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.: Schulsozialarbeit, Ammersbek 1980.
- Guter, I.: Gründe für die Ganztagschule. In: Dorner, R./Witzel H., Ganztagschule – Zielsetzung und Organisation eines alternativen Schulmodells, Ravensburg 1976.
- Holtappels, H. G.: Zur Fragwürdigkeit neuerer schulischer Lösungsversuche für Schülerprobleme und abweichendes Verhalten. Devianzsoziologische Überlegungen zur Schulsozialarbeit. In: M. Bayer/M. E. Karsten/H. Süner, Schule und Sozialpädagogik. Annäherung durch Kooperation oder Abgrenzung durch neue Positionsbestimmungen? Bielefeld 1981.
- Holtappels, H. G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum 1987.
- Holtappels, H. G./Zimmermann, P.: Wandel von Familie und Kindheit – Konsequenzen für die Grundschule. In: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6, Weinheim/München 1990, S. 149–184.
- Homfeldt, H. G./Lauff, W./Maxeiner, J.: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München 1977.
- Keupp, H.: Der Widerspruch von Präventionsgedanken und „medizinischem Modell“ in der Schulberatung. Zur Kontrolle abweichenden Verhaltens in der Schule. In: Gruppendynamik 6, 1975, S. 415–436.

- Klafki, W.: Lernen in Gruppen. Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Pädagogik 44, Heft 1/1992, S. 6–11.
- Klemm, K.: Soziale, demographische und bildungspolitische Begründung für den Bedarf an Ganztagsangeboten. In: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 17/1989, abgedruckt in Gesamtschul-Kontakte 4/89, S. 17–18.
- Klemm, K./Block, R./Böttcher, W./Budde, H./Giersbach, F.-W./Jost, W./Weegen, M.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim/München 1990.
- Kultusminister NW (Hrsg.): Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, Düsseldorf 1988.
- LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? Soest 1988.
- Malinowski, P./Herriger, N.: Zur Wirklichkeit der sozialpädagogischen Praxis in der Schule. Empirische Ergebnisse und kontroverse Perspektiven. In: Neue Praxis 1/1979, S. 67–85.
- Mayer-Kulenkampff, L.: Gedanken zur Schule heute. In: Die Sammlung, Jg. 1956, Heft 4/5, S. 174.
- Moss, P.: Childcare and equality of opportunity. Consolidated Report to the European Commission, o.O. 1988.
- Neumann, U./Ramseger, J.: Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problem-skizze. Seelze 1991.
- Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G.: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München 1987.
- Renz, M.: Ganztagschulen und Ganztagsbetreuung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. In: die Ganztagschule 31, Heft 3/4-1991, S. 181–193.
- Sass, J./Holzmüller, H.: Bildungsverhalten und Belastungen in Familien mit schulpflichtigen Kindern. Ergebnisse der empirischen Befragung „Familie und Platzierung 1977“. München 1982.
- Schöllchen, T.-U.: Hauptschulen auf dem Weg in die Ganztagsform. Probleme, Forderungen und Lösungsansätze. In: Die Deutsche Schule 82, Heft 4 1990, S. 466–473.
- SPI – Sozialpädagogisches Institut des Landes NRW: Schulkinderhaus – Hort und Schule unter einem Dach. Projekt-Post Nr. 2, Köln 1991.
- Warnken, G.: Ganztagsbetreuung – Ganze Halbtagschule: Chancen für die Entwicklung der einzelnen Schule, Oldenburger Vor-Drucke, Heft 126/91, Oldenburg 1991.
- Wittig, M.: Problemschüler als Schulprobleme. Fallstudie zu Etikettierungsprozessen in einer amerikanischen Schule. Weinheim/Basel 1978.
- Zeiber, H.: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen (Hrsg.): Kindheit. Weinheim 1989, S. 68–85.

Heinz Günter Holtappels, geb. 1954, Dr. rer. soc., Dipl.-Soz. Wiss.; 1975–1980 Studium an der Berg. Universität-GHS Wuppertal, 1980–1984 wiss. Mitarbeiter der Universität Wuppertal, seit 1985 der Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), in pädagogischer Fortbildung seit 1981; Schwerpunkte: Qualitative Schulentwicklungsplanung, pädagogische Schulforschung und Entwicklungsprojekte.

Anschrift: IFS, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund 1