

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]
Schulkooperationen

Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, 286 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2006)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]:
Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, 286 S. - (Jahrbuch
Ganztagschule; 2006) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51348

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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

Jahrbuch Ganztagsschule 2006

Schulkooperationen

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Karin Beher, Astrid-Sabine Busse,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Hans Haenisch, Wolfgang Harder,
Claudia Hermens, Ulrich Herrmann,
Katrín Höhmann, Heinz Günter
Holtappels, Peter Hottaß, Maria Icking,
Michael Klein-Landeck, Jens Lipski,
Gabriele Nordt, Rolf Richter, Georg Rutz,
Elisabeth Schlemmer, Thomas Schnetzer,
Uwe Schulz, Friedrich Schweitzer,
Guido Seelmann-Eggebert, Stefan Sell,
Karlheinz Thimm, Dieter Wunder,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2005

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autoren- auskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

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

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung
der Firma Wehrfritz.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974180-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	6
-------------------------------	---

Leitthema: Schulkooperationen

Ulrich Deinert/Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum	9
---	---

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe	21
---	----

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren?	38
---	----

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/Gabriele Nordt/Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen	44
--	----

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit	54
---	----

Pädagogische Grundlagen

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagschule?	64
--	----

Ulrich Herrmann

Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrations- gewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit	73
---	----

Friedrich Schweitzer

Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung,
interreligiöses Lernen 84

Elisabeth Schlemmer

Schwierige Familienbiografien von Kindern –
ein Fall für die Ganztagschule? 91

Stefan Appel

Der Ganztagschultest 100

Stefan Sell

Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungs-
einrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal 108

Praxis

Astrid-Sabine Busse

Die Grundschule in der Köllnischen Heide –
ein Lebensraum für Kinder 120

Guido Seelmann-Eggebert

Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der
IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden 130

Peter Hottaß

Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule 139

Michael Klein-Landek

Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ 148

Stefan Appel

Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule 151

Wissenschaft und Forschung

Dieter Wunder

Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf
unsicheren Grundlagen 156

Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer

Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen –
Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung 169

Thomas Coelen

Synopse ganztägiger Bildungssysteme
(Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005) 187

Nachrichten

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm

„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004 201

Rolf Richter/Georg Rutz

Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung
des Schultages. Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.

17.-19. November 2004 in Essen 207

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“

12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück 218

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagsschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft

Tagesheimschule e.V. Frankfurt 223

Stellungnahmen/Empfehlungen

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule 231

EKD

Ganztagsschule – in guter Form! 235

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter
und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur

Berliner Ganztagsschulentwicklung 248

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagsschule 253

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche 257

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) 276

GGT-Beitrittsformular 279

Autorinnen und Autoren 281

Vorwort der Herausgeber

„Schulkooperationen“

Nach dem Jahrbuch 2004 („Neue Chancen für die Bildung“) und dem Jahrbuch 2005 („Investitionen für die Zukunft“) hat der vorliegende Band das Leitthema „Schulkooperationen“. Diese Thematik begründet sich darin, dass die gegenwärtige Ganztagsschulentwicklung die Schulkooperationen nicht nur in größerem Maße einbezieht, als das in früheren Jahrzehnten der Fall war, sondern dass Schulkooperationen aus unterschiedlichen Gründen – auch argumentativ auf den Bildungsauftrag bezogen – unerwartete Wertschätzung erfahren. Bildungspolitiker, Finanzexperten, Wissenschaftler und pädagogische Praktiker scheinen sich darin einig, dass die Realisierung ganztägiger Schulkonzeptionen ohne außerschulische Kooperationspartner nicht mehr stattfinden kann (oder soll); – aber in welchem Ausmaß, mit welchem Auftrag und in welcher Verzahnung die Mitarbeit eingebracht werden soll, dies wird durchaus unterschiedlich gesehen.

Der Auf- und Ausbau neuer Ganztagsschulen ist in allen Bundesländern in vollem Gange. Durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes und der Länder sind bis zum Beginn des Schuljahres 2005/06 etwa 5000 Schulen mit neu entwickeltem Ganztagskonzept unterstützt worden. Der Gründungsboom wird mindestens bis 2008 weitergehen. Jedoch: „Nicht überall, wo Ganztagsschule dran steht, ist Ganztagsschule drin“, kann man von Pädagogen, Eltern und Schülern hören. Die neuen Schulen müssen deshalb dringend bei ihrer qualitativen Arbeit der Weiterentwicklung zur Ganztagsschule unterstützt werden.

Angeichts der staatlichen und kommunalen Rahmenbedingungen sind viele Schulen auf eine Beteiligung von außerschulischen Partnern angewiesen. Die meisten Bundesländer setzen ausdrücklich auf eine Kooperation und sehen bei der Ausstattung mit Personalzuwendungen eine Professionenmischung vor, die mindestens zu einem guten Teil außerschulische Fachkräfte vorsieht.

Schulkooperationen lassen sich aber nicht nur durch Ressourcenzwänge begründen. In ganztägig angelegten Schulkonzeptionen werden zusätzlich zu den Erweiterungserfordernissen der Unterrichtsgestaltung umfassende Bildungs- und Sozialkompetenzen benötigt, um eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Der früher viel zitierte Satz „Schule ist mehr als Unterricht“ wäre heute

prägnanter zu fassen, indem man sagt „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium 2002). Dies bedeutet, dass es in der gegenwärtigen Schule nicht nur um Verfügungswissen gehen kann, sondern auch um Orientierungswissen, das Kinder und Jugendliche benötigen, um für die Lebensbewältigung in einer veränderten Gesellschaft gerüstet zu sein.

Eine Zusammenarbeit z.B. mit der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit kann also ein wichtiger, wenn nicht der wesentliche Beitrag zur pädagogischen Weiterentwicklung der Ganztagschule sein. Durch die sozial- und freizeitpädagogischen Kompetenzen der außerschulischen Partner wird die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in das Leben der Schule und in die schulischen Bildungsprozesse einbezogen. Kooperationspartner regen an, andere Lernarrangements zu nutzen und das Lernen am anderen Ort zu ermöglichen. Die Mitarbeit außerschulischer Fachkräfte der Kooperationspartner kann dazu beitragen, die Schule zu öffnen, sie stärker kommunalpolitisch zu verankern und als Bestandteil einer sozialen und pädagogischen Infrastruktur zu entwickeln (Schule als Mittelpunkt des öffentlichen Lebens).

Die Beiträge des Leitthemas gehen auf diese Aspekte ein. Ulrich Deinet und Maria Icking sehen in der gemeinsamen Sozialraumorientierung eine Brücke für eine ausgewogene Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern. Die Orientierung an Sozialräumen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler hilft, die Ganztagschule von einem Lern- zu einem Lebensort weiter zu entwickeln. Karlheinz Thimm nimmt sich der Perspektive der Jugendhilfe bei einer Kooperation mit der Schule an. Er analysiert und systematisiert Ansprüche, Bedingungen und Hoffnungen, Möglichkeiten, Gefahren und Grenzen von abgestimmten Konzepten in Kooperationsvorhaben von Schule und Jugendhilfe. Dabei werden Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Kooperation aus der Sicht der Jugendhilfe thematisiert. Zum Abschluss berichtet Jens Lipski von den wesentlichen Befunden einer aktuellen bundesweiten Befragung des Deutschen Jugendinstituts zum Stand der Zusammenarbeit allgemeinbildender Schulen mit außerschulischen Akteuren. Thomas Coelen schließlich (Rubrik Wissenschaft und Forschung) unternimmt einen „Ausflug“ nach Europa und untersucht ganztägige Bildungssysteme aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern bzw. ihrer Eltern. Am Beispiel von Frankreich, Finnland und den Niederlanden wird deutlich, wie unterschiedlich die Systeme sind.

Neben dem Leitthema sind im vorliegenden Jahrbuch eine Reihe von wegweisenden Abhandlungen zu finden in den Rubriken „Berichte aus den Bundesländern“, „Pädagogische Grundlagen“, „Praxis“ sowie „Wissenschaft und Forschung“. Die Beiträge von Fachleuten aus Theorie und Praxis bieten Bausteine für die Entwicklung ganztägiger Schulkonzeptionen und vermitteln einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion rund um die Ganztagschule. Die Darlegungen sind besonders wichtig in einer Zeit, in der sich eine Vielzahl von Halbtagschulen auf

den Weg begeben, ihre Schulkonzeptionen in Richtung Ganztagsschule umzugestalten. Dass das vorliegende Jahrbuch, das im fünfzigsten Jahr nach der Gründung des Ganztagsschulverbandes erscheint, den Leserinnen und Lesern eine Orientierung und ein tragfähiges Fundament für die Entwicklung von kinder- und jugendgemäßen Ganztagsschulen bieten möge, wünschen sich die Herausgeber.

*Direktor Stefan Appel,
Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Kassel*

*Prof. Dr. Harald Ludwig,
Westfälische Wilhelms-Universität, Münster*

*Oberschulrat Ulrich Rother,
stellvertretender Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Hamburg*

*Ministerialrat i.R. Georg Rutz,
Wiesbaden*

Ulrich Deinert/Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum

1. Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen haben zu neuen Anforderungen an das Schulsystem geführt, die mit den traditionellen, getrennten institutionellen Mustern nicht mehr zu beantworten sind. Die deutsche Halbtagschule mit ihren bildungsorientierten Fachdidaktiken sieht sich nicht erst nach dem PISA-Schock zunehmend dem inneren Druck und den äußeren Erwartungen gegenüber, nicht nur den Unterricht optimal gestalten, sondern auch soziale Probleme lösen zu müssen, die traditionell anderen gesellschaftlichen Bereichen wie der Familie und der Jugendhilfe zugeordnet wurden.

Die Jugendhilfe sieht sich in der Situation, auf diese neuen Bedarfe nicht mit dem Ausbau ihrer Subsysteme reagieren zu können, sondern neue Konzepte im Rahmen vorhandener Ressourcen zu entwickeln. Nach PISA und dem gesellschaftlichen Erfordernis zum Aufbau der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, insbesondere im Bereich von Ganztagsangeboten, stellt sich jetzt die Frage, ob diese Anforderungen eher dadurch zu beantworten sind, dass alle Ressourcen im Schulsystem gebündelt werden oder ob eine Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern eine adäquatere Antwort ist.

Unsere These ist, dass in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe dann große Chancen liegen, wenn diese nicht allein als „Notlösung“ wegen knapper Ressourcen betrachtet wird, sondern wenn sich beide Systeme auf einen erweiterten Bildungsbegriff verständigen, der insbesondere durch die Anerkennung der Bedeutung von nicht-formeller und informeller Bildung auch außerschulische Bildungsbereiche stärker in den Blick nimmt. Die Schule ist damit nicht mehr die alleinige Bildungsinstitution, sondern auch andere Institutionen und Einrichtungen sowie der öffentliche Raum sind Bildungsbereiche und stellen zusammen die „Bildungslandschaft“ von Kindern und Jugendlichen dar.

Dass im schulischen Bereich die Entwicklung von Kooperation und Vernetzung bereits weit fortgeschritten ist, zeigt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts, in der u.a. bundesweit Schulleiter zur Zusammenarbeit von allgemein bildenden Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen befragt wurden: „Die große Mehrzahl der allgemein bildenden Schulen ist vielfach vernetzt, nur eine kleine

Minderheit (2 %) pflegt überhaupt keine Kooperationen“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, 7). Bei der Frage nach den drei wichtigsten Kooperationspartnern findet sich die Jugendhilfe in den Feldern „Schulunterstützende Dienste“ (Platz 1) und „Einrichtungen und Betriebe der Kommune“ (Platz 2) wieder (ebd.).

Eine Brücke für eine ausgewogene Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern besteht in der gemeinsamen Sozialraumorientierung, die im ersten Teil vorgestellt wird. Die Orientierung an Sozialräumen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen macht es möglich, Schule als Lebensort zu interpretieren und Themen und Bereiche in den Blick zu nehmen, die über die engen institutionellen Zugänge hinausgehen.

Aufbauend auf diesem sozialräumlichen Verständnis der Kooperation werden auf der kommunalen Ebene wichtige Rahmenbedingung für die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule gesetzt. Wir haben deshalb im Rahmen einer Expertise eine landesweite Befragung aller Kommunen und Kreise in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, deren Ergebnisse im zweiten Teil dargestellt werden. Die Erhebung untersucht die kommunalen Kooperationsstrukturen, fragt aber auch nach dem Umfang der Beteiligung der Schulformen und der Einrichtungen der Jugendhilfe, nach den Themenbereichen der Kooperation und weiteren Partnern der Kooperation.

2. Sozialraumorientierung als Grundlage der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Dies ist aber auch eine große Herausforderung, die weit über die verbreitete Definition von schulischer sozialer Arbeit als „Klimaanlage“ von Schule hinausgeht. Eine solche sozialräumliche Orientierung wird nur dort Erfolg haben, wo sich die Schule als Institution bereits geöffnet hat und ein Verständnis für die „Herstellung des Sozialen“ und die konkrete Kooperation mit außerschulischen Partnern gewonnen hat. Dabei ist Schule auf die Kooperationspartner der Jugendhilfe angewiesen, weil diese tendenziell sozialraumorientiert sind und die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Blick haben.

Der Sozialraum ist sowohl für Schule als auch Jugendhilfe die wesentliche Klammer, aber in der Regel verfügen die Jugendarbeiter/innen eher als die Lehrer/innen über detaillierte Einblicke in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Diese Kompetenz als Experten für den Sozialraum basiert auf einer wesentlichen Veränderung der Konzeptionierung der Kinder- und Jugendarbeit: Weg von der Einrichtungszentriertheit hin zu einer Orientierung potenziell an allen Kindern

und Jugendlichen im Sozialraum und einer herausreichenden, die Grenzen der Einrichtung überschreitenden Arbeit im Stadtteil.

Auf dieser Grundlage ist eine sehr viel breitere Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit möglich: Eine sozialräumlich orientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich als Bindeglied zwischen dem Lebensort Schule und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Eine solche Kooperation ist deshalb nicht nur fixiert auf die am Ort der Schule und durch die Institution Schule verursachten Themen und Probleme von Kindern und Jugendlichen. Der Blick auf die Lebenswelten macht es auch möglich, Themen und Aufgaben zu entwickeln, die nicht aus einer rein institutionellen Sicht bestimmt werden, sondern sich aus den Anforderungen, Problemen und Themen des Sozialraums, Stadtteils etc. ergeben.

Viele Schulen erweitern ebenfalls ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag und versuchen über die Unterrichtsgestaltung hinaus ihr Schulleben so zu verändern, dass Schule zum Lebensort für Kinder und Jugendliche werden kann. Dies bedeutet auch eine stärkere Verzahnung zwischen Schulen und den jeweiligen Sozialräumen, in denen sie liegen.

Die in der Jugendhilfe vielfach diskutierte Sozialraumorientierung muss als tragfähige Grundlage für eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe entsprechend modifiziert werden. Schon die in der Jugendhilfe unterschiedliche Definition von Sozialräumen zwischen Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit und anderen Abteilungen bzw. Zuschnitten ist problematisch. Wenn dann Schulbezirke noch völlig anders zugeschnitten sind, macht eine gemeinsame Orientierung wenig Sinn. Es muss deshalb darum gehen, in einer Kommune/in einem Landkreis den Zuschnitt der sozialräumlichen Orientierung der Jugendhilfe und der Schulbezirke in eine bessere Übereinstimmung zu bringen, so dass gewährleistet ist, dass beide Bereiche, wenn sie von Sozialräumen sprechen, gleiche Lebensbereiche und sozialgeographische Bezirke meinen.

Diese sozialräumliche Verbindung funktioniert aber in der Praxis nur da, wo die Orientierung einer Schule auch einen ganz konkreten Bezug zum Stadtteil bzw. Einzugsbereich aufbauen lässt. Dies ist im Bereich insbesondere der städtischen Hauptschulen meist sehr gut möglich, da diese eingebunden sind in einem Stadtteil und ihr Einzugsbereich relativ überschaubar ist. Eine Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bedeutet hier für Schule auch immer eine Orientierung an dem jeweiligen Stadtteil und Sozialraum, auch wenn subjektive Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen nicht immer mit dem jeweiligen Sozialraum (Stadtteil, Bezirk etc.) deckungsgleich sein müssen. Gemeinsame Planungsräume sind eine wesentliche Grundlage für die Kooperation! Deshalb ist z.B. in Schulzentren mit einem großen Einzugsbereich insbesondere im ländlichen Raum eine solche sozialräumliche Verbindung kaum möglich. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus einem oft weit verstreuten Gebiet, ihre subjektiven

Lebenswelten haben Bezüge zu sehr unterschiedlichen Sozialräumen und die Schule findet keine Orientierung zu „ihrem“ Sozialraum, in dem sich die Lebenswelten konkretisieren.

Auch Schulprogramme und Konzepte von Einrichtungen der Jugendhilfe könnten wichtige Grundlage für eine sozialräumlich orientierte Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung sein. Beide Konzepte beschreiben Profile einzelner Einrichtungen von Schulen in ihren jeweiligen Sozialräumen und die sich dort stellenden Aufgaben und Bedarfe. Für eine auch sozialräumlich ausgerichtete Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung könnte dies die fachliche Grundlage sein um für Sozialräume gemeinsame Bedarfe sowohl im Bezug auf Schulentwicklung als auch auf die Entwicklung der Jugendhilfe zu formulieren.

Die Bedeutung von Schulprogrammen wird auch in der o.g. Studie des Deutschen Jugendinstituts hervorgehoben: „So verfügen bereits 42 % der befragten Schulen über ein Schulprogramm, bei 27 % ist ein solches in Arbeit und 11 % sind in der Planung“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, 12).

3. Kooperation in der Praxis

Für die Praxis stellt sich u.a. die Frage, welche institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen für die Kooperation geschaffen worden sind. Eine Befragung der Kommunen und Landkreise ergab dazu folgende Ergebnisse:¹

- In über 80 % der Kommunen werden Kooperationsprojekte zwischen Jugendhilfe und Schule durchgeführt.
- Auch bei den *Kommunen ohne Jugendamt* geben mehr als zwei Drittel der Kommunen an, dass es in ihrem Bereich eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gibt, wobei sowohl kommunale Projekte wie solche, die in Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendamt durchgeführt werden, berücksichtigt sind.
- In 60 % der Landkreise und Kommunen mit Jugendamt liegen die *Zuständigkeiten für Jugendhilfe und Schule* in einem Dezernat/Geschäftsbereich. Die Zusammenführung der zuständigen Ämter (Jugendamt, Schulverwaltungsamt) ist in gut 17 % der Kommunen und Landkreise vollzogen oder konkret in der Planung. In fast 60 % der Kommunen mit getrennten Ämtern kooperieren Jugendamt und Schulverwaltungsamt auf der Basis von eingerichteten Arbeitsgruppen.
- Fast die Hälfte der Kommunen ohne Jugendamt arbeiten bei den Kooperationsprojekten *mit dem Kreisjugendamt* zusammen, in über 60 % auf der Basis von Arbeitsgruppen. Ein großer Teil der Kooperationsprojekte wird also in *Regie der Kommunen* bzw. *direkt zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe* umgesetzt.
- In mehr als 40 % aller Kommunen ist eine *federführende Stelle* für die Kooperation benannt (bei den Landkreisen liegt der Anteil dagegen bei knapp 30 %). Bei

den Kommunen mit Jugendamt und bei den Kreisen liegt die Federführung zu einem hohen Anteil beim Jugendamt; bei den Kommunen ohne Jugendamt überwiegend beim Schulverwaltungsamt.

- *Unterstützende Kommunikationsstrukturen und Gremien* sind zu einem hohen Anteil in allen Kommunen und Landkreisen themenspezifische Arbeitskreise. In fast 70 % der Kommunen mit Jugendamt finden gemeinsame Sitzungen von Schul- und Jugendhilfeausschuss statt. Aber auch in einem Drittel der Kommunen ohne Jugendamt befassen sich Ratsausschüsse mit dem Thema. Gemeinsame Fortbildungen von Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrkräften finden sowohl in 40 % der Landkreise wie in 40 % der Kommunen mit Jugendamt statt.
- Alle Landkreise und fast 90 % der Kommunen mit Jugendamt kooperieren in mehr oder weniger geregelter Form mit der *Schulaufsicht*. Auch mehr als die Hälfte der Kommunen ohne Jugendamt beziehen die Schulaufsicht mit ein.
- In fast 80 % der Kommunen mit Jugendamt und knapp 40 % der Kommunen ohne Jugendamt wurden bereits *Kooperationsvereinbarungen*, überwiegend zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, abgeschlossen. Überwiegend haben diese Kommunen Vereinbarungen zur Offenen Ganztagsgrundschule abgeschlossen. Weitere Vereinbarungen beziehen sich auf soziale Arbeit an Schulen und Programme zur Ganztagsbetreuung.

Bereiche und Themen der Kooperation

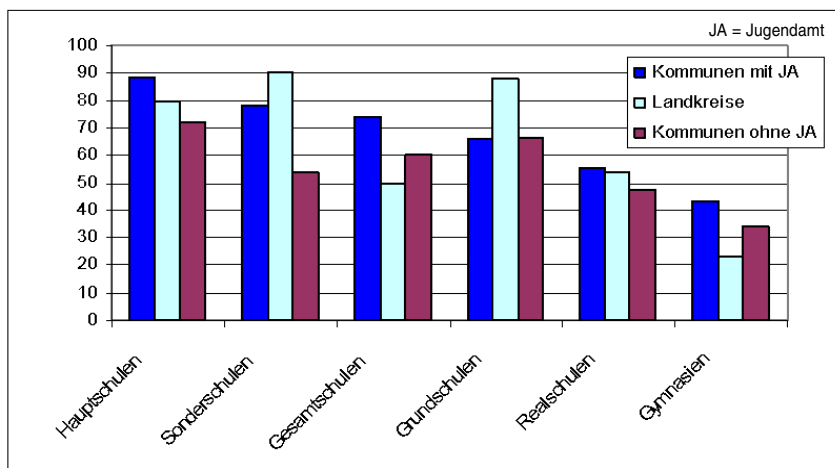
Bevor auf die einzelnen Bereiche der Jugendhilfe und auf die Themen der Kooperation eingegangen wird, ist von Interesse, in welchem Umfang die Schulen, differenziert nach Schulformen, beteiligt sind. Wie die Grafik 1 zeigt, sind Haupt- und Sonderschulen die am stärksten beteiligten Schulformen in Hinblick auf Kooperationsprojekte. In zwei Dritteln aller Kommunen sind auch Grundschulen wesentlich an Kooperationsprojekten beteiligt. Für Realschulen und Gymnasien hat die Kooperation mit der Jugendhilfe eine geringere Bedeutung.

In den Kommunen mit Jugendamt sind die Hauptschulen, gefolgt von Sonderschulen und Gesamtschulen, die am stärksten beteiligten Schulformen. Der entsprechende Anteil ist bei den Grundschulen geringer, allerdings sind sie, wenn sie beteiligt sind, fast ausschließlich stark beteiligt. Angesichts der großen Zahl der Grundschulen ist es nicht erstaunlich, dass noch nicht alle Grundschulen an Kooperationen etwa im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Schuleingangsphase und der Ganztagsbetreuung beteiligt sind. Realschulen und Gymnasien sind dagegen selten stark beteiligt, überwiegend sind sie weniger stark bzw. gering beteiligt; d.h. wenn sie überhaupt beteiligt sind, dann ist dies in den jeweiligen Kommunen nur ein kleinerer Teil der Realschulen und Gymnasien.

Die Aussagen der Landkreise betreffen Schulen in Kommunen ohne eigenes Jugendamt. Bei der Interpretation ist allerdings zu berücksichtigen, dass nicht alle

Landkreise zu allen Schulformen Aussagen machen, obwohl alle Schulformen, mit Ausnahme möglicherweise der Gesamtschulen, in den Landkreisen vertreten sein dürften. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Landkreise nur Aussagen zu den Schulen machen, wo ihnen Kooperationsprojekte bekannt sind. Bei Landkreisen ist die Beteiligung der Grundschulen auffallend hoch. Hintergrund ist hier vermutlich in starkem Maße die Kooperation mit Tageseinrichtungen im Zusammenhang mit der Gestaltung der Schuleingangsphase (vgl. Grafik 2). Die starke Beteiligung der Sonderschulen könnte mit der Bedeutung der Hilfen zur Erziehung als Aufgabe der Kreisjugendämter in Zusammenhang stehen.

Grafik 1: Beteiligung der Schulen nach Schulformen (in %)²



Bei den Kommunen ohne Jugendamt ist die Beteiligung bei fast allen Schulformen im Vergleich zu den Kommunen mit Jugendamt insgesamt etwas geringer. Dennoch geben auch hier mehr als 70 % aller Kommunen mit Hauptschulen an, dass die Hauptschulen stark bis weniger stark an Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendhilfe beteiligt sind. Die Beteiligung der Grundschulen ist in den Kommunen ohne Jugendamt so hoch wie in den Kommunen mit Jugendamt. D.h. eines der zentralen Themen der Kooperation mit den Grundschulen, die Gestaltung der Schuleingangsphasen, ist weitgehend unabhängig von der Größe in allen Kommunen relevant.

Beteiligung der Bereiche der Jugendhilfe

Tageseinrichtungen für Kinder (Kindergärten, Kitas) sind nach Angaben aller Kommunen und der Landkreise die am stärksten beteiligten Jugendhilfeeinrichtun-

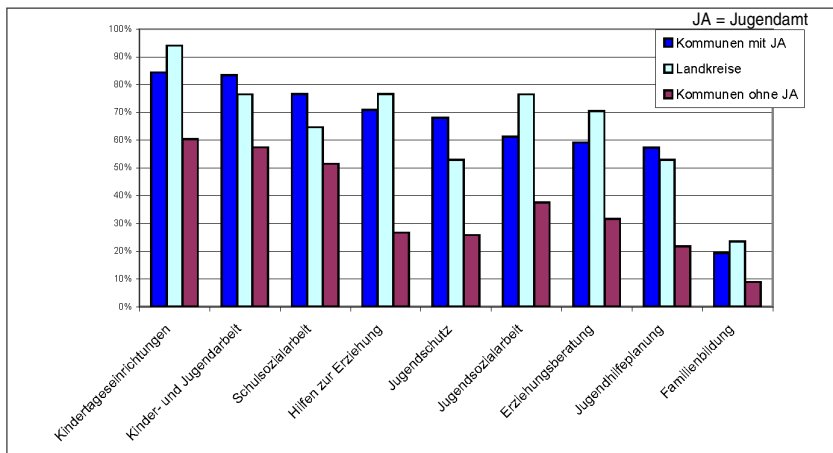
gen. Hier dürfte sich bereits die Neugestaltung der Schuleingangsphase bezogen auf die Grundschule und die damit verbundenen verstärkten Kooperationserfordernisse zwischen Tageseinrichtung und Grundschule ausgewirkt haben (vgl. Grafik 2).

Die Kinder- und Jugendarbeit und die Schulsozialarbeit liegen in den Kommunen auf dem zweiten bzw. dritten Rang, wobei allerdings die Schulsozialarbeit in den Kommunen mit Jugendamt deutlich häufiger als stark beteiligt angegeben wird, während die Kinder- und Jugendarbeit zwar beteiligt, aber zu größeren Anteilen eher schwächer.

Die hohe Beteiligung der Bereiche Schulsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung und Jugendschutz bei den Kommunen mit Jugendamt korrespondiert mit der starken Bedeutung, die der Themenbereich „soziale Arbeit“ bei den Kooperationsprojekten hat (vgl. Grafik 3).

Wie bei den Schulformen ist in den Kommunen ohne Jugendamt die Beteiligung aller Bereiche der Jugendhilfe durchweg geringer, wobei allerdings Unterschiede zwischen den Bereichen sichtbar sind.

Grafik 2: Beteiligung der Bereiche der Jugendhilfe³



Auffallend sind im Vergleich der Kommunen ohne Jugendamt mit den Landkreisen insbesondere die Unterschiede bei den Bereichen der präventiven Jugendhilfe. Am deutlichsten wird dies bei den „Hilfen zur Erziehung“, die nach Auskunft der Landkreise fast dreimal stärker beteiligt sind als nach Angaben der Kommunen ohne Jugendamt, obwohl sie sich auf das gleiche Feld (Schulen in Kommunen ohne Jugendamt) beziehen. Offensichtlich nehmen die Landkreise die Beteiligung dieses Bereichs der Jugendhilfe, der eine der wichtigsten Aufgaben der Kreisjugendämter ist, stärker wahr als dies in den Kommunen der Fall ist. Umgekehrt kann bei den

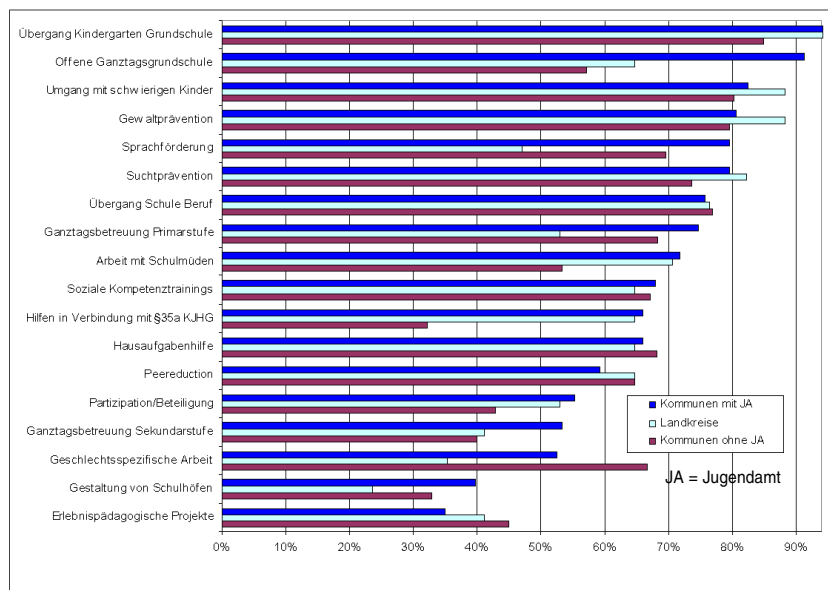
Angaben der Kommunen nicht ausgeschlossen werden, dass hier der Umfang der Kooperationsprojekte, die z.B. die Schulen direkt mit dem Kreisjugendamt oder mit anderen kreisweit arbeitenden Einrichtungen (Erziehungsberatung, Jugendsozialarbeit) umsetzen, nicht vollständig erfasst wurde.⁴

In diesem Zusammenhang ist auch die Beteiligung der Jugendhilfeplanung zu sehen, deren Anteil in den Kommunen und Landkreisen mit Jugendamt deutlich höher ist, weil sie in erster Linie zum Aufgabenbereich dieser Institution zählt.

Themenbereiche der Kooperation

Nach den Fragen zur Beteiligung der Schulen und der Bereiche der Jugendhilfe wurden die Themen der Kooperation erfragt. Die hohe Beteiligung des Bereichs Schulsozialarbeit, aber auch die Bereiche Hilfen zur Erziehung und Jugendschutz korrespondieren mit der starken Bedeutung der Themenfelder Gewalt- und Suchtprävention, soziale Kompetenztrainings und weiteren präventiven Themen (vgl. Grafik 3).

Grafik 3: Themenbereiche der Kooperation



Der Themenbereich Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist fast überall bedeutsam.⁵ Dies steht in Übereinstimmung mit der starken Bedeutung der Tageseinrichtungen für Kinder als beteiligte Jugendhilfeeinrichtung. Die Neuge-

staltung der Schuleingangsphase in NRW dürfte dazu geführt haben, dass der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule zu einem wichtigen Kooperationssthema zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen geworden ist.

In den Kommunen mit Jugendamt ist das Kooperationsprojekt Offene Ganztagsgrundschule von fast ebenso großer Bedeutung, wobei auffällig ist, dass dieser Themenbereich in den Kommunen ohne Jugendamt eine vergleichsweise geringere Bedeutung hat. Bedeutsamer ist hier das Themenfeld Ganztagsbetreuung in der Grundschule. Die Ganztagsbetreuung in der Sekundarstufe ist nach Einschätzung aller Kommunen und Landkreise zu deutlich geringeren Anteilen ein bedeutsamer Themenbereich der Kooperation.

Von zentraler Bedeutung sind aber offensichtlich auch Themenbereiche, die präventiv auf persönliche und soziale Konfliktfelder reagieren. So nennen mehr als 88 % bzw. mehr als 82 % der Landkreise die Gewaltprävention bzw. die Suchtprävention als bedeutsame Themenbereiche. Auch die hohe Zahl der Nennungen, die auf die Bereiche Umgang mit schwierigen Kindern und soziale Kompetenztrainings entfallen, gehen in diese Richtung. Die dahinter stehenden Probleme haben offensichtlich eine erhebliche Bedeutung im Schulalltag.

Der Themenbereich Übergang Schule Beruf ist mit ca. 75 % bei allen Kommunen und Landkreisen fast gleich stark bedeutsam.

Die Sprachförderung ist ein bedeutsamer Themenbereich vor allem in den Kommunen mit Jugendamt, ansonsten sind aber die unmittelbar schulunterstützenden Bereiche (neben Sprachförderung, Hausaufgabenhilfe und Arbeit mit Schulumüden) von leicht geringerer Bedeutung.

Themenbereiche, die eher zur Jugendarbeit gezählt werden können (geschlechtsspezifische Arbeit, Peereducation, erlebnispädagogische Projekte, Partizipation/Beteiligung) sind ebenfalls von geringerer Bedeutung. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass unter den Bereichen Offene Ganztagsgrundschule und Ganztagsangebote auch bildungsorientierte Angebote mit kultur- und medienpädagogischen und kreativitätsfördernden Inhalten zu finden sind (vgl. dazu auch die Beispiele in Kap. 5).

Am Beispiel der unterschiedlichen Angaben zum Bereich Hilfen in Verbindung mit § 35a KJHG wird wie bei den Hilfen zur Erziehung als Bereich der Jugendhilfe die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Landkreisen und Kommunen ohne Jugendamt deutlich.

Weitere außerschulische Partner bei der Kooperation

Über die Träger der Jugendhilfe hinaus sind auch andere Kooperationspartner an Projekten mit Schulen beteiligt und zahlreiche Projekte werden nicht nur bilateral zwischen Jugendhilfe und Schule, sondern unter Einbeziehung weiterer Träger verwirklicht. Diese kommen insbesondere aus dem Bereich Sport, Medien und

Kultur, aber es geht auch um Institutionen wie das Arbeitsamt bzw. die Berufsberatung sowie Wirtschaftsunternehmen und wirtschaftsnahe Organisationen.

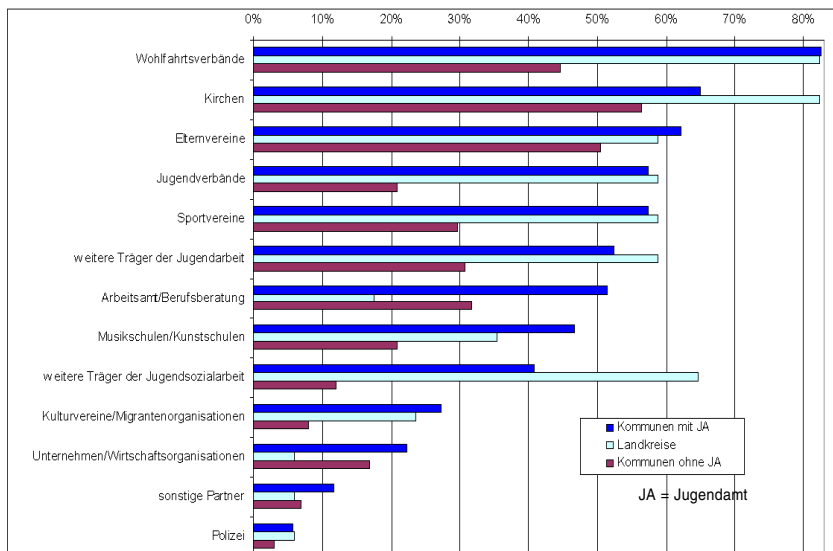
Die Kirchen und Wohlfahrtsverbände sind als freie Träger stark vertreten, weil sie vielfach Träger der Tageseinrichtungen für Kinder und Träger der Jugendarbeit und Jugendhilfe sind. Nicht überraschend ist, dass Kirchen in den Landkreisen und Kommunen ohne Jugendamt eine größere Bedeutung haben als in den Kommunen mit Jugendamt (vgl. Grafik 4).

Erstaunlich hoch ist der Anteil der Kommunen und Landkreise, die Elternvereine als Partner benennen. Dies dürfte in starkem Zusammenhang mit der Bedeutung der Ganztagsbetreuung stehen.

Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung der Jugendverbände, Sportvereine, weiterer Träger der Jugendarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass diese Träger eher regional oder kreisweit agieren und deswegen von den Landkreisen stärker wahrgenommen werden.

Große Unterschiede zeigen sich zwischen Kommunen und Landkreisen bei der Beteiligung des Arbeitsamts und der Unternehmen bzw. Wirtschaftsorganisationen. Hier liegen zwei Interpretationen nahe: Diese Kooperationen sind eher in größeren Kommunen zu finden oder solche Kooperationen werden eher direkt zwischen Schulen und den entsprechenden Partnern umgesetzt, d.h. die Informationen darüber sind in den Behörden der Landkreise nicht verfügbar.

Grafik 4: Beteiligung freier Träger und anderer Kooperationspartner



4. Resümee

Die Ergebnisse der Befragung zeigen einerseits, dass in den Kommunen und Landkreisen Strukturen geschaffen wurden, die als Rahmenbedingungen Kooperationsprojekte unterstützen (federführende Stellen, Arbeitsgruppen, Kooperationsvereinbarungen). Andererseits ist die Struktur der Jugendhilfe mit den Jugendämtern als öffentlichen Jugendhilfeträgern und Einrichtungen der Jugendhilfe in kommunaler und freier Trägerschaft nach wie vor sehr komplex und vielgestaltig. An den Ergebnissen der Befragung wird dies insbesondere deutlich an den zum Teil großen Differenzen zwischen den Einschätzungen der Kommunen ohne Jugendämter und den Landkreisen, d.h. die Wahrnehmung der Kooperation ist hinsichtlich Umfang und Themenfelder je nach Perspektive entsprechend unterschiedlich.

Die in Kooperationsprojekte einbezogenen Schulformen, Bereiche der Jugendhilfe und Themenbereiche geben Hinweise darauf, dass die Integrationsfunktion der Jugendhilfe (Förderung, Betreuung, Prävention) ihren Stärken entsprechend auch „genutzt“ wird. In welchem Umfang in den Kooperationsprojekten eine neue Qualität von Bildungsprozessen im Sinne nicht-formaler und informeller Bildung realisiert wird, ist so noch nicht erkennbar. Hier bedarf es weiterer, insbesondere qualitativer Forschung, die eher in der Lage ist, diese Fragestellungen in den Blick zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Insgesamt wurden 424 Kommunen und Landkreise angeschrieben, davon haben fast 66 % geantwortet. Bei den Kommunen wurde zwischen Kommunen mit und ohne Jugendamt unterschieden. In NRW können Kommunen mit mehr als 25 000 Einwohnern eigene Jugendämter einrichten. Diese Möglichkeit wird von mehr als 80 % der Kommunen genutzt, deswegen kann die Unterscheidung zwischen Kommunen mit und ohne Jugendamt auch als Unterscheidung zwischen größeren und kleineren Kommunen gelesen werden.
- 2 Differenziert nach Schulformen konnten die Angaben „stark beteiligt“ und „weniger stark beteiligt“ sowie „gering beteiligt“ und „nicht beteiligt“ gemacht werden. In der Grafik wurden die ersten beiden Kategorien zusammengefasst.
- 3 Auch hinsichtlich der Beteiligung der Jugendhilfeeinrichtungen sind die Kategorien „stark beteiligt“ und „weniger stark beteiligt“ zusammengefasst worden.
- 4 Ein Beispiel ist die Kommune, die geantwortet hat, dass es in ihrer Gemeinde keine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gibt, obwohl uns bekannt war, dass eine Schule dieser Kommune an einem Modellprojekt des Kreisjugendamts beteiligt ist.
- 5 Die beiden Antwortkategorien: „sehr bedeutsam“ und „bedeutsam“ wurden zusammengefasst und der entsprechende Prozentanteil in der Grafik 3 dargestellt. Die anderen Kategorien sind „geringe Bedeutung“, „keine Bedeutung“ und „ohne Angaben“.

Literatur

- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2004): Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, unveröffentl. Manuskript
- Deutsches Jugendinstitut (2002): Schule und soziale Netzwerke, erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen, Zwischenbericht. München

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Perspektiven der Jugendhilfe

Abstract

Ganztagspädagogik erhält in Deutschland aus vielfältiger Not eine Chance. Im Folgenden werden Ansprüche, Bedingungen und Hoffnungen, Möglichkeiten, Gefahren und Grenzen von abgestimmten Konzepten der Bildung, Betreuung, Erziehung und Unterstützung in offenen Kooperationsvorhaben von Schule und Jugendhilfe systematisiert. Dabei werden pädagogische und strukturelle Analyse- und Prüfkriterien aus Jugendhilfe-Sicht entwickelt, die zur internen Selbstklärung beitragen und als mögliche Aushandlungsparameter mit Schule fungieren sollen.

Ausgangspositionen

Weitgehend Konsens in der Jugendhilfe ist: Ganztagsangebote sind familien-, bildungs- und jugendpolitisch ein richtiger Schritt, um im Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung kindgerechte und zukunftstaugliche pädagogische Programme zu ermöglichen. Die Perspektive der Jugendhilfe gründet allerdings darin, nicht die Probleme von Institutionen durch Zusammenführung zu mildern, sondern Bedarfe von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen. Einigkeit zwischen Jugendhilfe und Schule könnte darin bestehen, durch das Vehikel Ganztags-Kooperation Anforderungen im Interesse von Jungen und Mädchen qualifizierter zu bearbeiten:

- Bildungsqualität steigern,
- Verlässlichkeit der Betreuung und Unterstützung erhöhen,
- Chancengerechtigkeit und Förderung von sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern verbessern,
- Schule als Teil gemeinwesenbezogener sozialer, kultureller, bildender Netzwerke anlegen,
- insgesamt: Nebeneinander-Arbeit, Zerrissenheiten und unproduktive Systemkonkurrenzen mindern.

Aus Sicht der Jugendhilfe gilt es, die bekannten Formeln „Bildung ist mehr als

Schule“ und „Schule ist mehr als Unterricht“ mit Leben zu füllen. Ein sozialwissenschaftlicher Bildungsbegriff definiert Bildung als Kultur- und *Wissensaneignung* mit dem Ziel der selbstbestimmten Lebensführung. Das subjektorientierte Bildungsverständnis ist darin gegründet, sich und die Welt selbstaktiv zu begreifen. Die Anerkennung einer Vielgestaltigkeit von Bildungsprinzipien, -gelegenheiten, -zielen führt zum Verständnis von Bildung als Querschnittsaufgabe, die nicht von einem gesellschaftlichen Teilsystem monopolisierbar ist. Jugendhilfe arrangiert kein „vorbereitendes Lernen für zukünftige Aufgaben, die den Lernenden in der Situation des Lernens noch nicht gegenwärtig sind, sondern wir organisieren situative und problembegleitende Lehr-Lern-Prozesse und sind deshalb häufig näher an der Lernmotivation junger Leute (...)“ (Müller 2003, 58). Die Verteilung des Bildungsauftrages auf mehrere Schultern und eine Verzahnung zwecks qualifizierter Schulkindbetreuung werden in der Jugendhilfe im Prinzip positiv gewertet.

Nun müsste differenziert werden: Stadt- und Landmilieus; sozial und kulturell potente versus anregungsärmere schulische Umfelder; alte und neue Länder (demografische Entwicklung; Schließung von Schulstandorten; wirtschaftliche Struktur-schwächen ...); Regionen mit bedarfsgerechter Hortbetreuung bzw. solche mit Horten völlig unterversorgte Gebiete; Schülerzusammensetzung; Schulform; Schulstufe; Stand der Schulentwicklung an der Einzelschule; Geschichte und Niveau der Kontakte mit der Jugendhilfe; (ggf. fehlende) Auswahlmöglichkeiten für Eltern mit Schulform- und Schulkonzeptkonkurrenz – solche Variablen sind nicht Kulisse, sondern Kräftefeld für Ganztagspädagogik. Varianzen werden auch abgebildet durch Termini und Strukturvarianten wie

- (offene) Ganztagschule, Ganztagsbildung, Ganztagsbetreuung, ganztägige Angebote,
- gebundene (ganze Schulen), teilgebundene (Klassen, Züge an der Schule), offene Form (Gruppen),
- additive und integrative Verständnisse ...

All die Bedingungen und Formen (mit inhaltlichen Vorentscheidungen) bergen ganz unterschiedliche Chancen und Grenzen, Risiken und Nebenwirkungen. Hier muss notwendig verkürzend und verallgemeinernd gesprochen werden. Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt beim offenen Ganztag; es geht mir vor allem um die Kooperation mit externer Jugendhilfe. Reine Ganztagschulen mit der Schulleitung unterstelltem sozialpädagogischen Personal bilden nicht den Hintergrund meines Beitrags.

Kooperation im Handlungsfeld Schule

Funktionsvermischte Schulen haben

- eine Qualifikationsfunktion (einschließlich der Lernförderung für Benachteiligte),
- eine familienergänzende und -unterstützende Erziehungsfunktion,

- soziokulturelle Aufgaben in der Spannweite von sozialer Integration bis zur Schaffung persönlichkeitsfördernder Erfahrungsmöglichkeiten,
- Aufenthalts- und sozial-kommunikative Lebenswelt- und Begegnungsfunktion. Diese Funktionen (und weitere, vernachlässigte) gehen nicht bruchlos ineinander auf. Spannungen und Widersprüche sind in den Schulalltag eingewoben und müssen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bewältigt werden. So ist es nicht verwunderlich, dass je nach Betrachtungsweise immer etwas fehlt. Man kann nicht alles haben und alles sein! Nehmen wir die Funktionsvielfalt an und ernst, brauchen Schulen Anreicherung – auch durch die Jugendhilfe. Um Missverständnissen vorzubeugen: Jugendhilfe wäre in der Ganztagspädagogik nur *ein* Ergänzungspart. Kirchen und Umweltinitiativen, kommunale und betriebliche Lerngelegenheiten, Sportvereine, Musik- und Tanzschulen, Theater, die ganze Breite traditioneller, örtlich verwurzelter Vereine sowie kompetente Dritte als Einzelpersonen (ältere Schüler/innen, „Lesemütter/-väter“, Handwerker/innen, Künstler/innen, Senior/inn/en als Zeitzeugen, Sportler/innen ...) zum Beispiel – solche im Gemeinwesen tätigen Agenturen, Gruppen und Menschen, so vorhanden, könnten an dem geöffneten Arbeits- und Lebensort Schule im Rahmen eines ganzen Tages tätig werden. Drei präzisierende Anmerkungen an dieser Stelle:
- „Mittelschichtige“ Angebotsprofile führen dazu, dass benachteiligte Jungen und Mädchen auch am Nachmittag auf Grund so genannten undisziplinierten Verhaltens „Null Bock auf Programm“ demonstrieren und ausgrenzungsgefährdet sind. Vielen fehlen die unkontrollierte Gegenwelt, Grenzerfahrungen, Streifzüge im öffentlichen Raum, informelle Gelegenheitsstrukturen mit fluktuierenden Gesellungen. Gesamt- und Hauptschulen melden teilweise, dass 50% der Schüler/innen, vor eine Alternative gestellt, den Ganzttag abwählen würden.
- Wie viel Öffnung und wie viel „ungefiltertes Leben“ vertragen Schüler/innen und Schule? Schule soll kein Marktplatz werden, Geschlossenheit und Öffnung sind auszutarieren.
- Nicht jeder dürfte willkommen sein. Schulen sind durchaus zu ermuntern, nach passgenauen Ergänzungen in ihren Umfeldern Ausschau zu halten. Viele gute Einzelzutaten erbringen noch kein stimmiges Menu. Und ein Einkassieren von „irgendwelchen“ Angeboten und eine Addition von Lehrerhobbys werden Forderungen nach stimmigen, verbindlichen, nachhaltigen Bildungs-, Sozialisations- und Betreuungskonzepten und Schulprofilen nicht gerecht.

Was könnte Jugendhilfe zu bieten haben? Ganztagsrelevante Kompetenzfelder der Jugendhilfe sind:

1. Personorientierte Entwicklungsunterstützung
2. Verbindung von Lernen und Beziehung
3. Soziales Lernen; Betonung von sozialen Kompetenzen und „ganzheitlicher“ Persönlichkeitsentwicklung

4. Abwechslungsreiche Methoden (z.B. in den außerschulischen Bildungsprozessen)
5. Körperlichkeit, Bewegung und Tätigkeitsbezug
6. Sozial-emotionale Beheimatung (Stabilität, Rückzug, Erholung, Entspannung ...)
7. Selbstbildung; Selbstlernen; Selbstorganisation; Eigeninitiative
8. Kenntnisse der außerschulischen Lebenswelten; schul Umfeldbezogene Kompetenzen
9. Familienorientierte Aktivierungs- und Unterstützungsangebote
10. Beteiligung der jungen Menschen und Eltern (Werbung um Mittun, Mitbestimmung, Ermächtigung der Nachfragerseite, Erhebung von Akzeptanz und Zufriedenheit ...)
11. Gestaltung von Orten und Räumen
12. Team-, Konzeptions- und Managementfähigkeiten

Die aus diesen Kompetenzfeldern ableitbaren Potentiale für Bildung, Beziehung, Erziehung, Betreuung dürften für Schüler/innen attraktiv und bereichernd sein. Die Jugendhilfe allerdings ist gefährdet, durch Selbstüberhöhung blind für eigene Defizite zu werden. Anders: Die Programmatik und die Rede über die eigene Praxis sind nicht identisch mit der Breite der fachlichen Qualität in Kindergarten, Hort, Jugendtreff. Selbststilisierung und Beschönigung (gebunden an Abwertung des Komplementärs) sind keine günstigen Wegweiser in Kooperationen.

Mögliche Jugendhilfe-Partner der Schule kommen vorrangig aus folgenden Bereichen:

1. Offene Kinderarbeit und Tagesbetreuung, vor allem Horte. Jugendhilfe verfügt über vielfältige Erfahrungen und Ansätze, Schulkinder nachmittags qualifiziert und entwicklungsgerecht zu begleiten. Besonders geeignete Partner für Kooperation ist jene wachsende Anzahl von Grundschulen, die überzeugende Schritte in der pädagogischen und organisatorischen Schulentwicklung gegangen sind: mit offenem Tagesbeginn, flexibler Eingangsphase und veränderter Lehrerrolle, mit Methodenreichtum und sozialen Lernangeboten, mit gemeinsamem Unterricht und Tagesrhythmisierung. Anschlussmöglichkeiten und thematische Kooperationsfelder zwischen Schule und der Jugendhilfe liegen im Primarbereich z.B. in der
 - weiteren systematischen Öffnung von Schule zu den Umfeldern („Nachbarschafts-, Stadtteilschule“; Schule als lebendiger Teil der kommunalen Infrastruktur),
 - Gestaltung eines kulturell reichen, bewegten, spielerischen Lernens,
 - Elternaktivierung,
 - (Lern-, sprachlichen, sozialen) Förderung benachteiligter Kinder,
 - Aneignung von Innen- und Außenräumen,
 - Stützung von Zugängen des Selbstlernens,
 - Eröffnung von Probierfeldern.

2. Die weiterführende Schule im Sek-I-Bereich findet Partner in der Jugendarbeit nach §11 SGB VIII. Die Jugendarbeit (professionell oder im Rahmen qualifizierter Ehrenamtlichkeit der Jugendverbände) offeriert außerschulisch Angebote in den Bereichen Ästhetik, Bewegung, Gesundheit, Natur, Umwelt, Musik, Politik, Medien u.v.m. Jugendverbände arrangieren thematische Bildungsgelegenheiten. Die Jugendzentren bieten Jugendräume zur Erholung, Beratung, Freizeitgestaltung ... Auch dort bilden sich junge Menschen in offenen Situationen und entlang herausfordernden Aufgaben. Selbstorganisations-, Selbstwirksamkeits- und Demokratieerfahrung sind einige von mehreren Leitprinzipien. Die Jugendarbeit verfügt ganztagsrelevant über Mitarbeiter/innen, Räume, Ausstattung, Fähigkeitsbündel ... Zum Primarbereich ergänzend kommen mögliche thematische Kooperationsfelder hinzu wie

- Initiative, Eigenverantwortung, Selbstverwaltung von Räumen,
- Partizipation,
- alltags-, lebens- und berufsverwertbare Schlüsselqualifikationen,
- geschlechterdifferenzierte Angebote,
- interkulturelles Lernen,
- „Ernst“-Projekte.

3. Die besonders unterstützungsbedürftige Zielgruppen ansprechende Jugendsozialarbeit nach §13 SGB VIII hat den Auftrag, schulische, berufliche, gesellschaftliche Integration zu leisten. Hier wird hoch professionell mit individuell und sozial benachteiligten jungen Menschen (Schulmüde, Zuwanderer, Bildungsbenachteiligte ...) gearbeitet, schulrelevant (z.B. im Rahmen von Sozialarbeit an Schulen) durch

- entwicklungsbegleitende Jugendberatung,
- Berufs- und Lebenswegeplanung,
- Übergangshilfen in Ausbildung und Beschäftigung,
- individuelle Unterstützung durch Lerntrainings, sprachliche Förderung oder Sozialkompetenz-Entwicklung.

Die Jugendhilfe sollte sich allerdings davor hüten, in den benannten Feldern Alleinvertretungsansprüche und Monopole zu formulieren und damit Lehrkräfte von gebrauchswerthaltigen, personalen usw. Begleitungsangeboten in toto zu suspendieren und exkludieren.

Befürchtungen und Chancen durch den Ganztag aus Jugendhilfe-Sicht

Allerdings sind auch Befürchtungen in der Jugendhilfe vorhanden:

1. Grundsätzlich: Die Jugendhilfe wehrt sich gegen Billiglösungen und Mogelpackungen, deren Etiketten und Klappentexte zu „Bildung“ und „Betreuung“ das nicht halten können, was sie versprechen. Gefährlich wäre es, wenn pädagogi-

sche Arrangements nunmehr von womöglich kostenträchtigen „Qualitätsfesseln“ befreit würden. Die Jugendhilfe wird Qualitätsverluste, Fachlichkeits- und Standardverfall weder in der Betreuung noch bei den außerunterrichtlichen Freizeit- und Bildungsangeboten freiwillig mittragen.

2. Die Jugendhilfe wird auch nicht guten Mutes und engagiert in solche Verbundkonzepte eintreten, die die herkömmliche Vormittagsschule (hinsichtlich Inhalten, Methoden, Zeit- und Raumarrangements ...) plus Betreuung (als „gehobene Verwahrung“) vorsehen.
3. Funktionalisierungsbefürchtungen der Jugendhilfe entspringen nicht primär einem neurotischen Abwehrreflex. Das Eigenprofil und ihre Verantwortungsräume stehen unter Vereinnahmungsgefahr. Mit Deutlichkeit wird auch von schulreformerischer Seite formuliert: Endlich werde die Bipolarität zum Auslaufmodell; Schule sei nunmehr der zentrale Kinder- und Jugendort. Ein Risiko ist: „Was Schule anfasst, wird verschult.“ Anders: Viele so genannte Kooperationsvorhaben sind schulische Veranstaltungen mit sozialpädagogischer Assistenz.
4. Ein hierarchisches Lieferant-Abnehmer-Verhältnis mit dem Status des „Erfüllungsgehilfen Jugendhilfe“ nach schulischer Maßgabe wird Kooperation im Keim ersticken.
5. Anti-institutionelle Sicht- und Arbeitsweisen der Jugendhilfe treffen auf eine hoch verrechtlichte Schulrealität. Ein Clash der Berufskulturen wird teilweise unvermeidlich sein. Manche pädagogisch riskante, aber reizvolle Unternehmung könnte zudem auch im administrativen Verordnungsgeflecht hängen bleiben.
6. Eine schulgerechte Verplanung, Überformung, Okkupation kindlicher/jugendlicher Lebenszeit durch ganze Schultage erschwert die Verwirklichung von vielfältigen selbst gewählten Aktivitäten und die Investition von Zeit und Energie in bedürfnisgerechte Gesellungsformen. Aus schulischen ganztägigen Angeboten resultierende Bedarfsdefinitionen könnten dazu führen, dass außer-schulische Jugendarbeit eingeschränkt wird.
7. Schule hat eine Ressourcensicherheit, über die Jugendhilfe nicht verfügt. Eine Trennung in kostenpflichtige Jugendhilfe- und kostenfreie schulische Anteile erschwert jedenfalls integrative pädagogische Gesamtkonzepte und benachteiligt die Jugendhilfe-Seite.

Die Jugendhilfe müsste in Kooperationen durch Konzeptveränderungen und Ortsverlagerung Ressourcen einsteuern und das sicherlich komfortablere Für-sich-Bleiben aufgeben. Was steht dafür auf der anderen Seite der Kosten-Nutzen-Bilanz? Mögliche Vorteile für die Jugendhilfe im Rahmen von Ganztagskooperation können sein:

1. Begleitung des Aufwachsens von Kindern erfolgt kompletter, bedarfsgerechter (nicht zuletzt für „das Risikovierteil“).

2. Jugendhilfe kann ihren gesellschaftlichen Stellenwert wahrnehmbarer machen. Ihre bisher unter Wert, eingeschränkt wahrgenommenen Bildungspotenziale und -leistungen im sozialen, politischen, moralischen, ästhetischen Lernen ... werden sichtbar und stehen mehr Kindern und Jugendlichen zur Verfügung.
3. Jugendhilfe mit Ansprüchen wie Prävention, Integration, Sozialraum- und Lebensweltbezug erreicht Kinder, Jugendliche, Eltern eher, als wenn sie in Separees verbleibt.
4. Jugendhilfe kann Schule zu Innovationen animieren – durch das sichtbare Beispiel.
5. Ein Umbau kommt dem Abbau (durch politisch bestimmten Ressourcenentzug) zuvor.

Additive Lösungen (vormittags Schule, nachmittags Jugendhilfe) würden eher einen zweifellos brüchigen Frieden erhalten. Aber gewichtige Chancen gingen in einer hermetisch getrennten Zwei-Zonen-Kultur verloren. Im Rahmen verbindlicher Ganztagskonzepte könnten durch Rhythmisierung des Tages Angebote der Jugendhilfe und der Schule sogar jeweils „umgekehrt“ auch am anderweitig besetzten Vor- und Nachmittag platziert werden. Ein erweitertes Bildungsverständnis und weitere Öffnung von Schule beinhalten z.B.:

- ganzheitliches Erfahrungslernen und Persönlichkeitsbildung als ergänzende Leitparadigmen zu formalen Bildungsprozessen (neuer Unterricht mit individueller Förderung; musisch-kreativ; Sport und Bewegung; Aktionen und Projekte; Werkstatt; lebensnah und alltagsbezogen – mit Begleitung nach Maß; drinnen und draußen; in Klassen und Neigungsgruppen ...);
- Höhergewichtung von Selbstständigkeit und Mitverantwortung der Lernenden;
- Ansetzen an den Lebenswelten, Interessen, Fähigkeiten der Schüler/innen;
- Suche nach informellen bzw. ergänzenden Bildungsgelegenheiten in den schulischen Umfeldern;
- Flexibilisierung der Bildungs- und Betreuungsarrangements.

Kindzentrierte Perspektiven sind zu fordern: „Unabhängig davon, ob Betreuungsangebote für Schulkinder im Schul- oder Jugendhilfereich angesiedelt werden, müssen Orte geschaffen oder erhalten werden, die Kindern und Jugendlichen Raum für die Gestaltung ihres Lebens und die Verwirklichung ihrer Interessen bieten. Das muss (...) keineswegs Institutionalisierung mit festgelegten Programmstrukturen und Anwesenheitszeiten bedeuten – umso weniger, je älter die Kinder sind. Es muss garantiert sein, dass Kinder und Jugendliche einen Ort haben, der für sie eine sichere Anlaufstelle ist, wo sie alles Nötige (...) und (...) Zugang zu interessanten Betätigungsfeldern vorfinden. Sie müssen Freunde treffen können, sich verabreden, Vorhaben planen, sich ausruhen und Erwachsene ansprechen können, wenn sie Unterstützung brauchen. (...) Wo solche Einrichtungen und Angebote angesiedelt sind, ob im Schul- oder Jugendhilfereich, spielt für Kinder und Jugendliche keine Rolle, solange die Orte Eigeninitiative, Bewegungsraum, Engagiertheit und eigene Ver-

antwortung (...) zulassen und unterstützen, wenn sie Platz für ungestörte Beschäftigung, Räume mit Werkstatt- und Ateliercharakter, (...) Orte der Muße und Erholung, Raum für eigene Gestaltung und die Entwicklung einer Kultur des Zusammenlebens hergeben.“ (AGJ-Empfehlung 2003)

Inhaltlich-qualitative Standards für den Ganztag in der Schule

Unter welchen qualitativ-pädagogischen Bedingungen könnte die Jugendhilfe sich mit der offenen Ganztagschule identifizieren?

1. Integrative Konzepte

In solchen Ganztags-Konzeptionen ginge es um eine lebensweltorientierte und personengenaue Pädagogik, die formelle, nichtformelle und informelle Bildung verschränkt und Lern-, Förder- und Freizeitangebote verzahnt. Im Rahmen der Konzepte ist der Zusammenhang von Unterricht, ergänzenden außerunterrichtlichen Angeboten an der Schule und im schulischen Umfeld durch Lehrkräfte und außerschulische Kooperationspartner sinnhaft zu entwickeln. „ (...) Selbstorganisationskräften und Beteiligungswünschen, den vielfältigen Interessen, Neigungen und der Neugierde, den alltagspraktischen Bildungsbedürfnissen und den sozialen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen (ist) Raum zu geben.“ (AGJ-Empfehlung 2003) Das Gesamtprojekt des offenen Ganztags sollte Rückwirkungen in den Unterricht hinein haben. Wie die inhaltliche, zeitliche und räumliche Gliederung des Tages sich entfaltet, muss mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern – im vordefinierten politischen und finanziellen Rahmen – verabredet und erprobt werden.

2. Veränderte Berufsrollen

Insgesamt steht für beide Seiten das berufliche Selbstverständnis auf dem Prüfstand. Für Lehrer/innen beinhalten Ganztagsangebote ggf. erweiterte Präsenzzeiten an der Schule, ferner Beratungs-, Abstimmungsaufwand sowie erhöhte Anforderungen im erzieherischen und sozialkommunikativen Bereich. Die Jugendhilfe erhält einen Gaststatus am Ort Schule und muss sich von hier offensiv, allerdings kontextsensibel bewegen. Jugendhilfe hätte sich auf den Ort Schule und auf die dort herrschenden Strukturen einzulassen. Außerschulische Partner müssen sich fachlich und mental auf Schule und Schüler/innen einstellen, ohne sich unterzuordnen. Jugendhilfe müsste auch die formalen Bildungsprozesse schätzen und Schnittstellen zum Unterricht aktiv suchen, ohne sich in den Status einfacher Hilfe zur Erfüllung schulischer Kernaufgaben hineinmanövrieren zu lassen. Beide Professionen hätten ggf. wiederholt gemeinsame, eigene und fremde Aufgabenanteile zu bestimmen. Die Arbeit aller wird sichtbar und damit auch kritisierbar und kontrollierbar. Die

Qualität von Kooperation im Ganzttag hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Lehrer/innen auch an den nicht-unterrichtlichen Angeboten beteiligt und auch am Nachmittag anwesend sind.

3. Schüler- und Elternbeteiligung

Die schulische Mitwirkung im Rahmen formaler Repräsentanzen, also die Einbindung von Beauftragten der Interessengruppen, reicht aus Jugendhilfe-Sicht nicht aus. Die Stärkung der Nachfrager-Seite ist für die Jugendhilfe zentral. Schule ist mit Kindern und Jugendlichen statt für sie zu machen. Mehr Partizipation der Schüler/innen wäre möglich – hinsichtlich

- der (Selbst-) Entwicklung und Gestaltung von Bildungsgelegenheiten,
- der Reihenfolge der Lerninhalte (z.B. im Rahmen von Frei- und Wochenplanarbeit),
- der Lernwege (etwa bei Projekten),
- der Mittelverwendung an der Schule – so eine Selbstbewirtschaftung partiell installiert ist,
- des Schulprofils,
- des Feed back an die Lehrkräfte zum Unterricht und
- der Erkundung von Akzeptanz und Zufriedenheit mit außercurricularen Angeboten.

Kurz: Partizipation bei der Angebotsentwicklung und Unterrichtsgestaltung erhöht Identifikation; Wahlmöglichkeiten sind abzusichern.

Auch elterliche Zufriedenheit und Bedarfsveränderungen sind turnusmäßig zu erheben. Entscheidungen von Schul-, Schulaufsichts- und Schulträger-Seite sind gegenüber Eltern transparent zu machen. Dazu sind verbindliche Strukturen und Formen nötig. Hauptkriterium bei der Entwicklung von Angeboten sind neben den Betreuungsinteressen der Eltern (Arbeitszeiten usw.) die Bildungs- und Freizeitinteressen der Kinder. Kurz: Neigungsberücksichtigung, Qualität und Verlässlichkeit sind die entscheidenden Variablen für Schüler/innen und Eltern. Aber – Beteiligung ist nicht einfach umzusetzen.

- Beteiligung jenseits formaler Mitwirkung bzw. eines Repräsentantenprinzips ist aufwändig.
- Für die Zuständigkeit muss es feste Adressen geben, sonst fällt Beteiligung im Druck der Dringlichkeiten weg.
- Widersprüchliche Interessen werden sichtbar. Ein Dissenspotenzial kann sich z.B. daraus ergeben, dass Kinder und Jugendliche gemäß Bedürfnissen und Entwicklungsstand ein- und ausgehen möchten – also zwischen festeren und offeneren Strukturen pendeln wollen, Eltern ihre Kinder aber sicher beaufsichtigen wissen und durch fixe Programme gefördert sehen möchten.
- Die Flexibilität der Anbieterseite ist besonders gefordert.

4. Geeignete räumliche Bedingungen und Nutzungsselbstverständlichkeiten für Partner (eigene Räume innerhalb der Schule)

Architektur ist gebaute Pädagogik; Raumkonzepte sind eine fundamentale Säule pädagogischer Programme. Eine gute, ganztägig arbeitende, offene Schule braucht viel Platz und geeignete Außen- und Innenräume – für kleine und große Gruppen, für Freizeit und Arbeitsgemeinschaften, zum sich Wohlfühlen und zum Lernen, für Rückzug und Bewegung. Die Kinder benötigen schmackhaftes und gesundes Essen, auch zwischendurch, in ansprechenden Essensräumen. Es muss Platz geben für eine informelle, selbst gestaltete Kinder- und Jugendkultur. Für Lehrer/innen und Fachkräfte der Jugendhilfe sind der Arbeitsqualität förderliche räumliche Rahmenbedingungen vorzuhalten. Angebote der Jugendhilfe in schulischen Räumen werden von der Jugendhilfe verantwortet. Partner brauchen Schlüsselgewalt.

5. Ergänzende Lerngelegenheiten in Räumen außerhalb des schulischen Milieus

Ganztagsangebote sollen nicht ausschließlich am Ort Schule angesiedelt sein, sondern können auch Erfahrungsfelder und Anregungsmilieus in Stadtteil, Natur, Sozialeinrichtung, Betrieben, an Jugendhilfe-Orten (schulnahes Jugendhaus usw.) wahrnehmen und verwerten. Zu bedenken ist: Eine Totalausgliederung des Nachmittags ist riskant. Nur Ganztagsangebote, die am Ort Schule stattfinden, werden von dieser wahrgenommen, nicht als unwichtiges Additiv beurteilt, sondern als Gestaltungsfeld anerkannt.

Jugendhilfe-Strukturen – kooperationsgeeignet?

Neben Kulturunterschieden sind auch differente Systemstrukturen zu verzeichnen. Die Frage ist, ob sich diese Konstruktionsprinzipien abstoßen müssen bzw. in Kooperationen lähmen oder ob auch von hier in ausgewählten Bereichen Anreicherungen möglich sind.

Folgende strukturelle Besonderheiten der Jugendhilfe sind dem Schulbereich kulturell und strukturell fremd:

1. Jugendhilfe ist eine soziale Dienstleistung, deren Inanspruchnahme fast ausschließlich durch Freiwilligkeit gekennzeichnet ist. Die Jugendhilfe hat einen aus dem elterlichen Erziehungsrecht abgeleiteten nachgeordneten Auftrag. Von den Leistungsberechtigten werden häufig Kostenbeiträge unter Berücksichtigung der Einkommensverhältnisse erbracht.
2. Die Gesamtverantwortung für die Planung und Bereitstellung von Einrichtungen, Leistungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe liegt auf kommunaler Ebene. Die Landesebene hat im Respekt vor der kommunalen Selbstverwaltung nur begrenzte Steuerungsmöglichkeiten.

3. Der Kinder- und Jugendhilfe kommt ein breiter, im Außenblick verwirrender und teilweise unberechenbar erscheinender Auftragskanon zu. Kennzeichnend ist eine Pluralität der Aufgaben, Leistungen und Träger. Die Jugendhilfe als Gesamtsystem ist wenig hierarchisch steuerbar und deshalb hochdynamisch und heterogen. Das System ist im Prinzip offen: Für neue Bedarfe werden neue Angebote und Erbringungsstrukturen kreiert. Die Regelungsdichte ist gering. Was allerdings von außen wie Chaos und Beliebigkeit erscheinen mag, hat eine innere Rationalität, die den Zwecken, Funktionen, Leistungs- und Produktanforderungen der Jugendhilfe entspricht.
4. Jugendhilfe-Leistungen werden überwiegend von nicht-staatlichen Anbietern, den freien Trägern, erbracht. Diese Träger sind weltanschaulich nicht neutral, unterbreiten ihre Angebote also implizit oder explizit von wertgebundenen Standpunkten aus. Sie befinden sich untereinander im „fachlich regulierten Wettbewerb“.
5. Jugendhilfe muss sich ihre Ressourcen in kommunalen Verteilungskämpfen erstreiten und kann nicht von einer festen Finanzierungsbasis aus arbeiten.
6. Die Jugendhilfe ist geprägt von Abstimmungs- und Beteiligungsprozessen. Auch die Kooperationsangebote im Ganztage würden von Instanzen wie der Jugendhilfeplanung, dem Jugendhilfeausschuss, Sozialraumkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (§78 SGB VIII) mitentschieden. Die Jugendhilfeplanung ist qualitativ und partizipativ angelegt – und durchaus (für Schule fremd) zeit- und kraftaufwändig. Die Jugendhilfe verfügt mithin über Strukturen,
 - die vorhanden und kooperationserprobt sind,
 - die Schule teilweise heute schon einen Platz bieten und
 - die perspektivisch kooperationsstrukturell ausbaubar wären.

Kurz: Vorhandene Strukturen (Schulkonferenz, AG nach §78 SGB VIII, Sozialraum-Gremien, kommunale Ausschüsse) sind zu nutzen, andere sind neu zu entwickeln.

Strukturelle Standards der Kooperation im Ganztage

Folgende strukturelle Standards für Kooperationsvorhaben sind zentral:

1. Gemeinsame Konzeptentwicklung und Kooperationszeit

Die Jugendhilfe wird weder perfekt durchfinanzierte Konzepte aus ihren Budgets vorlegen noch sich von der Schule und *ihren* Gremien in konzeptionelle Fertigprodukte hineinplanen lassen. Das Ganztagsangebot sollte auf einem gemeinsam entwickelten Konzept beruhen; die Jugendämter und freien Träger müssten von Beginn an in die Planungs- und Abstimmungsarbeit der schulischen Gremien und Anspruchsgruppen einbezogen werden. Die Phase des gegenseitigen Kennenler-

nens, der Klärung der bisherigen Geschichte, des Austausches über Möglichkeiten und Grenzen kann nicht übersprungen werden. Schule und Jugendhilfe auf dem Weg in den Ganzttag brauchen getrennte und gemeinsame Zielfindungsprozesse und Zeit für Konzeptentwicklung, Absprachen, Teamarbeit.

2. Strukturelle Absicherungen

Prozesssteuerung und strukturelle Absicherungen sind auf mehreren Ebenen zu gewährleisten. Klare Federführung und Definition der Steuerungsaufgaben auf der politischen und administrativen Ebene sind ebenso wichtig wie kooperative Planung, Koordination, Lenkung an der Schule. Es wird stark von lokalen Bedingungen abhängig sein, welche Formen der Verfahrensstützung sich bewähren. Tatsache bleibt, dass Aushandlung und Abstimmungen viel Zeit von Prozessbeteiligten schlucken – vor allem in der Startphase und in Konfliktsituationen. Denkbare strukturelle Foren sind:

- Schulverwaltungsamt/Schulträger, Schulentwicklungsplanung durch Schulausschüsse hier und Schulkonferenz, Schulleitung, Lehrerschaft könnten im Rahmen von kooperativen Ganztagsangeboten nicht das alleinige Sagen haben. Die Planungsprozesse von Schule und Jugendhilfe sind auf kommunaler Ebene zusammenzuführen. Eine kommunale Steuergruppe mit Schulverwaltungsamt und Jugendamt als Federführung sowie mit Schulleitung, Schulaufsicht, Jugendhilfe-Trägern, Eltern, Vertreterinnen/Vertretern von Sport, Kultur, Kirche ... müsste als Regiestelle Planungs-, Steuerungs- und Auswertungsaufgaben erhalten.
- Schulen, freie Jugendhilfe-Träger und Jugendämter benötigen beauftragte Ansprechpartner, damit Verantwortung, Kommunikation und Konfliktbearbeitung geregelt sind. Zur Koordination der ganztägigen Angebote brauchen Schulen Deputatsstunden bzw. finanzielle Mittel, die inner- oder außerschulisch vergeben werden können.
- Gerade wenn schulische Mitwirkungsgremien das letzte Wort über das Ganztagskonzept behalten, ist zentralen externen Partnern (aus der Jugendhilfe zum Beispiel) Sitz, Beratungsfunktion und Stimme in den formalen schulischen Entscheidungsstrukturen einzuräumen bzw. ein Vetorecht abzusichern.
- Eine Projektgruppe an der Schule sollte mit Vertretern der Elternschaft, der Schülerschaft, mit Lehrkräften und Jugendhelfemitarbeitern sowie weiteren relevanten Kooperationspartnern besetzt sein. Aufgaben sind Planung, Begleitung und Auswertung der Arbeit am konkreten Standort.
- Gemeinsame Planung und Reflexion verbessern die Angebotsqualität auch im Alltag für die Schüler/innen. Lehrer/innen, Schulleitungen, Jugendhilfe-Träger, Honorarkräfte benötigen Zeit und Bereitschaft für Abstimmungen in Projekten.
- Schulen sollten in gemeinwesenbezogene Netzwerk-Foren, regionale Bildungsallianzen u.Ä. eingebunden sein, in denen interessierte Akteure gleichberechtigt

über Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern nachdenken und bedarfsgerechte, verknüpfte schulische sowie vor-, neben-, nachschulische Angebote entwickeln.

- Eine Verankerung von Kooperation in Leitbildern, Stellenbeschreibungen, in der Geschäftsverteilung, im Schulprogramm und in Trägerkonzepten dürfte sinnvoll sein, ist allerdings ein Mehrjahres-Prozess.

3. Vertragliche Gestaltung mit außerschulischen Partnern und fachliche Standards

In partnerschaftlicher Diskussion ausgehandelte Vereinbarungen sind zu verschriftlichen. Einige Regelungsthemen sind: Ziele; Aufgaben der Partner, Verantwortlichkeiten; Aufsicht; Haftung; Versicherung; Essensversorgung; Raumkonzept; Personal-, Qualifikations-, Fortbildungsanforderungen; Prozedere bei Ausfall wegen Krankheit u.Ä.; Auswertungen; Konfliktregelung ...

Nicht nur die Schüler/innen, die Eltern, die Schule, sondern auch die Jugendhilfe müssen vor mangelnder Verlässlichkeit und fehlender Kontinuität durch Zufälligkeiten und Unverbindlichkeit geschützt werden. Nicht alle Jugendhilfe-Partner werden sich in mittelfristige, für Schulen aber unerlässliche Angebotsgarantien begeben können. Mit dem Abschluss von Rahmenvereinbarungen zwischen Schulen und Kooperationspartnern werden fachliche Standards festzulegen sein.

4. Gemeinsame Auswertungen; Evaluation

Thematische und zielgruppenbezogene Auswertungen können sich mit Gesamtberichterstattungen abwechseln. Angebote müssen laufend auf Bedarfsgerechtigkeit untersucht werden. Heikle Fragen, die in der Praxis auftreten, sind z.B.: Was passiert mit Ergebnissen, die Misslingen und Scheitern abbilden? Wer nimmt die Zusatzarbeit auf sich? Wer bezahlt ggf.?

5. Begleitung der Standorte – Gemeinsame Fortbildungen und Fachtage

Ohne eine Brückenagentur, die zusammenbringt, moderiert, übersetzt, anregt usw., werden Kooperationsvorhaben in Konfliktsituationen auseinander brechen. Berufsgruppengemischte Fortbildungen und Fachforen sind nachgewiesenermaßen eine effiziente Form der Verbesserung der Kooperationsvoraussetzungen und -ergebnisse.

6. Bedarfsgerechte Finanzierung

Argumente für eine Kooperation werden vermischt mit einer prekären Haushaltssituation kommuniziert. Einige Anbieter bringen Ressourcen ein; andere Angebots-träger sind zu bezahlen. Solange außerunterrichtliche nichtschulische Angebote nicht kostenfrei zur Verfügung gestellt werden können, sind sozial gestaffelte

Elternbeiträge mit Möglichkeiten der Beitragsbefreiung zu entwickeln. Probleme und Risiken bleiben: Abgestimmte, auskömmliche Finanzierungskonzepte liegen meist nicht auf dem Tisch. Dauerstreit um Finanzierungsanteile zwischen beteiligten Instanzen ist nicht unwahrscheinlich. Legitime schulische Interessen an Personalsatzstellung in Ausfallsituationen privilegieren große Träger. Ergänzungen durch Ehrenamtliche sind in der Regel labiler und in den neuen Ländern in der Fläche nicht ausgeprägt.

7. Gemeinsame Gesamtverantwortung

Die organisatorischen und rechtlichen Regelungsbedarfe sind erheblich. Wie können zwei komplett unterschiedlich gestrickte Systeme mit schwer zu vereinbarenden gesetzlichen Bestimmungen, administrativen Abläufen, Handlungslogiken, institutionspolitischen Zielen usw. aufeinander abgestimmt werden? Entsteht nicht ein neues Kompetenzgerangel ungeahnten Ausmaßes, z.B. zwischen: Ländern und Kommunen; Schulaufsicht, Schulträger, Jugendamt; Schulen und freien Jugendhilfe-Trägern; Lehrkräften und Sozialpädagoginnen/-pädagogen? In der Jugendhilfe hat bisher der öffentliche Träger die Gesamtverantwortung für Jugendhilfe-Leistungen; Fach- und Dienstaufsicht liegen bei den eigenständigen freien Trägern. Schulische Gremien werden jedoch nur beschränkt Rechte teilen oder gar abtreten. Kooperation ist aber angesiedelt in Zwischenräumen. Gerade deshalb gilt: Eine gemeinsame Gesamtverantwortung ist schwierig, aber bei Kooperationsvorhaben unverzichtbar.

Viele Grundsatz- und Detailfragen bleiben. Sind nicht schon jetzt am Ort Schule Platz- und Raum- sowie Zeitmangel (für die vielfältigen Abstimmungen) absehbar? Was passiert in den Ferien und an unterrichtsfreien Tagen? Wer klärt, wer kümmert sich um all die kleinen und großen Fragen, die Üblichkeiten aushebeln:

- Aufgaben- und Arbeitsbedingungsveränderungen auch für Hausmeister, Schulsekretariat, Schulleitung,
- neue Regelungen für Schülertransport,
- Zerstörungen, Aufsicht, Haftung, Versicherung, Reinigung, Schlüsselgewalt, Telefon, Heizung,
- ...

Ermöglichungsfaktoren für Kooperation

Was ermöglicht Kooperation? Einige beispielhafte Richtungsanzeigen:

Ebene der Voraussetzungen

1. Partner erkennen, dass sie ohne den anderen ihre Ziele nicht erreichen bzw. Leistungen und Ergebnisse suboptimal sind.
2. Wille zur Zusammenarbeit überwiegt die Bedenken.
3. Selbstbewusstsein über Leistungen, Stärken, Grenzen ist je für sich vorhanden.

Prozessebene

4. Unterschiede sind erlaubt und hindern nicht, Gemeinsamkeiten zu suchen.
5. Gemeinsame Planung beginnt früh und lässt allen Beteiligten Gestaltungschancen.
6. Über Erwartungen wird gesprochen, Ziele des Kooperationsvorhabens werden verabredet.
7. Enttäuschungen, Rivalitäten, Ängste ... werden offen gemacht.
8. Zumutungen für den Partner bleiben verkraftbar; auch der andere darf gut aussehen.
9. Beide arbeiten mit ihren Stärken.
10. Teilleistungen sind für das Gesamtergebnis entscheidend und werden anerkannt.
11. Hemmnisse werden auch kontextualisiert, auf Zwecke und Handlungslogiken rückbezogen, statt primär personalisiert.

Strukturebene

12. Gesamtverantwortung wird gemeinsam wahrgenommen; Teilzuständigkeiten werden klar verteilt.
13. Kooperation ist eingebettet in einen Mehrebenen-Prozess. Vor-Ort- und Strukturentwicklung hemmen sich nicht, wobei Ungleichzeitigkeiten normalisiert werden.
14. Verfahrensregularien sichern, dass eine gewisse Personenunabhängigkeit gewährleistet ist.

Ergebnisebene

15. Kooperationseffekte überzeugen: Die Sachergebnisse sind lohnend.

Kulturebene

16. Kooperation verläuft offen, großzügig, fair, an der Beziehungsseite erfreulich.

Katalysatoren können sein:

- Räumliche Nähe von Jugendhilfe-Träger und Schule; gemeinsames Einzugsgebiet;
- Stunden- und Arbeitszeitentlastungen für die Gestaltung von Kooperation;
- Stimmigkeit in den Hierarchieebenen;
- Wechselseitige Zurverfügungstellung sächlicher Ressourcen;
- Kooperation als Tagesordnungspunkt in Dienstberatungen; anschauliche, gut vorbereitete Präsentationen;
- Gegenseitige Besuche; Arbeit im Tandem;
- Gemeinsame Fortbildungen und Fachtage;
- Effektive Kooperationsgremien und strukturierte, zeitbegrenzte Sitzungen.

Mittelfristige strukturelle Ermöglichungsfaktoren sind u.a.:

- Eine Kommunalisierung von Schule mit erweiterter Trägerschaft würde die regionale und lokale Koppelung mit der Jugendhilfe erleichtern. Das bedeutet z.B.: Personalhoheit und Fachaufsicht vor Ort; Rahmenbedingungen, Standards und Finanzierung als Ländersache. Das beinhaltet im Rahmen von Nachteilsausgleich auch, Schulen in Problemverdichtungsgebieten überdurchschnittlich auszustatten.
- Eine große Selbstständigkeit der Einzelschule ermutigt zu kreativen Wegen.
- Die Ausbildungs- und Besoldungsniveaus sowie Arbeitszeitmodelle sind perspektivisch anzunähern.

Koordination und Kooperation benötigen daneben erstens Verfahrensstützung, zweitens Beziehungspflege im Rahmen einer Kooperationskultur und drittens situations- und projektspezifische Aushandlung. Kooperationskonflikte sind dabei unvermeidlich. Das „Abenteuer Kooperation“ ist ein Prozess des Herantastens. Lernbedarf zur Steigerung der Kooperationsfähigkeit der Jugendhilfe verankere ich hier:

- Entwicklung von Klarheit und Entschiedenheit für das konkrete Projekt statt Undeutlichkeit und Unentschiedenheit;
- Kompromissfähigkeit statt hundert Prozent Erwartung;
- Unterschiedstoleranz statt Ebenbild-Erwartung und Missionierung;
- Schnittmengen-/Gemeinsamkeitssuche statt Dissensforcierung;
- Ausbau von Dialogbereitschaften und -fähigkeiten;
- Einlassen auf Schule und Unterricht;
- Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen Kompetenz.

Als Lernbedarf zur Steigerung der Kooperationsfähigkeit von Schule sehe ich:

- Selbstverständnis-Weitung von Schule statt Funktionsengführungen;
- Teamprinzipien und Dialoge statt Einzelkämpfe, Monologe und Verpflichtungsdiktate (auch hier: Steigerung von Dialogbereitschaften und -fähigkeiten);
- Verantwortungsteilung statt Abschiebung von Problemen/Kindern;
- Partnerschaft statt Hineinmanövrierung in die Zuarbeits- und Erfüllungsgehilfenrolle; Wertigkeit der Leistungen der anderen Professionen zulassen und wahrhaben;
- Bescheidenheit statt Arroganz, Borniertheit;
- Öffnung dafür, dass Bildung und Erziehung an der Schule nicht mehr ausschließlich in der Lehrerhand verbleiben.

Bilanz

Kooperationen ermöglichen Schule eine größere Vielfalt an Lernorten und Lerngelegenheiten, Inhalten, Vermittlungsformen, Personen ermöglichen. Anreicherung

durch mehrere Professionen und Erfahrungskulturen von Externen sind ein Schatz für die Schüler/innen: Lebenswelt-, Kultur-, Bewegungs-, Gesundheitsexpertise von Dritten ist eine Säule einer neuen Schule. Am Ort Schule relevante Kernkompetenzen der Jugendhilfe sind:

- individuelle Förderung;
- Arrangement von anregenden Milieus und von bildenden Gelegenheitsstrukturen;
- Fokus auf Benachteiligte (besondere Stützung; Anwaltsfunktion);
- Selbstbildung und Selbstlernen;
- Partizipation und Arbeit mit Interessen und Stärken von Kindern und Jugendlichen;
- Aktivierung von Eltern;
- Öffnung zum Gemeinwesen.

Um als Jugendhilfe nicht zum Projektionsfeld potentiell „unendlicher“ Wünsche von Schule bzw. zu ihrem Spielball zu werden, sollte jede Kooperation mit einer Aushandlung entlang diesen Themen beginnen:

- Welche Werte, Motive und Interessen verbinden die Partner mit dem Vorhaben?
- Welche Ergebnisse werden angestrebt?
- Was sind für dieses Vorhaben gefragte Kompetenzen? Können und wollen wir die erwartete Ergänzungsleistung erbringen?

Man kann „additiv“ starten, sich sukzessive kennen lernen und über die Schulter schauen. Vorsichtige, zögerliche, auch skeptische Annäherungen sind womöglich realistischer und tragfähiger als illusionäre „Umarmungen“.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2003): Jugendhilfe und Bildung. Kooperation Schule und Jugendhilfe. Berlin
- Müller, C. Wolfgang (2003): Menschenbildung als Lebensgestaltung. In: Forum Jugendhilfe 2

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagsschulen mit außerschulischen Akteuren?

1. Ganztagsschule und neue Lernkultur

Bei der politischen Entscheidung für die Einführung der Ganztagsschule spielten sowohl sozial- wie auch bildungspolitische Gründe eine Rolle. Zum einen soll durch eine verlässliche Nachmittagsbetreuung der Kinder und Jugendlichen die Teilnahme besonders von Frauen an der Arbeitswelt ermöglicht werden (Vereinbarkeit von Familie und Beruf). Zum anderen soll durch eine veränderte Schule der durch PISA nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Kinder und ihrem Schulerfolg aufgelöst bzw. zumindest gemindert werden (Kultusministerkonferenz 2004, 4). Die Einführung der Ganztagsschule beinhaltet demnach nicht nur eine zeitliche Ausdehnung von Schule in die Freizeit der Kinder und Jugendlichen, sondern auch das Versprechen auf eine damit einhergehende Schulreform.

Sowohl Kultusministerkonferenz wie Ganztagsschulverband halten im Hinblick auf Ganztagschulen eine konzeptionelle Einheit von Unterricht und darüber hinausgehende Angebote für unerlässlich. „Dies erscheint als das grundlegende Kriterium, um Ganztagsschulen so gestalten zu können, dass die Ausdehnung von Schule auf den ganzen Tag pädagogisch wirken kann und für vielfältige und notwendige Reformen des Schulalltags genutzt werden kann.“ (Radisch/Klieme 2003, 12) Wie diese konzeptionelle Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten realisiert werden kann, darüber gibt es offenbar unterschiedliche Auffassungen. Das Augenmerk der Kultusministerkonferenz gilt besonders der Entwicklung außerunterrichtlicher Aktivitäten im Sinne individueller unterrichtsbezogener Förderungen (z.B. Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, Hausaufgabenhilfe), um den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler zu sichern. Der Ganztagsschulverband vertritt dagegen die Vorstellung einer neuen Lernkultur an Ganztagsschulen, die auch eine Reform des Unterrichts selbst einschließt. Seiner Auffassung nach müssen die Nachmittagsangebote auch auf die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen und alternative Unterrichtsformen müssen ebenfalls ermöglicht werden (Ganztagsschulverband 2003).

2. Ganztagsschule und Kooperation mit außerschulischen Akteuren

Die Realisierung und Verbreitung von Ganztagsschulen wird nur unter Beteiligung außerschulischer Akteure möglich sein. Denn in der Regel wird die einzelne Halbtagschule bei der Umwandlung in eine Ganztagsschule kaum in der Lage sein, selbst für die Bereitstellung zusätzlicher Nachmittagsangebote zu sorgen. Eine besondere Rolle bei der Versorgung mit zusätzlichen Angeboten wird in diesem Zusammenhang die Jugendhilfe spielen, die nach den Schulgesetzen der Bundesländer schon jetzt der wichtigste Partner der allgemein bildenden Schulen ist (Teuber 2004). Nach den Vorstellungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe sollten die pädagogischen Konzeptionen für Kinder und Jugendliche dabei gemeinsam von Schule und Jugendhilfe entwickelt und erprobt werden (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2003). Angesichts des geringeren Organisationsgrades und der Vielstimmigkeit der Jugendhilfe erscheint es jedoch fraglich, dass es zu der von ihr gewünschten Zusammenarbeit mit Schule „auf gleicher Augenhöhe“ kommen wird. Wenn allerdings die Forderung nach einer konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten weiterhin gelten soll, ist eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Prinzipien von Jugendhilfe (wie Freiwilligkeit, Pluralität, Lebensweltorientierung, Gegenwartsbezug) und denen der Schule (wie Verpflichtung, Standardisierung, Lehrplanorientierung, Zukunftsbezug) und der Frage ihrer möglichen Zusammenführung auf jeden Fall erforderlich.

3. Fragestellungen und Anlage des Projekts „Schule und soziale Netzwerke“

Das Projekt „Schule und soziale Netzwerke“ des Deutschen Jugendinstituts hat zum ersten Mal eine bundesweite Befragung zum aktuellen Stand der Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit außerschulischen Akteuren (Institutionen, Personen) durchgeführt. Die Studie ging auch ausführlich der hier gestellten Frage nach, ob und wie weit die schulische Praxis durch Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren verändert wird. Des Weiteren sollte untersucht werden, wie weit in den Schulen das Internet als Medium einer Vernetzung mit der Außenwelt genutzt wird.

Um den augenblicklichen Stand der Kooperationen allgemein bildender Schulen mit außerschulischen Akteuren festzustellen, wurde eine repräsentative Schulleiterbefragung (N = 5238) sowie eine Befragung von Kooperationspartnern von Schulen (N = 1010) durchgeführt. Die Bruttostichprobe bildete die proportionale Verteilung der Schulformen über die Bundesländer ab. Bei der Nettostichprobe ergaben sich nur geringfügige Abweichungen von dieser Verteilung. Den 91 % Halbtags-

schulen standen dabei 9 % Ganztagsschulen, genauer: von den Schulleitern als Ganztagsschulen angekreuzte Schulen gegenüber.

Zur Frage der Auswirkungen der Kooperationsprojekte auf die schulische Praxis wurde zunächst die Rangfolge der wichtigsten Partner aus der Schulleiterbefragung ermittelt, und dann entsprechend dieser Rangfolge Kooperationsprojekte mit Schulsozialarbeit, Betrieben und anderen Schulen ausgewählt. Die möglichen Auswirkungen dieser Kooperationsprojekte auf die schulische Praxis sowie der Nutzung des Internets wurden durch mündliche Befragungen von Schulleitern, Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern 24 stichprobenartig ausgewählter Schulen erhoben, wobei zu jedem Thema alle Schulformen einbezogen wurden.

4. Wesentliche Befunde des Projekts „Schule und soziale Netzwerke“¹

4.1 Stand der Kooperation und Vernetzung allgemein bildender Schulen mit außerschulischen Akteuren

Nach den Ergebnissen dieser Studie kooperieren die allgemein bildenden Schulen in Deutschland in hohem Maße mit einem breiten Spektrum an außerschulischen Akteuren, wobei die bilaterale Form der Zusammenarbeit überwiegt. Die wichtigsten Kooperationspartner sind schulunterstützende Dienste,² Einrichtungen und Betriebe in der Kommune und andere Schulen. Die von den Schulen genannten Kooperationsprojekte sind recht stabil. Die überwiegende Mehrheit der erfassten Kooperationsprojekte existiert schon über zwei Jahre. Die Intensität der Kooperation ist unterschiedlich. Die ganze Bandbreite von mehrmaligen Kontakten in der Woche bis zu wenigen Kontakten im Jahr ist vertreten. Allerdings sind die Kooperationsprojekte nur teilweise institutionell und finanziell abgesichert. Ansätze einer komplexeren Vernetzung findet man bei der Kooperation der Schulen untereinander. In diesen Schulnetzwerken wird auch das Internet am ehesten als Kommunikationsmittel mit der Außenwelt, allerdings vornehmlich als Intranet des Schulsystems genutzt. Die Integration der neuen Medien in den schulischen Alltag ist noch nicht sehr weit fortgeschritten. Ein Medienkonzept, das den Stellenwert der neuen Medien, d.h. auch des Internets im Rahmen des Schulprogramms festlegt, existierte nicht bei den befragten Schulen. Innovative Unterrichtsformen wie z.B. Projektunterricht sind mit einer intensiveren, auch inhaltlich abgestimmten Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren und einer stärkeren Ausschöpfung der Möglichkeiten des Internets verbunden. Planungen zur Erweiterung der Kooperationen mit außerschulischen Partnern beziehen sich an erster Stelle auf den Ausbau der Kontakte zu Sponsoren.

4.2 Auswirkungen von Kooperationsprojekten auf die schulische Praxis (Schulentwicklung)

Das Projekt ging auch der Frage nach, ob die moderne Schule durch Kooperation/Vernetzung mit außerschulischen Akteuren weiterentwickelt werden kann. Diese Frage ist besonders hinsichtlich der Entwicklung von Ganztagschulen von Bedeutung. Die Untersuchung ergab, dass die Innovation durch Kooperationen im Wesentlichen in der Schaffung neuer Handlungs- und Lernräume für Kinder und Jugendliche neben dem Unterricht besteht. Auch erweitert sich das Spektrum an individueller Förderung (z.B. Förderung individueller Interessen und Begabungen durch außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote am Nachmittag). Der Unterricht als das eigentliche Kerngeschäft von Schule wird dagegen durch die Kooperationen kaum tangiert. Es wurden allerdings zur Behandlung der modernen Medien neue Fächer (z.B. Informatik, informationstechnischer Grundkurs) eingerichtet, in denen die Kinder den Umgang mit dem Computer, den Anwendungsprogrammen und dem Internet lernen können. Schule vermag systemfremde Lernarrangements (z.B. Lernen nach aktuellem Bedarf) und darin akkumuliertes Erfahrungswissen offenbar nicht ohne weiteres konstruktiv aufzugreifen und zu nutzen. Beispielsweise wurde die Möglichkeit einer Lebensweltorientierung des Unterrichts über Erfahrungen der Schüler in Betriebspraktika in den untersuchten Schulen nicht genutzt. Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter entwickelten kaum gemeinsame Projekte, sondern teilten sich die Arbeit in Wissensvermittlung (Lehrer) und soziale Erziehung (Schulsozialarbeit) auf. In den traditionellen Fächern wurde das Internet auf ein übliches Informationsmittel, d.h. ein besseres Lexikon reduziert. Lediglich die Zusammenarbeit der Schulen untereinander hat einen gewissen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung. Wir haben es bei den Kooperationsprojekten der allgemein bildenden Schulen mit außerschulischen Akteuren demnach in der Regel mit einer Addition von herkömmlichem Unterricht am Vormittag und Kooperationsangeboten am Nachmittag und einer entsprechenden räumlichen und zeitlichen Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften und außerschulischen Kräften zu tun. Konsequenterweise werden von den Kooperationspartnern der Schulen die möglichen Kooperationsgewinne vor allem bei den Kindern und Jugendlichen selbst gesucht und weniger auf der Ebene einer nachhaltigen Veränderung der Schule selbst.

5. Resümee

Die Zusammenarbeit von Schule mit Jugendhilfe bzw. außerschulischen Akteuren resultiert keineswegs zwingend in einer neuen Lernkultur der Schule im Sinne einer Zusammenführung von unterrichtlicher Fächerorientierung und außerunterrichtlicher Lebensweltorientierung. Nach den Erkenntnissen des Projekts „Schule und

soziale Netzwerke“ ist vielmehr damit zu rechnen, dass es in Ganztagsschulen statt zu einer Integration dieser verschiedenen Orientierungen eher zu ihrer organisatorischen Separierung kommen wird. Die mit der Ganztagsschule einhergehende Schulreform wird aller Wahrscheinlichkeit nach in einer weiteren Differenzierung der schulischen Praxis, d.h. einer Arbeitsteilung von vormittäglichem schulischem Unterricht in der Verantwortung der Lehrkräfte und nachmittäglichen Angeboten auch anderer Träger unter der Aufsicht der Schulleitung bestehen (additive Organisationsform der Ganztagsschule). Die Forderung nach einer konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten wird vermutlich nur hinsichtlich eines Teils der nachmittäglichen Angebote, d.h. der Angebote in Form einer unterrichtsbezogenen individuellen Förderung realisierbar sein. Die Studie zeigt allerdings auch, dass es dann zu einer engeren und produktiven Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Akteuren in Richtung einer konzeptionellen Einheit von Fach- und Lebensweltorientierung kommt, wenn die Schule ihrerseits schon projektartige Arbeitsformen entwickelt hatte. Solche projektartigen Arbeitsformen stellen auch den Rahmen dar, in dem sich das Potential der neuen Medien und speziell des Internets erst voll entfalten kann.

Die Verwirklichung der konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten würde einer grundlegenden Reform der Schule gleichkommen. Wenn Ganztagsschulen den Unterricht vor allem dazu nutzen, die Schülerinnen und Schüler mit dem Wissen zu versorgen, das sie für die Realisierung und Durchführung außerunterrichtlicher Aktivitäten und Projekte benötigen, dann erwerben unsere Kinder und Jugendlichen nicht nur Wissen, das sie auch praktisch anwenden können, sie eignen sich bei diesem Lernen nach aktuellem Bedarf auch am ehesten die Eigenschaften und Fähigkeiten an, die für ein eigenverantwortliches und lebenslanges Lernen erforderlich sind.

Anmerkungen

- 1 Zu einer ausführlicheren Darstellung der Untersuchungsergebnisse siehe: Andrea Behr-Heintze/Jens Lipski (2005): Schulk Kooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.
- 2 Unter dieser Rubrik sind schulnahe Dienste wie Hort, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit, schulpyschologischer Dienst, Schulstation, Mediation und Förderzentrum zusammengefasst.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2003): Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn
- Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens (2005): Schulk Kooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.
- Ganztagsschulverband (2003): Programmatik des Ganztagsschulverbandes. www.ganztags-schulverband.de/download/zieleganztage6.pdf und www.ganztags-schulverband.de/Pages/Programmatik.html
- Kultusministerkonferenz (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03. Bonn
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Frankfurt/M.
- Teuber, Reinhard (2004): Gesetzliche Grundlagen der Kooperation allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen. Gutachten erstellt für das Deutsche Jugendinstitut. München (download unter: www.dji.de/6_schulnetz)

*Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/
Gabriele Nordt/Uwe Schulz*

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

Die offene Ganztagschule im Primarbereich (OGS) wurde in NRW zum Schuljahr 2003/2004 eingeführt. In der OGS soll durch die Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern ein neues Verständnis von Schule entwickelt werden, das eine neue Lernkultur und die bessere Förderung der Schüler/innen unterstützen soll. Im Mittelpunkt steht die Integration von Bildung, Erziehung und Förderung. Zentral hierfür sind die Orientierung an der Kooperation pädagogischer Professionen, die vielfältige Gestaltung und Organisation des Schulalltages, die eine bessere Rhythmisierung und ein umfassendes Förder-, Betreuungs- und Freizeitangebot ermöglichen soll, sowie die Unterstützung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder.

1. Die wissenschaftliche Begleitung und die Pilotstudie

Vom wissenschaftlichen Kooperationsverbund¹ wurde ein zweistufiges Untersuchungskonzept entwickelt, bestehend aus einer Pilotphase und einer Hauptphase. In der Pilotphase, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, sollten erste Erfahrungen und Bewertungen der beteiligten Akteure mit dem neuen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebot ermittelt werden. Hierzu wurde eine qualitative Studie konzipiert. Von den im Schuljahr 2003/2004 bestehenden 235 OGS² wurden 24 Schulen in die Untersuchung einbezogen. An jeder Schule wurden die Schulleitungen sowie die beteiligten Eltern per Fragebogen schriftlich befragt. Darüber hinaus wurden pro Schule jeweils zwei Gruppeninterviews geführt: eines mit denjenigen Personen, die in verantwortlicher Form konzeptionell-gestaltend für die Entwicklung und Organisation des Ganztags zuständig sind, sowie ein weiteres Interview mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an der täglichen Durchführung des offenen Ganztags direkt beteiligt sind.

2. Konzeptionelle Orientierung, Angebotsprofil und Handlungsfelder

2.1. Visionen, Leitvorstellungen und Konzepte

Die Visionen zielen auf eine stärkere Rhythmisierung der noch weitgehend getrennten Bereiche des Vor- und Nachmittags durch den Wechsel von Unterricht, Angeboten und freiem Spiel sowie von Bewegung und Entspannung. Die OGS soll als Haus des Lernens, der Förderung und des Spielens gestaltet werden. Darüber hinaus besteht der Anspruch, die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien in den Blick zu nehmen, etwa durch eine Orientierung an den Bedarfslagen der Familien. Besonders hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang der Aspekt der Öffnung zum Sozialraum.

Der von den befragten Schulleitern konstatierte „Betreuungsbedarf“ von Seiten der Eltern bestätigt sich in den Ergebnissen der Elternbefragung. Rund 92 % der Eltern meldeten ihr Kind aufgrund des Bedarfs nach einer „zeitlich umfassenden und regelmäßigen Betreuung“ in der OGS an, weitere 82 % auch, weil „ich als Mutter eine berufliche Tätigkeit aufnehmen kann“. Weitere Gründe für eine Anmeldung in der OGS lassen sich unter dem Stichwort „Wohl des Kindes“ zusammenfassen. Hier spielten der „Kontakt zu anderen Kindern“ (71 % der Elternnennungen), eine sinnvolle Freizeitgestaltung (68 %), die Erziehung zur Selbstständigkeit (63 %) und größere Lernmöglichkeiten (63 %) eine große Rolle.

2.2. Die Zeit- und Organisationsstrukturen im Ganztag

Mit Blick auf die strukturelle Umsetzung ist in den untersuchten Schulen ausnahmslos das „additive“ Modell – Unterricht am Vormittag, das offene Ganztagsangebot im Anschluss daran – die Regel. Dabei sind die OGS-Kinder in fast allen Schulen in Form der jahrgangsstufenübergreifenden Gruppe mit Schülern verschiedenen Alters und aus verschiedenen Klassen organisiert. Der zeitliche Rahmen der OGS umfasst in den untersuchten Schulen eine Spanne zwischen 7.30 bzw. 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr, an wenigen Schulen auch bis 16.30 Uhr und 17.00 Uhr. Seitens der Eltern wird hinsichtlich der zeitlichen Regelungen des offenen Ganztags eine hohe Zufriedenheit (88 %) geäußert.

Im Anschluss an den Unterricht wird eine *Phase des offenen Angebots* oder der Hausaufgabenbetreuung für diejenigen Kinder angeboten, deren Unterricht vor der für das Mittagessen festgelegten Zeit endet. An das *Mittagessen* schließt sich die *Hausaufgabenbetreuung*, meist in unterschiedlichen Gruppen, an. Die meisten Kinder begeben sich nach der Hausaufgabenbetreuung direkt zu bestimmten *Angeboten im Rahmen der Freizeitgestaltung* oder verbleiben mit der Möglichkeit des offenen Angebotes im Gruppenraum.

2.3 Angebotsprofile und Handlungsfelder

Im Horizont der konzeptionellen Profile scheinen sich zwei Grundmodelle herauszubilden: Einige Schulen sehen in ihrer konzeptionellen Ausrichtung eher wenige, fest vorgegebene Angebote vor, da sie genügend Raum geben möchten für situative, an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Aktivitäten. Freiraum für Entspannung und Rückzug, für freies Spiel mit anderen und selbstbestimmte Aktivitäten haben einen hohen Stellenwert. Die vermutlich größere Zahl der Schulen zeichnet sich hingegen durch eine Orientierung an zeitlich wie strukturell festgelegten Angeboten aus. Sie fokussieren ein breites Spektrum an Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. An allen Schulen wurden die Handlungsfelder (1) Mittagessen, (2) Hausaufgabenbetreuung (teilweise mit Angeboten zur individuellen Förderung) und (3) Freizeitgestaltung geschaffen.

- 1) Das tägliche Angebot eines warmen Mittagessens ist selbstverständlicher Bestandteil des Konzepts. Für dieses Handlungsfeld nennen die befragten pädagogischen Kräfte vor allem drei Zielvorstellungen: Erstens die Gestaltung einer „familiären“ Situation, in der die Kinder sich „wohl fühlen“, zweitens die Vermittlung von Tischsitten und guten Manieren und drittens die Förderung einer gesunden Ernährung. Die Situation beim Mittagessen wird überwiegend als gelungen eingeschätzt.
- 2) Die qualitativen Befragungen zeigen, dass die Hausaufgabenbetreuung in allen Schulen als zentraler Aufgaben- und Verantwortungsbereich des Nachmittags gestaltet wird, wenn auch mit unterschiedlichen Konzepten. Wenn Lehrkräfte im offenen Ganztags mitarbeiten, dann im Bereich der Hausaufgaben. Überwiegend sind jedoch Erzieher/innen mit dieser Aufgabe betraut. Neben der Förderung der Selbstständigkeit geht es um die Ausbildung einer guten Arbeitshaltung sowie um den Ausgleich von Benachteiligungen. Eine individuelle Förderung einzelner Kinder, z.B. durch Üben bestimmter Fähigkeiten, ist im Aufgabenverständnis in der Regel nicht enthalten. Soweit jedoch Angebote zur individuellen Förderung bestehen, sind sie häufig zeitlich wie personell mit der Hausaufgabenbetreuung verbunden.
Differierende Erwartungen zwischen den pädagogischen Kräften und den Eltern scheint es vor allem bei der Frage zu geben, wie umfassend die pädagogischen Kräfte die Hausaufgaben korrigieren und Kinder in einzelnen Bereichen fördern. Diese Einschätzungen aus den Interviews korrespondieren mit den Ergebnissen der Elternbefragung, nach der mit Blick auf einzelne Angebotskomponenten immer dort, wo es um die Unterstützung und Förderung der Kinder geht, die Zufriedenheit geringer ist. Dies zeigt sich u.a. bei der Hausaufgabenbetreuung und vor allem der Hausaufgabenhilfe, mit denen lediglich 55 % und 48 % der Eltern zufrieden sind.
- 3) Die Palette im Feld der Freizeitgestaltung umfasst Angebote aus dem Bereich

des Sports bzw. der Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung ebenso wie Werken und Gestalten, Musik und Kultur. Generell zeigt sich eine hohe Zufriedenheit der befragten Personen insbesondere darüber, dass das vielfältige Angebot den unterschiedlichen Wünschen und Interessen der Kinder gerecht wird. Auch aus Elternsicht schneiden die allgemeinen Freizeitangebote in der OGS gut ab (68 %). Es sind vor allem die speziellen Angebote im Bereich Sport, Spiel und Bewegung, die bei den Eltern hoch im Kurs stehen (rd. 72 %).

3. Spannungsfelder und Entwicklungsbereiche des Ganztags aus Sicht von Kindern und Eltern

Die direkte zeitliche Abfolge und die vorgegebenen Anfangszeiten der Elemente Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung geben wenig Raum für unverplante Zeit. Diese Situation wird von einem Teil der pädagogischen Kräfte als veränderungsbedürftig eingeschätzt. In einigen Schulen sollen die Kinder zukünftig mehr Zeit für freie, selbstbestimmte Aktivitäten erhalten, aber auch für Ruhe, Rückzug, Entspannung und Bewegung. Den Bedürfnissen der Kinder soll mehr als bisher entsprochen werden. Dies gilt in besonderem Maße für die Situation der jüngeren Kinder, die mit Blick auf die durchschnittliche Altersverteilung mit einem höheren Anteil im offenen Ganztag vertreten sind. Für diese Gruppe werden – bezogen auf die konzeptionelle Weiterentwicklung – eine spezielle Einführungsphase und eine größere Konstanz bei den Bezugspersonen thematisiert.

Mädchen und Jungen sind in etwa zu gleichen Teilen in der OGS vertreten (bei leichtem Übergewicht der Jungen). Obwohl in etwa einem Viertel der Schulen getrennte Angebote für beide Geschlechter durchgeführt werden, spiegelt sich dies in den qualitativen Interviews nicht wider. Dies deutet darauf hin, dass der Ansatz einer geschlechterbewussten Erziehung sich noch nicht auf breiter Ebene in den konzeptionellen Ansätzen der OGS wiederfindet.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund variiert je nach Sozialraum. Er liegt im Durchschnitt bei knapp 30 % und entspricht damit in etwa der Präsenz innerhalb der Gesamtschülerschaft der befragten Schulen. Für diese Kinder macht ein Drittel der Schulen besondere Angebote, die ausschließlich im Bereich des Förderunterrichts bzw. der Sprach- und Leseförderung anzusiedeln sind. Zum Teil stehen derartige Fördermaßnahmen im Zusammenhang mit dem Regelprogramm der Schulen und sind noch nicht mit dem offenen Ganztag verbunden. Ebenso scheinen – laut Interviews – interkulturelle Ansätze noch wenig verbreitet.

Nach den Beobachtungen der Mitarbeiter/innen des Ganztags werden die Kinder durch die OGS stärker an die Schule gebunden, freuen sich auf den Ganztag und können sich am Nachmittag oft nur schwer von der Schule trennen. Stellvertretend für ihre Kinder benannten die Eltern als besondere Pluspunkte der OGS am häufigsten den „Kontakt zu anderen Kindern“, die „attraktiven und anregenden

Angebote“ oder in eher allgemeiner Form „das Kind fühlt sich dort wohl und hat Spaß“.

Aus Sicht der Eltern ergibt sich ein positiver Gesamteindruck von der Anfangsphase der OGS. So geben deutlich mehr als die Hälfte (62 %) an, dass sich ihre Erwartungen an die OGS vollkommen oder eher erfüllt haben. Für weitere 31 % haben sich die Erwartungen teilweise erfüllt und 7,5 % sind insgesamt eher unzufrieden mit der OGS. Die Veränderungswünsche der Eltern beziehen sich vor allem auf drei Punkte: (1) Es sollen mehr Lern- und Förderangebote gemacht und die bestehenden verbessert werden. (2) Die Qualität des Mittagessens sollte angehoben werden. (3) Die Anzahl der Freizeitangebote sollte erhöht und ihre Qualität gesteigert werden. In offener Form wurden darüber hinaus die Anregungen formuliert, die Personal- und Raumsituation sowie die räumliche Ausstattung zu verbessern und den Förderaspekt auszuweiten.

4. Das Personal

Die personelle Lage im offenen Ganzttag ist durch das Neben- und Miteinander verschiedener Qualifikations- und Statusgruppen gekennzeichnet, die auf der Basis heterogener arbeitsrechtlicher Regelungen, Vertragsbeziehungen und Beschäftigungsumfänge dort tätig sind. Innerhalb der „Belegschaften“ bilden Erzieher/innen die größte Personalgruppe mit den höchsten Stundenanteilen. Diese Beschäftigungsstrukturen, die in den Interviews oft als „Personalmix“ etikettiert wurden, spiegeln einerseits die Vorgaben des Runderlasses der Landesregierung. Andererseits sind sie Ausdruck des Ziels, die OGS gegenüber dem sozialen und institutionellen Umfeld zu öffnen. Derartige Personalkonzepte, die an der Heterogenität von Teams ansetzen, bieten grundsätzlich die Chance, den unterschiedlichen Anforderungen an Ganzttagsschulen gezielter Rechnung zu tragen und sich der Lebenswirklichkeit von Familien stärker anzunähern.

Auch aus Sicht der Befragten wird die personelle Vielfalt im Ganzttag grundsätzlich akzeptiert, sofern erstens die Mischung mit Blick auf die Qualifikationsstrukturen ausgeglichen ist und zweitens mindestens eine einschlägig ausgebildete Fachkraft einen Vertrag mit höherem Stundenkontingent und umfassenderem Verantwortungsbereich hat. Damit beschreiben die Interviewten zugleich ein spezifisches Organisationsmodell des Personaleinsatzes: So lässt sich eine Kerngruppe von Kräften mit größeren Beschäftigungsanteilen, höherer Verantwortlichkeit und/oder stärkerer konzeptioneller Bindung an den Ganzttag identifizieren. Diese „festen Teams“ werden durch Kräfte ergänzt, die auf der Basis weniger Stunden für bestimmte Angebote dazu kommen und in verschiedenen Handlungsfeldern eingesetzt werden – am häufigsten bei der Freizeitgestaltung. Das Gesamtteam des Ganztags und das Lehrerkollegium stehen – befördert durch das von den Schulen praktizierte additive Organisationsmodell – relativ unverbunden nebeneinander.

Im Licht der Studie nehmen die außerunterrichtlich tätigen Kräfte den aktiveren Part dabei ein, eine Verbindung zum Vormittag und den Lehrkräften herzustellen.

In der Studie werden darüber hinaus weitere neuralgische Punkte deutlich:

- Mit Blick auf die Personalausstattung sehen die Interviewten den programmatischen Anspruch der Ganztagschule und die finanziellen Möglichkeiten seiner personellen Umsetzung als Spannungsverhältnis. Die knappe Personaldecke führt zudem bei Vertretungsbedarf zu schwer zu kompensierenden Engpässen. Grundsätzlich wünschen sich die Befragten eine Personalausstattung, die eine stärkere Verknüpfung von Unterricht und offenen Ganztag erlaubt. Zugleich erstreben sie eine qualitative Aufwertung des Personaltableaus, bei der es unter pädagogischen Aspekten im Kern darum geht, das vorhandene Stundenkontingent auf weniger Kräfte umzuschichten, um bei verringerter Bezugspersonenzahl eine individualisiertere Arbeit mit den Kindern zu ermöglichen.
- Im Licht der Arbeitssituation wird bei den Kräften mit höherem Stundenanteil ein breites Aufgaben- und Anforderungsprofil deutlich. In der Tendenz scheint der berufliche Alltag bei dieser Gruppe durch Allzuständigkeit und die Parallelität verschiedener Aufgaben strukturiert zu sein, die flexibel und unter hohem Zeitdruck erledigt werden müssen. Die organisatorischen „Zwänge“ des Ganztags sind bestimmend für eine berufliche Situation, in der die unmittelbare Reaktion auf Alltagsanforderungen dominiert. Sie lässt den pädagogischen Kräften kaum Spielräume für konzeptionelles Arbeiten – zumal Verfügungszeiten nicht oder nur unzureichend in den Arbeitsverträgen fixiert sind. Durch die Orientierung an der direkten Arbeit mit den Kindern fehlen zugleich die zeitlichen Ressourcen zur Vorbereitung, Planung und Reflexion der Arbeit, für Teambesprechungen und Kooperationen mit Lehrkräften, für Kontakte mit Eltern und Hospitationen im Unterricht.
- Bezüglich der Arbeitsorganisation im Ganztag wird ersichtlich, dass ohne eine koordinierend und leitend tätige Kraft die zum Teil recht großen Teams nur unzureichend zu steuern sind. „Leitung“ und „Koordination“ sollten zumindest in großen Schulen einen eigenständigen Arbeitsbereich im Ganztag bilden, der von den Schulleitungen – auch wegen anderer Verpflichtungen – nicht mit gleicher Intensität ausgefüllt werden kann.
- Und schließlich ergibt die Studie ein z.T. ambivalentes Rollen- und Fachlichkeitsverständnis der pädagogischen Kräfte, das einerseits an der unmittelbaren Erzieher-Kind-Beziehung ansetzt, Interesse am Aufbau einer intensiven Beziehung zu den Kindern signalisiert und in dieser Form in Schulen bislang unterrepräsentiert ist. Andererseits scheint im Spiegel der sozialpädagogischen Fachdebatte Weiterentwicklungsbedarf hinsichtlich eines profilierteren Fachlichkeitsverständnisses zu bestehen.

5. Kooperation

Ein wesentliches Ziel der offenen Ganztagsschule in NRW bildet die Verknüpfung von schulischen Lernformen mit außerunterrichtlichen Lernangeboten, die durch die Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Partnern umgesetzt werden soll. Aus schulinterner Perspektive geht es um die Kooperation zwischen Lehrkräften, Ganztagskräften und Eltern. In beiden Fällen versteht sich Kooperation als umfassendes Projekt einer gemeinsamen Praxisentwicklung mit allen Beteiligten.

Werden zunächst die Außenbeziehungen der Schule betrachtet, dann dominieren unter den Trägern des offenen Ganztags die Wohlfahrtsverbände und die sonstigen Träger der freien Jugendhilfe. Als Kooperationspartner der OGS treten insbesondere die Sportorganisationen hervor, was sich auch deutlich in den Angebotsprofilen des Ganztags spiegelt. Im Horizont der Kooperationsbeziehungen haben sich unterschiedliche Formen der Steuerung und Vernetzung herausgebildet. Hier reicht das Spektrum von lokalen Steuerungsgruppen zur Begleitung und Weiterentwicklung der OGS mit allen Beteiligten bis hin zu einer gezielten Zusammenarbeit mit städtischen Einrichtungen. Die Schulleitungen bringen den Kooperationsvereinbarungen eine hohe Akzeptanz entgegen und sehen sie als verbindliche und förderliche Grundlage der Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern – wie auch von den Schulleitungen bestätigt wird, die bereits Erfahrungen mit den bisherigen Angeboten für Schulkinder haben.

Auf der schulinternen Seite der Kooperation bemühen sich die pädagogischen Kräfte im Ganztag darum, den Informationsfluss und den Austausch untereinander zu optimieren. Beispiele dafür sind die Dokumentation von Tagesereignissen und der regelmäßige Austausch in Teamsitzungen – manchmal auch außerhalb der Dienstzeit. Hinsichtlich des Austausches zwischen Lehr- und Ganztagskräften gibt es bislang lediglich vereinzelte Initiativen. Mit Blick auf die Schulleitungen wird deren besondere Verantwortlichkeit und Integrationsfunktion nach innen und außen deutlich. Als Bindeglied zum Kollegium bemühen sie sich, Lehrkräfte in die Entwicklung des Ganztags einzubinden. Als Mittler zwischen den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Belangen des Schulalltags sind sie in die verschiedensten Kooperationsnetze eingebunden. Die organisatorische und koordinierende Verantwortung für das „Tagesgeschäft“ im offenen Ganztag liegt in der Mehrheit der Schulen in den Händen unterschiedlich zusammengesetzter Teams, wobei die Strukturen und Beteiligungsqualitäten auf der Arbeitsebene in der Studie unklar bleiben.

Aus der Perspektive der Interviewten ist ein weiterer struktureller und konzeptioneller Ausbau der Ansätze zur Elternmitgestaltung erforderlich, obgleich verschiedene Formen der Zusammenarbeit bereits praktiziert werden (wie etwa spezielle Elternnachmittage zu bestimmten Fragestellungen oder Elterngespräche im An-

schluss an den Ganztag). Zur Stärkung der Elternmitwirkung hat eine der befragten Schulen ein eigenes Gremium – bestehend aus einer pädagogischen Kraft und Elternvertretern – installiert. Wird das breite Feld der Kooperation aus Elternsicht ins Visier genommen, dann sind immerhin 79 % der Eltern mit den Kontakten zum Personal sehr oder eher zufrieden. Auch hinsichtlich der schulischen Informationspolitik geben die Eltern ein sehr positives Votum ab. Weniger Zustimmung erhalten die Items „Mitwirkungsmöglichkeiten“ (66 % sehr oder eher zufriedene Eltern) und „Unterstützungsmöglichkeiten bei Erziehungsfragen“ (64 %), wobei bei diesen Kategorien der Anteil der Eltern, die dazu kein Urteil abgeben können, sehr hoch ist. Zu vermuten ist – so die These –, dass derartige Angebote bis dato nur unzureichend in den schulischen Konzepten verankert sind.

6. Perspektiven und Empfehlungen

Insgesamt lassen sich aus der Untersuchung für unterschiedliche Handlungsebenen folgende Empfehlungen zur Weiterentwicklung der OGS in NRW zusammenfassen:

Die Unterschiedlichkeit der Kinder im Ganztag in den Blick nehmen. Die Herausforderung besteht darin, die Gruppenzusammensetzung im offenen Ganztag – mit Blick auf Alter, Geschlecht, sozialen und Migrationshintergrund der Kinder – mit der Personalausstattung und -qualifizierung, der Angebotsdifferenzierung und der Konzeption und Organisation des offenen Ganztags in Einklang zu bringen. Jüngere Kinder, Mädchen und Jungen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben unterschiedliche Bedürfnisse und (Bildungs-)Interessen und müssen stärker selbstbestimmt gestalten können.

Gemeinsame Zielvorstellungen und Zielvereinbarungen für den Ganztag entwickeln. Unter Beteiligung von Schulleitungen, Lehrerinnen/Lehrern, pädagogisch tätigen Kräften und Ganztagsträgern sind für alle Handlungsfelder des Ganztags konkrete Zielvereinbarungen zu entwickeln. Handlungsleitende Konzeptionen können für einzelne OGS oder alle Schulen einer Kommune entstehen. Aspekte wie die Zusammenarbeit mit Eltern oder die Raumgestaltung als wichtige Faktoren pädagogischer Qualität sind dabei zu berücksichtigen.

Die Verknüpfung von Unterricht und Ganztag aktiv befördern. Um Unterricht und Ganztag zu verknüpfen, ist eine gemeinsame, multiprofessionelle Ausgestaltung notwendig. Das setzt die strukturelle Absicherung der Lehrerbeteiligung am Ganztag sowie erweiterte Beschäftigungszeiten für das pädagogische Fachpersonal voraus. Eine mangelnde Wechselwirkung zwischen den Professionen erhöht die Gefahr der Separierung und der Zementierung additiver Strukturen.

Hohes fachliches Niveau sicherstellen und Beschäftigungsverhältnisse absichern. Nur ein hohes Niveau von pädagogischer Eignung und Qualität des Personals wird den anspruchsvollen familien- und bildungspolitischen Zielen der OGS gerecht. Dieses

Niveau muss sichergestellt werden. Darüber hinaus benötigt das im Ganztage tätige Personal ausreichende und bezahlte Verfügungszeiten. Gelungene Personalkonzepte erhöhen die Arbeitszufriedenheit und Beschäftigungskontinuität des Ganztagspersonals.

Qualifizierung des Personals gemeinsam durchführen. In einem gemeinsamen Prozess aller Akteure ist die Arbeit in der OGS zu qualifizieren. Kriterien für die erforderlichen Kompetenzen und ein fachlich bestimmtes Rollenverständnis finden sich z.B. im Nationalen Kriterienkatalog von QUASt (vgl. Strätz u.a. 2003). Die Verbindung von Unterricht und Ganztage kann u.a. durch gemeinsame Fortbildungen oder Konzeptionstage entwickelt werden.

Hausaufgabenbetreuung unter Qualitätsgesichtspunkten absichern. Kleinere Gruppen, eine Differenzierung nach Jahrgangsstufen, die Einrichtung von Fördergruppen, die Fortbildung der pädagogischen Kräfte, die stärkere Einbeziehung von Lehrkräften sowie die Erarbeitung von Qualitätskriterien empfehlen sich für die qualitative Ausgestaltung der Hausaufgabenbetreuung in der OGS.

Kommunikationsstrukturen entwickeln und einen/eine Koordinator/in einsetzen. Um die Kooperation aller Beteiligten in der OGS zu stützen, ist eine spezifische Kommunikationsstruktur zu entwickeln. Dabei sind besondere Zeitrhythmen für Teamsitzungen und konzeptionelle Planungsgespräche zu berücksichtigen. Die formelle Einsetzung einer Koordinationskraft kann die in besonderer Verantwortung stehenden Schulleitungen entlasten. Diese Kraft sollte die fachlichen Anregungen des im Ganztage tätigen Personals gegenüber den Lehrkräften vertreten.

Kooperationsstrukturen verankern und Koordinationsgremien etablieren. Die Kooperationsstrukturen zwischen der Schule und ihrem außerschulischen Partner müssen in der Kooperationsvereinbarung präzise verankert sein. Zur Stärkung der Kooperation sollten auf Schul- und Trägerseite verantwortliche Personen mit der Umsetzung beauftragt werden. Schulübergreifende Koordinierungsgremien können die sozialräumliche und bildungsplanerische Perspektive der Ganztagegestaltung untermauern.

Träger für den offenen Ganztage kriteriengestützt auswählen. Die konzeptionelle Veränderung des schulischen Bildungs- und Erziehungsangebots durch den Ganztage ist nicht voraussetzungslos. Die Auswahl eines Trägers sollte sich darum an Kriterien (wie z.B. dem pädagogischen Konzept) orientieren. Kommunale Schul- und Jugendhilfeträger sind in diese Auswahl einzubeziehen.

Keine Zugangsbarrieren errichten. Kommunale Beitragsstaffelungen zur OGS müssen so gestaltet sein, dass sie für Eltern keine Zugangsbarrieren darstellen.

Anmerkungen

- 1 Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Universität Dortmund, Institut für soziale Arbeit e.V., Landesinstitut für Schule und Sozialpädagogisches Institut, zentrale wissenschaftliche Einrichtung der FH Köln.
- 2 Im Schuljahr 2004/05 gab es 703 offene Ganztagschulen mit etwas 35.000 Plätzen, im Schuljahr 2005/06 sind es 1401 Schulen, die zusammen etwas 71.000 Plätze für Grundschüler anbieten. Gegenwärtig beteiligen sich damit 274 kommunale Schulträger und 20 private Ersatzschulträger am Ausbauprogramm in Nordrhein-Westfalen.

Literatur

- Strätz, R. u.a. (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Weinheim
Wissenschaftlicher Kooperationsverbund: Die offene Ganztagschule im Primarbereich.
Ausgewählte Befunde. Januar 2005. In: www.isa-muenster.de
- Behr, K. u.a (2005): Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagsschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Betrachtet man die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung hessischer Schulen zu ganztätig arbeitenden Schulen, so kann der unvoreingenommene Betrachter zu dem Ergebnis kommen, dass sich in Hessen etwas bewegt. Man kann sogar den Eindruck gewinnen, dass Hessen nun die Vorreiterschaft in Fragen der Ganztagsschule in Deutschland übernommen und die gesetzlichen Voraussetzungen für ein differenziertes Ganztagsschulsystem vorgelegt hat. Damit hätte Hessen ebenfalls konsequent die Forderung der Bundesregierung nach Umsetzung des Investitionsprogramms für Ganztagsschulen erfüllt, das den Ausbau bestehender Schulen mit ganztätigen Angeboten und die Errichtung neuer Ganztagsschulen zum Ziel hat.

Nachdem bereits zum 1. August 2004 eine „Richtlinie für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen nach § 15 Hessisches Schulgesetz“ in Kraft trat, in der die gesetzlichen Bestimmungen des damals geplanten neuen Schulgesetzes vorweggenommen wurden, trat nun das neue Schulgesetz zum 1.1.2005 in Kraft, in dem der § 15 „Betreuungsangebote und ganztätige Angebote der Schulen“ völlig neu gefasst wurde.

In der Tat sind die gesetzlichen Vorgaben auf den ersten Blick beeindruckend.

Die Formen der Betreuung und der ganztätigen Angebote werden präzise definiert. Neben den Betreuungsangeboten des Schulträgers werden die pädagogische Mittagsbetreuung, die offene Ganztagsschule und die gebundene Ganztagschule aufgeführt und dann näher erläutert.

Die Betreuungsangebote sind danach Einrichtungen des Schulträgers für Grundschulen sowie selbstständige Sprachheilschulen und Förderschulen (früher Sonderschulen). Die Teilnahme an diesen Angeboten ist freiwillig.

Die pädagogische Mittagsbetreuung kann mit Zustimmung des Schulträgers an den Grundschulen, den Schulen der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und den Förderschulen eingerichtet werden. Neben der Freiwilligkeit der Teilnahme ist eine Kooperation mit freien Trägern, den Eltern oder qualifizierten Personen anzustreben.

Die Ganztagsschulen werden nun erstmals differenziert in offener oder gebundener Form definiert.

Die offene Ganztagsschule führt danach Ganztagsangebote in „Zusammenarbeit mit freien Trägern, den Eltern oder qualifizierten Personen durch, die die kulturelle,

soziale, sportliche, praktische, sprachliche und kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern“. Die Teilnahme an diesen Ganztagsangeboten ist freiwillig.

Die gebundene Ganztagschule erweitert dagegen über die Angebote der offenen Form hinaus „den der Schule zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen, um die pädagogischen und in Förderschulen auch sonderpädagogischen Belange ganzheitlich berücksichtigen zu können. Die Teilnahme an diesen Angeboten ist danach teilweise oder vollständig verpflichtend“.

Grundsätzlich können sich danach sowohl Grundschulen als auch Schulen der Mittelstufen und Förderschulen zu beiden Formen der Ganztagschule weiterentwickeln. Allerdings entscheidet der Schulträger im Rahmen des Förderplanes des Landes über die Einrichtung einer Ganztagschule.

Soweit die gesetzlichen Grundlagen für die Einrichtung von Ganztagschulen. Dem könnte man sicher vorbehaltlos zustimmen, wenn nicht der Hinweis auf den Förderplan des Landes, der im Gesetz nicht weiter präzisiert wird, den Betrachter unter Berücksichtigung hessischer Ganztagschulrealität in den vergangenen Jahren nachdenklich machte.

Die bereits im Vorgriff des Gesetzes vorgelegte Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen präzisiert die Vorgaben des Gesetzes. Allerdings werden die Betreuungsangebote des Schulträgers nicht aufgeführt.

Unterschieden wird nach drei Modellen ganztägig arbeitender Schulen.

Neben den Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung werden die Ganztagschulen in offener Konzeption und Ganztagschulen mit gebundener Konzeption genannt.

Entsprechend der Betonung eines Kooperationsmodells zwischen dem Hessischen Kultusministerium und den Schulträgern in Hessen werden die Ganztagschulen in der Richtlinie auch als „Kooperative Ganztagschulen mit offener Konzeption“ und als „Kooperative Ganztagschule mit gebundener Konzeption“ bezeichnet. Das Ganztagskonzept ist danach mit dem „zuständigen Schulträger und Jugendhilfeträger – auch in Bezug auf die Stadtteil- und Jugendarbeit – zu erstellen“.

Schulen, die Ganztagschulen in offener oder gebundener Form werden wollen, „sollen in der Regel über ausreichende Erfahrungen in der pädagogischen Mittagsbetreuung oder im erweiterten Wahlbereich am Nachmittag oder als betreuende Grundschule verfügen“.

Die Richtlinie, die im Wesentlichen die Ergebnisse der Hessischen Ganztagschulkommission wiedergibt, formuliert die gemeinsamen Merkmale von ganztägig arbeitenden Schulen. Neben dem Angebot eines warmen Mittagessens, einer Hausaufgabenbetreuung sowie dem Nachweis von altersgemäßen Aufenthalts-, Spiel-, Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten sowie Förderunterricht und Wahlangeboten sind auch der Nachweis von Bildungs- und Betreuungsangeboten sowie berufsvorbereitende Angebote vor und nach dem Unterricht zu erbringen. Hierbei soll der

Schulträger die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen für das ganztägige Angebot sicherstellen. Dazu gehört neben dem Speiseraum mit zugehöriger Vorbereitungsküche gemäß dem Versorgungskonzept der Schule auch eine Cafeteria (Begegnungsbereich), ein Freizeitbereich sowie eine Schulbibliothek und Räume für Hausaufgabenhilfen und Arbeitsgruppen. Außerdem soll der Schulträger die Schule mit zusätzlichen Lehrmitteln und entsprechender Sachausstattung unterstützen.

In einem „integrierten Konzept“ soll der Zusammenhang des ganztägigen Angebots mit dem Unterricht und anderen schulischen Vorhaben im Rahmen des Schulprogramms hergestellt werden.

Im Schulprogramm ganztägig arbeitender Schulen sollen auch Aussagen zur Öffnung der Schule hin zur Gemeinde, zur Kooperation zwischen Lehrkräften und außerschulischem Personal bei Bildungs- und Betreuungsangeboten, der Verstärkung der Kooperation der Lehrkräfte untereinander sowie der Rhythmisierung von Bildungs- und Freizeitangeboten enthalten sein. Außerdem sollen Aussagen getroffen werden zur verstärkten Einbeziehung von Eltern durch ihre Mitarbeit bei schulischen Angeboten sowie zur Veränderung von Stundenzeiten am Nachmittag anstelle der 45-Minuten-Stunden.

Die Personalstruktur ganztägig arbeitender Schulen setzt sich danach aus unterschiedlichen Professionen des Landes und der Schulträger zusammen. Neben den Lehrkräften können schulpädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte, Sozialarbeiterinnen oder Sozialarbeiter, und externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Honorarkräfte) tätig sein.

Zusätzlich können Schulen über den Personalzuschlag des Landes auch pädagogische Fachkräfte erhalten.

Zur Koordination des ganztägigen Angebots erhalten die Schulen künftig alternativ Deputatsstunden oder Haushaltsmittel (Geld statt Stelle) durch das HKM.

Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung an mindestens drei Tagen in der Woche bis mindestens 14.30 Uhr erhalten eine zusätzliche Stelle und können auf Antrag der Schule eine zusätzliche Zuweisung in Stellen und Mitteln von bis zu zweieinhalb Stellen über die Grundunterrichtsversorgung erhalten.

Die kooperativen Ganztagschulen der Mittelstufe in offener und gebundener Konzeption, die in der Regel eine Betreuungszeit von 7.30 Uhr bis 17.00 Uhr, freitags mindestens bis 14.00 Uhr gewährleisten sollen, erhalten einen Zuschlag von bis zu 20 % auf das Stellensoll nach der Zuweisung für die Grundunterrichtsversorgung. Für Förderschulen (früher: Sonderschulen) beträgt der Zuschlag bis zu 25 % und für Grundschulen bis zu 30 %.

Beantragungen und Genehmigungen:

Das neue Schulgesetz sieht vor, dass die pädagogische Mittagsbetreuung allein mit Zustimmung des Schulträgers eingerichtet werden kann. Über die Einrichtung

einer Ganztagschule entscheidet der Schulträger im Rahmen des Förderplanes des Landes, d.h. nach der Genehmigung durch den Schulträger muss dieser die Einrichtung einer ganztägig arbeitenden Schule beim Kultusministerium beantragen. Das Kultusministerium wiederum entscheidet über die Genehmigung nach den Bestimmungen der Richtlinie und den Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes.

Die für eine ganztägig arbeitende Schule entscheidenden Aspekte der Lehrerversorgung und Weiterentwicklung sind in der Richtlinie unklar ausgeführt und führen wie bereits in der Vergangenheit zu Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen und einer deutlichen personellen Unterversorgung für ganztägig arbeitende Schulen.

So erhalten diese Schulen eine Personalzuweisung, die von der zuständigen Referatsleitung für Ganztagschulen im HKM nach nicht nachvollziehbaren Kriterien festgesetzt wird, und die es dann gilt, einigermaßen vernünftig zu verteilen. Sie liegen dann oftmals unter 20 % bei Ganztagschulen und weit unter zweieinhalb Stellen bei Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung. Einen Rechtsanspruch auf eine Zuweisung von 20 % gibt es nicht, somit auch keine Verlässlichkeit.

Über viele Jahre hinweg erhielten Ganztagschulen der Sekundarstufe I 30 % und Ganztagsgrundschulen sogar 40 % Lehrerzuschlag. Diese eher am tatsächlichen Bedarf der Schulen orientierte Zuweisungspraxis ist schrittweise in den vergangenen Jahren nach unten korrigiert worden, ohne dass die Ganztagschulen Möglichkeiten hatten, ihren Bedarf konzeptionell zu begründen. Dadurch wurde die pädagogische Arbeit dieser Schulen schrittweise reduziert und die Angebote der Schulen deutlich zurückgefahren. Manche Schulen sprechen bereits vom Aufgeben, da sich der gesetzte Anspruch nicht mehr aufrechterhalten lässt.

Angesichts anderer Prioritäten in der Haushaltsplanung des Landes ist zu befürchten, dass bei gleichzeitig bestehenden hohen Erwartungen der Angebote der Ganztagschulen die tatsächliche Zuweisung weiter zurückgeht.

Dabei ist ein Ganztagszuschlag von 20 % zumindest für Ganztagschulen in gebundener Konzeption völlig unzureichend und selbst in einem „Neunstundenraster“ mit Schulende um 15.30 Uhr nicht leistbar. Letztlich muss der fehlende Personalanteil von den Kooperationspartnern geleistet werden, aber kostenfrei.

Auch das Genehmigungsverfahren für Schulen mit Erfahrungen in pädagogischer Mittagsbetreuung, die eine kooperative Ganztagschule werden wollen, ist undurchsichtig. Den Schulen wird keine echte Perspektive der Weiterentwicklung geboten, da letztlich die Chancen der Weiterentwicklung von der Haushaltslage des Landes abhängt und die ist bekanntlich nicht gut.

Der Ganztagschulverband kann in der pädagogischen Mittagsbetreuung nur das Startmodell auf dem Weg zu einer richtigen Ganztagschule sehen, anderenfalls wäre dieses Betreuungsmodell abzulehnen, sofern es keine gesicherte Perspektive für die Weiterentwicklung der Schule enthält.

Angesichts der vielen Anträgen auf Weiterentwicklung ist der Trend dessen, was die Schulen wollen, überdeutlich.

Die im Vorwort der Broschüre des HKM („Ganztagig arbeitende Schulen“ 2005) durch die Hessische Kultusministerin aufgestellte These, dass „die unterschiedliche Ausprägung von ganztagig arbeitenden Schulen es erlaubt, passgenau auf die Bedürfnisse vor Ort einzugehen“, hält angesichts der Flut von nicht berücksichtigten Anträgen auf „Weiterentwicklung“ zur Ganztagschule nicht Stand.

Die Kultusministerin stellt „das Ganztagsprogramm nach Maß“ bewusst als Alternative zu den „Vorstellungen einer verordneten Einheits-Ganztagschule dar“. Sie übersieht dabei, dass es um ein einheitliche Modell ohnehin nicht geht, sondern um standortspezifisch angelegte, also bedürfnisgerechte Ganztagschulmodelle verschiedener Ausprägung, diese allerdings mit ausreichender Personalausstattung versehen.

Gesetz und Wirklichkeit

Im Frühjahr ließ die Kultusministerin verlauten, dass es in Hessen 61 neue Ganztagschulen im neuen Schuljahr 2004/05 geben wird.

Aber bereits im Juli 2004 hat die Ministerin nach massiven Einwänden des Ganztagschulverbandes und der GEW Hessen, dass es sich bei den angekündigten Schulen lediglich um Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung handele, verlauten lassen, dass es in Hessen kaum Bedarf für echte Ganztagschulen gebe. Auch der Ausbau des Landesprogramms werde in allen Ausbaustufen ausschließlich auf freiwilliger Basis erfolgen. „Für Fragen der Erziehung und Betreuung haben die Eltern eine besondere Verantwortung. Deshalb werden wir ihnen nicht die verpflichtende Ganztagschule überstülpen“ (Ministeriumssprecher Ralf Hörnig am 6.7.04).

Auch der Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium hat kürzlich deutlich gemacht, dass die Ganztagschule nicht das Ziel hessischer Bildungspolitik sei, sondern lediglich ein breites Betreuungsangebot auf der Grundlage der pädagogischen Mittagsbetreuung. Dies ist preiswert zu haben und belastet in erster Linie die klammen Haushalte der Kommunen und Städte, da diese die räumlichen Voraussetzungen schaffen müssten.

Aber auch hier kann das Land mit dem angemeldeten Bedarf nicht Schritt halten, da von über 200 Anträgen lediglich 61 umgesetzt wurden. Dies sind gerade mal 30 %.

Wie passt die gravierende Versorgungslücke mit den Formulierungen zur Ganztagschule im neuen Gesetz zusammen?

Selbst die Vertreter des ehemaligen Landesinstituts für Pädagogik beklagen den Unmut der Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung über die mangelnden

Möglichkeiten der Weiterentwicklung ihrer Schulen zu richtigen Ganztagschulen. „Bei uns setzt das Ministerium zurzeit eher auf Fläche als auf Tiefe. Im Vordergrund steht, ganz Hessen ganztagschulgemäß abzudecken, um es jedem hessischen Kind zu ermöglichen, in eine solche Einrichtung zu kommen, statt richtige Ganztagschulen an wenigen Punkten zu errichten.“ (Helga Artelt in: Qualität statt Quantität – BMBF-Ganztagschulen in Hessen vom 15.06.04.)

Auch Horst Kuhley vom gleichen Institut begrüßt auf der einen Seite die Arbeit der Ganztagschulkommission, die ein dreistufiges Konzept für Ganztagschulen im Konsens vieler gesellschaftlicher Gruppen beschlossen hatte, stellt aber auch die Frage, ob nun auch „kontinuierlich Ressourcen bereitgestellt werden, damit neben den Sparvarianten auch neue Schulen in gebundener Form eingerichtet werden, die mit der Verzahnung von Vormittags- und Nachmittagsunterricht ernst machen und die Kinder nicht nur gut aufbewahren, sondern auch gut fördern“.

Der Hessische Ganztagschulverband befürchtet daher, dass die Aussagen im Gesetz lediglich Möglichkeiten darstellen und die Kritik nicht wahrgenommen wird. Voll ausgebaute Ganztagschulen sind wohl weiterhin ohne Realisierungschancen.

Auch die Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH), die die Landesregierung berät, hat in einer Untersuchung von L. Tischler (2004) deutlich gemacht, dass zur Förderung der Kinder bildungsferner Schichten die Ganztagschule bereits im Eingangsbereich, in der Klasse 1, beginnen sollte (93). Auch ist die Ganztagschule erforderlich, um die „zukünftig notwendige Erwerbstätigkeit der im Vergleich zu den Männern immer besser qualifizierten Frauen zu ermöglichen“.

In der Grundschule finden wir jedoch die wenigsten Ganztagschulen in Hessen. Gerade mal einem/einer Schüler/in von 25 wird die Möglichkeit des Besuchs einer Ganztagschule gegeben. Die betreuende Grundschule kann die Ganztagschule nicht ersetzen.

Beim Düsseldorfer Parteitag der CDU im Dezember 2004 wurde ein Leitantrag beschlossen, in dem es heißt, dass „die Ganztagschule eine Chance zu mehr Familienfreundlichkeit“ sei. Dies ist eine deutliche Diskrepanz zur hessischen Praxis, die lediglich eine Ausweitung der Betreuung am Nachmittag eindeutig favorisiert.

Gibt es damit auch in Hessen eine echte Chance auf Ganztagschulen angesichts leerer Kassen? Es scheinen zwar die ideologischen Hindernisse, Ganztagschulen einzurichten, ausgeräumt, in der Praxis wird jedoch nicht danach gehandelt.

Der Ganztagschulverband fordert schon seit langem die flächendeckende Einrichtung von Ganztagschulen in offener oder gebundener Konzeption, so dass jedem Kind in Hessen der Besuch einer Ganztagschule ermöglicht wird.

Kurz- und mittelfristig erwartet der Ganztagschulverband daher von Hessen wie auch von den anderen Bundesländern

- einen bedarfsgerechten Ausbau von gebundenen oder offenen Ganztagschulen in allen Regionen mit zumutbaren Schulwegen für Schülerinnen und Schüler,

- den Ausbau von Ganztagschulen in der Grundschule und in allen Schulformen der Sekundarstufe I,
- die Entwicklung eines anspruchsvollen Ganztagsangebotes (eine Kombination von Lern-, Förder- und Freizeitangeboten),
- eine ausreichende Ausstattung der Ganztagschulen mit
 1. zusätzlichem pädagogischen Personal (Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, außerunterrichtliche Fachkräfte auf Honorarbasis),
 2. Sachmitteln und Räumen.

Zur neuen Broschüre „Ganztätig arbeitende Schulen“ in Hessen (Februar 2004)

Sieht man von der Überbewertung der hohen Zahl der Ganztagsangebote (nicht der Ganztagschulen) in Hessen durch die Kultusministerin ab, so ist die erste Broschüre zur Ganztagschule zu begrüßen. Hier werden die wesentlichen Ausführungen zum neuen Schulgesetz sowie zur neuen Richtlinie, wenn auch nicht immer exakt, im Wesentlichen dargestellt. Sie kann für Schulen im Aufbau durchaus eine Hilfe sein. Die Vorstellung möglicher Kooperationspartner in Hessen mit Adressenteil kann einer Schule die Suche erleichtern und Anregungen für ein differenziertes Ganztagsangebot geben.

Kritische Anmerkungen zur kooperativen Ganztagschule

In vielen Bundesländern arbeiten Schulen inzwischen immer öfter mit außerschulischen Partnern und Jugendeinrichtungen zusammen, einerseits um Kosten zu sparen, andererseits um die Schulen stärker in ihrem jeweiligen Umfeld zu verankern. Der Ganztagsschulverband befürwortet grundsätzlich die Zusammenarbeit mit Jugendhilfeeinrichtungen, Vereinen, Freien Trägern und anderen Einrichtungen (Programmatik des Ganztagsschulverbandes).

Die kooperative Ganztagschule definiert auch in Hessen das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe neu. Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe sollen kooperativ zusammenarbeiten. Ist das in unserem gegenwärtigen schulischen Bildungssystem überhaupt möglich?

Ulrich Deinet hat darauf hingewiesen, dass Jugendhilfe und Schule historisch völlig unterschiedlich gewachsene pädagogische Institutionen sind – in der Praxis gibt es aufgrund dieser Situation Probleme bei der Kooperation zweier Systeme, die unterschiedlich legitimiert und strukturiert sind und die ein stark divergierendes berufliches Selbstverständnis haben. (Deinet 2004.)

Zwar wurde durch die Beschlüsse der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.04 und der Kultusministerkonferenz vom 3./4.06.04 ein Beschluss zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gefasst, es bleibt aber abzuwarten, in welcher Form diese Beschlüsse in Hessen umgesetzt werden.

In der Praxis führt die Unkenntnis des jeweils anderen Partners zu Ungleichgewichten in Kooperationsvorhaben. Die oftmals ausschließliche Konfrontation der Jugendhilfe mit „schwierigen Schülern“ und die darin enthaltene Erwartungshaltung der Schule erschweren die Kooperation.

Kooperation darf daher auch nicht nur heißen: Inpflichtnahme im Sinne eines Reparaturbetriebes für problematische Biographien.

Nur in ganztägig arbeitenden Schulen, in denen Schule nicht als reine Lehranstalt, sondern als Lebensraum entwickelt wird, kann die Kooperation wirklich zustande kommen.

Kooperation gelingt aber dort am ehesten, wo sich die Schulen geöffnet haben und an den Lebenswelten der Kinder Interesse zeigen.

Fazit

Unermüdlich wiederholt die Hessische Kultusministerin, dass der Ausbau von Ganztagsangeboten an hessischen Schulen zu den wichtigsten Vorhaben der Landesregierung zählt. In Hessen habe sich die Anzahl der Ganztagsangebote seit Regierungsübernahme mehr als verdoppelt und Hessen nehme damit im Vergleich zu anderen Flächenstaaten einen Spitzenplatz ein. Dies mag für Betreuungsangebote zutreffen.

Fest steht, dass die Forderung nach mehr Ganztagsschulen in den letzten vier Jahren nach PISA I geradezu explosionsartig angestiegen ist und die Nachfrage nach Ganztagsschulplätzen enorm zugenommen hat. Dieser Nachfrage wird in Hessen jedoch nur unzureichend und unbefriedigend nachgekommen. Die Einrichtung der pädagogischen Mittagsbetreuung mit einem minimalen personellen Einsatz eröffnet zwar die Möglichkeit der IZBB-Mittel des Bundes und belastet den Haushalt des Landes nur geringfügig – dafür den der Kommunen. Aber selbst diese Möglichkeiten werden, wenn man der Opposition im Landtag folgt, nur unzureichend ausgeschöpft, weil Antragsverfahren nicht konsequent bearbeitet und einseitig Modelle der pädagogischen Mittagsbetreuung unterstützt werden.

Auch für das Schuljahr 2005 sieht es nicht anders aus. Erneut werden lediglich Schulen in das Landesprogramm aufgenommen, die den Status der pädagogischen Mittagsbetreuung anstreben. Erneut wird keine einzige Schule in Hessen zu einer Ganztagsschule, ob in offener oder gebundener Form, weiterentwickelt, obwohl viele Anträge von Schulen vorliegen.

Auch die Vereinigung Hessischer Unternehmensverbände hat mehrfach die hessische Ganztagsschulpraxis kritisch beleuchtet: „Wir sehen beim Land keine Bemühungen, zügig ein pädagogisch modernes Ganztagsschul-Konzept zu entwickeln und umzusetzen“ (Feuchthofen 2005).

Angesichts der Forderungen aus Wirtschaft, Industrie, Verbänden und Gewerkschaften ergibt sich also eine, realistisch gesehen, dürftige Entwicklung.

Die Ganztagsschule kann die bildungspolitischen Versäumnisse der letzten 30 Jahre naturgemäß alleine nicht bewältigen. Andererseits können die notwendigen bildungspolitischen Maßnahmen auch nicht ohne Ganztagsschule erreicht werden. Die Ganztagsschule schafft die Rahmenbedingungen, unter der sich die notwendigen (auch strukturellen) Reformen im Bildungsbereich vollziehen können. Die Rahmenbedingungen können allerdings nur von einer „richtigen“ Ganztagsschule und nicht von Modellen der pädagogischen Mittagsbetreuung, die unzureichend mit Personal und Materialien ausgestattet sind, erbracht werden. Jede Beschränkung auf ein Betreuungsangebot als Ersatz für die Ganztagsschule ist unzureichend. Der Bundesvorsitzende des Ganztagsschulverbandes, Stefan Appel, hat kürzlich darauf hingewiesen, dass „man beachten muss, dass ein gutes Konzept dahinter steht und dass nicht an eine Halbtagschule einfach etwas drangehängt wird“. Appel weiter: „Ein Allheilmittel wäre die Ganztagsschule nur dann, wenn man aus ihr keine Schmalspurbetreuungseinrichtung macht, sondern eine Lebensschule ganzheitlicher Art.“ (Appel, 2004) Sparmodelle erfüllen den Auftrag einer Ganztagschule nicht. Sie sind allenfalls als Übergangsmodell denkbar. Dem hohen Anteil an Schulversagern, Sitzbleibern, der Benachteiligung von Jungen im Schulsystem (Tischler, 2004), fast jeder vierte 15-Jährige gehört gegen Ende seiner Pflichtschulzeit zu einer „Risikogruppe“, kann nur in einem ganztägigen und ganzheitlichen Konzept entgegengewirkt werden. Erfolgreichere Bildungssysteme der PISA-Länder haben die gezielte Förderung schwächerer Schüler längst zum Schwerpunkt gemacht und dies ist im Rahmen eines Ganztagsschulsystems am ehesten möglich.

Prof. Dr. Fthenakis, der die Bildungs- und Erziehungspläne für Bayern und Hessen verfasste, sagte in einem Interview mit der Frankfurter Rundschau vom 18. Juli 2005: „Wenn wir uns skandinavische Verhältnisse zum Vorbild nehmen, müssen wir noch deutlich mehr Geld in die Hand nehmen. Unser Erziehungs- und Bildungssystem ist chronisch unterfinanziert.“ Dem ist nichts hinzuzufügen.

„Ganztagsprogramm nach Maß“ in Hessen

Pädagogische Mittagsbetreuung	190
Offene Ganztagsschulen	35
Gebundene Ganztagsschulen	62
Summe:	287

Stand: 01.01.05 Quelle: HKM – Broschüre (2005)

In dieser Auflistung des Hessischen Kultusministeriums sind auch alle Förderschulen einbezogen.

Literatur

- Appel, Stefan (2004): „Bildung plus“ und Schule ans Netz e.V. 1/2004 Ganztagsschulen
Deinet, Ulrich (2004): Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe.
In: Jahrbuch Ganztagsschule – Neue Chancen für die Bildung
Feuchthofen, Jörg, in: Frankfurter Rundschau v. 11.02.2005
Hessisches Schulgesetz „Richtlinie für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen nach § 15
Hessisches Schulgesetz“
HKM-Broschüre (2005): „Ganztätig arbeitende Schulen – mehr Zeit für Bildung“
Tischler, Lothar C. (2004): Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH)
– Report Nr. 666

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagsschule?

Tagung in Bad Boll (12.-14.4.2004)

„Ganztagsschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperation“

Das waren ja wahrhaftig märchenhafte Zeiten, „als das Wünschen noch geholfen hat“: die Königin wünscht sich ein Kind „so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarz wie Ebenholz“ – und schon bekommt sie das schöne Schneewittchen, das „tausendmal schöner“ ist als die schönste Königin im Land.

Freilich: ganz ohne Auflagen und Rahmenbedingungen geschah solche Wunscherfüllung in der Regel auch schon damals nicht:

- Zum Beispiel musste man sich „das Richtige“ wünschen: war man etwa arm und „von reinem Herzen“, dann konnte das „die ewige Seligkeit“ sein und „Gesundheit in diesem Leben mit dem notdürftigen täglichen Brot dazu“ und dann vielleicht noch „statt der alten Hütte ein schönes neues Haus“. War man dagegen reich und selbstsüchtig, dann brachte einem das dreifache Wünschen „nichts als Ärger, Mühe, Scheltworte und ein verlorenes Pferd“ ein.
- Oft musste man sich noch vor der Wunscherfüllung jahrelang weidlich anstrengen und abrackern, ehe man erfolgreich bitten konnte: „Tischlein deck dich, Goldesel streck dich, Knüppel aus dem Sack“. Und Erfolg hatte man dabei auch nur bei gemeinsamer Anstrengung im geschwisterlichen Team.
- Manchmal war es aber auch umgekehrt: man bekam vorab – „schnurr, schnurr, schnurr“ – drei Kammern voller Gold, aus Stroh gesponnen. Doch dann musste man, um damit auch glücklich zu werden, unter beträchtlichem Erkundungsaufwand den Namen „Rumpelstilzchen“ aufspüren, d.h. das Gefährdende auf den richtigen Begriff bringen und es damit bannen.

Wenn das mit dem Wünschen schon in fernen Märchenzeiten schwierig war – um wie viel mehr gilt das in unseren prosaischeren Zeiten mit unseren fragwürdigen Glücksgöttinnen, Supermännern und Heilsversprechern jeglicher Couleur:

- uns macht die Dialektik der Aufklärung zu schaffen,
- uns helfen neue Wissenschaftszweige, wie z.B. die „Technikfolgenabschätzung“, nur sehr begrenzt weiter,
- wir alle leiden, gerade auch bei der Reform des Bildungswesens, unter AHMAZ. (Dieses Rätselwort hatte eines Tages unser holländischer Organisationsberater

bei der Planung der Bielefelder Schulprojekte mit großen Buchstaben auf ein Flipchart geschrieben und dazu erklärt: „Ihr Deutsche betet den großen Gott AHMAZ an – alles hängt mit alles zusammen –, ihr werdet nie eine Schulreform hinkriegen!“).

Ich habe diesen kleinen Ausflug in die Welt des Wünschens und der Wünsche unternommen, um mich und Sie einzustimmen auf die Frage, ob die Ausweitung, die Ausbreitung, gar die flächendeckende Einführung der Ganztagschule eigentlich wünschenswert sei und, wenn ja, welche Anstrengungen wir ggf. machen, welchen Preis wir ggf. zahlen müssten, wenn dieser Wunsch in Erfüllung gehen soll.

Das Megathema „Ganztagschule“ also.

Der allgemeine Hintergrund dieser Debatte ist Ihnen allen ja vertraut: es ist die nun schon seit über zwei Jahren anhaltende und durch die Medien in alle Haushalte und bis zu den letzten Stammtischen verbreitete fundamentale Beunruhigung, nein, mehr noch: die allgemeine Aufregung über die Qualität unserer Schulen und unseres Bildungswesens im internationalen Vergleich.

Mit den Ergebnissen dieser Vergleichsuntersuchungen – desillusionierend und betroffen machend, auch skandalös und entmutigend, wie sie im Einzelnen waren – will ich Sie nicht noch einmal „pisacken“. Ich will nur zusammenfassend daran erinnern, dass dieses allgemeine Erschrecken auch sehr viel bewegt und eine überwältigende Fülle von Vorschlägen und Initiativen ausgelöst hat:

- atemlos spontane, mit Forderungen von minimaler Halbwertszeit („wir müssen unsere Bildungsausgaben umgehend verdoppeln“),
- abwiegelnde oder auch trittbrettfahrerisch opportunistische („alles nicht neu, wir sind schon lange auf dem richtigen Weg“, „mit uns können Sie getrost nach PISA fahren“),
- dann zunehmend nachdenklich-gründliche („für die Entwicklung und Implementation nachhaltiger Verbesserungen brauchen wir mindestens zehn Jahre Zeit“),
- vor allem aber, wie ich sie nennen möchte, „legislaturperiodenorientierte“, die es in allen 16 Bundesländern zuhauf und auch beim Bund gibt und die nicht zuletzt darauf angelegt sind, rasches, entschiedenes und effizientes Handeln der Verantwortlichen in Politik und Verwaltung zu betonen und mit kurzfristig – innerhalb von zwei, drei Jahren – abrufbaren Daten zu belegen. Dazu zwei Beispiele nur.

1. Im Dezember 2001, noch im Monat der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, verständigte sich die KMK auf sieben so genannte „zentrale Handlungsfelder“, von Nr. 1 („Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“) bis zu Nr. 7 („Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“). Und schon fünf Monate

später konnte die KMK eine Zwischenbilanz aus den bis dahin vorliegenden Länderberichten ziehen. Sie umfasste nicht weniger als 350 „laufende“ und über 250 „geplante“ Maßnahmen, Projekte, Modellversuche und Entwicklungsvorhaben – alle ausgewählt unter der Frage, was sie, möglichst „ab sofort“, zur Behebung der Mängel und Defizite leisten könnten, die die PISA-Studie aufgedeckt hatte.¹

2. Mein zweites Beispiel gilt dem Stichwort „Bildungsstandards“. Hier hat die KMK kürzlich Standards für den mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache beschlossen. Sie hat sie als „Regelstandards“ angelegt und ist damit weder dem wissenschaftlich nicht umstrittenen sog. Klieme-Gutachten noch den ausländischen Vorbildern gefolgt, die sich nahezu einhellig für „Mindeststandards“ aussprechen. Die Begründung der KMK: das Klieme-Gutachten weise darauf hin, „dass die Festlegung realistischer Mindeststandards, die eine Über-, aber auch Unterforderung vermeiden, Zeit brauche und erst durch Erprobung in den Schulen ... gesichert werden könne.“ Diese Zeit aber konnte oder wollte die KMK der Wissenschaft und den Schulen nicht einräumen. Sie sieht sich mit ihren „Regelstandards“ gerade erst auf dem Weg, am „Anfang einer Entwicklung in Deutschland.“²

Auf dem Weg wohin?

Viele Kritiker befürchten, dass dieser Weg bereits durch Wegweiser wie „Effizienzsteigerung“, „Standardisierung“ und „Verzicht auf Strukturveränderungen“ weitgehend festgelegt sei und nur in die Irre führen könne.

Sie verweisen auf gefährliche Engführungen bei diesen Markierungen:

- dass Leistungen ausgeblendet bzw. unterbewertet werden, die nicht in Tests und Vergleichsarbeiten messbar sind – mithin also weite Bereiche des umfassenden Leistungsspektrums von sozialem und emotionalem, kognitiv-systematischem, praktischem und ästhetischem Lernen;
- dass Standards primär „outputorientiert“ und abschlussprüfungsbezogen verstanden und festgelegt werden und dabei andere wichtige Standards aus dem Blick geraten: „inputorientierte“ wie die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer, die architektonisch-ästhetische Gestaltung und materielle Ausstattung der Schule; „prozessorientierte“ wie Vielfalt und Breite des inhaltlichen Angebots, der Reichtum unterschiedlicher Lehr- und Lernformen, die Wichtigkeit des außerunterrichtlichen Schullebens, die Intensität kollegiumsinterner Schulentwicklung;
- dass im Festhalten an unserem vier-, fünf- (oder noch mehr-)gliedrigen Schulsystem die Chance verspielt wird, mit der in allen Schulformen unvermeidbar vorhandenen Heterogenität sinnvoll und positiv umzugehen, die Unterschiede zu nutzen, die Gemeinsamkeiten zu stärken.

Gebündelt erscheint diese Kritik in der Befürchtung, dass vor der Trias schulischer Bildungsaufgaben – also: Kindern und Jugendlichen zu helfen, ihre Person zu

entfalten, taugliche Bürger unserer Demokratie zu werden und unsere gesellschaftlich-kulturellen Möglichkeiten zu nutzen – alles rein Pragmatische die absolute Priorität erhalten könnte. Dass es, anders gesagt, nur noch um die ökonomische Verwertbarkeit, die Anschluss- und damit Zukunftsfähigkeit schulischer Bildung gehen werde, sie also künftig nur noch als bedeutsamer Faktor für den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ wertgeschätzt sei.

Und in dieser bildungs- und gesellschaftspolitischen Großwetterlage soll, so fragen die Kritiker skeptisch, die Ganztagsschule Abhilfe schaffen, ja die Rettung bringen? Sollen wir sie uns wirklich herbeiwünschen? Täten wir nicht besser daran, Schule radikal zu begrenzen, ihre Aufgaben auf ein unverzichtbares Minimum zu reduzieren, sie von allen Bildungs- und Erziehungsfunktionen zu entlasten, die sie ohnehin nicht – nicht mehr – erfüllen kann?

Die Frage ist verständlich. Sie erscheint umso berechtigter, als ja die Ganztagschule selbst ein durchaus mit vielen Schwierigkeiten belastetes und durch vielerlei Widrigkeiten gefährdetes Projekt ist.

Ich gehe auf vier Problemfelder besonders ein.

1. Den ganzen Tag nur Schule – wer sollte sich das schon wünschen? Etwa die Schüler, denen Schule ohnehin in erster Linie ein lästiges Übel, eine öde Pflicht ist, bestenfalls ein Ort, um Freunde zu treffen, in der Clique seinen Spaß zu haben? – Oder den Lehrern, die einen großen Vorzug ihres Berufes in der – vermeintlichen? tatsächlichen? – Freiheit sehen, ihren Tagesablauf individuell zu gestalten, ab mittags jedenfalls? – Oder die Eltern, die schon die „verlässliche Grundschule von 8.00 bis 13.00 Uhr“ als Überforderung ihrer Kinder und unzulässigen Eingriff in ihren familiären Lebensraum verstehen? Die Mütter zumal, die sich spätestens ab mittags zuständig und verantwortlich für ihr Kind fühlen – wofür nicht zuletzt auch der soziale Druck der Nachbarschaft sorgt?
2. Verstärkt wird diese Abwehr und Ablehnung noch durch das Nebeneinander von Halbtags- und Ganztagsschule. Das gilt schon „in der Fläche“ angesichts der „Insel situation“ der Ganztagsschule im „Meer der Halbtagschulen“, die privilegiert und verlockend erscheinen und für die Ganztagsschule eine ständige „Erosionsgefahr“ bilden.³ Das gilt aus einsehbaren Gründen noch stärker in der Einzelschule, soweit sie als so genannte „offene Ganztagsschule“ organisiert ist, d.h. mit fester Schulzeit für alle und freiwillig oder auch obligatorisch zu nutzenden Lernangeboten für eine Teilschülerschaft.
3. Eine gravierende Folge der „offenen“ Form ist, dass die Umwandlung von Schulen in Lernorte für den ganzen Tag sehr häufig nur höchst unvollkommen gelingt: der Vormittag vollgestopft mit Pflichtunterricht, der Nachmittag organisiert mit additiven Betreuungsangeboten statt mit förderlichen Lernangeboten für alle. Wo aber in dieser Schrumpfgestalt von Ganztagsschule Fachlernen und Unterrichtsgestaltung unangetastet bleiben, da sind Betreuungs- und Freizeiten nur ein schwacher Trost.

4. Die genannten Schwierigkeiten potenzieren sich noch, wenn die angespannten Bildungshaushalte es nahe legen bzw. erzwingen, Ganztagssschulen vorwiegend oder ausschließlich dort zu errichten, wo sie augenscheinlich am dringendsten gebraucht werden: für Hauptschülerpopulationen in so genannten „sozialen Brennpunkten“. Eine solche Entscheidung unterschätzt das gewichtige Argument, dass Ganztagssschulen kein Reparaturbetrieb für Defizite in den Hauptfächern sind – insbesondere nicht für die so genannten „Risikoschüler“ aus Sozialhilfemilieus und Migrantenfamilien, „die auf einen Unterricht, bei dem sie erfahrungsgemäß ‚unten‘ landen, ohnehin kaum Lust haben und auf dessen Verlängerung in den Nachmittag hinein schon gar keine“.⁴ Die größte Gefahr bei einer solchen Entwicklung der Ganztagssschule zu einer bloßen Defizitschule wäre ihre dauerhafte soziale Abstempelung als eine Einrichtung für die Problemfälle, für die Verlierer in unserer Gesellschaft.

An dieser Stelle noch einmal das kritische Fragen der Skeptiker: „Können wir angesichts solcher Probleme die Ganztagssschule wirklich als ein wünschenswertes Reformprogramm verstehen? Kann sie uns wirklich helfen bei unseren Alltagsnöten – bei dem allorts ausgerufenen Erziehungsnotstand, bei den beunruhigenden Altersstrukturen in den Kollegien, den erschreckenden burn-out-Daten, dem Nebeneinander von übergroßen Klassen hier und demographisch begründeten Schulschließungen dort? Wird sie am Ende nicht doch nur alles noch verschärfen und verschlechtern? Noch mehr Arbeit, zusätzlicher Stress, weitere Selbstausbeutung – und wieder nur neue enttäuschte Erwartungen?“

Ja, in der Tat, die Ganztagssschule bringt vor allem für die unmittelbar Betroffenen vielerlei Zumutungen mit sich – aber solche, die Mut machen. Und Mut macht auch der genaue Blick auf die Erfahrungen an den vielen ermutigend lebendigen „guten“ Ganztagssschulen, die es heute schon vielerorts gibt.

Dazu gleich noch etwas mehr. Vorab aber noch eine andere Anmerkung.

In meinem Verständnis ist heute die größte Gefährdung für eine umfassende Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht nicht in erster Linie in den oben zitierten missverständlichen Wegemarkierungen, den Einseitigkeiten und möglichen Fehlentwicklungen zu sehen. Die Gefahr liegt vielmehr darin, dass sich bei uns am Ende überhaupt nichts wirklich verändert und verbessert, weil, wie es pauschal häufig heißt, „die“ Schule noch „jede Reform unterlaufen, ausgesessen, stumpf gemacht, gestoppt hat.“

Will sagen: die neuen – vielleicht einmal „nationalen“ – Bildungsstandards, das Kompetenzgerangel um Kompetenzüberprüfungen, der Paradigmenwechsel hin zu den neuen „Kerncurricula“ und manches mehr können die Beteiligten in der Schule verführen, darin nur das „Alte“, das „längst Vertraute“ wiederzuerkennen: die Reformrhetorik der immer neuen Auf- und Umbrüche, die Präambelsprache der Richtlinien und Lehrpläne, die isolierten Modellversuche ohne Nachhaltigkeit und Breitenwirkung. Und dies alles trotz größter Anstrengungen in Bildungspolitik und

Bildungsverwaltung – wie etwa bei den neuen Bildungsplänen in Baden-Württemberg und deren umfassendem Implementationsprogramm. Das – im Wortsinn: anstößige – Neue droht im schulischen Alltag ausgebremst zu werden durch die „bewährten Routinen“, die Techniken des Sich-über-Wasser-Haltens, gar noch das Warten auf die Pensionierung – und so könnte denn alles beim Alten bleiben.

Mit alledem verhält es sich in der Schule offenbar wie in allen reformbedürftigen Feldern unserer Gesellschaft: wir fürchten uns vor wirklichen Neuerungen, vor einschneidenden Veränderungen, weil wir nur eines genau zu wissen meinen: danach wird es mir in jedem Fall schlechter gehen als heute.

Dabei käme es doch, wir wissen es alle, entscheidend darauf an, dass wir uns selbst – unsere Lebenshaltungen und Lebensweisen, unsere Ansprüche und Anstrengungen – verändern, um manches, um vieles bei uns und in unserer Gesellschaft neu und anders zu gestalten.

„Du musst dein Leben ändern“ – Rilkes viel zitiertes Wort als Forderung an uns Lehrer, und dabei, mit Verlaub, die Ganztagschule in der Funktion seines archaischen Apollo-Torsos? Wir, Lehrerinnen und Lehrer, werden ja abgestempelt als Wiederkäuer immer gleicher „Lernstoffe“, als frontal monologisierende Allesbesserwisser („Keiner fragt, Lehrer antworten“), als unbelehrbar und fortschrittsresistent. Aber das ist natürlich in dieser Überspitzung purer Unsinn, karikierendes Vorurteil.

Näher an der Wirklichkeit sind da schon die verallgemeinernden Bilder von uns Lehrern in der Realität einer Schule, die doch – wie es landauf, landab heißt – ein „Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum“ sein soll. Für Kinder und Jugendliche. Aber gewiss doch auch für die dort tätigen Erwachsenen?

Zugestanden ist uns dort zunächst eine Minimalausstattung: eine Parkmöglichkeit, ein Garderobenhaken, ein allgemeiner Unterrichtsraum und, wenn nötig, auch ein Fachraum, ein Stuhl und eine Tischfläche in einem Konferenz- und Aufenthaltsraum, ein Postfach, der Zugang zu einem Kopiergerät, eventuell auch zu einem Computer. Dieses Minimum ist vielfach schon alles. Es zieht ein bestimmtes Verhalten nach sich, durch das in der Öffentlichkeit auch ein entsprechendes Bild vom Lehrer geprägt erscheint: das Bild vom „Stundenhalter“ im 45-Minuten-Rhythmus, vom Freistunden überbrückenden, Konferenzen absitzenden und beim Klingeln nach der letzten Stunde ins Auto springenden, die Schule fluchtartig verlassenden und nach Hause eilenden Lehrer – dorthin, wo der Arbeitsplatz auch sein Lebensraum ist.

„Du musst dein Leben ändern“ heißt, die Sprache dieser Bilder aufgreifend: weg vom isolierten Einzelkämpfer und hin zum kollegialen Teamarbeiter; weg vom Nur-vormittags-Lehrer und hin zum Auch-nachmittags-präsenten-Lehrer-und-Erzieher.

Diese Forderung ist in meinen Augen so berechtigt wie zukunftsweisend. Und die Ganztagschule ist zu ihrer Einlösung der beste Anstoßgeber und Motor, Katalysator und Stabilisator in eins.

An dieser Stelle hätte jetzt mein Onkel Kurt lakonisch gefragt: „Und was bringt mich das?“ Und ich hätte ihm, ebenso knapp, geantwortet: „Sinnvollere Tätigkeiten in der Schule, weniger Stress und Ausgelaugtsein, ein von Arbeit stärker befreites, wieder kostbareres Privatleben, mehr Berufszufriedenheit.“

Um das genauer zu begründen, müsste ich jetzt ausführlich darstellen, was eine pädagogische Ganztagschule sein und bewirken kann. Ich will und kann mich hier aber kurz fassen, denn auf diese Thematik ist ja unsere ganze Tagung ausgerichtet. Ich beschränke mich deshalb, thesenartig zusammengefasst und stichwortartig knapp, auf vier Aspekte einer spezifischen Ganztagschulpädagogik:⁵

- auf den Umgang mit der Zeit,
 - auf die Ausgestaltung des Raums,
 - auf die Beziehungen zwischen den Menschen,
 - auf die Sachen und Ideen, denen Unterricht und Erziehung verpflichtet sind.
1. Mit der Dimension der Zeit „ganztagsschulgerecht“ umzugehen heißt: den ganzen Tag planen, ihm einen bekömmlichen Rhythmus geben, unterschiedliche Phasen in eine sinnvolle Balance bringen. Heißt auch: die Lernzeiten flexibel nutzen und planen, einen „pädagogischen Stundenplan“ aufstellen. Und heißt schließlich: auch die Pausen als selbst gestaltete Zeit neu konzipieren, nicht als bloße Unterbrechung zwischen zwei Unterrichtsstunden, sondern als eigene, frei verfügbare Zeit. Das alles zielt auch darauf ab, Kindern und Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, viel Zeit zu haben und verschwenderisch damit umgehen zu können. Wie aber umgekehrt auch: knapp bemessene Zeit präzise verplanen und sinnvoll nutzen zu müssen, mit Stress und Zeitnot umgehen zu lernen.
 2. Die „ganztagsschulgemäße“ Ausgestaltung des Raums bedeutet: die Schule zu einem altersgerechten Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum zu machen, also zum Beispiel Türen aufmachen und Flure einbeziehen, Fachräume den Tag über nutzen lassen, Präsentationsflächen schaffen und gestalten, vielfältige Bewegungsmöglichkeiten eröffnen, das Außengelände einbeziehen und gestalten, altersgerechte Betätigungs- und Bewährungsfelder jenseits des unterrichtlichen Lernens einrichten. Es bedeutet aber auch, die schulischen Räume zu öffnen, Lerngelegenheiten außerhalb des Schulgeländes zu nutzen, also zum Beispiel kommunale Einrichtungen und Betriebe, kulturelle Verbände und Institutionen, die nähere Schulumgebung, weitere Reisen. Eine Ganztagschule sollte für Kinder und Jugendliche ein erkennbar gegliederter Raum mit vielen Lebensräumen sein: mit Möglichkeiten, sich geborgen zu fühlen, mit Rastplätzen und Schutzzonen, Orten der Herausforderung, der Anregung wie der Anfechtung, öffentlichen Foren und ökologischen Nischen, mit Räumen für die kleinen Fluchten, Schauplätzen für die große Verweigerung wie für das gemeinschaftliche Tun.
 3. Verlässliche und belastbare Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Er-

wachsenen sind letztlich entscheidend für die Qualität und Wirksamkeit auch des schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses. Für sie bietet gerade die Ganztagsschule besonders günstige Realisierungschancen. Kinder und Jugendliche werden hier leichter als ganze Personen, nicht nur als „Lerner“ erkennbar und interessant. In den bedrängenden Fragen der Erziehung wird hier das Wegsehen erschwert, wird Bemühen um eine lebenssinnstiftende Werteorientierung erleichtert. Zwischenmenschliche Beziehungen können hier mit größerer Selbstverständlichkeit zur Basis auch der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Statusgruppen werden. Das gilt nicht zuletzt auch für die Einbeziehung der so genannten „Dritten“, der außerschulischen Partner – beim Lernen im Stadtteil, bei der Berufswahlerprobung und -beratung, bei der Einbeziehung von nicht pädagogisch ausgebildeten Fachleuten in den Unterricht, bei der Mitgestaltung des Schullebens durch ehrenamtlich tätige oder vertraglich eingestellte Erwachsene.

4. Wenn Bildung und Erziehung in der Schule gelingen soll, dann muss zu den fundamentalen Erfahrungen im Umgang mit Raum und Zeit und Menschen „hier und jetzt“ notwendig noch ein weiteres Element hinzukommen: der Umgang mit begründet ausgewählten Sachen und Ideen, die Selbst- und Weiterfahrungen über die engere eigene Lebensumwelt hinaus ermöglichen. Ohne sie bestünde die Gefahr, sich mit einem sozialpädagogisch orientierten Sich-Wohlfühlen im Hier und Jetzt zu begnügen. Welchen Sachen und Ideen Unterricht und Erziehung an einer Ganztagsschule verpflichtet sind? Das ist ein weites Feld und ein ganz eigenes Thema. Ich nenne deshalb nur Stichworte, aus denen die konkreten Gestaltungsaufgaben hervorgehen:

- das Lernfeld neu gliedern in Pflicht- und Wahlbereiche;
- den Fachunterricht neu gliedern in Fachkurse, überfachliches Lernen, Übungszeiten;
- Lernwege begleiten mit individueller Diagnostik und Förderung;
- neue Formen der Leistungsbewertung und -präsentation erproben.

Gewiss: viele dieser Prinzipien und Aufgaben einer „ganztagsschulspezifischen“ Pädagogik lassen sich auch sehr gut – oder wenigstens einigermaßen gut – an Halbtagschulen verwirklichen, und viele „gute Schulen“ bei uns beweisen das auch. Nur fehlt in den Halbtagschulen die unabweisbare Aufforderung, ja die Auflage geradezu des „Du musst dein Leben ändern“. Und das macht alles noch ein Stück schwieriger.

Und natürlich: auch die Ganztagsschule kann nur so gut sein wie die Pädagogik, der sie sich verpflichtet weiß. Und sie kann auch nicht die Probleme der Gesellschaft lösen, die bestehende Ungleichverteilung der Chancen nicht aufheben. Aber sie kann zumindest gegensteuern: auf ein ganzheitliches Lernen, auf die Entfaltung aller Begabungsrichtungen und Lernfähigkeit zielen, individuelle Lernprofile begünstigen, dem Lernen seine natürlichen Erfahrungskontexte, wo immer das geht,

zurückgeben. Damit kann sie gesellschaftliche Benachteiligungen wenigstens ansatzweise kompensieren und die Verantwortung der Gesellschaft für die nachwachsende Generation stärker dokumentieren und verankern.

Ich bin mit meinen Überlegungen, Sie haben es vielleicht gemerkt, wieder bei der dreifachen Märchenweisheit der Gebrüder Grimm angekommen:

- Wir müssen auch bei der Ganztagschule wie in der Geschichte vom „Armen und Reichen“ die richtigen Wünsche formulieren. In den Worten von Heinz Günter Holtappels, an dessen Platz im Programmablauf ich heute zu Ihnen gesprochen habe: „Die bildungspolitische und pädagogische Zielstellung kann nur heißen: obligatorische Ganztagschule für alle mit einem pädagogischen Gesamtkonzept für Unterricht und Schulleben – nicht als Paukschule, sondern als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum zur allseitigen Förderung von Kindern und Jugendlichen.“⁶
- Wenn sich dieser Wunsch nach dieser Ganztagschule erfüllen soll, dann müssen wir uns wie die drei Brüder im „Tischlein deck’ dich“ ganz außerordentlich anstrengen. Also: „unser Leben ändern“ und „im kollegialen Team arbeiten“.
- Wir müssen schließlich, wie beim „Rumpelstilzchen“, umsichtig und wachsam sein und auch das Unbequeme, Fehlerhafte, Gefährdende evaluieren und präzise benennen, wenn wir die erwünschte Ganztagschule glücklich haben und behalten wollen.

Anmerkungen

- 1 Sekretariat der KMK: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Übersicht über laufende und geplante Maßnahmen in den Ländern. Bonn Mai 2002.
- 2 Sekretariat der KMK: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn Dezember 2003, S. 9 f.
- 3 Wenzler, Ingrid: Die Ganztagschule verbessert Bildungschancen. In: Pädagogik, H. 2/2004, S. 21.
- 4 Groeben, Annemarie von der: Was kann die Ganztagschule? Manuskript 2002, S. 1.
- 5 Zum Folgenden vgl. auch Annemarie von der Groeben: Zehn Schritte auf dem Weg zu einer pädagogischen Ganztagschule. Manuskript 2004.
- 6 Holtappels, Heinz Günter: Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? In: Pädagogik, H. 2/2004, S. 10.

Ulrich Herrmann

Ganztagsschule: Rückwege aus Entfremdungen?

Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit

Die Ganztagsschule, seit Jahrzehnten erprobt und bewährt, ist nach PISA plötzlich in aller Munde, als gälte es, ein neu entdecktes pädagogisches Wundermittel unter die Leute zu bringen: die „Betreuung“ der Schulkinder am Nachmittag soll gewährleistet, die Berufstätigkeit vor allem ihrer (allein erziehenden) Mütter soll ermöglicht werden; die Beschäftigung in der Baubranche soll durch IZBB-Mittel einen kräftigen Impuls erhalten (Stadträte entschließen sich zu neuen Schulden, um die Zuschüsse zu bekommen!). Wunderbar: Bildungs- und Beschäftigungspolitik, Schul- und Familienpolitik haben ohne Abstriche einen gemeinsamen Nenner gefunden! *Neueste* PISA-induzierte und -inspirierte bildungspolitische Forderungen und *älteste* reformpädagogische Einsichten, *jüngste* Arbeitsmarktanforderungen und *längst erprobte* Schulbetriebserfahrungen von Tagheimschulen – so hießen sie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts – amalgamieren derzeit in Deutschland zu einem PISA-„Allheilmittel“, zu dem man in dieser Intensität ohne den PISA-Schock nicht greifen würde: die Ganztagsschule als Weg der Schulbürokratie aus dem PISA-Tal der Tränen!

Bei so viel Optimismus fragt keiner nach den *strukturellen* Folgen der Umkonstruktion der herkömmlichen öffentlichen staatlichen Halbtagschule in einen Ganztagsbetrieb für Lehrer (gemeint sind auch immer die Lehrerinnen) und Schüler (und Schülerinnen); denn die Eingriffe in den Lebens-, Berufs- und Arbeitsalltag aller Beteiligten sind beträchtlich und können nur dann zu den erhofften positiven Effekten führen, wenn es gelingt, neue Selbstverständnisse zu etablieren: beim Personal (den Lehrern), bei der Kundschaft (den Schülern sowie bei den Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen), bei den Schulträgern als Betreibern (vor allem bei den Kommunen). Denn der Ganztagsbetrieb bedeutet das „Aus“ für die „Halbtags“-„Job“-Mentalität, für das desinteressierte Abhocken der Schuljahre und eine „eigentliche“ Jugendkultur neben der Schule, für Schulbaurichtlinien und Personalausstattungen für das gerade mal Nötigste für den Unterrichtsbetrieb. Die Ganztagsschule wird für alle Beteiligten anspruchsvoller, manchmal auch anstren-

gender, aber zugleich auch entspannter, anregender und dadurch entlastender; sie wird aufwändiger und teurer, aber die Bilanz von Aufwand und Ertrag kommt ins Lot. Wohin soll die Reise gehen?

„Mensch & Schule: Das Trendmagazin für den Lebensraum Schule“ – Tagträume beim Eisenbahnfahren

Alles wird gut: Lehrer bleiben am Nachmittag gern in der Schule, die Kinder und Jugendlichen wollen gar nicht nach Hause. „Haus“- sind als Schulaufgaben erledigt; zu Hause gibt es keine Tränen und keinen Zoff, keine Ratlosigkeit und keine Schulangst mehr (mit weitem Abstand, 75 %, der in Rheinland-Pfalz befragten Eltern gaben die Hausaufgabenhilfe als den Grund für die Anmeldung ihrer Kinder für die Ganztagschule an, dann erst folgen, unter 50 %, Berufstätigkeit, Förderung usw.); das für die Nachhilfe-Institute ausgegebene Geld wandert in den Topf des Schulfördervereins oder der Jugendmusikschule; die Vor- und Nacharbeiten, die Vorbereitung von Arbeitsmaterialien und Unterrichtssequenzen durch den Lehrer werden als Lehrerarbeitszeit und -leistung zum ersten Mal öffentlich sichtbar; Lehrer-Lehr-Arbeit am Vormittag und Schüler-Lern-Arbeit am Nachmittag werden als gemeinsame Arbeit, die den genuine Sinn von Schule und Unterricht ausmacht, zeitlich wieder zusammengeführt. Jeder hat mehr Zeit für jeden.

Bei diesen Gedanken entstehen analoge Bilder im Kopf: eine Firma, die den lieben langen Tag produziert und entwickelt, anregt und experimentiert, fort- und weiterbildet, interne Produktionsprozesse und externe Anschlüsse an Abnehmer und Märkte optimiert, verkauft und Gewinn macht; ein Gebäude, das nicht nur die Arbeitsplätze enthält, sondern auch die Aufenthalts-, Erholungs- und Ruhezeiten, die Konferenz- und Kreativitätsbereiche; eine Mitarbeiterschaft, die sich mit ihren Aufgaben identifiziert, die sich für den Erfolg der Firma mit verantwortlich weiß, die durch Mitbestimmung in die Mitverantwortung eingebunden ist.

Ausgelöst wurden solche Bilder durch „Mensch & Büro: Das Trendmagazin für den Lebensraum Büro“ (Heft 1/2005, ausgehängt in der Deutschen Bahn, sonst auch www.office-work.net) und weckten einen Tagtraum: „Mensch & Schule: Das Trendmagazin für den Lebensraum Schule“. „Mensch & Büro“ berichtet vom Neubau einer Firmenzentrale, deren Arbeitsräume so gestaltet sind, „dass die Menschen ihre Würde wahren, ihre Persönlichkeit weiterentwickeln und menschlich miteinander umgehen können“. Ziehen wir mal die Architekten- und Designerlyrik ab, bleibt als harter Kern: die Firma möchte nicht nur eine „Arbeitskraft“ nutzen – wenn die nur „ausgenutzt“ wird, ist sie bald „abgenutzt“ –, sondern weiß, dass sie von der den Mitarbeiter zufrieden stellenden Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit in Form von Kreativität und damit Produktivität ebenfalls profitiert; Profit aber kann man nicht erwarten ohne Investitionen in „Humankapital“. Wie wäre es, wenn dieser Gedanke in die Schulen und den Schulbau Einzug halten

würde, für Lehrer und Schüler, statt sie immerzu nur „einzusetzen“ und zu „melken“? Nicht abzusehen, welche Potenziale sich freisetzen würden! Nicht abzusehen aber auch, was an herkömmlichem Schul- und Unterrichtsbetrieb über Bord gehen müsste, wenn aus der Lernfabrik ein Institut für kreative Selbstentwicklung werden würde. – Eine andere Firma: „Wir verbringen einen Großteil unseres Lebens im Büro, da soll das Interieur edel und gut gestaltet sein.“ Das wird schon bei vielen Schulneu- und -umbauten beachtet, mit schönen Erfolgen. Ein Gebäude und seine Ausstattung, das pfleglichen Umgang und Respekt abverlangt, wird auch respektiert; ein heruntergekommener Betonkasten vermittelt den „Insassen“ vor allem dies: „Für euch ist das gut genug!“ oder: „Ihr habt nichts Besseres verdient!“ Die Folgen sind allenthalben unübersehbar, nicht nur in Form von Vandalismus, sondern auch in Gestalt von Desinteresse am Programm der Schule, denn *the building is the message!* – M&B fragt: „Avantgardistische Büros halten eine Arbeitslandschaft vor, in der außer am Schreibtisch auch an der Kaffeebar, in der Hängematte oder am Kickerautomaten gute Ideen geboren werden. Die Arbeitszeit am Schreibtisch hockend runterzureißen ist ... *out*. Ein richtiger Trend in Sachen Gesundheit?“ Professor Grönemeyer (wirklich: der Bruder, Mediziner u.a. an der Uni Witten/Herdecke) antwortet: „Flexibilität halte ich für gut, mehr Bewegung und Abwechslung im Arbeitsalltag auch. Das ist gut für den Rücken, die Muskulatur, die Gelenke, den Kreislauf und – nicht zu vernachlässigen! – für das Gehirn.“ Letzteres hat kürzlich eine baden-württembergische Kontrollgruppen-Untersuchung eindeutig belegt: mehr körperliche Bewegung im Schulalltag bringt bessere kognitive Leistungen. Und könnte es nicht sein, dass Aufmerksamkeitsdefizite und „störende“ Aktivitäten der Schüler auf den erzwungenen Bewegungs- und Aktivitätsverzicht zurückzuführen sind? Und die Kreislaufprobleme und manch andere Burnout-Symptome bei den Lehrern ebenso? Vor 400 Jahren praktizierten die Schulen in den Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale eine entsprechende Rhythmisierung des Tages, die deutschen Landerziehungsheime tun seit 110 Jahren nichts anderes. Nur die staatliche Halbtagschule lässt die Schüler ohne nennenswerte Entspannungen und Bewegungen, Erfrischungen und Ermunterungen im 45-Minuten-Takt durch die Fächer zappen, als wären wir immer noch bei Kaiser Wilhelms Militärdressur oder an Henry Fords erstem Fließband. – Überraschendes zum Thema Mitarbeiter-Motivation: „Was enorm ... antört: sich das Büro selbstbestimmt einrichten zu dürfen, ... die Höhe des Schreibtischs selbst zu wählen.“ Richtig: Viele Klassenzimmer zeigen den Unterschied von anregender selbstgestalteter Lernumgebung und steriler Unterrichtsvollzugsanstalt. – Und zum guten Schluss: „Bestrafen und meckern macht Spaß“ – weil dabei, so der Befund von Forschern der Uni Zürich, im Gehirn eine Region angeregt wird, „die das Empfinden von Freude und Befriedigung steuert“. Ratschlag: „Schauen Sie gelassen auf all die armen, an Ihnen herummeckernden kleinen Würstchen hinab.“ Die können ja nichts dafür, weil sie bemitleidenswerte Marionetten ihrer Gehirnwindungen sind,

denn das Gehirn steuert nach solchen angenehmen Erfahrungen häufig auch von sich aus die Verhaltensweisen des (insoweit vermeintlichen) Gehirnbetreibers. Das kommt einem doch verdächtig bekannt vor: So nämlich gehen viele Schüler mit ihren Lehrern um, und wenn sie nicht gelassen auf sie hinabblicken, so haben sie ihnen doch die innere Kündigung gegeben. Was lehrt uns das? Mindestens dies: Dass Loben und Meckern, Erfolgserlebnisse und Niederlagen in der Schule keine Einbahnstraße sein dürfen, wenn das Betriebsklima stimmen soll. Wie in anderen Firmen auch sollte es in der Schule die Regel sein, dass die „Kundschaft“ das „Personal“ beurteilt.

Wie „Mensch & Schule: Das Trendmagazin für den Lebensraum Schule“ aussehen könnte, zeigen die Hefte 2/2004 von PÄDAGOGIK und 4/2005 der GRUNDSCHULE; was die Ganztagsschule erst ganztagstauglich macht, war auf der DIDACTA zu sehen, wo nicht bloß Schulbücher, Arbeitsblätter und allerlei Elektrisches ausgestellt war: alles das, was im Wortsinne die Lehrer und Schüler auf Trab bringt, nicht nur das Gehirn, was immer gut ist, sondern den ganzen Menschen, woran es vor allem mangelt. Denn die Ganztagsschule betrifft den *ganzen* Menschen. – Ein Thema für sich ist die Architektur: als herausragendes Beispiel sei die Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck erwähnt als „Familien-, Erziehungs-, Lebens- und Stadtteilschule“, wo es „auch noch“ Klassenzimmer gibt.

Leben und Arbeiten, Leben und Lernen: strukturelle Trennungen und unausweichliche Entfremdungen

Lebensalltag und Arbeitsalltag zeigen in vormodernen und vorindustriellen Zeiten keine scharfen Zäsuren, sondern eher fließende Übergänge. Erst die Trennung von häuslicher Privatheit und aushäusiger Erwerbsarbeit führte bei unselbständigen Lohn- und Gehaltsempfängern zu scharfen Trennlinien nicht nur der unterschiedlichen Arbeitsorganisation für Frauen und Männer, sondern auch bald zur Erfahrung von Entfremdung: Erwerbsarbeit hat für die Masse der Berufstätigen mit sinnstiftender Lebenspraxis nur noch wenig zu tun (die Hausarbeit meist wohl auch nicht), und das „eigentliche“ Leben liegt jenseits der Erwerbsarbeit: in der „Freizeit“, im Urlaub (Werbeslogan: „die kostbarsten Wochen des Jahres“), wo all jene Dinge stattfinden können, die etwas „mit mir“ zu tun haben.

Dass dies für bestimmte Gruppen von freien und verbeamteten Akademikern, für Selbständige und Künstler usw. so nicht gilt, liegt auf der Hand und bleibt hier außer Betracht. Es scheint aber in großem Umfang für Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen staatlichen Schulen zu gelten. Lebens- und Arbeitsalltag sind durch die Halbtagschule strukturell scharf getrennt: der Vormittag und unter Umständen auch einige Stunden darüber hinaus dienen der Lehrtätigkeit, der Nachmittag dient der Vor- und Nacharbeit (Korrekturen) sowie der Erholung und „Freizeit“. Genau diese Konstruktion des Lebens- und Arbeitsalltags erzeugt (1) eine enorme Belas-

tung, (2) das Gefühl der Entfremdung und infolgedessen (3) Stress, der zu Berufs- unzufriedenheit und massenhafter vorzeitiger Berufsunfähigkeit führt. Die Gründe dafür sind leicht einzusehen: Es ist nicht die Wochenarbeitszeit im ganzen (die realistisch mit ca. 50 Stunden anzusetzen ist, was angesichts von Status, Alimentierung, Urlaub und Altersversorgung auch angemessen ist), sondern es sind die Arbeitsumstände und die Betriebsabläufe in der „Firma“ (und hier sind die Hinweise aus „Mensch & Büro“ aufschlussreich):

- Die Lehrkräfte finden am Arbeitsplatz – für die meisten Lehrkräfte ist übrigens unklar, was und wo das ist! – wenig Gelegenheit, ihre Persönlichkeit und ihre „Lehrerpersönlichkeit“ (ihr „professionelles Selbst“) weiterzuentwickeln; das ist in ihrem „amtlichen“ Berufsbild auch gar nicht vorgesehen, und nur wenige ändern selber aktiv etwas daran.
- Sie erfahren wenig „dienstliche“ und „öffentliche“ Wertschätzung und haben wenige Möglichkeiten und Unterstützung, dies zu ändern, und nur wenige ändern selber aktiv etwas daran.
- Für den Umgang untereinander und mit den Schüler/inne/n außerhalb der Konferenzen bzw. des Unterrichts gibt es keine Zeitfenster (sieht man von der Klassenlehrerstunde mal ab), und wenn es sie gäbe, müssten mindestens für die Schüler die Verpflegungs- und Fahrmöglichkeiten drastisch geändert werden.
- Der schulische „Arbeitsplatz“ ist entweder kümmerlich (das Tischchen im Lehrerzimmer oder nur ein Sitzplatz mit Postfach) oder mit den Vorbereitungs- räumen einigen privilegierten Kollegen vorbehalten; Schüler/innen in Wander- klassen sind im Sinne des Wortes „heimatlos“.
- Die Qualität der Gebäude, des Inventars und der Arbeitsinstrumente steht meist in krassem Missverhältnis zum erwarteten Selbstanspruch und zur erwarteten Qualität des Arbeitsergebnisses.
- Die Nichtbeteiligung an der Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse für eine erfolgreiche Berufstätigkeit führt zum Desinteresse eben daran (äußerlich erkennbar an dem zumeist wenig sorgfältigen Auftreten der männlichen Lehrkräfte) und zur Verwahrlosung der Schule auf der Ebene ihrer kulturellen Standards.
- Die Taylorisierung der Lehrtätigkeit lässt kein Gefühl für die Qualität eines „Endproduktes“ aufkommen: der neugierige und motivierte, der angespornte und leistungsbereite Schüler, aber auch der besinnliche und in sich gekehrte, der als Ehemaliger dankbar an den Ort zurückkehrt, ohne den er sich Aspekte seiner Selbstentwicklung nicht erklären kann.
- Die faktische Verunmöglichung der individuellen Schülerhilfe muss zu „Verhär- tungs-“, „Verweigerungs“- und „Abstoßungs“-Effekten führen, die als kaum lösbare Persönlichkeitskonflikte erlebt und seitens der „Firmenleitung“ ohne Bearbeitungschancen gelassen werden (sie lädt die Kosten der Frühpensionie- rung völlig verantwortungslos auf den staatlichen Pensionslasten ab, die der Steuerzahler zu tragen hat!).

- Die raum-zeitliche Trennung von Lehrer-Lehr-Arbeit am Vormittag und Schüler-Lern-Arbeit am Nachmittag führt zur Entfremdung von der eigenen Erwerbsarbeit: die Ergebnisse (Schülerleistungen) können nicht oder nur bedingt als „Belohnung“ der eigenen Lehrtätigkeit zugerechnet werden und führen zu Frustrationen, aus der die Verlagerung der Arbeits- und Interessenpotenziale und -schwerpunkte weg von der „Arbeit“ und hin auf „das Leben“ resultieren, und wenn diese Frustrationen *strukturell* wirken, nennt man das wohl *burnout*.
- Durch diese Trennung sehen die Lehrkräfte nicht, ob und wie die Schüler lernen, mithin lernen sie auch nicht von den Schülern, wie diese lernen, so dass ihr Lehren meist ins Leere läuft.

Damit keine Missverständnisse aufkommen: Diese Bemerkungen bezwecken keine Abqualifizierung eines Berufsstandes, der seinen Beruf unter widrigen Umständen, die in keinem Verhältnis sowohl zu den aus eigener Kraft zu leistenden Veränderungsmöglichkeiten als auch zu den öffentlichen Erwartungen stehen, ausüben muss (wenn auch angemerkt werden darf, dass die Berufung auf eben diesen Sachverhalt allzu viele Angehörige dieses Berufsstandes allzu rasch und vordergründig „deaktiviert“). Diese Bemerkungen sollen vielmehr auf strukturelle Problemlagen aufmerksam machen, die für die Schülerschaft ganz analog sind:

- Die Kinder und jungen Leute finden in der Schule kaum Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln, wenn sie meist nur als „Lerner und Leister“, neuerdings als Testpersonen für PISA-Rankings, in Betracht kommen.
- Das Treffen mit Freundinnen und Freunden ist das erste und zentrale Motiv, in die Schule zu gehen, belegt die jüngste Zinnecker-Jugendstudie: die Schule ist der fast einzige gemeinsame Ort aller Gleichaltrigen und demzufolge *der* Ort sozialen Lernens und ko-konstruktiver Selbstentwicklung; Unterricht, Lernen und Leistung sind nachrangig. Und wie reagiert die Bildungspolitik? Durch bundeseinheitliche (!) Leistungsstandards, also haargenau *vorbei* am Thema Schule aus Sicht der Schüler!
- Die Nichtbeteiligung an der Ausgestaltung der Lern-Arbeits-Verhältnisse führt zum Desinteresse an eben denselben auf Seiten der Schüler, und demzufolge sind Leistungen kaum wichtig, zumal deren Bewertung überwiegend als ungerecht empfunden wird (PISA I).
- Für das individuelle Üben und Vertiefen stehen die Lehrer als Berater nicht zur Verfügung, so dass keine förderliche Beziehung aufgebaut werden kann und viele Schüler einfach abtauchen oder „stören“: irgendetwas müssen sie ja machen, wenn sie das Klassenzimmer nicht verlassen dürfen.

Betrachtet man den *outcome* von jahrelangem Schulunterricht nicht unter fragwürdigen PISA-Gesichtspunkten, sondern aus der Sicht der Absolventen-Abnehmer – ausbildende Betriebe und Behörden, Handwerks- und Industrie- und Handelskammern, Hochschulen und Universitäten usw. –, dann stimmt das Verhältnis von Aufwand und Ertrag schlicht nicht: sowohl bezüglich des Zeitaufwands (Anzahl der

Schuljahre) und der Personalkosten auf der einen als auch der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen und Potenziale auf der anderen Seite. Die Bilanz stimmt jedoch unter einem anderen Gesichtspunkt: Wenn kaum etwas investiert worden ist in die Selbstentwicklung und Mitverantwortung für die Firma, in Selbstwirksamkeit und Teamarbeit, Erfolgsorientierung und Berufszufriedenheit – bei den Lehrkräften und bei den Schülern –, dann sind keine anderen als mäßige Ergebnisse zu erwarten. Die ganze PISA-Aufregung ist verlogen!

Rückwege aus der Entfremdung?

Die Re-Integration von Leben und Arbeiten, Lehren und Lernen in der Schule

Als vor einigen Jahrzehnten in der Bundesrepublik die Lehrlingsausbildung verbessert werden sollte, wurden nicht flugs neue Leistungsstandards für die Azubis aus dem Hut gezaubert (wie jetzt die „Bildungsstandards“ der KMK), sondern die Sache wurde an der Wurzel angefasst: bei der Qualität der Ausbildungsstätten und der Ausbilder. Insofern ist die Ganztagsschule eine richtige Konsequenz aus der Einsicht in die mäßige Bilanz von Aufwand und Ertrag der Halbtagschule. Dass dabei die Ganztagsschule mehr und anderes darstellen muss als lediglich „mehr Unterricht plus Betreuung von Üben und Lernen plus Mittagstisch“, hat sich herumgesprochen. Deshalb soll hier auch nicht der überflüssige Versuch gemacht werden, den differenzierten Konzepten von Planern und den detaillierten Berichten von Praktikern neue Aspekte hinzuzufügen. Vielmehr soll auf einen strukturellen Aspekt aufmerksam gemacht werden, der als die Frage nach den „Rückwegen aus der Entfremdung“ formuliert wurde und der die Re-Integration von Leben und Arbeiten, Lehren und Lernen im Alltag von Lehrern und Schülern betrifft.

Die raum-zeitliche Trennung von privatisierter häuslicher Zuarbeit auf die aushäusige vormittägliche öffentliche Lehrtätigkeit der Lehrer und von aushäusigem Besuch öffentlichen Unterrichts und privatisierter häuslicher Lernerbeit ist zugleich Teil der viel weiter und tiefer reichenden Trennungen von Privat und Öffentlich, von Familie und Schule, von informell- und veranstaltet-organisiertem Lernen, von Selbst- und Fremdbestimmung, von Zerstreuung und Konzentration (wobei es so zu sein scheint, dass die laute und unruhige Schule die Kinder zerstreut und die entspannte Zerstreuung ihre Aufmerksamkeit wirksam konzentriert). Die Aufgaben der Ganztagsschule kommen erst dann angemessen in den Blick, wenn die Folgen verstanden werden, die sich durch die tendenzielle Aufhebung dieser Trennungen ergeben:

- Lehrer sind nicht länger nur Unterrichter und Prüfer, sondern werden sichtbar als Vorbereiter und Organisatoren von Schüler-Lern-Arbeit; d.h. sie werden in ihrer *wichtigsten* Funktion sichtbar, bei einer Arbeit, die sie unterbrechen, um zu

unterrichten oder beim Lernen individuell zu helfen, d.h. um am selber Erarbeiteten teilhaben zu lassen; das Ergebnis wäre mit Sicherheit ein Zugewinn an Respekt seitens der Schüler sowie an Kooperation durch die Mithilfe von Schülern bei der Unterrichtsvorbereitung, Erprobung von Arbeitsmaterialien und Prüfungsunterlagen, der Beurteilung von Portfolios usw.; Lehrer werden die wichtigste Quelle von Schülerzufriedenheit.

- Schüler werden bei ihrer Lernarbeit sichtbar, d.h. die Lehrer können jetzt eine wirksame Ergebnissicherung ihrer Anregungen und Impulse aus dem Unterricht betreiben, oder andersherum: Schüler lassen Lehrer an deren Lehrarbeits- und Unterrichtserfolg teilhaben und werden so eine wichtige Quelle von Lehrerbefriedenheit; durch selbst reguliertes und selbst organisiertes Lernen und Üben ergibt sich „innere Leistungs- und Interessendifferenzierung“ von selber, so dass auf lange Sicht die ärgerliche Zuweisung zu unterschiedlichen Schullaufbahnen in getrennten Institutionen obsolet wird, weil jeder Schüler den für ihn geeigneten Abschluss als optimalen Anschluss an Berufsausbildung, Studium usw. erreicht (so praktizierten es zu Kaisers Zeiten die Realgymnasien mit Realschule nach dem Frankfurter Reformlehrplan, heute alle guten Gesamtschulen, Landerziehungsheime und Schulen in Freier Trägerschaft, weil sie nicht behördlich pädagogisch dereguliert sind).
- Lehrer werden mit ihrer ganzen Persönlichkeit sichtbar, wenn sie hoffentlich eine zu bieten haben: Es genügt nicht, den Schülern im Buch ein Kapitel voraus zu sein, sondern sie müssen etwas zu bieten haben, etwas, was sie vor anderen auszeichnet und was auf Schüler als faszinierender Anreiz wirkt, sich mit ihnen zusammenzutun und sich ihnen anzuschließen. Dafür müssen freilich auch in den Gebäuden Vorkehrungen getroffen werden: Hobby- und Werkräume, Spiel- und Sportstätten, Labors und Ateliers, moderne Bild-, Ton- und Drucktechnik, Frei- und Präsentationsflächen, Musik- und Theatersäle. Man versteht den Satz von Gustav Wyneken, den legendären Gründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf (1906, bei Saalfeld im Thüringer Wald), er könne an seiner Schule keine Lehrer gebrauchen, die nur unterrichten könnten. – Übrigens war Wickersdorf, nicht anders als die anderen Lietz'schen Landerziehungsheime (seit 1898) an der Wende zum 20. Jahrhundert, weniger Schule als vielmehr ein Ort, „Lernen zu leben“ durch „Nachleben lebenswerten Lebens“ (Lietz). Dass da auch Unterricht stattfand, versteht sich von selbst, aber er war eingebettet in einem sinnstiftenden Lebensalltag für die Internen und die Externen.
- „Der Lehrer ist die Schule“ hatte Diesterweg im frühen 19. Jahrhundert formuliert. Entsprechend heißt es jetzt am Beginn des 21. Jahrhunderts: „Die Ganztagschule braucht den ganzen Lehrer.“ Das erfordert einen radikalen Wechsel im beruflichen Selbstverständnis: nicht mehr nur Fachmann für organisierte und vertiefende Lernanregungen und Lernorganisationen zu sein, sondern Lehrer-Sein als Lebensform zu begreifen, was bedeutet, das gesamte

Berufsleben ganztätig gern mit Kindern und Jugendlichen zu verbringen. Dafür muss dem Lehrer aber auch Raum gelassen werden für jenes Maß an Privatheit, ohne das er einen langen Arbeitsalltag nicht bewältigen kann: Rückzugsräume für Entspannung, Freiräume für Selbstentwicklung und neue Wege zu sich selbst, die immer auch neue Wege zu den Kindern und jungen Leuten sein werden. Des Weiteren muss der Lehrer auf vermehrte Stützung und Entlastung in Krisensituationen rechnen können, auf frühe Hilfe bei drohenden Konflikten, auf kollegiale Hilfe bei Problemen in seinem Unterricht oder im Umgang mit den Schülern. Lehrer müssen lernen, dass es ihnen auf die Dauer nur gut geht und sie im Beruf zufrieden und erfolgreich sein können, wenn es ihren Schülern gut geht, ergo: sie müssen sorgfältige Rückmeldeformen aufbauen, um sich darüber zu vergewissern.

- Der Lehrer der Ganztagsschule wird auf vermehrte Zuwendung und Unterstützung durch die Schüler rechnen können, denn sie erleben ihn nun als jemanden, der (fast) ausschließlich für sie da ist. Diese Erfahrung mit der Welt der Erwachsenen ist für die meisten Kinder und Jugendlichen neu und überraschend, vielleicht sogar einmalig, auf jeden Fall ermutigend; sie werden nicht mehr nur durchs Pensum gejagt, sondern fühlen sich als junge Menschen angenommen und aufgehoben. So wird auch zu allererst die Grundlage für die schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit geschaffen, denn Anleitung zur Selbstdisziplinierung und Aufforderung zu geistigen Abenteuern beruhen auf zwischenmenschlichen Beziehungen, die durch Verlässlichkeit und Vertrauen, Begeisterungsfähigkeit und Vorbildlichkeit gekennzeichnet sind. Die Schüler müssen lernen, dass es ihnen gut geht, wenn es dem Lehrer gut geht, ergo: dass sie auch für ihn da sein müssen, wenn er es nötig hat.
- Die Ganztagsschule nimmt den ganzen Schüler in Beschlag. Deshalb müssen das Leben in der Schule und das Schulleben versuchen, möglichst viele ihrer Bedürfnisse zu berücksichtigen, von deren Ausmaß und Bedeutung die herkömmliche Schule so gut wie keine Notiz nimmt (vgl. die Übersicht von Appel/Rutz aus ihrem „Handbuch Ganztagsschule“). Es muss aber auch „leere“ Zeit geben: zum Träumen und Schlafen, für Selbstvergessenheit und das Sichverlieren in einer Sache, zum Meditieren und Sinnieren, zum Tüfteln und Basteln, Spielen und Musizieren, kurzum: für Muße. Der Berufspädagoge Dubs (Hochschule St. Gallen) hat sehr richtig darauf hingewiesen, dass eine Schule ohne Muße ineffektiv sein wird, weil eine vordergründige Effizienzorientierung nur – wörtlich zu nehmen! – Besinnungslosigkeit erzwingt. Ohne eine solche Schulkultur der Muße wird die Schule kein Ort, wo das Nachleben lebenswerten Lebens gelernt werden kann. Dazu gehört auch, dass die Schüler sich mit ihren Nöten und Sorgen jemandem anvertrauen können. Aus gutem Grund ist das Zusammenleben in den Landerziehungsheimen familienförmig organisiert, keine romantische Pestalozzi-Reminiszenz, sondern auch um in der Öffentlich-

keit des Internats und der Schule den geschützten Raum der Intimität bereitstellen und erfahren zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen große Schulen in flexible soziale und emotionale „Räume“ gegliedert werden, die für Schüler bzw. Schülergruppen und ihre altersgemäßen Bedürfnisse Erfahrungsräume darstellen, in denen sie sowohl Erfüllung und (Selbst-) Verantwortung als Grenzen und (Selbst-)Begrenzung erfahren und erproben können. – Mit anderen Worten: der Ganztagsschule muss es gelingen, familiäre Gemeinschaft in gemeinschaftliche Familiarität zu übersetzen.

- Hier wird der Ganztagsschul-„Lehrer“ in seiner noch wenig beachteten und in seiner herkömmlichen Ausbildung völlig vergessenen Dimension von „Vater“ und „Mutter“, „Kamerad“ und „Vorbild“, „Helfer“ und „Erzieher“ sichtbar. Das wird für viele Eltern, die überwiegend auf die Entlastung von der Qual der Hausaufgabenhilfe gehofft hatten, keine leichte Erfahrung werden, denn ihre Position in Fragen der Lebens-, Selbst- und Weltdeutung kann nachrangig werden. Die Rückübersetzung dieser Schulkultur in die Kultur und Lebensweise der Herkunftsfamilie kann bei vielen Kindern und jungen Leuten zu erheblichen Spannungen und Konflikten mit ihren Eltern und Herkunftsmilieus, -kulturen führen. Und wie werden diese Konflikte dann bearbeitet?
- Erfahrene Räume sind erlebte Lebenszeit. Die Qualität und nachhaltige Bedeutung der Erfahrung ist unmittelbar abhängig von der investierten Zeit für ihre Gewinnung. Für schulisches In-Erfahrung-Bringen gilt daher: ohne viel Zeit geht gar nichts! Die Ganztagsschule ist daher, recht verstanden, eine Einrichtung der Entschleunigung, der Geduld, sozusagen das Gegenprogramm zu einer Arbeits- und Leistungsgesellschaft, die auf Beschleunigung hin ausgerichtet ist. Aber nur technische Prozesse können beschleunigt werden, nicht jedoch natürliche: und insofern Reifung und Entwicklung, Entfaltung und Bildung natürliche Prozesse der Menschwerdung sind, bedeutet jeder Versuch von Beschleunigung zunächst und prinzipiell eine Störung, und in der Regel bedarf es vieler Bemühungen, damit der Organismus seine innere Gleichgewichtsdynamik wiederfindet.

Rückwege aus Entfremdungen?

Die neuzeitliche Existenzform des Menschen ist prinzipiell durch Entfremdung gekennzeichnet: durch diejenige von seinen primären Bedürfnissen („Natur“) infolge der Lebenszwänge, aber auch -interessen, durch und in sekundären Systemen („Kultur“ und „Zivilisation“). Der Rückweg aus der Entfremdung wäre erst dann gelungen, wenn „Kultur“ wieder „Natur“ geworden ist; so dachten Kant und Schiller, rein hypothetisch, und „Aussteiger“ praktizieren es erfolgreich, im Vertrauen auf die sozialen Netze, die die „Entfremdeten“ im Zweifelsfall bereithalten.

Auch die ersten Gründer moderner alternativer „Schulen“ waren solche „Ausstei-

ger“ – Lietz in Ilsenburg, Wyneken in Wickersdorf, Geheeb in Oberhambach, Neill in Dresden-Hellerau (später in Summerhill) –, aber die alternative Schule diene nicht dem Ausstieg, sondern dem Leben dienenden Einstieg. Denn Kinder und junge Leute sind und wollen „Einsteiger“ sein, in ihr Leben und in ihre Zukunft, und das geht nun mal nicht ohne „Schule“, richtiger: eine Schule des Leben-Lernens, der Entwicklungshilfe, der Bildungserfahrungen, durch die eine junge Persönlichkeit sich als ein „Ich-Selbst“ gemeinsam mit vielen „Du“ als „Wir“ sich verstehen, entwickeln und bejahen lernt.

„Die Schule“ ist nicht „das Leben“, und deshalb kann entfremdete Lehrer-Lehr- und Schüler-Lern-Arbeit nicht dadurch zusammengeführt und „geheilt“ werden, dass sich „die Schule“ „dem Leben“ „öffnet“ (was immer das heißen mag, mindestens: dass sie den Alltag von Lehrern und Schülern nicht ausblendet oder gar abwehrt). Vielmehr ist das reformpädagogisch gestaltete Ganztags-Schulleben durch sich selbst eine prägende Lebenserfahrung – sicher nicht die einzige – der Kinder und Heranwachsenden in „der Schule“, die insoweit mehr und anderes ist als bloß Schule: sie ist lebendige Lebenserfahrung in möglichst vielen Facetten.

Die Entfremdung, die die Schule als Institution gleichwohl zumutet und zumuten muss – zwischen Häuslichkeit und Familiarität, Intimität und Öffentlichkeit –, kann auch die Ganztagsschule nicht völlig aufheben. Aber Entfremdung ist ja nicht „als solche“ das Problem, sondern die gefühlte und erfahrene, die Leiden verursachende, die Entwicklungschancen nicht eröffnende oder gar vereitelnde. Die Minderung von Leidensdruck – von Zynismus und Ausbrennen bedrohte Lehrer; quälende Schulangst, unerfüllbare Leistungserwartungen, Langeweile und unwiederbringliche Zeit, Verlogenheit im zwischenmenschlichen Umgang – und die Erhöhung von Engagement und Lern- Lust auf die sich eröffnenden Lebensperspektiven ist der Weg für die Verwandlung von herkömmlichen Schulen in Institute für Kreativitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Die herkömmliche Schule, ein Produkt des 19. Jahrhunderts, hat unter den veränderten Bedingungen des 21. Jahrhunderts keine Chance. Rückwege aus Entfremdungen lassen sich für Schüler und Lehrer am ehesten in pädagogisch re-regulierten Ganztagsschulen finden, die eben mehr und anderes sind als bloß „Schulen“. Orte, die *Sinn* machen, weil sie *Sinn machen*.

Literatur

- Fitzner, Thilo (Hrsg.) (2005): Ganztagsschule. Bad Boll
Ladenthin, Volker/Rekus, Jürgen (Hrsg.) (2005): Die Ganztagsschule. Weinheim/München

Friedrich Schweitzer

Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung, interreligiöses Lernen

Die Ausbildung und Gestaltung von Schulkultur stellt für Ganztagsschulen eine besondere Herausforderung dar. Auch Werteerziehung und Sinnorientierung werden wichtiger. Welche Rolle dabei Religion spielen kann und soll, muss allerdings noch weiter geklärt werden, auch wenn in der Praxis bereits Entwicklungen zu beobachten sind, die beispielsweise eine verstärkte Öffnung von Schule für die Zusammenarbeit u.a. mit Bildungsangeboten in kirchlicher bzw. religiöser Trägerschaft mit sich bringen. Solche Entwicklungen können zu Rückfragen etwa hinsichtlich der Legitimität der Beteiligung kirchlicher oder anderer religiöser Träger im Bereich der staatlichen Schule führen.

Für eine weiterreichende Klärung der Rolle von Religion für Ganztagsangebote kommt es darauf an, sich von vornherein nicht auf ein enges Religionsverständnis im Sinne nur von Kirche oder kirchlicher Religion bzw. bestimmter institutionalisierter Trägerschaften zu beschränken. In pädagogischen Zusammenhängen kommt Religion an erster Stelle von den Kindern und Jugendlichen her in den Blick, nämlich als Dimension des Aufwachsens, der Sinn- und Wertorientierung sowie in bildungstheoretischer Perspektive (Schweitzer 2003). Institutionalisierte Formen etwa der kirchlichen Jugendarbeit sind dadurch nicht ausgeschlossen, werden aber in einem weiteren Horizont wahrgenommen.

1. Entwicklungen in der Praxis: Öffnung von Schule – Kooperation mit freien Trägern und Kirchengemeinden

Obwohl die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit allgemein wie auch in religionspädagogischer Hinsicht seit langem ein Desiderat ist (vgl. Schweitzer/Thiersch 1983, Schweitzer 1998, 196 ff.), ist es doch erstaunlich, wie deutlich sich die Diskussion im Zuge der aktuellen Ganztagsschul-Initiativen gerade im Blick auf die kirchliche Jugendarbeit verstärkt hat. Dies ist nicht zuletzt an den zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen aus jüngster Zeit abzulesen. Einer aktuellen Übersicht des Comenius-Instituts zufolge (Spenn/Fischer 2005, 37 ff.) liegen auf evangelischer Seite entsprechende Veröffentlichungen etwa der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland sowie aus verschiedenen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen,

Hamburg, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg u.a.) vor. Im vorliegenden Jahrbuch finden sich Stellungnahmen der Deutschen Bischofskonferenz (2004, 255 f.), des Bunds Deutscher Katholischer Jugend (2005, 188 ff.) und der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schülerinnen- und Schülerarbeit (2005, 192 ff.). Darüber hinaus ist die Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland „Ganztagsschule – in guter Form!“ aus dem Jahre 2004 besonders zu erwähnen (vgl. 235 ff.). Offenbar profitiert der Ausbau von Ganztagsschulen bereits jetzt in erheblichem Maße von der Kooperation mit Freien – u.a. kirchlichen oder religiösen – Trägern (vgl. auch Deinet 2003 in diesem Band).

Die Palette der in der Praxis bereits realisierten oder angestrebten Kooperationsformen ist breit. Sie reicht von einfachen Betreuungsangeboten über inhaltlich anspruchsvolle Projekte zu unterschiedlichen Themen bis hin zu stetigen Bildungsangeboten, an denen nicht nur die Kinder- und Jugendarbeit, sondern auch andere Freie Träger aus dem kirchlichen Raum oder Kirchengemeinden beteiligt sind. In manchen Bundesländern wie Rheinland-Pfalz gibt es förmliche Rahmenvereinbarungen zwischen Land und Kirchen oder zumindest ähnliche Versuche, welche die mit der Öffnung von Schule verbundenen Kooperationsverhältnisse auf eine feste Grundlage stellen, einschließlich finanzieller Regelungen.

Solche in der Praxis zu beobachtenden Entwicklungen werfen zahlreiche Fragen auf – beispielsweise hinsichtlich des unterschiedlichen Selbstverständnisses von Schule und Jugendarbeit oder hinsichtlich der ebenso unterschiedlichen Arbeitsweisen (Spenn/Fischer 2005, Deinet 2003). Zu bedenken sind weiterhin die unterschiedlichen staatlichen und nichtstaatlichen Trägerschaften in ihrer Bedeutung für das Prinzip der Subsidiarität (Ganztagsschule sollte keine einseitige Erweiterung staatlicher Trägerschaften bedeuten!). Im Folgenden soll es aber vor allem um eine genauere Bestimmung und Klärung des Zusammenhangs von Ganztagsbildung und Religion gehen.

2. Zum pädagogischen Auftrag von Ganztagsschulen: Religion als Recht des Kindes, Werteerziehung, Sinnorientierung

In welchem Sinne gehört Religion zum Erziehungs- und Bildungsauftrag von Ganztagsschulen? Zunächst natürlich ganz allgemein so, wie Erziehung, Bildung und Religion schultheoretisch auch in anderen Fällen miteinander verbunden sind und Schule religionspädagogische Aufgaben wahrnehmen muss (Schweitzer 2003). Religion ist Teil des schulischen Bildungsauftrags. Dafür sprechen bildungstheoretisch-anthropologische Gründe ebenso wie die Bedeutung von Christentum und Religion in Kultur und Geschichte. Schon bei den Klassikern der Schultheorie wird aber darüber hinaus deutlich, dass sich der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule dann ändern muss, wenn sich die Schule zeitlich und räumlich weiter ausdehnt. Bei Friedrich Schleiermacher etwa wird die über den Unterrichtsbetrieb

hinaus erweiterte Schule mit dem Begriff der „Erziehungsanstalt“ gefasst. Während sich die Schule mit ihren herkömmlichen zeitlichen Grenzen in religiöser Hinsicht beschränken könne und die entsprechenden Aufgaben der Familie überlassen solle, sei dies anders, wenn Schule zunehmend zu einem Ort des Lebens für Kinder und Jugendliche wird. Wenn Schulen „zugleich Erziehungsanstalten sind, dann müssen sie auch hierin die Stelle der Familie vertreten, und zur Erregung und Entwicklung des religiösen Prinzips in dem Grade und in der Art beitragen, wie dies die Aufgabe der Familie ist“ (Schleiermacher 1966, 340). Diese Forderung reicht weiter, als wir dies heute für die Schule in Anspruch nehmen würden (Schule kann die Aufgaben der Familie niemals vollständig übernehmen), aber die grundlegende Bestimmung leuchtet noch immer ein: Je weiter sich die Schule ausdehnt, desto mehr muss sie sich auch für Aufgaben öffnen, die herkömmlicherweise anderen Bereichen in der Gesellschaft überlassen bleiben konnten, und dies gilt auch im Blick auf Religion und religiöse Erziehung.

Ähnlich heißt es in der EKD-Stellungnahme (2004, 5): „Je weiter sich die Schule zeitlich ausdehnt, desto größer wird auch ihre Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung, die nur in einem umfassenden Sinne und also nicht allein von isolierten Fähigkeiten her zu verstehen ist. Deshalb muss bei der Einrichtung und Ausgestaltung von Ganztagschulen gewährleistet sein, dass Kinder und Jugendliche als sich allseitig bildende Menschen Maß der Schule sind.“

M.E. sind Religion und religiöse Begleitung als ein Recht von Kindern und Jugendlichen anzusehen (Schweitzer 2000). In ihrem Leben und Aufwachsen brechen Fragen auf, die zumindest potentiell nach einer religiösen Antwort verlangen. Dies gilt etwa für die Frage nach Tod und Sterben, aber auch für die Auseinandersetzung mit Gut und Böse oder die Frage nach Gott. Besonders im Jugendalter werden darüber hinaus Sinnfragen wichtig – im Zusammenhang von Identitätsbildung und Lebensplanung sowie allgemein der Ausbildung einer persönlichen Lebensorientierung, so wie dies heute etwa auch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie als Voraussetzung für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung beschrieben werden kann (Klosinski 2005). In allen diesen Hinsichten wächst die Verantwortung der Schule, wenn sie sich nicht nur als Unterrichtsanstalt, sondern als ein Raum für das Leben und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen versteht.

Als Grundlage für die Werteerziehung in der Schule wird Religion heute zwar nicht mehr allgemein in Anspruch genommen – es gibt betont nichtreligiöse Begründungsversuche, die von einer allgemeinen Säkularisierung und einer entsprechenden Wirkungs- oder Bedeutungslosigkeit von Religion für die Erziehung ausgehen (z.B. Edelstein 2001). Dem stehen jedoch – in Deutschland allerdings eher vernachlässigte – sozialwissenschaftlich-empirische Befunde etwa aus der Kriminologie gegenüber (Kerner 2005), die auch für die Gegenwart einen deutlichen Beitrag von Religion zur Werteerziehung erwarten lassen. Dem entspricht im

Übrigen auch die traditionell hohe Bewertung ethischer Erziehungsaufgaben in der Religionspädagogik und im Religionsunterricht (Adam/Schweitzer 1996).

Wenn in Umfragen und Jugendstudien gerne auf fehlende religiöse Bindungen bei Jugendlichen oder auf den Rückgang religiöser Einflüsse verwiesen wird, so steht dahinter häufig eine sachlich nicht haltbare Gleichsetzung von Kirchlichkeit und Religion (zur Kritik Ziebertz 2004). Ohne Zweifel interessieren sich viele Jugendliche kaum für Kirche und nehmen auch nur selten an Gottesdiensten teil. Daraus ist aber nicht auf ein Fehlen religiöser Interessen zu schließen. Sinnfragen und die Suche nach letzten Sinngebungen oder -erfahrungen spielen im Leben vieler Jugendlicher nach wie vor eine wichtige Rolle – nicht zuletzt bei Lebenskrisen oder an den Rändern des Alltags, wo die eingespielten Routinen der Lebensbewältigung brüchig werden (Schweitzer 1998).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der pädagogische Auftrag von Ganztagschulen auch eine bewusstere Wahrnehmung religionspädagogischer Aufgaben im Blick auf Wert- und Sinnorientierung einschließt. Dabei werden Religion und religiöse Begleitung als Recht von Kindern und Jugendlichen anerkannt und religionspädagogische Möglichkeiten der Werteerziehung genutzt.

3. Religion als Chance für die Schulkultur

Im Sinne der Konkretion und zur Anregung weiterer Praxis möchte ich in diesem Abschnitt einige Möglichkeiten für Angebote religiöser Erziehung, Begleitung und Bildung nennen, ohne dass dies erschöpfend gemeint sein könnte.

Arbeitsgemeinschaften und Projekte: Die Möglichkeiten für religiöse oder ethische Themen und Ziele sind hier fast unbegrenzt – von der Bibelgruppe bis hin zum globalen Lernen lassen sich entsprechende Beispiele aus der Praxis namhaft machen. So hat etwa die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik (Führung/Mané 2001) im Rahmen eines Wettbewerbs zahlreiche Projekte und Aktivitäten gesammelt und unter dem Titel „Globales Lernen im Schulalltag“ dokumentiert: antirasistische Projekte, Projekte zum Fairen Handel und zu weltweiter Gerechtigkeit, themenbezogenes Theater und Werkstätten, Integrationsprojekte, internationale Schulpartnerschaften und vieles andere mehr. Solche Angebote bereichern nicht nur die Schulkultur, sondern stellen zugleich eine wichtige Ergänzung und Erweiterung des schulischen Bildungsangebots und damit auch des Unterrichts dar.

Im Bereich vor allem von Schulen in Kirchlicher Trägerschaft hat in den letzten Jahren beispielsweise das Diakonische Lernen (Hanisch/Schmidt 2004), auch unter der Bezeichnung „Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln“ (Kuld/Gönnheimer 2000), zu Recht große Beachtung gefunden. Zeitlich begrenzte Praktika in sozialen Einrichtungen werden hier mit inhaltlicher Vertiefung im Unterricht oder in Arbeitsgemeinschaften verbunden, was auch zu empirisch nachweisbaren moralpädagogischen Wirkungen führt.

Feste und Feiern: Zu einer reichen Schulkultur gehören Feste und Feiern verschiedener Art, nicht zuletzt religiöse Feste und Feiern (Gottesdienste bei der Einschulung, Weihnachtsfeiern usw.). Auch in diesem Falle gilt, dass sich die Schule in diesem Bereich umso mehr engagieren muss, je mehr sie zu einem Lebensort für Kinder und Jugendliche werden will. Vielfach wird beobachtet, dass Familien mit der Gestaltung von Festen und Feiern überfordert sind – ein weiterer Grund für ein Engagement von Schule auch in diesem Bereich. Selbstverständlich ist dabei heute nicht mehr nur an christliche Feste zu denken, sondern auch an die Feste anderer Religionen. Nicht alle Feste können allerdings einfach von allen gemeinsam gefeiert werden – manche Feste besitzen eine religiöse Ausrichtung, die nicht von allen geteilt wird –, aber daraus folgt umgekehrt nicht, dass die für bestimmte Kinder und Jugendliche oder für ihre Familien bedeutsamen Gelegenheiten oder festlichen Anlässe in der Schule einfach übergangen werden könnten. Auch Feste, die nicht alle gemeinsam feiern, können von allen beachtet und geachtet werden, und z.T. kommen auch Feiern für einen bestimmten Teil der Schülerschaft in Betracht. Dies führt weiter zu einem bislang noch wenig beachteten Aspekt von Schulkultur:

Vom interkulturellen zum interreligiösen Lernen: Es liegt auf der Hand, dass die Aufgaben interkulturellen Lernens im Rahmen von Ganztagsangeboten wichtiger werden. Auch dies ergibt sich schon daraus, dass hier ein größerer Teil des (Zusammen-)Lebens in der Schule stattfindet. In der Begegnung mit „fremden“ Kulturen wird aber auch deutlich, dass Kulturen nicht wirklich verstanden werden können, wenn ihre religiöse Dimension außer Acht bleibt. Türkische Kultur beispielsweise ist immer auch vom Islam geprägt. Interkulturelles Lernen bleibt deshalb unzureichend, wenn es nicht auch interreligiöses Lernen einschließt (Fischer u.a. 1996). Ganztagsschulen bieten günstige Voraussetzungen für eine gezieltere Wahrnehmung entsprechender Lernaufgaben, die bewusst genutzt werden sollten.

Integration kirchlicher Bildungsveranstaltungen in die Schule? Die Ausdehnung von Schule auf den Nachmittag führt zu der Frage, was besonders mit den fest institutionalisierten kirchlichen Veranstaltungen zur Vorbereitung von Erstkommunion, Konfirmation und Firmung geschehen soll. Sollen sie in den Zeitrahmen der Ganztagschule aufgenommen werden, oder ist dies aufgrund des in solchen Veranstaltungen angestrebten Gemeindebezugs sowie aufgrund ihres kirchlichen Charakters abzulehnen? Die Antworten darauf sind umstritten. In der Stellungnahme der Evangelischen Kirche (EKD 2004, 9) heißt es dazu, die Konfirmandenarbeit müsse „eigenständig bleiben und allein von der Kirche verantwortet werden“. Die Konfirmandenarbeit führe „Jugendliche aus allen Schularten“ zusammen und orientiere sich „an einer bestimmten Kirchengemeinde“. An verschiedenen Orten werden jedoch auch andere Wege einer Kooperation in diesem Bereich erprobt, so dass hier noch nicht von einer abschließenden Meinungsbildung gesprochen werden kann. Kirchliche Veranstaltungen gehören nicht zum Aufgabenbereich der Schule, aber im Interesse der Kinder und Jugendlichen muss Schule mit dafür sorgen, dass sinn-

volle Bildungsangebote von ihnen genutzt werden können. Deshalb ist es wichtig, dass der Ausbau von Ganztagsangeboten nicht zu einer Schwächung bestehender Angebote für die Kinder und Jugendlichen führen darf.

Beratung und Seelsorge: Für die Qualität von Ganztagschulen ist über die an Klassen oder Gruppen gerichteten Angebote hinaus auch die Möglichkeit von Einzelberatung oder Seelsorge wichtig. Schon im Bereich der Halbtagschule werden nicht zuletzt Religionslehrerinnen und -lehrer in dieser Hinsicht gerne als Gesprächspartner aufgesucht, auch wenn dieser Bereich wenig institutionalisiert und bislang häufig unzureichend ausgestattet ist (Überblick bei Riess/Fiedler 1993). Die seelsorgerliche Kompetenz, die bei den im religionspädagogischen Bereich Tätigen vielfach vorausgesetzt werden kann, sollte bei der weiteren Ausgestaltung von Ganztagschulen auch im Rahmen entsprechend ausgewiesener Deputate oder Aufträge zum Einsatz kommen können.

Religion als Dimension institutioneller Gestaltung: In diesem Zusammenhang kommt Religion im Bereich von Schule bislang vor allem im Blick auf Schulprofile vor, soweit diese auch religiöse Bildung, interreligiöses Lernen usw. ansprechen. In anderen pädagogischen Einrichtungen wie etwa Kindertagesstätten finden sich hingegen weiterreichende Modelle. Hier kann Religion dann auf die in jeder Einrichtung vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten, etwa im Umgang mit Raum und Zeit, bei menschlichen Beziehungen oder beim Erzählen, bezogen werden. Die Gestaltung dieser Dimensionen hat Folgen für die religiöse Erziehung, und aus der religiösen Erziehung ergeben sich Anstöße für die Gestaltung der Einrichtung (vgl. Scheilke/Schweitzer 1999, 19). Diese Sicht erinnert daran, dass Religion nicht einfach ein spezielles Thema und kein isolierter Inhaltsbereich ist, sondern eine Dimension des Lebens. Als eine solche Dimension könnte sie auch für die profilierte Entwicklung von Ganztagschulen eine wichtige Rolle spielen.

Wo Religion auf diese Weise pädagogisch reflektiert und kompetent in Ganztagsangeboten einbezogen wird, können wohl auch die prinzipiellen Vorbehalte gegen eine entsprechende Öffnung von Schule für Religion und religiöse Kooperationen und Partner kaum mehr überzeugen. Allerdings muss im Blick auf religiöse Angebote stets das Gebot der Religionsfreiheit beachtet werden. Die Freiheitsgarantien sind beim Religionsunterricht schon aufgrund der grundgesetzlichen Regelungen (Art. 4 und Art. 7) selbstverständlich und müssen auch bei anderen religiösen Angeboten beachtet werden. Niemand soll oder darf zur Religionsausübung gezwungen werden. Die negative Religionsfreiheit darf aber nicht so ausgelegt werden, dass deshalb auch bereits die Eröffnung entsprechender Möglichkeiten in der Schule (positive Religionsfreiheit) ausgeschlossen werden sollte. Damit würde nicht nur die (Ganztags-)Schule wichtige Gestaltungsmöglichkeiten verlieren, sondern vor allem würde den Kindern und Jugendlichen die Chance zu einer theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Grundfragen und Grunderfahrungen des Lebens und Glaubens genommen.

Literatur

- Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (1996): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen
- Deinet, Ulrich (2003): Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 141-163
- Edelstein, Wolfgang (2001): Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. In: ders. u.a. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel, S. 13-34
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (2004): Ganztagsschule – in guter Form! Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover
- Fischer, Dietlind u.a. (1996): Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York
- Führung, Gisela/Mané, Albert Martin (Hrsg.) (2001): Globales Lernen im Schulalltag. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster u.a.
- Hanisch, Helmut/Schmidt, Heinz (Hrsg.) (2004): Diakonische Bildung. Theorie und Empirie. Heidelberg
- Kerner, Hans-Jürgen (2005): Religiosität als Kriminalitätsprophylaxe? In: Biesinger, Albert u.a. (Hrsg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 36-65
- Klosinski, Gunther (2005): Religiosität als Chance und Hindernis der Persönlichkeitsentwicklung. In: Biesinger, Albert u.a. (Hrsg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 22-35
- Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan (2000): Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart u.a.
- Riess, Richard/Fiedler, Kirsten (Hrsg.) (1993): Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen. Gütersloh
- Schleiermacher, Friedrich (²1966): Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Theodor Schulze/Erich Weniger. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München
- Schweitzer, F. (²1998): Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh
- Schweitzer, Friedrich (2000): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh
- Schweitzer, Friedrich (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart u.a.
- Schweitzer, Friedrich/Thiersch, Hans (Hrsg.) (1983): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel
- Spenn, Matthias/Fischer, Dietlind (2005): Ganztagsschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung. Münster
- Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.) (2004): Erosion des christlichen Glaubens? Umfragen, Hintergründe und Stellungnahmen zum „Kulturverlust des Religiösen“. Münster

Elisabeth Schlemmer

Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?¹

Die aktuelle Diskussion um die Ganztagschule ist nicht zu trennen von der Diskussion um den Wandel von Familie, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Erhöhung der Chancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und unterschiedlicher Familienmilieus. Es verbinden sich in dieser Diskussion bildungspolitische mit familienpolitischen Zielen. Die Ganztagschule wird als familienfreundliche Schule proklamiert. Eine prinzipiell sinnvolle Zielsetzung, denn Kinder leben und lernen in Familie und Schule.

Die gesellschaftliche Arbeitsteiligkeit zwischen diesen beiden Sozialisationsinstanzen unterliegt im selben Maße dem gesellschaftlichen Wandel, wie sich die Familie neu ausdifferenziert. Das Verhältnis von Familie und Schule gerät dadurch leicht aus ihrer traditionellen Balance. Ein Blick auf empirische Studien über Lehrerurteile zur Familie bestätigt eine aktuelle Frontenbildung (z.B. Fölling-Albers 1992; Bossong 1995; Brockmeyer 1995; Eder 1998): Ist von schwierigen Schülerinnen und Schülern die Rede, dann wird auf den Wandel der Familienerziehung verwiesen und es werden Kinder von erwerbstätigen Müttern, Scheidungskinder, Kinder von Alleinerziehenden und Stiefkinder als Problemschülerinnen und -schüler angeführt.

Um zu klären, ob die Ganztagschule ein pädagogischer Ort ist, der effizienter auf familialen Wandel reagieren kann, ist zu analysieren, wodurch die Probleme induziert sind und welche Reichweite sie in der Schule einnehmen. Untersuchungen zum Schulerfolg von Kindern erwerbstätiger Mütter beispielsweise bestätigen das negative Lehrerurteil nicht (vgl. Schlemmer 2004b: 92f, 144ff), während es bei Scheidungskindern erklärungsbedürftige Überschneidungen gibt. In meinen weiteren Ausführungen nehme ich Bezug auf Schulkinder, die kritische Familienereignisse wie Trennung, Scheidung, Wiederverheiratung ihrer Eltern erlebt haben und analysiere die Auswirkungen auf das sozioemotionale und Leistungsverhalten sowie auf den Schulerfolg von Kindern.²

1. Die Daten

Die empirischen Daten stammen aus der Bamberger Längsschnittstudie „Familienänderung und Schulerfolg“.³ Erhoben wurden

- 1996 in der ersten Welle Daten zu 910 Schulkindern aus der 2. und 4. Jahrgangsstufe, d.h. die Kinder waren im Alter von ca. 8 bis 10 Jahren, und
- 1998 in der zweiten Welle die gleichen Schulkinder (Panelstudie), die nun in der 4. und 6. Jahrgangsstufe bzw. 10 bis 12 Jahre alt waren (im Falle von Wiederholern wurden auch die Jahrgangsstufen 3 und 5 einbezogen). Zusätzlich wurde die gesamte neue Klasse erhoben (Kohortenstudie),⁴ in die die Schüler/innen in die Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) übergetreten sind bzw. bei Überweisung in die Sonderschule wurde die Sonderschulklasse erhoben. Das Sample vergrößerte sich dadurch auf N = 3072.

Befragt wurden jeweils die Schüler/innen selbst, ihre Eltern und Lehrer/innen.

2. Wie viele Kinder sind von biografischen Familienänderungen betroffen?

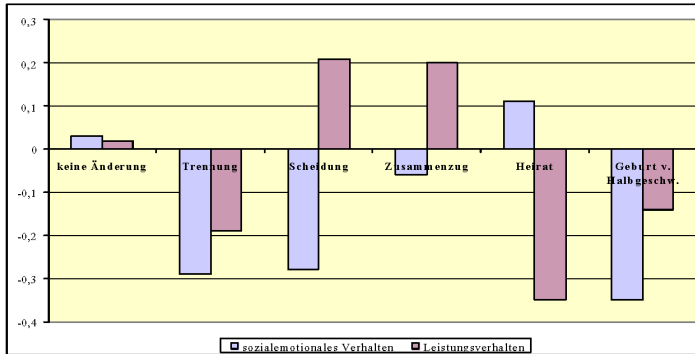
22 % aller Kinder bis zum Alter von 12 Jahren wachsen durchschnittlich bei einem alleinerziehenden Elternteil oder in einer sozialen Familie, einer sog. Stief-, Adoptiv- oder auch Pflegefamilie auf. Das ist mindestens jedes fünfte Kind in einer Klasse. In Städten erhöht sich der Anteil auf über ein Drittel, in einzelnen Schulen kann sich das Verhältnis zwischen traditionellen und nicht traditionellen Familien sogar umkehren. Häufigster Grund für die pluralen Familienformen von Kindern ist die Trennung und Scheidung ihrer Eltern. Minderjährige Kinder sind zunehmend von der Scheidung ihrer Eltern betroffen: 2002 waren es 160.095, 2003 sind es bereits 170.256 (Statistisches Bundesamt 2004). Die meisten betroffenen Kinder bis 12 Jahre erfahren die Trennung ihrer Eltern im Grundschulalter: zusammen mit 28 % Trennungen in der Vorschulzeit kumuliert die Rate auf über 80 % in der Grundschulzeit. Die Neugründung einer Familie durch die (Wieder-)Verheiratung eines Elternteils erlebt ca. die Hälfte der Trennungskinder. Sie findet überwiegend im Übertrittsalter (10. Jhrgst.) und nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I statt. Das Grundschulalter und das Übertrittsalter sind dementsprechend sowohl schulisch als auch familiär stark belastete Altersstufen von Schulkindern.

3. Auswirkung von Scheidung und (Wieder-)Verheiratung auf das sozialemotionale und Leistungsverhalten von Kindern

Das Familienereignis-Modell (Abb. 1) vergleicht Bewältigungsmuster von Trennungskindern mit unterschiedlichen kritischen Familienereignissen in der Jahrgangsstufe 4 bis 6.⁵ Dargestellt werden die Mittelwertabweichungen der elterlichen Einschätzung des kindlichen Verhaltens zum Zeitpunkt der Befragung.⁶

Das Modell dokumentiert ein Abrutschen sowohl des sozialemotional bedingten Problemverhaltens als auch des Leistungsverhaltens unter die durchschnittliche Bewertung⁷, wenn Kinder eine Trennung erleben. Bei Scheidung kommt es zu einer

Abb. 1: Verhalten von Kindern mit kritischen Familienereignissen – Wahrnehmung der Eltern



Quelle: Bamberger Längsschnittstudie „Familienänderung und Schulerfolg“

Konsolidierung des Leistungsverhaltens. Fasst man die „Verhaltensauschläge“ von Trennung und Scheidung zusammen, dann ergibt sich keine wesentliche Veränderung im Leistungsverhalten gegenüber der Kontrollgruppe „ohne Familienänderung“, ⁸ d.h. die Schülerinnen und Schüler holen beim Leistungsverhalten vom Zeitpunkt der Trennung bis zur Scheidung wieder auf. Der Schulerfolg könnte also stabil bleiben, wenn nicht zwischen diesen beiden Zeitpunkten der Verlauf der Schulkarriere entweder durch das Wiederholen einer Klasse oder durch den Übertritt in die Sekundarstufe I in dem Maße bereits „abgelenkt“ wird, dass die Konsolidierung nicht mehr greifen kann. Eine Differenzierung nach dem Ereignisalter belegt, dass Trennungskinder weniger Leistungsprobleme aufweisen, wenn die elterliche Trennung in der Mitte der Grundschulzeit (7 bis 9 Schuljahr) und nicht in Übergangsphasen (Einschulung und Übertritt in die Sekundarstufe I) stattfindet (vgl. Schlemmer 2002).

Das soziale emotionale Verhalten entwickelt sich nicht parallel zum Leistungsverhalten: es konsolidiert bei Scheidung nicht. Erst die Nachscheidungsphase führt zu einer Restabilisierung (vgl. Mühlfeld 1991). Bei Gründung einer sozialen Familie durch den Zusammenzug mit einem sozialen Elternteil läßt sich eine nachhaltige Besserung des soziale emotionalen Verhaltens der betroffenen Kinder messen. Bei Heirat, also der „Hochphase“ der Gründung einer sozialen Familie durch ihre Legitimierung, konsolidiert das soziale emotionale Verhalten aus Sicht der Eltern noch weiter, allerdings destabilisiert sich das Leistungsverhalten nun erneut. Die Destabilisierung ist dabei im Vergleich der Familienereignisse am höchsten.⁹

Die qualitativen Daten des Projekts verdeutlichen eine hohe Verunsicherung und ein Abrutschen des Selbstwertgefühls von Kindern nach Trennung und Scheidung (Schlemmer 2004 c). Zusätzlich bedeutet jedes weitere Familienereignis, insbeson-

dere die (Wieder-) Verheiratung des geschiedenen Elternteils eine erhöhte Aufmerksamkeit für das Kind aufgrund erheblicher Neudefinitionen im Familienverband, die notwendig werden, da dieser nun nicht mehr durchwegs durch traditionelle Verwandtschaftsrelationen getragen ist. Das Kind muß beispielsweise entscheiden, welche Rolle der neue Partner der Mutter bzw. die neue Partnerin des Vaters für es einnimmt: ein zweiter Vater bzw. eine zweite Mutter zu sein oder ein Freund bzw. eine Freundin zu werden oder bleibt der bzw. die Partner/in ein Gast, ein Fremder bzw. eine Fremde?

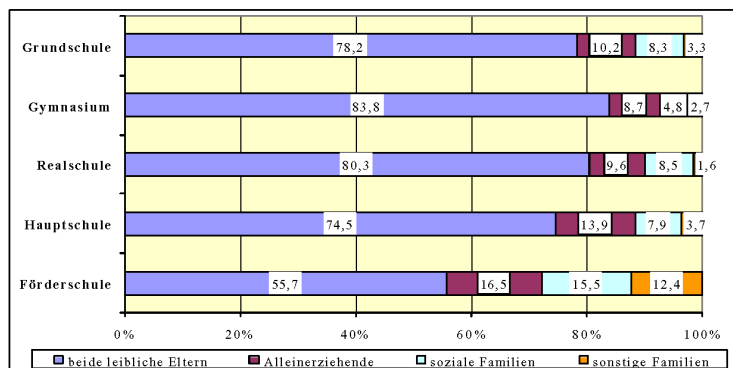
Schließlich verdeutlicht das Modell, dass die Geburt eines Halbgeschwisters ein schwer zu bewältigendes Ereignis ist: Das sozialemotionale Verhalten erfährt eine einschneidende Destabilisierung. Bleibt auch das Leistungsverhalten im negativen Bereich, so läßt sich doch eine deutliche Konsolidierung gegenüber der Heirat festhalten. Die Geburt eines Halbgeschwisters wirkt offensichtlich – trotz aller sozialemotionalen Rankämpfe – motivierend auf die Leistung.

Mädchen und Jungen zeigen signifikant unterschiedliche sozialemotionale Bewältigungsstrategien: Mädchen werden gegenüber den Jungen von den Eltern als weniger problematisch wahrgenommen. Mädchen sind im allgemeinen introvertierter und depressiver. Dagegen sind Jungen extrovertierter und aggressiver. Im Leistungsverhalten hingegen läßt sich kein signifikanter Geschlechtsunterschied feststellen, obwohl es einen deutlichen Unterschied beim Schulerfolg gibt (s.u.).

4. Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit differenter Familienbiografie

Aus der Abb. 2 geht hervor, dass Kinder von Alleinerziehenden, aus sozialen Familien (sog. „Stieffamilien“) und sonstigen Familien (Adoptiv- und Pflegefamilien)

Abb. 2: Kinder differenter Familienformen nach Schultart¹⁰



Quelle: Bamberger Längsschnittstudie „Familienänderung und Schulerfolg“

lien) gegenüber Kindern aus Familien, in denen das Kind bei beiden leiblichen Eltern lebt, beim Schulerfolg benachteiligt sind.¹¹ Im Durchschnitt finden sich fast 22 % Kinder in Familien, die nach Trennung bzw. Scheidung bzw. nach der Gründung einer sozialen Familie entstanden sind. Diese Relation entspricht der Häufigkeit in der Grundschule. Im Gymnasium reduziert sich ihr Gesamtanteil auf ca. 16 %, in der Realschule liegt er bei ca. 20 % und in der Hauptschule ergibt sich ein Anteil von über 25 %. Sehr auffällig ist die Verdoppelung der Quote der Kinder aus alternativen Familien in der Förderschule, die im Sample i. w. Schulen für Erziehungshilfen sind, mit einem Anteil von über 44 %. Kinder von Alleinerziehenden sind überrepräsentiert in der Hauptschule vertreten und besonders betroffen sind Kinder aus sozialen Familien: ihr Anteil im Gymnasium ist halbiert; sie können in der Realschule und auch in der Hauptschule ihren Anteil zwar sehr knapp behaupten, dagegen verdoppelt sich ihr Anteil in der Förderschule. Die sonstigen Familien haben sogar einen fast vierfachen Anteil in der Förderschule.

Eine Differenzierung nach Geschlecht dokumentiert, dass Mädchen aus alternativen Familien stärker benachteiligt sind als Jungen. Im Gymnasium verringert sich die Gesamtquote der Mädchen auf ca. 14 %, während sie bei den Jungen bei 18 % liegt. Die Jungen von Alleinerziehenden sind beim Schulerfolg im Vergleich der alternativen Familien am erfolgreichsten; sie können ihre Quote im Gymnasium sogar um einen halben Prozentpunkt steigern und erweisen sich damit als genau so erfolgreich wie die Jungen aus traditionellen Familien.¹² Die Mädchen von Alleinerziehenden gehen vermehrt in die Hauptschule, die Mädchen aus sozialen Familien schaffen eine leichte Steigerung ihrer durchschnittlichen Quote um ca. 1 % in der Realschule. Bei beiden erhöht sich die Quote in der Förderschule um ca. ein Drittel. Die Jungen von Alleinerziehenden sind trotz ihres Erfolgs im Gymnasium ebenfalls in der Hauptschule mit 1, 3facher Quote überrepräsentiert und sie sind auch mit verdoppelter Quote in der Förderschule vertreten. Die Jungen aus sozialen Familien schaffen gerade ihre Quote in der Hauptschule zu halten und finden sich mit über 2, 5facher Quote in der Förderschule – dem höchsten Anteil unter den alternativen Familienformen. Zusammenfassend ist ein geringerer Schulerfolg und eine besonders hohe Förderschulquote für Kinder aus alternativen Familien zu konstatieren.

Begründend ist, dass erstens Schwierigkeiten bei der Bewältigung von kritischen Familienereignissen mit problematischem Verhalten einher gehen. Dieses liegt signifikant deutlicher im sozialemotionalen Bereich als im Leistungsverhalten der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Zweitens fließt in die Benotung das sozialemotionale Verhalten mit ein: Mit dem Ansteigen des problematischen Verhaltens sinken die Noten in allen zentralen Fächern. Das gilt zwar für alle Schülerinnen und Schüler, macht sich jedoch bei den als besonders problematisch wahrgenommenen Kindern mit kritischen Familienereignissen stärker geltend (vgl. Schlemmer 2004b). Das Lehrerurteil über schwierige „Scheidungskinder“ in der Schule (s.o.) erhält somit mittels „heimlichem Lehrplan“ eine objektive Gestalt.

5. Wann ist ein Scheidungskind erfolgreich in der Schule?

Scheidungskindern werden – auch bei unterschiedlich erfolgreichen Schulkarrieren – fast durchwegs von Eltern und auch Lehrern Konzentrationsschwächen und Disziplinprobleme bescheinigt. Die quantitativen Daten (vgl. Abb. 1) verdeutlichen, dass der biografische Verlauf nach Trennung und Scheidung den Schulerfolg insofern beeinflusst als weitere Familienereignisse mit zusätzlichen Destabilisierungsreaktionen verbunden sind. Jede Familienänderung bedarf folglich einer pädagogischen Unterstützung beim Kind. Die qualitativen Daten (vgl. Fallstudien in Schlemmer 2004 a, b) lassen auf individuelle Bewältigungsfaktoren bzw. eine individuelle Resilienz von Scheidungskindern schließen: Je höher die durch Eltern und Lehrer zugeschriebene sozioemotionale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ist, d.h. je höher das Selbstwertgefühl und die Ich-Stärke des Kindes eingeschätzt werden bzw. umgekehrt je geringer die Frustrationstoleranz und Anerkennungsprobleme erscheinen, desto erfolgreicher sind Scheidungskinder auch in der Schule.

Für die Förderung sozioemotionaler Kompetenz lassen sich soziale Unterstützungsfaktoren ausfindig machen: Ein bildungsnahes Elternhaus sichert den Schulerfolg auch von Scheidungskindern deutlich ab, allerdings nicht grundsätzlich im gleichen Maße wie bei traditionellen Familien. Kinder die sozialpädagogische oder auch therapeutische Unterstützung erhalten, entwickeln sich – wenn auch verzögert – positiv. Die Flexibilität der gewährten Unterstützung bzw. die zeitliche Nähe zum Ereignis ist entscheidend. Institutionelle Hilfe dauert unter Umständen zu lange bis sie gewährt wird. Es entsteht eine zeitliche Verzögerung, ein „timelag“ auf institutioneller Ebene, während elterliche Unterstützung unmittelbar gewährt werden kann. Vorausgesetzt, das Elternhaus besitzt die erzieherische Fähigkeit dazu.

6. Handlungsperspektiven in Ganztagschulen

Was kann die Ganztagschule unter den Bedingungen familialen Wandels leisten? Die Verlängerung der täglichen Schulzeit alleine wird die Probleme komplex gewordener Gesellschaften nicht selbsttätig regeln. Die Schule und dies gilt auch für die Ganztagschule ist zwar keine Reparaturanstalt, sie besitzt jedoch einen Erziehungsauftrag. Angloamerikanische Studien belegen, dass die Schule bei Scheidungskindern als Unterstützungssystem fungieren kann; vorausgesetzt

- Schülerinnen und Schüler haben gelernt, wie sie die Schule als „support system“ nutzen können, bzw. besitzen die sozial-kognitive Kompetenz hierfür (Wallerstein & Kelly 1980, Sander 1988)
- die Schule gibt „autoritative“, d.h. verlässliche Leitlinien vor (Hetherington 1989).

In allen Fällen ist neben einer positiven Beziehung der Kinder zu ihren Eltern die

Kooperation zwischen Familie und Schule entscheidender Grundbaustein, damit die Schule als Unterstützungssystem fungieren kann.

Perres & Pasternack (1991), ein israelisches Forscherteam, vergleicht die Möglichkeit der Ganztagsschule bei der Unterstützung von Kindern aus alleinerziehenden Familien mit nicht ganztätig geführten Schulen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass nachmittägliche Angebote wie Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung einen positiven Effekt auf Kinder von alleinerziehenden Eltern haben. Diese „Ganztagsschulkinder“ schnitten in Leistung, sozialem Verhalten und sozialer Akzeptanz besser ab als die Vergleichsgruppe ohne Ganztagsschulbetreuung.

Sind die Daten auch nicht kritiklos auf deutsche Verhältnisse zu übertragen, so verdeutlichen sie doch, dass bei Scheidungskindern die Kontinuität in der Betreuung und die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz entscheidende Förderfaktoren sind. Die Stärkung des Selbstwertgefühls bei Mädchen, die als „Scheidungskinder“ beim Schulerfolg am deutlichsten benachteiligt sind, ist hervorzuheben. Diese Förderfaktoren können in Ganztagschulen aufgrund des freizügigeren zeitlichen Rahmens sinnvoll gestaltet werden. Eine Kooperation mit Schulsozialarbeiter/innen ermöglicht Kontinuität in der Betreuung auch im Einzelfall.

Darüber hinaus ist eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern durch eine Erhöhung ihrer diagnostischen Kompetenz für alle Schulen, halb- wie ganztags, zu fordern. Die Daten belegen, dass der mangelnde Schulerfolg von Scheidungskindern durch den heimlichen Lehrplan mitverursacht ist. Zugrunde liegt das ideologische Konstrukt „Scheidungskind“, dessen Schulerfolg als familial verursachtes, und damit schulneutrales Schicksal durch die Lehrer gewertet wird.

Schließlich ist eine Flexibilisierung des Übertrittsalters in die Sekundarstufe I durch die Installierung von Orientierungsstufen bzw. Förderklassen sinnvoll; dies ermöglicht die schwankende Kompetenzentwicklung ohne harte Selektionseffekte restabilisieren zu können. Unterschiedliche Kognitionsniveaus in Klassen werden auch zunehmend als motivierend beurteilt. Um die extrem hohe Überweisungsquote in die Schulen für Erziehungshilfen einzudämmen, ist eine Intensivierung der Kooperation von Regel- und Förderschulen nötig, als auch die Kooperation mit Schulsozialarbeiter/innen unerlässlich. Die Ganztagschule soll und kann für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung pädagogischen Raum zur Verfügung stellen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel erschien in einer ersten Fassung 2004 (Schlemmer 2004a). Er wurde partiell überarbeitet und aktualisiert.
- 2 Umfassend wird die Thematik in Schlemmer (2004b) dargestellt.
- 3 Die Studie wurde mit Drittmitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Sie wurde gemeinsam von Prof. Dr. Dr. h.c. Claus Mühlfeld, Universität Bamberg und der Autorin geleitet.
- 4 Die Erhebung jeweils der gesamten Klasse wurde sowohl in Welle 1 als auch Welle 2 durchgeführt, um zu gewährleisten, dass der biografische Weg dieser Schulkinder in allen Schularten gesichert nachvollzogen werden kann und Schuleffekte angemessen kontrolliert werden können.
- 5 Das varianzanalytische Modell stellt Querschnittsdaten der zweiten Welle zu biografisch üblicherweise zeitlich nacheinander auftretenden Ereignissen vergleichend dar. Sie wurden in einer Multiplen Klassifikationsanalyse (MCA) experimentell prozessiert. Der dargestellte, mögliche biografische Verlauf – wie auch alle anderen denkbaren Verläufe – trifft aufgrund der vielfältigen biografischen Variationsmöglichkeiten nur jeweils für eine geringe Anzahl von Fällen zu: Bezogen auf den Endpunkt des Verlaufes „Geburt eines Halbgeschwisters“ sind dies knapp 2 %, bezogen auf „Trennung“, trifft dies auf ca. 10 % der prozessierten Fälle zu. Die Ereignisfälle sind jeweils im Verhältnis zu den mehrheitlichen Fällen, die kein solches Familienereignis nennen, berechnet. Folglich ist in Kauf zu nehmen, dass die statistischen Daten bezogen auf die Erklärung der Varianz in diesem Modell gering sind: sozialemotionales Verhalten 4 %, Leistungsverhalten 2,6 %. Allerdings ist das Modell für das sozialemotionale Verhalten hochsignifikant ($F = 0.002$) wie auch für das Leistungsverhalten ($F = 0.001$). In das Modell gehen zusätzlich die Variablen Geschlecht^{***}, Region, Nation und als Kovariaten das Alter des Kindes^{**} wie das Einkommen des elterlichen Haushalts ein. ^{***} Signifikanz: $p < 0.00$, ^{**} $p < 0.01$.
- 6 Zugrunde liegt eine 5-stufige Ratingskala, die Antwortalternativen von 1 „sehr problematisch“ bis 5 „ganz unproblematisch“ zulässt.
- 7 Die durchschnittliche Bewertung liegt auf der Nulllinie, um die die Fälle pendeln, die keine Familienänderung erfahren haben (= Kontrollgruppe).
- 8 Den Daten ist schließlich leicht zu entnehmen, dass eine Durchschnittsrechnung, die keine methodische Rücksicht auf die differenten biografischen Ereignisse nimmt, die Effekte ausgleicht. Dies kann eine mögliche Erklärung für die differenten Ergebnisse zu Scheidungskindern sein.
- 9 Hinsichtlich der Aussagekraft der Daten ist zu ergänzen, dass sich die Konsolidierung des sozialemotionalen Verhaltens bei Heirat nicht bzw. nur tendenziell signifikant ist, während die Destabilisierung des Leistungsverhaltens bei Heirat signifikant ist.
- 10 Die Daten stammen aus der Schülerbefragung ($N = 2582$, entspricht einem Rücklauf von 84 %).
- 11 Ein ähnliches Ergebnis ergeben die Daten der PISA-Studie (Baumert u.a. 2001: 478 ff) und des Familiensurvey des DJI (Hartl 2002: 177ff).
- 12 Vgl. Resultate der Welle 1 zur Übertrittsquote von Alleinerziehenden: Elisabeth Schlemmer (1998): Risikolagen von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Jürgen Mansel/Georg Neubauer (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen.

Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

- Bien, W./Hartl, A./Teubner, M. (Hrsg.) (2002): Stieffamilien in Deutschland. Opladen
- Bossong, B. (1995): Lehrerurteile über Scheidungskinder in der Grundschule: Defizite und Reaktionen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, S. 270-277
- Brockmeyer, R. (1995): Schulberichte Deutschland. OECD/CERI – Regionalseminar vom 16.-20. Oktober 1995 in Dresden
- Eder, F. (1998): Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch der Schulentwicklung*, S. 367-394. Innsbruck/Wien
- Fölling-Albers, M. (1992): Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim
- Hartl, A. (2002): Zur Lebenssituation von Stiefkindern. In: Walter Bien/Angela Hartl/Markus Teubner (Hrsg.), S. 147-176
- Hetherington, E.M. (1989): Coping with Family Transitions: Winners, Losers, and Survivors. In: *Child Development*, 60 (1), p. 1-14
- Mühlfeld, C. (1991): Verarbeitung von Scheidung und Scheidungsfolgen. In: *Forschungsforum* 3, S. 30-35
- Mühlfeld, C./Schlemmer, E. (2004): In welchen Familien leben Schulkinder? Familienergebnisse – ihre Psychodynamik, ihre Bewältigung und der Schulerfolg. Familienänderung und Schulerfolg, Bd. 1. Endbericht an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bamberg
- Perres, Y./Pasternack, R. (1991): To what extent can the school reduce the gaps between children raised by divorce and intact families. In: *Journal of Divorce and Remarriage*, 15, p. 143-158
- Sander, E. (1988): Überlegungen zur Analyse fördernder und belastender Bedingungen in der Entwicklung von Scheidungskindern; In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1, S. 77-95
- Schlemmer, E. (1998): Risikolagen von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Jürgen Mansel/Georg Neubauer (Hrsg.): *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*. Opladen
- Schlemmer, E. (2004a): Familienbiografien und Schulerfolg von Kindern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 19/2004, S. 26-32
- Schlemmer, E. (2004b): Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern – Theorie und Empirie. Wiesbaden
- Schlemmer, E. (2004c): Familienergebnisse – ihre Psychodynamik, ihre Bewältigung und der Schulerfolg, In: Mühlfeld, C./Schlemmer, E., Teil 2
- Schlemmer, E. (2002): Schwierige Familienergebnisse – was passiert mit den Kindern? Nacht der Forschung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nov. 2002
- Statistisches Bundesamt (2004): Scheidungen 2003. Pressemitteilung v. 13. Aug. 2004 (www.destatis.de)
- Wallerstein, J.S./Kelly, J.B. (1980): *Surviving the Breakup: How children and parents cope with divorce*. New York

Stefan Appel

Der Ganztagsschultest*

Mit Checklisten und Kriterien zur Ganztagsschule

Was ist eine Ganztagsschule?

Was ist eine Ganztagsschule, und wie viele Ganztagsschulen gibt es im Bundesgebiet? Diese beiden Fragen hört man immer wieder, wenn es um Neueinrichtungen ganztätig arbeitender Schulen geht oder wenn über Bedarf und räumliche Verteilung von Schulen gestritten wird.

Beide Fragen sind in der Tat eng miteinander verflochten, und je nachdem, wie man „Ganztagsschule“ definiert, verändern sich die Statistiken um drei- bis vierstellige Größen. Die Divergenzen lassen sich am deutlichsten dokumentieren, wenn man die KMK-Auflistungen der Jahre 2001 und 2003 nebeneinander legt. Die Unterschiede sind so eklatant, dass man zusammengefasst sagen kann: eine verlässliche bundesweite Übersicht gibt es gegenwärtig nicht. Schätzungsweise kann man derzeit von etwa 2.700 voll ausgebauten Ganztagsschulen im Bundesgebiet ausgehen, wobei etwa 3.700 Schulen mit einem selbstverantworteten Nachmittagsprogramm hinzukommen. Somit sprechen wir von etwa 6.400 Schulen mit ganztätiger Konzeption.

Bei den Charakteristika für Ganztagsschulen (= Struktur- oder Qualitätsmerkmale) sieht es nicht viel besser aus, wenn man die gültigen Ausgestaltungsregelungen der Bundesländer sieht. Nur drei Bundesländer fordern so genannte festgelegte Strukturmerkmale (Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Hessen), die als Genehmigungsvoraussetzung für den Start von Ganztagsschulen vorliegen müssen. In den anderen Bundesländern gibt es zwar auch beachtenswerte Vorgaben, jedoch mehr organisatorischer, personeller oder schulartenbezogener Art.

Da die bescheidenen Ganztagsversionen gegenwärtig bei der Realisierung in den Bundesländern offensichtlich Vorrang haben, stehen einige kritische Betrachtungen zur Begutachtung und Einschätzung an.

* Dies ist eine überarbeitete Neufassung des Artikels „Nicht überall, wo Ganztagsschule dran steht, ist Ganztagsschule drin“, erschienen in: Pädagogische Führung, Heft 3/04, S. 108-111

Argumente für eine ganztägige Konzeption

Die komprimierte Aussage lautet: Wir benötigen mehr Zeit für Kinder und Jugendliche in Deutschlands Schulen, denn ...

- ☐ kindgemäße Entwicklung, kindgemäßes Erkennen und Lernen braucht Zeit;
- ☐ um Lernprozesse zu ermöglichen und zu fördern, ist ein größeres Zeitbudget erforderlich;
- ☐ zusätzliche Unterrichtsangebote, Bedeutungslernen, Handlungslernen, fächerübergreifendes Lernen (PISA) ist an dichtgedrängten Halbtagschulen nur in Ansätzen möglich;
- ☐ zeitintensive Unterrichtsformen wie offener Unterricht oder Initiativen zum selbstständigen Lernen, sind in einem rhythmisierten Tageslauf besser zu realisieren;
- ☐ Förderung leistungsschwacher und -starker Schüler/innen, aber auch soziale Förderung deutscher Kinder mit milieubedingten Defiziten und ausländischer Kinder mit Integrationsdefiziten ist im erweiterten Schultag besser unterzubringen oder überhaupt erst realisierbar. Einzelförderung und flexible Gruppenbildungen sind hier möglich;
- ☐ auf begabte oder mit besonderen Fähigkeiten und Talenten ausgestattete Kinder und Jugendliche kann differenzierter eingegangen werden, weil mehr Zeit und Personal zur Verfügung steht.

Bei den gesellschaftspolitischen/sozialpädagogischen Begründungen spielt die Intention einer verlässlich angelegten Erziehungssituation eine wesentliche Rolle, denn ...

- ☐ angespannte Betreuungssituationen bei Erwachsenen (Alleinerziehende, Familien mit Trennungs- und Scheidungsproblematik, berufsrückkehrwillige Mütter, Berufstätigkeit beider Eltern) erfordern eine verlässliche Lern- und Lebenswelt;
- ☐ veränderte Lebensumstände (Begriff: sozialer Wandel), kleiner gewordene Familien (mehr Einkindfamilien, wenig Zweikindfamilien, selten Mehrkindfamilien, Wechsel der Lebenspartner) verlangen eine Schule als „Ort sozialer Geschwister“;
- ☐ geschrumpfte Erfahrungsräume in der Umwelt von Kindern bei gleichzeitiger Erweiterung der Informationsräume in der Medienwelt machen eine sinnvolle Freizeitgestaltung mit einer professionellen Konsum- und Medienerziehung unentbehrlich;
- ☐ veränderte Wohnumfelder (städtebauliche Veränderungen, Schlafstädte in Randlagen, fehlende Straßenspielgemeinschaften, Mobilität der Eltern), aber auch ausgedünnte Dorf- und Nachbarschaftsbezüge, die durch zunehmende Anonymität ihre Unterstützungsfunktion verloren haben, weisen auf die Lücken der Sozialbezüge und Gemeinschaftsnähe hin;
- ☐ Erziehungsdefizite, die sich in Anzeichen von Rücksichtslosigkeit, Egoismus, Aggressivität, aber auch Apathie, Schulverdrossenheit, Schulverweigerung und Drogenabhängigkeit zunehmend zeigen, erfordern eine „Lebensschule ganzheitlicher Art“, die Partnerschaftlichkeit, Toleranz und Zuwendung als Aufgabenschwerpunkte zum Inhalt hat.

Argumente für eine ganztägige Konzeption

Die Übersichtstabelle zeigt, welche Argumente für eine ganztägige Konzeption von Schulen sprechen. Dies gilt als Grundlage zur Beurteilung, inwieweit schmale (oder ausgedünnte) Ganztagskonzeptionen bestimmten Missständen Abhilfe schaffen können bzw. inwieweit sie überhaupt aus Sicht der Erziehung, der Leistungsoptimierung, der kindgemäßen Betreuung und individuellen Förderung vertretbar sind. Gegenwärtig wird von der Ganztagsschule eine besondere Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Lösung leistungsmäßiger, pädagogischer und sozialer Probleme erwartet, was effektiv jedoch nur unter der Voraussetzung geschehen kann, dass die personellen, räumlichen und materiellen Gegebenheiten stimmen.

Klar ist somit, dass dieses „Mehr an Zeit“ für kindgemäßes/jugendgemäßes Lernen und Leben in der Gemeinschaft nicht vergeudete und auch nicht verpaukte Zeit werden darf. Das ist ein Votum für „verantwortungsvoll genutzte Zeit“, für „Professionalität“ bei den Entscheidungsverantwortlichen in den Ebenen oberhalb von Schule und den Handlungsverantwortlichen innerhalb von Schule. Es ist zugleich ein Votum gegen Verplanung, gegen Beliebigkeit bei den Nachmittagsbetreuungen und gegen laienhaftes Vorgehen bei der Entwicklung von ganztags-schulspezifischen Schulprogrammen.

Sichtweisen zur Ganztagsschule

In der gegenwärtigen Bildungsdebatte zur Ganztagsschule fällt auf, dass drei maßgebliche Sichtweisen selten artikuliert oder gänzlich ausgespart werden:

Drei Sichtweisen zur Ganztagsschule

Zum einen: Überlegungen zum Vermeiden von Wiederholungsfehlern durch Nutzung von Erfahrungswerten aus jahrzehntelanger Ganztagsschulentwicklung (man spricht zwar hier und da von „best practice-Beispielen“ und „Gelingensbedingungen“, selten jedoch über Misslingensfaktoren und Erschwerniskonstellationen).

Zum anderen: Planungen zur Einbeziehung von Kinder- und Jugendbedürfnissen in die Konzeptionsgestaltung der ganztätig arbeitenden Schulen, und zwar sowohl für den unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagsschule (man bedenkt zu selten, dass Kinder in ausgebauten Ganztagsschulen einen erheblichen Teil ihrer Jugend verbringen werden).

Zum dritten: Gedanken zur sinnvollen Ausgestaltung der Rekreationsspanne nach sechs Stunden Unterricht für die mittleren Jahrgänge des verkürzten gymnasialen Bildungsganges, wie dies in vielen Bundesländern geplant ist (man erwägt zwar Möglichkeiten einer veränderten Fächerorganisation bei den Gymnasialkindern mit 8- oder 9-stündigen Unterrichtstagen, übersieht aber die wachsende Anzahl der sich unbeschäftigt aufhaltenden Schüler/innen aus mehreren Jahrgängen zwischen der 6. Vormittagsstunde und den 2-3 Nachmittagsstunden).

Schule wird für Kinder gemacht, das sollten wir nicht vergessen. Das gilt auch dann, wenn viele der genannten Argumentationen eindeutig Erwachsenenbelange tangieren (z.B. Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Lebenspartnerwechsel usw.), wenn Institutionsstrategien verwirklicht werden (z.B. Schulstandortgefährdung, Schulkonkurrenz usw.) oder wenn Bildungsgänge verkürzt werden und somit Schulen mit Nachmittagsunterricht (also eine andere Art von ganztägig arbeitender Schule) geschaffen werden. Weil die Kinder- und Jugendlichen die wichtigsten Personen in der Schule sind (auch wenn es ohne Lehrkräfte nicht gehen kann und wenn sie ohne Eltern nicht Schüler/innen dieser Schule wären), müssen deren Belange bei allen noch so wichtigen Intentionen der Erziehung, der Sozialisation, des Lernens oder der sinnhaften Lebensvorbereitung im Vordergrund stehen.

Kinder- und Jugendbedürfnisse

Kennen wir die Kinder- und Jugendbedürfnisse, oder glauben wir nur, sie intuitiv mitzudenken, wenn wir programmatische Konzepte verfassen, die wir der jungen Generation in einer veränderten Schule zumuten? Und ist dieses intuitive Mitdenken oft nicht nur partiell angelegt?

Eine Lebensschule ganzheitlicher Art, die den Anspruch erhebt, kinder- und jugendgerecht zu sein, kommt nicht umhin, sich um die in Tabelle auf Seite 103 aufgezählten Bedürfnisse zu kümmern.

Wie unschwer zu erkennen ist, handelt es sich weniger um fachbezogene Lernbedürfnisse, sondern eher um Freizeitbedürfnisse, aber durchaus auch um altersbezogene Lebens-Lernbedürfnisse. Sofern diese Bedürfnisse bekannt und akzeptiert sind, besteht die Problematik in der Umsetzung jedoch weitgehend auch darin, dass die Gewichtung bei den Erwachsenen höchst unterschiedlich ausfällt. Die Erwachsenen selbst (Eltern wie Lehrkräfte, aber auch die Entscheidungsträger in der Gesellschaft) artikulieren zudem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbedürfnisse, die nur zu Teilen mit denen der Kinder und Jugendlichen übereinstimmen. Aufgrund der schlechten Finanzlage sind die räumlichen als auch materiellen Voraussetzungen der Schulen oftmals so ungünstig, dass eigentlich nur Schmalspurlösungen in der Praxis umgesetzt werden können. Für die Kinder und Jugendlichen ist es zumindest bei den Ausstattungen ziemlich gleich, ob die Erwachsenen ihre Bedürfnisse nicht kannten oder aus Ersparnisgründen auf adäquate Ausstattungen verzichteten. Für die Gestaltung des inhaltlichen Konzeptes gilt diese Einschränkung jedoch nicht, denn in jeder Art von Schule, die über den Vormittag hinausgeht, lassen sich Kinder- und Jugendbedürfnisse verwirklichen.

Immer wieder wird gefragt, was eine „Ganztagsschule“ von einer „Halbtagsschule mit Nachmittagsprogramm“ unterscheidet – auch, ob die „offene“ Ganztagsschule, die den Tag nicht rhythmisiert (also den Unterricht nicht über den Tag verteilt), nicht eigentlich eine Halbtagsschule mit Additum ist. Äußerlich gesehen ist die Ähnlichkeit zwischen „offener Ganztagsschule“ und „Halbtagsschule mit breit

Kinder- und Jugendbedürfnisse in einer ganztägig konzipierten Schule *

- ☐ Bedürfnisse nach Entfaltung persönlicher Fähigkeiten
- ☐ Wunsch nach kreativer Betätigung
- ☐ Gelegenheiten zu Neugierverhalten und Probehandeln
- ☐ Mitteilungsbedürfnis
- ☐ Lese- und Schreibbedürfnis
- ☐ Wunsch nach vielfältigen sozialen Beziehungen
- ☐ Kontaktbedürfnis zum anderen Geschlecht
- ☐ Bedürfnis nach Abwechslung, Spaß und Vergnügen
- ☐ Lernbedürfnis; Suche nach neuen Lernbereichen und Lernmöglichkeiten
- ☐ Möglichkeiten der Eigeninitiative und der Selbstbehauptung
- ☐ Entwicklung von Mitverantwortung und Mitgestaltung
- ☐ Erleben der eigenen Individualität
- ☐ Bedürfnis nach Technikerfahrung und Medieninteresse
- ☐ Wunsch nach Zwanglosigkeit und Unbeschwertheit
- ☐ Suche nach emotionaler Sicherheit, Geborgenheit
- ☐ Erlebnisintensivierung durch Geselligkeit
- ☐ Wunsch nach Bewegung und Aktivität
- ☐ Befreiung von Stress, Hektik, Anordnungen und Regeln
- ☐ Entwicklung eines Gemeinschaftsbewusstseins, Gruppengefühls
- ☐ Bedürfnis nach Selbstbesinnung, Selbstreflexion, Identitätsfindung
- ☐ Gelegenheiten für Lebensgenuss (Musik, Tanz, Essen, Erotik)
- ☐ Möglichkeiten ästhetischen Empfindens

* Reihenfolge ist keine Rangliste

© Jahrbuch Ganztagschule 2005

angelegtem Nachmittagsprogramm“ tatsächlich vorhanden: Beide Schularten scheinen den Unterricht am Vormittag abzuhalten, während sie nachmittags Hausaufgaben-, Förder- und Freizeitaktivitäten anbieten. In der Tat ist vieles ähnlich, jedoch verkennen die Betrachter die unterschiedlichen Maßstäbe, nach denen die Schulen konzipiert sind.

Halbtagschulen mit Nachmittagsprogramm realisieren an vielen Orten ein durchaus qualitativ hochwertiges Bildungsangebot, das vielfach überlegt und/oder aus Angeboten der Region zusammengestellt wird. Halbtagschulen schließen jedoch das Konzept der „Lebensschule“ mit der interdependenten Unterrichtsmodifikation im Sinne eines innovativ bedingten Ganztagskonzeptes in der Regel aus.

Anders gesagt: Ganztagsschulen orientieren sich an spezifischen Zielen, die sowohl eine Veränderung des Unterrichts als auch des täglichen Lebens und Lernens in der Schule zur Folge haben, während Halbtagschulen nachmittags ein eher beliebiges Angebotsprogramm umsetzen, das aber durchaus attraktiv und bildungsorientiert ausfallen kann.

Ziele der Ganztagsschule

Wie sehen nun diese Ziele der Ganztagsschule aus, die sich an den genannten Argumenten pro Ganztagsschule orientieren müssen und zugleich den Status der „Lebensschule ganzheitlicher Art“ ausmachen? Dies verdeutlicht die Tabelle unten. Spätestens nach Kenntnis dieses Zielkataloges wird deutlich, dass Räume und

Zielkatalog der Ganztagsschule *

- ☐ veränderter (lebensnaher) Unterricht mit veränderter Methodik
- ☐ weitgehende Integration der Hausaufgaben
- ☐ soziale Erziehung, auch bei gemeinsamen Mahlzeiten
- ☐ Harmonisierung des Schultages (Rhythmisierung)
- ☐ fächerübergreifendes Lernen
- ☐ Handlungslernen
- ☐ selbstständiges Lernen
- ☐ Projektunterricht (nach reformpädagogischem Verständnis)
- ☐ kreatives Lernen
- ☐ offener Unterricht
- ☐ zusätzliche Unterrichtsangebote
- ☐ neue Unterrichtsfächer (schulspezifisch entwickelt)
- ☐ Freizeit-, Konsum- und Medienerziehung
- ☐ Unterstützung lernschwacher Kinder
- ☐ Talent- und Spitzenförderung, Begabtsuche
- ☐ höheres Anregungspotential (differenzierte Ausstattung)
- ☐ breite kulturelle Auffächerung
- ☐ kinder- und jugendgemäße Freizeitangebote (im offenen und gebundenen Bereich)
- ☐ Öffnung von Schule
- ☐ Einbeziehung außerschulischer Fachkräfte (qualifizierte Personen)
- ☐ Hinführung zu Wirtschaft, Arbeitswelt und Beruf
- ☐ verlässlicher Betreuungsrahmen

* Reihenfolge ist keine Rangliste

Ausstattungen eine große Rolle spielen – und daran sei noch einmal erinnert: Die Investitionsmittel, die der Bund zur Verfügung stellte und stellt, bieten die Chance, gerade in diesem Bereich etwas Nachhaltiges zu schaffen.

Bescheidene Ganztagskonzeptionen nur unter besonderen Bedingungen

Viele Schulen mit „Ganztagsprogramm“, die gegenwärtig in der Bundesrepublik entstehen, sind jedoch keine Schulen mit voll ausgebautem Konzept. Es sind eher bescheidene Ganztagsversionen, die mit wenig Personal, geringer Sachausstattung und Rummangel vorlieb nehmen müssen und Schule praktizieren, die von den hohen Zielen und Ansprüchen weit entfernt ist. Umso mehr ist praktischer Realismus gefragt, der Optionen offen halten muss und Zukunftsentwicklungen möglich macht. Damit ist gemeint, dass eine bescheidene Ganztagskonzeption, die man allerdings nicht Ganztagschule nennen sollte, durchaus ihren Sinn hat, wenn sie Schüler/innen nicht verplant, Kinder- und Jugendbedürfnisse berücksichtigt und spätere Erweiterungen (höhere Ausbaustufen) zulässt. Wer allerdings glaubt, mit einem einzigen Zusatzraum, z.B. der Cafeteria, eine Ganztagschule auf Dauer betreiben zu können, und dieser Raum zum Mittagessen genutzt wird, Begegnungsbereich und gleichzeitig Bewegungsspielbereich ist, Rückzugszonen aufweist, die Freizeitbibliothek beinhaltet und Spielothek sowie Clubraum mit Musik abdeckt, der irrt sich insofern, als das Überlastungsphänomen entweder Aggressionen oder eine Abstimmung mit den Füßen bringen wird. Man stelle sich vier Wochen Regenzeit vor in einer Schule, die derartige Bedrängnisse aufweist. Ein offenes System allerdings, das längerfristig durch weitere Raumumwidmungen erweitert und dessen Personal stufenweise aufgestockt werden kann, hat durchaus Chancen, bescheidene Anfangsvorhaben als Fortschritt zu erleben. Auf die Vision, die Innovationskraft und die Erweiterungsfähigkeit kommt es also an, nicht auf den Start in beengter Position, der lediglich die Hoffnung impliziert, es werde sich später schon irgendetwas ergeben.

Ein Vergleich zu diesem dargestellten Einraumsystem

Voll ausgebaute Ganztagschulen benötigen eine Küche für Gemeinschaftsverpflegung, einen Speisesaal (Doppelnutzung als Spielothek möglich), eine Cafeteria (Begegnungsbereich), einen Raum für Bewegungsspiele (Tischtennis, Billard), eine Freizeitbibliothek, Rückzugszonen, einen Clubraum für Musik und einen Hausaufgabenraum (Doppelnutzung möglich). Bei Grundschulen müsste man an Zusatzräume zum Verstecken, Toben, Basteln denken. In Ganztagschulen gebundener Konzeption (Schulen mit Präsenznachmittagen) sind diese Raumbedingungen im übrigen von Anfang an unerlässlich. Dies ergibt sich aus den Ansprüchen der pflichtmäßig verlängerten Tages- und Wochenzeiten (über Jahre hinweg!), in denen Schüler/innen nicht nur verplant und „verschult“ werden sollen.

In Schulen mit offenen Ganztagskonzeptionen können bescheidenere Ausstattungen anfangsweise genutzt werden, wobei auf den naheliegenden Abwesenheitseffekt der Schüler/innen mangels Attraktivität an Räumen und Sachausstattungen hingewiesen werden soll.

Ganztagsschuleinrichtungen sind demnach über drei Perspektiven möglich, selbst wenn Personal-, Sach- und Raumausstattungen sehr knapp ausfallen: das bisherige Halbtagschulgebäude muss genügend Platz aufweisen oder perspektivisch erweiterungsfähig sein (in voll ausgelasteten Halbtagschulgebäuden ist Ganztagsschule nicht möglich), das Lehrerkollegium muss innovativ und flexibel sein und die Personalerweiterung muss in überschaubarer Zeit durch Kommune, Land, Sponsoren oder freie Träger umgesetzt werden können. Erfahrungsgemäß benötigen Ganztagsschulen der Sekundarstufe I etwa 30 % mehr pädagogisches Personal als Halbtagschulen, für Grundschulen (sofern sie nicht bereits Personalzuschläge als „verlässliche Grundschule“ beziehen) rechnet man 40 %.

Wenn wir die Begründungen und Ziele der Ganztagsschule ernst nehmen, sollten Ganztagsschulen nur in voll ausgebauter Form als gezielte Projekte innerer und äußerer Schulreform eingerichtet werden, weil halbherzige Konzeptionen nur jene Probleme verschärfen, die uns in den traditionellen Halbtagschulen belasten. Lediglich als Übergangslösungen ist angesichts des hohen Bedarfs und der erheblichen Kosten an Halbtagschulen mit Nachmittagsprogramm zu denken. Eingeschränkte Personal-, Raum- und Sachausstattungen sind auf Dauer keine Lösung.

Literatur

- Appel, Stefan unter Mitarbeit von Georg Rutz (²2005): Handbuch Ganztagsschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Ganztagsschule. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.
- Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.) (2004): Jahrbuch Ganztagsschule. Investitionen in die Zukunft. Schwalbach/Ts.
- Burow, Olaf-Axel/Pauli, Bettina (2005): Ganztagsschule entwickeln – Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.
- Dietrich, Knut/Hass, Regina/Marek, Regina/Porschke, Christoph/Winkler, Kirsten (2005): Schulhofgestaltung an Ganztagsschulen. Schwalbach/Ts.
- Furtner-Kallmünzer, Maria/Hössl, Alfred/Janke, Dirk/Kellermann, Doris/Lipski, Jens (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Deutsches Jugendinstitut. München
- Ganztagsschulverband GTT e.V. (2004): Die Ganztagsschule. Fortlaufende Quartalszeitschrift. Kassel
- Hanneforth, Dirk (2005): Die Spielothek in der Ganztagsschule. Schwalbach/Ts.

Stefan Sell

Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal

Morgenröte oder Sonnenuntergang?

Die Ganztagschulen befinden sich auf dem Vormarsch – obgleich hier durchaus die Lebensweisheit, dass der Fortschritt bekanntlich eine Schnecke ist und es in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedliche Schneckentypen gibt, einschränkend berücksichtigt werden sollte. Und diese Aussage bezieht sich auch erst einmal ausschließlich auf den quantitativen Ausbau der Ganztagsschulangebote in den einzelnen Bundesländern. Ein eigenständiges Thema wäre dann die qualitative Ausgestaltung der Ganztätigkeit, angefangen von der Implementierung einer „echten“ Ganztagschule bis hin zur bloßen Installation von Betreuungs- und in den schlimmsten Fällen gar nur Aufbewahrungsangeboten am Nachmittag. Beide Aspekte mögen zwar analytisch trennbar sein und auch separat beschrieben werden können – bezogen auf die handelnden Menschen in den Schulen und hinsichtlich des damit verbundenen Planungs-, Organisations- und Durchführungsaufwandes sowie der Auswirkungen auf die Kinder müssen sie natürlich immer zusammen gedacht werden. Und auch hinsichtlich der Akzeptanz der Ganztagschulbewegung gerade im ideologisch „verminten“ Westdeutschland sollte die gleichzeitige und miteinander verschränkte Behandlung von Quantität und Qualität der Angebote eine unabdingbare Einheit darstellen.

Neben den „systemischen“ Rahmenbedingungen, im Wesentlichen also die materiellen und personellen Ressourcen, verdient die Schulleitung besondere Beachtung, wird ihr doch in der neueren Literatur eine zentrale Funktionalität hinsichtlich der erforderlichen Organisationsentwicklungsprozesse zugeschrieben.

So beschreibt Riecke-Baulecke (2002) die folgenden besonders relevanten Aufgabenbereiche von Schulleitern:

- Konzentration auf pädagogische Führungsaufgaben.
- Wirksamkeitsvorsorge für Lernprozesse.
- Sicherung von Unterrichtsqualität, wobei die Unterrichtsqualität hier als Kern der Schulentwicklung angesehen wird (vgl. zur umfänglichen Diskussion über Schulentwicklung aus den neueren Veröffentlichungen z.B. Schnebel 2005, Rausch 2005 oder die Beiträge in Astleitner 2005).

– Gestaltung von Stabilität und Kontinuität in Zeiten des Umbruchs.
– Schulleitung und Lehrer als „Garanten“ für die Entwicklung einer guten Schule. Versucht man diese hier benannten Aufgabenbereiche zusammenzufassen, dann ist ganz offensichtlich die *pädagogische Dimension* zentral, wobei die Operationalisierung und Realisierung dieser Aufgaben umfangreiche Kenntnisse des Bildungsmanagements voraussetzt,¹ ohne dass ein kompetentes Handling der Methodenseite auch nur annähernd ausreichend für eine gelingende Gestaltung des Führungshandelns in der Schule ist. Diese Fokussierung auf die pädagogische Führung ist schon an sich – wie noch zu zeigen sein wird – im gegebenem System Schule mehr als komplex. Hinzu kommen nun aber *weitere Leitungsfunktionen* – gerade in den Ganztagschulen, aber auch generell durch Trends in Richtung „Verselbständigung“ des „Unternehmens“ Schule –, die weit über das Anforderungsprofil „pädagogischer“ Führungskräfte hinausreichen und deren systematische Behandlung in der Literatur mehr oder weniger gehaltvoll unter dem Schlagwort „Schulmanagement“ in den vergangenen Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewinnt. Während die bisherige Diskussion über „Schulentwicklung“, die sich seit Ende der 80er Jahre rasant ausbreitet, durch eine *interne* Dimensionierung der Ziele und Aufgaben gekennzeichnet ist, werden nunmehr von *externer* Seite zunehmend Anfragen an das bislang recht „geschlossene“ System Schule adressiert, die natürlich in den Ganztagschulen am offensichtlichsten zu Tage treten und eben nicht nur konzeptionell, sondern auch praktisch beantwortet werden müssen.

Die im gegebenem System der Halbtagschule und hierbei vor allem in der Sekundarstufe I und II immer wieder vorfindbare Separierung des Bildungsauftrages von der Erziehungsfunktionalität in Verbindung mit einer Nicht-Thematisierung der Betreuungsaufgabe, wie sie gerade von vielen Lehrern vehement vorgetragen wird (bewusst oder unbewusst ein Instrument der Zurückverweisung erzieherischer Anfragen bzw. Zuschreibungen, die an das System Schule gerichtet werden, an die dafür „zuständigen“ Eltern), kreist primär um Entlastung von Aufgaben – so wie auch nicht wenige Eltern Ganztageseinrichtungen sowohl im vorschulischen wie auch im schulischen Bereich ganz offensichtlich als eine notwendige oder gewünschte Entlastung bei den zeitintensiven Betreuungsverpflichtungen wahrnehmen und höchstens sekundär (wenn überhaupt) potenzielle Bildungs- und Sozialisationseffekte für ihre Kinder im Blick haben. Beide Seiten verhalten sich damit durchaus „rational“. Bei einem Ausbau der Ganztagschulen wird diese aus der Organisationsspezifik der deutschen Halbtagschule eigentlich zwingend resultierende „Privatisierungslogik“ erzieherischer und auch betreuerischer Aufgaben,² die sich tief in das kulturelle Selbstverständnis der Lehrer eingebrannt hat, nicht nur in Frage gestellt, sondern bewusst als Problem erkannt und adressiert. Letztendlich – und das ist die eigentlich systemverändernde Komponente von Ganztägigkeit – bewegt sich das System Schule in Richtung des Dreiklangs von „Bildung, Erziehung und Betreuung“, wie er für die Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich gesetz-

lich im Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgeschrieben ist. Alle drei Komponenten sind natürlich (nicht nur lebenspraktisch, sondern auch konzeptionell) miteinander verwoben – und je kindgerechter und zielorientierter die Wechselbewegungen zwischen diesen „Funktionen“ im Laufe eines Tages vollzogen werden können, desto gehaltvoller ist die Ganztätigkeit. Genau diese „Erfolgsgröße“ kristallisiert sich in den berühmten „drei Rs“ der „echten“ Ganztagschule: Rhythmus, Ruhe, Räume.

Akzeptiert man den deutlich erweiterten Auftrag der Ganztagschule, wie er sich im Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung ausdrücken lässt, dann erwachsen für die Leitungspersonen in diesen Schulen neben den nunmehr schon als „klassisch“ zu bezeichnenden (pädagogischen) Führungsaufgaben zusätzliche und einer teilweise völlig anderen Philosophie und Logik folgende „Managementaufgaben“, die eher in eine „betriebswirtschaftliche“ Richtung gehen – wobei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass es sich um eine überaus spezielle Betriebswirtschaftslehre handelt und das Leitungshandeln in einer Bildungseinrichtung eben nicht mit „normalem Unternehmertum“ gleichgesetzt werden kann und darf. Wenn nun schon für die pädagogischen Führungsaufgaben der heutigen Schulleiter in der einschlägigen Literatur markante Fragezeichen hinsichtlich der aufgabengerechten Ausgestaltung in der Praxis gesetzt werden und eine entsprechende Professionalisierung in diesem Bereich eindringlich angemahnt wird, dann muss für die neuen, zusätzlichen Leitungsaufgaben im Gefolge der Ganztätigkeit und der absehbaren weiteren Vernetzung in den Sozialraum hinein ein ganz großes Fragezeichen gesetzt werden. Doch zunächst ein Blick auf die Figur der „pädagogischen Führungskraft“ im engeren Sinne.

Schulleitung – bereits blockiert im „Binnenraum“ des Systems Schule?

Es ist sicherlich nicht zu bestreiten, dass die seit Ende der 80er Jahre sich ausdifferenzierende Schulentwicklungsdebatte zu zahlreichen Blockaden und Widerständen geführt hat, was nicht nur, aber auch an den mentalen Modellen der Verantwortlichen selbst liegt. Die Ursachen hierfür sind vielfältig:

- So leitet sich das Rollenverständnis vieler Schulleiter *unmittelbar* ab aus ihrem Lehrerbild und weitaus weniger aus einer organisationsbezogenen Handlungskompetenz.
- Beklagt wird auch eine Reflektionsabstinenz dieses Rollenverständnisses mit einem verkürzten Theorie-Praxis-Verständnis, was sich u.a. in einer Überhöhung der eigenen Praxiserfahrung manifestiert.

Hervorgehoben wird eine unterrichtsbezogene und auf Praxisroutine orientierte Berufsidentität, was dann in eine „subjektive Theorie der Schulleitung“ mündet, die sich beispielsweise darin manifestiert, dass die Orientierung an der Organisation

und ihren professionellen Mitgliedern als Kernaufgabe der Schulleitung überlagert wird durch eine Orientierung am Wohl des einzelnen Kindes.

Interessanterweise ist die hier nur angerissene Problematik einer „subjektiven Theorie“ der Leitung auch bei den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen stark ausgeprägt. Auch hier zeigt sich eine analoge Ausprägung in der Leitungsrealität (vgl. umfassend für Deutschland Sell/Jakubeit 2005 sowie für eine Zusammenfassung von Studien über das Leistungsverhalten in Kindertageseinrichtungen in angelsächsischen Ländern Muijs et al. 2004).

Nach Arnold (2004, 5) sollten sich Schulleiter auszeichnen durch projekthaftes und organisationsbezogenes Denken und Handeln sowie durch das Leben einer selbstreflexiven Überzeugungsautorität – Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Lehrerbildung kaum angebahnt oder gar professionell verankert sind. Es ist sogar noch problematischer, da das vorherrschende Modell der didaktischen Unterrichtsführung als Herzstück des professionellen Lehr-Lern-Handelns (das bewusst oder unbewusst durch die Zuschreibung einer dominanten Zuständigkeit im Unterricht an die Person des Lehrers eine anforderungs- und eben nicht eine aneignungsgeleitete Lernkultur perpetuiert), das Entstehen ungeeigneter Vorstellungsmuster begünstigt, die im Schulleitungshandeln Gestaltungschancen eher verstellt. Von wesentlicher Bedeutung ist hierbei die geforderte *Überzeugungsautorität* des Schulleiters, die sich neben fachlicher Kompetenz aus Integrations- und Begeisterungsfähigkeit speist. Diese Überzeugungsautorität ist notwendig für die Initiierung und Begleitung systemischer Prozesse in einem Team von Lehrkräften mit Zielorientierung und Qualitätsbewusstsein. Die „doppelte“ Problematik in schulischen Milieus besteht darin, dass nicht nur bei den Leitungskräften die dafür erforderlichen Fähigkeiten oft unterentwickelt sind (sozialisationsbedingt und auch, weil es an einer professionellen Vorbereitung auf die Leitungsfunktionen mangelt), sondern dass sich die „Geführten“ in der Schule häufig als überaus „sperrig“ erweisen. Dies vor allem deshalb, weil das Autoritätsthema für beide Seiten diffus und unterschwellig aktuell ist.³ Hervorzuheben sind aber auch berufs kulturspezifische Besonderheiten der Lehrer im Umgang mit Autorität. Alles zusammen führt dann oft zu einem „Kampf um die Realität“ (Simon 1999, 53) innerhalb des Kollegiums, der im Regelfall in einem Teufelskreislauf mündet, bei dem keiner gewinnen kann, aber eine ganze Organisation paralysiert wird.

Arnold (2004) leitet aus dieser Bestandsaufnahme die Forderung nach einer „*emotionsbewussten Führung*“ ab. Darunter versteht er zum einen eine „defensive“ Wahrnehmung und Ausgestaltung der eigenen Führung, z.B. in Form eines „defensiven Plädierens“ für eigene Standpunkte, um auf diese Art und Weise „erwartete“ Autorität eben nicht zu bedienen. Zum anderen empfiehlt er das systematische „Erkunden“ fremder Standpunkte, die immer auch Gefühlslagen repräsentieren.⁴

Fullan (1999) hat im Kontext der Diskussion über Schule als „lernendes Unter-

nehmen“ ein lernzielbezogenes Anforderungsprofil an „pädagogische Führungskräfte“ formuliert, das ausgehend von einer allgemeinen Zielsetzung – Beeinflussung und Koordination nichtlinearer, dynamisch komplexer Veränderungsprozesse folgende Unterpunkte enthält:

- Bedeutung von Abweichungen erkennen und Wege zu ihrer Reduzierung aufzeigen.
- Entwicklung einer neuen Sichtweise von Kontrolle.
- Planung angemessener Formen der Machtausübung.
- Bildung von Lernteams, die sich selbst organisieren.
- Förderung multipler Kulturen.
- Risiken eingehen.

Leitungskompetenzen werden hier nicht verstanden im Sinne eines technischen Managements, sondern als „Zentralfunktion“ beim Aufbau einer Lernkultur, bei der Managementkultur und didaktisch-pädagogische Kultur einer Schule integriert werden. Schulische Führung nach diesem Verständnis ist Führung zur Selbstführung in der „Lernenden Schule“, letztendlich also Eigenverantwortungsübernahme bei jedem Lehrer. Die Schulleitung fungiert in diesem Modell als „Türöffner“ (gate keeper) mit begrenzten Optionen aufgrund der Rahmenbedingungen – aber andererseits werden auch keine Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung des Schulleiters ablaufen.

Es stellt sich die Frage, wie auf diese Anforderungen an Schulleitung allgemein – die sich in Ganztagschulen besonders und angereichert um weitere Aufgaben ausprägen – in Form eines Qualifizierungsprogramms reagiert werden kann. Ein Beispiel hierzu liefert der berufsbegleitende Weiterbildungs-Fernstudiengang Schulmanagement an der Universität Kaiserslautern. Exemplarisch sei dies hier an der wissenschaftstheoretischen Fundierung des Fernstudiengangs verdeutlicht (vgl. Arnold/Griese 2004, 176 ff.).

1. Einfluss von Emotionen – der Mensch

Eine erfolgreiche „Nachreifung“ in der Weiterbildung erfordert die Transformation früh grundlegender Emotionsmuster des Einzelnen in Richtung „emotionale Intelligenz“. Ziel ist die Aneignung von Veränderungskompetenz, wobei einschränkend darauf hingewiesen wird, dass es höchstens um eine Formulierung und Vermittlung von Leitprinzipien gehen kann.

Als Beispiel für solche Leitprinzipien kann der Ansatz von Stephan R. Covey herangezogen werden: „Put First Things“ meint die Notwendigkeit, klare Prioritäten zu haben bzw. zu setzen. „Begin with the end in mind“ stellt ab auf die Imagination der Ausgänge von Handlungen. „Paradigm as the map not the territory“ verweist auf das Bewusstsein über die Konstruktivität und damit Veränderbarkeit von Sicht- und Bewertungsweisen. „Emotional Bank Account“ hebt die

Herstellung einer emotionalen Unterstützungsbasis hervor sowie die Pflege von Beziehungen als Aufgabe (vgl. Covey 2000).

Wenn es zu einer Reifung bis zur Handlungsrelevanz kommt, dann geht das oft einher mit einer emotionalen Veränderung und einem Perspektivenwechsel.

2. Das System – die Schule

Im Kontext systemischer Managementkonzepte (z.B. Staehle) wird behauptet, dass sich Organisationen fast ausschließlich durch interne Anlässe entwickeln. Hier fungieren die Führungskräfte als Impulsgeber und Coach („Begleiter“ und „Berater“) ihres Teams. Wesentliche Aufgaben sind die Entwicklung eines didaktischen Leitprogramms (Schulprogramm), die Teamentwicklung sowie die gezielte Förderung von Unterstützungs- und Begleitungsstrukturen.

3. Der Mensch – ein „systemisches Wesen“

An dieser Stelle wird das Problem der „systemischen Gefangenschaft“ der einzelnen Personen angesprochen.

4. Konsequenz: Veränderungskompetenz

Von grundlegender Bedeutung für echte Veränderungskompetenz ist die Erkenntnis und Akzeptanz der eigenen Begrenztheit von Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten sowie das Aushalten von „Wirkungsunsicherheiten“.

Nun sind das alles schon an sich sehr anspruchsvolle Modellierungen von Leitungsanforderungen, die immer realistischerweise bewertet werden müssen vor dem doppelt problematischen Hintergrund der regelhaft gegebenen expliziten Nicht-Vorbereitung von Lehrkräften für die Übernahme von Leitungsstellen sowie den doch mehr als eingeschränkten Freiheitsgraden der Entscheidungskompetenzen eines durchschnittlichen Schulleiters gegenüber bzw. bezogen auf seine Mitarbeiter.⁵ Dies – und eben nicht nur die Besonderheiten der pädagogischen Führung an sich – machen die Übertragbarkeit der gängigen Managementkonzepte sowie der Ausgestaltungsvarianten von Leitungsstellen im Schulbereich fragwürdig bzw. restringieren ihre Anwendbarkeit.

Das „Leadership“-Modell – ein Blick über den nationalen Tellerrand

Manchmal ist es ja durchaus hilfreich, den Blick in andere Länder zu werfen, um dort nach Anregungen zu suchen. Gerade hinsichtlich des hier relevanten Themenfeldes Schulleitung und Schulmanagement bietet sich eine Rezeption der aktuellen

Diskussionen in den angelsächsischen Ländern an – trotz aller teilweise gravierenden Unterschiede zwischen den Schulsystemen. Denn dort gibt es auf Hochschulniveau durchaus eine ausdifferenzierte Landschaft an speziellen Studiengängen für das Leitungspersonal von Schulen. Besonders hervorzuheben und am Ende dieses Beitrags noch mal von Bedeutung ist die Installation und Inbetriebnahme eines National College for School Management in Großbritannien mit einer entsprechenden curricularen Ausdifferenzierung.

Einen aktuellen Überblick über die neueren Entwicklungen im Schulmanagement vor dem Hintergrund des Leadership-Ansatzes liefert Harris (2005).⁶ Er verweist auf die Polarität der Leadership-Debatte, die sich anordnet zwischen der einen Extremposition, die behauptet, dass es „Leadership“ eigentlich gar nicht gibt (bzw. nicht geben sollte), weil das Konzept nicht hilfreich sei in komplexen Organisationen. Insofern ist diese Argumentationslinie eine Antwort auf die andere Extremposition, die explizit auf „heroische“ Formen des Leadership abstellt und die Organisationsentwicklung im Wesentlichen über Einzelpersonen laufen sieht. Diese Position ist allerdings empirisch nur schwach fundiert und meist von eher anekdotischer Evidenz – wer von uns kennt nicht tatsächlich auch in der unvollkommenen Realität charismatische Führungspersönlichkeiten und deren Wirkungen. Gleichsam zwischen diesen beiden Polen stehen Vertreter, die darauf hinweisen, dass Schulleiter das Potenzial haben, den bildungsbezogenen Outcome der Schule zu verbessern.

Dahinter steht letztendlich die Formel „Bessere Führung = bessere Schule“, wobei die vorliegenden empirischen Befunde zeigen können, dass eine effektive Führung tatsächlich den Erfolg der Schule erhöht, allerdings höchstens eine indirekte Wirkung auf den Outcome bei den Schülern hat. „Distributed forms of leadership among the wider school staff“, also die Verteilung bzw. der Diffusionsgrad von Führungsaufgaben innerhalb des Kollegiums hat einen stärkeren Effekt auf den Outcome bei den Schülern als die größtenteils oder ausschließlichen „Top-down-Ansätze“.

Das derzeitige Phasenmodell der Entwicklung der Konzeptualisierung von Leadership verdeutlicht die Ausdifferenzierung der Führungsverständnisse:

1. Persönlichkeits- oder Eigenschaftstheorem des Leadership
2. Verhaltenstheorien des Leadership (Was tun die Führungskräfte?)
3. Transformationales Leadership (= Veränderung der Kontexte, in denen Menschen arbeiten)
4. Situationsorientierte Ansätze des Leadership

Der Leadership-Ansatz distanziert sich ausdrücklich vom „klassischen“ Management-Begriff. Kritisiert wird, dass hier eher die Systeme und Prozesse im Mittelpunkt stehen, weniger das Management von Menschen, die bürokratische und technisch-rationale Form der Autorität in diesem Ansatz sowie die Sichtweise der Organisation als hierarchisches System.

Schulleitung im „offenen“ System Schule – welche Anforderungen stellt die Ganztätigkeit von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen an das Leitungspersonal?

Wie schon erwähnt, stellen Ganztagschulen einen „Systemumbruch“ dar, da sie den historisch gewachsenen Schulkörper der Halbtagschule sprengen und neue, zusätzliche Anforderungen nicht nur an Planung, Organisation und Betrieb des Schultages stellen, sondern insgesamt ein anderes Schulklima erfordern. Nun ist es allerdings so, dass die Ganztagschulidee ganz unterschiedlich intensiv umgesetzt wird und für nicht wenige Bundesländer muss man derzeit durchaus konstatieren, dass die reale Situation eher dem Prinzip eines Einkaufs von Betreuungsfunktionen am Nachmittag folgt und dies dann oft auch noch auf einem „kostengünstigen“ Niveau. Aber gerade auch in diesen Fällen stellen sich neue Anforderungen an die Leitungskräfte, vor allem an der Schnittstelle zur Jugendhilfe sowie den Vereinen und anderen relevanten Akteuren.

Gefragt ist also ganz offensichtlich *Netzwerkmanagement* als eine der Schlüsselkompetenzen der Zukunft – und dies nicht nur in technischer Hinsicht des Managements von solchen Netzwerken, sondern besonders relevant ist die Akzeptanz und darauf aufbauend auch gestalterische Nutzung der Eigenlogiken des Jugendhilfesystems und der anderen Akteure aus dem Sozialraum, die eingebunden und gehalten werden müssen.

Hier besteht ein ganz erhebliches Defizit im Leitungsbereich – und dies nicht nur hinsichtlich der erforderlichen Kommunikations- und Kooperationsleistungen, sondern auch ganz einfach im Sinne einer ressourcenförmigen Überspannung der Schulleiter.

Ein weiteres und in den schulischen Kernbereich hineinreichendes Problem bezieht sich auf die Fallstricke komplexer Schulorganisation, konkret hinsichtlich der Frage, wer eigentlich tatsächlich Verantwortung trägt im Schulalltag. Und diese grundsätzliche Frage wird dann noch mal brisanter, wenn man davon ausgeht, dass aufgrund der demografischen Entwicklung und der budgetmäßigen Restriktionen der Trend in den kommenden Jahren in vielen Regionen in Richtung „Gemeinschaftsschulen“⁷ mit einer betriebswirtschaftlich abgeleiteten Mindestgröße gehen wird. Im Klartext bedeutet dies ein sukzessives Verschwinden der Kleinschulen und eine Zentralisierungswelle zumindest der formalen Schulorganisation.

Guggenbühl (2005) hat sich mit dieser Frage beschäftigt und legt den Finger in eine ganz offensichtliche Wunde. Früher war die Aufgabenverteilung bei Konflikten und Auseinandersetzungen mit Schülern klar: Der Klassenlehrer musste sich des Problems annehmen. Eine derartige Fokussierung auf eine Person wird heute einerseits als problematisch empfunden, andererseits sind die Bedingungen aber auch nicht mehr so, dass man dem Klassenlehrermodell diese Aufgabe zuschreiben könnte. Die Verantwortung für die Schüler liegt heute beim Team und einem

professionellen Netzwerk. Bei Problemen beginnt häufig ein langwieriger Abklärungsprozess. Auch der Schulunterricht fasert hinsichtlich der Verantwortlichkeiten immer mehr aus – vom Teamteaching bis hin zu permanent wechselnden Lehrpersonen aufgrund der fachbezogenen Strukturierung. Verantwortlichkeiten wurden sogar auf der Ebene der Methodik nach unten delegiert – jeder Schüler ist für seinen Lernprozess selbst zuständig und die Lehrperson bildet immer öfter nur noch einen Rahmen für diese Prozesse.

Sich für einen anderen Menschen verantwortlich zu fühlen ist anstrengend – und gerade in ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von essentieller Bedeutung für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Eine Voraussetzung dafür ist die Identifikation und diese setzt eine bestimmte Quantität und Qualität von Beziehungserfahrungen voraus. Zugleich muss Verantwortlichkeit aber auch sozial codiert werden. Außenpersonen müssen erkennen können, wer für wen und wofür Verantwortung trägt.

Je komplizierter die Vernetzungen, Entscheidungsabläufe und je größer die Anzahl an Beteiligten, desto größer ist die Gefahr, dass man sich bei unangenehmen Situationen vor der Verantwortung drückt. Für Erfolge fühlt man sich zuständig, doch bei Problemen wird das System gemäß den eigenen Bedürfnissen umgedeutet. Die Fachperson wird dann zu einer willkommenen Möglichkeit, dem Problem auszuweichen. Der aggressive Schüler leidet plötzlich unter einem Aufmerksamkeitsdefizit oder einer leichten Hirn-Dysfunktion – alles Fälle für den Spezialisten. Ein Mittel zur Präzisierung eines Problems wird vom Lehrer bewusst zu einem Mittel der Distanzierung missbraucht. Zudem sehen viele Lehrer die Ursachen von Problemen in Fehlern der Organisation oder bei anderen Bezugspersonen. Formalisierte Reaktionen substituieren persönliches Engagement.

Die Schulorganisation und die interne Rollen- und Aufgabenverteilung sollten die Lehrer unterstützen, ihre menschlich-pädagogische Verantwortung gegenüber den Schülern wahrnehmen zu können. Deshalb muss sich die heutige Schulorganisation – und erst recht die Ganztagsschule – die Frage nach der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit neu stellen. Eine Konsequenz: Zu große Fachausrichtungen und wechselnde Lehrpersonen verhindern bzw. erschweren Identifikation. Im Extremfall wird das Kind neutralisiert, indem das schulische Netzwerk aktiviert wird.

Was sollte getan werden?

Ganz offensichtlich besteht die Notwendigkeit, angesichts der sich verändernden Rahmenbedingungen für die Schulen und insbesondere für die Ganztagsschulen eine verbindliche Professionalisierung für die Leitungskräfte zu entwickeln bzw. umzusetzen und dies am besten vor Beginn einer Schulleitungsfunktion.

Ungeachtet der Tatsache, dass der Schwerpunkt einer solchen Qualifizierung

angesichts der Besonderheiten der heutigen Schulleitungsaufgaben auf dem Bereich der pädagogischen Führungskräfteentwicklung liegen muss, sollte berücksichtigt werden, dass angesichts der demografischen Entwicklung, der haushaltsmäßigen Restriktionen und der zunehmenden externen Anforderungen an die Schulen gut begründet zu erwarten ist, dass die Größe der Schulen zunehmen wird bzw. mehrere Schulen unter einem Dach vereinigt werden. Ab einer bestimmten Größenordnung geht es dann nicht mehr nur um Fragen einer Freistellung, sondern auch um die Positionierung der Schule im Sozialraum sowie den Aufbau und die Pflege von Netzwerken. Wenn dann absehbar auch die faktische Autonomie der Schulen in ökonomischer Hinsicht erweitert wird, dann kommt relativ schnell der Punkt, an dem eben auch betriebswirtschaftliches Wissen im engeren Sinne erforderlich ist.

Nun gibt es bereits an einigen Standorten wie Kaiserslautern oder Oldenburg Fernstudienangebote⁸, die sich spezifisch dem Themenfeld Schul- bzw. Bildungsmanagement widmen. Eine Variante wäre nun, darauf zu setzen, dass sich angesichts der Nachfrage auch an anderen Hochschulstandorten entsprechende Angebote ausdifferenzieren. Der Preis für diese (wahrscheinliche) Entwicklung wäre allerdings eine ausgeprägte Intransparenz der Angebote und eine viele sicherlich „verwirrende“ Vielgestaltigkeit der curricularen Inhalte.

Eine andere Möglichkeit wäre, in Anlehnung an das 2001 eingeführte britische Vorbild eines National College for School Management eine entsprechende *länderübergreifende* Einrichtung auch in Deutschland zu schaffen, z.B. eine „Bundesakademie für Schulmanagement“ oder eine „Akademie für pädagogische Führungskräfte“, die vor allem die Aufgabe hätte, die curricularen Standards für Weiterbildungsangebote zu setzen und die Grundlagenforschung in diesem Bereich zu bündeln. Dies wäre die Idealvariante einer problemadäquaten Adressierung. Man sollte sich an dieser Stelle nur einmal vergegenwärtigen, was eine überforderte oder gar ungeeignete Führungskraft in einem so großen „Unternehmen“, wie es viele Schulen darstellen, anrichten kann. Natürlich ist dies leider eine eher unrealistische Variante, weil es eine Kooperation der Bundesländer erfordern würde – die sich wahrscheinlich schon bei der Frage des Sitzes der Akademie in die Haare bekommen würden. Ein Kompromissmodell wäre, wenn sich einige kooperationswillige und -fähige innovative Bundesländer zusammenschließen und das hier aufgerissene Feld mit einer entsprechenden Einrichtung besetzten. Man kann ja auch im föderalen Flickenteppich versuchen, den berühmten „first mover advantage“ zu nutzen.

Eine spezielle Herausforderung für Ganztagschulen ab einer bestimmten Größenordnung ist die bereits bestehende Überlastung der Schulleiter mit Kernaufgaben – und hier würde sich anbieten, die Planung, Organisation und Durchführung – also das Management der Förder- und Betreuungsaufgaben in bzw. an einer Ganztagschule – auf eine eigene Stabsstelle, die dem Schulleiter direkt zugeordnet ist, zu übertragen. Eine solche Stelle könnte beispielsweise gut besetzt werden mit Erzieherinnen und Erziehern, die sich eine akademische Qualifikation erarbeitet

haben, die sie für derartige Managementaufgaben professionalisiert hat. Denn gerade an dieser Stelle sind profunde Kenntnisse des Kinder- und Jugendhilfesystems – aus dem viele wichtige Kooperationspartner kommen – nötig. Einer solche Stabsstelle könnte dann auch z.B. bei den Grundschulen die Aufgabe der immer wichtiger werdenden Abstimmung zwischen Schule und Kindertageseinrichtungen zugeordnet werden. So novelliert Rheinland-Pfalz derzeit sowohl sein Schul- wie auch das Kita-Gesetz dahingehend, dass beide Seiten verbindlich verpflichtet werden, ihre Konzeptionen miteinander abzustimmen, um den Übergang von der Kita zur Grundschule zu verbessern.

Anmerkungen

- 1 Das Bildungsmanagement in dem hier verwendeten Kontext stellt ab auf die Frage, wie ein pädagogisches Konzept in der Interaktionsbeziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden Anwendung finden kann. Es geht hierbei also vor allem um Fragen der Methoden und Instrumente einer entsprechenden Umsetzung.
- 2 Korrekterweise müssen wir konstatieren, dass es eine dreifache Privatisierungslogik gibt, also neben den erzieherischen und betreuerischen Aufgaben werden auch nicht geringe Teile der Bildungsaufgaben „privatisiert“ im Sinne einer Auslagerung in den familialen Kontext. Ein markantes Beispiel hierfür ist die Verlängerung des eigentlichen Lernprozesses über die „offizielle“ Schulzeit hinaus in Form der Hausaufgaben, die in der bei uns manifesten Form eigentlich zwingend die Mutter als Hausfrau und Ergänzungslehrerin voraussetzt und damit auf der Spezifik des (west)deutschen Geschlechterarrangements basiert, das bekanntlich immer mehr ausdünnt und den Erwartungen nicht mehr gerecht werden kann (und es auch nicht will). Auch die enorme Inanspruchnahme von Nachhilfedienstleistungen ist nicht nur ein Reflex auf die notenabhängigen Positionierungseffekte der Schule, sondern zumindest anteilig auch der Versuch, angesichts der Zeitverdichtung bei curricularer „Aufrüstung“ den Schülern, die tempomäßig nicht mithalten können (oder wollen), eine Anschlussmöglichkeit zu eröffnen – und das „Ganze dann auch noch sozial hoch selektiv. Vgl. Schneider 2004 mit empirischen Ergebnissen für West- und Ostdeutschland.
- 3 Dahinter verbirgt sich eine spezifisch deutsche Thematik aufgrund der „historischen Kontamination“ von Führung, zum anderen aber auch die Effekte der antiautoritären Konzepte der sozialwissenschaftlichen Pädagogik.
- 4 Im Grunde geht es um eine innere – systemische – Haltung der Schulleitung und dies verweist auf das Thema der Leitungspersönlichkeit und der Leitungstile.
- 5 Hier hat der „normale“ Schulleiter trotz seiner Einbettung in ein wesentlich normierteres Gesamtsystem erhebliche Ähnlichkeiten mit der vorherrschenden „Zwitter-Position“ der Leiterin einer Kindertageseinrichtung zwischen ihrem Team und dem Träger der Einrichtung. Vgl. genauer zu diesem Dilemma der Kita-Leitungskräfte Sell/Jakubeit 2005.
- 6 Der Beitrag von Harris ist erschienen in der ersten Ausgabe einer neuen Fachzeitschrift mit dem Titel „Leadership“, die von SAGE Publications verlegt wird. Sie will die mittlerweile breit ausdifferenzierte Forschungslandschaft zum Thema Leadership bündeln.

- 7 Dies kann in der echten Form der Gemeinschaftsschule erfolgen, also letztendlich ein Umbau des Schulsystems in Richtung auf die skandinavischen Blaupausen, oder aber – wesentlich realistischer – die formale Zusammenlegung mehrerer Schulen zu einer Schule mit unterschiedlichen Abteilungen.
- 8 Eine parallele Entwicklung gibt es nunmehr im vorschulischen Bereich: Seit dem Sommersemester 2005 bietet die FH Koblenz einen berufsbegleitenden Fernstudiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“ für das Leitungspersonal von Kindertageseinrichtungen an, der mit einem Bachelor of Arts (B.A.) beendet wird und Erzieherinnen die Möglichkeit eröffnet, berufsbegleitend einen akademischen Abschluss zu erreichen. Weitere Informationen im Internet unter www.kita-studiengang.de.

Literatur

- Arnold, R. (2004): Führen und Geführtwerden im Schulalltag – emotionstheoretische Betrachtungen. In: Arnold, R./Griese, C. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen. Hohengehren, S. 5-12
- Arnold, R./Griese C. (2004): Schulmanagement als Fernstudium. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen (= Grundlagen der Schulpädagogik Bd. 51). Hohengehren
- Astleitner, H. (ed.) (2005): School development. Focusing on emotional factors and general skills. Frankfurt/M.
- Covey, S. R. (2000): The Courage to Change. Living the 7 Habits, New York
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine Kultur in der Pädagogik. Stuttgart
- Guggenbühl, A. (2005): Wer trägt die Verantwortung im Schulalltag? Fallstricke komplexer Schulorganisation. In: Neue Zürcher Zeitung, 22.3.2005
- Harris, A. (2005): Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. In: Leadership, No. 1, S. 73-87
- Muijs, D. et al. (2004): How do they manage? A review of the research on leadership in early Childhood. In: Journal of Early Childhood Research, No. 2, S. 157-169
- Rausch, J. (2005): Leben, lernen, Schule machen. Handlungsanweisungen und ökonomische Überlegungen für eine gute Schule. Aachen
- Riecke-Baulecke, T. (2002): Die Herausforderung (endlich) annehmen. Fünf Thesen zur Zukunft des Schulmanagements. In: Schulmanagement, H. 1, S. 10-13
- Schnebel, S. (Hrsg.) (2005): Schulentwicklung im Spannungsfeld von Bildungssystem und Unterricht. Baltmannsweiler
- Schneider, T. (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), DIW-Diskussionspapiere Nr. 447, Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Oktober 2004
- Sell, S. und Jakubeit, G. (2005): Leitungsfunktionen im strukturellen Wandel (= Studienbuch 3 zum Bildungs- und Sozialmanagement). Remagen
- Simon, F. B. (1999): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik, 2. Auflage. Heidelberg

Astrid-Sabine Busse

Die Grundschule in der Kölnischen Heide

Ein Lebensraum für Kinder

Die Grundschule in der Kölnischen Heide ist seit 28 Jahren gebundene Ganztags-schule. In den 70er Jahren ist sie als so genanntes Kinderzentrum (incl. Kita und Jugend-gesundheitsdienst) konzipiert worden.

Die Schule liegt im Norden des Bezirks Neuköln, einem der einwohnerreichsten (310 000 Einwohner) und sozial schwächsten der Stadt. Vor über 20 Jahren konnte der Einzugsbereich unserer Schule durchaus als gut bürgerlich bezeichnet werden. Heute liegt die Schule in einem sozialen Brennpunkt mit einem Quartiersmanage-ment. 76 Prozent unserer 654 Schüler sind nichtdeutscher Herkunft (davon 90 % türkisch-stämmig) 66 Prozent der Familien beziehen Sozialhilfe. 25 Prozent unserer Schüler sind Fahrschüler. Sie kommen aus anderen Teilen des Bezirkes und anderen Stadtteilen, da die Eltern das Konzept der Schule, insbesondere die ganztägige Betreuung schätzen.

Unsere Schüler/innen bleiben täglich von 8.00-16.00 Uhr in der Schule. Freitags besteht die Möglichkeit des „freien Abgangs“, unsere Älteren aus den Klassenstufen 5 und 6 machen davon Gebrauch. Die jüngeren Schüler werden dann von den Klassenerziehern betreut. Außerdem können die Eltern eine kostenpflichtige Be-treuung von 6.00-7.30 Uhr, 16.00-18.00 Uhr sowie eine Ferienbetreuung entgelt-pflichtig in Anspruch nehmen.

Lediglich die ersten vier Wochen in den Sommerferien sowie zwischen Weih-nachten und Neujahr ist unsere Schule geschlossen.

Zielprogrammatrik

Unsere Schule hat eine Zielprogrammatrik entwickelt, die schul- und sozialpädago-gische Aspekte sowie Unterricht und Freizeit in sinnvoller Weise miteinander verbindet.

Einer der Hauptaspekte unseres Konzeptes ist neben der Wissensvermittlung die Anleitung zur sinnvollen Freizeitbeschäftigung mit einer verlässlichen Betreuung.

Die Schule soll ein Lebensraum für Kinder sein, wo sie nach Lust und Laune und individuellen Bedürfnissen lernen, spielen und Freundschaften schließen können.

Die Vermittlung sozialer Kompetenz und das Einüben eines harmonischen Zusammenlebens sind weitere Ziele.

Beispiel eines Tagesablaufes einer 1. Klasse

Zeitblöcke	Lern- und Freizeitaktivitäten
Block I: 07.45 – 08.00	Begrüßung der Kinder; kurze Elterngespräche, Schulsachen werden ausgepackt / E
08.00 – 09.30	Offener Anfang, E / > Absprache L + E : Die Geschichte wird in der Mittagspause vom Erzieher vorgelesen / Morgenkreis, E + L > Vorhaben der Woche werden besprochen / Einzelhilfe der Erzieherin im Unterricht wird mit der Lehrer/in abgestimmt / Frühstück / L + K + E gemeinsam
09.30 – 09.50	Aktive Spielpause / Schulhof oder Parkanlage > Aufsicht E /
Block II: 09.50 – 11.20	Teils gelenkte, teils differenzierte Lern- und Arbeitszeit als Einzelstunden oder Block, DaZ, Rel. oder Förderstunden. Der Erzieher betreut die am Unterricht nicht teilnehmenden Kinder in den Freizeiträumen oder hat die Möglichkeit, Vorbereitungen für den Nachmittag zu treffen.
Block III: 11.20 – 14.00	Gemeinsames Mittagessen in den eigenen Freizeiträumen Mittagsruhe > Vorlesen der angekündigten Geschichte / jedes Kind hat eigene Schlafmatratze / > E Beendigung der Schulaufgaben.
14.00 – 14.30	Teepause
Block IV: 14.30 – 16.00	Nachmittagsunterricht L + E oder Spiel- und Beschäftigung Nachmittag
16.00 – 18.00	Spätbetreuung

Die zwei wichtigsten Säulen der Ganztagschule

Die zwei wichtigsten Säulen der Ganztagschule sind ausreichend Personal und Raum. Beides haben wir.

Die Schule liegt auf einem 2,3 ha großen Gelände, mit eigenem Sportplatz, einer wettkampfgerechten Halle (neu), zwei Spielplätzen sowie einem separaten Freizeitgebäude. An das Schulgelände schließt sich ein Park mit weiteren Spielplätzen an.

Unsere 654 Schüler werden in 31 Klassen (Stufe 0 bis 6) von 50 Lehrern und 40 Erziehern unterrichtet und betreut. Die Zusammenarbeit zweier Berufsgruppen erfordert ein professionelles Personalmanagement.

Unser Schulleitungsteam besteht aus vier Personen (Schulleiterin, zwei Konrektoren, Leitende Erzieherin).

Der Ganztagschulbetrieb wirkt sich beruhigend auf die Schüler aus, ein wichtiges Moment dafür sind personelle Kontinuität sowie ein rhythmisierter und ritualisierter Tagesablauf (s. Beispiel Tagesablauf einer 1. Klasse).

Einsatzplan

Name: Frau Mustermann

Klasse: 1a

E	Spiel- und Beschäftigungszeit	LB	Sport
R	Ruhezeit	X	Vorbereitungszeit
E/L	Erzieher-Hospitationsstunde	V	Schulaufgabenzeit
Fö/Rel./K	Religion, Förder, DaZ	M	Mittagessen
DaZ	Kurs		

Std.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	E/L	E	E	E	E
2.	E	E	E	E	E
3.	Rel.	DaZ	X	X	Besprechung
4.	V	X	Lb	V	Besprechung
M 11.20	M	M	M	M	M
M 11.45					
M 12.10					
5.	Fö	V	V	R	R
M 12.30					
6.	R	R	R	R	R
7.	R	R	R	R	R
8.	E/L	BK	E/L	E/L	Anzahl der Kinder ab 14.00 Uhr
9.	E/L	BK	E/L	E/L	E/L

Jede Klasse wird von einem Team (Klassenlehrer/Klassenerzieher) geleitet. Für unsere Schüler sind sie gleichberechtigte Partner. Der Erzieher ist z.T. im Unterricht, bei Elternabenden, Unterrichtsgängen etc. immer dabei. Die Erzieherkollegen sind voll stimmberechtigte Mitglieder in den Gremien der Schule. Die meisten Teams arbeiten schon viele Jahre erfolgreich zusammen (s. Beispiel Einsatzplan der Erzieher).

Für unsere jüngsten Schüler (Jahrgang 0 und 1) steht die gesamte erste Etage zur Verfügung. Jede Klasse hat einen eigenen Freizeit- und Sanitärraum (mit Dusche) zur Verfügung. Nach dem Mittagessen ruhen die Kleinsten in ihren Betten, d.h. meist sind sie schon nach dem Vormittag so erschöpft, dass sie alle schlafen.

Der Unterrichtsbereich

Die Stundentafel der Ganztagschule entspricht der einer normalen Halbtagschule. Bei uns verteilt sich jedoch der Unterricht auf den Vor- und Nachmittag. Die

Klassenstufen 0 bis 2 haben einmal, die Klassenstufen 3 bis 6 zweimal am Nachmittag Unterricht. Es gibt 90-minütige Unterrichtsblöcke, um die großen Pausen zu verlängern (20 und 25 Minuten). Individuelle Entspannungsphasen werden von den Kolleginnen/Kollegen nach Bedarf eingeplant.

Der Nachmittagsblock beginnt um 14.30 Uhr und endet um 16.00 Uhr.

Es werden alle Fächer, außer Deutsch, Mathematik und Englisch, unterrichtet. In den Klassen 1 bis 4 stehen die musischen und sportlichen Fächer im Vordergrund.

Unsere Jüngsten freuen sich immer, dass sie einmal in der Woche am Nachmittag ihren Lehrer zu Verfügung haben. Probleme beim Nachmittagsunterricht sehen nur neue Lehrerkollegen, die sich zuerst nicht vorstellen können, zu so ungewohnter Stunde zu unterrichten.

Jede Klasse hat noch zwei Stunden zusätzlich in ihrem Wochenplan (Verfügungstunden), sie werden für die Beendigung von Schulaufgaben oder zur Erledigung von Klassengeschäften, Konfliktlösungen etc. genutzt.

Aufgrund unseres hohen Anteils von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache liegt ein Schwerpunkt im DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache).

145 Wochenstunden DaZ werden zusätzlich erteilt. DaZ ist ein eigenständiges Unterrichtsfach mit eigenem Rahmenplan. In den letzten Jahren haben sich viele Kollegen (Lehrer und Erzieher) fortgebildet, um dieses Fach kompetent unterrichten zu können. Um eine anregende Lernatmosphäre zu schaffen, steht den Gruppen unsere DaZ-Lernwerkstatt mit interessanten, aktuellen Unterrichtsmaterialien zu Verfügung. In den DaZ-Gruppen werden höchstens zehn Schüler in zwei Niveaugruppen unterrichtet,

Einen weiteren Schwerpunkt legen wir auf den Wahlpflichtunterricht (WUV). Die Schüler der Klassenstufen 5 und 6 wählen halbjährlich einen Kurs aus. Die Kurse sind mit maximal 12 Schülern besetzt. Am Ende des Halbjahres müssen die Kursleiter ihr Kursangebot in der Mensa vorstellen, um den Schülerinnen und Schülern eine Entscheidungshilfe zu geben.

Erst seit diesem Schuljahr gibt es in Berlin wieder das Fach Naturwissenschaften (NaWi), ab Klassenstufe 5 drei Wochenstunden, vorher haben wir versucht, diesen wichtigen Bereich durch unser WUV-Kursangebot abzudecken (s. Kursliste Klasse 5 und 6).

Einer der beliebtesten Kurse ist der Mäusekurs, in dem die Schüler alles über das Verhalten, die Fortpflanzung und Pflege von Mäusen erfahren, z.B. auch, ob Mäuse schwimmen können. Jeder Schüler ist dann für eine Maus zuständig, mit der er auch ausgiebig schmusen kann. In diesem Kurs lernen die Schüler mehr als in jeder normalen Biologiestunde. So ein Kurs setzt natürlich eine/n besonders engagierte/n Biologielehrerin/-lehrer voraus.

Angebot von Wahlpflichtkursen für die 5. Klassen

1. Elektrizität	TNU-Raum	Herr Buskies
2. Die Labormaus	Werkraum	Frau Eremic
3. Schattenspiele	Mediothek	Frau Hartmann
4. Das Leben im Mittelalter	Raum 302	Frau Reformat
5. Wir gestalten Figuren aus Pappmaschee	Raum 314	Frau Kowalke
6. Kleine Experimente zur Physik	Raum 305	Frau Schulz
7. Auf den Spuren der Indianer	Raum 301	Herr Schumacher
8. PC-Einführung in die Textverarbeitung	Raum 219	Herr Weißhuhn
9. Geräteturnen für Mädchen	Turnhalle	Frau Hoyer
10. Arbeit mit dem Mac	Herr Pflüger	

Angebot von Wahlpflichtkursen für die 6. Klassen

1. Elektrizität	TNU-Raum	Herr Buskies
2. Interessantes über die Welt der Hexen	Raum 318	Frau Hüther
3. Arbeit mit dem Mac	Computerraum (Raum 219)	Herr Pflüger
4. PC-Einführung in die Textverarbeitung	Jugendclub Grenzallee	Herr Weißhuhn
5. Kleine Experimente zur Physik	Raum 305	Frau Schulz
6. Schattenspiel	Musikraum	Frau Hartmann
7. Wir gestalten Figuren aus Pappmaschee	Werkraum	Frau Kowalke
8. Das Wetter	Computerraum (Freizeitgebäude)	Herr Schumpich
9. Schülerzeitung	Raum 315	Frau Gosejacob

Da unsere Schüler fast nie aus ihrem Kiez herauskommen (Migrantenfamilien verbringen fast ihre gesamte Familienfreizeit „zu Besuch“), legen wir großen Wert auf den Unterricht an außerschulischen Lernorten. Berlin und das Umland bieten alle Möglichkeiten.

Einige Beispiele:

Unsere Klassen nutzen das breite Angebot der bezirklichen Gartenarbeitsschule, die für viele Bereiche des Sach- und Biologieunterrichts Projekte anbietet.

Die 6. Klassen besuchen die Leipziger Buchmesse.

Die 5. Klassen „reisen“ nach Potsdam und sind stolz, in einem anderen Bundesland gewesen zu sein.

Im Rahmen des Erdkundeunterrichts fahren die 6. Klassen in den Braunkohletagebau nach Jänschwalde.

Der Freizeitbereich

Der Freizeitbereich liegt in den Händen der Erzieherinnen und Erzieher unter der Leitung der Leitenden Erzieherin.

Der unterrichtliche Bereich ist viel einfacher zu organisieren, es gibt durch die Stundentafel und die Rahmenpläne klare Zielvorgaben. Für die Erzieher gibt es immer noch keine klare Arbeitsplatzbeschreibung. Unsere Schule hat interne Arbeitsplatzbeschreibungen für Erzieher entwickelt.

Auszug:

- Gemeinsame Beratung bei allen die einzelnen Klassen betreffenden pädagogischen Maßnahmen
- Vermittlung zwischen Schule und Elternhaus
- Teamgespräche mit dem Klassenlehrer (auch Fachlehrer)
- Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und dem schulpsychologischen Dienst
- Vorbereitung und Durchführung von Elternabenden
- Teilnahme mit beratender Stimme an Klassenkonferenzen
- Anleitung und Betreuung beim Essen
- Betreuung der Schüler in den Ruhepausen
- Pflege und Betreuung von Fachräumen (Bibliothek, Werkraum etc.)
- Schularbeitszirkel
- Ferienplanung
- Innerbetriebliche Fortbildungen
- Vorbereitung und Durchführung von Klassen- und Ferienfahrten
- Organisation und Durchführung von Freizeitkursen
- Durchführung von Gruppennachmittagen
- Hospitation und Hilfe im Unterricht

Für die Identifizierung mit dem Arbeitsplatz und ein professionelles Arbeiten ist eine solche Aufgabenbeschreibung sehr wichtig.

Einmal wöchentlich findet eine Dienstbesprechung für die Erzieher statt.

Gebundene und ungebundene Freizeit

Gebundene Freizeit

Zur gebundenen Freizeit gehört unser umfangreiches Kursangebot, das am Nachmittag für unsere Schüler ab der Klassenstufe drei angeboten wird.

Quartalsmäßig wechseln die Kurse. Zu Beginn eines Quartals gibt es einen so

genannten „Offenen Kursnachmittag“, an dem sich die Schüler einen Überblick über die Kurse verschaffen können. Geleitet werden die Kurse von Erziehern und Lehrern sowie Honorarkräften.

Das Kursangebot:

Raumverteilung		
Kurs	Raum	Kursleitung
Computer II/ 6. Klassen	Schulhaus/ II. Etg.	Herr Pohlmann, Frau Köplin
Computer I/ 4. Klassen	Freizeithaus	Herr Pflüger
Keramik	Tonkeller	Frau Samel
Häkeln und Stricken	301	Frau Dühning
Perlen und Pailletten	309	Frau Scharnke, Frau Böber
Schach	310	Herr Dittrich
TT	Turnhalle	Herr Mewis, Frau Leupold
Rechtschreibung gemütlich	Mediothek	Herr Buskies
Kochen I/ 5., 6. Klassen	Lehrküche/Schulhaus	Frau Eisenhammer, Frau Blenk
Kochen II/ 4. Klassen	FH/ I. Etg.	Frau Boes
Schlittschuhlaufen	Treffpunkt vor der Mensa	Frau Ahrens, Frau Papendieck
Billard	FH	Frau Lodya, Herr Kalweit
Bowling	Treffpunkt vor der Mensa	Frau Gödicke, Frau Schönhofeld
Geheimschrift+sprache	316	Frau Nihle
Kicker	FH (Frau Mixdorf)	Herr Kalweit, Frau Loyda
Go und andere Spiele	302	Herr Balduin, Frau Bozat
Mädchenfußball	Turnhalle	Herr Kreßin
Arbeiten mit Gips, Glas	Werkraum	Frau Becker
Back Gammon	DaZ – Raum III. Etg.	Frau Rislán
Keyboard	FH/ Spielraum I. Etg.	Frau Schachtschabl
Schwimmen	Treffpunkt vor der Mensa	Frau Gau, Frau Linke
Holzarbeiten	FH/ Werkraum	Herr Glembek
Nagelbilder	308	Frau Hahn
Basteln	307	Frau Rosenthal
Scoubidou	317	Frau Bender
Kochen	Lehrküche/ Schulhaus	Frau Blenk
Häkeln und Stricken	203	Frau Dühning
Brennarbeiten	FH/ Lehrküche	Frau Eisenhammer
Kleine Haustiere	307	Frau Nowinski
Holzarbeiten	FH/ Werkraum	Herr Glembek
Peter und der Wolf	205	Frau Köplin
Akrobatik	Turnhalle	Frau Linke
Keramik	Keller	Frau Samel
Computer	FH	Frau Schönhofeld
Stoffmalen	202	Frau Semm
Fischertechnik	TNU	Herr Schiewe
Nähstübchen	FH	Frau Lehmann

Die Schüler der Jahrgänge 0 bis 2 werden außerhalb des Unterrichts von ihrem Klassenerzieher betreut. Es werden jahrgangsübergreifende Projekte und Kurse angeboten.

Ab Klasse 3 wird ein Nachmittag vom Klassenerzieher gestaltet, dies sind wichtige Stunden, die dem sozialen Lernen gewidmet sind.

Die ungebundene Freizeit – UMZ

Zwischen 12.30 und 14.30 Uhr findet Montag bis Donnerstag die ungebundene Mittagsfreizeit „UMZ“ statt. Dies ist psychologisch gesehen eine besonders wichtige Zeit für unsere Schüler. In dieser Zeit sind sie frei von jeder Gruppenaktivität. Sie können sich im Haus oder auf dem Freigelände entspannen. Es gibt nur Standortaufsichten.

Jeder Schüler hat einen Schulausweis, mit dem er die Räume des Freizeithauses nutzen kann, außerdem kann er damit Außenspielgeräte ausleihen. Unser Freizeitgebäude ist ganztägig geöffnet. Drei Erzieherkolleginnen stehen ständig für die Betreuung unserer Schüler zur Verfügung.

Auch in den Vormittagsstunden nutzen die Schüler, z.B. bei Unterrichtsausfall, die Angebote des Hauses.

Räume des Freizeithauses:

Computerraum

Holzwerkstatt

Tischtennisraum

Speedhockeyraum

Kickerraum

Legoraum

Entspannungsraum

Fotolabor

Puppen- und Kuschelraum

Teeküche

Musikraum

Bastelraum

Freizeiträume der 2. Klassen

Früh- und Spätdienstraum

Im Hauptgebäude können weitere Räume genutzt werden:

Bücherei

Mediothek

Computerraum

Keramikwerkstatt

Ruhezonen

Außengelände:

- Sportplatz
- Spielplatz I (bis Klassenstufe 3)
- Spielplatz II (ab Klassenstufe 4)
- Schulgarten

In der UMZ nehmen alle Schüler das Mittagessen im Klassenverband ein. Ferner haben sie die Möglichkeit, ihre Schulaufgaben unter Anleitung einer Erzieherin zu erledigen.

In den Schulferien bieten wir unseren Schülern ein abwechslungsreiches Ferienprogramm an, in den Sommerferien führen wir eine Reise durch.

2. Ferienwoche

Hallo kleine und große Indianer!



Montag, 11. 10. Sammeln von Naturmaterialien Basteln von Indianerschmuck Wir sehen einen Indianerfilm: „Pocahontas“ I

- Federtasche
- Schere
- weisseste Kleidung

Dienstag, 12. 10. Sportfest „Wer ist der schnellste Indianer?“ „Pocahontas“ II

- Sportzeug
- Duschzeug

Mittwoch, 13. 10. Wir basteln einen Regenmacher, Indianerkostüme, Schmuck für den Tag in der Wildnis

- Federtasche
- Schere

Donnerstag, 14. 10. Ganztagswanderung Treffpunkt: 8.00 Uhr Wir erleben das Leben der Indianer im Wald. Am Lagerfeuer grillen wir Würstchen und Stockbrot, um uns von den Abenteuern wieder zu erholen. Rückkehr: gegen 15.30 Uhr

- Fahrkarte BC
- 2,-€
- Wetter-Regenzeug

Freitag, 15. 10. 20 Kinder besuchen die Gartenarbeitsschule „Spüren und Fahren“, Beenden der Bastelarbeiten

- Fahrkarte AB

Beispiele für Ferienprogramm

Ferienplan für die zweite Osterferienwoche



Dienstag 22. April Besuch des Tierparks Berlin Eintritt: 5,00€ und 2 Fahrkarten AB Die Kinder erhalten an diesem Tag Kaltverpflegung

Mittwoch 23. April Vormittag: Besuch der Gartenarbeitsschule 2 Fahrkarten AB

Nachmittag: Vorbereitung für die Frühlingswanderung (Eier kochen und bemalen, basteln)

Donnerstag 24. April Ganztagswanderung „Waldrally“ Spiele im Wald mit abschließendem Osterfeuer. Eintritt 1,00€ und 2 Fahrkarten BC An diesem Tag erhalten die Kinder Kaltverpflegung.

Freitag 25. April Vormittag: Kinobesuch (Kino „Astra“) Eintritt 2,00€ und 2 Fahrkarten Kurzstrecke AB

Nachmittag: Sports Spiele in der Turnhalle Bringt bitte Sportsachen und auch Duschzeug dafür mit.

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen

Das Quartiersmanagement

In Berlin gibt es zur Zeit 17 Quartiere, die 1999 in sozialen Brennpunkten eingerichtet wurden.

Die Quartiersmanager – bei uns zwei hoch engagierte Soziologinnen – arbeiten mit allen im Quartier bestehenden Einrichtungen (Schulen, Kitas, Kirche, Polizei, Grünflächenamt, Wohnbaugesellschaften etc.) zusammen, um die Lebensqualität des Wohnumfeldes zu steigern. Alle Beteiligten treffen sich zu monatlichen Sitzungen.

In die Quartiere sind in den letzten Jahren erhebliche Mittel geflossen, von denen unsere Schule sehr profitiert hat. So sind z.B. unser Schulhof und zwei Spielplätze für mehr als 500 000 Euro neu gestaltet worden.

Die Wünsche der Kinder wurden in der Planungsphase berücksichtigt und von den Landschaftsplanern umgesetzt. Alle Klassen ab der Klassenstufe 3 haben im Rahmen von Projektwochen beim Bauen und bei der künstlerischen Gestaltung mitgeholfen.

Ferner konnten wir mit Mitteln des Quartiersfonds in unserem Freizeithaus einen Computerraum einrichten, die Holzwerkstatt sanieren und neue Spielgeräte (z.B. Kicker, Außenspielgeräte) anschaffen.

Das Jugendfreizeithaus

Viele Schüler fühlen sich, wenn sie die Grundschule verlassen, etwas verloren (sog. „Lückekinder“). Unsere Erzieher besuchen speziell mit den Sechstklässlern das in der Nähe liegende Jugendfreizeithaus, um sie an diese Einrichtung zu gewöhnen. Im Rahmen unseres Kursangebotes dürfen wir die Räume des Heimes – z.B. den Tanzsaal benutzen. Auch Mitarbeiter/innen des Heimes kommen zu uns in die Schule, um Freizeitkurse (Breakdance, Ausdruckstanz, Basketball) durchzuführen.

Musikschule

Einer der wenigen Nachteile der Ganztagschule ist der, dass den Schülern zu wenig Zeit für das Erlernen von Musikinstrumenten bleibt. Seit diesem Schuljahr bietet die bezirkliche Musikschule nach 16.00 Uhr Instrumentalunterricht (Klavier, Geige, Blockflöte, Gitarre) an, so dass den Schülern lange Wege erspart bleiben.

Polizei

Beamte des zuständigen Polizeiabschnittes unterstützen uns nicht nur bei der Verkehrserziehung, sondern bieten auch Antigewalttrainingskurse für unsere Schüler/innen an.

Grünflächenamt

Unsere Schüler nutzen am Nachmittag auch den benachbarten Park. Sie helfen z.B. bei dessen Pflege, indem sie im Herbst Kastanienlaub sammeln (Miniermotte), als Dankeschön erhalten wir Pflanzen für unseren Schulgarten.

Sportvereine

Die auf unserem Schulgelände aktiven Sportvereine bieten für unsere Schüler Trainingszeiten nach 16.00 Uhr (in der Hauptsache Fußball) an.

Guido Seelmann-Eggebert

Mittagessen an Ganztagsschulen – das Versorgungskonzept an der IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden

Ruhig stellen sich die Schüler an der Essens-Ausgabe an und warten geduldig auf das Mittagessen, das aus Hauptmahlzeit, einem Salat und einem Nachtisch besteht. Sie setzen sich damit an einen mit Tischdecke und Blumenschmuck gedeckten Tisch und beginnen mit der Mahlzeit. An einigen Tischen sieht man ganze Klassen, die sich unterhalten, lachen und scherzen. Anschließend räumen sie ihren Tisch ab und bringen das Geschirr zu den Ablagen. Lehrer als Aufsichtspersonen sieht man nicht, sie sitzen aber immer zwischen den Schülern oder auch in Gruppen an einem Tisch und lassen sich das Essen schmecken. Jeden Tag nehmen fast 50 % der Schülerinnen und Schüler der Schule ein Essen ein.

Dies ist kein Traum, sondern tägliche Wirklichkeit an der IGS Hermann-Ehlers-Schule, einer Ganztagsschule, in Wiesbaden-Erbenheim. Das Mittagessen hat in der HES bei den Schülerinnen und Schülern eine hohe Akzeptanz, obwohl das Essen in der Zusammensetzung den Prinzipien einer ausgewogenen und gesunden Ernährung entspricht und kein Fastfood angeboten wird. Doch zunächst einige Informationen zur Geschichte der Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden-Erbenheim.



Eingang zur HES, Foto: G. Seelmann-Eggebert

1. Die Integrierte Gesamtschule Hermann-Ehlers-Schule

Seit 1989 ist die Integrierte Gesamtschule Hermann-Ehlers-Schule nach einer Vorlaufphase von vier Jahren Ganztagschule. Der endgültigen Ernennung zur Ganztagschule ging ein engagierter Einsatz von Eltern, Schülern und Lehrern voraus. Schließlich erhielt die Schule den Erlass über die Einrichtung als Ganztagschule, nicht zuletzt deshalb, weil die Schule als „Schule im sozialen Brennpunkt“ angesehen wurde.

Mit dem Erlass zur Weiterentwicklung der Schule in eine Ganztagschule wurde auch grünes Licht für die notwendigen Bauerweiterungsmaßnahmen gegeben.

Die Schule erhielt auf ihrem Gelände einen komplett neuen Bau für Einrichtungen der Ganztagschule. Kernstück des Neubaus wurde die Schul-Mensa mit einer voll ausgestatteten und hochwertigen Küche, die die Voraussetzungen für eine Herstellung der Mittagsverpflegung vor Ort hat.

Nach Beendigung der Baumaßnahmen wurde deutlich, dass die Stadt Wiesbaden sich nicht in der Lage sah, das Personal für die Nutzung der Küche zur Verfügung zu stellen. Da zu Beginn die Essenszahlen relativ gering waren, musste eine Catering-Firma damit beauftragt werden, die Versorgung der Schülerschaft zu übernehmen. Parallel wurde immer wieder nach Möglichkeiten gesucht, einen Betreiber für die Küche zu finden. Die Akzeptanz des Mittagessens blieb gering. So nahmen in der Regel höchstens 50 Schülerinnen und Schüler am Essen teil.

Unter diesem Aspekt erwiesen sich auch Gespräche mit möglichen Betreibern der Küche als schwierig.

Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) hat wiederholt darauf hingewiesen, dass für die Verpflegung an Ganztagschulen das Frischkostsystem eindeutig zu favorisieren ist. Das bedeutet, dass das Essen frisch zubereitet wird.

Ulrike Arens-Azevedo stellt dann auch fest, dass „eine eigene Küche mit den notwendigen Nebenräumen sowie einem entsprechend gestalteten Mensabereich die beste Voraussetzung für eine optimale Verpflegung“ an Schulen ist“ (Arens-Azevedo, 122).

2. Träger und Kooperationspartner des Mittagessenskonzept

Intensive Gespräche wurden mit der Caritas Wiesbaden e.V. aufgenommen, die in anderen benachteiligten Stadtvierteln gute Erfahrungen mit der Essensversorgung von Kindern und Jugendlichen gemacht hatte. Schließlich führten die Vertragsverhandlungen mit der Caritas Wiesbaden e.V. 1996 zum Erfolg; damit wurde die Hoffnung verbunden, die Anzahl der Essensteilnehmer schrittweise durch ein attraktives und kindgerechtes Mittagessen zu erhöhen.

Die Kooperation der Schule mit der Caritas war von Beginn an projektorientiert und sah neben der Betreibung der Mensa-Küche als Produktionsküche auch die Qualifizierung von Sozialhilfeempfängern aus dem Stadtteil vor.

3. Das Konzept der Caritas

a. Qualifizierung von Sozialhilfeempfängern:

Das Konzept der Caritas sah von Beginn an vor, den Betrieb der Küche mit der beruflichen und sozialen Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen zu verbinden.

Neben einem qualifizierten Koch und einer Hauswirtschaftsanleiterin kommen sieben bis neun weitere Personen aus dem Stadtteil, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden sollen. Die Auswahl des Personenkreises aus dem Stadtteil soll zur Stabilisierung des Stadtteils beitragen.

Die Teilnehmer/innen kommen aus der Altersgruppe der 18- bis 60-Jährigen und sind internationaler Herkunft. Zu Beginn wurden vorzugsweise Frauen aus dem Stadtteil in das Projekt eingebunden. In der Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen bildet Aneignung von sozialen Kompetenzen die Grundlage für alle weiteren Qualifizierungsschritte. Die Aneignung eines Mindestmaßes an so genannten Arbeitstugenden, vor allem Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit bilden eine weitere Grundlage für den Erfolg der Maßnahme. Der Umgang mit Vorgesetzten, Kollegen und Gästen erfordert Sensibilität und Einfühlungsvermögen.



Das
Küchen-
Team der
HES

Foto: G.
Seelmann-
Eggebert

Im Gastronomiebereich ist ein ordentliches Auftreten und ein positives äußeres Erscheinungsbild unumgänglich. Körper- und Lebensmittelhygiene sowie Unfallverhütung sind absolute Voraussetzungen im Produktionsbereich der Speisenzubereitung. Zur Vorbereitung auf spätere Service-Tätigkeiten ist es wichtig, portionieren zu können und ein Gespür für Tisch- und Raumgestaltung zu entwickeln.

Im Reinigungsbereich hat der Umgang mit Reinigungsmitteln eine spezifische

Bedeutung. Alles Weitere bedarf der vielfachen Übung. Die zum Teil sehr eingeschränkte Lernfähigkeit der Teilnehmer/innen macht es notwendig, in der Anleitung möglichst konkret-praktisch vorzugehen.

Vor allem für Ungelernte und gering Qualifizierte, die bisher mit dem Arbeitsmarkt keinen Kontakt hatten, erweist sich der Weg als lohnenswert für die Beteiligten. Der wichtige Schritt in eine eigenständige Erwerbssicherung wird vom größten Teil vollzogen.

Die komplette Streichung der Zuschussgewährung im Jahre 2004 durch das Hessische Sozialministerium im Rahmen der Projektfinanzierung „lokale Beschäftigungsinitiativen“ gefährdeten die Fortführung des Projekts „Hermann-Ehlers-Schule“, da gleichzeitig durch die Streichung auch die benötigten EU-Gelder des Europäischen Sozialfonds verloren gingen.

Wegen der besonderen Bedeutung des Projekts und der Stabilisierung des Stadtteils durch die Qualifizierungsmaßnahme haben die Caritas und das Amt für Soziale Arbeit der Landeshauptstadt Wiesbaden jedoch beschlossen, das Projekt vorerst fortzuführen.

b. Die Bedeutung des Mittagessens an Ganztagschulen

Angesichts immenser Kosten für den Aufbau von Schul-Mensen taucht oft die Frage auf, ob es denn nicht ausreichend sei, wenn die Kinder einer Ganztagschule Brote von zu Hause mitbringen, die sie dann in der Mittagspause verzehren können. Diesem Ansatz ist entschieden entgegenzutreten.

Eine gesunde Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil das Mittagessen die wichtigste Mahlzeit für Kinder und Jugendliche ist. Die Mehrzahl hat dann den größten Appetit und bedarf einer ausgewogenen Nahrungszusammenstellung.

Nach der Definition des Ganztagschulverbands „Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“ gewährleistet die Ganztagschule das Angebot der Einnahme eines warmen Mittagessens an allen Schultagen für die Schülerinnen und Schüler. An vielen Ganztagschulen ist das Mittagessen ein wesentlicher Bestandteil der ganzheitlichen Konzepts der Schule. Verbraucherministerin Renate Künast hat unlängst in einem Aufsatz in der Frankfurter Rundschau ausgeführt, dass das „Wissen um eine gesunde Ernährung und um den eigenen Körper zu den Kernkompetenzen einer modernen Gesellschaft“ gehört. Wenn die Familie als verlässlicher Ort dieses Wissens und dieser Kulturtechniken ausfällt, dann wird die Vermittlung dieser Kompetenzen zu einer öffentlichen Aufgabe oder einer gesellschaftlichen Hypothek. Denn schließlich belasten Übergewicht und seine Folgen die Krankenkassen erheblich.

Das Vier-Milliarden-Programm der Bundesregierung für den Ausbau von Ganztagschulen fördert daher auch die Einrichtung von Schulküchen. Die Bedeutung gesunder Ernährung wird aber leider immer noch unterschätzt, auch in der

bildungspolitischen Diskussion, dabei ist gesunde Ernährung für die Bildung zentral.

- Essen ist die Grundlage für den Lernerfolg und Ernährung ist ein Bestandteil der Lebenswelt. Das Ritual des gemeinsamen Essens stellt soziale Bindungen her und es sollte erfahren werden, dass es Spaß macht, für andere und mit anderen Essen zuzubereiten und dann mit ihnen gemeinsam zu essen.
- Durch eine ausgewogene Mittagsmahlzeit im Kreise Gleichaltriger und im Beisein der Klassenlehrer/innen kann aus der Erziehung zur gesunden Ernährung Einfluss auf die Jugendlichen genommen werden. Durch ein entsprechendes Sortiment im Kiosk der Schule kann die Ganztagschule einen wichtigen Beitrag zur gesunden und ausgewogenen Ernährung leisten.

Der Parlamentarische Staatssekretär im Verbraucherministerium Matthias Berninger fordert, dass „Schule einen aktiven Beitrag dazu leisten sollte, ja sogar eine wesentliche Verantwortung dafür übernehmen muss, dass sich bei Jugendlichen ein Bewusstsein für Ernährung etabliert. Ganztagschulen können dabei eine wesentliche Vorbildfunktion übernehmen, indem sie eine regionale, gesunde und bewusste Ernährung nicht nur kommunizieren, sondern in Form eines adäquaten Mittagessens auch vor Ort anbieten, damit vorhandenes Wissen auch in richtiges Ernährungsverhalten umgesetzt wird. Nach bisherigen Erkenntnissen lernen Kinder nämlich ihr Essverhalten durch Beobachtung und Erfahrung“.

Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE e.V.) hat mehrfach über das Essverhalten von Kindern und Jugendlichen festgestellt, dass diese einen Großteil ihres Geldes für Fastfood ausgeben. Die Folge dieser Ernährung: Jedes sechste Kind in Deutschland ist zu dick und/oder hat bereits zu hohe Cholesterinwerte oder Bluthochdruck. Übergewicht ist in den reichen Industrienationen der verbreitetste ernährungsabhängige und damit vermeidbare Risikofaktor. Kinder und Jugendliche wissen zwar relativ viel über Ernährung, setzen aber das vorhandene Wissen nicht in ein richtiges Ernährungsverhalten um, so dass ihr Ernährungsbewusstsein eher mangelhaft ist.

Prof. Helmut Heseker, Präsidiumsmitglied der DGE und an der Universität Paderborn mit der Lehrer-Ausbildung im Fach Ernährungslehre befasst, hat deutlich gemacht, dass fehlendes Frühstück oder Mittagessen sowie ungünstiges Ess- und Trinkverhalten an der Schule nicht selten zu erheblichen Problemen wie Konzentrationsschwäche, Müdigkeit und Einschränkung der geistigen Leistungsfähigkeit führt.

Die meisten Kinder und Jugendlichen in Deutschland essen zu viel fettreiche Kost und Süßigkeiten, aber dafür zu wenig Obst, Gemüse und Vollkornprodukte.

Neben dem reinen Versorgungsaspekt durch die Bereitstellung eines Mittagessens an einer Ganztagschule kommen also weitere wichtige Elemente der Prävention, der Gewöhnung an ein regelmäßiges Mittagessen und Aspekte der Gesundheitserziehung bei der Gestaltung eines Mittagessenskonzepts hinzu.

M. Berninger fordert „dass Schule einen aktiven Beitrag dazu leisten sollte, ja sogar eine wesentliche Verantwortung dafür übernehmen muss, dass sich bei Jugendlichen ein Bewusstsein für Ernährung etabliert. Ganztagschulen können dabei eine wesentliche Vorbildfunktion übernehmen, indem sie eine regionale, gesunde und bewusste Ernährung nicht nur kommunizieren, sondern in Form eines adäquaten Mittagessens auch vor Ort anbieten, damit vorhandenes Wissen auch in richtiges Ernährungsverhalten umgesetzt wird“. (Initiative Regionales und gesundes Essen an Ganztagschulen)

c. Das Essenskonzept an der Hermann-Ehlers-Schule

Das Mittagessenskonzept an der Hermann-Ehlers-Schule sieht ein kindgerechtes und gesundes Mittagessen vor. Zwischen dem Anspruch einer gesunden Ernährung und der Akzeptanz des Essens durch die Schüler hat man sich für eine „gesunde Mischkost“ entschieden. Es gibt täglich frisch zubereitetes Gemüse, aber gelegentlich auch Eis. Es gibt vegetarische Tage, aber auch Fleisch. Grundsätzlich wird fast ausschließlich Geflügelfleisch zubereitet. Somit kann man sich auf ein Gericht pro Tag für alle Kinder beschränken. Da Schweinefleisch nicht angeboten wird, benötigt man auch keine speziellen Angebote für Muslime. Schüler erfahren durch die Essensauswahl, dass es schmackhafte Gerichte ohne Fleisch gibt. Dabei werden konzeptionell auch unbekannte Gerichte angeboten. Die Schüler erfahren, dass gesunde und schmackhafte Gerichte sich nicht gegenseitig ausschließen.

Obst und Gemüse stammen aus biologischem Anbau und werden von einem regionalen Anbieter bezogen. Das verwendete Fleisch wird von einem ortsansässigen Metzger bezogen.

Neben dem Mittagessen wird den Schülern über einen Bistro-Betrieb ein Frühstück mit Milchgetränken sowie Zwischenmahlzeiten auch im Nachmittagsbetrieb der Schule angeboten. Das Bistro ist ein Projekt des Förderkreises der Schule in Kooperation mit der Schule und in enger Absprache mit dem Träger der Mittagessenskonzeption.

Damit leistet die Ganztagschule einen wichtigen Beitrag zum Ernährungsverhalten von Jugendlichen. Die dort gemachten Erfahrungen können einen Einfluss auf das Ernährungsverhalten im Erwachsenenalter haben und sind dann auch ein Beitrag für eine dringend notwendige Kostenreduzierung im Gesundheitsbereich. So gesehen müssen die Kosten für die Einrichtung von Ganztagschulen immer auch unter dem Aspekt der Einsparung von künftigen Kosten durch unterlassene Unterstützungsmaßnahmen im Jugendalter gesehen werden. Dies gilt sowohl für den Sozial- als auch für den Gesundheitsbereich.

Speiseplan

Montag, Dienstag	Nudelauflauf, Tomatensauce, Pilzrahmsauce Salat, Dessert, Rösti Salat, Dessert
Mittwoch, Donnerstag	Geb. Seelachsfilet, Hähnchenschenkel, Remouladensauce, Pommes frites, Kartoffeln, Salat, Dessert Salat, Dessert
Freitag	Kartoffeln mit Tomaten und Mozzarella überbacken, Dessert

d. Organisation der Teilnahme am Mittagessen

Die Schülerinnen und Schüler melden sich zu Beginn des Schuljahres für die Teilnahme am Mittagessen an. Dabei wählen sie die Tage in der Woche aus, an denen sie tatsächlich am Mittagessen teilnehmen wollen. Hierbei geht die Schule davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler auf jeden Fall an den Tagen mit verpflichtendem Nachmittagsunterricht am Mittagessen teilnehmen. Dies ist ausdrücklich gewünscht. Der Kostenbeitrag in Höhe von 2,00 Euro pro Essen wird über das Städtische Schulamt der Stadt Wiesbaden monatlich direkt über das Kontoeinzugsverfahren eingezogen. Damit hat der Betreiber eine Planungssicherheit für die Produktion. Der Betreiber weiß ziemlich genau, wie viele Essen in der folgenden Woche herzustellen sind, und kann daher seine Planung und Kalkulation auf sicherer Basis durchführen. Mit diesem Verfahren ist auch sichergestellt, dass die Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen können, dass ihr Kind am Mittagessen tatsächlich auch teilnimmt. Diese Sicherheit ist nicht gegeben, wenn Eltern ihren Kindern täglich das Geld für das Mittagessen mitgeben, aber das Kind das Geld für andere Dinge verbraucht. Diese hohe Verlässlichkeit zeigt den hohen Kooperationswillen zwischen Schule und Betreiber der Küche und führt natürlich auch zu Kostenreduzierung.

e. Ausstattung der Mensa

„Es kommt nicht nur darauf an, was auf den Teller kommt. Auch das Ambiente muss stimmen. Eine freundliche und angenehm gestaltete Schulmensa, in der sich Schüler und Lehrer gleichermaßen wohlfühlen, macht ein schmackhaftes Gericht erst zum richtigen Genuss“ (DGE e.V. Essen und Trinken in Schulen 2004).

Die Schule hat gemeinsam mit dem Betreiber der Küche von Beginn an darauf geachtet, dass in der Schulmensa keine „Kantinenatmosphäre“ entsteht. Neben dem der jeweiligen Jahreszeit angepassten Blumenschmuck auf den Tischen sowie

einer Tischdecke wird stets auf Sauberkeit und Übersicht geachtet. Die Schüler wissen diese angenehme Atmosphäre zu schätzen. Vandalismus in der Mensa ist unbekannt. Die Tischdecken werden weder bemalt noch wird die Dekoration beschädigt.

Dabei sind die Tische so angeordnet, dass sechs bis acht Kinder an einem Gruppentisch sitzen können und die Kommunikation zwischen den Teilnehmern beim Essen erleichtert wird. Die Begleitung der Schüler durch ihre Klassenlehrer/innen, vor allem in den Klassen 5 und 6 fördert die Esskultur, führt aber auch zur Verbesserung der Klassenstruktur und des Klassenklimas und verbessert damit die pädagogische Arbeit in den Klassen.



Mensa der Hermann-Ehlers-Schule, Schüler beim Essen, Foto: G. Seelmann-Eggebert

Fazit

Das Kooperationsprojekt mit der Caritas ist für die Schule ein Glücksfall.

- Die an den meisten Ganztagschulen übliche Beteiligung von ca. 20 % der Schüler/innen am Mittagessen wird deutlich überschritten.
- Das Konzept des Angebots einer „Mischkost“ ist voll aufgegangen.
- Die Kooperation mit dem außerschulischen Träger entlastet die Schule in erheblichem Maße.

- Die hohe Akzeptanz der Mahlzeiten und das Ambiente des Mensa-Bereichs führt zum Abbau von Aggressionen nach einem anstrengenden Unterrichts-Vormittag.
- Das Wohlfühlklima steckt auch das Kollegium der Schule an. Das Essen wird von Lehrerinnen und Lehrern gerne angenommen und verstärkt damit die Kommunikation zwischen den Lehrern.

Ein positiver Nebeneffekt ist auch bei Klassenfahrten zu verzeichnen.

Kinder unserer Schulen fallen bei Reisen durch ein ausgesprochen höfliches und professionelles Verhalten beim Essen auf. Das Wegräumen von Geschirr, Abspülen und Entsorgung von Essensresten ist ein bekanntes Ritual. Unmutsäußerungen über angeblich schlechtes Essen kommen selten zum Ausdruck. Die Hilfsbereitschaft gegenüber dem Personal ist groß.

Literatur

- Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Ulrich Rother/Rutz, Georg (Hrsg.) (2004): Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts.
- Künast, Renate: Gesunde Ernährung ist für die Bildung zentral. In : Frankfurter Rundschau vom 30.06.2004
- Berninger, Matthias: Initiative „Regionales und gesundes Essen an Ganztagschulen“ DEG: Ernährung in Ganztagschulen.
- Arens-Azvedo, Ulrike (2004): Verpflegung an Ganztagschulen. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Ulrich Rother/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts.

Peter Hottaß

Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule

Ganztagsschulen haben in Bayern erst eine kurze Tradition. Deswegen zählt die Jacob-Ellrod-Schule in Gefrees, gegründet im Jahr 1968, zu den ältesten Schulen mit Ganztagerfahrung im Freistaat. Vor fast vierzig Jahren stand die „Picht’sche Bildungsoffensive“ im Blickpunkt der bildungspolitischen Diskussion. Bemängelt wurde damals der geringe Prozentsatz an Jugendlichen, die einen höheren Schulabschluss anstrebten. In Gefrees, am Westrand des Fichtelgebirges gelegen, konnten auf Grund des dürftigen Angebotes an öffentlichen Verkehrsmitteln die Schüler aus den verstreuten Dörfern keine weiterführende Schule erreichen. Aus diesem Grunde kämpfte der junge Ortspfarrer der evangelischen Kirchengemeinde um eine Realschule in dem fünftausend Seelen zählenden Industriestädtchen Gefrees. Der Freistaat Bayern lehnte die Errichtung einer derartigen Schule ab, die Evangelische Landeskirche Bayerns aber ließ sich überzeugen, sie wollte einerseits ein Zeichen setzen, dass auch in einem ländlich strukturiertem Gebiet mehr Bildungschancen für die Jugend geschaffen werden und andererseits sollten in dieser kirchlichen Schule qualifizierte Nachwuchskräfte für die sozialen Berufe ausgebildet werden. Weil es in dieser Region nur spärlichen öffentlichen Nahverkehr gab, wurde die Schule von Anfang an als Ganztagschule konzipiert, denn die berufstätigen Eltern sollten ihre Kinder am Morgen in der Schule vorbeibringen und am Nachmittag wieder mit nach Hause nehmen können.

Heute hat sich die Verkehrssituation wesentlich verändert: Die Schüler aus den ländlichen Gebieten könnten ohne weiteres die weiterführenden Schulen in den größeren Städten der Region mit dem öffentlichen Nahverkehr erreichen. Doch von Schülermangel an der Ganztagschule ist keine Rede, denn aus den Städten drängen immer mehr Schüler in diese auf dem Land liegende Schule, weil sie die einzige Ganztagschule in ganz Nordbayern ist. Seit Jahren müssen mehr Schüler abgewiesen werden als aufgenommen werden können. Und das, obwohl die Schule Schulgeld erhebt. Was macht die Jacob-Ellrod-Schule also für die Eltern so attraktiv, dass sie ihr Kind ausgerechnet in diese Schule schicken möchten?

Die Jacob-Ellrod-Schule, eine Ganztagesesschule in gebundener Form

Die JES ist eine Realschule, in die die Schüler nach der 4. Klasse der Grundschule eintreten, wenn sie die Leistungsvoraussetzungen erfüllen, die in einem Übertrittszugnis von der abgebenden Schule festgestellt werden. Am Ende der 10. Jahrgangsstufe unterziehen sich die Schüler der zentral gestellten Abschlussprüfung der mittleren Reife.

Die JES ist eine gebundene Ganztagesesschule, das bedeutet, dass alle Schüler von Montag bis Donnerstag von 7.50 bis 16.00 die Schule besuchen. Am Freitag endet die Schule um 13.30 Uhr. Die schuleigene Küche versorgt täglich alle Schüler mit einem warmen Mittagessen. Die Schule beherbergt zur Zeit 14 Klassen mit insgesamt 395 Schülern. Nach der 6. Klasse entscheiden sich die Schüler für eine der vier angebotenen Wahlpflichtfächergruppen (naturwissenschaftlicher Zweig, kaufmännischer Zweig, Zweig mit zweiter Fremdsprache Französisch oder sozialer Zweig).

Da der Träger der Schule eine Stiftung der evangelischen Landeskirche ist, zählt die Schule zu den sog. Privatschulen, die staatlich anerkannt ist, da sie alle Bedingungen von staatlichen Schulen freiwillig erfüllt. Als private Schule verfügt sie über mehr Freiheiten, was sich z.B. auch an der Zahl und der Qualifikation der Lehrkräfte ablesen lässt.

Die Schule beschäftigt:

30 Lehrkräfte, darunter 9 mit Teilzeitstundenmaß

1 Sozialpädagogen (Vollzeit)

1 Förderlehrer (Vollzeit)

1 Hauswirtschaftsmeisterin (Teilzeitkraft für Teestube)

4 Hausaufsichten (Teilzeitkräfte)

1 Sportplatzaufsicht (Teilzeit)

4 Honorarkräfte für außerunterrichtliche Angebote

1 Koch und 5 teilzeitbeschäftigte Hilfskräfte

1 Hausmeister

5 Reinigungskräfte im Teilzeitbereich

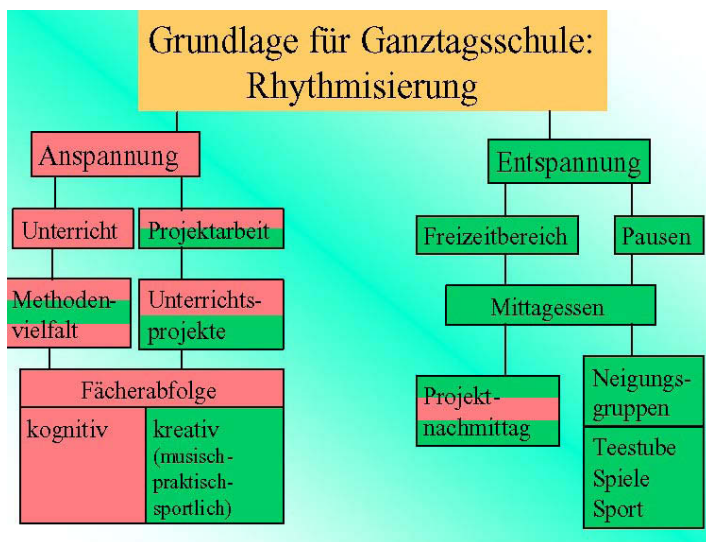
1,7 Sekretärinnen

Das Konzept der Jacob-Ellrod-Schule

Ohne Rhythmisierung geht es nicht

Weil die Schüler in einer gebundenen Ganztagesesschule eine wesentlich längere Verweildauer haben, muss der Unterrichtstag unter dem Blickwinkel der Rhythmisierung gestaltet werden. Das heißt, der Tagesablauf für den Schüler/die Schülerin muss Rücksicht nehmen, dass auf Anspannungsphasen immer wieder genügend Ent-

spannungsphasen folgen. Das Prinzip der Rhythmisierung schützt sowohl den Schüler als auch den Lehrer vor einer Überforderung. Räumliche Gegebenheiten, personelle und finanzielle Ressourcen erschweren es, den Grundsatz der Rhythmisierung des Schulalltags durchzusetzen, denn so viele Sportstätten oder Werkräume gibt es gar nicht in einer Schule, um diese vorzugsweise am Nachmittag den Schülern zur Verfügung zu stellen. Auch der persönliche Stundenplan des Lehrers würde durch viele Fensterstunden auseinander gezogen, wenn das Prinzip der Rhythmisierung immer Vorrang hätte. Aber allgemein lässt sich sagen: je besser das Prinzip der Rhythmisierung in den Schülerstundenplan einfließt, desto wohler fühlen sich die Schüler, aber auch die Lehrkräfte. Denn auf Anspannungsphasen folgen dann auch die notwendigen Entspannungsphasen. Dadurch bleibt die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit während des ganzen Tages besser erhalten. Weil in einer Halbtagschule für die Rhythmisierung gar keine Zeit zur Verfügung steht, fehlt in den Stundenplänen das Prinzip der Rhythmisierung. Deswegen empfinden Schüler der Halbtageschule selbst den Unterrichtsvormittag als unerträglich. Das ist auch der Grund, warum Schüler einer Halbtagschule sich nicht vorstellen können, gar noch den ganzen Tag in einer Schule zu verbringen, weil sie den Segen des rhythmisierten Schultages nie kennen gelernt haben. Ein rhythmisierter Tagesablauf zeichnet sich sowohl durch die Anzahl der Pausen, die Reihenfolge der Fächer, die vermehrten Blockstunden als auch durch außerunterrichtliche Angebote aus, die dem Schüler Spaß und Freude bereiten, damit ein Austausch zwischen kognitiver und emotional gesteuerter Gehirnenergie erfolgen kann.



Die Pausen an der JES

<i>Unterrichtsbeginn</i>	<i>7: 50 Uhr</i>
1. + 2. Stunde	
1. Pause	9:20 – 9:40 Uhr
3. + 4. Stunde	
2. Pause	11:10 – 11:20 Uhr
5. Stunde	
Mittagspause	12:05 – 13:35 Uhr
8. Stunde	
Nachmittagspause	14:20 – 14:30 Uhr
9. + 10. Stunde	
<i>Unterrichtsende</i>	<i>16:00 Uhr</i>

Das Unterrichtskonzept

a) Die obligatorische Stundenanzahl

In den Kernfächern, in denen die zentral gestellte Abschlussprüfung ansteht, wird die Wochenstundenzahl jährlich um eine, in manchen Fächern auch in einigen Jahrgangsstufen um zwei Wochenstunden erweitert. Dadurch entfällt die schriftliche Hausaufgabe. Der Fachlehrer nützt den Stundenzuwachs für einen wesentlich erweiterten Übungsanteil. Die Fächer mit Unterrichtserweiterung werden über den zur Verfügung stehenden Stundenrahmen unter dem Blickwinkel der Rhythmisierung verteilt. Blockstunden werden bevorzugt, weil sie den Einsatz von schülerorientierten Unterrichtsmethoden möglich machen und den Frontalunterricht im 45-Minuten-Takt zurückdrängen. Auch am Nachmittag liegen ganz normale Unterrichtsstunden. Allerdings tut der Lehrer gut daran, in diesen Stunden mehr Wert auf den Übungsanteil zu legen und vor allem die Selbsttätigkeit des Schülers am Unterrichtsverlauf zu berücksichtigen.

Versuche mit epochalisiertem Unterricht ermuntern dazu, diesen in den Stundenplan mit einzuarbeiten, weil sich dadurch Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte mehr ganzheitlich gestalten lassen und von den Schülern besser angenommen werden.

Klasse 5					
	MO	DI	MI	DO	FR
1.	Engl/KL	Deutsch	Englisch	Deutsch	Mathemat.
2.	Englisch	Deutsch	Englisch	Mathemat.	Deutsch
3.	SL / FU	Musik	Sport	SL / FU	Musik
4.	Mathemat.	Mathemat.	Sport	Religion	Englisch
5.	Deutsch	Bio/Ek.ep.	Mathemat.	Englisch	Bio/Ek.ep.
6.		Englisch	Deutsch		
7.					
8.	Englisch	Projekt (TG, W/Mu, Ku)		Deutsch	
9.	Bio/Ek.ep.		Religion	Sport diff	
10.	Bio/Ek.ep.		Mathemat.	Sport diff	
Erweiterungsstunden		Epochaler Unterricht		SL: Soziales Lernen FU: Förderunterricht	

b) Erweiterung der Unterrichtsinhalte

In der gebundenen Ganztagschule gibt es mehr Zeit, um auch andere Unterrichtsinhalte aufzunehmen, die einerseits wegen der Rhythmisierung notwendig sind, andererseits aber auch dem Schüler helfen, das Ziel der Schule zu erreichen. So wurden in der 5. und 6. Jahrgangsstufe für den Schüler zwei zusätzliche Stunden eingefügt, in denen aus einer Klasse zwei Gruppen mit unterschiedlichen Lerninhalten gebildet werden. Während die eine Hälfte der Klasse Wichtiges über das eigene Lernen oder über Arbeitstechniken erfährt und übt, hat die andere Hälfte der Klasse die Möglichkeit, fachliche Defizite in Englisch, Deutsch oder Mathematik aufzuarbeiten oder sog. „Nussknacker-Aufgaben“ zu lösen, die das Querdenken anregen, wofür im normalen Unterricht ganz selten Zeit bleibt. Vor allem in der Unterstufe werden wöchentlich bis zu zwei Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik mit dem Fachlehrer und einem Förderlehrer besetzt, damit eine sinnvolle Binnendifferenzierung während der Unterrichtsstunde durchgeführt werden kann.

Das Entspannungskonzept

a) Entspannung durch und während der Pausen

Um die Rhythmisierung des Tagesablaufes zu fördern, gibt es nach jeder zweiten Unterrichtsstunde eine Pause, in der man sich frei im ganzen Schulhaus bewegen und viele der Spielmöglichkeiten nutzen kann. Die längste Pause ist die nach dem Mittagessen, sie dauert 60 Minuten. In dieser Zeit bieten sich viele offene Türen, z.B. lockt die Spieltheke mit Brettspielen oder der Ausleihe von Sportgeräten. Die Teestube bietet täglich viele frisch zubereitete Getränke zum Selbstkostenpreis und an manchen Tagen gibt es selbst gebackene Leckereien. In diesem gemütlichen Raum trifft man auch Lehrkräfte, die die Mittagspause zu einem Kaffee oder einem Plausch ebenso nutzen wie die Schüler. Ein Schwenk in die Schülerbibliothek lohnt sich ebenfalls, da dort interessante Fachzeitschriften, aktuelle Jugendliteratur, aber auch interaktive Lernmaterialien oder Ausstellungen zur Verfügung stehen. Manchmal sind es aber auch nur die gemütlichen Sitzgelegenheiten, die zum Verweilen einladen. In den Fachräumen, wie z.B. für Musik, Werken oder Informatik, können interessierte Schüler auch die Geräte nutzen, um ihre Fähigkeiten zu erweitern, da die Lehrkräfte bereits anwesend sind, um den Nachmittagsunterricht vorzubereiten. Die Internetinsel steht allen Schülern während des ganzen Tages zur Verfügung und ist immer dicht umlagert.

Schulbesucher haben auch oft den Eindruck, dass die Schule eher einem Freizeitzentrum gleicht, denn in Pausenhalle und Gängen finden sich Billard, Kicker oder Tischtennisplatten. Auf der weitläufigen Sportanlage stehen verschiedenen Spielfelder für Ballspiele zur Verfügung. Kletterwand oder Turnhalle oder Spielplatz bieten zusätzliche Bewegungsanreize. Ziel ist es, die Schüler zur aktiver Bewegung anzuregen, um die verbrauchten kognitiven Speicher wieder aufzuladen. Und es soll Spaß machen sich zu bewegen. Schulhöfe und Grünflächen bieten weitere Rückzugsräume. In dieser freien Mittagspause entfaltet sich ein lebhaftes und vielfältiges Treiben im gesamten Haus. Was allen Besuchern auffällt, ist, dass es keine Hektik, kein Lärmen oder gar Raufen gibt, alle bewegen sich mit Gelassenheit und glänzen durch höfliches Verhalten. Es scheint, dass diese Schüler sich dessen bewusst sind, dass sie verantwortlich mit sich und all den Dingen umzugehen haben.

An manchen Tagen gibt es aber auch besondere Angebote. Vor Weihnachten kann man z.B. Kerzen selbst ziehen, vor dem Muttertag kunstvolle Karten selbst fertigen oder die Kunst des Blumenstraußbindens oder der Salzbackerei erlernen. An anderen Tagen führt z.B. ein ehemaliger Schüler in die Kunst des Jonglierens oder Zauberns ein, während eine Mädchengruppe in einem anderen Raum einen Schautanz einübt. Dart und Quiz-Veranstaltungen haben auch ihre Fans. Wenn dann am Nachmittag der Unterricht wieder beginnt, kehrt schlagartig Ruhe im Haus ein. Nach dieser Pausengestaltung geht es konzentriert in den Unterricht. Von Müdig- oder Lustlosigkeit ist keine Spur zu erkennen.

b) Projektorientiertes Arbeiten

Für jeden Jahrgang steht wöchentlich ein Nachmittag zur Verfügung, an dem sich die Klassenverbände auflösen und sich zu vielen Projektgruppen zusammenfinden. Und hier gibt es Angebote, die für Schulen ungewöhnlich sind. Die Ausbildung zum Schulsanitäter oder zur Schülerfeuerwehr gehören ebenso dazu wie das Erlernen des Steinmetzhandwerks oder das Üben in einer der Schülerbands. Theatergruppen oder Schwarzes Theater, Tennis oder Konditionstraining finden ebenso ihre Anhänger wie die Schülerfirma oder die Senioren-AG, die einmal in der Woche ins Altenheim ausrückt, um den Senioren das Surfen am Computer beizubringen. Ein vielfältiges Projektangebot steht halbjahresweise zur Verfügung und jeder Schüler entscheidet sich für die Teilnahme an einem der Angebote. Zum einen dienen diese Angebote der Rhythmisierung, aber auch dem Erlernen selbstständiger Arbeitsweisen. Nirgendwo sonst lassen sich Schlüsselqualifikationen so spielerisch erlernen. Nirgendwo sonst in der Schule können Fähigkeiten und Fertigkeiten wirkungsvoller gefördert werden. Der Leiter dieser Gruppe bereitet vor, die Ausführung aber liegt weitgehend in der Hand der Schüler! Am Ende des Halbjahres werden die Ergebnisse z.B. beim Tag der offenen Tür präsentiert oder bei Schulfesten gelangen die eingeübten Stücke zur Aufführung. Aber auch in anderen Schulen, in Kindergärten, Krankenhäusern oder Seniorenheimen wird mit großem Engagement gespielt oder vorgeführt.

Das Erziehungskonzept

Da die Schüler eine wesentlich längere Verweildauer an der Schule haben und auch einen Teil ihrer Freizeit in der Schule verbringen, ergeben sich natürlich viele Situationen, die für erzieherische Einflussnahme genutzt werden können. Der Montagmorgen beginnt für alle Schüler mit einer Andacht in der Aula, die gemeinsam mit dem Klassenleiter besucht wird. Den Rest der Stunde verbringt der Klassenleiter mit seiner Klasse im Klassenzimmer, um zu besprechen, was in den nächsten Tagen wichtig ist, oder er nützt die Zeit für eine „Klassenkonferenz“, um aufgetretene Probleme zu erörtern und mit seinen Schülern zu lösen.

Da an jedem Tag die Klassengemeinschaft zum Essen in den Speiseräumen erscheint, ist es bereits Ziel der Eingangsklasse, eine vorzeigbare Esskultur zu entwickeln. Aber auch das soziale Element kann gefördert werden, denn das Herantragen der Speisen erfolgt immer für eine Tischgemeinschaft mit sechs Schülern. Das Wegtragen des Geschirrs gehört ebenso dazu wie das Säubern der Tische. Den Schülern des fünften Jahrganges obliegt es, die Tische für das Mittagessen in einer Vormittagspause aufzudecken. So gewöhnen sich die Schülerinnen und Schüler an die Übernahme und Erledigung von Gemeinschaftsaufgaben, deren Sinn jedem einsichtig sind.

Durch die ganztägige Verweildauer ergeben sich weitere Möglichkeiten, eigen-

verantwortliche, soziale Tätigkeiten zu übernehmen: Das Ausleihen von Spielen in der Spieltheke; das Bedienen in der Teestube, die Mitwirkung im Essensausschuss, die Pflege von Aquarien und Terrarien, die Mitarbeit bei der Schülermitverwaltung, die Vorbereitung von Schulfesten, Aufführungen und die Hilfe der Schulwegbegleiter und Klassenpaten, die Pflege der Kletterwand oder das Reparieren von Kickern oder von kleineren Schäden am Inventar. Die Schüler lernen sehr schnell, dass im Haus ein tolles Angebot möglich ist, wenn jeder mindestens einmal pro Woche eine Stunde seiner Freizeit für eine verantwortliche Tätigkeit einbringt. Ist die Bereitschaft nicht zu erzielen, dann gibt es diesen Service eben nicht. Diesen einfachen Mechanismus begreifen fast alle Schüler, und so ist es sehr erfreulich, dass für diese vielen zusätzlichen Tätigkeiten seit Jahren kein Mangel an Freiwilligen besteht. Mit organisatorischen Maßnahmen muss gewährleistet sein, dass die sozialen Dienste dann auch zuverlässig wahrgenommen werden. Und die Schüler wissen auch sehr genau, dass am Jahresende alle Schüler ein Begleitzeugnis bekommen, in dem all diese sozialen Tätigkeit aufgeführt werden, für die der Schüler etwas Freizeit aufgebracht hat. Aber auch die Teilnahme an den Projektgruppen, bei regionalen Sportwettkämpfen oder die Ausgestaltung der Schulfeste finden Eingang in dieses Zeugnis. Nicht ganz unbeabsichtigt ist die Aussagekraft dieses Begleitzeugnisses bei Bewerbungsgesprächen. Die Schüler nehmen es sehr genau, dass alle diese Dienste auch registriert und im Begleitzeugnis entsprechend gewürdigt werden.

Ungewöhnliche Konzepte erfordern ungewöhnlich Wege

Da die Jacob-Ellrod-Schule eine private Schule ist, genießt sie mehr Freiheiten als staatliche Schulen. Diese Freiräume fließen ein bei der Gestaltung des Stundenplanes, bei der Rhythmisierung des Schulalltages, in der Beschäftigung geeigneter und qualifizierter Mitarbeiter, und bei der Abwicklung des Schulhaushaltes. Da Sach- und Personalausgaben von der Schule selbst verwaltet werden, müssen all die wünschenswerten Dinge auch dahingehend betrachtet werden, ob sie finanzierbar sind. Das begünstigt die Suche nach neuen Wegen.

Die Einbeziehung der Eltern und Schüler bei den wichtigen Gestaltungsfragen ist ebenso selbstverständlich wie das Ringen um sparsamere Wege bei der Schulfinanzierung und die Sicherung von Qualitätsstandards. Da die Eltern mit dem Schulgeld einen Teil der Gesamtausgaben der Schule abdecken, müssen sie natürlich über die Veränderungen ein Mitspracherecht haben.

Die seit Jahrzehnten laufende schulinterne Entwicklungsarbeit trägt ihre Früchte. Aber alle Beschäftigten im Hause wissen, dass das Bemühen um weitere zukunftsweisende Schulentwicklung nicht nachlassen darf. Für Schulen im Freistaat Bayern, die nun Betreuungsangebote oder Ganztagsklassen einrichten können, bietet die Jacob-Ellrod-Schule viele Anregungen, die auch auf herkömmliche öffentlichen Schulen übertragbar sind. So erfüllt das Schulhaus z. B. nicht die Anforderungen des

Raumprogrammes einer Ganztagsschule. Deswegen wurden viele pfiffige Lösungen gefunden, um zusätzliche Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen.

Die staatlichen Lehrpläne werden weitestgehend eingehalten und auch während der Unterrichtsstunden gibt es keine großen Unterschiede zu den öffentlichen Halbtageschulen. Was auffallend anders ausfällt, ist das Freizeitangebot, das für die Rhythmisierung notwendig ist. Und von diesem Angebot könnten die normalen Schulen die ein oder andere Möglichkeit übernehmen.

Ganztagsschule und Leistungsniveau

Lohnt sich der ganze Aufwand und wie wirkt sich der rhythmisierte Schulalltag auf die Leistungsfähigkeit aus? Kann eine weiterführende Schule ohne schriftliche Hausaufgaben überhaupt bestehen?

Sie kann sehr wohl. Wenn sich Schüler in ihrer Schule wohl fühlen, dann wollen sie auch auf dieser Schule bleiben. Wenn die Leistungen dem entgegenstehen, entfaltet die Schule durch ein rechtzeitiges Informieren der Eltern einen Mechanismus, wie der Leistungsschwäche entgegengewirkt werden kann. Bei pädagogischen Konferenzen, die alle zwei Monate stattfinden, wird über die „Sorgenkinder“ gesprochen und dann mit den Eltern Kontakt aufgenommen. Die Ursachen für die Leistungsmängel werden gemeinsam mit Eltern und Schüler/in analysiert und geeignete Maßnahmen eingeleitet. So ist es nicht verwunderlich, dass die Repetentenquote an der Jacob-Ellrod-Schule seit vielen Jahren erheblich unter der des Landesdurchschnittes liegt. Auch die Ergebnisse der zentral gestellten Abschlussprüfung belegen, dass die Schule meist über dem Landesdurchschnitt abschneidet. Auch bei den seit wenigen Jahren eingeführten zentralen Jahrgangsstufentests können sich die erzielten Ergebnisse sehr wohl sehen lassen.

Bei Klassentreffen und Schulfesten ist immer wieder festzustellen, dass die Verbundenheit der Ehemaligen zur Schule nach wie vor sehr herzlich und auch sehr eng ist. So setzt sich heute der Freundeskreis der Schule zur Hälfte aus den Ehemaligen zusammen, die mit Spenden der Schule unter die Arme greifen oder auch Kosten für bedürftige Schüler bei Klassenfahrten oder beim Schüleraustausch übernehmen. Aber auch die evangelische Landeskirche Bayerns steht hinter dieser Ganztagsschule, weil die Entfaltung von Fähig- und Fertigkeiten bei dieser Schulform besonders gut gelingt. Kirchliche Mittel und das von den Eltern zu zahlende Schulgeld ermöglichen es der Schule, einen Lebensraum zu entwickeln, in dem sich Lehrende und Lernende wohl fühlen können.

Weitere Informationen sind über die Homepage der Schule zu erhalten unter www.JES@JESGefrees.de

Michael Klein-Landeck

„Treibhäuser der Zukunft“ Wie in Deutschland Schule gelingen kann

Regie: Reinhard Kahl, Herstellungsjahr: 2004, Dauer: 115 Minuten

Bezugsquelle: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin

Wer bei dem Begriff „Treibhäuser“ an geschmacksneutrale, äußerlich genormte Monokulturen unter Kunstlicht denkt, wird sich in Bezug auf das, was ihn in Reinhard Kahls neuem Film erwartet, gründlich getäuscht sehen. Aus 200 Stunden Filmmaterial hat der bekannte Journalist hoffnungsvoll stimmende „Bilder des Gelingens“ zusammengestellt, um eine mögliche „Zukunft deutscher Bildungslandschaften“ zu zeichnen.

Ausgangspunkt ist für ihn die Feststellung, dass sich die traditionelle „Belehrungsschule“ in der Krise befinde. Diese „Schule der Industriegesellschaft“ verhalf der deutschen Wirtschaft einst an die Weltspitze, müsse heute jedoch als überholt gelten. Vom Lernen als „Vorfreude der Kinder auf sich selbst“ könne nämlich, so Kahl, gewöhnlich kaum die Rede sein. Eine Kultur der Individualisierung und Zusammenarbeit sei nur schwach entwickelt. Die Dominanz des gleichschrittigen Frontalunterrichts führe zu trägem Wissen und nicht zu guten Schulleistungen. Sie lasse viele Kinder zur Schule gehen „wie zum Zahnarzt“. Überdies sei die deutsche Schule kein Lebensort: Traditionell stehe sie im Schatten der Familie, wo sich nach Ansicht vieler das „wahre Leben“ abspiele. Kahls These lautet, dass Kinder in und durch die Schule die Lust am Lernen verlieren. In der heutigen Wissensgesellschaft müsse Schule aber Interessen und Neugier wecken, Kreativität entwickeln, hungrig auf die Welt machen und nicht satt. Schulen müssten zu „Treibhäusern der Zukunft“ werden.

Aber wie können Schulen in diesem Sinne „gelingen“? Zur Beantwortung dieser Frage präsentiert Reinhard Kahl Szenen aus dem Schulleben ausgewählter „pädagogischer Biotope“ (Bodensee-Schule St. Martin, Montessori-Gesamtschule Potsdam, Jenaplan-Schule Jena, Max-Brauer Gesamtschule und Gymnasium Klosterschule in Hamburg, Internat Schloss Salem u.v.m.). Er interviewt Eltern, Schüler/innen, Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen wie den Ulmer Hirnforscher Manfred Spitzer oder den deutschen PISA-Koordinator Andreas Schleicher. So kann Kahl aus vielen Mosaiksteinchen das Bild einer besseren Schule zusammensetzen, auf die das Wort Hartmut v. Hentigs zutrifft: „A place for kids to grow up

in“. Zieht man aus den unterschiedlichen Porträts die Essenz, so lassen sich folgende Kennzeichen einer „Schule der Zukunft“ anführen:

- Die Schule der Zukunft ist eine *Ganztagsschule*, denn nur sie wird ihren vielfältigen Aufgaben gerecht und bietet genügend Zeit für kognitives, emotionales, soziales und praktisches Lernen, aber auch für Rituale und „schöne Formen“.
- Ganztägiger Unterricht in verlängerten Vormittagsschulen ist jedoch wenig sinnvoll. Es geht auch nicht um bloße Verwahrung am Nachmittag: Der Umgang mit vermehrter Zeit wird zur Frage einer *Schulkultur*, die Lernen und Freizeit neu und geschickt über den Tag zu verteilen weiß.
- Raum und Zeit müssen neu vermessen werden: Schulen sind zu im wahren Sinn des Wortes zu *Lebensorten* umzugestalten. Das Lösen vom 45-Minuten-Raster ermöglicht eine *neue Rhythmisierung* und lässt mehr Zeit für handlungsorientiertes Lernen mit allen Sinnen.
- So können *individualisiertes und kooperatives Lernen* besser in eine Balance kommen, lassen sich *Selbstständigkeit und Verantwortung* neu bestimmen: „Schulen gelingen, wenn in ihnen die Mischung aus *Konzentration und Entspannung* stimmt und wenn ihnen beides ebenso wichtig ist“.
- Die Verschiedenheit der Schüler wird als wichtige Ressource und Anlass für Lernprozesse gesehen. Die Schule der Zukunft pflegt einen *produktiven Umgang mit Heterogenität* in altersgemischten, multikulturell zusammengesetzten und integrativen Lerngruppen.

Dass der „Umbau der Schule“ – so das optimistische Credo dieses Films – „längst begonnen hat“, kann Reinhard Kahl an zahlreichen Beispielen belegen. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Produktion zeigt innovative Schulen aus allen Teilen des Landes, „in denen sich Lust und Leistung nicht beißen“ und die anschaulich demonstrieren, wie Schule „gelingen“ kann. Obwohl jede Einrichtung ihren individuellen Weg der Schulentwicklung wählt und durch ein eigenes Profil überzeugt, ragt ein gemeinsames Merkmal besonders heraus: Es handelt sich, ganz im Einklang mit den Bildungseinrichtungen erfolgreicher PISA-Länder, überwiegend um Ganztagsschulen. Man müsse sich – so die Botschaft des Films – endlich von der Vorstellung verabschieden, nur leibliche Mütter könnten ihre Kinder richtig erziehen. Heute noch weit verbreitete Vorstellungen wie: „Kinder sollen im Elternhaus erzogen werden und nicht in der Schule“, seien darauf zurückzuführen, dass die Ganztagschule in Deutschland wenig Tradition hat. Die hohe Quote kinderloser Akademikerinnen, die Tatsache, dass viele Kinder nachmittags unbetreut sind sowie die Feststellung, dass Ganztagsschulen derzeit einen enormen Zulauf verzeichnen, seien aber deutliche Signale für das notwendige Umdenken.

Es ist insgesamt zu begrüßen, dass der Blick des Zuschauers einmal nicht in andere Länder gelenkt wird, um dort „gelingende“ Schulen kennen zu lernen. Reinhard

Kahl will bewusst machen, dass es auch hierzulande vorzeigenswerte „pädagogische Biotope“ gibt. In diesem Zusammenhang ist – ohne die Leistungen der anderen Schulen schmälern zu wollen – besonders die Bodensee-Schule St. Martin zu erwähnen, der – zu Recht!! – ca. 25 % des Films gewidmet sind. Diese Einrichtung ist nicht nur bemerkenswert, weil hier radikal mit traditionellen Formen der Unterrichtsorganisation gebrochen und eine pädagogisch sinnvolle Neurhythmisierung gelebt wird, sondern weil sie Schule stark vom einzelnen Kind/Jugendlichen mit seinen individuellen Eigenschaften und Bedürfnissen her denkt. Nicht trotz, sondern gerade *wegen* dieser pädagogischen Haltung ist sie laut Schulleiter Alfred Hinz so erfolgreich und bringt exzellente Schulleistungen hervor.

Der Film erhebt also nicht den Anspruch, schulische Realität im Querschnitt abzubilden, sondern will nachahmenswerte Beispiele vorstellen. So kann er einerseits eine anregende Wirkung entfalten, andererseits vielleicht aber auch entmutigen und Abwehrreaktionen hervorrufen, getreu dem Motto: „Alles schön und gut, aber bei mir geht das ja nicht ...“. Denn mancher Zuschauer wird sich angesichts der großzügigen materiellen Ausstattung mancher Schulen, der kleinen Klassen in großen Räumen, der engagierten Eltern und ruhigen, netten Schüler in eine „schöne heile Welt der Reformschulen“ versetzt fühlen, die ihm so nicht offen steht. In gewissem Sinne hat Reinhard Kahl also „Rosinen“ herausgepickt um zu zeigen, was geschieht, wenn sich eine ganze Schule auf den Reformweg begibt. Es bleibt aber die Frage, wie Schulentwicklung auch dort „gelingen“ kann, wo man ohne Wahlkollegium, wissenschaftliche Begleitung und große mediale Präsenz auskommen muss.

Auch nach Kahls Auffassung ist insgesamt noch ein weiter Weg zurückzulegen, denn nicht nur die *Fundamente*, sondern eben die *Pädagogik* der deutschen Schule müsse erneuert werden. Wie dies geschehen kann, macht „Treibhäuser der Zukunft“ an vielen Beispielen anschaulich deutlich. Bei der öffentlichen Vorführung in einem Hamburger Kino kurz nach seiner Fertigstellung erntete der Film immer wieder spontanen Szenenapplaus. Viele der pädagogisch interessierten Zuschauer verließen den Saal sichtbar ermutigt, teilweise sogar euphorisch.

Denn Reinhard Kahls neuer Film macht viel Lust auf Schule und gibt Mut zur Veränderung. Die Stimmung während und nach der Vorführung signalisierte, dass er anrührt. Wenn also optimistisch verkündet wird: „Die Zukunft hat in vielen Schulen schon begonnen“, verstärkt eine solche Botschaft in Zeiten des weithin kritisierten „roll-backs“ in der Bildungspolitik eine gewisse Trosthaltung, die angesichts zunehmender Belastungen zu sagen scheint: „Jetzt erst recht! Lasst uns gute Schule machen!“ In diesem Sinne wäre es dem beeindruckenden Film von Reinhard Kahl zu wünschen, dass er viele Menschen anspricht und inspiriert.

Stefan Appel

Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagsschule

Gegenwärtiger Unterricht, der von Verstehen, Anwenden-Können und Nachhaltigkeit geprägt sein soll, wird anders zu arrangieren sein, als man dies von der früheren Unterrichtsschule gewohnt ist.

Es kommt heute weniger auf den Fragen entwickelnden Frontalunterricht an (so sehr er in Teilen noch seine Berechtigung hat), sondern eher auf neue Unterrichtsformen, wie Methodenlernen, fächerübergreifendes Lernen, recherchierendes Lernen, partnerschaftliches und teambezogenes Lernen, anwendungsbezogenes Lernen, aber auch individuelles und kreatives Lernen. Kinder und Jugendliche müssen lernen, das Lernen zu lernen – das ist die Aufgabe, die sie ertüchtigt, zukünftig mit einem grundlegenden Wissen und einem Instrumentarium des fortsetzenden Qualifikationserwerbs den ersten Beruf zu ergreifen und zugleich für Wandlungen des späteren Berufslebens gerüstet zu sein.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen vielfältige Lerngelegenheiten in den Schulen geschaffen werden, die sich nicht nur durch Methodenvielfalt, Öffnung von Schule und lebensbezogene Curricula determinieren, sondern ebenso durch räumlich-sächliche Ausstattungen und ein zeitgemäßes medial-technisches Angebot.

Die Lernlandschaft

Lernateliers, wie sie sich gleichsam aus den Wurzeln von Lernwerkstatt, Mediothek und Arbeitsstation zu einer Komposition der differenzierten wie gebündelten Lernwelt zusammenfügen, wären beispielsweise eine solche Antwort auf die gegenwärtigen Ansprüche einer zeitgemäßen Lehr- und Lernmethodik.

Ein Lernatelier, das von der Begrifflichkeit die innenarchitektonische Ausgestaltung eines Raumes mit seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten widerspiegelt, ist ein Raum von etwa 100 bis 200 Quadratmetern Größe, in dem es einzelne Gruppentische, aber auch ein Gruppenauditorium, Partnertische und Einzelarbeitsplätze gibt. Die technische Ausstattung ist so angelegt, dass sowohl Informationserkundung (Recherchieren) als auch Informationsvermittlung (Präsentieren) problemlos möglich sind, ebenso aber auch stille Arbeitsvorgänge wie Lesen, Nachschlagen, Darstellen und Projizieren.

Kernstück der Ausstattung ist ein computergesteuertes Whiteboard – eine Fläche in Wandtafelgröße, die man mit einem elektronischen Stift wie einen Computerbildschirm bedienen kann. Ein solches Whiteboard, das auch interaktive Wand genannt wird, macht unter Zuhilfenahme eines Beamers für eine gesamte Lerngruppe die Einbeziehung des Internets oder die Verwendung gespeicherter Lernprogramme oder selbst entworfene Software für den Unterrichtsprozess möglich. Für die Nacharbeit – gleichermaßen aber auch für die Vorarbeit oder die unterstützenden Parallelrecherchen – stehen Computerarbeitsplätze in paarweiser Anordnung oder als Gruppenensemble zur Verfügung. Diese Konstellation lässt auch das individuelle oder teambezogene Arbeiten zu den unterschiedlichsten Zeiten im Tagesablauf zu, so dass auch Aufgaben erledigt, Referate vorbereitet, Präsentationen geübt und vertiefendes Lernen realisiert werden können. Verfügbar sind zudem eine Audioanlage mit DVD-Player, ein Fernsehwagen mit Videoausrüstung, ein Overheadprojektor mit Projektionsfläche, eine Flipchart und Stecktafeln.

Die üblichen und bewährten Medien sind – trotz der geballten neuzeitlichen Technik – nicht ausgeklammert. Ein Infoturm mit Arbeitsblattarchiv soll helfen, bestehende Verschriftlichungen und Aufgabenbestände zu nutzen, Nachschlagewerke (zum Teil in Klassensätzen) und Foliensätze können bei besonderen Fragestellungen einbezogen werden und Lücken schließen, und eine Grundausstattung an Material- und Grafikutensilien steht dem Lernenden zur Verfügung, der naturgemäß nach wie vor per Hand schreiben, darstellen, zeichnen, markieren und exzerpieren muss.

Die aufgezeigten Möglichkeiten dokumentieren, dass ein Lernatelier eigentlich eine Lernlandschaft ist, in der einzelne Personen wie auch Teams oder größere Gruppen arbeitsteilig, zeitgleich oder versetzt lernen, arbeiten oder sich informieren können.

Oktogon des Lernens

An der Schule Hegelsberg in Kassel ist diese Lernlandschaft an *acht Kristallisationspunkten* festgemacht, die die Einlassungsmöglichkeiten und Wirkungsweisen dokumentieren. Am Schulzentrum in Ahrensburg verzeichnen wir vier Kristallisationspunkte in einem Lernkreis und vier Eckpunkte in der Zeichnung des quadratischen Lernateliers, also auch acht Funktionalpunkte. Die Lernlandschaft macht vieles möglich: Naturgemäß denken viele daran, dass das gegenwärtig forcierte *mediengestützte Recherchieren* (1) der hauptsächliche Nutzungseffekt wäre, der schon aus der Ansammlung von Technik problemlos abzuleiten sei. Mit dieser Sicht sind zweifellos die Möglichkeiten akzentuiert, nicht aber der Prozess per se, an die Wissensinhalte zu gelangen. Etwas wissen bedeutet nicht immer, dass man etwas im Kopf bereits verfügbar hat. Wissen bedeutet auch, lokalisieren zu können, wo etwas Wichtiges zu finden ist. Wenn diese Information nicht vorliegt, hilft die Lernland-

schaft des Lernateliers. Informationsorte wie Nachschlagewerke, Internet, Intranet, PC-Programme, Karteien, Lehrfilme, Arbeitsblätter, Lehrfolien, Kassetten, CDs und ähnliche „Erkenntnisfundorte“ können ohne Anleitung in *selbst organisierter Informationssuche* (2) angegangen werden, und somit verbindet sich technische Präsenz mit individueller Initiative. Die Vielfalt der auskunftgebenden Medien, aber auch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Zusammenführung des eruierten Wissens, der Erarbeitung und Verwertung, stellt das Phänomen des *kreativen Arbeitens* (3) in die vorderste Reihe des Wissenserwerbs. Priorität gewinnt das Selbstarrangement, und damit werden Elemente der Persönlichkeitsentwicklung aktiviert, die in rezeptiven Unterrichtsabläufen allzu leicht drohen verschüttet zu werden. Folgerichtig, so lässt sich erwarten, wird *eigenverantwortliches Lernen* (4) regelrecht herausgelockt werden können, das wiederum nur gelingen kann, wenn die interessierten Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, das rezeptive Arbeiten weitgehend beiseite zu lassen.

Zeitgleich bietet das Lernatelier ein *vielfältiges Lernangebot* (5), das verfügbare und präsent in Parallelität zu Klassen- und Fachräumen auf Nutzung wartet und durch seine *lerninspirierende Raum- und Sachausstattung* (6) einen hohen Aufforderungscharakter besitzt. Klar ist, und damit kommen die Anleitenden, die Beratenden, die Koordinierenden – also die Lehrkräfte – ins Spiel: dass es eine differenzierte und wohlgedachte *intensive Lernberatung* (7) geben muss, auf die man sich einzustellen und vorzubereiten hat.

Das Achteck der Lernmöglichkeiten ist somit zugleich individuelle Lernstation, Gruppenlernzentrum, multifunktionelle Arbeitsstelle und Kreativlabor, Informations- und Lernort für Klassen, Medienort und Begegnungsstätte, das *teamverbundenes und individuelles Lernen* (8) in Parallelität ermöglicht.

In der Praxis ist die Nutzung der Lernateliers in verschiedener Weise denkbar. Der Raum muss von der Platzverteilung so angelegt sein, dass mindestens eine gesamte Klasse dort unterkommen kann. Diese Art der Unterrichtsintegration setzt eigentlich ein größeres Lernatelier von über 100 qm voraus, damit es freie Plätze zum Wechsel gibt. Dennoch wäre das Arbeiten im Klassenverband im arbeitsteilig angelegten Unterrichtsverfahren in einem 100-qm-Areal noch möglich.

Die klassische Einbeziehung des Lernateliers in den Unterricht sieht im eigentlichen Sinne jedoch vor, die Informations- und Arbeitsmöglichkeiten unterrichtsparallel zu nutzen. Schüler/innen mit Einzelaufgaben, Gruppen mit Recherchier- oder Klärungsaufträgen, Teams mit Präsentationsvorbereitungen gehen zwischenzeitlich ins Lernatelier, kehren nach Erledigung der Mandate in den Unterricht zurück oder holen den Klassenverband in die Lernlandschaft zum klärenden Schlussgespräch oder zur Ergebnispräsentation zusammen.

Im Projektunterricht leistet das Lernatelier insofern unschätzbare Dienste, als an mehreren Lernstationen mit unterschiedlicher Technik und Methodik gearbeitet werden kann – dabei können Individuen, Miniteams und größere Gruppen sowohl

arbeitsteilig als auch arbeitsgleich tätig sein und gleichsam im konzertierten Prozessverfahren dem Endprodukt entgegensteuern. Eine ideale Voraussetzung für fächerübergreifendes und lebensbezogenes Lernen.

Lernatelier und Ganztagsschule

Eine Lebensschule ganzheitlicher Art, die den Anspruch erhebt, kinder- und jugendgerecht zu sein, kommt nicht umhin, sich auch tatsächlich um Kinder- und Jugendbedürfnisse zu kümmern. Neben dem üblichen Freizeitverhalten in den Räumen der Cafeteria und Bibliothek, in der Spielothek und Diskothek sowie in den Rückzugs- und Bewegungsspielbereichen kommt dem Arbeiten und Lernen im Lernatelier eine besondere Bedeutung zu. Schüler/innen haben naturgemäß nicht nur fachbezogene Lebens-Lern-Bedürfnisse, sondern auch klassische Freizeitbedürfnisse und altersbezogene Lebens-Lern-Bedürfnisse. Zu nennen wären da

- Suche nach neuen Lernbereichen und Lernmöglichkeiten,
- Bedürfnisse nach Technikerfahrung und Medieninteresse,
- Wunsch nach kreativer Betätigung,
- Gelegenheit zu Neugierverhalten und Probehandeln,
- Lese- und Schreibbedürfnis,
- Bedürfnis nach Abwechslung, Spaß und Vergnügen,
- Möglichkeiten der Eigeninitiative und Selbstbehauptung,
- Entwicklung von Mitverantwortung und Mitgestaltung,
- Bedürfnisse nach Entfaltung persönlicher Fähigkeiten,
- Wunsch nach Tätigkeit an einer gemeinschaftlichen Aufgabe.

Mit diesen zehn beispielhaft aufgezählten Anliegen von Kindern und Jugendlichen ist zwar noch nicht bündig umrissen, was ein Lernatelier im Ganztagschulbereich vermag. Eingedenk aber des erweiterten Bildungsauftrages, dem Schulen ganztägiger Konzeption sich verpflichtet fühlen – nämlich, dass Freizeit-, Konsum- und Medienerziehung strukturbedingt zum pädagogischen Programm gehören –, wird deutlich, dass das Lernatelier vieles von dem ermöglichen kann, was im übrigen Tagesablauf anderenorts nur mühsam und nur zu Teilen zu realisieren wäre: Neugier wird bei Kindern und Jugendlichen geweckt, Wissenswertes spielerisch einbezogen, Mitgestaltung mobilisiert, die Spielbetätigung gefördert, ästhetische Sichtweisen vorgestellt, Eigeninitiative ermöglicht, Verantwortung eingefordert, Fähigkeiten geweckt, Fertigkeiten trainiert und Gemeinschaftsaufgaben aufgefächert, und vor allem: Kreativität initiiert. Sinnvolle Freizeit- und Konsumerziehung heißt natürlich nicht, den Technikkonsum zu verstärken und anzuerziehen – im Gegenteil! Niemand möchte Kinder mit „eckigen Augen“, so dass der pädagogische Auftrag geradezu das geschärfte Augenmerk auf richtige Dosierung, auf Gewichtung des Wesentlichen und auf die Erkenntnis der Technikassistentz (und nicht der Technikdominanz) in verbindlicher Weise einfordert.

Es ist eine Chance der Ganztagschule, sich in der richtigen Art und Weise darum zu kümmern, dass Medien ausgewogen genutzt werden. Abgesehen davon hat das Lernatelier maßgebliche Komponenten des Sozialen (Partner-, Team- und Gruppennutzung) sowie der Individualförderung (eigenverantwortliches Entscheiden, Persönlichkeitsstärkung, individuelle Entwicklung) – das wäre zu nutzen und praktizierend wirksam werden zu lassen.

*Dieter Wunder**

Die Ausbreitung der Ganztagsschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen¹

Zum Verhältnis von Politik und Wissenschaft

Bei der gegenwärtigen, politisch geförderten Ausbreitung von Ganztagsschulen in Deutschland klafft eine Lücke zwischen Absicht und Verwirklichung. Als Vormittagsschule hat die Schule eine fest umrissene Gestalt, auch wenn sie überholt sein mag (so die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2004), der Ganztagschule fehlt eine solche – ungeachtet dessen hat sie seit kurzem Konjunktur. Die Politik will die Ganztagsschule entsprechend dem Bedarf bei Eltern, möglichst flächendeckend, einführen. Sie kennt vage das Rahmenkonzept Ganztagsschule, die Schulen haben gewisse Erfahrungen, welche Aufgaben geleistet werden können, aber eine präzise Vorstellung über gute Ganztagsschule gibt es nicht. Die Erziehungswissenschaft spielt eine marginale Rolle bei ihrer Entwicklung.

I. Die überraschende Konjunktur der Ganztagsschule seit 2000

Seit etwa 2000 ist die Ganztagsschule in der politischen Diskussion und wird von führenden Politikern vorangetrieben. Bemerkenswert daran ist die Tatsache, dass nicht Bildungspolitikern den Anstoß gaben, sondern ‚Generalisten‘ wie die Ministerpräsidenten Beck und Stoiber oder der ehemalige SPD-Spitzenkandidat in Hessen, Bökel. Am meisten Aufsehen hat das Programm der rot-gelben Koalition in Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 2001 erregt, denn es sieht die Einführung von etwa 300 Ganztagsschulen bis zum Ende der Legislaturperiode vor; das pädagogische Personal wird großzügig aus dem Landesetat finanziert. Die rot-grüne Koalition auf Bundesebene hat 4 Mrd. € an Sachmitteln für die Jahre 2002/2006 bereitgestellt. Länder jeder politischen Couleur sind am Ausbau von Ganztagsschulen interessiert; Kommunalpolitiker spielen dabei oft eine dominierende Rolle. Im Gegensatz zu

* Dieser Beitrag erschien erstmals in: Popp/Reh (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim u. München 2004, S. 217-230, und wird hier mit freundlicher Genehmigung des Verlages abgedruckt.

früher kann nicht mehr davon gesprochen werden, es handele sich um ein sozialdemokratisches Projekt – Ganztagschule findet ebenso bei CDU-Politikern Anklang.²

Einigkeit unter den Politikern besteht auch darin, dass Ganztagschulen nicht verpflichtend sein sollen, sondern ein Angebot für die Eltern, die es wünschen. Mithin erfolgt zwar keine Umstellung des Schulsystems eines Landes, aber in dieses System wird an vielen Schulen – entsprechend den Vorgaben einer Landesregierung und/oder Bedürfnissen einer Kommune – ein neues Element eingeführt oder verstärkt.³ Die Verantwortung für die Ausgestaltung liegt primär bei der einzelnen Schule, zentrale Vorgaben sind minimal. Die Kommunen sind an der Umstellung immer mitbeteiligt, politisch als Schulträger, administrativ qua Raumprogramm, vielfach auch mit Personalmitteln. Politik wie Schulen stehen mithin vor einer großen neuen Aufgabe. Eine viele Schulen erfassende Reform wird in Zeiten knapper Kassen in Gang gesetzt.

Entgegen mancher öffentlichen Wahrnehmung begann der Siegeszug der Ganztagschule bereits vor PISA. Dessen Ergebnisse gelangten am 4.12.2001 in die Öffentlichkeit. Das rheinland-pfälzische Regierungsprogramm stammt aus dem Frühjahr 2001. PISA hat die neue Ganztagschulbewegung bildungspolitisch gestärkt (insbesondere durch die KMK-Erklärung zu PISA am 7.12.2001), stand aber nicht an ihrem Anfang. Die Ganztagschulkonjunktur hat eigene Gründe – in der Gesellschaftspolitik. Frauen sollen Familie (sprich Kinder) und Beruf besser miteinander vereinbaren können (frauenpolitische Sorge), damit zum einen wieder mehr Kinder geboren werden (demographische Sorge) und zum andern die Qualifikationen junger Frauen vom Arbeitsmarkt genutzt werden können (arbeitsmarktpolitische Sorge). Bei Kommunalpolitikern treten weitere handfeste Gründe hinzu: man will sich präventiv um Kinder und Jugendliche kümmern, damit sie nicht der Jugendhilfe zur Last fallen, sondern arbeitsmarktrelevante Abschlüsse erreichen.

Bemerkenswert an der politischen Lage ist die Tatsache, dass die Politiker – schon vor PISA – alle ihre Hoffnungen auf die Schule setzen, nicht auf Jugendarbeit, obwohl diese die meisten Ziele der Politiker auch befriedigen könnte.⁴ Jugendhilfe und Schule streiten sich über die Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche außerhalb der verpflichtenden Kernunterrichtszeit (täglich bis zu 6 Unterrichtsstunden). Die Schule besitzt offensichtlich die politisch besseren Karten – dennoch es ist misslich, wenn die Fachleute für Jugendliche bei der Entwicklung der Ganztagschule abseits stehen oder nur hilfswise herangezogen werden. Der Schule in Ganztagsform wächst gegenüber der Vormittagschule eine umfangreichere pädagogische Aufgabe zu, die ohne die spezifische Kompetenz von sozialpädagogischen Fachkräften schwer zu bewältigen sein dürfte. Dessen sind sich die Beteiligten wohl meist bewusst; wie und in welcher Form aber die Kooperation am besten zu bewerkstelligen sei, ist eine offene Frage.⁵

Gegenüber dem notwendigerweise diffusen Bild von Jugendarbeit bietet die Schule tatsächlich oder scheinbar den Vorteil klarer Strukturen sowie vorhandener Infrastruktur, an die der Ausbau der Vormittagsschule zur Ganztagsschule gut und einleuchtend anknüpfen kann. Der Neigung zur Schule liegt aber sicherlich auch die Hoffnung zugrunde, derart pädagogische Probleme vielleicht leichter zu lösen. Schule hat, auch wenn die Ganztagsschule eine Angebotsschule ist, bis zu einem gewissen Grad immer verpflichtenden Charakter. Kinder können dort etwas lernen – die verbrachte Zeit und die aufgewandten Investitionen scheinen Erfolg zu bringen.

Die Frage allerdings, wie die Ganztagsschule genau aussehen soll und was sie nachweisbar zu leisten hat, wird von der Politik zunächst einmal als *cura posterior* angesehen. Die pädagogische Frage nach der Gestalt dieser Schule scheint zudem beantwortet zu sein: es gibt bereits viele solcher Schulen in Deutschland, im Ausland ist sie die vorherrschende Form. Politiker beschäftigt die Finanzierung: Landesregierungen und Kommunen spielen einander in den meisten Ländern den teuren Ball zu.

II. Die Ganztagsschule ist auf dem Weg zu Lösungen, heute gibt es noch eine Vielzahl offener Probleme

Ganztagsschule hat sich erst seit etwa 30 Jahren als Begriff durchgesetzt, vorher galt der Begriff Tagesheimschule als zutreffender, entsprechend hieß der zuständige Fachverband lange Zeit ausschließlich Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule, heute noch Bestandteil des Namens des Ganztagsschulverbandes. Dennoch ist Ganztagsschule nicht der einzige Begriff der Politiker für ihre Absichten, daneben verwenden sie die Begriffe Ganztagsangebot und Ganztagsbetreuung, wie z.B. im Koalitionsabkommen der Bundesregierung vom Oktober 2002.⁶ Betreuung meint kaum Schule, eher Jugendarbeit; Angebot lässt offen, was gemeint ist. Politiker wollen Kinder und Jugendliche gut ‚betreut‘ sehen: ob dem eine eher schulische oder eher sozialpädagogische Konzeption zugrunde liegt, erscheint vielen sekundär. Die Unklarheit in der Sache kommt auch in der unterschiedslosen Verwendung der Begriffe Erziehung, Betreuung und Angebote zum Ausdruck. Anscheinend hat die zuständige Fachwissenschaft wie die entsprechende Publizistik das Feld nicht so aufgearbeitet, dass Laien, z.B. die Politiker, sich ein klares Bild des Gemeinten machen könnten. Bezeichnenderweise heißt eine der wichtigen wissenschaftlichen Fachveröffentlichungen „Ganztagserziehung in der Schule“ (Holtappels 1995a), die dortigen Aufsätze konzentrieren sich auf die erzieherische Dimension der Ganztagsschule. Offensichtlich fehlt politisch wie pädagogisch eine klare Vorstellung von Ganztagsschule – verständlich, wenn man die komplexe Geschichte der heutigen Ganztagsschule sich in Erinnerung ruft (vgl. Ludwig 1993). So blicken maßgebende Wissenschaftler auf Ganztagsschule mit der gesellschaftspolitischen Brille; Baumert definiert 1994 Ganztagsschule aus dem Funktionsverlust von

Familie (vgl. Baumert 1994, S. 238), 2003 zusammen mit Cortina und Leschinsky aus dem Strukturwandel von Kindheit und Familie (vgl. Baumert u.a. 2003, S. 105ff.). Radisch/Klieme (2003) sehen primär sozialpolitische, sekundär bildungspolitische Argumente.

Eine seriöse Antwort auf die Frage, was Ganztagschule sei, kann auf zwei Arten gegeben werden. Man kann die pädagogischen Ziele zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen und von daher ihre Gestalt bestimmen. Wer die öffentlichen, aber auch fachlichen Diskussionen zur Begründung von Ganztagschule verfolgt, kann daraus eines mit Sicherheit entnehmen: Die Ganztagschule ist eine phantastische Schule, weil sie eine Vielzahl von Zwecken erreichen kann. Schon der Bildungsrat wusste 1968 10 Aufgaben zu benennen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1968, S. 17ff.). Diese Illusion der Überforderung ist ein wesentlicher Bestandteil der heutigen Ganztagschuldiskussion.⁷ Die theoretische Debatte verbleibt vielfach auf dieser Ebene und stellt sich nicht dem Problem einer realistischen Aufgabenbeschreibung. Dies ist sicherlich keine spezifische Situation der Ganztagschule, sondern eine der Pädagogik insgesamt. Die Situation ähnelt dem Beginn der Gesamtschulbewegung.

Üblich ist ein pragmatischer Zugang zur Bestimmung von Ganztagschule. Aus der Praxis leitet man ihre Gestalt ab, so das Handbuch Ganztagschule (vgl. Appel 2003, 82), das als wesentliche inhaltliche Elemente die Folgenden sieht:

- der Zusammenhang von Vor- und Nachmittag, also die Einheit der pädagogischen Anstalt Schule;
- alternative Unterrichtsformen;
- Hausaufgabenbearbeitung und Fördern;
- Freizeitaktivitäten.

Diesen Elementen fehlt die Eindeutigkeit des fachlich strukturierten Vormittags. Ganztagschule ist eine Blaupause, deren Konkretisierung jeweils von jeder Schule vorzunehmen ist: erst dann wird klar, was eine Ganztagschule im Vergleich zur Vormittagsschule eigentlich ist (vgl. Wunder 2003). Vereinfacht gesagt, weder liegen fertige Konzepte der Praktiker vor noch gibt es präzise Aussagen aus der Wissenschaft über optimale Formen der Ganztagschule. Wenn ich im Folgenden vorhandene Probleme zugespitzt benenne, ist dies kein Urteil über die Arbeit bestehender Schulen, wohl aber über die öffentliche Debatte.

Grundfrage einer mehr Lebenszeit von Jugendlichen beanspruchenden Schule muss es sein, wofür diese zusätzliche Zeit genutzt werden kann und darf. Da sie endlich ist,⁸ kann nur wenig geleistet werden. Wenn die Wahl von Angeboten durch die Schüler (oder die Zuweisung an unterschiedliche Kurse) ein Element der Schule ist, so begrenzt die Zahl der Schüler und die der eingesetzten Erwachsenen überdies die Möglichkeiten. Der Ausweg, den die Gesamtschule einst nahm – Errichtung von Großschulen –, ist sicherlich mit gutem Grund ausgeschlossen. Eine Hierarchie der Aufgaben ist notwendig, eine Reduktion der Ansprüche unerlässlich.

Eine Lösung der erwähnten Probleme besteht darin, dass eine Ganztagsschule sich für einen ihren Gegebenheiten spezifischen Weg entscheidet. Schon eine auch nur oberflächliche Kenntnis vieler Ganztagsschulen in der Bundesrepublik macht deutlich, dass es keinen einheitlichen Typ gibt und auch nicht geben sollte. Akzente werden unterschiedlich gesetzt, beruhend auf den Vorerfahrungen eines Kollegiums, regionalen Schulstrukturen, lokalen Bedürfnissen, Positionen der Eltern und Schülerinnen und Schüler, Kompetenzen der beteiligten Personen. Dennoch stellt sich die Frage, nach welchen pädagogischen Kriterien eine Schule sich als gut und erfolgreich erweist.

Erwägungen solcher Art kann man beiseite lassen, wenn man pragmatisch vorgeht. Da sind die (Haus)Aufgaben zu erledigen. Freizeit muss zu ihrem Recht in organisierter und nichtorganisierter Form kommen. Fördern ist auch vorzusehen, z.B. für Migrantenkinder. Schon ist die knappe Zeit verplant. Einen anderen Weg schlug Rheinland-Pfalz ein: es bestimmte vier Elemente – Unterrichtsergänzung, Projekte, Fördern und Freizeit. Da die Schulen mit dieser Vorgabe sehr frei umgehen können, steht die Realisierung zuweilen der zuvor skizzierten Möglichkeit nahe.

Solcher Blick auf die Praxis wirft die Frage auf: ist die Ganztagsschule im Grunde eine Schule, die für Mittagessen, (Haus)Aufgaben und Freizeit sorgt? Ist das ihr berechtigter Kern und müssen alle Überlegungen sich darauf konzentrieren? Wenn dem so wäre, könnte man dann nicht auch ernsthaft erwägen, ein Konzept wie in England zu prüfen: z.B. später Unterrichtsbeginn, vier Stunden Unterricht, Mittagspause, zwei Nachmittagsstunden? Diese Schule würde nicht mehr Zeit beanspruchen als eine Vormittagsschule, allerdings würde die Zeit kinder- und jugendfreundlicher als bei uns genutzt.

Die offenen Probleme der Ganztagsschule lassen sich am schärfsten durch das Beispiel Hausaufgaben verdeutlichen. „Für die Lösung des Hausaufgabenproblems gibt es eigentlich eine ganz einfache Lösung: die Ganztagsschule“ (Kohler 2002, 31). Diese plakative Aussage einer der wenigen Hausaufgabenexperten in der Bundesrepublik erstaunt, denn jeder Blick in die Praxis wie in die Literatur zeigt, dass es sich um ein ungelöstes Problem handelt. „Obwohl die Mehrheit der bundesdeutschen Ganztagsschulen die eigene Zuständigkeit bei der Gestaltung und Lösung des Aufgabenproblems erkannt hat und die Begründungen dafür akzeptiert, erscheint die Umsetzung halbherzig, lückenhaft und vielfach unprofessionell“ – urteilen Appel und Rutz (Appel 2003, 133). Ein Gedankenexperiment mag dieses Urteil erhärten. Wenn Erlasse und Empfehlungen für 12-jährige Schülerinnen und Schüler täglich 45 Minuten Hausaufgaben vorsehen würden,⁹ wäre die zusätzliche Zeit einer Ganztagsschule, ob sie am Nachmittag stattfindet oder in den Tageslauf einbezogen wird, zur Hälfte verbraucht. Für den Rest der vorgesehenen Zeit bleiben all die anderen Aufgaben.¹⁰

Indem jedermann, jede Frau Hausaufgaben als wesentliches Element der Ganz-

tagsschule ansieht, wird eine zugrundliegende Frage übergangen: Das Problem Hausaufgaben stellt sich deswegen, weil Kindern und Jugendlichen einer Ganztagschule in ihrer nichtschulischen Zeit nicht noch Hausaufgaben zugemutet werden sollen: nicht um bessere Pädagogik geht es, sondern um richtiges Leben; mehr an Lebenszeit darf die Schule nicht in Anspruch nehmen. Das schlechte Gewissen gegenüber den Jugendlichen zwingt also, die ‚natürlichen‘ Hausaufgaben in schulische Obhut zu nehmen und ihnen damit ihren bestimmenden Charakter – *Hausaufgaben* – zu nehmen. Der Bildungsrat antwortete auf dieses Dilemma, indem er diese Aufgabe erst als zweite der Ganztagschule benannte, an den Anfang des spezifischen Auftrages die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts stellte; er schlägt an Stelle der Hausaufgaben Arbeitsstunden vor, bei denen er eine Reihe pädagogischer Vorteile gegenüber Hausaufgaben sieht (vgl. Deutscher Bildungsrat 1968, 18 f.).

Aus einer pädagogischen Sicht, die sich um die optimale Gestaltung von Schule kümmert, müsste es positiv um die Frage gehen, welche Aufgaben bisher mehr oder weniger recht und schlecht durch Hausaufgaben erfüllt wurden und ob diese Aufgaben in der Ganztagschule – in welcher Form? – besser als durch Hausaufgaben erfüllt werden können. Zu fragen wäre etwa, welches die besten Formen der Übung sind, des Vokabellernens, des vorbereitenden Lesens, des Memorierens usw. Es wäre Abstand zu nehmen von einem Denken, das die Hausaufgabenzeit in die Schule hineinnimmt und daher den hausaufgabenbezogenen Unterricht so belässt, wie er schon immer war. Unterricht müsste sich ändern; eine Didaktik der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts für jedes Fach wäre zu entwickeln. Auf jeden Fall handelt es sich um ein schwieriges Unterfangen, das den Gewohnheiten von Lehrpersonen widerspricht und Eltern in Verwirrung stürzen kann. Wer sich in der Literatur dazu Hilfe erhofft, tut dies vergeblich.¹¹ Wie schwierig ein solches Vorhaben ist, zeigt sich darin, dass eine zielbezogene Aufbereitung von Aufgaben der unterschiedlichen Fächer kein Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion ist. Bei diesen Erwägungen ist zudem nicht hinreichend geklärt, welche Leistungen das Elternhaus im Zusammenhang der Hausaufgaben erbringt, eine Frage, die der Forschungsbericht Radisch/ Klieme (2003, 28 ff.) erneut aufwirft.¹²

Geht man die unterschiedlichen, gegenüber der Vormittagsschule erweiterten oder veränderten Aufgaben der Ganztagschule durch und fragt nach den zugrundeliegenden Konzepten, so ergeben sich unzählige Fragen, für die eine einzelne Schule zwar (bessere oder schlechtere) Lösungen gefunden hat, aber keine abgerundeten, übertragbaren Konzepte. Die heutigen Ganztagschulen sind sehr lebendige Schulen, die sehr unterschiedliche Ausformungen entwickelt, aber noch nicht ihre grundlegende Gestalt gefunden haben, die ungeachtet der Vielfalt als Leitidee für alle Ganztagschulen dienen könnte.

III. Welche Rolle für den Aufbau der Ganztagschule spielt systematisches Wissen, gesammelte Erfahrung und ihre Reflexion?

Ursula Neumann und Jörg Ramseger beurteilten in ihrem Gutachten für die zuständige Hamburger Behörde 1991 die Schwierigkeiten des Aufbaus von Ganztagschule wie (anscheinend auch) den Zustand des Wissens in der Form, dass sie die Einführung neuer Ganztagschulen zwar befürworteten, aber von einer ‚massenhaften‘ Ausbreitung abieten (vgl. Neumann/Ramseger 1991, 8). Solche ‚Resignation‘ hat Gründe auch in der Erziehungswissenschaft.

Die Ganztagschule steht (bisher) nicht im Zentrum von Erziehungswissenschaft, auch wenn zahlreiche Wissenschaftler sie als notwendige Reform empfehlen. Das Stichwort Ganztagschule fehlt in angesehenen Nachschlagewerken wie etwa in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.¹³ Die wissenschaftliche Ganztagschulzunft ist an einer Hand aufzuzählen – Bargel, Holtappels, Ipfling, Ludwig; andere Erziehungswissenschaftler haben sich mit Ganztagschule kaum beschäftigt, auch wenn die Vordenker seit 1945 sich durchaus sehen lassen können: Herman Nohl, wie Ludwig überzeugend nachweist (vgl. Ludwig 1993, 370-414), Hans Wenke (1958), der Soziologe Hans Linde (1963) und Joachim Lohmann (1965).

Die Literatur über Ganztagschule ist in der großen Mehrheit offiziell oder offiziös oder wird von den Verbänden, voran dem Ganztagschulverband, bestimmt;¹⁴ dass deren Vertreter denn auch das Handbuch zum Thema verfassten, ist angesichts des Forschungsstandes zwingend. Versucht man die Themen der Literatur auszuzählen, so stehen organisatorische Fragen, praktische Probleme, die Politik und die Begründung im Vordergrund. Die Literatur der letzten zwanzig Jahre ist überschaubar; sie ist zwar umfangreicher als die über Freizeit, aber geringer als die über Hausaufgaben; weit reichlicher werden die Schulformen behandelt.¹⁵

Die vorhandene Forschung hat begrenzten Aussagewert. „Die meisten (empirischen DW) Untersuchungen (zu Ganztagschule DW) befassen sich fast ausschließlich mit der Analyse von Einschätzungen durch Eltern und Lehrer; gemessene Effekte bei den Schüler/innen treten dagegen in den Studien eher nur randseitig zum Vorschein, zumeist im Hinblick auf Wohlbefinden und Belastung der Lernenden. Zu lernbezogenen und erzieherischen Wirkungen von Ganztagschule liegen weder umfassende Primäranalysen, noch hinreichende Erkenntnisse zu einzelnen ganztagschulspezifischen Dimensionen vor“ (Holtappels 1995b, 35). Diese Einschätzung bekräftigen Carle und Holtappels mit der Aufstellung eines umfangreichen Forschungskataloges (vgl. Carle/Holtappels 1995, 285-287). Erstaunlich angesichts dieser Forderungen ist die Tatsache, dass seither dieses Programm auch nicht ansatzweise abgearbeitet wurde. Radisch/Klieme (2003) folgern: „Der derzeit forcierte Ausbau von Schulen mit ganztägigen Angeboten vollzieht sich also bislang weitestgehend ohne empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die spezifischen

Vorteile, aber auch über die evtl. Schwierigkeiten und Probleme von ganztägigen Schulmodellen.“ Dementsprechend legen sie ein zweiseitiges Forschungskonzept vor (vgl. Radisch/Klieme 2003, 40 ff.). Aus der Sicht der pädagogischen Praxis fehlt es insbesondere an einer Übersicht über die unterschiedlichen Modelle in der Praxis, auf die Politik sich stützen könnte.

Für diesen Teilbereich der Pädagogik wird die Kritik bestätigt, die Hans Weiler an den deutschen Erziehungswissenschaften übte (vgl. Weiler 2003, insbes. 185 f., 188): „Bildungspolitische Entscheidungen sind (...) auf wissenschaftliche Grundlegung, Begleitung und Bewertung angewiesen. (...) Was immer sonst auch Wissenschaft sein mag und sollen kann – sie hat für *die* Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit, für die sie Kompetenz beansprucht, auch eine unerlässliche Orientierungs-, Begründungs- und Bewertungspflicht, der sie sich nicht entziehen kann. (...) Für den Bereich Schule und Hochschule aber (...) leistet die Erziehungswissenschaft in Deutschland nicht im Entferntesten das, was sie leisten sollte und was sie (...) leisten könnte.“ Weiler traf auf heftigen Widerspruch seitens der Erziehungswissenschaft, insbesondere des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; auf einer Tagung der Max-Traeger-Stiftung, knapp ein Jahr (Jan. 2003) nach Weilers Vortrag, wurde manche seiner Aussagen relativiert, ohne dass die Kernaussage zurückgewiesen werden konnte. Für den Bereich Ganztagschule ist die Kritik zu bestätigen.

Für die Auseinandersetzung mit Weiler ist es zweckmäßig, die unterschiedlichen Felder, auf denen Bildungspolitik und (praktisch ausgerichtete) Erziehungswissenschaft sich begegnen, zu beschreiben. Im Vordergrund stehen einerseits, seit der empirischen Wende der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren, begleitende und auswertende Auftragsforschungen für bildungspolitische Innovationen (vgl. Weishaupt 1992), andererseits die politische Beratungstätigkeit von Erziehungswissenschaftlern als Person oder über Kommissionen, wobei sie ihre allgemeine wissenschaftliche Kompetenz einbringen, ohne dass diese direkt mit Forschungen verbunden sein muss (vgl. Weegen 2002). ‚Grundlegung‘ im Weilerschen Sinne, also Forschung auf Vorrat, indem ein Wissenschaftler ohne expliziten Auftrag Probleme erforscht, spielt so gut wie keine Rolle. Zwar hatte Tillmann (vgl. Tillmann 1991, 968) für die Erziehungswissenschaft im Verhältnis zur Politik auch eine konstruktive Option postuliert: „Sie erfindet pädagogische Neuerungen – oder ist doch zumindest in Kooperation mit Praktikern an solchen Erfindungen und ihrer Weiterentwicklung beteiligt“ – aber diese fehlt im Fall Ganztagschule.

Weiler begründet das Defizit mit dem Zustand der Erziehungswissenschaft – ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition, der Geringschätzung empirischer Forschung, der Belastung aus der bildungspolitischen Involviertheit in den 60er und 70er Jahren, der organisatorischen Verankerung in den Hochschulen (vgl. Weiler 2003, 194-196). Weilers Positionen entsprechen in vielem den 1992 von H. Weishaupt formulierten.¹⁶

Entgegen Weiler ist zwar festzustellen, dass empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft inzwischen an vielen Stellen eine gewichtige Rolle spielt. Wenn dennoch Carle/Holtappels vor Jahren eine lange Liste von Forschungsdesideraten formulierten und das DIPF diesen Katalog 2003 variiert, ohne dass etwas abgearbeitet wäre, so erklärt sich dieser Mangel durch mehrere Umstände. Ganztagsschule war bis vor kurzem in ein Randdasein verbannt, daher waren politisch verfügbare Forschungsmittel kaum vorhanden. Dazu mag beigetragen haben, dass nach der Phase der Gründung von Ganztags Gesamtschulen kein Landespolitiker, sondern nur noch Kommunalpolitiker zuständig waren. Eine aus eigenständigen Wissenschaftsmitteln finanzierte Forschung fand ebenfalls nicht statt,¹⁷ was mit der relativ geringen Zahl an Ganztagsschulen zusammenhängen mag, aber auch die Isoliertheit des Interesses an den Ganztagsschulen verkörpert, denn Karriereaussichten wie wissenschaftliche Kommunikation werden nicht unbedingt gefördert. Der Verdacht Weilers, dass es „eine ganz außergewöhnliche Indifferenz gegenüber der *Praxis* von Erziehung“ gebe (Weiler 2003, 194), wird insofern bestätigt; die Ganztagschule erscheint zudem als ein banaler Aspekt der Praxis.

Als wesentlich für den festgestellten Mangel schätze ich die Belastung der Erziehungswissenschaft durch die Teilnahme an Bildungspolitik in der Phase der Bildungsreform ein. K.-J. Tillmann hat in der Reflexion über die Reformphase gefolgert: „Für die *Erziehungswissenschaft* folgt daraus, dass unter ihrem Dach nicht länger nach einem verengten Modell von Politikberatung gearbeitet werden sollte, das auf die Produktion von Entscheidungswissen für regierende Politiker und Politikerinnen setzt“ (Tillmann 1991, 955-74). In diese Distanzierung floss offensichtlich eine die Erziehungswissenschaft kennzeichnende Enttäuschung über (Bildungs)Politik, durch die sie auch insgesamt in Verruf gebracht worden zu sein schien. Zehn Jahre später sieht Tillmann Politikberatung wieder positiver, nicht zuletzt aufgrund vieler Forschungsprojekte, die die Hamburger Schulsensorin Raab (1987-1999) in Auftrag gegeben hatte (vgl. Tillmann/Vollstädt 2001).

Die politische Realität spielt für das gegenseitige Verhältnis von Politik und Erziehungswissenschaft eine gewichtige Rolle. Die Politik setzt, jedenfalls in bestimmten Bereichen, die Themen, die sich für Diskussion und Forschung im engen und übertragenen Sinn lohnen – Ganztagschule war lange Zeit, nach der Gesamtschuleuphorie der 70er Jahre, kein solches Thema, ja eher durch die enge Verbindung zu Gesamtschule als ‚fruchtlos‘ belastet.¹⁸ Die vielen Ganztagschulen selbst befanden sich außerhalb der öffentlichen Aufmerksamkeit und drängten, selbstgenügsam wie viele Schulen sind, offensichtlich nicht nach wissenschaftlicher Überprüfung. Ganztagschule litt nicht nur unter den allgemeinen von Weiler benannten Defiziten, sondern auch unter dem spezifischen Anschein, angeblich oder tatsächlich bedeutungslos zu sein. (Erziehungs-)Wissenschaftler lassen sich in ihren Themen durch den jeweiligen ‚Zeitgeist‘ bestimmen, eine Abhängigkeit, die die einen modisch-bewusst aufnehmen und bejahen, die andern gern verdrängen –

solcher ‚Opportunismus‘ gehört zum Wissenschaftsbetrieb, führt aber zu den konstatierten Defiziten.

Möglicherweise ist ein strukturelles Problem ebenso gewichtig. Politik braucht fachliche Beratung; allerdings hat sie ihre eigenen Zeitzwänge. Beispielsweise kann sie nicht die Auswertung eines Forschungsvorhabens abwarten, bevor sie handelt – da ist dann die Wahlperiode schon vorüber. So kann Hilfe derzeit leichter in der wissenschaftlich abgestützten Reflexion liegen denn in der Forschung, die eher die politisch bereits ‚bewältigte‘ Vergangenheit widerspiegelt. Der Wissenschaftsbereich Erziehungswissenschaft, erst vor 30 bis 40 Jahren wirklich ausgebaut, also relativ jung, verfügt über keine eigenen Ressourcen, die ihm erlauben würden, größere empirische Studien aus eigenen Mitteln durchzuführen. Es wäre Aufgabe von Wissenschaftlern wie Politikern, den Boden für eigenständige Forschung zu bereiten.

Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel basiert auf politischen Beobachtungen, der eigenen Teilnahme an der Entwicklung (Berater des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums seit 2001 für die neue Ganztagschule), sowie der Sichtung der wissenschaftlichen Literatur.
- 2 Ch. Böhr (Interview in der SZ vom 20. 5. 2003); 10 Eckpunkte der Frauen-Union 12. Mai 2003.
- 3 Vor allem wohl seit den 90er Jahren haben viele Schulen Nachmittagsangebote eingeführt – darüber gibt es bezeichnenderweise keine genauen Kenntnisse, denn diese Angebote sind kommunal zu verantworten, nicht landespolitisch.
- 4 Bezeichnenderweise erscheint Jugendhilfe im Forschungsbericht von Radisch und Klieme überhaupt nicht, obwohl im Vorwort von „Formen ganztägiger außerfamiliärer Erziehung“ die Rede ist (Radisch/Klieme 2003, 2).
- 5 Baumert (1994, 240 f.; wortwörtlich ebenso Baumert u.a. 2003) schrieb: „Die Freiwilligkeit der Teilnahme an nachmittäglichen Veranstaltungen sorgt zwangsläufig für eine gewisse Trennung von Schule und Sozialpädagogik, ohne dass Kooperationsmöglichkeiten verbaut würden. Ziel ist es, beide Bereiche zu verzahnen – nicht zuletzt durch eine

- Definition der Lehrerrolle-, sie aber gleichwohl in ihrer Besonderheit, in der ja die jeweilige Stärke liegt, zu erhalten.“ Solche für Wissenschaftler nicht untypischen Formulierungen gehen über die Probleme der unterschiedlichen Perspektiven und dementsprechend beruflichen Verhaltensweisen gegenüber Kindern und Jugendlichen hinweg.
- 6 Auch bei Wissenschaftlern ist dieselbe Vagheit zu beobachten. Radisch/Klieme (2003, 2) schreiben von „Formen ganztägiger Schulbetreuung“.
 - 7 Schon Ipfing/Lorenz warnten (1979, 355), von der Ganztagsschule „die Lösung nahezu aller Schulprobleme zu erwarten.“ Ähnlich neuerdings Wiechmann (2003, 3 f.): „In der gegenwärtigen Debatte wird die Ganztagsschule durch zu viele Ansprüche überlastet.“
 - 8 Bezeichnenderweise wird dieses Problem nicht reflektiert. Bei einer realistischen Überschlagsrechnung ergibt sich pro Tag: 20 Minuten Mittagessen, 30-40 Minuten Mittagspause, zwei Stunden (etwa im Umfang von Unterrichtsstunden) für Angebote. Wird die Ganztagsschule mit vier Tagen angesetzt, so ergeben sich maximal 8 Unterrichtsstunden; sei es am Nachmittag, sei es rhythmisiert über den jeweils ganzen Tag in einer Woche verteilt, um die vielfältigen Ziele zu erreichen. Ähnliche Kritik übt Wiechmann (2003, 4).
 - 9 Tatsächlich sind es wohl mehr: nach Brückner/Friauf (2000,) verlangte das Kultusministerium Niedersachsen für Stufe 5 und 6 nicht mehr als 1 Stunde, das von Hessen in Stufe 7 bis 10 maximal 2 Stunden pro Tag. Geissler/Schneider (1982) gingen 1982 von 1½ bis 2½ Stunden im Durchschnitt aus.
 - 10 Diese zeitliche Verfügung ist wohl die Regel in vielen neuen Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz. Die ministerielle Vorgabe für den pädagogisch-organisatorischen Rahmen der Ganztagsschule sieht dies allerdings nicht vor.
 - 11 Einzig Galke (1998, 476-497) macht insofern eine Ausnahme, als sie sich dem Problem der Hausaufgabe in der Ganztagsschule immerhin auf mehreren Seiten widmet.
 - 12 Einsichten der pädagogischen Psychologie zur Bedeutung der Eltern für schulisches Lernen (vgl. Pekrun 2001) scheinen mir bisher kaum in die Praxis des Alltags umgesetzt zu sein.
 - 13 Allein Hemmer erwähnt sie in seiner Darstellung des Kinderhorts, davor warnend, dass sie sich auf Kosten der Familienerziehung ausbreiten könnte (vgl. Hemmer 1985, 292, 294). Auch in Leo Roths Handbuch Pädagogik (Roth 2001) fehlt jeder Hinweis. Die einfacheren Pädagogik-Lexika (z.B. in der Präsenzbücherei Deutsche Bibliothek Frankfurt) erwähnen die Ganztagsschule mehr oder weniger knapp.
 - 14 Durchsicht des online-Katalogs der Deutsche Bibliothek Frankfurt und der CD-ROM FIS-Bildung 2003 unter dem Stichwort Ganztagsschule.
 - 15 CD-ROM FIS-Bildung, Literaturdatenbank März 2003: Ganztagsschule 776 Titel, Hausaufgaben 917, Freizeit 532, Gesamtschule 3053, Gymnasium 7818, Grundschule 21502.
 - 16 Die empirischen Forschungen der 70er Jahre, auf die sich Weishaupt bezieht, waren in besonderer Weise auf die Gesamtschulen, die immer auch Forschung über Ganztagsschulen war, bezogen.
 - 17 Der Wissenschaftsrat hat in seinen „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ (Nov. 2001) das Defizit an empirischer Forschung in den Erziehungswissenschaften in Kap. II 5 gerügt.
 - 18 Fends berühmte Gesamtschuluntersuchung (Fend 1982) stellt Hypothesen zur Wirkung der Ganztagsschule auf, ohne dass aus dem veröffentlichten Text hervorgehe, welche Form von Ganztagsschule jeweils zugrunde lag. Die Untersuchung wirkt für die Ganztagsschule eher abwertend, da sie für vergleichsweise schlechtere Leistungen von Gesamtschülern verantwortlich gemacht wird (vgl. Fend 1982, 250-252, 266 f., 281 f., 287). Radisch/Klieme wiederholen diese Urteile 2003 (vgl. Radisch/Klieme 2003).

Literatur

- Appel, S. (2003): Handbuch Ganztagschule. In Zusammenarbeit mit G. Rutz. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Baumert, J. (1994): Grundlegende Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulwesen in Ost- und Westdeutschland. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der BRD. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 178-291
- Baumert, J./Cortina, K. S./Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 5-147
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2004): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim (insbes. 5. Empfehlung)
- Brückner, U./Friauf, H. (2000): Hausaufgaben – kein Problem. Wie mein Kind es selber schafft. Freiburg
- Carle, U./Holtappels, H.G. (1995): Schulzeit und Erziehungsqualität: Neue Perspektiven für Forschung und Entwicklung – Ergebnisse einer Fachtagung. In: Holtappels (1995a), S. 280-293.
- CD-ROM FIS-Bildung, Literaturdatenbank März 2003. Deutscher Bildungsrat (1968): Empfehlung der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz und Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim
- Galke, E. (1998): Hausaufgaben in der Realschule – Rahmenbedingungen – Empirische Untersuchung – Empfehlung für die Schulpraxis. Tübingen (Dissertation)
- Geissler, E./Schneider, H. (1982): Hausaufgabe. Darmstadt
- Hemmer, K.P. (1985): Der Kinderhort. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7. Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart, S. 289-300
- Holtappels, H.G. (Hrsg.) (1995a): Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen
- Holtappels, H.G. (1995b) Ganztagserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: Holtappels (1995a), S. 12-48
- Ipfing, H.-J./Lorenz, U. (1979): Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977. Mainz
- Kohler, B. (2002): Hausaufgaben. Helfen – aber wie? 6. Aufl. Weinheim
- Linde, H. (1963): Die Tagesschule. Tagesheimschule Ganztagschule Offene Schule. Ein soziologischer Beitrag zur Diskussion einer aktuellen pädagogischen Forderung. Heidelberg
- Lohmann, J. (1965): Das Problem der Ganztagschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen
- Ludwig, H (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Köln
- Neumann, U./Ramseger, J. (1991): Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze. 3. Aufl. Seelze
- Pekrun, R. (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, S./Pekrun, R.: Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen, S. 88-99.
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung
- Roth, L. (Hrsg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. München

- Tillmann, K.-J. (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 37 (6), S. 55-74
- Tillmann, K.-J., Vollstädt, W. (2001): Bildungsforschung im politischen Auftrag: Eine Einführung. In: Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen, S. 9-16
- Weegen, M./Böttcher, W./Bellenberg, G./van Ackeren, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim
- Weiler, H. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 181-203
- Weishaupt, H. (1992): Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen: erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen. Weinheim
- Wenke, H. (1958): Die Ganztagschule in der Lebensordnung unserer Zeit. In: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (Hrsg.): Theorie und Praxis der Tagesheimschule. Frankfurt/M., S. 7-23
- Wiechmann, J. (2003): Perspektiven der Entwicklung für die GTS-Entwicklung in neuer Form (www.inga.zepf.uni-landau.de, 7. 10. 2003)
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln
- Wunder, D. (2003): Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. In: Die Ganztagschule 43 (1), S. 4-19

Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer

Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung

Die Ganztagsschule hat im Rahmen der Bildungssystemdebatte einen hohen Stellenwert erlangt. Vor allem nach den Ergebnissen der großen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU) wurden Ganztagsschulen als eine von möglichen Antworten in der Bildungspolitik endlich ernsthaft diskutiert. Die meisten Bundesländer haben – teilweise auch schon vor PISA – mit einem konsequenten Teilausbau begonnen. Nicht zuletzt wurde dieser beflügelt durch das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundesbildungsministeriums (BMBF), welches ganz wesentlich für die Bau-, Raum- und Sachressourcen sorgt. Vielerorts wird auf den in Leistungs- und Schulqualitätsstudien aufgezeigten Notstand rekurriert, ermöglicht werden aber paradoxerweise meist nur solche Formen der Ganztagsschule, die additiv Betreuungsangebote, nicht aber vorrangig fachliche Förder- und intensivere Lernzeit für Schüler/innen ergeben.

Im vorliegende Beitrag werden neben der Darlegung von Zielen, Begründungen sowie Konzeptionen der Ganztagsschule vor allem Forschungsbefunde präsentiert: Empirische Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung an deutschen Ganztagsschulen liefern harte Fakten über die pädagogische Gestaltung von Ganztagsschulen verschiedener Organisationsformen.

1. Erziehungswissenschaftliche Ziele und Begründungen für eine erweiterte Schulzeit

Erinnern wir uns: Der Deutsche Bildungsrat (1969, 13 ff.) hat 1968 in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert, die sich in ihren Schwerpunkten

auf Aspekte veränderter Bildungsaufgaben bezüglich komplexer Lebensvorbereitung, Arbeitstechniken und sozialen Lernens, auf Förderung zur Verbesserung der Chancengleichheit, kulturelle Anregungen, Lernmotivation und Lernhilfen und auf eine zeitlich-organisatorische Erneuerung der Schule konzentrieren. Diese Ziele haben auch heute noch weiter Bestand, zumal sich die Problemstellungen nicht erledigt haben. Die damaligen Begründungslinien für Ganztagschulen sind aber unter aktuellen Entwicklungen neu zu bewerten. Zu einem großen Teil ist dies durch erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen (vgl. Tippelt 1990; Klemm/Rolff/Tillmann 1985) und schultheoretischen Analysen zur Ganztagschule (vgl. Holtappels 1994) bereits geschehen. Der „Bedarf“ nach ganztägiger Schulzeit lässt sich demnach wie folgt begründen:

Ganztagschule als Teil sozialer Infrastruktur

Ganztägige Schulen stellen zunächst einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur (z.B. Jugendarbeit) dar. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, für flexible Formen familialer Arbeitsteilung und zu zeitlich geregelter Betreuung. Angesichts der Arbeits- und sozioökonomischen Situation der Familien werden räumlich erreichbare und finanzierbare Angebotsformen erforderlich. Im Hinblick auf Unterschiede in der Angebotsdichte und -qualität der Infrastruktur an Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten werden durch Ganztagschule – im Sinne des Ziels regional gleicher Lebensverhältnisse – Anregungspotenziale, Lern- und Erfahrungsgelegenheiten wie auch soziale Kontaktchancen für alle Kinder und Jugendliche geschaffen.

Ganztagschule zur Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule

Sozialisationsbedingungen haben sich gewandelt: wechselnde Familienkonstellationen, familiäre Erziehungsprobleme, Verlust an Erfahrungsräumen im verdichteten Wohnumfeld, Rückgang an nachbarschaftlicher Begegnung, Multikulturalität des Aufwachsens, Ausbreitung elektronischer Medien usw. Hieraus ergibt sich ein entwicklungsbezogener und sozialer Integrationsbedarf, der vor allem auch Erwartungen an die Schule richtet. Die Schule soll als Bildungseinrichtung in verstärktem Maß auch erziehen und betreuen. In einem stärker sozialerzieherisch orientierten Schulleben geht es darum, den Bedarf an Bewegungsdrang, Eigentätigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten, Urteilsfähigkeit, sozialer Verantwortung und Demokratielernen, sozialem und interkulturellem Lernen und Sozialkontakten abzudecken. Ganztagschule kann sozial-kommunikative Räume für Rollenspielen, soziale und kulturelle Orientierungen öffnen.

Ganztägige Schulen als Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen

Beruflicher und gesellschaftlicher Wandel verlangt in Zukunft Kenntnisse und Kompetenzen, die auf Medieneinflüsse und Expertenwissen ebenso vorbereiten wie auf zentrale Lebensfragen und Schlüsselprobleme (z.B. Umwelt-, Gesundheitserziehung, kulturelle Gegensätze, Arbeitslosigkeit). Veränderte Bildungsanforderungen erfordern von der Schule die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen, Lernen in Zusammenhängen und Medienkompetenz. Entsprechende Lernprozesse brauchen aber angemessene Methoden, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten, die eine erweiterte Zeitorganisation voraussetzen, wie sie ganztägige Schulen bieten können.

Erweiterte Schulzeit zur Entwicklung der Lernkultur und der Förderungsintensität

Schulen offenbaren selbst strukturelle und pädagogische Defizite. Im Schulsystem wird im Hinblick auf sozioökonomische Herkunft und Migrationshintergrund hohe soziale Chancenungleichheit und unzureichende Begabungsausschöpfung durch soziale und eine nicht leistungsgerechte Selektion sichtbar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u.a. 2003; Holtappels 2003; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Beträchtliche Anteile der Schülerschaft sind von Versagenserlebnissen betroffen: Rund 23 % der 15-Jährigen haben in ihrer Schullaufbahn schon einmal eine Klasse wiederholt (s. ebd. 2004, 283 ff.). Trotz Klassenwiederholung weist diese Schülergruppe schwächere Schulleistungen auf als jene Schülerinnen und Schüler, die keine Klasse wiederholt haben. Unter den Schulabgängern beendeten im Bundesdurchschnitt 9 % der Jugendlichen eines Altersjahrgangs in 2002 die Schule ohne Bildungsabschluss (vgl. BMBF 2004). In ganztägigen Schulen besteht prinzipiell die Chance, angesichts dieser Probleme präventiv zu arbeiten im Sinne intensiverer und effektiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung. Mit der Ganztagschule ist die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule besser möglich.

1.1 Ganztagskonzeptionen: Pädagogische Gestaltung und Organisationsmodelle

Während sozialpolitische Begründungslinien lediglich eine Betreuung bestimmter, sprich bedürftiger, Zielgruppen im Blick haben, zielen schulpädagogische Begründungslinien auf die quantitative Ausweitung pädagogisch gestalteter Lernzeit und die Verbesserung der Qualität des Lernens für alle Kinder und Jugendlichen. Es geht aber auch um mehr Zeit zum Lernen und erweiterte Lernmöglichkeiten, das heißt, die Entwicklung der Lernkultur und die Intensivierung von Förderung. Im folgen-

den Teil werden die in theoretischen Konzeptionen und in entwickelter Praxis erkennbaren Gestaltungsansätze von Ganztagsschulen beschrieben.

1.2 Pädagogische Gestaltungselemente von Ganztagsschulen

Theoretische Konzepte und bisherige Praxismodelle verweisen auf folgende pädagogisch-konzeptionelle Gestaltungselemente (vgl. Appel 1998; Holtappels 1994 und 1995), die pädagogische Leitziele aufnehmen und möglicherweise grundlegenden Qualitätsstandards hergeben:

- Intensivierung von Förderung, Optimierung von Lernchancen und Entwicklung von Talenten, Stärken bei allen Schülerinnen und Schülern sowie Lernhilfen vor allem für Lernschwächere;
- Entwicklung der Lernkultur des Unterrichts zugunsten variabler Lehr-Lern-Formen und einer Differenzierung von Lernarrangements;
- Erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulleben über projektfördernde Lernarrangements und Neigungsangebote in Arbeitsgemeinschaften und Kursen zur Entdeckung von Lernpotenzialen und Begabungen und Berücksichtigung von Schülerinteressen;
- Freizeitbereich mit offen selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten als Anregung zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und Mediennutzung;
- Entwicklung von Gemeinschaftserleben mit Gelegenheiten und Erfahrungen für soziales und interkulturelles Lernen zugunsten einer stärkeren Identifikation mit der Schule, des Erwerbs sozialer Kompetenzen und verbesserter Sozialbeziehungen;
- Praxis von Partizipation und Demokratielernen im Schulleben als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung, Entwicklung von moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz.

1.3 Konsequenzen für die Organisation von Ganztagsschulen

Aus diesen Gestaltungserfordernissen ergeben sich Konsequenzen für die Schulorganisation:

- Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld und zur Lebenswelt der Schüler/innen: als inhaltliche Öffnung zu gemeinwesenorientierten Lernanlässen, methodische Öffnung über handlungsorientierte Projekte und Erkundungen, räumliche Öffnung durch Nutzung außerschulischer Lernorte und institutionelle Öffnung durch Kooperation mit anderen Institutionen und Organisationen.
- Raumnutzung der Schule als Lernumgebung und Erfahrungsraum: durch Gestaltung der Klassenräume, Nutzung von Fachräumen, Mehrzweckflächen

und Außenanlagen für unterschiedliche Lern-, Freizeit- und Rückzugsbedürfnisse.

- Bereitstellung von Verpflegung: durch Mahlzeiten, Imbissverkauf und Cafeteriabetrieb, auch für kommunikatives Gemeinschaftsleben, Gesundheits- und Hauswirtschaftsfragen.
- Konzeptentwicklung und Teambildung in der Kooperation von Lehrkräften und anderen Professionen in komplementärer Rollenstruktur und gemeinsamer Verantwortung für Unterrichts- und Erziehungsaufgaben.
- Lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung: durch Bildung angemessener Zeitblöcke mit flexiblem Rhythmus und Wechsel von Lern- und Freizeitaktivitäten, An- und Entspannung, Bewegung und Ruhe. Dadurch wird eine Differenzierung der Lernzugänge und Lernformen (vgl. Burk u.a. 1998) erreicht.

Bisher bestanden in Deutschland drei Grundformen der Ganztagsversorgung:

- 1) Schule und Jugendhilfe als additiv-duales System (z.B. über Horte),
- 2) Schulen mit freiwillig zu nutzendem Ganztagsangebot im offen-additiven Modell (die so genannte offene Ganztagschule)
- 3) Ganztagschule in gebundener Form als integriertes Modell mit fester und obligatorischer Schulzeit für alle Schüler/innen der Schule (vgl. Holtappels 1994 und 1995).

Die jeweilige Organisationsform hat bedeutende pädagogische Konsequenzen (ausführlich: Holtappels 1994, 243 ff.). So entstehen in Betreuungsschulen des additiven Modells für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Tagesstrukturen, die bestimmten Zwängen unterliegen: Einerseits muss der Unterricht nach Stundenplan in bestimmten Kernzeiten (bis mittags) für alle Kinder verbindlich platziert werden, andererseits wird in den darüber hinaus gestalteten Phasen kein gemeinsames Schulleben möglich. Im Gegensatz dazu kann in gebundenen Modellen der Schultag für alle Schüler/innen pädagogisch ganzheitlich gestaltet und zeitlich rhythmisiert werden. Ebenso werden Lern-, Personal- und Gruppenkontinuität stärker gewahrt, während in offenen Modellen hohe Personalfuktuation, häufige Wechsel in Gruppenbildungen und Brüche in Lernprozessabläufen eher auftreten können. Auch der für soziales Lernen notwendige soziale Mix der Schülerschaft ist gefährdet, wenn nur eine sozial selektierte Teilschülerschaft das Ergänzungsprogramm besucht. Mit einem additiven Modell aus vormittäglichen Unterrichtsstunden und angehängten Betreuungszeiten stehen Freizeitgestaltung und Betreuung im Vordergrund, weniger aber eine Intensivierung von Lernförderung und Lerngelegenheiten.

2. Untersuchungsdimensionen und methodische Anlage der bundesweiten Befragung von Ganztagsschulen

Wie ist Ganztagsschule organisiert? Gibt es Unterschiede in Förderkonzepten, im Personaleinsatz oder in Bezug auf die Angebotsstruktur? Gibt es diesbezüglich Unterschiede je nachdem, wann eine Schule als Ganztagsschule gegründet oder umgewandelt wurde, zu welcher Ganztagsschulform bzw. zu welcher Schulform sie gehört? Um Basisinformationen bundesweit hierzu zu bekommen, führte das IFS von Dezember 2003 bis Februar 2004 eine bundesweite Befragung von Schulleiterinnen/leitern an Ganztagsschulen durch. Mit Ausnahme der Berufskollegs und Privatschulen wurden Schulen aller Schulformen befragt. In die Befragung wurden nur jene Schulen mit aufgenommen, die von den Kultusministerien dem IFS genannt wurden und die bereits vor dem 01.08.03 als Ganztagsschulen geführt worden sind. Abgesehen von Sachsen nahmen alle Bundesländer an der Befragung teil. Tabelle 1 informiert, wie viele Schulen nach Angabe der Ministerien in den einzelnen Bundesländern zu jenem Zeitpunkt Ganztagsschulen waren. Nur in jenen Ländern, in denen bereits ein umfangreiches Ganztagsangebot bestand, wurden Zufalls-Stichproben gezogen. Dies traf für NRW und Niedersachsen zu.

Tabelle 1: Stichprobe der IFS-Schulleitungsbefragung in ganztägigen Schulen

Bundesland	von Ministerien benannte GTS	befragte GTS	Rücklauf GTS
Baden-Württemberg	129	129	59
Bayern	135	135	45
Berlin	143	143	34
Brandenburg	61	61	52
Bremen	9	9	5
Hamburg	27	27	14
Hessen	97	97	45
Mecklenburg-Vorpommern	59	59	28
Niedersachsen	229	178	115
Nordrhein-Westfalen	626	279	143
Rheinland-Pfalz	82	82	44
Saarland	71	71	22
Sachsen-Anhalt	42	42	22
Schleswig-Holstein	22	22	12
Thüringen	27	27	6
nicht einem BL zuzuordnen			17
Gesamt	1759	1361	663
		Rücklaufquote	48,71 %

Quelle: IFS-Ganztagsschulstudie/Schulleiterbefragung 2003/2004

Ansonsten fand eine Vollbefragung der genannten Länder statt. Tabelle 1 gibt Aufschluss über die von den Ministerien genannten und befragten Ganztagsschulen sowie über den Rücklauf.

Befragt wurden rund 1400 Schulen auf schriftlich-postalischem Wege, der Rücklauf liegt bei etwa 50 %. Eingesetzt wurde ein Fragebogen mit einigen offenen Antwortformaten und überwiegend standardisiert-quantitativen Formaten, bestehend aus vornehmlich neu entwickelten Instrumentarien sowie bewährten Itemlisten aus der Schulentwicklungs- und Qualitätsforschung.

Eine grundsätzliche Bestandsaufnahme vor dem Anlauf des IZBB-Programms und für weitere Forschungsvorhaben war das zentrale Ziel dieser Untersuchung. Eine Bestandsaufnahme war relevant, weil sich 2003 bereits abzeichnete, dass ein Großteil der neu gegründeten Ganztagsschulen nach offenen Modellen organisiert werden würden und es bis dahin wenig empirisch gesicherte Informationen dazu gab, ob und inwiefern sich gebundene und offene Ganztagsschulen voneinander unterscheiden.

Die Daten der Befragung sollen auch die Entwicklung von Qualitätsindikatoren unterstützen sowie im Bereich der Schulentwicklungs- und -qualitätsforschung Erkenntnisse für Unterstützungsbedarf und Beratungsnotwendigkeiten gewinnen. Insbesondere Ganztagschulen und Schulen im Prozess der Umwandlung können durch die Ergebnisse des Projekts neue Anregungen und Impulse erhalten.

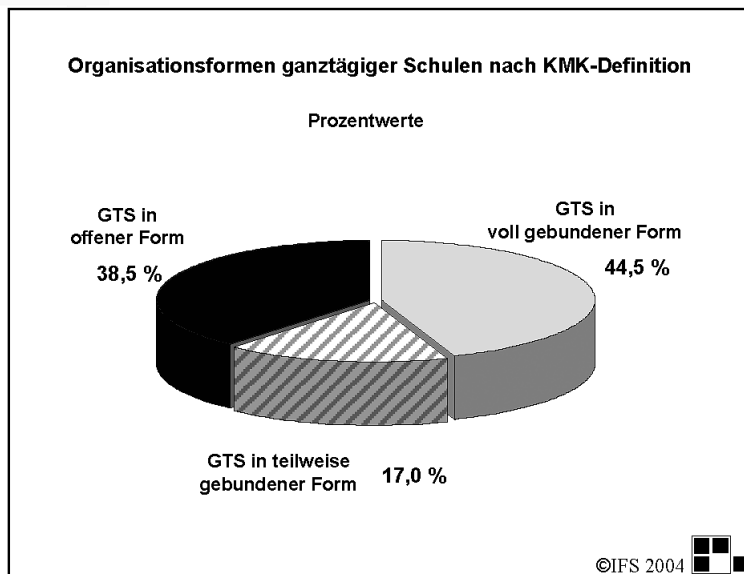
3. Strukturdaten, Ganztagsform nach KMK-Definition und Gründungsbedingungen

Mit der neuen KMK-Definition vom März 2003 wurde die Begrifflichkeit für ganztägige Schulen relativ weit gefasst, um die Besonderheiten der einzelnen Bundesländer berücksichtigen zu können; danach werden drei schulische Organisationsformen der Ganztagschule unterschieden:

- *voll gebundene Form*: alle Schüler/innen sind verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen;
- *teilweise gebundene Form*: ein Teil der Schüler/innen verpflichtet sich, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen;
- *offene Form*: mögliche Teilnahme an Bildungs- und Betreuungsangeboten in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.

Die Einordnung nach KMK-Definition durch die Schulleitungen ergab, dass 44,5 %

Abb. 1: Organisationsformen, IFS-Ganztagsschulstudie/
Schulleiterbefragung 2003/2004



der Schulen in der voll gebundenen Ganztagschulform organisiert sind, 17 % haben eine teilweise gebundene Form und 38,5 % werden in offener Form organisiert (Abb. 1).

29,7 % der befragten Schulen sind als Ganztagschule gegründet worden und 70,3 % sind in eine Ganztagschule umgewandelt worden. 3,8 % der Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, haben private Träger, 96,2 % öffentliche Träger. Ebenso ist der außerunterrichtliche Ganztagsbereich zu 93,8 % in öffentlicher Trägerschaft und wird nur zu 6,1 % von einem privaten Träger gestaltet. 570 Schulen haben Angaben dazu gemacht, wann sie gegründet bzw. umgewandelt worden sind und welche Form von Ganztagschule sie haben. Von den als Ganztagschulen gegründeten Schulen sind 68 % voll gebundenen, 11,8 % teilgebundenen Schulen teilgebundene und 20 % offene Ganztagschulen. Anders sehen die Zahlen bei den umgewandelten Ganztagschulen aus. Hier sind 34,8 % der Schulen gebundene Schulen, 20,8 % teilgebundene und 44,4 % offene Ganztagschulen.

Nach Gründungsjahren gestaffelt ergibt sich folgendes Bild: Wurden in den 70er Jahren noch etwa 75 % der gegründeten Ganztagschulen in voll gebundener Organisationsform gegründet, so ist zu bemerken, dass der Trend bei heutigen Neugründungen mit bis zu 56,5 % zur offenen Ganztagschulorganisation tendiert.

Dies mag zum einen daran liegen, dass gebundene Organisationsmodelle pädagogisch anspruchsvoll und teurer und daher schwieriger in der Schulpraxis zu realisieren sind. Zum anderen lässt sich durch eine offene Ganztagschulorganisation ein additives Betreuungsmodell mit z.T. mehreren Anbietern in der Nachmittagsbetreuung leichter finanzieren und auf mehreren Schultern verteilen.

Betrachtet man daraufhin die Schulformen, so stellt man fest, dass in mehr als der Hälfte der Grundschulen (60 %), der Gymnasien (64 %) und der Realschulen (56 %) die offene Form der Ganztagsorganisation gewählt wurde, dagegen in 43 % der Hauptschulen, und in über der Hälfte der Gesamtschulen (53 % KGS und 63 % IGS) das voll gebundene Organisationsmodell von Ganztagschule bevorzugt wird. Sonderschulen sind mit 73 % traditionell eher in gebundener Form organisiert.

In der schulischen Praxis sind im letzten Jahrzehnt zunehmend Varianten und Mischformen entstanden (z.B. Ganztags- und Halbtagszüge, getrennte Trägerschaft für Unterrichtsbetrieb und Betreuungsangebot, Begrenzung des Ganztagsbetriebs auf bestimmte Zielgruppen), selten jedoch aufgrund konzeptioneller Überlegungen, eher wegen finanzieller oder institutioneller Rahmenbedingungen und spezifischer Nachfragesituationen. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass 8 % der befragten Schulen ein Mischmodell aus Halbtagsbetrieb und Ganztagsklassen führen, 4 % ein offenes Angebot mit fluktuierenden Gruppen vorhalten.

Blickt man auf die Gründungsbedingungen, so zeigt sich, dass 30 % der befragten Schulen direkt als Ganztagschule (hier vor allem Gesamtschulen) gegründet und 70 % von einer Halbtagschule in eine Ganztagschule umgewandelt wurden. Ein Viertel der befragten Ganztagschulen wurde in den letzten fünf Jahren gegründet, jede sechste besteht seit fünf bis zehn Jahren, ein Drittel 10 bis 20 Jahre, ein Fünftel seit über 20 Jahren.

Betrachtet man den Anlass für eine Gründung bzw. Umwandlung zur Ganztagschule, so überwiegen bei je drei Fünfteln der Fälle die Anlässe „sozialer Bedarf im Stadtteil“ und die „bessere Umsetzungsmöglichkeit des Leitbildes“ der Schule. Elterninitiativen spielten nur bei etwa 15 % der Schulen bei Umwandlung zur Ganztagschule eine Rolle, während bei Gründungen als GTS etwas häufiger (22 %) diese den Ausschlag gaben. Bei umgewandelten Halbtagschulen zur Ganztagschule ebneten auch die Aussichten auf Verbesserung der Sachmittellage (13 %) und der Personalausstattung (24 %) den Weg zur Ganztagschule.

Träger des Ganztagsbereichs ist in 94 % der befragten Schulen auch der Schulträger. Bei den restlichen Schulen (6 %) sind vorwiegend Wohlfahrtsverbände, kirchliche Einrichtungen oder Eltern- und Fördervereine die Träger des Ganztagsbetriebs. Schulen mit gebundener Organisationsform haben fast ausschließlich auch den Schulträger als Träger des Ganztagsbereichs, hingegen bei Schulen mit offener Ganztagsform nur in 87 % der Fälle.

4. Teilnahme- und Personalstruktur sowie Zeitkonzeption im Ganztagsbetrieb

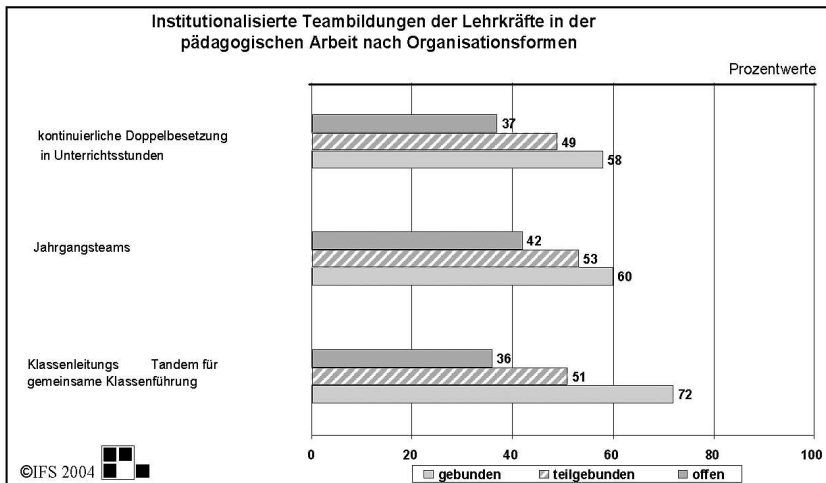
Wichtige Aspekte für die Arbeit von Ganztagschulen ist einerseits die Frage, wie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft ist und wer die Ganztagsangebote nutzt sowie andererseits, welche Professionen im Ganztagsbereich arbeiten.

In 84 % der Fälle geben die Schulleitungen an, dass die soziale Zusammensetzung jener in der gesamten Schülerpopulation der Schule entspricht, nur 13 % konstatieren leichte und 3 % starke Abweichungen, deutlich überwiegend in Richtung größerer Problemgruppen. Disproportionale Verhältnisse werden aber weitaus eher (zu 24 % bzw. 23 %) in teilgebundenen und offenen Organisationsformen der GTS mit zumindest zum Teil freiwilliger Teilnahme sichtbar, während die gebundenen Modelle ohnehin alle Schüler/innen ganztags beschulen. Zudem sagen diese Zahlen noch nichts über Lage und Einzugsgebiet der Ganztagschulen. Unter den Schulleitungen berichten in der Befragung jedoch 40 % von häufigen Problemen mit Arbeitslosigkeit in Familien, 12 % von häufig registrierter sozialer Verwahrlosung, 26 % von hoher Schülerquote mit nichtdeutscher Muttersprache. Ein Drittel der Schulleitungen gibt an, dass die Quote ihrer Schüler/innen, bei denen zu Hause nicht deutsch gesprochen wird, 20 % und höher liegt. Nach Angabe von über der Hälfte der Schulleitungen liegt die Quote der Schüler/innen aus Haushalten Alleinerziehender bei 25 % und höher.

Blickt man in der Befragung auf den Personaleinsatz an Ganztagschulen, so stellt man fest, dass Ganztagschulen einen erhöhten Personalbedarf haben, um ein Ganztagsangebot anbieten zu können. Über die Lehrkräfte hinaus kommen weitere Professionen zum Einsatz. In mehr als der Hälfte der befragten Schulen (54 %) arbeiten Sozialpädagoginnen/-pädagogen und Sozialarbeiter/innen unterstützend im Ganztagsbereich, oftmals in vollem Stellenumfang. Unter den pädagogisch ausgebildeten Professionen werden Sonderpädagogen (24 %) und Erzieher (24 %) angegeben. Etwa ein Viertel aller Schulen arbeitet zusätzlich mit Honorarkräften (29 %). Sieht man dabei auf die Durchführung und Anleitung von typischen Ganztagelementen wie Arbeitsgemeinschaften (AGs) und Freizeitangeboten, so zeigt sich, dass die meisten organisierten AG-Angebote vom Lehrpersonal (89 %) durchgeführt werden. Sozialpädagoginnen/-pädagogen (37 %) und Fachpersonal auf Honorarbasis (35 %) runden dieses Angebot ab. Im Bereich der Freizeitangebote obliegt die Anleitung in gleichem Maße dem Lehrpersonal (54 %) und den Sozialpädagogen (53 %).

Hervorzuheben sind die pädagogischen Professionen der Diplom-Sonderpädagogen, Diplom-Pädagogen und Erzieher, die einen erhöhten Stundenumfang als andere Professionen im Ganztagsbereich belegen. Gegliedert nach Organisationsformen stellt man fest, dass besonders Diplom-Pädagogen und Diplom-Sonderpädagogen in der voll gebundenen Ganztagschulform eingesetzt werden. Hierbei

Abb. 2: Teambildung, IFS Ganztagsschulstudie/
Schulleiterbefragung 2003/2004



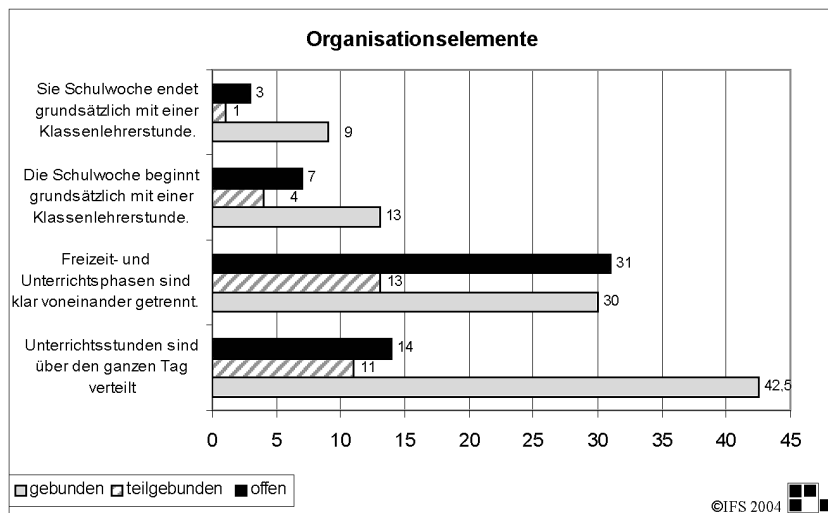
handelt es sich häufig um Sonderschulen. In der offenen Ganztagschulform werden zumeist Honorarkräfte und Erzieher überwiegend im Freizeit- und Betreuungsbereich eingesetzt.

Ein großer Teil des Personalbedarfs im Ganztagsbetrieb wird der Umfrage zufolge an den Schulen durch Personal mit geringfügigem Beschäftigungsverhältnis (94,9 %) abgedeckt. Hier wird jedoch nicht zwingend auf die pädagogische Eignung des Personals geachtet.

Ganztagschulen in Deutschland sind zu einem beträchtlichen Anteil „Teamschulen“, denn die Lehrerverkooperation und die Institutionalisierung von Teams sind schon vergleichsweise intensiv umgesetzt. Die voll gebundenen haben hier jedoch deutlich die Nase vorn, gefolgt von teilgebundenen Modellen (s. Abb. 2): Doppelbesetzungen im Unterricht und Jahrgangsteams existieren jeweils zu fast drei Fünfteln in gebundenen GTS, in der Hälfte der teilgebundenen, aber nur zu 37 % bzw. 42 % in offenen. Klassenleitungstandems finden sich in gebundenen Formen mit 72 % doppelt so häufig wie in offenen (in teilgebundenen 52 %). Nach Gründungszeitpunkt fällt auf, dass solche festen Teamformen in neuerer Zeit bei neu umgewandelten Schulen zunehmend seltener werden. Dies liegt daran, dass offene Formen seltener feste Teamformen aufweisen und sich in neu gegründeten Schulen das Bewusstsein und die Teambildung womöglich erst entwickelt.

Zu besonderen Organisationselementen des Ganztages und zeitlichen Rhythmisierungen wurden von den Schulleitungen folgende Aspekte besonders herausgestellt (Abb. 3):

Abb. 3: Organisationselemente, IFS-Ganztagsschulstudie/
Schulleiterbefragung 2003/2004



An 67,5 % der befragten Schulen sind Unterrichtsstunden über den ganzen Tag verteilt. Besonders Ganztagsschulen mit gebundener Organisationsform (42,5 %) verwenden Unterrichtszeit über den ganzen Tag verteilt. Knapp drei Viertel aller befragten Schulen (74 %) geben an, dass Freizeit- und Unterrichtsphasen klar voneinander getrennt sind. In 72 % der Schulen gibt es fest ausgewiesene Klassenlehrerstunden, hingegen nur in einem Viertel oder weniger der Schulen beginnt die Schulwoche grundsätzlich mit einer Klassenlehrerstunde (24 %) oder endet sie mit einer Klassenlehrerstunde (13 %).

Blickt man in diesem Zusammenhang auf den Lehrereinsatz, so zeigt sich, dass in vielen der befragten Schulen die Stundenplangestaltung grundsätzlich darauf abgestimmt wird, dass jede Lehrkraft mit möglichst allen ihren Fächern und möglichst vielen Stunden in der Lerngruppe eingesetzt wird. Dies gilt sowohl für Ganztagschulen der gebundenen (39 %) als auch für Schulen der offenen (31 %) Ganztagsorganisationsform. Lediglich an teilgebundenen Ganztagschulen scheint diese Form der Zeitorganisation nur in geringem Umfang möglich (14 %) zu sein. In knapp einem Viertel aller Schulen (24 %) sind im Stundenplan der Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I fest verankerte Entspannungs- und Bewegungsphasen zu finden, überwiegend jedoch an Schulen mit gebundenem Ganztagsangebot (15 %). Methodische Zeitkomponenten wie offener Anfang als wesentliches Gestaltungskonzeptelement an Ganztagschulen zeigen nur 17 % der befragten Schulen.

Im Bereich der Öffnungszeiten bieten Ganztagschulen in offener und gebunde-

ner Organisationsform gleich bleibend über die Jahrgangsstufen hinweg meistens an vier Tagen Ganztagsangebot an. Ganztagschulen in gebundener Form zeigen auch in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I ein Angebot von drei Tagen der Woche mit Ganztagsbetreuung.

Blickt man auf die täglichen Öffnungszeiten im Ganztagsbetrieb, so zeigt sich bei 75 % der Schulen ein Zeitfenster von 07.30 Uhr bis gegen 16.30 Uhr. Jedoch ist bei 6 % der Schulen ein erweitertes Öffnungsende bis 17.30 Uhr festzustellen. In Einzelfällen bieten befragte Schulen eine Öffnung an einzelnen Tagen bis 19.00 Uhr an. Ganztagschulen in offener Form bieten mehrheitlich, so die Umfrage, an den angebotenen Ganztags Tagen meist Öffnungszeiten über 16.30 Uhr hinaus an.

5. Pädagogische Gestaltung von ganztägigen Schulen

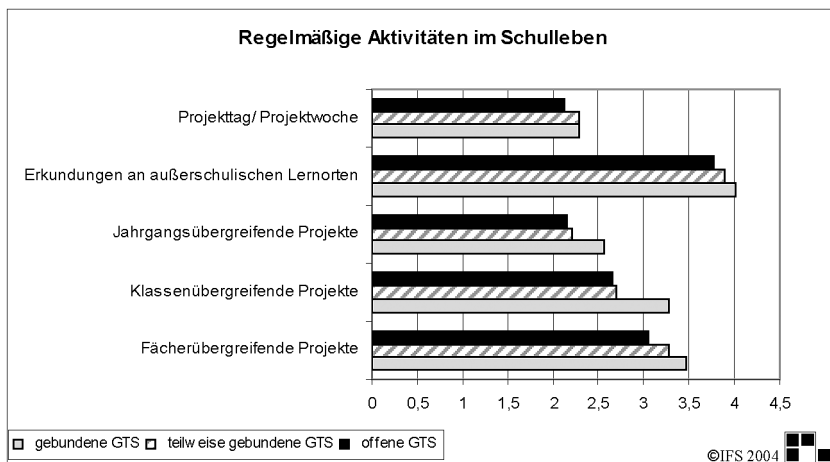
Eine Motivation für die Gründung von Ganztagschulen resultiert aus der Annahme, dass Ganztagschulen bessere Rahmenbedingungen für die Förderung von Schülerinnen und Schülern bieten können. Der Weg soll wegführen von einer auf Selektion ausgerichteten Schule hin zu einer Schule, die die Förderung von Schülerinnen und Schülern zu ihrem zentralen Fokus macht. Stichworte wie Rhythmisierung des Schultages, differenzierte Förderangebote, Öffnung von Unterricht, Methodenvielfalt, Projektunterricht, Individualisierung und Binnendifferenzierung sind die benannten Konzepte, wenn es darum geht zu beschreiben, was Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen besser leisten können.

5.1 Lernkultur und Freizeitangebote

Die unterschiedlichen Ganztagsschulmodelle haben unterschiedliche Auswirkungen auf die Gestaltung der Lernkultur (vgl. Holtappels 1994). In der offenen Ganztagschule findet der Unterricht meistens am Vormittag statt und der Nachmittag bietet Raum für AGs, gebundene und offene Freizeitangebote. An der gebundenen Ganztagschule ist es möglich, den Schultag zu rhythmisieren und durch den Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen von Lern- und Freizeitphasen, von Fachunterricht und fächerübergreifenden Projekten von fachlichem und überfachlichem Lernen zu ermöglichen. Projekte und Erkundungen gehören daher in vielen Schulen zum Schulleben (s. Abb. 4).

In der öffentlichen Diskussion ist das Thema Hausaufgaben von zentraler Bedeutung. Eines der Hauptinteressen an Ganztagschule aus Elternsicht ist die Entlastung der Familie von Hausaufgaben und die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler diese in der Schule zu machen (vgl. Bargel/Kuthe 1991). Die Ganztagschuluntersuchung des IFS hat gezeigt, dass 61% der gebundenen Ganztagschulen Hausaufgabenbetreuung anbieten. Andererseits sind es 92% der offenen Ganztagschulen, die ein solches Angebot bereithalten. Wie ist dies zu erklären? Hausaufga-

Abb. 4: Aktivitäten im Schulleben, IFS-Ganztagsschulstudie/ Schulleiterbefragung 2003/2004

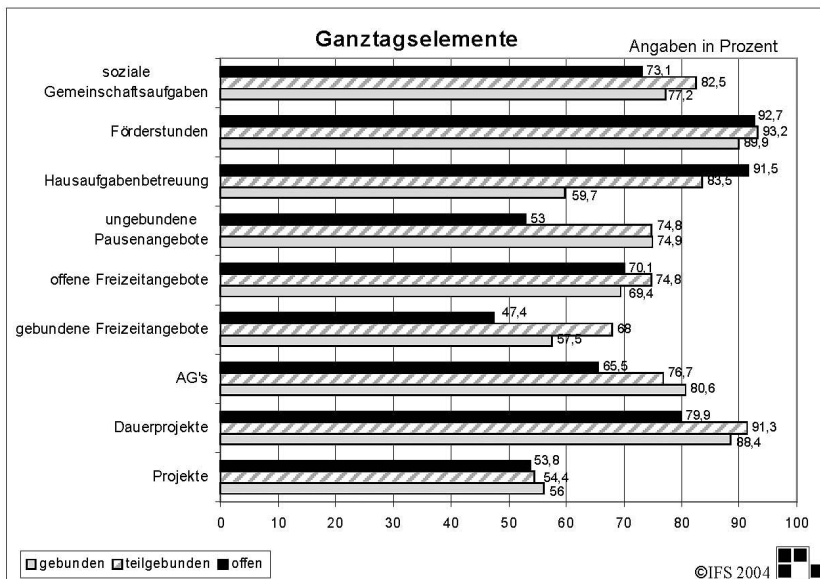


benzeiten sind an gebundenen Ganztagschulen häufig keine gesondert ausgewiesenen Zeiten im Stundenplan, sondern in den Unterrichtsablauf der einzelnen Klassen integriert. Hausaufgaben werden zu Schulaufgaben. Dafür spricht auch, dass bei allen anderen Angaben wie beispielsweise spezifische Fördermaßnahmen oder ausgewiesene Förderstunden die gebundenen Ganztagschulen ein umfassenderes Angebot haben.

Auch bei der konzeptionellen Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Bereichen werden Unterschiede sichtbar. So geben 52 % der gebundenen Ganztagschulen an, dass sie ein Tageskonzept zur Zeitrhythmisierung entwickelt haben. Bei den offenen Ganztagschulen sind es 25 % und bei den teilgebundenen 48 %. In 36 % der gebundenen, 29 % der teilgebundenen und 21 % der offenen Ganztagschulen wurden inhaltlich-curriculare Profile und Schwerpunkte für den Unterricht und außerunterrichtliche Elemente entwickelt.

Ganztagschule ist mehr als Unterricht. Gerade den außerunterrichtlichen Lern- und Freizeitangeboten kommt in den Gestaltungselementen eine große Bedeutung zu (Abb. 5). Hierbei geht es sowohl um gebundene Angebote wie zum Beispiel AGs, Hausaufgabenbetreuung und anderes mehr wie auch um gebundene wie offene Freizeitangebote. Betrachtet man typische Ganztagelemente, so fällt auf, dass es Bereiche gibt, wie die Förderstunde oder Projekte, in denen die verschiedenen Ganztagschulformen sich wenig unterscheiden. Anders sieht dies zum Beispiel bei gebundenen Freizeitangeboten und bei Dauerprojekten (z.B. Chor, Schulzeitung etc.) aus, die häufiger in gebundenen als in offenen Ganztagschulen vorkommen. Insgesamt sind Ganztagschulen in diesem Bereich stark entwickelt.

Abb. 5: Pädagogische Ganztagelemente, IFS-Ganztagsschulstudie/Schulleiterbefragung 2003/2004



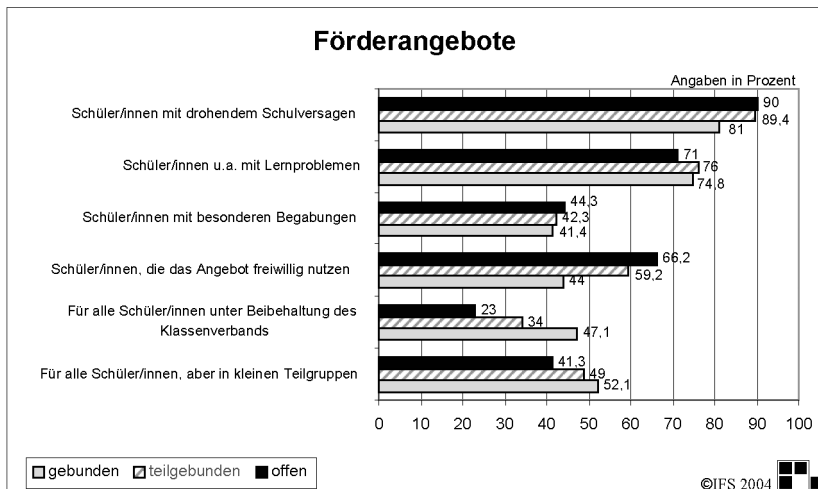
5.2 Förderung

52 % der gebundenen und 31 % der offenen Ganztagsschulen geben an, dass Förderung in den Fachunterricht integriert ist. 58 % der gebundenen Ganztagschulen im Vergleich zu 44 % der offenen Ganztagsschulen haben gesonderte Förderstunden, die speziell an den Fachunterricht gekoppelt sind. Weniger groß ist der Unterschied, wenn es allgemein um ausgewiesene Förderstunden geht. Hier geben fast alle Ganztagsschulen – gleichgültig welcher Form – an, dass diese ein zentrales Ganztagelement seien. Spezifische Fördermaßnahmen praktizieren 45 % der gebundenen, 17 % der teilgebundenen und 38 % der offenen Ganztagsschulen.

Der Fokus der Förderung liegt bei fast allen Schulen auf einer defizitausgleichenden, weniger auf Förderung, die die individuellen Stärken der Schüler/innen in den Blick nimmt (s. Abb. 6). Fast alle offenen Ganztagsschulen (90 %) und die überwiegende Zahl der gebundenen Ganztagsschulen (81%) geben an, dass ihre Angebote sich an Schülerinnen und Schüler mit Leistungsdefiziten wenden.

Wichtig im Zusammenhang mit Förderung ist auch die Frage, wie Förderung zustande kommt. Hier gibt es deutliche Unterschiede im Bereich der Förderkonzepte. Solche Förderkonzepte bestehen an der Hälfte der gebundenen Ganztagsschulen und einem Drittel der offenen Ganztagsschulen. Unterschiede sind auch darin

Abb. 6: Förderangebote, IFS-Ganztagsschulstudie/
Schulleiterbefragung 2003/2004



festzustellen, wer entscheidet, ob ein Schüler, eine Schülerin an einer Fördermaßnahme teilnimmt. In 46 % der offenen Ganztagsschulen im Gegensatz zu 22 % der gebundenen Ganztagsschulen ist dies vor allem eine Entscheidung der Eltern und Schüler/innen.

5.3 Schulöffnung und Kooperationspartner

Kooperationspartner wie zum Beispiel Vereine und Organisationen sind im Hinblick auf die Ganztagsorganisation für Schulen wichtige Partner, um das Ganztagsangebot an die Umgebung und den lokalen Standort anzupassen und dort zu etablieren. Mehr als zwei Drittel der Schulen (71 %) arbeiten zur Gestaltung des Ganztags mit Vereinen und Organisationen kontinuierlich zusammen. Unterteilt nach Ganztagsorganisationsformen zeigt sich: Offene Ganztagsschulen (31 %) und gebundene Ganztagsschule (26 %) setzen auf die Zusammenarbeit mit Vereinen und Organisationen zu etwa gleichen Maßen. Hier wird deutlich, dass Ganztagschulen durch Schulöffnung den Ganztagsbetrieb erweitern und durch Kooperationen mit Institutionen ständig weiterentwickeln können. Schulöffnung ermöglicht es Ganztagschulen besser, eine höhere Akzeptanz und eine größere Identifikation der Öffentlichkeit mit der Schule in ihrem lokalen Umfeld zu erreichen. Besonders im Freizeitbereich gewinnen Kooperationsvereinbarungen an Ganztagschulen immer mehr an Gewicht. Blickt man auf die Angebotsformen außerschulischer Träger, zeigt die Umfrage, dass gebundene und ungebundene Freizeitangebote

sowie soziale Lernformen häufig von außerschulischen Trägern übernommen werden. Dagegen werden unterrichtsbezogene Maßnahmen wie Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen fast gar nicht von außerschulischen Partnern an den befragten Ganztagsschulen übernommen.

In fast der Hälfte aller befragten Schulen (47 %) ist die Öffnung zum Stadtteil mit festen Aktivitäten im Schulprogramm bzw. im Schulkonzept verankert. Mehr als ein Viertel der Ganztagsschulen (26 %) können nach eigener Aussage kein Ganztagsangebot ohne außerschulische Partner ermöglichen. Besonders Ganztagsschulen in offener Organisationsform zeigen hier erheblichen Öffnungsbedarf (12 %) um ein Ganztagsangebot bereitstellen zu können. In 41 % der befragten Ganztagschulen wird der Ganztagsbetrieb mit außerschulischen Partnern koordiniert, wobei die Koordination zumeist dem Anbieter obliegt. Jedoch wird in nur 15 % der Schulen nach einem Ganztagsschulkonzept gearbeitet, das von der Schule und von den außerschulischen Trägern und Kooperationspartnern gemeinsam entwickelt wurde. Hier scheint in Zukunft ein erhöhter Bedarf an Kommunikation und Teamprozessen erforderlich, um gemeinsame Ganztagsbereiche weiter zu entwickeln.

Fazit

Die öffentliche Diskussion um Ganztagsschulen ist intensiv, die Zahl der Ganztagschulen wächst. Dies ist in vielerlei Hinsicht positiv zu bewerten. Nicht zuletzt die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Gerade was verlässliche Betreuungsangebote angeht, können offene wie gebundene oder teilgebundene Ganztagsschulen eine sehr gute Arbeit leisten. Aufgrund ihrer personellen Ausstattung, der stabilen Lerngruppen bzw. der höheren Verbindlichkeit für alle Schüler/innen sowie den Möglichkeiten, den Schulalltag zu rhythmisieren, scheint es aber der gebundenen Ganztagsschule tendenziell besser zu gelingen, Unterricht zu verändern, Lernangebote und -formen zu erweitern und somit Schüler/innen besser fördern zu können. Es wird in den kommenden Jahren darauf anzukommen, ob es den gebundenen, teilgebundenen wie offenen Ganztagsschulen gelingen wird, eine Lernkultur gleichermaßen zu entwickeln, in denen Schüler/innen qualifiziert betreut und gefördert werden.

Literatur

- Appel, St. (1998): Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1991): Ganztagsschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein anderer Blick auf Schulqualität. In: H.-G. Rolff/W. Bos/K. Klemm/H. Pfeiffer/R. Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11, Weinheim und München, S. 51-75
- BMBF – Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Größtes deutsches Schulprogramm bundesweit ein Erfolg. Pressemitteilung 96/2004, Berlin
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Burk, K./Ronte-Rasch, B./Thurn, B. u.a. (1998): Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim/Basel
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. Stuttgart
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W. (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Holtappels, H.G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München
- Holtappels, H.G. (1995): Ganztagerziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur. Modelle und Perspektiven eines zeitgemäßen Schulkonzepts. In: H.G. Holtappels (Hrsg.), a.a.O., S. 12-48
- Holtappels, H.G. (Hrsg.) (1995a): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München
- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K. J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Reinbek
- Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim/München
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03. Bonn
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), a.a.O., S. 468-509
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim

Thomas Coelen

Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2*)

Schüler- und Elternperspektive in Frankreich, Finnland und den Niederlanden

In diesem Beitrag wird die im Jahrbuch 2005 begonnene Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts über Ganztagssysteme in Europa fortgeführt. Sie ist in Form einer Zusammenschau von drei – mehr oder weniger – ganztägigen Bildungssystemen angelegt. In dem zugrunde liegenden Vergleichsraster werden vier Ebenen unterschieden: Angaben zu den ersten beiden Ebenen – organisationsbezogene Fragen (1) und personalbezogene Merkmale (2) – sind in Teil 1 enthalten; im vorliegenden Beitrag geht es um die Perspektive der Schüler und Eltern (3); für fachdisziplinär-theoretische Aspekte (4) muss aus Platzgründen auf die ausführlichere Synopse (inklusive Daten zu Italien, Japan und Russland) in Otto/Coelen (2005, 211-214) verwiesen werden. Die hier zusammengestellten Angaben sind den Beiträgen von Wolfgang Hörner (Frankreich), Lea Pulkkinen/Raija Pirttimaa (Finnland) und Manuela du Bois-Reymond (Niederlande) aus dem von Otto/Coelen (2005) herausgegebenen Tagungsband entnommen und durch zahlreiche weitere Quellen ergänzt.¹

3. Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht von Schülern und Eltern

Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen bzw. Schüler als unmittelbaren wie auch ihrer Eltern als mittelbaren Adressaten der Bildungssysteme sind vor allem die institutionell-pädagogisch verbrachten Zeiten (3.1), die Rechtsgrundlagen für den Besuch der Einrichtungen (3.2), die ggf. zu entrichtenden Beiträge (3.3) und die Funktionen und Effekte der institutionellen Arrangements (3.4) relevant.

* Teil 1 erschien in: Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2005, Schwalbach/Ts. 2004, S. 148-159

3.1 Zeiten

Wenn man als einen wichtigen Ausschnitt aus der Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen die zeitliche Verteilung ihrer Tagesabläufe auf die unterschiedlichen pädagogischen Institutionen betrachtet, d.h. auf die Schule (differenziert nach *Unterrichtszeiten* und *außerunterrichtlichen Zeiten*), auf diverse *außerschulische* (sozial- oder freizeitpädagogische) Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und auf die *Familien* sowie auf Zeiten, die sie *außerhalb pädagogischer Institutionen* verbringen (unter Bildungsaspekten wären hier noch Medien und Peergroups relevant), ergibt sich im Ländervergleich folgendes Bild:

Institutionelle Zeiten

Nach Zahlen aus einem Zeitraum um 1990 über die *Zeit in der Schule* und die *schulbezogene Zeit während des Gesamtdurchlaufs durch das allgemein bildende Pflichtschulwesen* (vgl. Döbrich/Huck 1994, 30 f.) zeigt sich: In Bezug auf zwei der hier untersuchten Länder – Finnland wurde nicht erfasst – hatten die Niederländer von allen europäischen Ländern am meisten Unterrichtszeit (10 500 Zeitstunden) und verbrachten auch die meiste Zeit *in* der Schule (weitere 1000 Stunden); die Franzosen hatten 8200 Zeitstunden Unterricht und verbrachten weitere 2300 Stunden in der Schule, neben 2100 weiteren Stunden für schulbezogene Aktivitäten.² In einer weiteren Tabelle derselben Autoren (ebd., 32) wird deutlich, dass die Zeiten für außerunterrichtliche Angebote, Betreuungen und Pausen in Frankreich die vergleichsweise größten Anteile an der gesamten „Zeit für Schule“ aufwiesen (25 %), während sie in den Niederlanden bei 12 % lagen.³

1995 machte EURYDICE zu den Schulöffnungszeiten (im Primarbereich) noch sehr wage Angaben, zu Frankreich: „In der Zuständigkeit der Gemeinden (communes)“; über Finnland: „Je nach Schule unterschiedlich, in der Regel entsprechen die Öffnungszeiten der Schulen den Unterrichtszeiten“; zu den Niederlanden: „Die Öffnungszeiten werden von den Schulträgern festgelegt und variieren je nach Schule. Auf Wunsch der Eltern muss die zuständige Stelle den Schülern die Möglichkeit bieten, die Mittagspause in der Schule verbringen zu können.“⁴ Die Anzahl der staatlich festgelegten Unterrichtstage pro Jahr variierte Mitte der 1990er Jahre nicht nur enorm, sondern war auch deshalb nicht aussagekräftig, weil sie sowohl auf Ganztags- als auch auf Halbtagsunterricht bezogen waren, und es auch innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten Abweichungen gab.

Deshalb ist ein Blick auf den Ablauf typischer Schulwochen sinnvoller: Die Anzahl der Schulstunden kann in einigen Staaten von einem Tag zum anderen unterschiedlich sein. So sind z.B. die Schulen in Frankreich und in den Niederlanden am Mittwochnachmittag geschlossen. In den meisten Staaten beginnt der Schultag, der auch eine Mittagspause umfasst, um 8.30 Uhr und endet nicht vor 16 oder 17 Uhr. Fast überall wurde die wöchentliche Unterrichtszeit in Form einer

Mindeststundenzahl (in der Sekundarstufe I) vorgegeben:⁵ Frankreich: 25,5-30 Wochenstunden à 55 Minuten bzw. 180 Unterrichtstage; Finnland: ca. 30 Wochenstunden à 45 Minuten⁶ bzw. 190 Unterrichtstage; Niederlande: 32 Wochenstunden à 50 Minuten bzw. 200 Unterrichtstage.

Wenn man vergleichend aktuellere Zahlen über die *insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtsstunden für die Altersspanne von 7 bis 14 Jahren* in den Blick nimmt (vgl. OECD 2003)⁷, wird deutlich, dass aus allen OECD-Staaten die finnischen Schüler mit ca. 5.500 Stunden am wenigsten Zeit in der Schule verbringen, während die französischen mit ca. 7.300 Stunden im oberen Drittel liegen. Die Niederlande sind in dieser Teilstatistik leider nicht aufgeführt, dürften aber, anderen Angaben in demselben Bericht zufolge (ebd., 362) die höchsten Werte aufweisen (ca. 8.000 Stunden).

Auf einzelne Schuljahre heruntergebrochen schwanken die Angaben zu *schulisch verbrachten Stunden pro Jahr* stark (umgerechnet auf Zeitstunden):⁸

- für Frankreich zwischen 928 (Klemm 2003), 936 (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“⁹ 2003) und 1.022 (PISA 2001) Jahresstunden;
 - für Finnland zwischen 751 (Klemm), 855 (PISA) und 940 (AgiV);
 - für die Niederlande zwischen 1.029 (PISA), 1.033 (Klemm) und 1.067 (AgiV).
- Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen ist zudem relevant, wie viel Zeit sie für *weitere schulbezogene Aktivitäten* aufwenden müssen (d.h. für Hausaufgaben, Ergänzungs- und Nachhilfeunterricht).¹⁰ Nach den Angaben von PISA 2000 (2001, 417) ist der Anteil:
- in Finnland sehr niedrig (0,5 % der Schüler haben Ergänzungs- und 1,9 % Nachhilfeunterricht);
 - in Frankreich deutlich höher (8,6 % haben Ergänzungsunterricht und 10,9 % Nachhilfe);
 - in den Niederlanden im mittleren Bereich (5,4 % der Schüler haben Nachhilfe; zum Ergänzungsunterricht liegen keine Angaben vor);

Das heißt – bei aller Vorsicht in der Interpretation –, dass die Schüler des deutschen Halbtagschulsystems nur etwas weniger Zeit in bzw. mit der Schule verbringen als beispielsweise die Schüler des französischen Ganztagschulsystems, jedoch deutlich mehr als die Schüler der im PISA-Test so erfolgreichen finnischen „Drei-Viertel-Schule“ und deutlich weniger als die niederländischen Schüler.

Adressatenzeiten

Aus den Zahlen zu den schulisch verbrachten Stunden ist jedoch nur schwer ersichtlich, wie sich die Verteilung zwischen *unterrichtlichen* und *außerunterrichtlichen* Zeiten im Tagesverlauf darstellt.¹¹ Zudem wird nicht klar, inwiefern in die o.g. Berechnungen Zeiten außerschulischer, aber *schulbezogener Bildungsangebote* (z.B. von Vereinen, Verbänden, Kirchen o.Ä.) eingeflossen sind. Das wird ein bisschen

deutlicher, wenn man sich Tagesabläufe aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen vor Augen führt:

In Frankreich haben die Kinder und Jugendlichen genau genommen neun oder zehn halbe Tage Unterricht (und zwar montags, dienstags, donnerstags und freitags jeweils vormittags und nachmittags sowie sonnabends vormittags und im Sekundarbereich auch mittwochs vormittags); für mittwochs (nachmittags) gibt es wahlweise religiöse, schulische und kommunale *Angebote* oder private Lösungen; *Unterrichtsbeginn* ist gewöhnlich um 8.00 oder 8.30 Uhr, der *Unterrichtsschluss* zwischen 16 und 17 Uhr, d.h. die Schulzeit ist bis auf Mittwoch(nachmittag), Sonnabendvormittag und die Sommerferien an den Arbeitsrhythmus der meisten Eltern angepasst; die Mehrheit der Schüler nimmt am kostengünstigen Mittagessen in der beaufsichtigten zweistündigen *Mittagspause* von 12 bis 14 Uhr teil. Problematisch sind der Wochenrhythmus, durch den zwei „Paukblöcke“ à zwei Tagen entstehen, und der aufgrund der langen Sommerferien zerrissene Jahresrhythmus.¹² Zudem sähen die allermeisten französischen Eltern ihre Kinder lieber über das ganze Wochenende bzw. in verkürzten Sommerferien zu Hause und stattdessen auch mittwochs (nachmittags) in der Schule.¹³

In Finnland beginnt der *Unterricht* typischerweise zwischen 8 und 9 Uhr; pro Tag dürfen ab Klasse 3 höchstens sieben Stunden Unterricht (à 40 Minuten) stattfinden; durch das anschließende obligatorische Mittagessen verlängert sich der Schultag auf 14 Uhr, bei gewählter vor- und nachschulischer *Betreuungsmöglichkeit* im Hort o.Ä. auf 8 bis 16 Uhr. Für den Nachmittag gibt es weitere Betreuungslösungen durch die Adressaten: Verkürzung oder Pause der *elterlichen Arbeitszeit* (gesetzlich ermöglichte, aber mit verringertem Einkommen verbundene Lösung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf), Hobbys der Schüler (vielfältige Möglichkeiten, sich sportlich, musikalisch, kreativ oder medial zu betätigen) und Selbstorganisation der Kinder (Verabredungen in Peergroups zum Verbringen der gemeinsamen Freizeit).

In den Niederlanden endet der *Schultag* aus Unterricht und anderen Aktivitäten, die über Vor- und Nachmittage verteilt sind, an drei oder vier Tagen pro Woche für die meisten Schüler zwischen 15 und 16 Uhr. Vor allem die lange *Mittagspause* zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht verursacht Probleme für viele Adressaten: Diese Zeit, in der die Kinder früher mehrheitlich zum Essen nach Hause gingen bzw. meist von ihren *Müttern* abgeholt und anschließend für weitere zwei bis drei Stunden wieder zurückgebracht wurden – was Berufsarbeit unmöglich machte und macht –, muss heute überbrückt werden. Dies hat zu vielfältigen *Elternselbsthilfeinitiativen* und zum Ausbau von *außerschulischen Betreuungseinrichtungen* geführt. Auch die Schulen müssen auf Elternwunsch den mittäglichen Aufenthalt in der Schule gewährleisten, dies geschieht an zwei Dritteln der Grundschulen (*basisscholen*) für ca. 30 % der Schüler.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für die meisten Schüler der hier untersuchten Ganztagsysteme die Nachmittagsversorgung – falls vorhanden – auf

zwei oder drei, maximal vier Wochentage beschränkt ist, was die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschwert. Die schulischen Rhythmen erweisen sich im Vergleich zur gesellschaftlich üblich gewordenen Arbeitszeit als sehr beharrlich (vgl. Schmidt 1994, 82).

3.2 Rechtsgrundlagen

Insbesondere für eine gesellschaftstheoretische Einordnung der ganztägigen Bildungssysteme sind die rechtlichen Grundlagen für den Besuch der Bildungseinrichtungen relevant. Hier wird nach *Pflicht*, *Freiwilligkeit*, *Rechtsanspruch* und *Bedarf* unterschieden. Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass fast alle – nicht nur die hier in Rede stehenden Länder – eine *Schulpflicht* kennen:¹⁴ In Frankreich und den Niederlanden beginnt sie mit sechs Jahren (aber fast alle Drei- bis Fünf-jährigen gehen bereits zur *école maternelle* bzw. fast alle Vier- bis Fünfjährigen in die *basisschool*). In Finnland beginnt die Schulpflicht mit sieben (ein Drittel der finnischen Fünfjährigen und drei Viertel der Sechsjährigen gehen aber bereits in die fakultative Vorschule). Die Schulpflicht endet in Finnland und Frankreich mit 16, in den Niederlanden gibt es bis zum 18. Lebensjahr noch eine „partielle Lehrpflicht“.

Zudem ist wichtig – vor allem für den Grad der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (s.u.) –, inwiefern *Rechtsansprüche* auf Betreuungsleistungen bestehen: In Finnland – einem Land mit einer der höchsten Frauenerwerbsquoten weltweit – bezieht sich das Recht eines jeden Kindes auf Tagesbetreuung beispielsweise nur auf Kleinkinder und endet mit dem Eintritt in die Schule. Auch in Frankreich erstreckt sich der „Anspruch“ (in Form der Schulpflicht) auf die schulisch organisierten Zeiten.

Das Kriterium der *Freiwilligkeit* – zentral für die nicht-formelle Modalität von Bildung (s.u.) – ist zu differenzieren nach *fakultativen* Angeboten im Rahmen des Pflichtschulsystems und nach *frei gewählten* Angeboten außerhalb dieses rechtlichen Rahmens.

- Beispielsweise weist die niederländische Oberstufe (*het Studiehuis*) innerhalb der verpflichtenden Schulorganisation Elemente von didaktischer Freiwilligkeit auf.¹⁵ Auch die Gestaltung der Mittagszeit unterliegt in den Niederlanden – rechtlich betrachtet – der Freiwilligkeit (wenngleich hier – qualitativ gesehen – kaum von einer freien Gestaltbarkeit gesprochen werden kann).
- In Frankreich ist der Besuch der Vorschule (*école maternelle*) freiwillig und die Angebote im (nach)mittäglichen *foyer éducatif* (s.u.) fakultativ wählbar.
- In Finnland ist 20 % der Unterrichtszeit optionalen Angeboten vorbehalten, und der Besuch der Horte und Jugendzentren ist freiwillig (genauso wie selbstverständlich überall die Mitgliedschaft in Vereinen).

Systembedingter Bedarf an zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten – und auf diesen ist die vorliegende Erörterung beschränkt – entsteht:

- in Frankreich vor allem mittwochs (nachmittags) und in den langen Sommerferien,
- in Finnland vor allem nachmittags zwischen 15 Uhr und dem Ende des Arbeitstages der Eltern,
- in den Niederlanden in derselben Tageszeit und zusätzlich in der Mittagspause der Schulen.

3.3 Beiträge

In den drei hier untersuchten Ländern ist der schulische Unterricht vollständig kostenlos. Daneben (teil)finanzieren jedoch die Eltern eine Reihe von Betreuungs- und Bildungsangebote durch Beiträge:

- In Frankreich ist das Mittagessen in den Ganztagsschulen nicht kostenfrei, jedoch sind die durchaus geringen Beiträge nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt. Die Lückenfüller des Ganztagsschulsystems, z.B. die Betreuung (*garderie*) für jüngere Kinder vor und nach dem Unterricht sowie die kommunalen oder kommerziellen Freizeitangebote mittwochs (nachmittags) und in den Ferien müssen in den meisten Fällen bezahlt werden.
- In Finnland sind das Mittagessen und die Schulbeförderung für die Adressaten kostenfrei, die vorschulische Kinderbetreuung erhebt Gebühren. Durch den Abbau der kommunalen Horte und Jugendzentren in den 1990er Jahren wurde zusätzlich eine Reihe von privaten Nachmittagslösungen notwendig, die zum Teil mit Einkommenseinbußen einhergehen (z.B. Verkürzung oder Pause der elterlichen Arbeitszeit).
- In den Niederlanden sind die Kosten für die außerschulischen Betreuungseinrichtungen, die zum Teil von privat-gewerblichen Trägern, zum Teil von Betrieben angeboten werden, so hoch, dass sie in den meisten Familien das Einkommen der halbtags arbeitenden Mütter aufzehren (vgl. du Bois-Reymond 2005, 97).

3.4 Funktionen und Effekte

Die (ganztägigen) Bildungssysteme erfüllen ein breites Spektrum von bildungs- und gesellschaftspolitisch relevanten Funktionen und Effekten, aus dem hier lediglich diejenigen beiden herausgehoben werden, die aus deutscher Perspektive aktuell relevant sind, weil sie von zentralem Stellenwert im Bundesinvestitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ sind: der Einfluss auf die *Lernleistungen* (auch in ihrer Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Eltern) und der Effekt für die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*.¹⁶

In Bezug auf Lernleistungen

Die in PISA überprüften *Lernleistungen* der Schüler stellen sich in den drei Ländern wie folgt dar:

- Die Schüler des französischen Ganztagsschulsystems haben in PISA 2000 eine „Lesekompetenz“ sowie eine „mathematische“ und eine „naturwissenschaftliche Grundbildung“ gezeigt, die jeweils etwas über dem OECD-Durchschnitt lag (14., 10. bzw. 12. von 31 Rängen). Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler ist in Frankreich mittelstark ausgeprägt (die Steigung des sozialen Gradienten steht an 15. Stelle der 32 Teilnehmerstaaten).
- Die finnischen Schüler haben in Bezug auf die Lesekompetenz die besten Werte in PISA erzielt und in mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Grundbildung den vierten bzw. dritten Platz belegt. Die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler ist in Finnland sehr schwach (viertgeringste Steigung des sozialen Gradienten unter 32 Teilnehmerstaaten).
- Im Falle der Niederlande konnten die Lernleistungen in PISA 2000 nicht ausgewertet werden, weil das Land eine zu niedrige Beteiligungsquote aufwies, es war aber „bei früheren Leistungsstudien ausgesprochen erfolgreich“ (AgiV 2004, 16). Ausgewertet wurde jedoch die Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und der Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler: Sie ist in den Niederlanden, ähnlich wie in Frankreich, durchschnittlich (die Steigung des sozialen Gradienten belegte den 18. Rang unter 32 Teilnehmerstaaten).¹⁷

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Die andere, hier ausgewählte Funktion von ganztägigen Bildungssystemen, nämlich die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* lässt sich – selbstverständlich nicht ausschließlich – anhand der Frauenerwerbsquote¹⁸ und der Geburtenrate¹⁹ operationalisieren. Dabei können von den hier vertretenen Ländern Finnland, Niederlande und Frankreich als Beispiele dreier verschiedener Typen patriarchalischer Wohlfahrtsstaaten betrachtet werden (vgl. Schunter-Kleemann 1992, 145 ff.): Während Finnland zu den Ländern „mit Ansätzen zu egalitären Arbeits- und Sozialstrukturen“ gehört, fällt Holland (wie auch Deutschland) in die Kategorie des „ehebezogenen Patriarchalismus“ und Frankreich in die Gruppe des „familienbezogenen Patriarchalismus“. In den Ländern des zweiten Typs ist die Möglichkeit einer eigenständigen Existenzsicherung von Frauen bzw. Müttern am stärksten eingeschränkt: Diese Wohlfahrtsstaaten honorieren eher Wege aus dem Arbeitsmarkt heraus, Frauenarbeit gilt als Zuarbeit.²⁰ Die drei genannten europäischen Länder sind im Folgenden anhand dieser Typologie gruppiert:

In Frankreich gewährleistet der Staat – quasi als Nebeneffekt der ursprünglich

beabsichtigten politischen Sozialisationsfunktion von Betreuung und Unterricht – einen zeitlichen Rahmen, auf den sich die Familien verlassen können. Zusätzlich übernimmt der Fiskus in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes den Großteil der Sozialabgaben für eine angestellte Kinderbetreuungsperson, wenn beide Eltern berufstätig sind. Nicht zuletzt deshalb wird dort die (Vollzeit-)Berufstätigkeit von Müttern als völlig normal angesehen und führt zu einer entsprechend *hohen Erwerbsquote von Frauen*: 70 % der 25- bis 50-Jährigen arbeiten durchschnittlich 33 Stunden pro Woche.²¹ Nur ein Viertel der Mütter arbeitet in Teilzeit (in Westdeutschland: 60 %). Während in Deutschland 65 % der jungen Mütter ihre Berufstätigkeit unterbrechen, tun dies in Frankreich nur 41 %.²² Frankreich weist auch die geringste Lohndiskrepanz zwischen den Geschlechtern unter den Staaten der europäischen Gemeinschaft auf. Ein weiterer Effekt des Ganztagsystems könnte möglicherweise die mit 1,89 Kindern pro Frau dritthöchste *Geburtenrate* unter den EU-Ländern sein.

In Finnland besteht traditionell eine hohe Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die zu einer der höchsten *Frauenerwerbsquoten* europaweit geführt hat (77 %, bei durchschnittlich 37 Stunden pro Woche). Die *Geburtenrate* liegt bei 1,73 Kindern pro Frau. Fast die Hälfte der unter siebenjährigen Kinder und 17 % der unter Dreijährigen werden in Finnland in den kommunalen Kindertagesstätten betreut, zwei Drittel der Vorschulkinder verbringen dort mehr als 40 Stunden pro Woche.²³

In den Niederlanden hat die *Erwerbstätigkeit von Frauen*, im Vergleich zu Finnland und Frankreich, eine kurze Geschichte. Noch die Elterngeneration heutiger Schüler kannte arbeitende Mütter nur als Ausnahme. Erst in den letzten Jahren sind die sozialökonomischen Zwänge (d.h. die steigenden Kosten des Wohlfahrtsstaates und die stagnierende demographische Entwicklung; die *Geburtenrate* liegt bei 1,72 Kindern pro Frau) so stark geworden, dass – um die Frauenerwerbsquote zu erhöhen (74 % der 25- bis 50-Jährigen, bei durchschnittlich 25 Stunden pro Woche) – der Ausbau von außerschulischen Betreuungsangeboten vorangetrieben wurde, von denen nicht wenige anteilig von Eltern, Staat und Betrieben finanziert werden.

Man kann die beiden hier ausgewählten Perspektiven auf die Funktionen bzw. Effekte der (ganztägigen) Bildungssysteme für die Adressaten so zusammenfassen, dass die finnische „Drei-Viertel-Schule“ (Matthies 2002) mitsamt den nur lose damit verbundenen nachmittäglichen Betreuungsmöglichkeiten sehr gute kognitive und gesellschaftspolitische Funktionen besitzt (sehr gute Lernleistungen bei sehr geringer Korrelation mit der sozialen Herkunft, sehr hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate). Das niederländische Bildungssystem verbindet gute kognitive Funktionen mit mittelstark ausgeprägten gesellschaftspolitischen Funktionen (gute Lernleistungen bei durchschnittlicher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Teilzeiterwerbsquote von Frauen, hohe Geburtenrate). Und die französische Ganztagschule hat mehr gesellschaftspolitische als kognitive Effekte

(durchschnittliche Lernleistungen bei ebensolcher Korrelation mit der sozialen Herkunft, hohe Vollzeiterwerbsquote von Frauen, sehr hohe Geburtenrate). Selbstverständlich kommen die genannten Effekte durch vielfältige Ursachen zustande und lassen sich nicht monokausal auf die Struktur der Ganztagsysteme zurückführen.

Wissenslücken

Auf der schüler- und elternbezogenen Vergleichsebene fallen folgende Informations-, vielleicht sogar Forschungslücken auf: Hinsichtlich der Rechtsansprüche auf Betreuungsleistungen bzw. das Prinzip der Freiwilligkeit zur Nutzung von Bildungsangeboten im Kontext ganztägiger Bildungsorganisationen bestehen noch Unklarheiten. Generell müssen noch Studien zum individuellen Zeitbudget und zum jeweiligen Bedarf an zusätzlichen Betreuungs- und Bildungsarrangements hinzugezogen werden. Darüber hinaus scheint es ratsam, weitere Vergleichsmerkmale einzufügen, nämlich den Beitrag der Ganztageseinrichtungen zur Integration verschiedener Ethnien zu nationalen Gesellschaften und die demokratischen Beteiligungsrechte für Schüler und Eltern innerhalb der einzelnen Bildungssysteme.

Die weitere Forschung zum Vergleich ganztägiger Bildungssysteme müsste unbedingt das Niveau der Sekundäranalysen von deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen überschreiten und durch empirische Primärerhebungen ergänzt werden.) Ein entsprechender Antrag auf Forschungsförderung ist z.Zt. in Vorbereitung.)

Zusammenfassende Bewertung

Auf der hier zusammengestellten Vergleichsebene zur Schüler- und Elternperspektive, lässt sich über das französische, finnische und niederländische (ganztägige) Bildungssystem zusammenfassend sagen:

- dass die Kinder und Jugendlichen aus den drei Ländern deutlich unterschiedliche Zeitumfänge in bzw. mit der Schule verbringen und die Lücken der „Ganztagsysteme“ (mittags, nachmittags, in den Ferien) auf äußerst vielfältige Weise gefüllt werden;
- dass – bei durchgängiger Schulpflicht – Rechtsansprüche auf darüber hinausgehende Bildungs- und Betreuungsleistungen wenig verbreitet sind, jedoch ihre frei gewählte und fakultative Nutzung eine große Rolle spielt, zumal in den Fällen, in denen der Bedarf daran durch die Lücken der „Ganztagsysteme“ selbst verursacht wird;
- dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen Angebote mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträgen der Adressaten verbunden sind;
- dass die ganztägige Organisation von Erziehung und Bildung hinsichtlich der

Lernleistungen keinen Kausalzusammenhang erkennen lässt, wohl aber hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wenngleich dies selbst in den am weitesten ausgebauten Ganztagsystemen aufgrund von Angebotslücken schwierig bleibt.

Anmerkungen

- 1 Die Darstellung des französischen Systems ist ergänzt durch Angaben von Schmidt (1994), Deroide (1997), Hörner (2002), Alix (2003), Allemann-Ghionda (2003) und Testu (2003), die Darstellung des finnischen Systems durch Angaben von Kikko u.a. (1997), Kansanen (2002), Matthies (2002) und Renz (2003), die Darstellung des niederländischen Systems durch Angaben von Schmidt (1994), Brinkmann (1996), van der Laan (1997), Nieslony (1997) und van de Ven (2002). Die Länderdarstellungen sind gerahmt durch Daten von Döbrich/Huck (1994) und Eurydice (1995; 1997), durch Ergebnisse der PISA-Studie (2001) und der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003) sowie den Literaturbericht von Radisch/Klieme (2003). Zu besseren Lesbarkeit des detailreichen Textes wird weitgehend auf Einzelbelege verzichtet.
- 2 Döbrich/Huck (1994, 25) bieten auch eine Übersicht über die Schulwochen im allgemein bildenden Pflichtschulwesen europäischer Staaten (das außer im Fall der Niederlande jeweils neun Jahre dauert): Frankreich 320 und Niederlande (in elf Schuljahren) 420. Zum Vergleich: Je nach Bundesland lagen die Werte für Deutschland zwischen 340 und 350 Schulwochen.
- 3 Die durchschnittliche tägliche Gesamtinanspruchnahme durch die Schule lag in Frankreich bei 8,3 Stunden und in den Niederlanden bei 6,8 Stunden. Obwohl Döbrich/Huck keine Angaben machen, ob sich diese Durchschnittszahlen auf alle Tage im Durchlauf durch das gesamte Pflichtschulwesen beziehen oder nur auf die *Schultage*, ist letztere Bezugsgröße anzunehmen.
- 4 „Die tägliche Unterrichtszeit beträgt höchstens 5 Stunden und 30 Minuten. Im Primarbereich gelten folgende Unterrichtszeiten: 8.30 bis 15.00 bzw. 15.30 Uhr mit einer Mittagspause von durchschnittlich 1 bis 1,5 Stunden. Der Mittwochnachmittag ist in der Regel unterrichtsfrei.“
- 5 Zum Vergleich: An deutschen Schulen gibt es 28-34 Wochenstunden à 45 Minuten bzw. 188 bis 208 Unterrichtstage pro Jahr.
- 6 Die Unterrichtsstunde entspricht einer vollen Stunde, wobei jedoch effektiv nur 45 Minuten dem eigentlichen Unterricht gewidmet werden.
- 7 Zum Vergleich: Der OECD-Durchschnitt liegt bei ca. 6.900, Deutschlands Halbtagschulsystem umfasst ca. 6.200 Unterrichtsstunden.
- 8 Zum Vergleich: Nach Angaben von PISA 2000 verbringen Schüler der Sekundarstufe I in Deutschland insgesamt 705 Zeitstunden pro Jahr in der Schule, nach Angaben von Klemm (2003, 87) sind es 850 Unterrichtsstunden à 45 Minuten.
- 9 Im Folgenden als „AgIV“ abgekürzt.
- 10 Individuelle Zeitbudgetstudien zu diesem Thema liegen bisher nicht vor; die folgenden Prozentangaben geben lediglich die Prozentanteile der Gesamtschülerschaft wieder, die das jeweilige Angebot nutzen. Zum Vergleich: In Deutschland haben 3,0 % der Schüler Ergänzungsunterricht und 14,1 % Nachhilfe.

- 11 Beispielsweise ist im OECD-Bericht (2003, 354) offen gelassen, was sich unter den Kategorien „Nicht-Pflichtteil des Lehrplans“, „Praktische und berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse“ und „Sonstiges“ verbirgt, die zusammen 7-8 % der „vorgesehenen Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen“ ausmachen.
 - 12 Zur intensiven wissenschaftlichen Kritik an den „rythmes scolaires“ siehe Testu (2003) und Hústi (zit. in: Alix 2003, 26 ff.).
 - 13 Vgl. die Elternbefragung, die Alix (2003, 24 f.) in seiner Fallstudie anführt. Dennoch steht die „externe Zeitstruktur“, also die Ganztagsform der französischen Schule als solche, nicht in Frage, wohl aber die „interne Zeitstruktur“, also die Gestaltung des Schultages.
 - 14 Kansanen (2002, 147) erwähnt, dass es den finnischen Schülern „freigestellt“ sei, in welcher Weise sie die im Lehrplan aufgeführten erforderlichen Fähigkeiten erwerben; dennoch würden praktisch fast alle die neunjährige Gesamtschule besuchen. Es wäre zu überprüfen, inwiefern man im Falle Finnlands von einer Schulpflicht sprechen kann. Zur weltweiten Schul(pflicht)entwicklung, die vielfach als Grundrecht aufgefasst wird, siehe Adick (2003) sowie kritisch, mit Blick auf Demokratisierungspotentiale am Beispiel Osteuropas, Epstein (1997).
 - 15 In der dritten Stunde eines jeden Schultages können die Schüler zu einem Lehrer ihrer Wahl gehen und bei ihm lernen und Fragen stellen (vgl. van den Ven 2002, 342).
 - 16 Zu weiteren Effekten von Ganztagsystemen siehe Radisch/Klieme (2003, 16 f.): Die Autoren kommen in ihrem ausführlichen Literaturbericht insgesamt zu einer sehr zurückhaltenden Einschätzung über etwaige, direkt auf die Ganztätigkeit rückführbare Wirkungen. Über andere mögliche Funktionen von (ganztägigen) Bildungssystemen, wie beispielsweise ihr Anteil an der politischen Sozialisation oder der interkulturellen Integration, lässt sich beim gegenwärtigen Forschungsstand allenfalls mutmaßen. Diesbezügliche international vergleichende und gesellschaftstheoretische Vorüberlegungen, insbesondere zum Verhältnis zwischen privaten Werten und öffentlichen Tugenden, waren schon 1968 bei Dahrendorf (357 ff.) zu finden.
 - 17 In PISA 2000 werden die Lernergebnisse auch in knapper Form mit den Unterrichtsvolumina in Beziehung gesetzt: „Deutschland liegt mit einem Mittelwert von 909 Stunden pro Schuljahr um 42 Stunden unter dem OECD-Durchschnitt, das entspricht – bei rund 30 Stunden à 45 Minuten pro Woche – einem Minus von knapp zwei Wochen Unterricht im Schuljahr“ (ebd., 416). Wenn man zwei Länder mit Extremwerten bei den Unterrichtsstunden gegenüberstellt, beispielsweise Island (840 Stunden) und Österreich (1.130 Stunden), macht ihr Unterschied, auf deutsche Verhältnisse übertragen, eine Differenz von zwölf Wochen Unterricht! „Addiert man diese Differenzen über alle Schuljahre, „kommt man auf Differenzen von zweieinhalb bis drei Schuljahren“ (ebd., 418). Dass die Schülerleistungen in den genannten Beispielländern nicht deutlich voneinander abweichen – sie liegen in der Lesekompetenz und in der mathematischen Grundbildung jeweils nur zwei Ränge auseinander –, „bestätigt erneut, dass die nominelle Unterrichtszeit wenig Erklärungskraft besitzt, solange die Studentafeln, die Zeitznutzung und andere Kontextfaktoren außer Acht bleiben“ (ebd.; vgl. auch Radisch/Klieme 2003, 16 f.).
- Während die ersten beiden Kontextfaktoren, die PISA zufolge erwogen werden müssten, didaktisch-methodische Rahmenentscheidungen und die Unterrichtsentwicklung betreffen, lässt sich für den hier verfolgten Zusammenhang des Zusammenspiels von unterrichtlich und außerunterrichtlich vermittelter Bildung aus Adressatenperspektive als Teilergebnis festhalten, dass mehr Unterricht – offenbar gleich welcher Form – nicht höhere Lernleistungen bringt, sondern dass die Ursachen eher im nicht-formellen und informellen Bildungsbereich zu suchen sind, der sich aber per definitionem einer Operationalisierung, z.B. für bessere Lernleistungen, entzieht.

- 18 Die Frauenerwerbsquote liegt europaweit bei 67 % der 25- bis 50-Jährigen (33 Stunden pro Woche) und in Deutschland bei 72 % der 25- bis 50-Jährigen (32 Stunden pro Woche). Die Angaben zu durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Woche sind entnommen aus: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen www.euro-fond.ie/publications/files/EF0158DE.pdf (abgerufen am 8.3.04).
- 19 Zum Vergleich: Der EU-Durchschnitt bei den Geburten liegt bei 1,53 Kindern pro Frau; Deutschland hat eine Geburtenrate von 1,34.
- 20 Zu diesem Komplex siehe insgesamt den eindrucksvollen europäischen Vergleich von „Politiken der Mütterlichkeit“ bei Vinken (2002, 38 ff.).
- 21 Ende der 1980er Jahre arbeiteten 56 % der französischen Mütter von unter 10-Jährigen, in Deutschland 38 % (vgl. Moss 1990, 7).
- 22 Analog zu Matthies (2002, 41) in Bezug auf Finnland ist Alix (2003) der Ansicht, dass in Frankreich die Frauenerwerbsquote weniger aus emanzipatorischen, denn aus ökonomischen Zwängen so hoch liegt, was zutreffen mag, aber – wie Vinken (2002, 38 ff.) am Beispiel der Kritik des Bundesfrauenministeriums an der Familienpolitik der DDR vor Augen führt – entlarvt, dass hinter diesem Hinweis der Mythos der „eigentlichen“ Berufung der Frau zur heimischen Mutter wirkt – wenn nur die bösen ökonomischen Zwänge nicht wären ...
- 23 Zur ausgeprägten „dual socialisation“ zwischen Familien und Betreuungseinrichtungen in den nordischen Ländern siehe Dencik (1995).

Literatur

- Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: ZfE, Heft 2, S. 173-187
- Alix, Christian (2003): Ganztagsschule Frankreich – eine Fallstudie. In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.bildungplus.forum-bildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf. (27.02.04)
- Allemann-Ghionda, Cristina (2003): Ganztagsschule – ein Blick über den Tellerrand. In: Appel, Stefan u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 206-216
- Anweiler, Oskar u.a. (1996): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei (4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim/Basel
- AgiV – Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Koordination: DIPF). In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.dipf.de/publikationen/pisa_vergleichsstudie.pdf. (27.02.04)
- Bois-Reymond, Manuela du (2004): Die Beziehungen zwischen formeller und nicht-formeller Erziehung und Bildung in den Niederlanden. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 93-104
- Brinkmann, Günter (1996): Niederlande. In: Anweiler, Oskar u.a., S. 124-142
- Chisholm, Lynne u.a. (Hrsg.) (1995): Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. Berlin/New York
- Coelen, Thomas (2004): „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 247-267
- Coelen, Thomas (2005): Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Typologie. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 191-218

- Dahrendorf, Ralf (1968): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München
- Dencik, Lars (1995): Modern Childhood in the Nordic Countries: ‚Dual Socialisation‘ and its Implications. In: Chisholm u.a. (Hrsg.), S. 105-119
- Deroide, Nathalie (1997): Soziale Arbeit in Frankreich. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.), S. 71-89
- Döbert, Hans u.a. (Hrsg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler
- Döbrich, Peter/Huck, Wolfgang (1994): Quantitative Tendenzen der Zeit für Schule im internationalen Vergleich. In: Mitter, Wolfgang/Knopp, Botho v. (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs. Köln/Weimar/Wien, S. 11-43
- Epstein, Erwin H. (1997): Filtering Democracy through Schools. The Ignored Paradox of Compulsory Education. In: Kodron, Christoph (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln, S. 32-45
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1995): Das Schuljahr und seine Gliederung in der Europäischen Union. URL: www.eurydice.org/Documents/Time1/de/FrameSet.htm. (22.02.05)
- EURYDICE: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (1997): Sekundarbildung in der Europäischen Union: Strukturen, Organisation und Verwaltung. URL: www.eurydice.org/Documents/second/de/FrameSet.htm. (30.07.04)
- Hansén, Sven-Erik u.a. (1984): Finnland. (Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas; Bd. 5). Gießen
- Hörner, Wolfgang (2002): Frankreich. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.), S. 155-175
- Hörner, Wolfgang (2004): Ganztagschule in Frankreich. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 63-70
- Kansanen, Pertti (2002): Finnland. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.), S. 142-154
- Klemm, Klaus (2003): Rahmendaten: Vergleichsländer und Deutschland. In: AgiV, S. 80-94
- Kokko, Marja-Liisa u.a. (1997): Soziale Arbeit in Finnland. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.), S. 161-176
- Laan, Gert van der (1997): Soziale Arbeit in den Niederlanden. In: Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.), S. 125-141
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungssystem und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 41, S. 38-45
- Moss, Peter (1988): Childcare and Opportunity. Consolidated Report to the European Commission. Brüssel
- Nieslony, Frank (1997): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? Opladen
- OECD (2003): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003 (deutsche Übersetzung hrsg. v. BMB+F)
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Bos u.a., Bd. 5). Münster
- PISA – Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Puhl, Ria/Maas, Udo (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa: Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim/München
- Pulkkinen, Lea/Pirttimaa, Raija (2004): Der „integrierte Schultag“ in Finnland. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), S. 81-90
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzie-

- rung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt/M. In: Bildung PLUS, Online Bibliothek. URL: www.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf. (27.02.04)
- Renz, Monika (2003): Ganztagsschule im europäischen Ausland – eine Selbstverständlichkeit? In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1/03, S. 40-42
- Schmidt, Gerlind (1994): Die Ganztagsschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts „Zeit für Schule“. In: Mitter, Wolfgang/Knopp, Botho v. (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs. Köln/Weimar/Wien, S. 45-112
- Schunter-Kleemann, Susanne (1992): Wohlfahrtsstaat und Patriarchat. Ein Vergleich europäischer Länder. In: Dies. (Hrsg.): Herrenhaus Europa. Geschlechterverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Berlin, S. 141-180
- Testu, François (2003): Dans le futur débat sur l'école, le problème des rythmes scolaires (Vortragsmanuskript für die Tagung: „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ am 1./2.12.03 in Frankfurt/M.) URL: www.cahiers-pedagogiques.com/actu/fiches/testu.html (27.02.04)
- Ven, Bob van de (2002): Niederlande. In: Döbert, Hans u.a. (Hrsg.), S. 329-346
- Vinken, Barbara (2002): Die deutsche Mutter: der lange Schatten eines Mythos. München/Zürich

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004

„Die da sind, sind genau die Richtigen“

So viel Zuversicht für Bildungsreformen hat es kaum zuvor gegeben. Am 17. und 18. September 2004 haben sich dafür 1200 interessierte Menschen und Fachleute auf dem Ganztagsschulkongress des BMBF zum Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ im Berliner Congress Center versammelt. „Die Leute wollen wirklich etwas ändern“, kommentierte eine Schülerin aus Hessen stellvertretend für viele Kinder und Jugendliche auf dem Kongress den augenfälligen Boom von Ganztagsschulen. Auf dem Kongress engagierten sich viele Schülerinnen und Schüler als freiwillige Helfer. Die Veranstaltung gewann somit an Authentizität, denn die Bildungsreformen gelten nicht zuletzt den Zukunftschancen der heutigen und nächsten Schülergenerationen.

Die Schulen und das Bildungssystem in Deutschland sind spätestens seit PISA in Bewegung geraten. Für die Ganztagsschulen im Besonderen geht es darum, ihr Selbstverständnis zu finden.

Weichenstellung in die Zukunft

Um den Aufbau von Ganztagsschulen in den Ländern zu unterstützen, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) beauftragt, ein inhaltliches Begleitprogramm zu konzipieren. Ein Baustein für das mehrjährige Programm war der Berliner Kongress am 17. und 18. September in der Kongresshalle am Berliner Alexanderplatz.

„Vor einem Jahr haben wir in Berlin die Startkonferenz zum Ganztagsschulbau veranstaltet. Seitdem haben rund 3000 Schulen den Aufbau begonnen. Das ist gut investiertes Geld“, sagte Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn in ihrem Grußwort an die Kongressteilnehmer. Anhand dreier Thesen illustrierte Bulmahn, wie dringlich eine umfassende Bildungsreform ist: „Bildung entscheidet in zunehmendem Maße über die Chance, Erfolg im Leben zu haben. Innovation und

Fortschritt sind nur mit gut ausgebildeten Menschen möglich. Das Bildungsniveau muss insgesamt erhöht werden: in der Breite und Tiefe, in Schule und Hochschule.“

Mit dem Berliner Ganztagsschulkongress sind die Weichen in die Zukunft gestellt worden. Während das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes in die Hardware der Ganztagsschulen investiert – also in Baumaßnahmen, Ausstattung, Technik oder Außenflächengestaltung –, sorgt das Begleitprogramm der DKJS „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ für die Software. Also für neue Unterrichtskonzepte, neue Partizipationsmodelle, Erfahrungsaustausch, qualitative Beratung, Internetdatenbanken, regionale Servicestellen in den Bundesländern, die bundesweite Verbreitung von „Best Practice“-Beispielen sowie die Einrichtung von vier Werkstätten. Das ist das inhaltliche Gestaltungswerkzeug für eine neue Lernkultur in Ganztagsschulen.

Ganztagsschulen verändern uns alle

„Das wichtigste Ziel dieser Konferenz lautet: Wir brauchen Ihre Meinung und Ihre Ideen, um das Begleitprogramm im Sinne der Ganztagsschulidee und einer Pädagogik der Vielfalt weiterzuentwickeln“, so Heike Kahl, Geschäftsführerin der DKJS in ihrer Begrüßungsansprache. Der Kongress fiel durch seinen partizipativen Ansatz auf: „Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der DKJS, bringt das Besondere dieser Veranstaltung auf den Punkt: Alle 1200 Kongressteilnehmerinnen und Teilnehmer seien auch „Akteure“ (www.ganztagsschule.rlp.de).

Interessant war die Zusammensetzung der Expertenrunden. Es diskutierten weniger bekannte Protagonisten mit den Aushängeschildern im Ganztagsschulbereich. Beispielhaft dafür war die Besetzung der ersten Diskussionsrunde „Was sind die Gelingensbedingungen von Ganztagsschulen?“ mit Ruben Herzberg, dem Leiter des Ganztagsgymnasiums Klosterschule, und Alfred Hinz. „Es lohnt sich anzufangen und eine Ganztagsschule auf die Beine zu stellen“, sagte der bekannte Rektor Alfred Hinz von der Bodenseeschule. „Ganztagsschule verändert die Kinder und Lehrer – und verbessert die Balance zwischen emotionaler und kognitiver Leistung.“

Anregende Ideen brachte die nächste Podiumsdiskussion „Ganztagsschule neu gestalten“, die sich ganz in den Händen der Praktiker befand. Aufschlussreich für den tiefgreifenden Wandel von einer „klassischen“ öffentlichen Lehranstalt zur verbindlichen und verlässlichen Ganztagsschule war das Beispiel der Grundschule Borchshöhe in Bremen. „Klassenstrukturen wurden aufgelöst, das Lehrpersonal erhielt Autonomie und die Präsenzzeit wurde auf 35 Stunden in der Woche erhöht.“ Dadurch habe es einen Komplettaustausch von Lehrern gegeben, sagte die Schulleiterin Petra Köster-Gießmann. Um solche und andere Aufgaben zu bewältigen, brauchen Schulleiterinnen und Schulleiter allerdings Managementkenntnisse. In Bremen können sie sich diese durch Qualifizierungsmaßnahmen erwerben, noch bevor sie mit der Schulleitung beauftragt werden.

Der Wandel ist unumkehrbar

Auf dem Berliner Kongress konnten Praktiker den Puls der Politik in Sachen Ganzttagsschule fühlen. So in der Podiumsdiskussion „Ganzttagsschule unterstützen – Aufgabe der Politik“.

Für Bundesbildungsministerin Edelgard Buhmann ist die Entwicklung zur Ganzttagsschule unumkehrbar geworden: „Der Wandel der Schulkultur ist nicht mehr zurückzudrehen, das, finde ich, ist der eigentliche Erfolg.“ Mit dem Investitionsprogramm habe der Bund eine Initialzündung gegeben. „Ganzttagsschulen werden nun in die Breite umgesetzt“, sagte die Ministerin. In allen Schulen finde ein Lernprozess statt. Spürbare Erfolge gibt es für Bulmahn in der verbesserten Kooperation mit externen Partnern. Und: „Ganzttagsschulen sind eine wirkliche Unterstützung der Familien.“

Auch die Kultusminister der Länder sehen die Ganzttagsschule im Aufwind: „Ganzttagsschulen leisten einen Beitrag dafür, dass das Bildungssystem insgesamt besser wird“, sagte die rheinland-pfälzische Bildungsministerin Doris Ahnen. Dazu gehört für Ahnen auch die „gute Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Ländern“ sowie der vorhandene Gestaltungsspielraum. Jan-Hendrik Olbertz, Kultusminister von Sachsen-Anhalt, würdigte das Investitionsprogramm des Bundes zum Ausbau der Ganzttagsschulen: „Es ist ein Strukturprogramm, das Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung schafft.“ Prof. Olbertz forderte aber eine stärkere Beachtung der Familie, eine wissenschaftliche Begleitung des Ganztagschulprogramms und die Reform weiterer Bildungsbereiche.

Unüberhörbarer Zuspruch für Ganzttagsschulen auch vor Ort, also bei den Gemeinden. Dort, wo die Verzahnung von Politik, Praktikern und externen Partnern am dichtesten funktioniert, werden auch die kreativsten Wege ausprobiert: „Noch nie haben die Kommunen so schnell Bewilligungsbescheide ausgestellt. In den Städten gibt es einen Druck – nach mehr Ganzttagsschulen“, so der Stadtdirektor von Mönchengladbach.

Nach Wolfgang Rombey, Vorsitzender des Schulausschusses des Deutschen Städtetages müssen aber zum einen die Qualität des Unterrichts und zum anderen die Kooperation mit der Jugendhilfe verbessert werden. Moderatorin Christiane Grefe (DIE ZEIT) regte vor diesem Hintergrund mehr „Selbstbestimmung der Schulen“ und „Demokratie lernen“ an.

Ganzttagsschulen, die gelingen, werden meist von unten nach oben aufgebaut. Sie entstehen nicht auf einem Reißbrett, sondern sie werden kreativ und Schritt für Schritt ausgestaltet: „Lassen Sie uns nicht den Fehler machen, die ideale Ganzttagsschule am grünen Tisch zu malen. Lassen Sie uns Fehler machen! Fehler zu korrigieren gibt einen guten Lerneffekt, das gilt auch für Ganzttagsschulen“, sagte die rheinland-pfälzische Bildungsministerin Ahnen in der Podiumsdiskussion.

Offene Räume – dichte Netze – mehr Bewegung

Offene Räume für einen Dialog von unten. „Open space“, hieß die Methode, mit deren Hilfe sich der Ganztagssschulkongress in eine zweite, eine Kreativrunde begab. Anders als bei klassischen Tagungen oder Konferenzen gibt es hierbei keine einheitliche Tagesordnung, sondern folgende Rahmenbedingungen: heterogene Gruppen; Fragen, die auf den „Fingernägeln brennen“; nicht auf alles gibt es eine Antwort. Die von den Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmern generierten Ideen werden Bestandteil des Begleitprogramms der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Partizipation und Verantwortung oder neue Zeitstrukturen und offene Raumkonzepte sind auch die Schlüsselbegriffe für rhythmisierte Ganztags-schulen.

Selbst die Themen bestimmen, die auf den Fingernägeln brennen. Das Spektrum der Themen konnte breiter kaum sein. Zunächst gab es sieben Arbeitsforen. Arbeitsforum 1: „Von den Stärken ausgehen – Kinder individuell fördern.“ Arbeitsforum 2: „Neue Unterrichtsformen – Chancen für Lehrer und Schüler.“ Arbeitsforum 3: „Weg vom 45-Minuten-Takt – Verzahnung von Vormittag- und Nachmittag.“ Arbeitsforum 4: „Lernumgebung verbessern – Räume neu gestalten.“ Arbeitsforum 5: „Schule neu gestalten – gemeinsame Verantwortung von Schülern und Eltern.“ Arbeitsforum 6: „Ganztagssschule im Mittelpunkt – Kooperationen mit außerschulischen Partnern.“ Arbeitsforum 7: „Neuen Anforderungen gerecht werden – Qualifizierung des pädagogischen Personals.“

Beobachter des Ganztagssschulkongresses staunten über die Reichweite und die Tiefe der von den über 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern hervorgebrachten Themen. Aus sieben Arbeitsforen wuchs ein dichtes Netz unterschiedlichster Themen, von denen jedes seine Eigenwertigkeit besaß.

Bereits ein unvollständiger Durchgang durch die Themen der sechs übrigen Foren verdeutlicht die Vielfalt der selbst initiierten Workshops: Was brauchen Ganztagssschulen in sozialen Brennpunkten? Was bringt es, gute Beispiele in den Medien zu multiplizieren? Schülerinnen als Subjekte, Eigenständiges Lernen, Förderung von Begabungen, individuelle Förderpläne, Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft, Körperliche Erziehung in Ganztagschule integrieren, Neue Lernkultur, Schülerfirmen, Laptop-Klassen, Rhythmisierung im Sekundarbereich, Hausaufgaben, Umgestaltungsprozesse in Herford, Essenskonzepte, Stadtentwicklungsplanung, Raumumwandlungen von der Halbtags- zur Ganztagschule, Kinder wahrnehmen, Partizipation an Schulen, Kooperation mit Betrieben, Kooperationsverträge, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Globales Lernen, Studenten als Kooperationspartner, Öffnung der Ganztagschule für andere Generationen, Geschlechtsbewusste Erziehung, Kunst – Kultur – Mediengestaltung, Qualitätssicherung für externe Partner, Schulleitungen motivieren, Lehrer/innen-Ausbildung.

Tipps für die Ganztagsschulen

Zwischendurch wurde der Fokus auf dem Ganztagsschulkongress wieder auf ein Thema konzentriert. So wurde am frühen Abend eine Diskussionsrunde mit Experten zum Thema „Wie werden wir Ganztagsschule?“ angeboten. Viele Tipps und Ratschläge wurden in der Expertenrunde entwickelt.

„Wie gewinnt man ein Kollegium, das die Ganztagsschule nicht will?“ lautete die Auftaktfrage. „Man hole sich einen Berater von außen, der die Schulgebäude kennt und die Länderspezifika“, sagte Stefan Appel, Bundesvorsitzender des Ganztagschulverbandes. Und er fügte hinzu: „Wenn es mal begonnen hat, schwenkt die andere Hälfte ein.“ Man sollte auch stets auf die Lehrer und die Eltern bauen: „Durch deren Hilfe sind wir fast unbemerkt von einer offenen in eine gebundene Schule übergegangen“, sagte Christine Kieschnick von der IGS Grünthal Stralsund.

Als zentrale Fragen schälten sich folgende Probleme in der Diskussionsrunde heraus. „Welche Verpflichtungen gibt es für die Schulträger, die Personalentwicklung in den Ganztagsschulen zu unterstützen?“ Und: „Wie verlässlich schätzen Sie die Kommunen ein, Aufgaben zu übernehmen, zu denen sie nicht verpflichtet sind?“ Die Städte sind nicht verpflichtet, solche Aufgaben zu übernehmen, antworteten einmütig Jutta Paprott und Rainer Schweppe. „Aber die politische Debatte setzt die Schulträger unter Druck“, erläuterte Paprott, die Leiterin des staatlichen Schulamts Greifswald den Sachverhalt. „Für Familien mit Kindern sind Ganztagsschulen besonders wichtig“, fügte Rainer Schweppe, Leiter der Schulverwaltung der Stadt Herford, hinzu. „Dadurch werden sie ein Standortfaktor“, so Schweppe weiter.

Frischer Wind

Für Katrin Höhmann vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund ist das Thema Förderung im öffentlichen Bewusstsein wichtiger geworden. Untersuchungen belegten klar, dass gebundene Ganztagsschulen dem Bedarf nach mehr individueller Förderung besser gerecht würden.

Einen Selbstklärungsprozess sollte die Jugendhilfe durchlaufen. „Wenn Jugendhilfe sich nicht bei den Ganztagsschulen engagiert, dann wird sie verlieren“, sagte Karlheinz Thimm, koordinierender Leiter der Agentur „Kooperation in Brandenburg“ (KoBra.net). Der Schulleiter eines Berufskollegs dagegen kritisierte, dass in Halbtagschulen nur ein viel zu geringer Teil der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern abgefragt werde. Die Berufsschüler sollten in die Ganztagsschulen gehen und ihr Wissen vermitteln: „Lasst uns solche kleinen Kompetenzzentren schaffen.“

Eine erste Bilanz des Kongresses zog der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ulrich Kasparick: „Was mir besonders gefällt, ist die Atmosphäre einer Zukunftswerkstatt.“ Wichtig sei das Gespräch zwischen Praktikern und den politisch Handelnden vor Ort. Es dürfe kein Talent mehr verschenkt werden.

Am zweiten Tag des Kongresses sollten insbesondere die Anforderungen an die Unterstützungs- und Beratungsleistungen des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztagig lernen“ erarbeitet werden.

Wieder offene Räume, wieder war ein Kongress auf den Beinen und wieder rasches Zusammenfinden in den Gruppen. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen waren aller Rede wert. So wurden Ideen und Forderungskataloge geschmiedet, die in der abschließenden Rede des PISA-Experten Andreas Schleicher wieder auftauchten.

Große Herausforderungen für die Ganztagschulen in Sicht

Schleichers Perspektive geht stets über den Tellerrand hinaus, globale Zusammenhänge und Entwicklungen zwischen den Bildungssystemen schälen sich heraus. Ein Grund, so Schleicher, warum es Schweden, Finnland und Japan gelinge erfolgreich zu sein, „ist die systemische Verankerung von Innovation“. Es gebe viel zu wenig individuelle Förderung an deutschen Schulen. Grundlegend ist für Schleicher die Vernetzung in der Gesellschaft. Angesichts der demografischen Entwicklungen prognostizierte der Bildungsfachmann für die nahe Zukunft „einen dramatischen Mangel an gut ausgebildeten jungen Menschen“. Bildungssysteme seien Tanker, die nur langsam ihre Richtung ändern. Dass das Bildungssystem jedoch reformierbar sei, „zeigen uns gute Schulen in Deutschland“.

Schleicher forderte mehr Gewicht auf die Bewertung pädagogischen Handelns. Außerdem seien die Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu gering: „Wenn wir von den Schulen mehr Ergebnisorientierung verlangen, brauchen sie auch mehr Freiräume.“ Die Schulen müssten mehr Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler übernehmen. Wichtig sei die Bereitschaft, mit Heterogenität umzugehen und die Anreize für den Lehrerberuf zu verändern. Schleicher setzte sich zudem dafür ein, dass an den Schulen „offene und integrierte Angebote“ vorhanden seien, die unterschiedlichen Interessen gerecht werden: „Gute Bildung hat ihren Preis“, fügte Andreas Schleicher hinzu. Die für Bildung eingesetzten Gelder seien aber keine Kosten, sondern Investitionen.

Die Startkonferenz sollte Ausgangspunkt und Symbol für Veränderung sein. Es ist dort etwas geschehen, was neugierig für Neues, Unbekanntes macht. „Ich habe noch nie erlebt, dass so viele Menschen in einem Forum zu Wort gekommen sind“, sagte Heike Kahl zum Abschluss der Veranstaltung. Und die Philosophie des Open-Space-Ansatzes gab auf dem Ganztagschulkongress all jenen Recht, die neue Schulen leben und bauen wollen: „Die da sind, sind genau die Richtigen.“

Rolf Richter, Georg Rutz

Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung des Schultages

**Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
17.–19. November 2004 in Essen**

Tagungsort: Gymnasium am Stoppenberg, Im Mühlenbruch 51, 45141 Essen



Podiumsdiskussion mit Renate Hendricks (Landeselternrat), Reinhard Kahl (Publizist), Dr. Jeanne Rubner (Süddeutsche Zeitung, Moderation), Doris Ahnen (Staatsministerin und Präsidentin der KMK), Prof. Dr. Susanne Thurn (Leiterin der Laborschule, Bielefeld)

Vorbemerkung

Etwa 350 Pädagogen, Wissenschaftler, Eltern und Politiker besuchten den Ganztagsschulkongress 2004. Schulen und bildungsrelevante Institutionen aus allen Bundesländern waren auf dem Kongress vertreten, der vom 17.-19. November im Gymnasium am Stoppenberg in Essen stattfand.

Nahezu alle Bundesländer haben sich in den vergangenen Jahren in unterschiedlicher Weise für den Ausbau der Ganztagsschulen Programme gegeben. Die Umsetzung ist in vollem Gange. Eine explosionsartig zunehmende Anzahl von Schulen, die sich in irgendeiner Form dem Gedanken der Ganztagsschule verpflichtet fühlen, ist die Folge.

Einerseits entspricht das den Zielen des Ganztagsschulverbandes. Auf der anderen Seite kann sich niemand einfach zufrieden zurücklehnen und die zahlenmäßig imponierenden Erfolge genießen. Entsprechen doch die ersten Ergebnisse zwar dem brennenden gesellschaftlichen Verlangen nach einem Ausbau der Kinderbetreuung für alle Altersstufen: in der verlässlichen Grundschule, der Halbtagschule mit pädagogischer Mittagsbetreuung, der Schule mit Betreuung an drei Nachmittagen. Dennoch nimmt im Ganztagsschulverband die Sorge zu, dass ein charakteristischer Wesenszug der Ganztagsschule zu wenig Beachtung findet.

Die Ganztagsschule ist eben nicht nur eine um das eine oder andere Element erweiterte Halbtagschule. Es genügt nicht, verlässliche Öffnungszeiten, ein Mittagessen und eine bunte Reihe von Nachmittagsangeboten an die Halbtagschule anzuhängen. Bleibt man in der rein additiven Ausdehnung der Schulzeit stecken, so wird diese Konstruktion der zur „Ganztagsschule“ erweiterten Halbtagschule langfristig scheitern und das europaweit funktionierende Ganztagsschulwesen in Deutschland endgültig in Verruf bringen, weil wesentliche Erkenntnisse der ganztägigen Erziehung und Bildung augenfällig vernachlässigt werden.

Dabei handelt es sich um die vergebene Chance, durch eine auf den gesamten Schultag ausgedehnte neue pädagogische Konzeption das Leben und das Lernen rundum effektiver und stressfreier zu gestalten. Die organisatorische und inhaltliche Abfolge der Aktivitäten im Laufe eines Schultages müssen kindgerecht sein. Anstrengung und Erholung stehen in einem ausgewogenen Verhältnis. Sie wechseln sich im Sinne gesundheitsförderlicher Tagesgestaltung ab. Die Schule hat eine ansprechende Atmosphäre und regt zu kreativem Tun und schöpferischen Pausen an. Die Räume und die Ausstattung der Schule begünstigen das Lernklima, die Kinder fliehen nicht um 13.00 Uhr, sondern bleiben, um sowohl freiwillig als auch pflichtgemäß ihren individuellen Lernbedürfnissen und Interessen nachzugehen. Der Schultag ist nicht nur in Vor- und Nachmittag (Pflichterfüllung und freiwillige Betätigung) geteilt, sondern im besten Sinne ganzheitlicher und ganztägiger Bildung und Erziehung gegliedert.

Diese wesentlichen Grundsätze sollten die Ganztagsschulen und die, die sich auf den Weg dahin gemacht haben, Schritt für Schritt verwirklichen und so ihren Beitrag zu einer gesunden und ganzheitlichen, für Schülerinnen und Schüler effektiven Gestaltung des Schultages leisten. Der diesjährige Kongress hat genau diese Fragestellung von kind- und jugendgerechten Konzepten zur Gestaltung des Schultages aus qualitativer Sicht aufgegriffen.

Begrüßungen

1. Der *Vorsitzende des Ganztagsschulverbandes, Direktor Stefan Appel*, begrüßte die etwa 350 Tagungsteilnehmer, darunter auch Gäste aus der Schweiz und Österreich. Er dankte der gastgebenden Schule, ihrem Leiter Oberstudiendirektor Bleck, besonders dem Ganztagsschulkoordinator des Gymnasiums Herrn Studiendirektor Thomas Bungarten und der Leiterin des Tagesheims, Frau Eva Kremser und Ihren Helferinnen und Helfern für die vorbereitenden Arbeiten. Stefan Appel begründete die Wahl des Tagungsortes mit der vielfältigen Entwicklung von Ganztagsschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen und dem eindrucksvollen Schulzentrum in Essen. Das Thema der Tagung leitete er aus der Forderung ab, dass sich die Ganztagsschule nicht zu einer Vormittagsschule und einem Additivum am Nachmittag entwickeln dürfe. Viele Gehirnforscher warnen davor, die Köpfe mit Daten voll zu laden wie Festplatten von Computern. Daher müsste sowohl in den gebundenen als auch in den offenen Organisationsmodellen ein konzeptioneller Zusammenhang in den Angeboten des Vor- und des Nachmittags bestehen und nicht einfach eine additive Ausweitung der Schulzeiten auf den Nachmittag. Die Tagung wird Gelegenheit geben, hierzu Beispiele zu entwickeln, denn „nicht überall, wo Ganztagsschule draufsteht, ist auch Ganztagsschule drin“.
2. *Dr. Wolfgang Reininger, Oberbürgermeister* der gastgebenden Stadt, stellte die Entwicklung der „Schulen als Lebensraum“ in Essen dar und nannte als vorläufiges Ziel, bis 2007 etwa 25 % der allgemein bildenden Schulen zu ganztägigen Organisationen zu entwickeln. Der „Essener Weg“ sehe dabei vor, bestehende Strukturen, z.B. die Horte und vorhandene Potentiale wie Kirchen, Vereine und Verbände, einzubeziehen. Er sprach die finanziellen Probleme bei der Errichtung von Ganztagsschulen als dominierendes Thema an und begründete damit die Notwendigkeit, unterschiedliche stadtteilbezogene ganztägige Organisationsformen auf dem Weg zu optimalen Ganztagsschulangeboten zu entwickeln.
3. Die *Ministerin für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Ute Schäfer*, bezog sich in Ihren Grußworten auf das Investitionsprogramm der Bundesregierung, das einen kräftigen Anstoß für die Errichtung von Ganztagsschulen – gleichgültig in welcher Organisationsform – gegeben habe. Unstrittig sei, dass an Ganztagsschulen Bildung, Erziehung und Betreuung besser miteinander vereinbart werden könnten. Sie befürwortete, dass Schule und Jugendhilfe dabei zusammen arbeiten und die Horte einbezogen werden. In Nordrhein-Westfalen, so berichtete die Ministerin, bestehen seit Jahren bereits 400 gebundene Ganztagsschulen im Sekundarbereich für ca. 20 % der Schülerinnen und Schüler des Landes. Im Primarbereich solle bis 2007/08 für 200 000 von 800 000 Kindern ein Besuch der Ganztagsschule möglich sein. Frau Ministerin Schäfer betonte ihr familienpolitisches Anliegen, durch die

Ganztagsschulangebote der Chancengleichheit für Eltern und Kinder näher zu kommen; dies könne nur gelingen, wenn sich alle Erwachsenen direkt oder indirekt an der Bildung und Erziehung der Heranwachsenden beteiligten. Die Ministerin gab auch einige Anregungen zur Gestaltung der Lebens- und Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler, damit die Schule zu einem „Haus des Lebens und des Lernens“ werden könne. Dazu gehörten neben einem verlässlichen räumlichen und zeitlichen Rahmen auch reguläre Angebote, z.B. zur Nachhilfe, zur Schülermitbestimmung und zur Schlichtung von Streitigkeiten. Mit einem Hinweis auf das vorbildliche finnische Bildungssystem brachte die Ministerin ihre Hoffnung auf eine weitere erfolgreiche Entwicklung der Ganztagsschulen zum Ausdruck, denn Bildung sei mehr als Schule und auch mehr als PISA.

4. Ergänzend zu den Ausführungen seiner Ministerin stellte *Klaus Schäfer, Abteilungsleiter im Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen*, die Situation der Ganztagsschulentwicklung in NRW detailliert dar. Er vertiefte die von der Ministerin angerissenen Ansätze, benannte dabei auch die Schwierigkeiten, die sich bei der Errichtung von Ganztagsschulen durch die unterschiedlichen Bedürfnisse der Eltern in Bezug auf die Organisation ergäben. Deshalb würden verschiedene, von der jeweiligen Situation in der betreffenden Schule und im konkreten Einzugsgebiet abhängige Konzepte verwirklicht – im Bewusstsein ihrer Veränderbarkeit und Weiterentwicklung. Wichtig sei daher, so führte der Referent im Einzelnen aus, der Zusammenklang von Bildung, Förderung und Erziehung unter Einbeziehung von Sportverbänden, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Musikschulen u.a.. In NRW werde also mit pragmatischen Maßnahmen – das sei die bildungspolitische Entscheidung – der Einstieg in die Entwicklung von Ganztagsschulen, vom Primarbereich ausgehend, begonnen.
5. Besonders herzliche Begrüßungsworte fand *Oberstudiendirektor Manfred Nicht, der Dezernent des Bistums Essen für Erziehung, Schule und Hochschule*, der für die Trägerin der gastgebenden Einrichtung (Schulzentrum am Stoppenberg) und als ehemaliger Leiter des 1966 gegründeten Gymnasiums die Pionierfunktion „seiner“ Schule hervorhob. Er erläuterte den Tagungsteilnehmern den „Stoppenberger Appell“, der den gewaltfreien Umgang miteinander fordere und der allen Tagungsteilnehmern in Kopie zur Verfügung gestellt wurde.

Film, Vortrag und Podiumsdiskussion

In einer abwechslungsreichen Mixtur aus Film und Vortrag machte der *Publizist, Autor und Regisseur Reinhard Kahl* seine Zuhörer mit seiner Vorstellung von Schule vertraut. Dabei befasste er sich vor allem mit dem Schulklima und dem Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern einerseits und Lehrerinnen und Lehrern

andererseits, außerdem erläuterte er die notwendigen Voraussetzungen zur Initiierung und Aufrechterhaltung eines erfolgreichen Erziehungs- und Lernprozesses. Eine selbstverständliche Prämisse dazu sei, so Kahl – wie in vielen europäischen Nachbarländern praktiziert –, eine ganztägig belebte Schule. Er betonte die Bedeutung aller Begegnungen und Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und dem mit der Lehre und der Erziehung beauftragten Personal auch außerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts. Gemeinsames Essen halte er für ebenso wichtig wie die allmorgendliche persönliche Begrüßung der Schülerinnen und Schüler. „Wie ein Gastgeber“ sollten Lehrerinnen und Lehrer die Schule zu einem freundlichen Lern- und Lebensort machen.

Schon durch diesen Beitrag, unterstützt durch einprägsame und deutliche Szenen aus seinem Film „Treibhäuser der Zukunft“, gelang es Reinhard Kahl, die zentrale Frage nach der Rolle des Lehrers (gemeint ist das gesamte pädagogische Personal an Ganztagsschulen) in den Brennpunkt zu rücken. Es müssten einerseits Standards definiert werden, die die unterschiedlichen Bildungsziele überhaupt erst erreichbar werden ließen; andererseits sei es aber unabdingbar, dass Lehrende und Erziehende, statt eine alle Lernprozesse vermeintlich beherrschende Omnipotenz anzustreben, sich in eine Moderatorenrolle begäben.

Dies sei besonders wichtig, um die zu erziehenden und zu bildenden Kinder zu Subjekten ihres eigenen Bildungsprozesses werden zu lassen. Damit könne einer verbreiteten und das erfolgreiche Lernen hemmenden feindseligen Stimmung zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern entgegengewirkt werden.

Die Bodenseeschule sei ein Beispiel, wo in der bewährten Leitung des Rektors Alfred Hinz das Lehrer-Schüler-Verhältnis enthierarchisiert wurde, der Lehrer gewissermaßen schon traditionell als Gastgeber auftrete und durch das unverkrampte Klima, das der individuellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler diene, bei der Erarbeitung der Lerninhalte nachhaltigen Lernzuwachs schaffe.

Kahl informierte in diesem Zusammenhang über Untersuchungen, die belegten, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in hohem Maße über das vermeintlich „gesicherte“ Schulwissen ihrer Zöglinge täuschten: Statt erwarteter 60 % blieben nur 30 % des vermittelten Wissens abrufbar. Untersuchungen hätten überdies ergeben, dass Lern- und Entwicklungsalter bis zu vier Jahren auseinander drifteten! Das Lebensalter allein könne also nicht mehr als beherrschende Voraussetzung für die Bildung von homogenen Lerngruppen dienen.

Kahl forderte höchstmögliche Differenzierung und Individualisierung, kritisierte die Organisation des Schultages wegen der starren Unterrichtsstunden und der geringen Präsenzzeiten der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen. Er nannte als positives Beispiel Schweden, dort würden für Lehrerinnen und Lehrer von 46 Pflichtarbeitsstunden 35 als Präsenzstunden in der Schule angerechnet. Reinhard Kahl warb für „Empowerment“ (Entscheidungen nach unten verlagern), für Entbürokratisierung, für Selbstverantwortung und für ein entspanntes Verhältnis

aller an der Lehre und Erziehung in der Schule beteiligten Personen; er baue auf solche Lehrerinnen und Lehrer, für die Schule mehr sei als eine Arbeitsstätte, ein Ort vielmehr, „in dem *wir* zu Hause sind, aus dem *wir* etwas machen“.

Podiumsdiskussion

Unter der Moderation von Frau Dr. Jeanne Rubner, Süddeutsche Zeitung, diskutierten

- Frau Doris Ahnen, Staatsministerin und Präsidentin der KMK,
- Frau Renate Hendricks, Vorsitzende der Landeselternkonferenz (NRW),
- Frau Prof. Dr. Susanne Thurn, Leiterin der Laborschule in Bielefeld und
- Herr Reinhard Kahl, dessen vorausgegangenes Referat zum Ausgangspunkt der Diskussion wurde. Unter anderem vertieften die auf dem Podium diskutierenden Personen die Frage nach den notwendigen Kompetenzen des schulischen Personals und entwickelten in interessanten und kontroversen Beiträgen neue Aspekte dieses Problems. Die Personen auf dem Podium waren sich darüber einig, dass eine pädagogisch organisierte Ganztagschule, an der engagierte und für deren spezifischer Bedürfnisse ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer wirkten, eine der Voraussetzungen sei, um den immer dringender werdenden Forderungen und Erwartungen in Bezug auf eine erfolgreiche Erziehung, Bildung und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können. Je nach Arbeitsfeld und beruflichem Schwerpunkt erwarteten die Diskutierenden von der Ganztagschule
- ein demokratisch und sozial geprägtes Verhalten aller Heranwachsenden und Erwachsenen,
- eine hohe Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler,
- gesteigerte Leistungsergebnisse (PISA),
- Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit,
- günstige organisatorische Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Kindererziehung und beruflicher Karriere der Eltern.

Als zukunftsorientierte Forderungen und notwendige Maßnahmen wurden dafür u.a. genannt:

- eine fach- und praxisbezogene Lehrerbildung,
- ein Praxisjahr vor dem Lehrerstudium,
- eine finanzielle Absicherung der Ganztagschule,
- mehr Autonomie der Ganztagschule in Fragen der Lernorganisation,
- Stärkung der selbstregulierenden Kräfte,
- Die Möglichkeit Macht und Entscheidungen nach „unten“ zu geben,
- Die Fähigkeit delegieren zu können,
- die zeitnahe Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse, z.B. aus der Gehirnforschung und der erfolgreichen Schulversuche,

- verbesserte Tests und Verfahren zur Leistungsmessung,
 - mehr Differenzierung und Individualisierung,
 - Aufarbeitung der problematischen Beziehungen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern,
 - Umsetzung der Mediation (Streitschlichtung),
 - Einbeziehung außerschulischen Personals in die Bildungs- und Erziehungsarbeit,
 - weitgehender Ersatz von Ziffernnoten durch verbale Beurteilungen,
 - Ermöglichung von homogenen kleinen Lerngruppen.
- „Es gibt also noch viel zu tun“, stellte die Diskussionsleiterin Dr. Jeanne Rubner abschließend fest.

Vorträge

1. Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Dortmund:

Organisationskonzepte und pädagogische Gestaltung von Ganztagschulen – erste Forschungsergebnisse

Prof. Holtappels stellte fest, dass gegenwärtig nur wenige Ganztagschulen in gebundener Form eingerichtet sind, dass vielmehr offene Organisationsformen bevorzugt würden, die sich nach den jeweiligen örtlichen, finanziellen und personellen Gegebenheiten richteten („Bikini-Modelle“). Die Entwicklung anspruchsvoller Ganztagschulmodelle sei auf dem Weg, doch könne man mit Scharrelmann sagen: „Nichts ist so schlimm wie Eile“. Erste Ergebnisse von Umfragen bestätigen eine zunehmende Akzeptanz der Eltern für Ganztagschulen in Verbindung mit deutlichen Forderungen nach Familienentlastung – aber auch nach erweiterten Kompetenzen der Schule für Planung, Kommunikation, Lernkultur und soziales Lernen (56 %). Die Forderungen würden ergänzt durch die Erwartung nach verlässlicher Betreuung und dem Angebot eines Mittagessens (48 %); 43 % der Befragten beabsichtigten, aufgrund des Ganztagesangebotes wieder einen Beruf aufzunehmen.

Die Befragungsergebnisse von Schulleitern an Ganztagschulen zeigten ebenfalls ein Übergewicht der situationsbedingten Notwendigkeit von offenen Systemen, die sich aber – so die Erwartung Holtappels – im Laufe der Zeit zu gebundenen Systemen entwickeln könnten. Ein erfreuliches Ergebnis der Umfragen ist auch die Bestätigung zunehmender Differenzierung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in Projektarbeit, themenorientierte Arbeitsgruppen, Freizeitangebote, Fördermaßnahmen u.a.m.

Das Bundes-Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ habe nachweislich die Entwicklung von Ganztagschulen stark gefördert. Jetzt gelte es – so Holtappels – diese grundlegend wichtige und variable schulische Organisationsform weiter mit Leben zu füllen, zu fördern und zu entwickeln. Es ist vorgesehen, den Vortrag in der Verbandszeitschrift „Die Ganztagschule“ zu veröffentlichen.

2. Prof. Dipl.-Ing. Peter Hübner, Stuttgart:
Schulbau als Lebens- und Lernraum

Für viele Teilnehmer/innen ergaben sich dann aus dem Vortrag von Prof. Ing. Peter Hübner, der auch den Bau der Odenwaldschule, Heppenheim, geplant hat, interessante und verblüffende Perspektiven einer Schularchitektur, die vom Kinde her gedacht, geplant und ausgeführt wird. Auch Hübner stellte die Schule als kinderfreundlichen, beliebten und nutzbringenden „Gastgeber“ vor und richtet seine Planungsideen entsprechend aus.

Leicht nachsehen lassen sich seine innovativen Anregungen im Internet unter www.plus-bauplanung.de. Im Übrigen ist vorgesehen, seinen Vortrag ebenfalls in der Zeitschrift „Die Ganztagschule“ zu veröffentlichen.

3. Prof. Dr. Wulf Wallrabenstein, Hamburg:
Professionalität und Entwicklungsperspektiven – zur Rolle des pädagogischen Personals in der Ganztagschule

Professor Wallrabenstein, der seine Ausführungen in sein bekanntes und anschauliches „Toblerone-Modell“ münden ließ, rückte die zu verändernde Lehrerrolle in den Mittelpunkt seines Vortrages, der den Bogen zum Anfang des Kongresses am Mittwoch herstellte. Er führte den Kongressbesuchern eindringlich vor Augen, wie wichtig es ist, die Pädagogik ganzheitlich und vom Kinde her zu buchstabieren. Dafür hätten, wie eingangs in der Aufgabenbeschreibung des Kongresses ausgeführt, die Ganztagschulen als Schulen der Zukunft eine besondere Verantwortung. In ihren pädagogischen und organisatorischen Konzeptionen sollten die Ganztagschulen in Deutschland zunehmend ihre Vorreiterrolle für eine kindgemäße Schule deutlich machen. Diese erschließe und entwickle die unterschiedlichen Begabungen, sie fördere die Initiative der Lernenden und sollte offen sein für zukünftig relevante gesellschaftliche Entwicklungen und Bedürfnisse.

Die folgenden Thesen lassen sich aus Wallrabensteins Vortrag ablesen:

- Das Leitbild der Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen sollte zwischen dem herkömmlichen Lehrerleitbild und dem des Sozialpädagogen angesiedelt sein.
- Die Steuerung des pädagogischen Angebots sollte durch Tests und definierte Leistungsanforderungen erfolgen.
- Lernforderungen müssten – wie von Scharrelmann beschrieben – an die Lernmotivation gekoppelt werden.
- Gesellschaftliche Störungen, die in die Schule wirkten, sollten rechtzeitig erkannt, beurteilt und behandelt werden.
- Die schulische Entwicklung sollte nicht nur am Ziel des Abiturs ausgerichtet

werden, sondern am unterschiedlichen Entwicklungsstand und -tempo der Schülerinnen und Schüler.

- Widersprüche im System müssten erkannt und Konsequenzen sollten gezogen werden.
- Gebraucht werde ein neues Lehrerleitbild, ein Paradigmenwechsel: Lehrerinnen und Lehrer sollten selbst auch teamfähige, forschende Lerner und gleichzeitig Lernmoderatoren mit Zukunftsvisionen sein.
- Schülerinnen und Schüler sollten als „Gäste“ in die Schule aufgenommen werden mit der Erwartung, dass sie motiviert würden, dass sich ihre Anlagen entfalteten, damit sie „ihren“ Platz in der Welt finden könnten.

Auch dieser Vortrag wird in der Verbandszeitschrift „Die Ganztagsschule“ abgedruckt.

Schulbesuche, Gesprächskreise und Workshops

Auch auf diesem Kongress wurde deutlich, dass viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besonderen Wert auf die attraktiven, zur Mitarbeit anregenden Angebote, wie die *Schulbesuche*, die diversen *Gesprächskreise* und die *Workshops*, legten.

Schulbesuche

Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin wählte eine attraktiv und interessant erscheinende Schule aus dem Angebot von etwa 20 Besuchsschulen verschiedener Schularten aus. Omnibusse und öffentlich Verkehrsmittel beförderten die Besucherinnen und Besucher am Vormittag zur gewählten Schule. Dort fanden Führungen, Gespräche mit der Schulleitung, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern statt. In Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Dies entsprach in besonderer Weise dem immer wieder geforderten Blick über den Tellerrand; er soll den Weg für Innovationen an den jeweils eigenen Schulen bereiten. Ein gemeinsames Mittagessen an der Besuchsschule rundete diesen Tagungshöhepunkt ab.

Gesprächskreise

1. Die *bundeslandbezogenen Praktikergespräche* dienten dem Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrern, soweit sie sich noch nicht in den Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier wurden landesbezogene Probleme erörtert und die Situation der Ganztagsschulentwicklung im eigenen Bundesland begutachtet. Häufig entwickelten sich hieraus Anregungen für die eigene Schule und Beschlüsse über Maßnahmen zur Förderung der Ganztagsschulentwicklung des jeweiligen Bundeslandes.

2. Im *Gesprächskreis Schulaufsicht/Ministerien* trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um über Erfahrungen in der Leitungsebene mit der Ganztagsschulentwicklung zu sprechen. Dieser Gesprächskreis unter Vorsitz von Oberschulrat Ulrich Rother war gut besucht. Es stellte sich heraus, dass die mündlich übermittelten Informationen detaillierter und problembezogener waren, als man erwartet hatte. Die üblichen schriftlichen Verlautbarungen der Bundesländer gäben nicht genügend Details preis.
3. Der seit einigen Jahren existierende *Gesprächskreis der Sozialpädagogen* tagte auch dieses Mal als geschlossene Veranstaltung. Die Teilnehmer äußerten den Wunsch, für zukünftige Veranstaltungen eine Organisationsform zu finden, die der zunehmend notwendigen Verzahnung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gerecht würde. Negative Entwicklungen, die sich aus dem konkurrierenden Nebeneinander des Lehrpersonals und des erzieherisch tätigen Personals mancherorts abzeichneten, sollten so vermieden werden. Dementsprechend werde eine Öffnung dieses Angebots für alle Tagungsteilnehmer angestrebt.

Workshops

Die zahlreichen Workshops wurden teils von den Referenten, teils von anderen pädagogischen Praktikern geleitet. Sie umfassten jeweils den Zeitraum von 10.00 Uhr bis 13.00 Uhr am letzten Tag der Tagung und gaben jedem Tagungsteilnehmer, jeder Tagungsteilnehmerin die Gelegenheit, sich aktiv mitarbeitend und lernend einzubringen. Die Liste der Themen informiert über das weite Spektrum der pädagogischen Angebote:

- Peer-Mediation (Streitschlichtung) an der Ganztagsschule
- Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Ganztagsschule?
- Evaluation von ganztagsschulspezifischen Bausteinen des Schulprogramms
- Neue Medien in der Ganztagsschule
- Möglichkeiten der Begabtenförderung in der Ganztagsschule
- Gestaltungsbausteine für den außerunterrichtlichen Bereich an Ganztagsschulen
- Vom Leitbild zur alltäglichen Arbeit an Ganztagsschulen (Corporate Identity)
- Spielräume gestalten – Außengelände in Bewegung
- Schulkonzeptentwicklung für Ganztagsschulen
- Modelle und Ressourcen für den Ausbau schulbibliothekarischer Angebote
- Rhythmisierung des Schultages
- Bedeutung von Bewegung für das Lernen (Pausen- und Freizeitgestaltung)
- Beratung von Schulen bei der Erstellung eines Medienkonzeptes
- Virtuelle Freundschafts- und Sozialberatung für Jugendliche

Mitgliederversammlung und kulturelles Programm

1. In der *Mitgliederversammlung* des Ganztagsschulverbandes wurde unter Punkt 4 (der Tagungskritik) wieder ein positives Echo der aktuellen Tagung festgestellt. Besonders gelobt wurde die hervorragende Organisation durch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und Schüler und Schülerinnen des Gymnasiums am Stoppenberg.
Auch die Informationsstände von Firmen und Verlagen boten in ihrer vielfältigen Palette für jeden interessante Anregungen.
2. Der Besuch der *Zeche Zollverein* (Weltkulturerbe der UNESCO) mit Steigerführung und Püttgeschichten wurde ebenfalls von zahlreichen Tagungsteilnehmern als ein Höhepunkt empfunden.
Leider ließ das dicht gedrängte Tagungsprogramm nicht genügend Zeit, die Stadt und weitere kulturelle Ereignisse einzubeziehen.
Es wurde vorgeschlagen, zukünftig noch mehr Möglichkeiten anzubieten, den Tagungsort näher kennen zu lernen. Dafür bleibt nur der Tipp an die Kongressteilnehmer noch eine oder zwei Übernachtungen privat zusätzlich zu buchen.
3. Die *Pädagogische Nacht* am ersten Abend diente dem Kennenlernen beim gemeinsamen Abendessen und bei Musik und Tanz.
4. Den *nimmermüden Helferinnen und Helfern* aus der gastgebenden Schule und den Organisatoren, dem Personal in der Schulküche, die das einmalige Buffet geschaffen haben, und der musikalischen Abteilung (Rockband), die für die unterhaltsame Tanzmusik gesorgt haben, sagt der Ganztagsschulverband seinen besonderen Dank.

Schluss

Ein zentrales Ergebnis unseres Kongresses ist, dass

1. ein verändertes Rollenverständnis des pädagogischen Personals (Kinder aktivieren, Wissen vermitteln und das Lernen moderieren) und
2. damit einhergehend die organisatorisch enge Verzahnung des Vor- und Nachmittagsangebots die unabdingbaren Voraussetzungen für den Erfolg bei der Umsetzung ganztägiger Konzeptionen bilden.

Hinweis: Ein weiterer Tagungsbericht, der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellt wurde, ist in zwei Teilen im Internet erschienen:

<http://www.ganztagsschulen.org/2407.php?print=1> und

<http://www.ganztagsschulen.org/2436.php?print=1>

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“

12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück

Können Ganztagsschulen der Jugendhilfe zu neuer Blüte verhelfen? Und ist dies möglich, ohne dass die Jugendhilfe ihre Identität preisgeben muss oder gar in die Rolle einer Aushilfslehrerschaft gedrängt wird? Diese Fragen standen im Mittelpunkt zahlreicher Fachforen auf dem 12. Deutschen Jugendhilfetag, der vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück stattfand. Die Diskussionen und Vorträge stießen auf so großes Interesse, dass in vielen Veranstaltungen die Sitzplätze nicht ausreichten.

Dass die Kooperation von Ganztagsschulen und Jugendhilfe von aktuellem Interesse war, zeigte sich bereits in der Eröffnungsrede der Bundesfamilienministerin Renate Schmidt. Die Ministerin zog in ihrer jugendpolitischen Grundsatzrede eine Verbindung von Ganztagsschulen zum Motto des Jugendhilfetags: „Natürlich muss sich auch in den Schulen etwas ändern. Wir brauchen Ganztagsschulen. Und deshalb setzt die Bundesregierung mit dem Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ eines der größten Bildungsprogramme um, das es je gab. Ich begrüße es ausdrücklich, dass Bund und Länder jetzt gemeinsam einen Bildungsbericht erstellen werden und sich auf einen umfassenden Bildungsbegriff verständigt haben. Denn Kinder und Jugendliche sollen ‚leben lernen‘ – wie es das Motto des Jugendhilfetags sagt. ‚Lebenskompetenz‘ – so heißt das zentrale Lernziel.“

Laut Renate Schmidt sollen Schulen zu Orten des kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens werden, wo über das Faktenwissen hinaus Kritik- und Teamfähigkeit vermittelt werden und Partizipation für Schülerinnen und Schüler und Eltern möglich ist. Schulen alleine würden dies nicht schaffen, aber die Jugendhilfe verfüge über entsprechende Kompetenzen. „Wir brauchen das Zusammenführen von Angeboten der kommunalen Jugendhilfe und der Schule unter einem Dach. Bildung und Jugendhilfe müssen mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen auf gleicher Augenhöhe als gleichberechtigt und gleichwertig in der Ganztagsschule kooperieren“, forderte die Ministerin. „Beide müssen sich deshalb ändern, die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen.“

Reiner Prölß, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, dessen Arbeitsgemeinschaft den Jugendhilfetag organisierte, warnte in seiner Rede allerdings davor, „dass die im Investitionsprogramm bereitgestellten Mittel, die einen

bildungspolitisch begründeten Beitrag zum Ausbau von Ganztageschulen leisten sollen, in manchen Ländern dazu verwendet werden, pädagogisch konzeptionell fragwürdige Ganztagesbetreuungsangebote zu schaffen und die Investitionen für längst fällige Gebäudeunterhaltsmaßnahmen und geplante Erweiterungen zu missbrauchen“.

Die Forderung nach einer „Kooperation auf gleicher Augenhöhe“ zog sich wie ein roter Faden durch die weiteren Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt Ganztageschule. So fragte Prof. Dr. Max Fuchs im Fachforum „Kultur macht Schule“: „Wie soll auf gleicher Augenhöhe verhandelt werden, wenn die Schulen das Geld haben?“ Trotz aller Kritik forderte der Vorsitzende der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, dass sich die Jugendarbeit zu den Ganztageschulen hin orientieren und Modelle gelingender Zusammenarbeit entwickeln müsse. „Alle Jugendhilfeverbände sind inzwischen für die Ganztageschule, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind“, so der Kulturpädagoge. Dazu müssten sich aber auch die Schulen verändern. Hilfreich wäre die Gewährung stärkerer Autonomie für die Schulen, wie sie in Skandinavien praktiziert werde. Der Staat solle lediglich die Ziele vorgeben, den pädagogischen Weg müssten die Schulen dann selbst wählen dürfen. „Es muss ein Bruchschnitt gemacht werden“, forderte Fuchs. „Wir brauchen eine Veränderung in der Binnenstruktur der Schulen, eine Entrümpelung der Lehrpläne und müssen das Verständnis von Bildung als Selektion ändern.“

Als möglichen Kooperationspartner für Ganztageschulen stellten Mechthild Eickhoff und Peter Kamp ihren Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen vor. „Bei uns sind Vertreter aller künstlerischen Sparten dabei. Wir haben die Struktur, besitzen die Kompetenz zum Projektmanagement und können über Projekte hinaus Personen in der Schule präsentieren“, berichtete Frau Eickhoff. In Nordrhein-Westfalen kooperierten die Jugendkunstschulen bereits mit 40 der in diesem Schuljahr gestarteten 240 Ganztageschulen – von einzelnen Projekten bis zur kompletten Nachmittagsgestaltung, so Kamp.

Im dem Forum „Gemeinsam geht es besser“ referierte Klaus Schäfer über die „Kinder- und Jugendhilfe in der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen“. „Ohne die Integration der Jugendhilfe bekommen wir keine neue Schule“, stellte der Abteilungsleiter Jugend und Kinder des Nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder einleitend fest. Dass „Bildung mehr als Schule, Schule mehr als Unterricht“ ist, sei für die Jugendhilfe klar, für andere dagegen weniger. Es sei daher manchmal schwierig, Lehrern zu vermitteln, dass es „auch andere Pädagogen“ gebe. Das Interesse von Eltern an umfassenderer Bildung für ihre Kinder sei groß. „Wir vom Ministerium sind durch Nordrhein-Westfalen gereist, um den Eltern das Thema der Einbindung der Jugendhilfe vorzustellen, und egal, wohin wir kamen – die Säle waren immer voll. Nur Schulen, die mehr zu bieten haben und attraktive Angebote machen, werden in Zukunft

bestehen können. Die Anmeldezahlen zeigen einen Trend hin zur Ganztagschule, und auf Dauer werden alle Eltern in diesen Sog geraten“, resümierte Schäfer.

Durch die Jugendhilfe kämen Fachkräfte aus verschiedenen Professionen in die Schulen und sorgten für Qualität. Den Kindern eröffne das Möglichkeiten, neue Fähigkeiten zu entdecken und eigene Interessen zu entwickeln. Den Trend zur Kooperation begründete Klaus Schäfer: „Die Schulen merken, dass sie am Ende ihrer Kräfte und mit der Erziehung der Kinder überfordert sind. Und auch die Schulministerien merken langsam, dass Lernen nicht nur etwas mit Schule zu tun hat. Durch die Ganztagschulen werden wir auch eine andere Jugendhilfe bekommen: Sie wird endlich nicht mehr nur als Reparatur-, sondern auch als Bildungsinstanz wahrgenommen werden.“

Die Referentin und die Referenten des vom Deutschen Jugendinstitut veranstalteten Fachforums „Ganztagsangebote – und dann?“ erläuterten vor dem voll besetzten Saal in der Stadthalle die „Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft“. Die selbstgestellte Aufgabe lautete: „Wie formulieren wir einen ‚Beipackzettel‘ für Ganztagschulen?“ Dabei herrschte auf dem Podium allerdings keine Einigkeit darüber, ob Ganztagschulen pädagogischen Sinn machen. Prof. Dr. Uta Meier von der Universität Gießen ging das Thema gesellschaftspolitisch an. Zwei Drittel nichtberufstätiger Frauen wollten wieder arbeiten. Beim arbeitenden Drittel hätten Umfragen ergeben, dass bei 50 Prozent der Fälle bei der Kinderbetreuung Notlösungen mit Tagesmüttern oder Verwandten organisiert werden müssten. Aus Gründen der Geschlechtergerechtigkeit müssten Frauen gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und dies könne durch Ganztagsangebote gewährleistet werden. Viele Familien, die ihren Kinderwunsch wegen der ungeklärten Betreuungssituation zurückstellten, würden dann auch mehr Kinder bekommen. „Darüber hinaus bieten Ganztagschulen die Chance, Alltagsorientierung und gesundheitsfördernde Ernährung zu lernen, was genauso wichtig wie Bildungsstandards ist“, meinte die Familienwissenschaftlerin.

Scharfen Widerspruch erntete Prof. Meier von Prof. Dr. Thomas Olk. Der Wissenschaftler vom Institut für Pädagogik der Universität Halle/Wittenberg entgegnete, es könne nicht Aufgabe der Schulen sein, die Geburtenraten in die Höhe treiben zu wollen. Olk zeigte sich auch hinsichtlich der Offenen Ganztagschulen skeptisch: „Ein echter Einstieg in eine neue Schule findet hier nicht statt. Bei den additiven Konzepten kommen wir nicht zu einer echten Verzahnung und Rhythmisierung. Viele Kinder hassen die Schule, daher dürfen wir sie nicht einfach verlängern, sondern müssen sie verändern.“ Eigentlich passten die Systeme Schule und Jugendhilfe „überhaupt nicht“ zusammen. Die Jugendhilfe sei besorgt, dass der Anteil der Schule an der Kinder- und Jugendbildung erhöht werde, der eigene dagegen sinke. Für den Erziehungswissenschaftler nicht ganz unbegründet: „Formale Bildung wird protegiert, nonformale nicht.“ Aber man könne auch nicht die Augen davor verschließen, dass sich auch die Jugendarbeit in der Krise befinde. „Die

Zahl der Jugendlichen, die die Angebote nachfragen, sinkt. Für die Möglichkeit des Engagements in Schulen sind viele in der Jugendarbeit deshalb auch dankbar.“

Spezifische Jugendarbeit ist allerdings nicht durch Ganztagsschulbildung zu ersetzen. Das war die Position von Prof. Albert Scherr von der Pädagogischen Hochschule Freiburg. „Die Schule ist ein ‚Problemgenerator‘. Laut einer Umfrage fühlen sich ein Fünftel der Schüler in der Schule unwohl.“ Der verbindliche Ausbau von Ganztagsschulen sei „sozial schädlich“, weil er die bestehenden Schulmilieus nur verfestigen würde, statt eine soziale Durchmischung wie in Sportvereinen zu ermöglichen. Daher sei der Ausbau von Ganztagsschulen lediglich in einem eingliedrigem Schulsystem sinnvoll. Die Schulentwicklung solle dabei im lokalen Kontext erarbeitet werden und den Jugendlichen mehr Partizipationsmöglichkeiten einräumen.

Weniger kritisch beurteilte Volker Rittner von der Deutschen Sporthochschule Köln die Offenen Ganztagsschulen: „Sie können produktiv sein, wenn Lebensnähe, Freiwilligkeit und räumliche Expansion gegeben sind. Gegenwärtig gibt es gute Rahmenbedingungen für eine Kooperationen von Schulen und Vereinen – beide öffnen sich füreinander. Es gibt aber noch wenig Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Vereine müssen lernen, weniger Verein zu sein: Sie müssen weniger den Wettkampfsport sehen und mehr den Sport als Möglichkeit der Selbstdarstellung und -wahrnehmung.“ Wichtig sei, dass Schulen, Vereine und Jugendhilfe kommunizierten, um „lokale Maßarbeit“ zu leisten. „Das Medium Sport lohnt die besondere Anstrengung“, resümierte der Sportsoziologe.

Dieser Ansicht war auch Dr. Klaus Balster von der Sportjugend Nordrhein-Westfalen, welcher das Fachforum „Bewegung, Spiel und Sport als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote in der Offenen Ganztagsgrundschule“ anbot. „Wir haben uns in Nordrhein-Westfalen klar positioniert: Wir wollen dabei sein“, meinte Balster, der Vorsitzender des Ressorts Schule/Verein ist. „Jeder sollte dazu beitragen, dem Erziehungsnotstand zu begegnen. Der Sport leistet Erziehung und Persönlichkeitsbildung.“ Dem Wunsch nach Qualität und Verlässlichkeit in den außerunterrichtlichen Sportangeboten stelle sich die Sportorganisation durch Qualifizierung und den Aufbau der Unterstützungsstrukturen. „Wir drängen in der Zusammenarbeit auf die Formulierung gemeinsamer pädagogischer Konzepte“, so Balster.

Ein weiterer Rahmen wurde im Fachforum „Ganztagsschule – Königsweg oder Irrgarten für die Jugendhilfe“ des Deutschen Roten Kreuzes, der AWO, der BAG Jugendsozialarbeit, der GEW und von IN VIA diskutiert. Die Frage lautete hier: „Welche Chancen hat die Kooperation für Schule und Freie Wohlfahrtspflege?“ Wolfgang Stadler, Geschäftsführer des AWO-Bezirksverbandes Ostwestfalen-Lippe empfand die Situation in Nordrhein-Westfalen als „ziemlich wirr“ und die Jugendhilfe in einer „passiven Rolle“. „Für die Horte läutet das Totenglöcklein, und es gibt noch keine verbindlichen Übergangsstrukturen vom Hort zur Offenen

Ganztagsschule. Die Jugendhilfe braucht klarere Vorgaben, was von ihr in der Zusammenarbeit erwartet wird.“ Doch Kooperation könne man sich sehr gut vorstellen: „Wir müssen mit dem jeweiligen Augenrollen aufhören, wenn die Rede auf die Schule beziehungsweise die Jugendhilfe kommt“, so Stadtler. „Stattdessen sind wir gut beraten, zu kooperieren und inhaltliche Verknüpfungen mit der Schule zu suchen.“

Frieder Bechberger-Derscheidt, Leiter der Schulabteilung im Rheinland-pfälzischen Bildungsministerium, betonte einmal mehr, dass die Kooperation auf „gleicher Augenhöhe“ stattfinden müsse, machte aber auch deutlich, dass sich dabei beide Partner bewegen müssen: „Ich kann kein System gebrauchen, das die Schuld immer woanders sucht.“ Von Anfang an müsse die Jugendhilfe von den Schulen konzeptionell eingebunden und so die Trennung von Schule und Jugendhilfe aufgeweicht werden. Markus Schnapka, Leiter des Landesjugendamtes Rheinland, erklärte: „Wenn Jugendarbeit so administriert wird wie Schule, hat Schule nichts davon. In manchen Kommunen sind Schulverwaltungsämter und die Jugendhilfe aber noch weit davon entfernt, ihre Planungen aufeinander abzustimmen.“

In Kassel-Waldau immerhin funktioniert die Verzahnung zwischen Schule, Kommune und Jugendhilfe bereits. Bärbel Buchfeld, die Leiterin der Offenen Schule Waldau, berichtete, dass durch regelmäßige Monatstreffen aller Beteiligten die Stadtteilarbeit beeinflusst worden und durch ein Ferienbündnis von Schule und Jugendhilfe die Zahl krimineller Delikte im Ort zurückgegangen sei. „Wir warten nicht auf Bund und Land“, so die Direktorin, „wir handeln“.

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagsschulverband

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. Frankfurt

Am 12. Februar 2005 begeht der „*Ganztagsschulverband Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. Frankfurt*“ sein 50-jähriges Bestehen. Wie anlässlich des 40-jährigen Jubiläums findet auch die diesjährige Jahreshauptversammlung in Frankfurt (Main), dem Ort seiner Gründung, statt.

50 Jahre geben Anlass zu einem Rückblick auf die Geschichte des Verbandes, der sich in breiter Öffentlichkeit über die Jahre für die Entwicklung dieser organisatorischen und pädagogischen Institution für Heranwachsende eingesetzt hat. Mit dem 50-jährigen Bestehen geht auch endlich die offizielle Erkenntnis einher, dass es aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit fragwürdigen Schulerfolgen höchste Zeit ist für differenzierte Unterrichtsangebote in ganztägigen Organisationen.

1. Gründungsveranstaltungen

Schon am 26./27. November 1954 fand in der Zweigstelle Kassel des „Hessischen Lehrerfortbildungswerkes“ eine Arbeitstagung statt mit dem Thema:

„Die Tagesheimschule – ihre pädagogischen Aufgaben und die praktischen Fragen ihrer Einrichtung“.

Oberregierungs- und Schulrat Dr. Minssen vom Hessischen Ministerium für Erziehung und Volksbildung, Wiesbaden, leitete die Tagung, an der 29 Persönlichkeiten aus Schulverwaltung, Universitäten, Landerziehungsheimen und interessierten Schulen teilnahmen.

Auch die Presse war vertreten, was die Bedeutung des Themas und die Erwartungen unterstreicht, die schon damals an die Entwicklung eines ganztägigen Schulangebotes gestellt wurden.

Die Nachkriegssituation war gekennzeichnet durch Zerstörung, noch nicht wieder aufgebaute Verwaltung, durch Halbfamilien und deren Wohnraumnot. Die verbliebenen Kräfte wurden für den Wiederaufbau aktiviert; auf der Strecke blieben dabei Heranwachsende. „Schlüsselkinder“, auf sich gestellt, meist nach der Schule alleine in der Wohnung oder unbeaufsichtigt auf der Straße, drohten zu einem schwierigen Potential für die Zukunft heranzuwachsen.

Die Teilnehmer/innen an der Arbeitstagung im November 1954 betonten die Notwendigkeit von Tagesheimschulen als unverzichtbar wegen der sozialen Umstände der Nachkriegszeit und ebenso aus pädagogischen Gründen. Sie entwarfen ein Bild dieser Schulform, das bereits alle wesentlichen Aspekte umfasste, die auch heute noch für Ganztagsschulen als wichtig erachtet werden.

Zu Beginn der Tagung wurde hingewiesen auf den Aufsatz: „Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart“ von Herman Nohl, der schon 1947 auf die Notwendigkeit einer Tagesheimschule aufmerksam gemacht hatte und auf Lina Mayer-Kulenkampff, „eine unserer führenden Lehrerinnen“, die durch ihre Veröffentlichungen zu Themen ganztägiger Bildung bekannt geworden war.

Das wichtigste Ergebnis der Arbeitstagung für den Ganztagsschulverband war die Forderung nach einer Vereinigung interessierter Pädagogen und Eltern, von denen die Idee der Tagesheimschule entwickelt und weitergetragen werden sollte.

Am 29. Januar 1955 traf sich ein „Vorbereitender Ausschuss“ im Stadtschulamt Frankfurt (Main) auf Initiative von Stadtrat Professor Dr. Gläß. Danach wurde ein Einladungsschreiben zur konstituierenden Sitzung am 12. Februar 1955 an Personen gesandt, deren Mitwirkung man erhoffte.

Am 12. Februar 1955 begann eine vorbereitende Tagung zur Gründung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschulen e.V. im Stadtverordneten-Sitzungssaal des Rathauses am Römerberg in Frankfurt. Die Bedeutung, die der Gründung der Gesellschaft zugemessen wurde, zeigte sich an der Beteiligung von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, der pädagogischen Welt und von Vertretern einer Reihe von Verbänden.

Stadtrat Professor Dr. Gläß eröffnete im Anschluss an diese Tagung die konstituierende Sitzung und erreichte, dass alle Anwesenden bereit waren, Mitglied der Gesellschaft zu werden. Damit war die konstituierende Sitzung zugleich die erste Mitgliederversammlung der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e.V.

Nach eingehender Beratung und Annahme der Satzung erfolgte die Wahl des aus sieben Mitgliedern bestehenden Vorstandes.

Der Vertreter des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung erklärte das Einverständnis des Ministeriums, dass die Gesellschaft Regierungen und Schulträgern konkrete Vorschläge für die äußere Gestaltung der Tagesheimschulen und deren pädagogische Arbeit unterbreitet.

Vorsitzende der „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“ seit ihrer Gründung:

- ab 1955 Stadtrat Professor Dr. Theo Gläß, Frankfurt (Main)
- ab 1965 Stadtrat Herbert Frommberger, Dortmund
- ab 1968 Ltd. Ministerialrat Hans Lillinger, Wiesbaden
- ab 1977 Direktor Karlheinz Klinger, Frankfurt (Main)
- ab 1981 Oberstudiendirektor Dr. Elmar Weiß, Osterburken
- ab 1985 Direktor Stefan Appel, Kassel

2. Vorstand und Geschäftsführung

2.1 Vorstand

Die neu gegründete Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. wurde rasch aktiv und bot ihren Mitgliedern

- jährlich einen Kongress mit Mitgliederversammlung an wechselnden Orten
- zwei- bis viermal jährlich die Zeitschrift „Tagesheimschule“ (ab Nr. 1/2-77 „Die Ganztagsschule“)
- Informations- und Geschäftsstellen in Frankfurt, Kassel und Hofheim
- Studienreisen (bis Mitte 1985).

Mitglieder des Vorstandes informierten und informieren noch heute in zahlreichen Vorträgen interessierte Kommunen und Schulen über die Arbeit der Gesellschaft, die Organisation der Ganztagsschulen, das Verfahren bei der Errichtung und die Begründungszusammenhänge für ganztägige Schulangebote.

Zur Information gehören auch der Briefwechsel mit Schulbehörden, der Versand von Arbeitsunterlagen an Interessierte und die Sammlung einschlägiger Literatur. Auch die Zusammenarbeit mit der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (Main) konnte aktiviert werden.

Die Mitgliederbewegung zeigte aufsteigende Tendenz, nicht zuletzt wegen der informativen Studienreisen, die vom Vorstand organisiert wurden – gab es doch in vielen erreichbaren Ländern bereits aufschlussreiche Erfahrungen mit ganztägig arbeitenden Schulen.

Immerhin hatte der Ganztagsschulverband im Jahre 1965 bereits ca. 2800 Mitglieder.

2.2 Geschäftsführung

Die Hauptlast aller Verwaltungstätigkeiten und die Organisation der Jahrestagungen, Mitgliederversammlungen und Vorstandssitzungen liegt bei dem Geschäftsführer bzw. der Geschäftsführerin. Nach der Gründung der Gesellschaft wurde dieses Amt zunächst wahrgenommen von Frau Minssen, Wiesbaden; von 1957-1977 war die Geschäftsführung eingerichtet bei Direktor Karlheinz Klinger an der Friedrich-Ebert-Schule in Frankfurt, nach dessen Wahl zum 1. Vorsitzenden 1977 bei Frau Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin an der Gesamtschule Am Rosenberg in Hofheim, die dieses Amt auch heute noch wahrnimmt.

Die Finanzierung der Aktivitäten der Gesellschaft wurde durch Mitgliedsbeiträge, Tagungsgelder, Spenden, Zuschüsse aus Kultusministerien getragen und zeitweise durch Erlöse aus Studienreisen ergänzt. Später kamen dazu Einnahmen aus dem Verkauf von Broschüren und Abhandlungen der Informationsstelle Kassel. Kassenführer ist seit 02.10.1974 Direktor Klaus Mosel, Friedrich-Ebert-Schule, Frankfurt (Main).

3. Mitgliederversammlungen und Jahrestagungen

Aus dem Protokoll der Mitgliederversammlung vom 24.01.1958 geht hervor, dass sich die Arbeit der Gesellschaft „über das ganze Bundesgebiet auszustrahlen beginnt und durch die Einbeziehung der mit der fünftägigen Schulwoche stehenden Probleme eine Ausweitung erfahren hat. In der Öffentlichkeit hat das Interesse an der Gesellschaft Tagesheimschule zugenommen, was sich durch die Zahl der Zuschriften beweisen lässt“. Im Zusammenhang „mit der Beratung von Städten, Schulräten und Kreisen, die sich um den Gedanken der Realisierung bemühten“, „... steht die Gesellschaft mit vielen Städten des gesamten Bundesgebietes in enger Zusammenarbeit“.

Über die Akzeptanz unserer Jahrestagungen – auch als Ganztagsschulkongresse bezeichnet – schreibt der 1. Vorsitzende, Direktor Stefan Appel, in der Nummer 1/99 unserer Zeitschrift „Die Ganztagsschule“:

Erstbesucher/innen unserer Tagungen sind immer wieder überrascht, wie gut die Veranstaltungen unseres Verbandes besucht sind. Sie sind zudem erstaunt über das breite Spektrum der pädagogischen Professionen, die von den Teilnehmerinnen/Teilnehmern vertreten werden, und sie wundern sich über die breit gestreute Herkunft aus den verschiedensten Bundesländern. ...

Waren es 1978 noch etwa 100 Teilnehmer/innen, die an mehrtägigen Bundestagungen teilgenommen haben, so ließ sich zehn Jahre später eine Durchschnittszahl von 150 Personen verzeichnen, und gegenwärtig, weitere zehn Jahre später, haben wir durchschnittliche Buchungszahlen von 180-220 Teilnehmern zu bewältigen. ...

Die Themenauswahl, der Wechsel der Tagungsorte im Bundesgebiet und die Tagungsstruktur haben die Akzeptanz offensichtlich erhöht. ...

Was wird gelobt? Die erwähnte Tagungsstruktur erfährt neben der Referentenvielfalt und -qualität den deutlichsten Zuspruch. Die Mischung aus Theorie und Praxis (Vorträge/Schulbesuche), die Möglichkeiten, Erfahrungen und neue Erkenntnisse aufzunehmen, aber auch die Gelegenheit, sich in den Workshops und Gesprächskreisen selbst einzubringen, sind die meistgenannten Kriterien der Akzeptanz.

Inzwischen ist die Zahl der Kongressteilnehmer/innen auf ca. 350 gewachsen; die Tendenz ist steigend.

4. Landesverbände

Aufgrund eines Beschlusses des Vorstandes vom 19. Febr. 1970 wurde der erste Landesverband in Aulendorf/Baden-Württemberg gegründet.

Inzwischen gibt es in weiteren Bundesländern Verbände, die auf Landesebene Veranstaltungen anbieten, Informationen verbreiten und Verhandlungen mit

vorgesetzten Behörden zu Fragen der Neugründung und des Ausbaus eigener Ganztagsschulen führen:

1. Baden-Württemberg (1970)
2. Nordrhein-Westfalen (1987)
3. Hessen (1987)
4. Niedersachsen (1989)
5. Sachsen-Anhalt (1990)
6. Hamburg (1991)
7. Bayern (1993)
8. Schleswig-Holstein (1997)
9. Rheinland-Pfalz (2002)
10. Brandenburg (2003)

Da in allen 16 Bundesländern bereits Ganztagsschulen – in welcher Organisationsform auch immer – arbeiten, sind auch in Zukunft Gründungen von weiteren Landesverbänden zu erwarten.

Die Arbeit der Landesverbände erhält Unterstützung vor Ort durch die verschiedensten Interessenverbände, deren Ziele durch die Einführungen von Ganztagschulen sicherer erreicht werden können.

5. Die Zeitschrift „Tagesheimschule“/„Die Ganztagsschule“ (seit 1977)

Am 18. Jan. 1961 entschloss sich der Vorstand der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule e.V. zwei- bis viermal jährlich eine Zeitschrift herauszugeben, die Mitglieder, interessierte Personen und Institutionen über ihre Ziele und Aktivitäten unterrichten soll. Im Oktober 1961 erschien das erste Heft.

Mit der UNESCO-Tagung „Pädagogische Erwägungen über die Ganztagsschule“, die vom 27.-29.11.1961 in Hamburg stattfand, wurde die Gesellschaft Tagesheimschule – Schriftleitung Georg Rutz – beauftragt, ein Sonderheft herauszugeben, das, weit gestreut, die Notwendigkeit des Ausbaus unseres Schulwesens zur Ganztagsschule ins Bewusstsein bringen sollte. Dieses viel zitierte Heft veranlasste die Schriftleitung, weitere themengebundene Sonderhefte herauszubringen.

Schwerpunkte der in den Zeitschriften veröffentlichten Aufsätze, Forschungsergebnisse, Reden, Abhandlungen u.a. befassen sich noch immer mit den aktuellen organisatorischen, didaktischen, methodischen und ernährungswissenschaftlichen Problemen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Ganztagsschulen.

Verbände und Institutionen nutzen die Zeitschrift auch, um ihre bildungspolitischen Forderungen zu artikulieren.

Die soziale und wirtschaftliche Entwicklung und neue Erkenntnisse aus der Forschung haben einen Wandel in den Schwerpunkten der Tagungen und der daraus resultierenden Artikel bewirkt, z.B.

- Schulen in freier Trägerschaft (1-01)
- PISA-Folgen (4-02)
- Lern- und Gedächtnisforschung (1-03)
- Schule und Management-Strategien (2/3-03)
- Einsatz von Medien (2/3-04)

Probleme der Integration von Migrantenkindern, Wandel der Familienstrukturen und Beratung zur Gewaltvermeidung spielen heute ebenfalls eine Rolle bei der Themenauswahl für die Zeitschrift. Es ist bemerkenswert, bei Durchsicht der Zeitschriften seit 1961 zu erkennen, dass die zentralen gesellschaftlichen, sozialen und pädagogischen Ursachen für die Forderung nach Ganztagschulen in unserem Land auch noch heute diskutiert und gelöst werden müssen.

Schriftleitung der Zeitschrift „Die Ganztagschule“:

Oberschulrat Ulrich Rother, Behörde für Bildung und Sport
Hamburg Str. 31, 22083 Hamburg, Tel. 040-42863-2068

6. Studienreisen

Die Tatsache, dass in vielen zivilisierten Ländern für Schüler und Schülerinnen die Schule mit ganztägiger Öffnung angeboten wird, weckte nach 1945 die Neugierde derer, die es an der Zeit fanden, auch im Nachkriegs-Deutschland endlich mit dem Ausbau der Schulen zu beginnen.

So organisierte die Gesellschaft Tagesheimschule im Einverständnis mit der amerikanischen Besatzungsbehörde mehrere Studienreisen, die großen Zuspruch erfuhren und auch die Mitgliederzahl in die Höhe trieb. Besuche in Schulen, Schulverwaltungen und Lehrerbildungsstätten in folgenden Ländern wurden ab 1956 im Rahmen von Studienreisen angeboten, die speziell für Ganztagschul-Interessenten organisiert und von den Schulbehörden der besuchten Länder vorbereitet und begleitet wurden: USA, England, Frankreich, Schweden, UdSSR, Israel.

Etwa 2500 Mitglieder sammelten Erfahrungen, die sie dann im eigenen Umfeld nutzbringend einbringen konnten. Ergebnisse und Berichte der Studienreisen wurden in der Zeitschrift „Tagesheimschule“ veröffentlicht und in Lichtbildervorträgen oder Referaten weitergegeben.

Mit dem gesättigten Interesse der Nachkriegs-Pädagogen an speziellen Studienreisen und durch die Zunahme anderer Informationsquellen ließ der Ansturm auf die Studienreisen-Angebote des Verbandes nach, die schließlich Mitte 1985 eingestellt wurden.

7. Markante Daten

- Das Problem der Mahlzeiten, sowohl vom erziehungswissenschaftlichen als auch von organisatorischen und ökonomischen Gesichtspunkten, wurde vor allem in

- der Zeit des Vorsitzenden Stadtrat Herbert Frommberger (1965-1968) bearbeitet.
- Anlässlich der Schulausstellung in Dortmund vom 3.-10.06.1966 bot die Gesellschaft Tagesheimschule einen ersten eigenen Stand, der lebhaftes Interesse und Fach-Echo fand.
 - 1968 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat seine Empfehlungen zur Errichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen, bei deren Erstellung der Verband beratend hinzugezogen wurde.
 - Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gab in ihrem 1973 in Stuttgart erschienenen Bildungsgesamtplan eine positive Prognose für die Entwicklung von Ganztagsschulen.
 - Zur wissenschaftlichen Begleitung von Ganztagsschulen hat auch die Gesellschaft Tagesheimschule ihren Beitrag geleistet. Neben Ergebnissen aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, schon ab 1968, bemühten sich Vorstandsmitglieder um die Erarbeitung einer Forschungsarbeit, zu der 1975 ein Zwischenbericht erschien.
 - 1976/77 zog die Tagesheimschule am Bornheimer Hang, Frankfurt (Main) – Friedrich-Ebert-Schule – in die Arolser Straße, wo sie unter gleichem Namen als Gesamtschule und Ganztagsschule geführt wird. Dort liegt auch die Bundesgeschäftsstelle des Verbandes.
 - Der Jahreskongress vom 27.-30.10.1977 in Nürnberg stand unter dem Thema „Soziales Lernen in der Ganztagsschule“ und wurde gemeinsam mit der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) veranstaltet.
 - Unter dem Titel „Ganztagsschule im europäischen Vergleich“ fand vom 1.-4. 10.1980 in Lindau am Bodensee eine Tagung statt, als deren Ergebnis die „Lindauer Empfehlungen“ erschienen, die wegweisend für die weitere Ganztagschulentwicklung wirken sollten.
 - Laut Statistik der Kultusminister-Konferenz (KMK) vom 23.09.2002 gibt es in der Bundesrepublik 2237 Ganztagsschulen, das sind 5,76 % aller allgemein bildenden Schulen. Bei Gründung der Gesellschaft Tagesheimschule 1955 gab es nur zwei Schulen, die beide im Bundesland Hessen lagen.
 - Im Jahr 1982 wurde die „Informations- und Auskunftsstelle für Ganztagsschulfragen“ in Kassel eingerichtet (Quellhofstr. 140, 34127 Kassel; Tel.: 0561-85077).
 - Gegenwärtig erhält man zusätzlich Informationen zum Thema „Ganztagsschulen“ im Internet unter www.ganztagsschulverband.de

8. Ausblick

Seit Mitte der 1980er Jahre erfolgte eine Neubelebung der Bemühungen um Ganztagsschulen, die dadurch beschleunigt wurde, dass der „Ganztagsschulverband

Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.“ auf die vielfältigen Äußerungen in der Öffentlichkeit reagierte, die ganztägige Schule stünde im Verdacht, das teuerste, nicht aber das sinnvollste Modell der anstehenden Schulreform zu sein.

Die entscheidende Reaktion des Verbandes war wohl, mit Kongressprogrammen, mit ausgewogenen Tagungsthemen, in den Kultusministerien, den Kommunalverwaltungen und auf Schulaufsichtsebenen initiativ zu werden.

Die empirische Erhebung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft aus dem Jahre 1991 bestätigte nachdrücklich die Aussage des Verbandes: Die Lücke zwischen Angebot und Nachfrage war deutlich größer als die Landes- und Kommunalpolitiker/innen in ihren Einschätzungen angenommen hatten.

Die soziale Situation heute – Veränderungen in der Familienstruktur, Frauen in Berufen, Erziehungsschwierigkeiten bei Kindern einerseits und die Ergebnisse der PISA-Studien andererseits – haben dazu geführt, dass die Forderung nach Ganztagsschulen immer dringender wird.

Die Vorarbeiten des Ganztagsschulverbandes, seine langjährige Erfahrung und sein ausgebautes Informationssystem unterstützen die politischen Entscheidungsträger, die aufgrund der vom Bundesminister für Bildung und Forschung (BMBF) freigegebenen Mittel Ganztagsschulen aller Schulformen einrichten wollen.

Das Investitionsprogramm des BMBF mit vier Milliarden € von 2003 bis 2007 lässt ein weiteres Wachstum des Angebots um ca. 1500 Schulen jährlich erwarten.

Damit ist auch der Ganztagsschulverband Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. weiterhin gefordert und wird sich wie in den vergangenen 50 Jahren um die Entwicklung von Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland bemühen.

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Standpunkt Ganztagsschule

Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule

Zur Lage

Mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Wandel ändern sich die Erwartungen an die Schule und ihren Bildungsauftrag. Eine moderne Schule ist mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. Sie ist auch eine Stätte der Begegnung von Kindern aus unterschiedlichen Lebenskontexten, von Generationen und Kulturen. Sie bietet Möglichkeiten für grundlegende Erfahrungen, für soziale Interaktion und für die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen über Unterricht und Schulleben sowie an Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. „Stundenschulen“, d.h. Schulen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen und ihre Lehrerinnen und Lehrer nur stundenweise für die durch die Stundentafel festgelegte Anzahl von Unterrichtsstunden in der Schule aufhalten, werden dem heutigen Bildungsauftrag nicht mehr gerecht. Dies gilt für Grundschulen ebenso wie für Schulen des Sekundarbereichs.

Spätestens seit PISA wird das bessere Abschneiden anderer Länder mit Ganztagschulen in Verbindung gebracht. Dabei ist nicht die Anzahl der Unterrichtsstunden, sondern die Anzahl der Stunden gemeinsamen Lebens und Lernens entscheidend. Ganztagschulen dürfen daher nicht als Schulen missverstanden werden, die den Unterricht in der bisherigen Form beibehalten und nur durch Betreuungsangebote ergänzen. Kinder und Jugendliche brauchen heute Schulen, die ihnen genügend Zeit und Handlungsspielraum für ihre Entwicklung geben. Dies gilt für alle Schulen für die Dauer der Pflichtschulzeit.

Vom Grundschulverband wurde seit Jahren die „Ganze Halbtagsgrundschule für alle Kinder“ mit ergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten an mehreren Nachmittagen als Wahlangebote gefordert. Die „ganze Halbtagschule für alle Kinder“ mit ergänzenden Nachmittagsangeboten für einen Teil der Kinder kann auf Grund der neueren Entwicklungen und Einsichten nur als wichtiger Zwischenschritt auf dem Weg von der Stundenschule zur „Ganztagschule für alle Kinder und Jugendlichen“ angesehen werden. Die Weiterentwicklung der Schulen zu Ganztagschulen, die zumindest für einen Teil der Ganztagsangebote für alle Kinder

verbindlich sind, kann nicht von heute auf morgen erfolgen und muss grundsätzlich als „Schulreform von unten“ angelegt sein. Die Formen der pädagogisch-inhaltlichen und der zeitlichen Ausgestaltung von Ganztagsschulen müssen sich in Abhängigkeit von standortspezifischen Bedingungen und vom Alter der Schülerinnen und Schüler unterscheiden können.

Der Grundschulverband fordert

Grundschulen sollen schrittweise zu Ganztagsgrundschulen weiterentwickelt werden, die sich an folgenden „Eckdaten“ orientieren:

- *Alle* Kinder haben in der Ganztagsgrundschule mindestens 30 Zeitstunden schulische Bildungszeit in der Verantwortung pädagogisch qualifizierten Fachpersonals. Durch ergänzende Angebote mit pädagogisch und fachlich qualifiziertem Personal wird – soweit erforderlich – der Zeitrahmen erweitert.
 - Ganztagsgrundschulen haben einen rhythmisierten Schultag. Alle Kinder nehmen an mindestens zwei Nachmittagen der Woche an den Angeboten der Schule verbindlich teil; sie können sich darüber hinaus für weitere Angebote anmelden.
 - Alle Grundschulen sind durch eine ihrer Aufgabe entsprechende personelle, sächliche und räumliche Ausstattung in die Lage zu versetzen, sich zu Ganztagsgrundschulen zu entwickeln. Der Grundschulverband lehnt jede Form von „Billiglösungen“ im Bereich der institutionalisierten Kindererziehung ab, insbesondere nicht qualifiziertes Personal, ungeeignete Räumlichkeiten und unzureichendes Material.
 - Ganztagsgrundschulen entwickeln in ihrem Schulprogramm ein Konzept intensiver Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen und mit den Eltern.
- Der Ausbau der Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen ist unter folgenden Zieldimensionen vorzunehmen.

Mehr Zeit für *alle* Kinder

Mit längeren und regelmäßigen Schulzeiten für alle Kinder soll die Grundschule primär den veränderten Lebensbedingungen der heranwachsenden Kindergeneration gerecht werden.

Alle Kinder benötigen ausreichende Bildungszeit in der Schule. Es genügt nicht, eine Betreuung am Nachmittag für eine begrenzte Anzahl von Kindern einzurichten.

Kinder in deutschen Grundschulen leiden darunter, dass alles schnell gehen muss und soziale Interaktion nur begrenzt stattfinden kann.

Die Verdichtung der Arbeitsabläufe führt in der Schule nicht zu einer „Produktivitätssteigerung“, sondern zu Hektik und Störungen der Lernprozesse. Zusätzliche schulische Bildungszeit erleichtert soziale Erfahrungen und interaktives Lernen der

Kinder, fördert Selbstständigkeit und Selbstverantwortung und regt Kooperation zwischen Lehrern, Kindern und Eltern an. Um der häufig beklagten Vereinzelung der Kinder entgegenzuwirken, bedarf es Formen gemeinschaftlichen Zusammenlebens und Arbeitens in der Schule. Hierfür schafft ein erweiterter zeitlicher Rahmen die Voraussetzungen. Der Ausbau der Grundschulen zu Ganztagsgrundschulen erweitert den pädagogischen Handlungsspielraum und bietet Möglichkeiten qualifizierter Betreuung.

Rhythmisierung des Schultages

Zusätzliche schulische Bildungszeit soll vor allem die Rhythmisierung des Schultages erleichtern und den 45-Minuten-Takt ablösen und durch einen kindgerechten Arbeitsrhythmus mit Belastungs- und Entlastungsphasen ersetzen. Die Stundenschule mit oft täglich wechselnden Anfangs- und Schlusszeiten ist eine Schule voller Hetze verstärkt die Unrast unter den Kindern. Bei angemessenen Phasen der Anspannung und Entspannung werden Kinder durch mehr Zeit in der Schule nicht überfordert. Der rhythmisierte Schultag gibt den Pädagoginnen und Pädagogen einen größeren Handlungsspielraum, vorstrukturierte und freie Bildungsphasen aufeinander abzustimmen. Auch die Kinder selbst erhalten so größere Handlungsspielräume. In einem ganzheitlichen Konzept sollen Unterricht und Erziehung, Spielen und Lernen, Arbeits-, Spiel- und Erholungsphasen aufeinander bezogen werden. In der Grundschule soll in neuen Zeitrhythmen gelernt werden.

Förderung schulbezogener Konzepte

Für die Entwicklung der Ganztagsgrundschulen müssen vielfältige den Bedingungen der Einzelschule entsprechende Lösungen gefunden werden. Diese Lösungen müssen nicht nur dem Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie den Leistungsmöglichkeiten der Schule und den Kompetenzprofilen des Lehrerkollegiums entsprechen. Sie müssen darüber hinaus auch den Bedürfnissen der Kinder nach Spiel und außerschulischer Freizeit sowie den Wünschen der Eltern nach gemeinsam mit den Kindern verbrachter Zeit gerecht werden.

Standortspezifische bedarfsgerechte Konzepte sind zu fördern. Jede Schule legt ihr eigenes *pädagogisches* Konzept (Schulprogramm) vor, in dem folgende Bausteine ausgewiesen sind:

- Strukturierung und Rhythmisierung des Schultages in einem erweiterten Zeitrahmen nach den Leistungsmöglichkeiten der Schule (Unterricht, Förder- und Wahlangebote, Mittagspause, Arbeitsgemeinschaften);
- Einbeziehung außerschulischer Angebote als Ergänzung und Erweiterung des schulischen Bildungsangebots („Öffnung von Schule“);
- Gestaltung der Freizeit;

- Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, mit anderen Bildungseinrichtungen (insbesondere mit Einrichtungen der Jugendhilfe),
- Zusammenarbeit mit Eltern/Wahrnehmen der gemeinsamen Verantwortung Gestaltung durch pädagogisch qualifiziertes Personal

An Ganztagsschulen ist es erforderlich, dass Personen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und Professionen zusammenarbeiten. Sollen die unterschiedlichen Kompetenzen der Schule als pädagogische Handlungseinheit zugute kommen, bedarf es der engen Kooperation und der Teamarbeit. Unterrichten, Erziehen, Betreuen sind aufeinander bezogene Dimensionen pädagogischen Handelns in der Grundschule – keine zerlegbaren Bereiche. Der Grundschulverband fordert daher pädagogisch qualifiziertes Personal, das in gemeinsamer Verantwortung – auch in den entsprechenden Gremien der Schule – zusammenarbeitet.

Reform der Bauprogramme

Ganztagsschulen brauchen mehr und andere Räume als Schulen, die sich auf den Unterricht nach Stundentafel beschränken. Sie brauchen Lebensräume für unterschiedlichste Zwecke. Die schlichte Mehrfachnutzung der bisherigen Klassenräume reicht bei weitem nicht aus.

Neuregelung von Arbeitszeit und Arbeitsplatz

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der strukturellen Veränderung der Schule und den Veränderungen der Arbeitszeitregelungen sowie des Raumbedarfs für das pädagogische Personal. Lernen braucht heute andere Strukturen, aber auch Lehren braucht andere Möglichkeiten. Daher ist die Fixierung der Lehrerarbeitszeit auf Unterrichtsstunden in 45-Minuten-Einheiten zu korrigieren und durch andere Bezugsgrößen zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Außerdem sind für das Personal entsprechend seinen Aufgaben Arbeitsplätze innerhalb der Schule bereitzustellen.

Prozessbegleitung

Der Aufbau von Ganztagsschulen ist eine komplexe und anspruchsvolle Schulentwicklungsaufgabe. Um ein Gelingen zu gewährleisten, sind zuverlässige Rahmenvorgaben und professionelle Prozessberatung erforderlich. Prozessbegleitung setzt an der Bereitschaft der Schule an, ihre Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen. Sie unterstützt die Schule, ihre Potenziale zu entdecken und ihre Ressourcen zu nutzen.

Ganztagsschule – in guter Form!

Eine Stellungnahme des Rates der EKD

Herausgeber Kirchenamt der EKD, Juni 2004

Vorwort

Das deutsche Schulwesen befindet sich im Umbruch. „Bildungsstandards“, „Schulzeitverkürzung“, „Schulprogramme“, „Zentrale Prüfungen“ sind nur einige Stichworte der Debatte. Wichtige Veränderungen sind in Gang gekommen; aber der Reformbedarf reicht darüber hinaus. Vor allem unter Verweis auf die Schulsysteme in Staaten, die bei Vergleichsuntersuchungen von Schulleistungen (PISA u. a.) gut abgeschnitten haben, wird unter anderem der Ausbau von Ganztagsschulen vorangetrieben. Das fordert die evangelische Kirche zur Stellungnahme heraus, denn sie ist in der Mitverantwortung für den Religionsunterricht und in der Trägerschaft von evangelischen Schulen von der Thematik direkt betroffen. Auswirkungen für die kirchliche Arbeit ergeben sich aber auch für die evangelische Kinder- und Jugendarbeit sowie für andere Bereiche (z.B. Kindertagesstätten, Familienbildung, Kirchenmusik), die aufgefordert sind, sich mit anderen gesellschaftlichen Trägern, Verbänden und Gruppen in die Gestaltung der Ganztagsschule einzubringen. Allein die zunehmende zeitliche Ausweitung der Schule in den Nachmittag hinein wirkt sich auf die Konzeption aller kirchlichen Angebote für Schülerinnen und Schüler aus. Die daraus folgenden Konsequenzen für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind im Einzelnen gesondert zu bedenken.

Die Entwicklung in verschiedenen Bundesländern zeigt, welche Möglichkeiten sich ergeben, wenn die evangelische Kirche im Blick auf die Ausgestaltung von Ganztagsangeboten eine konstruktive Partnerschaft anbietet. Dabei kann an die guten Erfahrungen mit zahlreichen Kooperationsprojekten angeknüpft werden. Kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden zunehmend in Strukturen der Zusammenarbeit eingebunden, die durch konkrete Erlasse oder Vereinbarungen geregelt sind. Auf diese Weise formiert sich ein neuer Bereich von religiöser Bildung in der Schule, dessen Bedeutung neben dem Religionsunterricht hoch einzuschätzen ist. Er dient vor allem den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ihrer freien und selbständigen religiösen und ethischen Orientierung.

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat den vorliegenden Text, den eine durch die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend angeregte Arbeitsgruppe verfasst hat, dankbar und zustimmend entgegengenommen und seine Veröffentlichung beschlossen. Ich wünsche unserer Stellungnahme bei den für die weitere Entwicklung Verantwortlichen und bei allen Beteiligten in Staat und Kirche, Schule und Gemeinde Aufmerksamkeit und Verbreitung.

„Wenn dein Kind dich morgen fragt“ lautet das biblische Leitwort des Deutschen Evangelischen Kirchentages im kommenden Jahr. Es betont unsere Verantwortung für die kommende Generation. Mit ihm fragen wir: Was kann uns Zukunft und Hoffnung geben? Wir brauchen eine Schule mit einer pädagogischen Kultur, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den sie bedrängenden Lebensfragen nicht allein lässt und ihnen zugleich tragfähige Lebensperspektiven eröffnet. Dazu will die evangelische Kirche nach Kräften beitragen.

Hannover, im Juni 2004

Bischof Dr. Wolfgang Huber

Vorsitzender des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland

Vor allem aufgrund der Ergebnisse vergleichender Untersuchungen von Schulleistungen stehen die deutschen Schulstrukturen auf dem Prüfstand. Verstärkt werden mehr Ganztagschulen gefordert. Vielfach sind Planungen und Umstrukturierungsprozesse im Gange, um den Anteil von Ganztagschulen im Bildungswesen deutlich zu erhöhen. Die Bundesregierung hat ein Programm aufgelegt, das die Bundesländer bei der Einrichtung und dem Ausbau solcher Schulen unterstützen soll. In dieser Situation kommt es aus Sicht der evangelischen Kirche darauf an, dass entscheidende pädagogische Fragen nicht aus dem Blick geraten:

- Die Frage danach, was *Kinder und Jugendliche* angesichts der sich wandelnden Bedingungen des Aufwachsens sowie ihrer individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse brauchen.
- Die Frage nach der *Qualität von Schule*, die letztlich immer daran zu bemessen ist, welche Lern-, Erziehungs- und Bildungserfahrungen die Schule tatsächlich ermöglicht.
- Die Frage nach der *Bedeutung von Reformmaßnahmen für Eltern und Familien* im Sinne einer wirksamen Unterstützung von Familien, deren Erziehungstätigkeit und der anzustrebenden Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus sowie für die Vereinbarkeit von Elternschaft und Berufstätigkeit.
- Die Frage nach der *Entwicklung von Schule in der Demokratie* insbesondere hinsichtlich bürgergesellschaftlicher Träger- und Beteiligungsverhältnisse sowie der Öffnung von Schule für das Gemeinwesen.
- Die Frage nach der konstitutiven Bedeutung *außerschulischer Bildungsangebote* beispielsweise in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit.

Bildung muss Wissen und Lernen inhaltlich qualifizieren. Sie spiegelt als Kulturan-spruch die Sinn- und Wertorientierung einer Gesellschaft und verlangt daher einen kontinuierlichen öffentlichen Bildungsdiskurs. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat dazu die Denkschrift „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ (2003) veröffentlicht. In ihr sind die Grundzüge eines evangelischen Bildungsverständnisses für

unsere Zeit dargelegt worden. Was die Thematik der vorliegenden Stellungnahme angeht, ist die evangelische Kirche darüber hinaus mehrfach angesprochen:

- als Träger von Schulen und Kindertagesstätten sowie weiterer außerschulischer Bildungsangebote der Kinder- und Jugendarbeit beziehungsweise der Sozialpädagogik/Sozialarbeit;
- als Träger von Ausbildungsstätten sowie von Fort- und Weiterbildungsangeboten;
- als Partner von Ganztagsschulen im Gemeinwesen, mit ihren Kirchengemeinden, Einrichtungen, Vereinen und Verbänden;
- in ihrer in Zusammenarbeit mit dem Staat übernommenen Zuständigkeit für den schulischen Religionsunterricht (Art. 7 Abs. 3 GG), in ihrem Engagement für religiöse Veranstaltungen im Schulleben sowie – damit verbunden – für Fragen einer sinn- und wertorientierten Erziehung und Bildung in der Schule sowie im Bildungswesen insgesamt.

Weitere Ursachenforschung notwendig

Durch das vergleichsweise schwache Abschneiden des deutschen Bildungswesens bei internationalen Untersuchungen zum Vergleich von Schulleistungen ist die Bildungspolitik stark unter Druck geraten. Besorgniserregend ist nicht nur das Zurückbleiben eines Großteils der Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei Spitzenleistungen im Bereich von Lesefähigkeit sowie von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten. Anlass zur Sorge gibt auch der große Anteil von Kindern und Jugendlichen, deren Lernerfolge so gering sind, dass für sie schon jetzt die Erreichbarkeit einer zukünftigen Erwerbstätigkeit nachhaltig infrage gestellt ist (vgl. „Perspektiven für Jugendliche mit schlechteren Startchancen“, EKD 2003). Zudem ist es alarmierend, dass in Deutschland die soziale Selektivität des Bildungswesens stärker ist als in den anderen untersuchten Staaten. Die mangelnde Chancengleichheit stellt die demokratische Qualität unseres Schulwesens in Frage. Deswegen müssen dringend Reformen angegangen und Verbesserungsmöglichkeiten gesucht werden.

Verstärkter Handlungsdruck und nahe liegende Reformversuche machen die Frage nach den Ursachen der konstatierten Defizite jedoch nicht überflüssig. Ohne eine genaue und verlässliche Ursachenforschung sind wirksame Reformen nicht möglich. Nicht allein dass etwas getan wird, ist wichtig, sondern das Richtige muss getan werden!

Genau in dieser Hinsicht lassen bloße Schulleistungsvergleiche die Bildungsplanung aber im Stich. Solange lediglich untersucht wird, wer wie viel kann, sind Aussagen über die Entwicklung und vor allem über die Förderung entsprechender Fähigkeiten oder Kompetenzen nicht möglich oder bleiben Spekulation. Das häufig angebotene Argument, die besseren Ergebnisse von in internationalen Vergleichsuntersuchungen führenden Ländern hätten ihre Ursachen vor allem in ganztägigen

Schulkonzepten, ist theoretisch und praktisch nicht tragfähig. Denn zum einen lässt sich das Bildungswesen allein durch seine äußeren Strukturen nicht angemessen charakterisieren – an erster Stelle kommt es immer darauf an, was tatsächlich in den Schulen geschieht, und dabei gibt es bekanntlich schon innerhalb desselben Schultyps enorme Unterschiede. Zum anderen wurden und werden ohne Ganztagschulen zum Teil durchaus Spitzenleistungen erzielt. Gute Schule braucht mehr als veränderte Strukturen. Zielgenaue Reformen, die eine wirksame Förderung aller Kinder und Jugendlichen – sowohl leistungsschwacher als auch leistungsstarker Schülerinnen und Schüler – ermöglichen, sind ohne weitere Ursachenforschung nicht zu haben.

Welche Schule brauchen Kinder und Jugendliche?

Untersuchungen wie PISA verweisen auf Defizite ebenso beim Erlernen grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bei der Ausbildung von Exzellenz. Zudem vermag gerade die Schule in Deutschland es nicht, sozialisationsbedingte Defizite auszugleichen.

Was den Schulen weithin fehlt, ist demnach eine wirksame Förderung von Lernprozessen, die sich auf unterschiedliche individuelle Voraussetzungen einzustellen vermag. Beispielsweise erlaubten die verfügbaren diagnostischen Möglichkeiten der pädagogischen Psychologie bereits jetzt eine weit gezieltere Unterstützung und individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, als dies in den Schulen in der Regel realisiert wird.

Initiativen zur Verbesserung von Schule als Ort des Unterrichts beziehungsweise des fachlichen Lernens sind daher sehr zu begrüßen. Kinder und Jugendliche brauchen innerhalb und außerhalb des Unterrichts eine Schule, die sie als einen sinnerfüllten Lebensraum erfahren können. Das gilt für die Ganztagschule schon allein in zeitlicher Hinsicht in besonderem Maße.

Schule als Lebensraum und Lebenswelt ernst zu nehmen bedeutet, dass das Lernangebot auch in sozialer, kultureller und religiöser Hinsicht ausgebaut werden muss. Die Erfahrung verlässlicher Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gehört dazu ebenso wie die aktive Übernahme von Verantwortung für andere, soweit dies in der Schule möglich ist.

Die Vielfalt von Lebenslagen im Prozess des Aufwachsens, der heute zunehmend von sozialer und kultureller Pluralität, von Multikulturalität und Multireligiosität, von Migration, Internationalisierung und Globalisierung geprägt wird, lässt sich im Blick auf seine Konsequenzen für die Schulen längst nicht mehr auf den Nenner eines einzigen Schulmodells bringen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene brauchen Schulen, die bereit und in der Lage sind, sich auf diese Vielfalt einzustellen und kreativ, sensibel und phantasievoll mit Angeboten zu reagieren, die auf die einzelnen Personen zugeschnitten sind.

Was brauchen Mütter, Väter und Familien?

Die einschlägigen Untersuchungen von Schulleistungen verweisen nicht nur auf Defizite von Schulen, sondern auch auf Defizite im Elementarbereich und in der Familienerziehung (wobei diese Bereiche allerdings nicht eigens untersucht werden). Reformbemühungen müssen deshalb bereits in der frühen Kindheit ansetzen und die schulbegleitende Familienerziehung berücksichtigen. Es ist richtig, die Familie an ihre Verantwortung als erster Träger der Erziehung zu erinnern und sie in dieser Verantwortung zu fordern. Zu fragen ist aber ebenso, wie Familien in ihren Erziehungsmöglichkeiten gefördert werden können. Erziehungs- und Bildungsangebote müssen in ihrer familienergänzenden Funktion wahrgenommen und daher auf die Erfordernisse im Alltag von Familien zugeschnitten sein. Eine Erwerbstätigkeit beider Elternteile entspricht nicht nur dem Wunsch und der Lebensführung vieler Mütter und Väter, sondern ist heute vielfach schon aus wirtschaftlichen Gründen unumgänglich. Angebotszeiten und -strukturen von Ganztageseinrichtungen sollten dies verstärkt berücksichtigen.

Weitere Aufgaben betreffen die Förderung von Kompetenzen in der Familie, etwa die sprachlichen Fähigkeiten von Eltern mit anderer Muttersprache als Deutsch. Auch hier sollten Förderungsprogramme nicht isoliert bei der Sprache ansetzen, sondern in umfassender Weise dem Ziel einer differenzsensiblen kulturellen Integration dienen, was häufig Fragen der interreligiösen Verständigung einschließt.

Zur Stärkung der Familienerziehung gehören Angebote der Familienbildung, zum Beispiel in kirchlichen Familienbildungsstätten oder anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sie unterstützen die Erziehungskompetenz und sind mit öffentlicher finanzieller Hilfe weiter auszubauen. Daneben müssen sozialraumorientierte Konzepte der Familienarbeit entwickelt und gefördert werden. Ganztagschulen könnten eine zentrale Stellung einnehmen, sofern sie sich zu Stadtteil- oder Nachbarschaftszentren entwickeln, die Menschen unterschiedlicher Herkunft und Generation einbeziehen und verbinden. Kinder und Jugendliche können dann bürgerschaftliches und soziales Engagement erleben und einüben. In diesem Zusammenhang ist die Familienbildung nicht zuletzt durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Mai 2003 aufgefordert, neue Wege zu den Familien zu erschließen, um besonders diejenigen zu erreichen, welche die herkömmlichen Angebote der Familienbildung nicht wahrnehmen. In Kooperation mit Kindertagesstätten und Schulen könnte dies im Rahmen von Ganztagsangeboten gelingen.

Veränderter Erziehungs- und Bildungsauftrag in Ganztagschulen

Aus christlicher Sicht bleiben Erziehung und Bildung unvollständig und unzureichend, wo sie nicht konstitutiv auf Sinn- und Wertfragen bezogen sind. Dabei darf nicht isoliert die Schule in den Blick kommen, sondern es muss das Zusammenwir-

ken aller an Erziehung und Bildung beteiligter Institutionen und Träger bedacht werden, das Elternhaus ebenso wie die Sozialisationswirkungen der gesellschaftlichen Umwelt, beispielsweise in Gestalt der Medien. Fähigkeiten und Fertigkeiten allein sind noch nicht Bildung. „Die evangelische Kirche versteht Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (Maße des Menschlichen, EKD-Denkschrift 2003). Je weiter sich die Schule zeitlich ausdehnt, desto größer wird auch ihre Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung, die nur in einem umfassenden Sinne und also nicht allein von isolierten Fähigkeiten her zu verstehen ist. Deshalb muss bei der Einrichtung und Ausgestaltung von Ganztagsschulen gewährleistet sein, dass Kinder und Jugendliche als sich allseitig bildende Menschen das Maß der Schule sind. – Erforderlich ist eine veränderte Schule als eine Stätte für Erziehung und Bildung, innerhalb und außerhalb des Unterrichts.

Ganztagsschule braucht vielfältige Partnerschaften

Verschiedentlich wird befürchtet, dass mit einer verstärkten Einführung von Ganztagsschulen Erziehung und Bildung immer weiter verstaatlicht werden. Angesichts der bundesweit relativ geringen Zahl solcher Schulen sowie angesichts begrenzter Finanzmittel ist von vornherein keine Verstaatlichung der Erziehung zu befürchten. Dem entspricht die inzwischen in der Politik mehrheitlich vertretene Entscheidung für eine Ganztagsschule als freiwilliges Angebot. Sie ist auch aus evangelischer Sicht zu begrüßen. Bei der Ganztagsschule in offener und halboffener Form steht es den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise deren Eltern frei, ob und in welcher Weise sie die Angebote außerhalb des Unterrichts in Anspruch nehmen. Wenn sie sich für solche Angebote entscheiden, muss allerdings eine bestimmte Verlässlichkeit gewährleistet sein, die dann eine kontinuierliche Teilnahme einschließt. Bei Ganztagsschulen in gebundener Form sollte man grundsätzlich innerhalb des Schuleinzugsgebiets eine andere Schule wählen können. Alle diese Wahlmöglichkeiten achten die Rechte von Eltern. Gleichzeitig können die Schulen unter verlässlichen Rahmenbedingungen ganztägige Konzepte entwickeln, die offenere Formen des Unterrichts und andere Zeitstrukturen zulassen.

Bei der Einrichtung und Ausgestaltung von Ganztagsschulen darf auch unter dieser Voraussetzung das Ziel einer demokratischen, zum Gemeinwesen hin offenen Schule nicht aus dem Blick geraten.

Für Ganztagsschulen ergeben sich daraus Anforderungen auf mehreren Ebenen, die erhebliche Investitionen erforderlich machen:

- Entscheidungen über die Schulträgerschaften dürfen nicht einseitig den Staat oder die Kommune bevorzugen. Angesichts ihrer in Deutschland insgesamt geringen Zahl sollten Einrichtungen in freier Trägerschaft wie beispielsweise

kirchliche Schulen eigens berücksichtigt werden. Sie besitzen das besondere Vertrauen vieler Eltern, stärken das zivilgesellschaftliche Engagement und beruhen auf einem demokratisch-subsidiären Trägerpluralismus. Ein Systemwechsel von Einrichtungen für Kinder in freier Trägerschaft (z.B. Kinderhorten) zu Ganztagsangeboten in staatlicher Trägerschaft kann nicht Ziel der anstehenden Reformen sein.

- Die Gestaltung von schulischen Angeboten über den Unterricht hinaus setzt Erfahrungen und Kompetenzen voraus, die weniger zum herkömmlichen Profil des Lehrerberufes passen als zu dem der Kinder- und Jugendarbeit beziehungsweise der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Parallel dazu sind heute im Unterricht selbst zunehmend sozialpädagogische Kompetenzen erforderlich. In einzelnen Bundesländern kann bereits auf erfolgreiche Kooperationsmodelle, beispielsweise mit der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit sowie mit weiteren Trägern im Bereich der Kirchen, verwiesen werden. Dies entspricht einer Entwicklung im Sinne der angestrebten Öffnung von Schule (community school). Für qualitätsorientierte professionelle Kooperationen sind dabei rechtliche Vereinbarungen und stabile Finanzierungsregelungen erforderlich.
- Ganztagsschulen sind verstärkt auf eine Erziehungspartnerschaft im Sinne einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Schulen brauchen die Kooperation der Eltern, um ihre Erziehungs- und Bildungsziele erreichen zu können. Mütter und Väter brauchen Schulen, die für Elternrechte und -erwartungen offen und sensibel sind.
- Ganztagsschulen bieten die Chance, interkulturelle und interreligiöse Aspekte des Lernens stärker in unterrichtliche wie in außerunterrichtliche Angebote einzubeziehen. Hierzu bedarf es sowohl entsprechender Qualifizierungen als auch der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.
- Ganztagschulkonzepte wirken sich auf die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer aus. Neben Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen beim Einsatz von Lehrkräften ist eine entsprechende Fort- und Weiterbildung für die unterschiedlichen in der Ganztagschule arbeitenden Professionen (Schulpädagogen, Sozialpädagogen etc.) erforderlich.

Evangelische Kirche als Partner für Ganztagsschulen

Schulen sind heute gefordert, sich ihrem Umfeld zu öffnen. Das gilt verstärkt für Ganztagsschulen. Dazu gehört eine Kooperation mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und Trägern vor Ort, die Kirchen und Religionsgemeinschaften einbezieht. Entsprechend der verfassungsmäßig garantierten Religions- und Weltanschauungsfreiheit und dem Bildungsauftrag der Schule ist die Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Themen und Fragestellungen in der Schule keineswegs nur auf den Religions- und Ethikunterricht beschränkt. Religion

gehört zum Leben und damit ebenso zum Lebensraum Schule. Die verantwortlichen staatlichen Stellen achten in diesem Zusammenhang darauf, dass die verschiedenen Lebensauffassungen, Überzeugungen und Lebensstile im Rahmen einer toleranten, freiheitlichen Demokratie zum Ausgleich kommen. Es ist deswegen ein wichtiges Grundprinzip der Einbeziehung anderer gesellschaftlicher Gruppen und Träger in die Gestaltung der Schule, dass Eltern und Schülerinnen und Schüler über eine Teilnahme an deren Angeboten frei entscheiden können.

Die evangelische Kirche ist ein erprobter und verlässlicher Partner für die Ganztagschule. Insbesondere evangelische Kindertageseinrichtungen und die evangelische Kinder- und Jugendarbeit können viele unterschiedliche, gelungene Kooperationsprojekte mit Schulen auf qualitativ hohem Niveau vorweisen. Im Folgenden werden die Ziele und die Voraussetzungen einer erfolgreichen Kooperation am Beispiel der Kinder- und Jugendarbeit erläutert. Vergleichbares gilt auch für die anderen kirchlichen Aufgabenfelder, die im Rahmen eines Ganztagsangebotes eingebunden werden können (Kindertagesstätten, Friedensdienst, Familienbildung, Kirchenmusik etc.).

Die evangelische Kinder- und Jugendarbeit folgt mit ihren Angeboten im Rahmen der Ganztagschule dem Anliegen, Schule zu einem Lebensraum zu machen. Sie hilft Kindern und Jugendlichen, ihre Stellung in Schüler- und Gleichaltrigengruppen zu reflektieren und Selbständigkeit zu gewinnen, initiiert Bildungsprozesse, die einzelne Lerninhalte übergreifen, und bietet Reibungsflächen bei der Suche nach Lebensorientierung. Durch das Evangelium werden Kinder und Jugendliche ermutigt, eigene christlich verantwortete Lebensperspektiven in Kirche und Gesellschaft zu entwickeln. Erfahrungen mit Grundfragen des Lebens und mit religiösen Sinnhorizonten sind dabei ebenso wichtig wie die Begegnung mit Erwachsenen, die nicht zum Lehrerkollegium der Schule gehören. Bei der Planung von Ganztagsangeboten entstehen Kooperationen, die Schule und Jugendarbeit gegenseitig bereichern. Die evangelische Kinder- und Jugendarbeit hat sich schon seit längerer Zeit für die Schule geöffnet und verfügt über ein breites Spektrum an Erfahrungen: in Schülercafés, Schülerbibelkreisen, Orientierungstagen, Schulsozialarbeit, Projektwochen, Seminaren u.a. Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund:

- Vermittlung beziehungsweise Aneignung grundlegender Werte und Haltungen,
- Weiterentwicklung von Beteiligungsstrukturen für junge Menschen in der Schule als Institution sowie Einübung von bürgerschaftlichem Engagement,
- Einrichtung eines Lern- und Experimentierraums für christliche Glaubensinhalte und religiöse Erfahrungen,
- Mitarbeit bei der Weiterentwicklung von Bildungsinhalten und -formen in der Schule,
- Entwicklung und Erprobung neuer konzeptioneller Möglichkeiten und Methoden für die Kinder- und Jugendarbeit.

An manchen Orten bestehen zwischen Schule und Jugendarbeit Vorbehalte und Abgrenzungen. Wechselseitig befürchtet man Konkurrenzen oder eine Überfremdung der eigenen Verantwortungsbereiche. Die Kooperation zwischen Schule und evangelischer Kinder- und Jugendarbeit kann nur gelingen, wenn die spezifischen Voraussetzungen dieser Kooperation beachtet werden:

- Jugendarbeit und Schule unterliegen unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Die staatliche Schule ist als Pflichtschule organisiert, während die Kinder- und Jugendarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) so beschrieben wird, dass die staatliche Lenkung auf ein Minimum beschränkt und den Anbietern ein größtmöglicher Freiraum gewährt wird. Dieser Unterschied sollte nicht als Hindernis, sondern als Chance für die Zusammenarbeit gesehen werden.
- Evangelische Kinder- und Jugendarbeit versteht ihre Aufgabe im Sinne von Bildung und will das Angebot der Schule mit spezifischen Kompetenzen und eigenständigen Bildungsangeboten ergänzen. Dazu sind unter anderem eigene, kinder- und jugendgemäße, Räume in der Schule erforderlich. Das Engagement im Rahmen von Ganztagschulen kann bis zur gemeinsamen Gestaltung ganztägiger Unterrichtseinheiten reichen. Das Profil von evangelischer Kinder- und Jugendarbeit muss dabei durchweg erkennbar bleiben.
- Anzustreben ist eine Verbindung von schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern, wie sie vor allem durch hauptberufliche Fachkräfte vorangetrieben werden kann. Nicht zuletzt müssen junge Menschen gemäß den Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit immer wieder die Möglichkeit haben, Angebote verantwortlich zu leiten.
- Kooperationen setzen weiterhin eine gemeinsam erarbeitete Konzeption voraus sowie eine regelmäßige Evaluation, an der Kinder und Jugendliche beteiligt sind.
- Kooperationsangebote müssen nicht auf die Schule als Ort begrenzt sein. Dem situativen Ansatz von Bildungsarbeit wird nur der konsequente Einbezug unterschiedlicher Lebens- und Lernorte gerecht – einschließlich der Möglichkeit, evangelische Kinder- und Jugendarbeit mit ihren vielfältigen Angeboten und Methoden auch außerhalb des Schulbetriebs kennen zu lernen.
- Kooperationsangebote brauchen eine stabile Grundlage. Dazu gehört eine entsprechende finanzielle Ausstattung, weil die vorhandenen Ressourcen der jeweiligen Partner bei weitem nicht ausreichen. Eine einfache Umschichtung von Mitteln aus dem Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zugunsten von Ganztagsangeboten an Schulen ist abzulehnen. Kinder- und Jugendarbeit muss auch in Zukunft ihren Schwerpunkt bei der außerschulischen Arbeit behalten. Sonst würde sie zu einem Teil der Schule und könnte nicht mehr als deren Partner auftreten. Sie muss ferner weiterhin alle Kinder und Jugendlichen erreichen und einbeziehen können, zumal viele keine Schule mit Ganztagsangeboten besuchen.

Evangelische Schulen

Im Bereich der allgemein bildenden Schulen in evangelischer Trägerschaft gibt es bislang nur wenige Ganztagsschulen in gebundener Form. Besonders engagieren sich evangelische Schulen jedoch bei der Einrichtung von Ganztagsangeboten. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Betreuung in Tagesinternaten und Horten, Kernzeit- und Hausaufgabenbetreuung sowie Formen der gezielten individuellen Förderung. Damit reagieren die evangelischen Schulen im Rahmen ihres diakonischen Auftrags auch auf aktuelle gesellschaftliche Bedürfnisse. Evangelische Ganztagsschulen und Schulen mit Ganztagsangeboten werden derzeit weiter ausgebaut.

Die Erfahrungen der evangelischen Schulen machen deutlich, dass ein vom Unterricht losgelöstes freiwilliges Ganztagsangebot am Nachmittag allein wenig bewirkt. Wenn Schulen zu Lern- und Lebensgemeinschaften werden sollen – mit einer größeren Nachhaltigkeit des Lernens und mit mehr Möglichkeiten zur Ausbildung von Methoden- und Sozialkompetenz, aber auch für Gemeinschaftserfahrungen – sind weitere Reformen erforderlich. Elemente dafür können sein

- Rhythmisierung des Schulalltags,
- Erweiterung des Unterrichtsangebots (z.B. für Übungsphasen),
- Umstellung der Unterrichtsorganisation (Blockunterricht, Epochenunterricht, sinnvolle Planung nicht nur für den Vormittag etc.),
- individuelle Förderung und Begleitung (auch in persönlichen Fragen),
- praktische Möglichkeiten für soziales und diakonisches Lernen,
- veränderte Unterrichtsformen und -methoden,
- erweitertes Personalspektrum (Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Schulpsychologen, Sozialpädagogen, Honorarkräfte für besondere Aufgaben etc.),
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen etwa der Jugendarbeit sowie anderer Vereine,
- Erweiterung des Raumangebots (Werkstätten, Räume für Praktika, Küche und Speiseräume, Rückzugsmöglichkeiten, Spielflächen, Arbeitsplätze).

Die Reformelemente müssen in ein Gesamtkonzept von Schule eingebunden sein. Dabei sind auch die außerschulischen Einrichtungen einzubeziehen, und die Elternbeteiligung wird wichtiger. Vor allem sind zahlreiche finanzielle Fragen zu klären – etwa die Beteiligung der Länder und Kommunen bei Ganztagsschulen in freier Trägerschaft sowie die Finanzierung außerschulischer Mitwirkung.

Zeit für die Arbeit der Kirche mit Konfirmandinnen und Konfirmanden

Das Angebot der Ganztagsschule kann zu zeitlichen Konflikten mit dem Konfirmandenunterricht führen, der in der Regel an einem Nachmittag in der Woche stattfindet. Eine Einbindung der Konfirmandenarbeit in die Ganztagsschule als

außerunterrichtliches Angebot ist nicht ohne weiteres möglich und wird weithin abgelehnt. Die Konfirmandenarbeit integriert Jugendliche aus allen Schularten und orientiert sich an einer bestimmten Kirchengemeinde. Sie muss darum eigenständig bleiben und allein von der Kirche verantwortet werden. Abhängig von der jeweiligen Regelung zwischen den Landeskirchen und den Bundesländern ist eine Lösung zu suchen, die den betroffenen Schülerinnen und Schülern ohne Benachteiligungen und Konflikte eine Teilnahme am Konfirmandenunterricht ermöglicht (z.B. durch Freistellung). Wenn in dieser Zeit – abhängig von der Form der Ganztagsschule – für die anderen Schülerinnen und Schüler ein reguläres außerunterrichtliches Angebot stattfindet, lässt sich das Entstehen einer Konkurrenzsituation allerdings nicht ganz vermeiden. Damit erhalten neue Formen der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden (Blockveranstaltungen, Projekttage, Freizeiten, Angebote auf Kirchenkreisebene etc.) ein stärkeres Gewicht.

Zusammenfassung:

Anforderungen an Ganztagsschule in guter Form

1. Initiativen zur Verbesserung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung sind aus evangelischer Sicht nachdrücklich zu begrüßen. Die Kirche ist bereit, sich in ihren eigenen Schulen und pädagogischen Einrichtungen daran zu beteiligen und als Partner das staatliche Bildungswesen zu unterstützen.
2. Reformen von Schule sind zuerst an der Frage auszurichten, was Kinder und Jugendliche heute für ihr Aufwachsen brauchen. Schulen müssen bereit und in der Lage sein, sich auf die Vielfalt von Lebenslagen im Prozess des Aufwachsens angesichts zunehmender sozialer und kultureller Pluralität, von Multikulturalität und Multireligiosität, von Migration, Internationalisierung und Globalisierung konstruktiv einzulassen.
3. Verbesserungen sind an der Qualität von Schule zu bemessen. Dabei muss die Schule als Stätte des unterrichtlichen Lernens ebenso im Blick sein wie die Schule als Ort des gemeinsamen Lebens.
4. Die Ergebnisse internationaler Untersuchungen zum Vergleich von Schulleistungen verweisen auf Defizite innerhalb und außerhalb des Bildungswesens. Die bislang vorliegenden Befunde geben allerdings wenig Aufschluss über eine wirksame Förderung der einzelnen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schule und darüber hinaus. Weitere Ursachenforschung, die sich nicht mit bloßen Leistungsvergleichen begnügt, ist dringend erforderlich.
5. Die Ausgestaltung von Ganztagsschulen sollte auch die Bedürfnisse von Eltern und Familien berücksichtigen. Deren Situation sieht von Ort zu Ort anders aus, und unterschiedliche regionale Traditionen und Prägungen spielen eine Rolle. Ganztagsangebote nehmen eine familienergänzende Funktion wahr und müssen auf die zeitlichen Belastungen beispielsweise von berufstätigen Müttern und

Vätern eingestellt sein. Außerdem sollten flankierende Maßnahmen unter anderem der Eltern- und Familienbildung und sozialraumorientierter Familienarbeit die Erziehungskraft des Elternhauses stützen. Darin läge zugleich ein Beitrag zu größerer Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit.

6. Bei der Einrichtung und Förderung von Ganztagsschulen ist sorgsam darauf zu achten, dass ein demokratischer Trägerpluralismus zum Tragen kommt. Auch bei Ganztagsangeboten und Ganztagsschulen muss daher im Sinne einer demokratisch verstandenen Subsidiarität freien Trägern breiter Raum gegeben werden.
7. In Ganztagsschulen gewinnen die erzieherischen Aufgaben an Gewicht, und bei den Bildungsangeboten muss selbstgesteuerten individuellen Bildungsprozessen stärker Rechnung getragen werden, als dies bislang in der Schule häufig der Fall ist. Je weiter sich Schule zeitlich ausdehnt, desto größer wird auch ihre Verantwortung für eine umfassende Persönlichkeitsbildung.
8. Ganztagsschulen brauchen vielfältige Partnerschaften – mit Eltern, mit Gemeinde und Gemeinwesen sowie mit Vereinen und Verbänden. Andere Methoden und Kompetenzen etwa aus der Jugendarbeit müssen den herkömmlichen Unterricht ergänzen und verändern. Die evangelische Kirche verfügt hier über vielfältige Erfahrungen und ist bereit, verstärkt mit Ganztagschulen zusammenzuarbeiten. Für eine Zusammenarbeit zwischen Schule und anderen gesellschaftlichen Gruppen und Trägern sind geeignete rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen zu schaffen. Konkurrenzsituationen, wie zum Beispiel im Blick auf den Konfirmandenunterricht, sind möglichst zu vermeiden, fordern aber die Konfirmandenarbeit konzeptionell auch zu neuen Angebotsformen heraus.
9. Ganztagschulen brauchen ebenso Erwachsene, die nicht zum Lehrerkollegium gehören: Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie andere pädagogische Fachkräfte, Psychologinnen und Psychologen, bis hin zu hauswirtschaftlichem Personal. Der Einsatz pädagogisch nicht ausgebildeten Personals muss die Ausnahme bleiben. Für die neuen Formen der Arbeit und Zusammenarbeit in der Schule sind spezielle Fortbildungsmöglichkeiten sowie begleitende Beratung beziehungsweise Evaluation erforderlich.
10. Das Raumangebot in den Schulen muss verändert und vergrößert werden. Neben Küchen und Speiseräumen werden zum Beispiel Werkstätten, Spielflächen, kinder- und jugendgerechte Rückzugsmöglichkeiten und Arbeitsplätze für an der Schule Beschäftigte benötigt.
11. Ganztagschule ist ohne zusätzliche finanzielle Mittel nicht zu realisieren. Einmalige Investitionszuschüsse des Bundes reichen nicht aus. Damit Länder, Kommunen und andere Träger die erhöhten Kosten für die pädagogische Ausgestaltung von Ganztagschulen aufbringen können, müssen sie unterstützt oder an anderer Stelle entlastet werden.

12. Ganztagsschule braucht ein pädagogisches Konzept. Angebote außerhalb des Unterrichts müssen als Chance begriffen werden, das Bildungs- und Lernspektrum der Schule zu erweitern und neue Formen zu praktizieren. Sie sollten zum Unterricht nicht in einem bloß additiven Verhältnis stehen, sondern ihren Ort im Rahmen eines insgesamt rhythmisierten Schultages finden. Neben der Förderung leistungsschwächerer Kinder und Jugendlicher hat hier auch die Förderung besonderer Begabungen ihren Platz. Dazu ist in Zusammenarbeit aller Partner ein verbindliches Konzept zu erarbeiten und periodisch zu überprüfen. Ganztagsschule in guter Form muss eine sich immer wieder pädagogisch erneuernde Schule sein.

Mitglieder der Arbeitsgruppe

Studienleiter Pfarrer Rainer Brandt, Schliersee

Generalsekretär Mike Corsa, Hannover

Oberstudiendirektor i. R. Werner Kast, Marbach

Ltd. Regierungsschuldirektor a. D. Jörgen Nieland, Mettmann

Professor Dr. Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow, Tübingen

Professorin Dr. Annette Scheunpflug, Nürnberg

Professor Dr. Ulrich Schwab, München

Professor Dr. Friedrich Schweitzer, Tübingen

Pfarrer Matthias Spenn, Münster

Oberrechtsrätin i. K. Bettina Wilhelm, Speyer

Oberkirchenrat Matthias Otte, Hannover (Leitung und Geschäftsführung)

Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM)

Stellungnahme des AK GEM zur Berliner Ganztagschulentwicklung, besonders unter integrationspädagogischen Aspekten

1. Ziele von Ganztagschulen präzisieren!

Wir begrüßen, dass die Berliner Bildungspolitik die Notwendigkeit eines qualitativen und quantitativen Ausbaus von Ganztagsgrundschulen erkannt hat. Darüber hinaus müssen aus der Sicht des AK GEM aber noch über die Festlegungen im neuen Schulgesetz hinausgehende gemeinsame Ziele formuliert werden, auf die sich die konkreten Umsetzungsschritte überprüfbar beziehen.

1. Ganztagschulen sollen allen Kindern eine bessere Förderung garantieren und
2. eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten. Sie haben außerdem darüber hinausgehende Ziele:
3. Sie sollen in einem „Haus des Lernens“ genügend Zeit und Raum schaffen, um den Lehrern einen möglichst optimalen Rahmen für Unterricht und Erziehung und allen Kindern ein ganzheitliches Erfahrungsfeld zu ermöglichen.
4. Ganztagschulen sollen Chancenungleichheit abbauen helfen. Sie sollen deshalb so konzipiert und eingerichtet werden, dass Kinder aus sozial-ökonomisch benachteiligten Familien – gerade auch in sozialen Brennpunktgebieten – eine ihre Gesamtentwicklung unterstützende Förderung in Unterricht und Schulleben erfahren und
5. Kinder mit Behinderungen und mit Lern- und Verhaltensproblemen die zur Bewältigung ihrer besonderen Lebenslagen notwendige Förderung und Betreuung erhalten.

Diese Anforderungen sind grundsätzlich nur in gebundenen Ganztagsgrundschulen zu realisieren. Halbtagsgrundschulen mit nachmittäglichem Freizeitangebot für einen Teil der Schüler sind aus unserer Sicht noch keine Ganztagsgrundschulen. Ihre kompensatorische Wirkung ist gering, wie jüngste Belege aus Bremen zeigen. Aber auch wir gehen davon aus, dass ein so ehrgeiziges Reformprogramm wie die flächendeckende Einführung gebundener Ganztagsgrundschulen nur schrittweise zu verwirklichen ist, und akzeptieren den offenen Ganztagsbetrieb der Mehrzahl der Berliner Grundschulen als einen Zwischenschritt.

II. Gefahren bei der und Forderungen für die Umsetzung

Der AK GEM weist auf mögliche Fehlentwicklungen hin und empfiehlt dringend, dass einige bereits angekündigte oder vollzogene Maßnahmen auf nachteilige Auswirkungen und Nebenwirkungen hin überprüft werden. Der AK bezieht seine Bedenken und Forderungen konzentriert auf fünf Bereiche.

II.1 Raumprobleme

Die derzeit gültigen Raumvorgaben bedürfen einer dringenden Überarbeitung. Um die geplanten Ganztagsschulen zu akzeptierten und zu pädagogisch wirkungsvollen Schulen werden zu lassen, müssen qualitativ und quantitativ ausreichende Räume für den Freizeitbereich vorgesehen sein. Ein fester Freizeitraum im Sinne eines kindgerechten, dem Kind vertrauten Aufenthaltsraums ist für alle Kinder abzusichern. Darüber hinaus müssen genügend Räume für die Förderung sowohl einzelner Kinder und Kindergruppen als auch Räume für Rückzug, Ruhe und für Bewegung sowie Begegnung und für sinnvolle Freizeitaktivitäten vorhanden sein. Selbstverständlich muss es in einem zeitgemäßen Raumprogramm verbindliche Angaben zu einer behindertengerechten Grundausrüstung (z.B. rollstuhlgerechte Zugänge, behindertengerechte WCs, Ruheraum usw.) geben.

Dies gilt entsprechend für Kinder, die im Rahmen der verlässlichen Halbtagsgrundschule mit anschließendem additiven Offenen Ganztagsbetrieb in schulischen Räumen betreut werden.

Zur Begründung verweist der AK GEM darauf, dass das bisherige Musterraumprogramm weitgehend verengt ist auf eine Doppelnutzung von Unterrichtsräumen in den neu zu schaffenden Ganztagsgrundschulen. Es verkennet den tatsächlichen Raumbedarf ganztägig organisierten Unterrichts und Schullebens. Die räumliche Versorgung der bisherigen Hortkinder würde somit an der Grundschule erheblich schlechter sein als derzeit noch in den vergleichbaren Einrichtungen der Jugendhilfe.

II.2 Personalprobleme

Bei der Personalzumessung müssen unter Berücksichtigung der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem und erheblichem sozialpädagogischen Förderbedarf sowie der Kinder nichtdeutscher Herkunft die derzeit noch geltenden Standards der Horte im Bereich der Jugendhilfe Anwendung finden (siehe KitaPers VO §§ 5-7 von 1998). Dies gilt es entsprechend bei der Gruppengröße pro Erzieher/in zu berücksichtigen.

In allen Schulen müssen die Qualifikationen des Erzieherpersonals den Anforderungen einer Ganztagsgrundschule entsprechen. Dies gilt natürlich in besonderem Maße für Schulen in sozialen Brennpunkten und für die Aufgaben der gemeinsa-

men Unterrichtung und Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern und betrifft die Stellen der Erzieher/innen, der Stützpädagoginnen und -pädagogen und insbesondere die Leitung des Freizeitbereichs. Es schließt den stellenplanmäßigen Erhalt in den bisherigen Vergütungsgruppen ein.

Zur Begründung sei darauf verwiesen, dass sich aus der Drucksache 15/758 und 15/1114 (Sen BJS I A/III D) entnehmen lässt, dass es künftig außer den Erziehern keine Leiter/innenstellen und qualifizierte Stützerzieher/innen – mit entsprechenden Besoldungsgruppen wie derzeit in der Jugendhilfe – geben soll. Die Hortbereiche an den Ganztagsgrundschulen sollen also künftig ohne die entsprechend qualifizierten Mitarbeiter/innen organisiert werden. Dies wird einen Verlust an Qualität nach sich ziehen und führt zu einer unzumutbaren Überbelastung der Schulleiter/innen von Ganztagsgrundschulen. Schulleiter/innen sind in Berlin nur mit etwa einer halben Stelle für Schulleitungstätigkeiten in Grundschulen freigestellt, und nur wenige Schulleiter/innen verfügen über die notwendigen sozialpädagogischen Kompetenzen, um eine qualitativ anspruchsvolle Ganztagschule – ob nun gebunden oder offen – aufzubauen und zukünftig ohne die Unterstützung von kompetenten Freizeitleiterinnen und -leitern zu leiten.

Die Vorgaben im Personalbereich und bezüglich der Gruppengrößen in Ganztagsgrundschulen verhindern in der Praxis die angestrebte qualitative Weiterentwicklung der Berliner Grundschule. Besonders für Kinder mit stärkeren Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen und mit gravierenden Behinderungen gibt es keinerlei Frequenzabsenkungen. Die „defacto-Vergrößerungen“ der Gruppen im Freizeitbereich durch das neue Jahresarbeitszeitmodell verschärfen die bereits aus dem Jugendbereich bekannten Missstände. Die Verknüpfung von Unterricht und Freizeitbereich, wie sie für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und generell für Schulen in sozialen Brennpunkten besonders wichtig ist, wäre aufgrund des vorgegebenen Personalschlüssels und der noch immer ungelösten Fragen der Arbeitszeitregelung bei Lehrern und Lehrerinnen nicht zu realisieren. Für Kinder mit Behinderungen fehlen bisher verbindliche Rahmenbedingungen für den Freizeitbereich an Ganztagsgrundschulen, die dem gesetzlich festgelegten Vorrang integrativer Beschulung entsprechen.

II.3 Gefahr der sozialen Segregation

Längerfristig darf es keine Parallelsysteme – einerseits kostenlose gebundene Ganztagsgrundschule, andererseits kostenlose Halbtagschule, ergänzt durch kostenpflichtigen Offenen Ganztagsbetrieb – geben. Es gilt, *in einem überschaubaren Zeitrahmen* grundsätzlich alle Berliner Grundschulen zu gebundenen Ganztagschulen zu entwickeln, wobei das zeitliche Ausmaß der Gebundenheit Teil der vorgesehenen Systemevaluation sein sollte.

Ganztagsgrundschulen müssen räumlich, sächlich und personell so konzipiert

und ausgestattet sein, dass sie für alle Kinder aus allen Bevölkerungsschichten attraktiv sind und allen Kindern eine optimale individuelle Förderung bieten können. Schulen in besonders belasteten Gebieten müssen im Sinne von Stadtteilzentren so unterstützt werden, dass sie mit attraktiven und sozialpädagogischen zusätzlichen Angeboten in ihrem schwierigen Umfeld wirken können.

Der AK GEM hält die unterschiedliche Finanzierung der Ganztagsplätze in gebundenen Ganztagsgrundschulen und im offenen Ganztagsbetrieb für problematisch. Es besteht die Gefahr, dass die gebundenen Ganztagsgrundschulen in sozialen Brennpunkten zu Schulen für arme, bildungsferne Bevölkerungsschichten werden; die bereits jetzt zu beobachtende Abwanderung der ökonomisch abgesichert lebenden Familien aus diesen Stadtteilen wäre so nicht zu stoppen.

Auch im Offenen Ganztagsbetrieb müssen deshalb zumindest für einzelne Kinder schon jetzt Plätze kostenlos zur Verfügung stehen, wenn aus sozial-pädagogischer Sicht die ganztägige Betreuung und Förderung als ergänzende Familienhilfe notwendig erscheint. Die Erfahrung zeigt, dass gerade viele Migrantenfamilien aus nachvollziehbaren Gründen kostenpflichtige Angebote meiden.

Im kostenpflichtigen Offenen Ganztagsbetrieb müssen Eltern im oberen Einkommensbereich inzwischen relativ hohe Kostenbeiträge bezahlen. Aufgrund der mehr als bescheidenen räumlichen und personellen Rahmenbedingungen der neu zu schaffenden Ganztagsgrundschulen könnten Eltern in ökonomisch abgesicherten Verhältnissen dazu neigen, private Betreuungsverhältnisse für die wenigen verbleibenden Stunden am Nachmittag zu organisieren, um so für ihre Kinder die Unterbringung in aus ihrer Sicht unattraktiven Ganztagschulen zu vermeiden. Die integrative Kraft, die von Kindern dieser Bevölkerungsschicht ausgeht, würde dann den benachteiligten Kindern wie dem Schulleben insgesamt verloren gehen. Grundschulen in sozialen Brennpunkten könnten dadurch zunehmend an gesellschaftlicher *Integrationskraft verlieren*.

Zur schrittweisen Schaffung eines flächendeckenden Angebots an ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung müssen Schulen in sozialen Brennpunkten schon jetzt stellenplanmäßig abgesicherte präventive Angebote im Nachmittagsbereich bieten können. Dies sollte im Sinne von integrierender Schulsozialarbeit zu einem Teil auch durch Lehrer/innen geleistet werden können. Darüber hinaus müssen hier möglichst schnell Rahmenbedingungen für die Einzelschule geschaffen werden, sich bedarfsgerecht zusätzliche Angebote zur Erweiterung der Nachmittagsaktivitäten „einkaufen“ zu können.

II.4 Probleme der gemeinsamen Schulentwicklung für Unterricht und Freizeit

Die Bildungsverwaltung sollte im Prozess des gesamten Projektmanagements – unter Einbeziehung aller Beteiligten – klare pädagogische Zielvorstellungen für

Ganztagsgrundschulen als „Häuser des Lernens und gemeinsamen Lebens“ und entsprechende Rahmenvorgaben entwickeln und umsetzen.

Die öffentliche Diskussion über die konkreten Umsetzungsschritte und Probleme der Grundschulen auf dem Weg zur Ganztagschule sollte mit Eltern, Lehrern und Schülern gemeinsam geführt werden, damit sie alle zu aktiven Unterstützern des Lernens und Lebens in der Schule für alle werden.

Der AK GEM weist darauf hin, dass Halbtagsgrundschulen mit nachmittäglichem Freizeitangebot für einen Teil der Schülerschaft noch keine Ganztagsgrundschulen sind. Ein besonderes Augenmerk muss Politik und Verwaltung gerade in der Aufbauphase einer Ganztagsgrundschule auf die Fragen der gemeinsamen inhaltlichen (Ganztags-)Schulentwicklung von Lehrern und Mitarbeitern im Freizeitbereich haben. Eine ganzheitlich ausgerichtete Arbeit in einer Ganztagsgrundschule kann nur mit Hilfe tatsächlicher Kooperation von sozialpädagogisch kompetenten Fachkräften und den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern stattfinden. Dies betrifft die Phase der Konzeptentwicklung ebenso wie die stete Qualitätssicherung und Weiterentwicklung.

Lehrer/innen, Erzieher/innen und auch die zukünftig betroffenen Eltern und Schüler/innen werden derzeit viel zu wenig in den Umgestaltungsprozess einbezogen. Standortbezogene pädagogische Schwerpunkte der Einzelschulen – z.B. besonders intensive Vorerfahrungen zum gemeinsamen Unterricht, zur verlässlichen Halbtagsgrundschule, mit langjährigen Teamerfahrungen usw. – werden zu wenig berücksichtigt und beim beabsichtigten Personaltransfer zu wenig beachtet. Die große Chance gemeinsamer Schulentwicklung kann aber nicht genutzt werden, wenn die Schulen keine Klarheit über das zukünftige Personal haben.

II.5 Prozessbegleitung und externe Unterstützung

Die Umwandlung der Berliner Grundschulen in Ganztagschulen ist für die Schulen wie für die Administration ein pädagogisch und bildungspolitisch bedeutender großer Schritt. Er braucht einerseits die Stärkung der Einzelschule, andererseits die externe Unterstützung – auch für Schulaufsicht und Schulverwaltung. Der AK GEM empfiehlt die Einbeziehung eines professionellen Projektmanagements und einer prozessbegleitenden wissenschaftlichen Begleitung, die ihre Arbeit an den eingangs aufgeführten Zielen orientiert.

*Sprecher: Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, Peter Heyer, Inge Hirschmann,
Manfred Rosenberger, Irene Demmer-Dieckmann
TU Berlin, Franklinstr. 28/29, D-10587 Berlin, Sekr. FR 4-3,
Tel. 030/314-73205/7, FAX 314-73223
e-mail: preuss-lausitz@tu-berlin.de
e-mail: monika.foit@tu-berlin.de*

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagsschule

Mit heute fast 200 Schulen in Deutschland und weltweit über 700 gehören die Freien Waldorf- oder Rudolf-Steiner-Schulen zu den erfolgreichsten pädagogischen Unternehmungen, die ihre Impulse dem reformpädagogischen Aufbruch des beginnenden 20. Jahrhundert verdanken. Seit der Gründung der ersten Waldorfschule im Jahre 1919 steht ihr Konzept in dem Spannungsfeld zwischen der Orientierung an den Entwicklungsgesetzen der Kinder und Jugendlichen einerseits und dem Nachweis, eine aktuelle Antwort auf jeweiligen Erfordernisse zu sein, andererseits.

Viele Elemente der Waldorfpraxis haben, meist ohne Quellenangabe, Eingang in das staatlich getragene Schulwesen gefunden: Gutachten-Zeugnisse (in den unteren Klassen), Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1, Projekt- und fachübergreifender Unterricht, um nur einige zu nennen. Um die Heterogenität der Lerngruppen zu gewährleisten, wird an den Waldorfschulen auf Auslese und Sitzenbleiben verzichtet. Es gibt ein breites verpflichtendes Spektrum an Unterrichtsfächern, das eine Vielfalt von künstlerisch-handwerklichen Aktivitäten umfasst. Der Wechsel zwischen diesen und intellektuell anspruchsvolleren Fächern erleichtert eine hygienische Gestaltung des Tageslaufs. Der Unterricht in Epochen, in denen ein Fach über mehrere Wochen jeden Morgen in einer verlängerten, in sich gegliederten Doppelstunde unterrichtet wird, unterstützt dies ebenso. Dadurch wird eine lediglich nach pragmatischen Gesichtspunkten verlaufende bunte Folge von Stunden der unterschiedlichsten Fächer weitgehend vermieden, die Rudolf Steiner, der Begründer der ersten Waldorfschule, als eine „Mördergrube für alles dasjenige, was wahrhafte Pädagogik ist,“¹ bezeichnete.

Die Rhythmisierung der schulischen Aktivitäten, eingebettet in den Tages-, Wochen- und Jahreslauf stellt ein wichtiges Mittel dar, die Einbeziehung des „ganzen Menschen“ in den Lern- und Entwicklungsprozess zu erleichtern. Jahreszeiten und Jahresfeste spielen an Waldorfschulen für die Gliederung des Schuljahres eine wichtige, altersspezifisch differenzierte Rolle. In der allgemeinen pädagogischen Debatte fällt auf, dass inzwischen als autoritär verpönte Ritualisierungen in ihrer förderlichen Wirkung wieder anerkannt werden. Steiners pädagogisch begründete Vision einer Schule bezieht den Tageslauf mit seinen verschiedenen Zeitqualitäten und den Biorhythmus des Menschen mit ein. Er ging sogar so weit, jedem Fachgebiet „seine“ Zeit der besten Wirksamkeit zuzuordnen.

Gerade diese Praxis der unterschiedlichen Anforderungen und Anregungen bildet eine wesentliche Voraussetzung dafür, um unterschiedlich begabte Kinder in einer Lerngruppe gemeinsam fördern zu können. Zu diesem „Gesamtpaket“ gehören auch viele Elemente der Waldorfpädagogik, die heute als Merkmale der Ganztagschule neue Bedeutung erhalten:

- Der Wandel im Rollenselbstverständnis von Frauen bzw. Müttern prägt verstärkt auch die Erwartungen gegenüber Waldorfschulen. War die „Betreuung“ von Kindern vor Jahrzehnten ein fast zu vernachlässigendes Thema und schuleigene Horte vielfach eher geduldete Provisorien, so stellt heute die oft „Warteklasse“ genannte Einrichtung und eine Hausaufgabenbetreuung das Minimum für jüngere Schüler mit frühem Unterrichtsschluss oder mit Nachmittagsunterricht dar. Horte sind heute ebenfalls an vielen Schulen angegliedert. Für die neu gegründeten Waldorfschulen im Osten Deutschlands war die organisatorische und pädagogische Einbeziehung des Nachmittags selbstverständlich.
- Ein verlässlicher Unterrichtsbeginn ist in allen Waldorfschulen gewährleistet: Täglich beginnt der Unterricht für alle Klassen (Klasse 1-13) um 8 Uhr, sogar jahrelang (meist Klasse 1-6 oder 8) mit täglich demselben Lehrer. Noch in den Klassen 9-13 setzt sich durch den Epochenunterricht zum Unterrichtsbeginn die personelle Stabilität über jeweils etwa drei Wochen fort.
- Die Stundenplangestaltung ist auch an Waldorfschulen stark von Sachzwängen geprägt. Soweit irgend möglich werden jedoch die von Steiner empfohlenen und empirisch vielfach belegten sinnvollen Anordnungen von Unterrichtsfächern im Stundenplan berücksichtigt.
- Der umfangreiche Pflichtunterricht, zu dem auch die vielfältigen künstlerisch-handwerklichen Kurse zählen, macht die Verlegung der Stunden in den Nachmittag notwendig (oft zwei- bis dreimal die Woche ab 7. Klasse). Ab der 9./10. Klasse kommen viele Waldorfschüler auf 38 oder gar 40 Wochenstunden, Unterricht an drei bis vier Nachmittagen ist daher in diesem Alter die Regel.
- In der Regel wird ein differenzierter, kostenloser Förderunterricht (Übungsstunden, Hausaufgabenhilfe, Bewegungs-, Sprach-, Maltherapie) kostenlos angeboten.
- Der meist große Einzugsbereich der Schulen mit entsprechend langen Schulwegen für die Schüler und der häufige Nachmittagsunterricht haben an fast allen Schulen zur Einrichtung eines warmen Mittagstisches geführt.
- Von großer Bedeutung sind auch die vielfältigen sozialen Aktivitäten. Sie reichen von der Pflege des Schulgartens und der Gebäude über Klassen-Patenschaften mit Schulen aus Entwicklungsländern bis zur Vorbereitung der zahlreichen Feste und Feiern, Theater- und Musikaufführungen. So verbringen viele Schüler einen großen Teil des Tages bis in den Abend hinein in der Schule.
- Die bewusste ästhetische Gestaltung des Schulbereichs durch eine besondere Architektur, die sorgfältige, umweltbewusste Wahl von Farbe und Material sowie der künstlerische Schmuck laden zum Aufenthalt ein.

- Ein vielfältiges Raumangebot (Schulgarten, Sport- und Spielflächen, Festsaal, Labors und Werkstätten, Schulküche und Bibliothek, Schüler-Café und Aufenthaltsräume) ist erforderlich.
- Die persönliche Zuwendung durch ein günstiges Lehrer-Schüler-Verhältnis (1:13) und die zahlreichen in der Schule engagierten Eltern verbreiten „menschliche Wärme“.

Damit haben die Waldorfschulen sich vielfach dem allgemein gängigen Typus der Ganztagsschule angenähert, ohne dass dies vormals eine explizite Absicht war. Abgesehen davon sind zahlreiche Waldorfschulen im Ausland gemäß der Schulstruktur des jeweiligen Landes eine Ganztagsschule, was die Vereinbarkeit der Konzepte unterstreicht.

Diese bereits vollzogene Annäherung hat für viele Waldorfschulen die erfolgreiche Beantragung von Fördermitteln aus dem IZBB-Programm der Bundesregierung erleichtert. Im Rahmen der Vorgaben der staatlichen Förderprogramme konnten vorhandene Provisorien zu Ende gedacht und sinnvolle Abrundungen des Konzepts in Angriff genommen werden. Darüber hinaus haben zahlreiche Waldorfschulen ihre eigene Schulgestalt neu überdacht und durch ein explizites Ganztagsangebot ergänzt. Dort wo Schulen unter der offiziellen Bezeichnung Ganztagsschule firmieren, handelt es sich meist um den ungebundenen oder offenen Typus.

Diese Schulen werden auch intern danach befragt, was sie zu „Waldorf“-Ganztagsschulen macht. Gemäß dem Anspruch, sich in der Gestaltung der Schule und des Unterrichts im Wesentlichen an pädagogischen Notwendigkeiten zu orientieren, kommt dem auch an Waldorfschulen vorhanden Betreuungsbedarf nur eine nebengeordnete Bedeutung zu. Im Vordergrund steht die Frage, wie man heutige Kinder in ihrem Lernen auf fachlichem, praktischem und sozialem Gebiet so unterstützen kann, dass sie sich, auch bei insgesamt widrigeren Umweltbedingungen, auf Inhalte und Prozesse ohne äußeren (Noten-)Druck einlassen können. Welche formalen und informellen Lern- und Begegnungsformen bilden die Grundvoraussetzungen dafür? Wie kann durch den Wechsel von Pflicht- und Wahlveranstaltungen, von Gruppen- und Einzelaktivitäten, von eher kognitiven und kreativen Anforderungen usw. die Bereitschaft zur Mitwirkung der Schüler/innen stimuliert, die wachsende Eigenverantwortlichkeit angeregt werden?

Zum pädagogischen Leitmotiv Rhythmisierung tritt noch der nicht zu unterschätzende Aspekt der Identifikation mit der Einrichtung und den Mitgliedern einer überschaubaren Schulgemeinschaft (Waldorfschulen sind ein- bis zweizügig). Die langjährige Zugehörigkeit zu derselben Lerngruppe (von der ersten bis zur zwölften Klasse in demselben Klassenverband) und das Engagement der Eltern, die mit den Lehrkräften im Trägerverein der Schule vereint das Wohlergehen der Schule mit verantworten, erleichtern Kindern und Jugendlichen, sich stärker als üblich mit „ihrer“ Schule zu verbinden.

Die mit den zuvor genannten Elementen erhoffte Dichte, Variabilität und Verbindlichkeit der Beziehungen und Lernbedingungen im erweiterten Schul- bzw. Ganztagsschulbetrieb stehen bislang an einigen Schulstandorten in einem Spannungsverhältnis zu den möglicherweise im „Waldorfzusammenhang“ verstärkt anzutreffenden Familienkulturen, in denen z.B. der häusliche Mittagstisch noch ermöglicht wird und die Anwesenheit von mindestens einer erwachsenen Bezugsperson die Normalität darstellt. Anstatt im konfrontativen „Entweder – Oder“ zu verharren, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit elterliche Kapazitäten und Kompetenzen in die Gesamtkonzeption der Schule integriert werden können.

Die Eigeninitiative aller Beteiligten ist die entscheidende Kraft, die allerdings unabdingbar an die Selbständigkeit gebunden ist. Hier profitieren die Freien Waldorfschulen von ihrer weitgehenden Schulautonomie. In der Regel von Eltern gegründet, haben sie seit ihrer Entstehung vor 85 Jahren vielerlei Formen einer Beteiligung von Eltern entwickelt: Neben der Mitwirkung bei Festen, Klassenfahrten und Praktika gibt es vor allem die kontinuierlichen Formen der Mitverantwortung. Im Vorstand des Schulträgersvereins, bei der Öffentlichkeitsarbeit, in pädagogischen Studiengruppen oder als Klassenhelfer, bei der Durchführung von Förder- oder Freizeitkursen. Auch bei der Betreuung der Bücherei, zum Betrieb der Schulküche oder eines Cafés, in Schulchor und Orchester, bei Theateraufführungen arbeiten Eltern, Lehrer und Schüler zusammen.

In dem komplexeren Sozialzusammenhang der ganztägigen Einrichtung verändert sich auch die Rolle von Schülern und Lehrern. Wenn sich die Schule in einen „Campus“ mit vielfältigen, sich über den Tag erstreckenden Angeboten und Notwendigkeiten verwandelt, ist die pädagogische Argumentation von besonderer Bedeutung. Dies erfordert auch ein verändertes Selbstverständnis der Pädagogen, die sich auch an Waldorfschulen von der „Mittags-wegrenn-Schule“ verabschieden müssen. Hierzu wird in Zukunft gehören, dass Lehrer ihren Arbeitsplatz Schule umfassender verstehen, was auch die Schaffung von Lehrerarbeitsplätzen inklusive Bibliothek und Sozialräumlichkeiten in der Schule bedeutet. Die Schulen werden, wie viele Waldorfschulen schon heute, dann sieben Tage in der Woche von morgens bis abends belebt sein. Die Grenzen zwischen Leben (Freizeit) und Arbeiten (Lernen, Schule) werden dann zerfließen zu Gunsten eines ganzheitlichen „Leben-Lernens“, der besten Vorbereitung auf das allseits angestrebte lebenslange Lernen.

Walter Hiller, Geschäftsführer des Bundes der Freien Waldorfschulen

Anmerkung

R. Steiner: Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens; Drei Vorträge über Volkspädagogik; Vortrag vom 01.06.1919;

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche

Positionspapier

Vorsitzende des Bundesjugendkuratoriums: Ingrid Mielenz, Nürnberg
stellvertr. Vorsitzende: Gaby Hagmans, Dortmund, Prof. Dr. Richard Münchmeier, Berlin

Rechtsträger: Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Einleitung

Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat sich in jüngster Zeit intensiv mit grundsätzlichen Fragen der zukünftigen Bildung für Kinder und Jugendliche befasst. Zentrales Anliegen dabei war und ist es, die in der Gesellschaft vorhandenen Bildungsressourcen optimaler zu nutzen, damit allen Kindern der Zugang zu einer umfassenden Bildung gleichermaßen ermöglicht wird. Dabei ist die Schule ein zentraler Bildungsort, an dem Wissen und soziale Kompetenz vermittelt werden. Weil Schule aber zugleich auch selektiv wirkt und dadurch Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen wesentlich beeinflusst, hält das BJK grundsätzliche Anfragen an die derzeitige Verfasstheit von Schule für erforderlich und zwingend. *Ganzheitliche Bildung findet an vielen Orten statt* und eine zukünftige neue Schule kann nur gelingen, wenn andere außerschulischen Bildungsprozesse mit unterrichtsbezogenem Lernen verbunden werden.

Das BJK hat in seiner letzten Stellungnahme deutlich darauf hingewiesen: Wir brauchen eine neue Schule!¹ Schülerinnen und Schüler berichten von Schulängsten und Schulunlust; Eltern und Elternvertretungen formulieren Kritik und Distanz zur Schule. Arbeitgeber beklagen bei einer erheblichen Zahl von Jugendlichen den (zu) niedrigen Bildungsstandard als Ausbildungsproblem. Fast zehn Prozent der Jugendlichen verlassen die Schule ohne Abschluss.

Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU bestätigen: die deutsche Schule leistet weniger als Schulen in vielen anderen Ländern, insbesondere gleicht sie Unterschiede aus der sozialen Herkunft der Schüler und Schülerinnen und mit Migrationshintergrund nicht aus, sondern verfestigt sie noch. Dies wird durch die

im September 2004 veröffentlichten Ergebnisse des Hamburger Schulleistungstests erneut bestätigt, der auf die gravierenden Lernrückstände von Kindern aus sozial benachteiligten Lebenszusammenhängen und auf den signifikant deutlichen „Bildungsvorsprung“ und die besseren Chancen in weiterführenden Schulen von Kindern aus oberen sozialen Schichten hinweist. Schule gelingt es weiterhin nicht, die Kausalität von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu brechen, das Recht jedes Kindes auf Bildung wird so massiv beeinträchtigt. Dies zu Gunsten der bildungsschwachen bzw. bildungsfernen Schichten zu ändern setzt nach Auffassung des BJK nicht nur voraus, dass sich Schule sowohl strukturell als auch in ihren Instrumenten und Methoden verändert und sich einem umfassenden Verständnis von Bildung öffnet. Es verlangt auch Veränderungen der sozialräumlichen Öffnung und die Integration von „außerschulischen“ Bildungsprozessen in den Schulalltag sowie ein engeres strukturelles Zusammenwirken mit der Jugendhilfe. Darüber hinaus weisen diese Befunde darauf hin, dass es einer neuen integrierten Sozial-, Familien- und Bildungspolitik auf kommunaler Ebene bedarf, die bislang noch völlig fehlt.

Das BJK hat bereits mit seiner Streitschrift zum Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung (2001) und in den Leipziger Thesen (2002) ausführlich für ein neues Verständnis von Bildung plädiert. Zuletzt hat es mit einer Stellungnahme zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung auf die gleichrangige Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsorte formeller, nicht-formeller und informeller Art und ihrer komplementären Wirkung im Prozess des Aufwachsens sowie auf die dafür notwendige Kooperation von Jugendhilfe und Schule hingewiesen. Bildung ist für das BJK ein umfassender Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, kompetent zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Ein solch umfassendes Bildungsverständnis ist aber durch Schule in ihrer klassischen Prägung als Unterrichtsschule kaum realisiert.

Wenn das BJK sich nunmehr erneut zu dieser Frage äußert, dann tut es das, weil zunehmend Zweifel aufkommen, ob sich in der Praxis der Schule auch tatsächlich Veränderungen im Sinne weiterführender Konzepte durchsetzen, und ob dort Kooperationen strukturell – und nicht nur sporadisch – entstehen. Auch wenn die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz im Frühjahr diesen Jahres zusammen ein Papier zu gemeinsamen Aufgaben von Schule und Jugendhilfe vorgelegt haben und dabei auf zahlreiche positive Entwicklungen verweisen, fällt bei einer kritischen Betrachtung auf, dass diese in den Bundesländern ganz unterschiedlich verlaufen.

- Die – durch das Bundesinvestitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ angestoßene Entwicklung der Ganztagschule in den einzelnen Ländern und auch in den Kommunen ist divergent. Erst wenige Bundesländer haben Konzepte und Standards festgelegt.

- Viele Modelle orientieren sich an der teilgebundenen und offenen Ganztagschule, die zwar eine Betreuung für die Kinder berufstätiger Eltern bietet, die aber kaum einen neuen Unterricht und neuen Zeitrhythmus befördert, weil nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler daran teilnimmt.
- Forderungen nach einer „echten“ (soll heißen „Unterrichts“-)Ganztagschule zeigen, dass zahlreiche Bildungspolitiker/innen sich ausschließlich auf die bestehende „Lehrer/innen-Schule“ konzentrieren und dabei die soziale Seite der Bildungspolitik außer Acht lassen.
- Neue Entwicklungen, wie z.B. das Abitur nach zwölf Jahren unter Beibehaltung der bisherigen Formen, führen zu einer erheblichen Verdichtung des Unterrichts insbesondere in der Sekundarstufe I, dabei steigt die Gefahr weiterer Selektion möglicherweise noch.

Gleichzeitig ist erkennbar, dass

- Schule verstärkt versucht, sich auf das „Fitmachen“ zur Berufsfähigkeit zu konzentrieren, was aber nicht gelingen kann, wenn dabei wesentliche Bereiche der Bildung, nämlich persönliche und soziale Kompetenz, vernachlässigt werden,
- sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule häufig nur „zufällig“ entwickelt und eine strukturelle Strategie nicht erkennbar ist,
- aber auch die Kinder- und Jugendhilfe sich – zunehmend – scheut, den Prozess der Kooperation offensiv anzugehen, weil sie befürchtet, in diesem Prozess nicht standhalten und ihre eigene fachliche Identität verlieren zu können,
- durch massive Haushaltskürzungen in den Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit diese ihrer Möglichkeiten „beraubt“ wird, sich auf diesen Prozess einzulassen,
- eine sozialräumlich orientierte, kommunale Bildungspolitik bisher nicht entstanden ist, da die Kommunen – i. d. R. mit Blick auf ihre finanzielle Situation – sich kaum in der Lage sehen, diese Chance offensiv zu nutzen.

Das BJK sieht es deshalb als dringend erforderlich an, dass vor Ort umfassende Bildungs- und Erziehungskonzepte entwickelt werden, die von lokalen Bündnissen für Bildung zusammengeführt und gebündelt sowie inhaltlich und konzeptionell ausgestaltet werden können.

So können schließlich neue, zivilgesellschaftlich verankerte Bildungsorte für Kinder und Jugendliche entstehen. Allerdings ist es zwingend erforderlich, dass sich die Schulen in einen solchen Prozess einbinden lassen und sich verbindlich einbringen.

Mit dem vorliegenden Positionspapier skizziert das BJK Ideen zu neuen, kooperativen „Bildungsorten“ und möchte damit eine erweiterte, gesellschaftspolitische Sichtweise in der Diskussion um Jugendhilfe und (Ganztags)Schule befördern. Hierbei geht es im Folgenden in einem ersten Teil um eine Pointierung der Ausgangslage (I.)

Im zweiten Teil wird aufgezeigt, wie die neuen Bildungsorte beschaffen sein müssen, wie sie zu entwickeln, zu verorten und zu verantworten sind, um schließlich Bestandteil integrierter kommunaler Bildungspolitik werden zu können (II.)

I. Ausgangslage

Mit Skepsis verfolgt das Bundesjugendkuratorium die öffentlich geführte Diskussion über Bildungsdefizite von Schülerinnen und Schülern, die Einrichtung von Ganztagschulen und den Versuch der Kinder- und Jugendhilfe sich als Partner von Schule zu behaupten. Diese Debatten gehen nach Einschätzung des Bundesjugendkuratoriums an der realen sozialen und ökonomischen Lage vieler Familien und ihrer Kinder vorbei. Die Auseinandersetzungen werden nach wie vor in „Schubladen-Dimensionen“ geführt, sie sind aus der Sicht des Bundesjugendkuratoriums zu wenig auf die Kinder ausgerichtet, sondern stellen zu sehr die bestehenden Institutionen, die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe in den Mittelpunkt.

Wer Kinder nachhaltig fördern will, hilft ihren Familien. Wer Familien mit Kindern helfen will, unterstützt das Gemeinwesen, in dem Familien sich bewegen und leben: „Es braucht ein ganzes Dorf um ein Kind zu erziehen“ sagt eine afrikanische Weisheit. Jugendhilfepolitik, Schulpolitik und kommunale Familienpolitik sind nicht gegensätzlich oder getrennt zu sehen, sondern müssen ineinander greifen. Die Verbesserung der Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur eine private Aufgabe der Eltern, sondern Teil der öffentlichen Verantwortung für die nachwachsende Generation. Eine integrierte Strategie zur Verbesserung der Teilhabechancen und der sozialen und ökonomischen Lage von Familien ist deshalb Zukunfts- und Infrastrukturpolitik, wenn sie sich an den Prinzipien der Lebensweltorientierung, der Partizipation der Geschlechtergerechtigkeit und der Einmischung in andere Politikfelder orientiert.

Der aktuelle Diskurs vernachlässigt die erforderliche Anstrengung vor Ort, wo es um die Verknüpfung kleiner Netze (sozialer Nahraum, Nachbarschaft) mit großen Netzen (Jugend- und Sozialpolitik, öffentliche Dienstleistung) geht. Es bedarf der Aktivierung von Partnerschaften und Projekten im lokalen Raum und der ausreichenden Unterstützung von Eigeninitiative, Selbsthilfe und nachbarschaftlicher Hilfe. Es geht schließlich um den Aufbau eines kommunalen Systems integrierter Kinder- und Jugendförderung. Dazu gehört die Umwandlung der bestehenden, fragmentierten und im Teilbereich der Lebensaltersabschnitte nur sporadisch vorhandenen Erziehungs- und Betreuungsangebote in ein integriertes, für alle Kinder, Jugendlichen und Familien zugängliches Angebot.

Das BJK ist davon überzeugt, dass die Lösung des Problems „sozialer Zusammenhalt und wirtschaftliche Entwicklung“ nur in der sozialräumlich ausgerichteten Strategie des zivilgesellschaftlichen Engagements und des Zusammenwirkens aller Beteiligten im Sinne von öffentlich veranlassten, integrierten Dienstleistungen zu

finden ist. Teilhabechancen und Teilhabegerechtigkeit werden nicht durch bloße staatliche oder kommunale Interventionspolitik erreicht, sondern nur durch die konsequente und verantwortliche Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger und die bedarfsgerechte Reform von Institutionen und Einrichtungen in den Feldern Bildung, Erziehung und Betreuung, Gesundheit, Wohnen und Wohnumfeld, Infrastruktur und Wirtschaftsförderung. Zentrale Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung und Mitgestaltung sind transparente Strukturen unter den Gesichtspunkten von Kommunikation, Partizipation und Legitimation.

Zur Vertiefung dieser Überlegungen soll kurz skizziert werden, wie sich Bildungspolitik auf gesellschaftliche Veränderungen und ihre sozialen Folgen einstellen muss (I.1.). Dabei ist herauszustellen, dass Bildungs- und Entwicklungschancen sozialräumlich und zivilgesellschaftlich auszurichten sind (I.2.). Hervorzuheben ist außerdem die Notwendigkeit der individuellen Förderung (I.3.) sowie die Prämisse, dass jede Bildungspolitik von den Erfordernissen von Kindern und Jugendlichen ausgehen hat (I.4.).

1. Bildungspolitik muss sich auf gesellschaftliche Veränderungen und ihre sozialen Folgen einstellen

Es ist unstrittig, dass die Bildung der nachwachsenden Generation eine zentrale Zukunftsaufgabe ist, da

- im 21. Jahrhundert das gesellschaftliche Kapital in den vielfältigen Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger liegt,
- unter den Bedingungen der sinkenden Bevölkerungszahl und des zahlenmäßigen Rückgangs von Kindern und Jugendlichen, jede und jeder mit ihren und seiner jeweiligen Begabung umso mehr zählt und auf niemanden verzichten werden kann,
- bei relativer Zunahme der Zahl von Kindern aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationshintergrund, Bildung in immer stärkerem Maße kompensatorische Wirkungen haben muss.

Umfassende Bildung entscheidet zunehmend über gesellschaftliche Teilhabe. Die Zunahme an Heterogenität und Pluralität, die durch Prozesse der Individualisierung auf der einen und durch Zuwanderung auf der anderen Seite bewirkt wird, führt dazu, dass Menschen mit einer immer größer werdenden Vielfalt in Bezug auf Sprache, Kultur und Religion sowie Ausdifferenzierungen in den sozialen Lebenslagen und Lebensstilen konfrontiert werden. Das Zusammenwachsen der europäischen Staaten wird in den nächsten Jahren diese Heterogenität und Pluralität weiter verstärken. Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der nicht nur die Bindungskraft traditioneller soziokultureller Milieus geringer wird, sondern die auch ein höheres Maß an Mehrdeutigkeiten bereithält und eine Auseinandersetzung damit verlangt.

In einer pluralen Gesellschaft zu leben, bietet sicherlich ein Mehr an Lebenschancen, stellt aber andererseits Kinder und Erwachsene vor die Aufgabe, mit Ambiguitäten zurechtzukommen. Kinder und Jugendliche brauchen deshalb eine Umgebung, die ihnen Anregungen, Herausforderungen und Freiräume bereithält, Selbstbildungsprozesse zu durchlaufen und zu initiieren. Das Bundesjugendkuratorium (BJK) ist der Überzeugung, dass die traditionelle Bildungspolitik und das bestehende Bildungssystem für die aktuellen Herausforderungen in Deutschland nicht mehr hinreichen, vielmehr sich grundsätzlich ändern müssen, um die Bildungsmöglichkeiten für *alle* Kinder entscheidend zu verbessern.

2. Bildungs- und Entwicklungschancen müssen sozialräumlich gestaltet und zivilgesellschaftlich ausgerichtet werden

Bildungs- und Entwicklungschancen sind räumlich sehr unterschiedlich verteilt. Der Wohnumgebung kommt eine wesentliche Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung und in der Beziehungsaufnahme zur Umwelt zu. Dies umso mehr, wenn der Erfahrungs- und Bewegungsspielraum klein und fast ausschließlich auf diesen Nahraum beschränkt ist. Charakteristisch für prekäre Lebenslagen von Familien, wie Armut und Arbeitslosigkeit, ist, dass diese weitere Desintegrationseffekte z.B. auf soziale Netze, die Gesundheitsversorgung, aber insbesondere auch auf den Bildungsbereich haben. Deshalb bedarf es einer neuen öffentlichen Verantwortung für Bildungsprozesse, die im sozialen Nahraum der Kinder und Jugendlichen gemeinsam auszugestalten sind.

Das Anliegen des Bundesjugendkuratoriums richtet sich darauf, zivilgesellschaftliche Potenziale zu stärken und das Dreieck zwischen (a) staatlichen Institutionen, (b) den Adressatinnen und Adressaten/Nutzerinnen und Nutzern, Bürgerinnen und Bürgern und (c) den Anbietern und Trägern sozialverantworteter Dienstleistungen neu zu bestimmen. Zur Zivilgesellschaft gehören vor allem die selbst organisierten Initiativen, Vereine, Verbände und Organisationen, die weder der staatlichen (öffentlichen Sphäre) zuzurechnen sind noch in der Privatsphäre angesiedelt oder der Wirtschaft zugerechnet werden können. Ihre institutionellen Merkmale sind Selbstorganisation und Selbstständigkeit. Sie handeln im öffentlichen Raum und wirken über die Diskussion, die Kooperation, aber auch durch Benennen von Konflikten in der Öffentlichkeit. Ihre integrativen Merkmale sind die Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität.

Zivilgesellschaft zeichnet sich schließlich durch Teilhabe und Partizipation aus, d.h. sie verlangt die Beteiligung an Entscheidungsprozessen mit ausgewiesener Entscheidungskompetenz, Dezentralisierung und lokal angepasste Entwicklungen. Die Mitverantwortung von Bürgerinnen und Bürgern sowie von sozialen Organisationen sind daher im öffentlichen und privaten Handeln einzuplanen und zu stärken (Mobilisierung und Pflege des sozialen und kulturellen Kapitals).

Der Aufbau von Zivilgesellschaft und eine Aktivierung der Bürgerinnen und Bürger haben nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn Politik, Institutionen, Organisationen und Netze sie unterstützen und fördern. Sozialkapital entsteht erst durch soziales Verhalten und Dialog der Menschen untereinander und lässt sich nicht an Einzelnen lokalisieren. Es ist sozialräumlich gebunden und kann nur lokal gemessen werden. Dieser zivilgesellschaftliche Ansatz geht von der Prämisse aus, dass die ökonomische Leistung jedes Einzelnen andere nichtökonomische Ressourcen voraussetzt (Bildung, soziale Leistung, neben- und nachberufliche Leistungen).

Auch für Zuwanderer und Menschen ohne deutschen Pass bietet die Form der sozialen Bürgerschaft bessere Möglichkeiten der Integration, weil sie die Teilnahme an öffentlichen Aufgaben mit sich bringt. Dazu gehört auch, frühe Erfahrungen zu ermöglichen, dass kulturelle Vielfalt angenommen und Konflikte friedfertig gelöst werden können.

3. Die Förderung muss individuell erfolgen

Die individuelle Bildung *aller* Kinder und Jugendlichen – auch der so genannten bildungsbenachteiligten Kinder aus bildungsfernen Familien und nicht nur der „normal begabten“ und der besonders leistungsstarken – muss Ausgangspunkt und Zielsetzung einer Bildungspolitik sein, die sich der Aufgabe stellt, Kinder und Jugendliche so zu fördern und zu bilden, dass sie als aktive Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben verantwortungsbewusst gestalten können.

Aus der Armuts- wie der Bildungsforschung ist bekannt, dass der soziale Status der Eltern den Bildungserfolg, das zukünftige Einkommen und die Berufsaussichten ihrer Kinder stark beeinflusst. Aber es geht nicht nur um materielle Armut, vielmehr sind die ökonomische Entbehrung und Unsicherheit vermutlich fundamentale, aber nicht hinreichende Ursachen geringerer Lebenschancen bzw. verschlechterter Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe. Der „kulturelle“ und der „soziale“ Faktor sind beide entscheidend. Sie prägen nicht nur die kognitive und motivationale Entwicklung der nachwachsenden Generation, sondern auch die Bedingungen für Teilhabe und Verhinderung von sozialer Ausgrenzung und Marginalisierung. Ziel von Bildung muss sein, jedem Kind und Jugendlichen eine optimale Bildung zu sichern, dies gilt gleichermaßen für Jungen wie für Mädchen, für zugewanderte oder deutsche Kinder, für Personen aus bildungsnahen und aus bildungsfernen Schichten, aus Städten oder ländlichen Regionen, aus Stadtteilen und Orten mit guter oder mit vernachlässigter Infrastruktur.

Die persönliche Entwicklung und die spätere soziale und berufliche Integration von jungen Männern und Frauen hängen weitgehend davon ab, ob diese am Ende der Schulpflichtzeit über eine Anzahl von Schlüsselkompetenzen verfügen. Dazu gehört die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache – für Kinder mit

Migrationshintergrund zusätzlich in der Muttersprache – und in Fremdsprachen, mathematische Bildung und Grundkenntnisse in Naturwissenschaften und Technik, IT-Kenntnisse, die Fähigkeit das Lernen zu lernen, insbesondere aber auch zwischenmenschliche und staatsbürgerliche Kompetenzen sowie unternehmerische Fähigkeiten und kulturelles Bewusstsein. Nur auf diesen Grundlagen lassen sich Teilhabechancen und Teilhabegerechtigkeit verwirklichen. Deren wesentliche Voraussetzungen sind das Eingebundensein in soziale Netze, die je nach Lebensumständen unterstützende, integrierende und fördernde Funktionen und Aufgaben wahrnehmen müssen.

Die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen setzt voraus, dass jedes Kind Bildungseinrichtungen wie die Kita, die Schule und Angebote der Jugendhilfe als Lern- und Lebensräume erlebt, in denen seine Entwicklung – eng abgestimmt mit dem Elternhaus – gefördert wird. Dies gelingt nur, wenn die Zuständigkeit für Bildung nicht an einzelne Institutionen abgegeben, sondern gesamtgesellschaftlich Verantwortung für Bildung übernommen wird: von den Kindern und Jugendlichen selber, der Schule, der Jugendhilfe, den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern, den Kommunen, den Akteuren der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft, dem Land und dem Bund. Daneben bedarf es Möglichkeiten und Freiräume der Selbstorganisation und Selbstbildung von jungen Menschen, wie sie die Jugendarbeit bietet. Von diesen – den Kindern und Jugendlichen zu schaffenden – Entwicklungsmöglichkeiten sind Forderungen abzuleiten, die die öffentlichen Institutionen, aber auch die Eltern in die Pflicht nehmen. Der Staat wiederum, d.h. das Land und die Kommune, muss Rahmenbedingungen für die von ihm zu verantwortenden Handlungsbereiche gewährleisten.

4. Bildung muss von den Erfordernissen von Kindern und Jugendlichen ausgehen

Zentrales Anliegen des BJK angesichts der Diskussion um die Ganztagschulen ist es, die (Selbst)Bildung von Kindern und Jugendlichen in das Zentrum der Überlegungen zu stellen und hierüber die gerechte Teilhabe für sie zu gewährleisten. Eine zukunftsfähige Bildungs- und Sozialpolitik muss bei den Lebenslagen, Lebenswelten und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen ansetzen und darf sich nicht von Ressortgrenzen oder institutionellen Interessen einengen lassen. Die Frage, welche Förderung Kinder brauchen und wie sich diese Förderung optimal gestalten lässt, ist der unverzichtbare Ausgangspunkt für eine neue, nunmehr ganztägige Bildung.

Kinder und Jugendliche brauchen eine andere Bildung in einer anderen Schule, denn es geht um:

- gerechte Chancen und individuelle Förderung, die ihnen erlaubt, ihre Kompetenzen und Stärken zu entwickeln, die alles herauslockt, was sie an Fähigkeiten besitzen;

- die Sicherheit, als Person durch kleine und größere soziale Netze gestützt, unterstützt und anerkannt zu werden;
- die Erfahrung, dass Lernen Spaß machen kann und hilft wichtige Fragen zu beantworten;
- eine anregungsreiche Umgebung zur Selbstbildung und eigene Herausforderungen;
- die Erfahrung, dass sich Bildung auch in der Gruppe, in selbstorganisierten Zusammenhängen, im ehrenamtlichen Engagement – ohne Noten und Leistungskontrolle – ereignet;
- Hilfen und Unterstützung in Krisenfällen für sie und ihre Familien;
- ihre Anerkennung als Mädchen und Jungen, und als Angehörige unterschiedlicher Kulturen, als Kinder mit Migrationserfahrung, mit eigener Religion und bikultureller Lebenswelt;
- Freiräume zur Mitgestaltung und Mitbestimmung, Selbstorganisation, Demokratie, Partizipation;
- sich ausprobieren zu können, Selbstwirksamkeit zu erfahren, Talente und Interessen zu entwickeln;
- Angebote, die Kreativität, Musikalität und andere Begabungen fördern können;
- eine abwechslungsreiche und sichere Umgebung;
- Räume und Räumlichkeiten, die ästhetischen Ansprüchen gerecht werden, die sich gestalten lassen, wo individueller Rückzug, Ruhe und Selbststudium genauso möglich sind wie gemeinsames Lernen;
- körperliches Wohlbefinden durch Bewegung und Spiele; leckeres, gesundes Essen; Gesundheit; Entfaltung der Geschlechtlichkeit;
- Zeit für Muße und Erholung, unvernutzte und unkontrollierte Zeit.

II. Folgerungen und Forderungen: Notwendig sind neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche

Das BJK ist der Meinung, dass die Orientierung und Ausrichtung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, Kinder und Jugendlichen sowie an den Erfordernissen der Gesellschaft ein neues Gesamtkonzept von ganztägiger Bildung erfordern und mit der Einrichtung von *neuen Orten für Bildung* einhergehen müssen. Es bedarf einer neuen „Ganztagsbildung“ für Kinder, die weder in der herkömmlichen Schule noch durch die bisherige Jugendhilfe allein zu realisieren ist, sondern der weitgehenden Umgestaltung aller Bildungsträger und neuer Formen und Qualitäten der Kooperation in den Kommunen und Regionen bedarf.

Alle in der Region, sei es auf dem Land oder in der Stadt, sind für die Bildung der nachwachsenden Generation verantwortlich. Diese Bildung ist nicht nur mehr als Schule: sie ist Sozialisation, Hilfe beim Aufwachsen, Aneignung von Kompetenzen und von Kultur. Für Kinder und Jugendliche muss sich Bildung an Bildungsorten

manifestieren; diese sollen sichtbar, attraktiv und offen zugänglich sein. Diese Orte dürfen nicht angstbesetzt sein oder Ablehnung erzeugen. Solche Bildungsorte und ihre Akteure könnten mehr als Schule oder Jugendhilfe heute leisten, denn – so zumindest die Zielvorstellung:

- sie knüpfen am einzelnen Kind in seinem sozialräumlichen Umfeld an und berücksichtigen durch individuelle Bildungsförderung seinen biografischen und sozialen Hintergrund;
- sie ziehen soziale, kulturelle und sportliche Angebote an und ermöglichen ein ganzheitliches Konzept zur Förderung individueller Begabungen;
- sie fördern über Erweiterungen von Wissen im kognitiven Bereich hinaus die soziale und emotionale Persönlichkeitsbildung;
- sie berücksichtigen die Lebens- und Erfahrungswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern, ihrer Familien im jeweiligen Stadtteil oder Ort;
- sie schließen die soziale und ökonomische Lebenssituation der Familie als Teil des Lernprozesses ein;
- sie fördern die Teilnahme und Teilhabe von Schülern und Schülerinnen als mitwirkende Akteure an ihrer Bildung;
- sie beziehen Eltern bzw. Familien sowie u.U. die ethnischen Communities als Partner bei der Ausgestaltung des Schulalltags ein.

Diese Form der Ganztagsbildung resultiert aus einer gemeinsamen Anstrengung aller Akteure. Sie erfordert ein besonderes Engagement professioneller Kräfte der Bildung und der Sozialarbeit, die ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen und Hand in Hand an dem gemeinsamen Ziel arbeiten. Sie ist *kommunal zu verankern* und einzubinden in ein sozialräumliches Netzwerk von Diensten für Kinder und ihre Familien, in dem die unterschiedlichen Aufträge und Handlungslogiken von Schule und Jugendhilfe ineinander greifen und sich befruchten. In diesem Sinn werden in den folgenden Ausführungen zunächst die erforderlichen neuen Bildungsorte unter den Aspekten öffentliche Verantwortung (1.), Bildungsbündnisse und -netzwerke (2.) und Anforderungen (3.) näher angesprochen. Dann geht es um entsprechende Folgerungen für die Schulentwicklung (4.), für die Jugendhilfe (5.) und eine kommunale Bildungspolitik (6.). Schließlich werden erste praktische Schritte auf dem Weg zu neuen Bildungsorten skizziert (7.)

1. Bildungsorte als Orte öffentlicher Verantwortung

Nach Überzeugung des BJK lassen sich die zuvor für die Schaffung von Bildungsorten genannten Ziele nur in gemeinsamer, öffentlicher Verantwortung verwirklichen. Schon im Elften Kinder- und Jugendbericht² wird die Bedeutung des sozialen Nahraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie die bildungspolitische Erkenntnis, dass Lern- und Bildungsprozesse im Sinne des weit gefassten Bildungsbegriffs nicht auf „pädagogische Institutionen„reduziert werden können,

herausgearbeitet. Es sollte in einer bildungspolitischen Debatte auch um die Gestaltung sozialer Nahräume durch die dort lebenden Menschen gehen.

Die gemeinsame Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung verlangt einen konkreten Ort.

Damit im Stadtteil neue Bildungsorte entstehen, stellen Einrichtungen wie Schulen, Kindertagesstätten und Jugendzentren dazu ihre Infrastruktur zur Verfügung und werden zum räumlichen Kristallisationspunkt für angebots- und einrichtungsübergreifende „Stadräume“ als „Bildungsorte“.

Diese Orte (ähnlich den Early Excellent Centers³ als lokale Zentren konstituiert) spielen in der gemeinschaftlichen Anstrengung eine besondere Rolle. Sie sollen dafür sorgen, dass aus allgemeinen politischen Zielen und Leitlinien praktische Realität „vor Ort“ für Kinder und Jugendliche und deren Familien wird. Die hieran teilnehmenden Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sollen innovative Modelle integrierter Dienstleistungen bereitstellen und Folgendes bieten:

- qualifizierte und integrierte vorschulische Kindererziehung und -betreuung,
- Unterstützung, Einbeziehung und Schulung der Familien,
- Erwachsenenbildung,
- Dienstleistungen des Gesundheitswesens,
- praxisorientierte Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer,
- Verbreitung vorbildlicher Berufspraxis (good practice).

2. Bildungsorte, Bildungsbündnisse, Netzwerke

Hinter den Bildungsorten für Kinder und Jugendliche muss ein tragendes Bündnis aller mit Bildung und Erziehung befassten Institutionen stehen, die in einer verbindlichen Bildungspartnerschaft kooperieren. Zu einem darüber hinausgehenden Netzwerk im Stadtteil gehören außerdem die zivilgesellschaftlichen Akteure.

Soziale Netze in Verbindung mit professionell gestützten sozialräumlichen Bündnissen (Allianzen etc.) entstehen nur durch direkte Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern. Professionelle Anstrengungen müssen daraufhinwirken, Zugänge für alle zu erleichtern und die Unterstützung des Netzes zu gewährleisten. In den Beteiligungs- und Partizipationsmodellen der Kinder- und Jugendhilfe, auch in dem Beteiligungsverfahren der Programme „Soziale Stadt“ und „E&C“ hat sich wieder bestätigt, dass Motivation und Engagement der Bürgerinnen und Bürger sich erst in einem konkreten Umfeld entfalten. Teilhabe und Mitwirkung, aber insbesondere auch die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung ist deswegen auf ein konkretes Umfeld, auf Authentizität, Wahrhaftigkeit und konkrete Praxis angewiesen, um Begeisterung, Engagement und Anstoß für einen sozialen Lern- und Kreativprozess hervorzurufen.

Die Entwicklung neuer und kontinuierlicher Formen der Partizipation darf sich

nicht auf wenige oder auf die öffentlich beauftragte Akteure in definierten Räumen und zu bestimmten Anlässen beschränken. Partizipation ist aus der Sicht des Bundesjugendkuratoriums auch immer ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist eine Lern- und Lebenserfahrung, die im Kern eine attraktive Form der außerschulischen Bildung darstellt.

3. Anforderungen an Bildungsorte

Die neuen Bildungsorte eröffnen die Chance, mit dem Aufbau eines zukünftigen kommunalen Systems integrierter Kinder- und Jugendförderung und die Umwandlung der vorhandenen Kinderbetreuungsangebote, der Jugendarbeit und der Schulbildung in ein integriertes Konzept, ein „Haus des Lernens“ oder ein „Lokales Zentrum“ und damit ein für alle Kinder und Familien zugängliches Angebot zu beginnen. Es braucht dazu:

- Räume im wörtlichen Sinne des Wortes: Gebäude, die ästhetisch ansprechend sind;
- Freigelände für Spiel und Sport (Plätze, Parks), Mensen zum gemeinsamen Essen;
- Zonen für Gespräche, Beratung (mit Kindern und Eltern), für Rückzug, zum Arbeiten, Nachdenken und zur Erholung;
- Ausstattungen, die Förderung und Differenzierung erlauben wie Bibliotheken (mehrsprachige Bücher!) mit Ausleihmöglichkeit, Musikinstrumente, Möglichkeiten für kreative Tätigkeiten durch Probe- und Theaterräume, Ateliers, Material zum Selbststudium, Zugang zu neuen Medien;
- die Öffnung zur (regionalen) Welt durch Austausch mit Betrieben, Verwaltungen, Kirchen und Moscheen;
- Menschen zum Sprechen und Austausch, Fachkräfte, Jugendgruppen, Anlaufpersonen, um Unterstützung oder Hilfe zu erhalten.

Eltern, auch solche, die als bildungsfern bezeichnet werden, und insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund, sind an der Bildung ihrer Kinder interessiert! Sie wissen, dass über den Bildungsstand berufliche Chancen und damit Lebenschancen verteilt werden. Ihr Verhältnis zur Schule ist selten von Vertrauen und Wertschätzung bestimmt, häufiger von Angst oder dem Gefühl der Machtlosigkeit. Sechsjährige Kinder freuen sich auf das Lernen, sie wollen lesen und schreiben, sie wollen rechnen lernen. Oft in kürzester Zeit, manchmal in wenigen Monaten, werden aus den Schulbesuch herbeisehnenden Kindern, Schulunlustige, abwehrende, ängstliche Schülerinnen und Schüler (bei manchen dauert es allerdings einige Jahre!). Die vormittägliche Unterrichtsorganisation verdichtet den Lernstoff, Trennung von Schule am Vormittag und Freizeit am Nachmittag und – selbstständig oder unter Aufsicht von Eltern oder Nachhilfelehrern und -lehrerinnen zu erbringende Hausaufgaben – verstärkt den Druck.

Ganztägige Bildungsorte, an denen unterschiedliche Akteure und verschiedene Dienstleistungen erbracht werden, die mit Vereinsfußball am Montagmorgen von 8 bis 10 Uhr beginnen und wo Mathematikunterricht am Nachmittag von 14 bis 16 Uhr möglich ist, die keine Hausaufgaben kennen und Unterricht als Lern- und Erlebnisfeld gestalten, würden vieles im Bewusstsein von Kindern und Eltern ändern.

Diejenigen Fachkräfte, die Bildungsorte professionell mitzugestalten hätten, müssten dafür verschiedene Aufgaben bewältigen:

- Entwicklung einer neuen Kooperations- und Beteiligungsstruktur im sozialen Umfeld,
- Konzeptionierung und Durchführung kooperativer Bildungsangebote,
- Elterntreffen und gemeinsames Lernen mit und von Eltern,
- Entwicklung von Verfahren zur Öffnung und Nutzung der Schulgebäude und anderer öffentlicher Räume,
- Absicherung von festen Betreuungs- und Bildungszeiten für Kinder – auch in den Ferien,
- Schaffung und Bereitstellung eines niedrigschwelligen Beratungs- und Hilfeangebotes für Kinder, Jugendliche und ihre Familien im Sozialraum,
- Durchführung gemeinsamer Fortbildungen der Lehrer und der sozialpädagogischen Fachkräfte,
- Zusammenarbeit und Unterstützung der Ehrenamtlichen.

Es werden aber auch Aufgaben festzulegen sein, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler betreffen wie die

- Entwicklung von individuellen Bildungs- und Hilfeplänen für jedes einzelne Kind und jeden Jugendlichen im sozialen Nahraum,
- biografische Begleitung der Kinder und Jugendlichen bei den Übergängen von Kita – Primarbereich – Sek. I – Sek. II bis zur Berufsausbildung.

4. Anforderungen und Ziele für die Schulentwicklung

Der ganztägige Bildungsort muss von allen Beteiligten entwickelt und aufgebaut werden und aus der alten Schule wird eine Schule des Ausprobierens:

- Allgemeine Lehrpläne werden durch individuelle Förderpläne für alle Schülerinnen und Schüler sowie durch nationale Standards und eine Rechenschaftslegung ergänzt.
- Aus der klassischen Unterrichts- und Lehrerschule wird eine offene Schule, die an der Lebens- und Erfahrungswirklichkeit ihrer Kinder und Jugendlichen ansetzt.
- Es wird mehr Zeit für die Kinder geben, weil Unterricht, Freizeit und Fördermaßnahmen zusammenspielen.
- Die Eltern der Kinder und Jugendlichen sind nicht mehr Außenstehende, die

ihre Kinder in der Schule abgeben, sondern werden Akteure, z.B. in projektorientierten Angeboten.

Ausgangsbedingung für diese Prozesse auf schulischer Seite ist allerdings, dass die einzelne Schule mehr Autonomie – im Rahmen von allgemeinen Bildungsstandards – als bisher erhält und ein auf den Sozialraum abgestimmtes, kooperatives Konzept erarbeiten kann.

Autonomie bedeutet auch für Schulleitungen eine neue Rolle, die nur mit einem neuen Zuschnitt an Aufgaben, Kompetenzen und mit entsprechenden Qualifikationen, vor allem aber nur in der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team zu bewältigen sind.

Autonomie muss verbunden sein mit einem Mehr an Partizipation, die Schülerinnen, Schülern und Eltern – und anderen beteiligten Akteuren – tatsächliche Entscheidungsmöglichkeiten einräumt. Außerdem müssen die verschiedenen pädagogischen Orte und sozialen Dienste gleichberechtigt und unter strukturell vergleichbaren Bedingungen im Stadtteil mit seinen Ressourcen und Möglichkeiten zusammenarbeiten können.

5. Wie ist die Jugendhilfe eingebunden und was leistet sie?

Wenn die neu zu gestaltenden Bildungsorte den Anstoß für eine veränderte, ganzheitlichere Ganztagsbildung geben sollen, dann kann dies nur gelingen, wenn sich auch ein neues Bildungsverständnis durchsetzt. Aus Sicht des BJK können zur Realisierung einer solchen Bildung die Jugendhilfe und ihr Bildungsverständnis, ihre Bildungsgelegenheiten und -angebote – wie politische und soziale Bildung, Gruppenarbeit, Sport, Kultur- und Freizeitpädagogik, Selbstorganisation und ehrenamtliches Engagement – unerlässliche Beiträge liefern.

Jugendhilfe ist gesellschaftlich beauftragt, sich in die Gestaltung der Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und ihrer Familien einzumischen⁴. Als beteiligter Partner in einem Bildungsort und -netzwerk ist insbesondere die Jugendhilfe gefordert, sich nicht darauf zurückzuziehen, die bisherigen Beschränkungen auf formale Bildung zu kritisieren, oder den vorherrschenden funktionalen (auf Verwertung ausgerichteten) Bildungsbegriff mit einigen ganzheitlichen Elementen zu ergänzen, sondern eine andere Bildung zu befördern, die tatsächlich die Kinder in den Mittelpunkt stellt und als Subjekte ihres Bildungsprozesses ernst nimmt – und ihre soziale Anerkennung als Voraussetzung für Bildung erkennt. Eine solche Bildung kann Schule nur gemeinsam mit der Jugendhilfe sowie den Familien und anderen Sozialisations- und Bildungsinstanzen erreichen.

Durch ihre Wertorientierung und partizipativen Strukturen ist die Jugendhilfe und Jugendarbeit in besonderem Maße befähigt, sich für ein an Gerechtigkeit, Solidarität und Teilhabe ausgerichtetes Verständnis einer neuen integrativen Bildung einzusetzen. Der Kompetenzbegriff und die Beschreibung von Schlüsselkom-

petenzen und -qualifikationen, die in Bildungsprozessen zu erwerben sind, kann einen gemeinsamen Ausgangspunkt bieten, sich darüber auch mit anderen Bildungseinrichtungen und -akteuren zu verständigen. Jugendhilfe und Jugendarbeit vermitteln in hohem Maße „Zukunftskompetenzen“ wie Lernkompetenz, soziale Kompetenzen und Handlungskompetenzen. Dadurch aber, dass Jugendhilfe – anders als Schule – subjekt- und individuenzentriert, peergroupzentriert und parteilich/wertezentriert Bildung verstehen und fördern kann, hat sie andere Zugänge als die bisherige Schule. Sie kann von den biografischen Voraussetzungen einzelner junger Menschen ausgehen und hat dabei nicht nur individuelle Handlungsfähigkeit zum Ziel, sondern es geht auch um die gemeinsame, jugendkulturelle Aneignung von Inhalten, Freiräumen und Sozialräumen. Darüber hinaus arbeitet Jugendhilfe mit Fachkräften, zu deren Berufsbild es gehört, vertrauensvolle und sichere Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen, die die Basis für mehr Selbstachtung und Anerkennung und damit für weiter gehende Bildungsprozesse von Jugendlichen darstellen können. Die spezifische pädagogische Kultur, die eigene Professionalität und das ganzheitliche Bildungsverständnis der Jugendhilfe gilt es – neben den Strukturen und „materiellen“ Räumen – in die neuen Bildungsorte einzubringen.

Dass auf diese Weise Orte entstehen, die eine integrierte Kinder- und Jugendförderung und Bildung gewährleisten, stellt – trotz bereits vorliegender Erfahrungen mit Sozialraumorientierung – auch die Jugendhilfe vor große Anforderungen: noch arbeitet die Kinder- und Jugendhilfe überwiegend getrennt nach Lebensphasen und in ihren spezifischen Säulen – was eine biografisch orientierte Begleitung und die Gewährleistung von individuell maßgeschneiderten Hilfen erschwert. Zur Verwirklichung integrierter Dienstleistungen müssen Ressourcen für die Einrichtung eines Netzwerkes von Bildungsorten verfügbar gemacht werden, die ein breit gefächertes Dienstleistungsangebot für Kinder, Familien und ihr kommunales Umfeld bietet. Diese Orte sollen qualifizierte vorschulische und schulische Kindererziehung und -betreuung, Unterstützung der Familien und Dienstleistungen des Gesundheitswesens gebündelt anbieten und als Anlaufstelle für die Eltern, die Träger von Bildungseinrichtungen für Kinder aller Alterstufen im jeweiligen Sozialraum dienen.

6. Verantwortung der kommunalen Bildungspolitik

Den Städten, Gemeinden und Landkreisen kommt eine besondere Verantwortung zu. Sie sind im Rahmen ihrer Gebietskörperschaftsgrenzen betroffen und wo sie nicht selber bildungspolitisch gestalten können, *leiden* sie unter den Folgen.

Bildungsorte liegen in der Region, in der Stadt oder im Stadtteil, für die Kinder, Jugendlichen und Eltern gut erreichbar. Die Region oder der Stadtteil (vertreten durch ein Stadtteilbüro bzw. Vertreterinnen und Vertreter der Stadtverwaltung,

Jugendamt und Schulamt) übernimmt die organisatorische Federführung und sucht Gespräche mit allen Beteiligten. Das ist relativ leicht in Bezug auf die üblichen Institutionen, mittelschwer in Bezug auf die bildungsnahen Familien, schwer in Bezug auf die bildungsfernen Familien, aber auch auf nicht amtlich und kulturell fernere Einrichtungen, kann aber gelingen, wenn die Bildungsorte im lokalen Kontext eingebunden sind.

In einigen Kommunen gibt es bereits jetzt das Interesse, mehr Verantwortung für Bildung zu übernehmen und eine kommunale Bildungspolitik in enger Verbindung zur Familien-, Jugend- und Kinderpolitik zu realisieren. Trotz der Länderzuständigkeiten gibt es die Möglichkeiten, Kooperationsangebote zu machen, in Gremien und Sozialraumkonferenzen zusammenzuarbeiten oder auch eine Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII zu gründen. Von den meisten Kommunen werden diese Chancen bislang nicht genutzt, weil sie eine weitere Verantwortung für Schule und Bildung nicht übernehmen wollen, was aber mit Blick auf die berechtigten Interessen und Bedürfnisse von jungen Menschen und die Bedingungen ihres Aufwachsens negative Folgen hat. Denn aus deren Perspektive ist das Aufsplitten der Verantwortung und der Zuständigkeiten für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in die unterschiedlichen Ressorts – noch weiter erschwert durch die unterschiedlichen Kompetenzen von Bund, Land und Kommune – kontraproduktiv und die Kommunen sind gefragt, zumindest im Rahmen des Möglichen, Orte der Vernetzung und Gestaltung von Lebenswelten zu schaffen.

Wichtige Schritte zu einer kommunalen Bildungspolitik sind die

- Beteiligung der Kommunen bei der Schulaufsicht,
- Zusammenarbeit von Jugend- und Schulamt sowie anderen Ämtern, die mit Belangen von Kinder- und Jugendlichen beschäftigt sind, wie Kulturämter etc.,
- gemeinsame Jugendhilfe- und Schulplanung,
- Einrichtung von Kooperations- und Beratungsstellen.

Wenn Kommunen erkennen, dass kommunale Bildungspolitik eine Zukunftsaufgabe darstellt, der sie nachkommen müssen, gilt es, die unterschiedlichen Politikfelder, die Kinder und Familien betreffen, stärker als bislang in Beziehung zu setzen und integrierte Dienstleistungen zu erbringen. Die Chance der Kommune läge darin, sozialräumliche Ressourcen – sei es im Stadtteil oder auch in der ländlichen Gemeinde – zu erschließen und zu nutzen und alte Versäulungen zu überwinden. Denn um den neuen Bildungsort in einem Netzwerk von Beratungen, Angeboten und Diensten für Kinder und ihre Familien anzusiedeln und zu gestalten, bedarf es der politischen und verwaltungstechnischen Unterstützung und Umgestaltung durch die Kommune. Sie muss Leitziele mit den Akteuren vor Ort in den Stadtteilen aushandeln, Sozialraumbudgets zur Verfügung stellen und das Controlling auf gesamtkommunaler Ebene ausüben.

Das setzt außerdem voraus, dass nationale oder landespolitische Rahmenbedingungen als pädagogische Bildungsstandards entwickelt werden, die von den Kom-

munen aus Stadt- und Stadtteilentwicklungsperspektiven als eigene Qualitätsstandards ergänzt und spezifiziert werden, während die konkrete Ausgestaltung den Bildungsakteuren im Stadtteil obliegt. Das alles wird nur möglich, wenn die Kommune die entsprechenden Zuständigkeiten und finanziellen Gestaltungsmöglichkeiten dazu erhält. Einsparungspotenziale ergäben sich durch die Reduzierung der Kultusbürokratie und übergeordneten Schulbehörden, die zukünftig nurmehr für die fachliche Steuerung und Begleitung zuständig wären. Diese – sehr weitgehenden – Veränderungen bieten die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen für die Schaffung eines lokalen Bildungsraumes.

7. Schritte auf dem Weg zu neuen Bildungsorten

Die bereits vorliegenden Erfahrungen aus der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe dokumentieren die unterschiedliche Stärke und die widersprüchlichen Kulturen der beiden institutionellen Partner. Jugendhilfe und andere Träger werden in einem additiven Konzept eher als Anbieter von Nachmittags-Maßnahmen oder als günstiger Personal-Dienstleister angesehen, die Lehrer vor unbeliebten Betreuungsstunden bewahren können. Bereits jetzt hat es in vielen Kommunen Ressourcenverschiebungen gegeben, weil Schule und Jugendhilfe im Prinzip für den Nachmittag auf ein Budget zurückgreifen. Durch weitere Kürzungen bzw. Umverteilungen in der Jugendhilfe und vor allem der kommunalen Jugendarbeit, wird eine qualifizierte und professionelle Partnerschaft sehr erschwert. Jugendarbeit außerhalb von Schule bzw. ohne Bezug zur Schule wird teilweise nicht mehr gefördert und ist kaum noch möglich.

Aber gleichzeitig gilt: Schulen selbst sind herausgefordert neue Konzepte⁵ zu liefern, wenn sie Ganztagschule werden (und dazu Gelder beantragen) wollen. D.h. viele Schulen sind durchaus an anderen Lernformen, neuen Angeboten und auch an zusätzlichem Personal nicht nur interessiert, sie sind auch darauf angewiesen. Das fängt beim nötigen „günstigen Personal“ für unbeliebte Betreuungsstunden am Nachmittag an, schließt aber auch das echte Interesse an neuen Wegen sowie dem professionellen Austausch mit anderen Fachkräften nicht aus.

Die Kinder- und Jugendhilfe muss ebenfalls Interesse daran haben, dass Verfahren der gemeinsamen Planung, Konzeption und auch Verantwortung und Trägerschaft von Ganztagsbildung entwickelt werden. Es bedarf verfasster Kooperationen – ohne dass Jugendhilfe ihr eigenes Profil, geprägt von Prinzipien wie Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Wertorientierung oder Ehrenamtlichkeit aufgeben oder ganz in schulischen Angeboten aufgehen muss.

Jugendhilfe bietet eine andere Kultur als die staatliche Schule – diese Unterschiedlichkeit in den Kulturen ist wesentlicher Bestandteil einer produktiven Kooperation. Bei allen aktuellen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Schule kann Jugendhilfe nicht warten, bis sich deren Strukturen verändert haben. Bildungs- und

nicht nur Betreuungsangebote sollten jetzt gemacht werden – und sie müssen so gut und überzeugend sein, dass sie Schülerinnen, Schüler und Eltern, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer gewinnen.

Dies kann ein Anfang sein, die Schul- und Lernkultur auch am Vormittag zu verändern. Im Einzelnen geht es u.a. um die folgenden Schritte:

- In Regionen, in denen keine entsprechenden Kooperationsstellen/Anlaufstellen eingerichtet oder benannt sind, haben die Träger der Jugendhilfe die Möglichkeit, vor allem über aufgeschlossene Schulleitungen oder auch interessierte Schülervertretungen, Kontakte aufzubauen.
- Eltern- und Schüler/innenvertretungen sind häufig selbst auf der Suche nach Kooperationsmöglichkeiten und zudem als ausgewiesene Experten in eigener Sache über die Bedarfe der Schüler in der Regel sehr gut informiert. Kooperationen können dann auch auf kommunaler Ebene möglich werden (Mitarbeit von Schülervertretungen in Stadtjugendringen, kontinuierliche Verbandsarbeit in den Stadtteilen etc.).
- Bei Kooperationen sollten Träger der Jugendhilfe/Jugendarbeit auf ihre Stärken setzen, um selbst definierte Angebote zu machen, die nicht von der Schule geleistet werden können, und die evtl. auch zu einer neuen Profilbildung der Schule z.B. als Lernorte des nachhaltigen Wirtschaftens oder der gelebten Demokratie beitragen können wie z.B.:
- Körperorientierte, gesundheitsfördernde Bewegungsangebote, die den vorhandenen Bewegungsdrang (und auch das bestehende Defizit) aufgreifen, sich aber vom Sportunterricht klar unterscheiden.
- Lesekreise, die das (verständnisintensive) Lesen fördern und Jugendlichen einen neuen Zugang/eine Teilhabe an Kultur ermöglichen und möglichst intergenerativ arbeiten.
- Ökologische, nachhaltige Bildung mit Projekten und praktischem Engagement, womit Themen aufgegriffen werden können, die viele Jugendliche bewegen, die praxisnahes, naturwissenschaftliches Lernen fördern und – als praktische politische Bildung – auch Erfahrungen in politischem Engagement und Selbstorganisation vermitteln (die Jugendorganisationen der Umweltverbände verfügen hier über ein breites Spektrum an Erfahrungen).
- Politische Bildung – die es in der herkömmlichen Schule nicht oder viel zu wenig gibt –, die Fragen von jungen Menschen zu Partizipation, Zukunft, Verteilung, Frieden, Ethik und Nachhaltigkeit nicht nur theoretisch in den Blick nimmt.
- Kreative Projekte, die die praktische Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern, mit Kultureinrichtungen und kulturpädagogischen Angeboten, oder auch mit Handwerkern oder Unternehmen ermöglichen.

Grundsätzlich sollten Konzepte gemeinsam erstellt und klare Zielvereinbarungen getroffen werden, in denen auch Qualitätsstandards sowie die regelmäßige Evaluation der Kooperationen festgelegt werden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass

zwar Angebote realisiert und Betreuungsleistungen übernommen werden: aber es fehlt an gemeinsamen Konzepten und Zielen sowie an Vereinbarungen, diese zu erreichen und zu überprüfen.

Die öffentliche Jugendhilfe sollte zur Beförderung von Kooperationen über die Jugendämter oder über freie Träger feste Ansprechpartner bieten, die Träger der Jugendhilfe und Schulen beraten, Kontakte untereinander herstellen, Standards und Erfahrungen weitergeben und über Fördermöglichkeiten beraten. So ließen sich auch die gemeinsame Schul- und Jugendhilfeplanung koordinieren – und auch sozialräumliche Netzwerke organisatorisch verorten und befördern. Bereits vorliegende Hinweise zu Kooperationen empfehlen die Einrichtung einer Steuerungsgruppe auf den unterschiedlichen Ebenen Land, Landkreis, Kommune und in den Schulen selbst, die durch die zuständigen Jugend- und Schulämter einzurichten bzw. zu koordinieren sind. In der Steuerungsgruppe auf kommunaler Ebene sollen Rahmenkonzepte erarbeitet werden, in den Schulen selbst dann (unter Beteiligung der Jugendhilfe, der Schülerinnen, Schüler und Eltern) die pädagogischen Konzepte und bedarfsgerechten Angebote. Solche Steuerungsgruppen könnten (Mit-)Konstrukteure und Akteure der Bildungsorte und der erforderlichen Netzwerke werden.

Anmerkungen

- 1 „Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung.“ Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung zur Schaffung von mehr Ganztagschulen. Bonn 2003.
- 2 Vgl. zum Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung den Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn 2002.
- 3 Early Excellence Centers arbeiten seit Jahren erfolgreich in Großbritannien. Sie können als gutes Beispiel dafür dienen, dass Eltern und Familien – auch solche in benachteiligten Lebenslagen – Verantwortung für ihre Kinder übernehmen und an der pädagogischen Arbeit partizipieren, wenn man ihnen dazu Gelegenheit und Unterstützung bietet. Diese lernen, die Bildungsprozesse ihrer Kinder von klein auf zu verstehen und wertzuschätzen. Nicht selten entstehen daraus für die Eltern selbst Bildungsherausforderungen, denen sie sich stellen und die ihnen helfen, neue Erziehungskompetenzen zu entwickeln und ihre eigenen Bildungspotenziale besser zu nutzen.
- 4 Vgl. dazu auch die Streitschrift des BJK „Zukunftsfähigkeit sichern!“ Für ein neues Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung“ (Bonn 2001).
- 5 Für die Erstellung pädagogischer Konzepte sind die vorliegenden Erfahrungen von bestehenden Ganztagschulen ebenso zu berücksichtigen wie die langjährigen und mannigfachen Überlegungen und Beiträge der Reformpädagogik, die vieles der aktuellen Diskussion schon lange vorweggenommen haben. Hier muss nicht jedes Mal das Rad neu erfunden werden, sondern vielmehr geht es darum, diese Erkenntnisse auf die jeweilige Schule, die Kinder und Jugendlichen und ihre Situation zu übertragen.

Vorsitzende der Landesverbände

Baden-Württemberg

Edwin Gmeinder, Joh. von Hirscher
Bildungszentrum, Dorfstr. 34
88285 Bodnegg
Telefon: 07520 / 99207-16
Fax: 07520 / 99207-40
gemeinder@bz-bodnegg.de

Bayern

Gerhard Helgert, Internatsleiter
Adolf-Reichwein-Schule
Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg
Telefon: 0911 / 352540
Fax: 0911 / 36595424
arsnbg@t-online.de

Brandenburg

Christel Arlt, Schulleiterin
Gesamtschule Finsterwalde
Saarlandstr.1, 03238 Finsterwalde
Telefon: 03531 / 62007
Fax: 03531 / 609340
cowa.warsoenke@web.de

Hamburg

Bernd Martens, Gesamtschuldirektor
Gesamtschule Allermöh
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg
Telefon: 040 / 735926-0
Fax: 040 / 735926-19
bernd.martens@bbs.hamburg.de

Hessen

Guido Seelmann-Eggebert, Rektor
Hermann-Ehlers-Schule
Tempelhofer Str. 57
65205 Wiesbaden-Erbenheim
Telefon: 0611 / 97890
Fax: 0611/ 97897887
seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de

Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin
Wilhelm-Gymnasium
Leonardstr. 63, 38100 Braunschweig,
Telefon: 0531 / 47056-70
Fax: 0531 / 49056-99
Rechmerkel@aol.com

Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Paterok
Jahnstr. 22, 47533 Kleve
Telefon: 02821 / 7875-4
Fax: 02821 / 7875-6
Wolfgang.Paterok@t-online.de

Rheinland-Pfalz

Karin Lenerz, Lehrerin
Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium
Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1
54338 Schweich
Telefon: 06502 / 935779
lenerz@dietrich-bonhoeffer-gymnasium.de

Sachsen Anhalt

Helmut Thiel, Schulleiter
Johannes-Gutenberg-Schule
Meseberger Straße 32
39326 Wolmirstedt,
Telefon: 039201 / 29481
Fax: 039201 / 30158
jgschule@aol.com

Schleswig-Holstein

Jürgen Nowottny, Gesamtschuldirektor
Anne-Frank-Gesamtschule
Emil-Nolde-Str. 9, 22941 Bargteheide
Telefon: 04532 / 20780
nowot@foni.net

Bundesverband

1. Vorsitzender

Stefan Appel, Direktor
Ganztagsschule Hegelsberg
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077
Fax: 0561 / 85078
Stefan-Appel@gmx.de

Geschäftsführerin

Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin
Gesamtschule Am Rosenberg
Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.
Telefon: 06192 / 22697
Fax: 06192 / 296018
Peters-Hamel@onlinehome.de

**Ansprechpartner/innen aus anderen
Bundesländern sind zu erfragen bei**
Informationsstelle des Ganztagsschul-
verbandes GGT e.V.
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077
Fax: 0561 / 85078
Stefan-Appel@gmx.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Thema: Ganztagsschule

Stefan Appel in Zusammenarbeit mit Georg Rutz

Handbuch Ganztagsschule

Konzeption, Einrichtung
und Organisation

Planen Sie, Ihre Schule in eine Ganztagsschule umzuwandeln? Soll eine Ganztagsschule neu gegründet werden? Möchten Sie sich einfach „nur“ in Zeiten, in denen jeder davon redet, aus erster Hand informieren, wie Ganztagsschule funktioniert?

In diesem Handbuch findet sich Grundlagenwissen über die historische Entwicklung wie auch über die vielfältigen pädagogischen Ansätze.

Stefan Appel ist Vorsitzender des Ganztagschul-Verbandes und berichtet aus seiner langjährigen Erfahrung über alle Praxisaspekte bei der Einrichtung und Organisation von Ganztagschulen: Standards, Schulqualität, Tagesgestaltung, Lehrkräfte und Raumbedingungen. Georg Rutz war als „Mann der ersten Stunde“ von Anbeginn im hessischen Kultusministerium für die Entwicklung von Ganztagschulen mit verantwortlich.

Jeder, der sich mit Ganztagschulen beschäftigt oder dort arbeitet, hat mit diesem Buch eine zuverlässige Informationsquelle zu allen konkreten Fragen zur Hand.



ISBN 3-89974083-1, 5. Auflage 2005,
350 Seiten, € 24,80

mehr: www.wochenschau-verlag.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



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Andrea Behr-Heintze, Jens Lipski

Schulkooperationen

**Stand und Perspektiven der Zusammen-
arbeit zwischen Schulen und ihren Partnern.**

Ein Forschungsbericht des DJI

Zum ersten Mal wurde bundesweit eine repräsentative Befragung zum Stand schulischer Kooperationen durchgeführt; befragt wurden 5.000 Leiterinnen und Leiter allgemein bildender Schulen zur Zusammenarbeit mit den verschiedensten außerschulischen Partnern. Am Beispiel der Zusammenarbeit mit Betrieben, anderen Schulen, der Schulsozialarbeit sowie am Beispiel der Nutzung des Internets werden die damit einhergehenden Erweiterungen der Handlungs- und Lernmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern detailliert geschildert. Der Forschungsbericht bilanziert den aktuellen Stand und gibt Kooperationspartnern Hinweise auf mögliche Handlungsalternativen und zukünftige Entwicklungen.

Bettina Pauli

Kooperation von Jugendarbeit und Schule

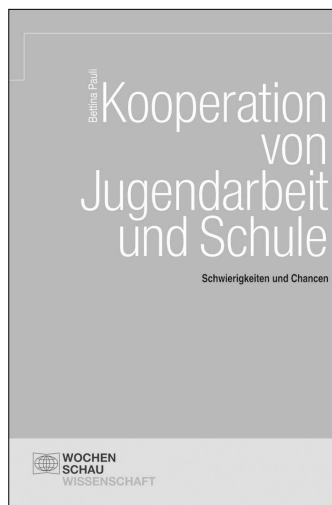
Schwierigkeiten und Chancen

Ziel des Buches ist es, die bildungstheoretischen Potenziale und die Schwierigkeiten, die sowohl in der Jugendhilfe als auch in der Schule, insbesondere in der Kooperation beider Einrichtungen liegen, aufzuzeigen. In der Jugendhilfe gibt es vielfältige Aufgaben, der Bildungsauftrag liegt hauptsächlich bei der Jugendarbeit. Daher bildet dieser Teilbereich der Jugendhilfe den Schwerpunkt der Analyse.

Thema: Schulkooperation



3-89974164-1, 192 S., € 19,80



3-89974228-1, 240 S., € 19,80

mehr: www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 86065, Fax: 06196 / 86060

Autorinnen und Autoren

Stefan Appel

Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. und
Direktor der Ganztagsschule Hegelsberg
Schulanschrift: Ganztagsschule Hegelsberg, Quellhofstr. 140, 34127 Kassel
www.hegelsberg.die.vu, Tel.: 0561/85077
E-Mail: Stefan-Appel@gmx.de

Ralf Augsburg

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung, Digitale Zeiten, Köln
www.ganztagsschulen.org

Karin Beher

Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Angestellte am Fachbereich
Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern,
soziale Ausbildung und Berufe, bürgerschaftliches Engagement
Adresse: Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
E-Mail: kbeher@fb12.uni-dortmund.de

Astrid-Sabine Busse

Leiterin der Grundschule in der Köllnischen Heide,
Hänselstr. 6, 12057 Berlin-Neukölln

Dr. Thomas Coelen

Vertretung der Professur für Sozialpädagogik an der Universität Rostock,
Philosophische Fakultät, Institut für allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik
Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsbildung, Ganztagssysteme international, Jugend-
hilfe und Schule
Adresse: August-Bebel-Str. 28, 18051 Rostock, Tel.: 0381/498-2686
E-Mail: thomas.coelen@uni-rostock.de

Dr. rer. soc. Ulrich Deinet

Landesjugendamt Westfalen-Lippe, Wareндorfer Straße 25, 48133 Münster

Dipl.-Pädagoge, Vertretungsprofessur für Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, davor elf Jahre Referent für Jugendarbeit beim Landesjugendamt Westfalen-Lippe in Münster, langjährige Praxis in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit
Veröffentlichungen u.a. zu den Themen: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Sozialräumliche Jugendarbeit, Sozialraumorientierung, Konzept- und Qualitätsentwicklung

Dr. rer. soc. Hans Haenisch

wissenschaftlicher Referent am Landesinstitut für Schule in Soest
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung. Adresse: Paradieser Weg 64, 59494 Soest
E-Mail: hans.haenisch@mail.lfs.nrw.de

Dr. Wolfgang Harder

Vorsitzender der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime
Im Schüle 12, 70192 Stuttgart, Tel.: 0711/25 60 309
E-Mail: w.harder@LEH-internate.de
www.LEH-internate.de

Claudia Hermens

Dipl.-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Sozialpädagogischen Institut (SPI), zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Betreuung von Schulkindern, Qualitätsentwicklung. Adresse: An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln
E-Mail: hermens@spi.nrw.de

Dr. Ulrich Herrmann

ord. Professor (em.) für Allgemeine, Historische und Schulpädagogik
Arbeitsschwerpunkte: Jugendbewegung und Jugendkulturen im 20. Jahrhundert, Reformpädagogik und Schulentwicklung
Adresse: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen
E-Mail: uherrmann-tuebingen@t-online.de

Dr. Katrin Höbmann

Studiendirektorin, Lehrerin im Hochschuldienst, Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, 44221 Dortmund



*sind. Durch die Zubereitung der Menüs dir
vor Ort behalten diese nicht nur ihren opti
Geschmack, sondern auch alle Vitamine un
lebensnotwendigen Nährstoffe.*

Das ist gesunde Ernährung von Anfang an

Und das können Sie von apetito erwarten:

- *Schülergerechte Rezepturen*
- *Effiziente und zeitsparende Verpflegung*
- *Über 570 Menükomponenten zur Ausw*
- *Einsatz von kontrollierten Rohwaren*
- *Geprüfte Qualität (DIN EN ISO 9001:20*
- *Professionelle Ernährungsberatung*
- *Küchen- und Geräteplanung*
- *Saison-Aktionen und Themen-Aktionen*
- *Partnerschaftliche Zusammenarbeit*

SCHÖN, DASS ES ALLEN SCHMECKT



Dr. Heinz Günter Holtappels

Professor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement und Evaluation, Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, 44221 Dortmund

Peter Hottas

Leiter der Jacob-Erhard-Realschule, Theodor-Heuss-Str. 8, 95482 Gefrees
E-Mail: peter.hottass@gmx.de

Maria Icking

Icking, Maria, Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, Referentin bei der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung NRW mit dem Aufgabenbereich Projekt- und Programmcontrolling der Arbeitspolitik des Landes NRW.
Weitere Schwerpunkte sind Evaluation, betriebliche und berufliche Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit.

Dr. Michael Klein-Landeck

Privatdozent an der Universität Oldenburg, Lehrer in integrativen Montessori-Klassen, Didaktischer Berater
Schulanschrift: Gesamtschule Bergstedt, Volksdorfer Damm 218, 22395 Hamburg
E-Mail: Klein.Landeck@web.de

Jens Lipski

Dipl.-Soz., wiss. Referent des Deutschen Jugendinstituts, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: lipski@dji.de

Rolf Richter

Gesamtschule Am Rosenberg, Stormstr. 54, 65719 Hofheim

Gabriele Nordt

Dipl.-Sozialpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Sozialpädagogischen Institut (SPI), zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Betreuung von Schulkindern, Qualitätsentwicklung. Adresse: An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln
E-Mail: nordt@spi.nrw.de

Ulrich Rother

Oberschulrat und stellvertretender Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes
GGT e.V., Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31,
22083 Hamburg
E-Mail: ulrich.rother@bbs.hamburg.de

Georg Rutz

Ministerialrat i.R., Nicolaistr. 20, 65193 Wiesbaden, Tel.: 0611/521425

Dr. Elisabeth Schlemmer

Professorin für Erziehungswissenschaft/Allgemeine Pädagogik,
Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
E-Mail: schlemmer@ph-weingarten.de

Thomas Schnetzer

Dipl.-Pädagoge, wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Schul-
entwicklungsforschung, Universität Dortmund, 44221 Dortmund

Uwe Schulz

M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Institut für soziale Arbeit e.V.
in Münster. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe und Ganztagsschule,
Bildungsentwicklung. Adresse: Studtstraße 20, 48149 Münster
E-Mail: isa.schulz@muenster.de

Dr. Friedrich Schweitzer

Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik, Evangelisch-
theologische Fakultät der Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12,
72076 Tübingen
E-Mail: sekretariat.schweitzer@uni-tuebingen.de

Guido Seelmann-Eggebert

Dipl.-Päd., Landesvorsitzender des Ganztagsschulverbandes Hessen
E-Mail: seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de

Dr. Stefan Sell

Professor für Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik und Sozialwissenschaften,
FH Koblenz, Südallee 2, 53424 Remagen

Dr. Karlheinz Thimm

Professor für Kinder- und Jugendhilfe an der Ev. Fachhochschule für
Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Teltower Damm 118-122, 14167 Berlin

Dr. Dieter Wunder

Berater des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums für die Ganztagschule
in Angebotsform

Adresse: Franz-Groedel-Str. 5, 61236 Bad Nauheim

E-Mail: dwunder@tiscali.de

Peer Zickgraf

Online-Redaktion des Ganztagschulportals des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln

www.ganztagschulen.org