

Heinz Günter Holtappels

Ganztagsschule als Herausforderung: Kooperation von Jugendarbeit und Schule¹

Vortrag auf der Fachtagung der Landesserviceestelle Jugendhilfe/Schule zum Thema „Kooperation in der Ganztagsschule – Perspektiven der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“ am 19.11.2003 in Marburg

Der folgende Beitrag handelt von Möglichkeiten und Wegen der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen von ganztägigen Schulkonzeptionen. Dazu ist es erforderlich, zunächst die Ziele von Ganztagsschulen aufgrund gesellschaftlicher Aufgabenfelder zu bestimmen. Anschließend lassen sich für einzelne Gestaltungselemente in ganztägigen Schulen Handlungsfelder für Ansätze und Angebotsformen der Jugendhilfe in Kooperation mit der Schule aufzeigen. Dabei eröffnen die unterschiedlichen Organisationsmodelle von Ganztagschulen unterschiedliche Möglichkeiten, insbesondere auch in der Verbindung mit einem Schulkonzept der pädagogischen Öffnung.

1 Pädagogische Begründungslinien und Aufgaben der Ganztagsschule

Sowohl sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen zum gesellschaftlichen Wandel und dessen Folgen als auch die Schulpädagogik liefern hinreichende Begründungen für die Erweiterung von Lernzeit und den dringenden Ausbau erweiterter Lern- und Erziehungsangebote der Schule über den Stundenplan hinaus:

Erstens trägt eine über die herkömmliche Stundenschule hinausgehende Bildungs- und Erziehungsversorgung den gewandelten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen Rechnung: Denn veränderte Erwerbs- und Familienstrukturen gewährleisten oft keine verlässliche Betreuung der Kinder. Die Gründe liegen in gestiegenen Anteilen Alleinerziehender, erwerbstätiger Mütter und beiderseits erwerbstätiger Eltern sowie in der Tatsache, dass mittlerweile weniger Familien mit mehr als zwei Generationen zusammen leben. Um Vätern und Müttern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie emanzipatorische Formen familialer Arbeitsteilung zu ermöglichen, benötigen Familien eine zeitlich geregelte Kinderbetreuung, vielerorts jedoch auch erzieherische Unterstützung. Durch berufliche und verkehrliche Bedingungen wird dabei die Alltagsgestaltung dieser Kinder in hohem Maße von den normierten Zeitrhythmen der Erwachsenen bestimmt. Zudem brauchen Familien eine räumlich erreichbare und - angesichts der divergierenden sozioökonomischen Situation - finanzierbare Angebotsstruktur. Das Betreuungsproblem zeigt sich verschärft bei Alleinerziehenden: Kinder in Ein-Eltern-Familien wachsen teilweise unter eingeschränkteren Verwandtschaftsbeziehungen und Sozialkontakten auf und sind in der engeren Familie zumindest zeitweise auf nur eine Bezugsperson angewiesen.

Hinzu kommen Veränderungen im räumlichen und sozialen Umfeld der Familien, die es für einen großen Teil der Kinder offensichtlich erschweren, in ihrem unmittelbaren Wohnumfeld umfangreiche Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen. Der Rückgang der Straßensozialisation und die "Auflösung nachbarschaftlicher Kinderöffentlichkeiten" (ZEIHER 1989) werden damit für Kinder zum Kontaktproblem. Heute müssen zunehmend häufiger Sozialkontakte und Aktivitäten im voraus geplant und verabredet sein oder werden von den Eltern angebahnt. In der Wohnumwelt sind vielerorts Spiel-, Treff- und Erfahrungsräume geschwunden, der Auf-

¹ Die Texte dieses Vortrags sind bereits überwiegend veröffentlicht. Die Quellen sind insbesondere: Holtappels 1994; Holtappels 1995; Holtappels 1998; Floercke/Holtappels 2003; Holtappels 2004

schwung von Medien und Freizeitkommerz sowie der Rückgang von Nachbarschaftsbeziehungen führen zur Ausdünnung sozialer Kontaktchancen im Wohnumfeld und zu einer gewissen "Verinselung" von Kindheit. So gewinnen Organisationsformen, die stabile soziale Kontakte stiften und Integration gewähren, soziales und interkulturelles Lernen ermöglichen und Lern- und Freizeitangebote bereitstellen, an Bedeutung. Das bedeutet, dass Schule auch mehr sein muss als eine reine Unterrichtsanstalt.

Zweitens geben erweiterte Lernangebote der Schule einen Rahmen für zeitgemäße Bildungsprozesse. Denn einerseits werden für den Berufseinstieg heute formal höhere Qualifikationen (sprich: höhere Bildungsabschlüsse) verlangt. Aber auch die inhaltlichen Qualifikationsanforderungen haben sich verändert: Gefordert sind nicht noch mehr fachlich verengte Wissensbestände, sondern vor allem Schlüsselqualifikationen (vgl. MERTENS 1988), die quer zu den Fachgebieten liegen: Fähigkeiten zum Denken in Zusammenhängen und Durchschauen komplexer Prozesse, Umgang mit Informationssystemen, Analyse- und Planungsfähigkeit, logisches Denken, Dispositionswissen, kommunikative Kompetenz und Teamfähigkeit. Andererseits wird der Lebensalltag immer mehr von Medieneinflüssen, Informationsüberflutung und Expertenwissen bestimmt.

In dem Maße, wie in der Wohnumwelt Spiel- und Erfahrungsräume verloren gehen und die Mediatisierung von Erfahrung voranschreitet, werden praktische Eigentätigkeit und authentische Erfahrungen verdrängt, gewinnt selbsttätiges und erfahrungsbezogenes Lernen ebenso wie aufklärende Bildung und Lernen in Zusammenhängen an Bedeutung. Dies erfordert ein Lernen, was komplexe Vorgänge entschlüsselt, verarbeitet und durchschaubar macht, Schlüsselqualifikationen und Orientierungswissen vermittelt. Dazu gehört z.B. die Kompetenz, aus den vielen Informationen das jeweils Wichtige auswählen und das jeweils Richtige folgern zu können. In Zukunft werden Bildungsinhalte zunehmend von zentralen Lebensfragen und epochaltypischen Schlüsselproblemen - wie KLAFFKI (1985) es ausdrückt - bestimmt sein, wie Umwelt-, Friedens- und Gesundheitserziehung und Fragen eines neuen Verhältnisses der Geschlechter sowie des Umgangs mit "beschädigter Identität" (NEGT 1989, S. 348 f.), mit Ausgrenzung und Anderssein - also Probleme multikulturellen Zusammenlebens, der Integration von Außenseitern und Behinderten, der Dauerarbeitslosigkeit. Darauf bezogenen Lernprozesse brauchen aber ein Mehr an Zeit, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten als es die Stundenschule ermöglicht.

Kinder und Jugendliche besitzen im Lebensalltag aber nur wenige Möglichkeiten für aktives, selbständiges und verantwortliches Handeln. Sie werden durch Zeitrhythmen der Erwachsenen, Erziehungsnormen und eingeschränkte Möglichkeiten der Raumeignung in Erfahrungsvielfalt, Bewegungsdrang und Ruhebedürfnissen beschnitten, Initiative und Selbständigkeit stehen oft zurück. *Aktives Gestaltungshandeln, Partizipation und Verantwortung* müssen gelernt werden; auch die Schule muss beitragen zur Ausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Handlungskompetenz. Angesichts gesellschaftlicher Pluralisierung- und Individualisierungstendenzen besteht zudem ein erheblicher Bedarf an sozialer Integration. Gleichzeitig werden im Zuge des Sinkens der Kinderzahl in den Familien und des Rückgangs nachbarschaftlicher Begegnung soziales Lernen und das Erleben von Gemeinschaft in manchen außerschulischen Feldern nur eingeschränkt erfahrbar. *Gemeinsinn und Solidarität* für soziales Lernen in Verständigung und Kooperation gehören zu den weiteren Bildungsaufgaben.

Drittens offenbaren auch Schulen strukturelle und pädagogische Defizite: Die immer noch beträchtlichen Schulversagerquoten, die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Arbeiter- und Ausländerkindern sowie die notwendige Integration sonderpädagogisch bedürftiger Kinder verweisen auf Erfordernisse verstärkter Lernförderung und Hausaufgabenhilfen, aber auch

auf sozialpädagogische Hilfen in einem aktiven Schulleben. Strukturelle und schulorganisatorische Defizite haben PISA- und IGLU-Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u.a. 2003) und andere Analysen aufgedeckt. Folgende Befunde sind hervor zu heben und haben für Fragen der Lernzeit Bedeutung:

1) In Deutschland werden lernschwächere Schüler/innen offensichtlich nur unzureichend gefördert. Sie schneiden hierzulande im Vergleich schlechter ab als jene in vergleichbaren Industriestaaten. Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten und damit aus weniger bildungsorientierten Elternhäusern einerseits und aus einem nicht-deutschsprachigen familiären Umfeld andererseits haben erheblich mehr Probleme, bei der Kompetenzentwicklung mitzuhalten, und gehören überproportional zu den Risikogruppen. Deutschland verfehlt am ehesten von vergleichbaren Staaten das Ziel der Chancengleichheit.

2) Ein besonders gravierendes Problem stellt in Deutschland das Schulversagen dar: Seit 1980 wurden acht bis zehn Prozent der Jugendlichen eines Altersjahrgangs ohne Schulabschluss entlassen; seit Erhebung der gesamtdeutschen Daten stieg diese Quote von 7,6 % (1992) auf 9,3 % (1999) an. Zahlreiche Kinder sind zudem in der Schullaufbahn von Verzögerungen betroffen: Es werden derzeit 6,9 % aller Kinder im Einschulungsalter zurückgestellt; diese Kinder entwickeln ein ungünstiges Leistungsbild und schneiden auch in den späteren Schulabschlüssen weniger vorteilhaft ab. Ähnliche Befunde zeigen sich für Schulversagen während der Schullaufbahn: Klassenwiederholungen sind in ihrer Wirksamkeit äußerst zweifelhaft und zahlen sich hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und des Schulerfolgs nicht aus. Zurückgestellte und Wiederholer haben schlechtere Leistungen gegenüber Schüler/innen mit regulärem Durchlauf der Schulzeit. Nach der PISA-Studie haben 24 % der 15-jährigen mindestens einmal ein Schuljahr wiederholt; die Studie von BELLENBERG (2001) belegt ähnliche Quoten und zeigt, dass Sitzenbleiber sich am Ende der Schullaufbahn vor allem unter den Haupt- und Realschülern (30 bzw. 25 %) befinden, die Klassenwiederholung aber zuvor vorwiegend in Gymnasien oder Realschulen geschah.

Aus dieser aktuellen Situationsbestimmung ergeben sich folgende zentralen Ziele für ganztägige Schulkonzeptionen:

1. Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule im Hinblick auf einen hinreichenden Umfang an Lernzeit, auf eine differenzierte und variable Lernkultur und auf umfassende Begabungsentwicklung, intensive Lernförderung und Chancengewährung für alle Schüler/innen, besonders aber für Lernschwächere,
2. Schaffung von Ansätzen zur Realisierung der sozialerzieherischen und sozial-kommunikativen Aufgaben der Schule als familienergänzende und -unterstützende Erziehungsleistung sowie im Hinblick auf Kontakte mit Gleichaltrigen, soziale Integration und persönlichkeitsfördernde Freizeit-, Lern und Erfahrungsmöglichkeiten,
3. Sicherstellung einer Infrastruktur für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftlicher Beitrag der Schule zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und zur Qualitätssteigerung der lokalen soziokulturellen Angebotsstruktur im Gemeinwesen.

Insgesamt ist dies nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar: Dabei wird für eine förderliche schulische Lernkultur und zu einer Verbesserung der Schulqualität guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende. Die formulierten Ziele sind nur über die Entwicklung von Unterricht *und* Schulleben und nur mit schul- *und* sozialpädagogischen Ansätzen erreichbar.

Auf der Ebene der Sozialisationsfunktion, also der sozial-integrativen und sozio-kulturellen Aufgaben der Schule, scheint die Schule heute insbesondere in zweierlei Hinsicht von Bedeu-

tung: zum ersten deckt sie einen zunehmenden gesellschaftlichen Integrationsbedarf, zum zweiten stellt sie weiterhin einen Rahmen für das konflikthafte Hineinwachsen der Kinder und Jugendlichen in soziale Rollen und die Ausbalancierung ihrer Identität (vgl. Holtappels 1994).

Wenn sich im sozialräumlichen Umfeld und im sozio-kulturellen Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen nachbarschaftliche Kinderöffentlichkeiten auflösen, soziale Kontaktchancen ausdünnen, gemeinsam geteilte soziale Erfahrungen verschwinden, dann führen solche Individualisierungstendenzen und Verinselungseffekte nicht selten zu sozialer Separation. Zu den Auflösungstendenzen in Familie und Nachbarschaft gesellen sich vielerorts multikulturelle Ausdifferenzierungen und Separierungen, die in moderne Formen "sozialer Apartheid" münden können. Damit ergibt sich ein erheblicher gesellschaftlicher Integrationsbedarf, auch als Herausforderung für die Schule. In der Tat stellt die Schule ein Sozialisationsraum dar, der vielfältige soziale und kulturelle Verklammerungen und damit soziale Integration und Lernzusammenhänge sichern kann, altershomogene und -heterogene Kontaktmöglichkeiten eröffnet. Jedenfalls gewährt die Schule einen Rahmen für nachbarschaftliche Sozialkontakte und sozial-integrative Prozesse, ermöglicht kulturelle Orientierungen und kommunikatives Lernen in Gruppen, bietet Schonraum und Übungsfeld für das Erlernen von Rollen und die Entwicklung und Ausbalancierung von Identität.

Gerade mit Blick auf die Tendenzen der Individualisierung der Lebensverhältnisse und der Pluralisierung von Wertorientierungen, Normen und Lebensstilen können Schule und Jugendarbeit Entwicklungsprozesse und –aufgaben bei Kindern und Jugendlichen unterstützen. Denn im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesse gehen stabile Orientierungen verloren, während die Heterogenität und Komplexität von Rollenerwartungen steigt (vgl. TIPPELT 1990, S. 194). Die moderne Identität muss reflexiv, differenziert, offen und individuiert sein. Immer neue Informationen, Erfahrungen und Erwartungen verlangen höhere Fähigkeiten der eigenen Entscheidung und der Antizipation von Erwartungen (ebenda 1990, S. 283), somit ein hohes Maß an sozial-kognitiver Rollenübernahme und Empathie, aber auch Frustrations- und Ambiguitätstoleranz.

Sozialisationsprozesse im Rahmen der Schule erweisen sich damit prinzipiell als geeignet, um gesellschaftliche Integrations- und Anpassungsforderungen mit einer förderlichen Persönlichkeitsentwicklung zur Individualität und Selbständigkeit zu verbinden. Dieses Gelingen hängt jedoch entscheidend vom Ausmaß der Offenheit des Systems institutioneller Normierungen auf der Leistungs- und Verhaltensebene sowie der Partizipations- und Gestaltungschancen der Schulmitglieder ab. *Schule benötigt hier die Jugend- und Kulturarbeit als Partner*, und zwar erstens im Hinblick auf die spezifischen pädagogischen Kompetenzen, also jugend-, medien-, spiel- und kulturpädagogische Perspektiven und Zugangsweisen, zweitens hinsichtlich der methodischen Kompetenzen sozialpädagogischer Arbeitsweisen und Methoden, etwa der psycho-sozialen Beratung, Spielpädagogik, sozialen Gruppenarbeit, drittens wegen des spezifischen Zugangs und Arrangements von lern- und Erfahrungsorten, also etwa Werkstätten, Gemeinwesenprojekte, Theater, Kunstateliers, Begegnungsstätten wie Schüler- oder Stadtteilcafés, Lernstandorte wie Naturkundestationen oder Museen.

2 Gestaltungselemente der Ganztagschule und Arbeitsfelder der Kooperation mit der Jugendarbeit

In Ganztagschulen korrespondiert die Ausgestaltung des Schullebens auf der didaktischen Ebene mit projekt- und handlungsorientierten Lernformen, auf der sozial-kommunikativen Ebene mit sozialem und interkulturellem Lernen, auf der schulorganisatorischen Ebene mit

Schulöffnung. Soll die Schule sich zu einem Lern- und Erfahrungsraum entwickeln, welcher die Kindes- und Jugendentwicklung unterstützt und fördert, so erscheinen insbesondere Ansätze der Gestaltung des Schullebens als Grundlage einer fortschrittlichen Schulkultur. In der komplexer werdenden Expertenwelt braucht das Erlernen komplizierter Sachverhalte und Zusammenhänge Zeit und Raum für Erleben, Erfahrung und Erprobung ebenso wie für die Vermittlung sozialer Kompetenzen.

2.1 Arbeitsfelder einer Kooperation von Schule und Jugendarbeit in Ganztagschulen

Für Ganztagschulen lassen sich besonders die folgenden pädagogischen Ziele und Felder (vgl. APPEL 1998; HOLTAPPELS 1994, S. 113 ff.) systematisch beschreiben, die eine Integration von Unterricht und Schulleben nahe legen. Hier ergeben sich sozialpädagogische Handlungsfelder für die Jugendarbeit und Jugendhilfe, die zugleich Gegenstand einer Kooperation von Schule und Jugendarbeit sein werden. Das relativ breite Aufgabenverständnis, das die außerschulische Jugendarbeit charakterisiert, macht sie in vielfacher Hinsicht durchaus zu einem attraktiven Partner von Schulen. Folgende Arbeitsfelder haben in Ganztagschulen besondere Bedeutung:

(1) Intensivierung von Förderung

Die Konsequenz aus den Defiziten im Lernbereich der Schule muss heißen: Wir brauchen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit. Dies ist vor allem über zusätzliche Förderzeiten mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die Hausaufgaben integriert werden. Förderung und Aufgabenstunden müssen an den Fachunterricht angekoppelt werden und von Fachpersonal unterstützt sein, was eine intensive Begleitung der Lernentwicklung (möglichst mit Diagnosen und Förderplänen) ermöglicht. Dies ist vorrangig das Feld des Lehrpersonals. Allerdings benötigt die Schule Ansätze der Lernförderung im kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereichen der Schülerentwicklung. Hier sind vereinzelt auch sozial- und spielpädagogische Förderansätze gefragt (z.B. im motorisch-sensorischen und sozio-emotionalen Bereich).

(2) Differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung

Gleichzeitig sind im Unterricht und im Schulleben differenzierte Lern-Arrangements zu entwickeln, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter eröffnen, die Unterricht anreichern und methodisch eine flexible und vielfältige Lernkultur schaffen. Dies setzt sich über den Fachunterricht hinaus fort in einem gezielten Programm an Arbeitsgemeinschaften und Schulprojekten (z.B. Schulgarten, Schulchor, Schülerband, Schulzeitung, Schüleraustausch, 3.-Welt-Projekte, Anlage von Biotopen). Gerade Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften bilden vielfach das pädagogische Scharnier zwischen dem Lern- und dem Freizeitsektor und erlangen damit eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung. Projekte und AGs bieten die Chance, epochal angelegte und projektförmige Aktivitäten mit praktisch-eigentätigem und sozialem Lernen zu verknüpfen. Unterrichtsinhalte und -formen lassen sich so ergänzen, anreichern und vertiefen. Schullebens-Aktivitäten sollen so Rückwirkungen auf den Unterricht haben oder sich aus dem Unterricht ergeben. Insbesondere in Projektaktivitäten und AGs, in denen es vor allem auch um gruppenspezifische Prozesse und soziales Lernen im Rahmen von Gruppenarbeit geht, scheint eine Kooperation von Lehrkräften und sozialpädagogischem Personal der Jugendhilfe wegen der methodischen Vielfalt angezeigt.

Die reflexive Auseinandersetzung mit den existentiellen Gefährdungen unserer Zukunft ist eine der zentralen Herausforderungen für eine erneuerte Bildungsarbeit. Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Friedenserziehung, Medienpädagogik, verändertes Geschlechterverhältnis, Arbeitslosigkeit, soziale Probleme sind die Themenfelder für eine erweiterte Allge-

meinbildung, die aber vor allem das Lernen von Zusammenhängen beinhaltet. Hier ist die Entwicklung projektorientierter Lernarrangements, die auf realitätsnahe, komplexe Lerngegenstände und Problemlösungen, partizipative und produktorientierte Lernprozesse zielen, welche praktisches Handeln und soziale Erfahrungen, authentische Begegnungen und Ernstsituationen ermöglichen. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen steht hier also im Mittelpunkt.

Gerade in diesen Bereichen könnte die Jugendbildung sowohl notwendige Sachinformationen und Fachkompetenzen in die Schule einbringen als auch die notwendige Auseinandersetzung um die hinter den Problembereichen stehenden politischen Standpunkte, Wertfragen und Lebenshaltungen thematisieren. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendbildung könnte sich hierbei über Kooperationsprojekte im unmittelbaren Bereich des politischen und gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts hinaus vor allem auf Projekte im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten erstrecken. Im Schulleben könnten gemeinsame Projekte am Nachmittag oder mehrtägige Kursangebote mit entsprechenden Themenstellungen ebenso gehören wie Lernangebote im handwerklich-kreativen, musischen und sportlichen Bereich über Kunstprojekte bis hin zu Theater- und Medienproduktionen. Dazu gehören auch Projekte zur Gestaltung von Lern- und Lebensräumen in Schul- und Jugendräumen (Klassenraum, Flure, Schulhof).

(3) Freizeit im Schulleben

Der klassische Bereich der Freizeit als angestammte Domäne der Jugendarbeit bildet ein originäres Feld für die sozialpädagogische Arbeit und damit auch für Partner der Schule aus Jugend- und Kulturarbeit. Für die Schule verheißen nicht nur die von Jugend-, Freizeit- und Kulturpädagog/innen eingebrachten inhaltlichen Kenntnisse und methodischen Kompetenzen Attraktivität; eine Angebotskooperation kann sich auch als pädagogisch elaboriertere Alternative zu den mächtigen Angeboten von Medien und kommerziellen Anbietern entwickeln.

Zu unterscheiden sind der Bereich der offenen Freizeit bei hohem Freiwilligkeitsgrad mit Spielformen (Bewegungs- und Spielangebote, Geräte- und Spieleausleihe) oder sozialkommunikativem Charakter (wie Schüler- und Stadtteilcafé, Disko) auf der einen Seite und der themenbezogen-gebundenen Freizeit mit vielfältigem Neigungsangebot (als Arbeitsgemeinschaften, Kurse, workshops) auf der anderen Seite. So werden die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Neigungen der Schüler/innen berücksichtigt (vgl. dazu HOYER/KENNEDY 1978). Die Angebote bereichern die Lernkultur, in dem sie zusätzliche, aufbauende und neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen; wobei insbesondere die gestalterischen, handwerklichen, musischen und sportlichen Fähigkeiten der Schüler/innen gefördert werden; Freiwilligkeit und Interesse bilden hier aber den Freizeitcharakter als Unterschied zu anderen AGs. Offene Freizeitangebote dienen dagegen schwerpunktmäßig der Entspannung, Erholung, Ruhe und Bewegung; Spiel und Sport, praktische Betätigung, Zerstreuung und Rückzug stehen im Vordergrund. Hier geht es um den selbstbestimmten und selbstgestalteten, weitgehend nicht pädagogisierten und kontrollierten Freiraum, welcher in ganztägig geführten Schulen ein bedeutendes Element wider die Verschulung darstellt. Damit werden Kindern und Jugendlichen im Rahmen von *Spielpädagogik, Freizeit- und Medienerziehung* Anregungen für entwicklungsfördernde Spiel- und Freizeitformen und zur kritischen Mediennutzung gegeben. Neben der Ausgestaltung des Schullebens wird dadurch vor allem in Stadtteilen mit einer defizitären Infrastruktur an Bildungs-, Kultur- und Freizeiteinrichtungen auch ein Beitrag zur Aufwertung der Lebens- und Wohnumwelt von Kindern und Jugendlichen geleistet.

(4) Schule als Raum für Gemeinschaftserfahrung, soziales und interkulturelles Lernen

Eine sozialpädagogisch orientierte Schule muss auch die Entwicklung der Persönlichkeit von Schüler/innen und ihrer Identitätsbalance unterstützen. Die zunehmende Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Wertvorstellungen und Lebensstilen erfordert von Jugendlichen jedoch immer größere Anstrengungen, die eigene Position finden und klären zu können. Betroffen sind dabei Fragen der Lebensführung, der Körperentwicklung, des Umgangs mit Gefühlen, von Partnerschaft und Sexualität, der eigenen Geschlechterrolle als Frau oder Mann sowie religiöse und weltanschauliche Standpunkte. Die Jugendarbeit bringt für solche Inhaltsbereiche methodische Wissensbestände und Erfahrungen ein.

Aktives Schulleben schafft Identifikationsmöglichkeiten der Schulmitglieder mit der Schule und fördert *soziale Begegnung und soziales Miteinander*. Es trägt über Gemeinsinn und Gruppenerfahrungen zur Entwicklung sozialer Kontakte und zur Stabilisierung freigewählter Freundschaftsbeziehungen der Schüler/innen ebenso bei wie zu verbesserten Sozialbeziehungen zwischen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen. Stabile Gruppenbezüge werden ebenso ermöglicht wie altersgruppenübergreifendes Lernen. Insbesondere bietet das Schulleben dabei vielfältige Möglichkeiten sozialen Lernens. Dazu gehören soziale Gruppenarbeit, Trainingsformen, Selbsterfahrung, Feste und Projekte. Interkulturelle Vorhaben zielen hierbei auf Solidarität, Toleranz und Verständigung.

Kooperation, Hilfsbereitschaft, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit oder Empathie lassen sich im Schulleben über vielfältige Übungs- und Trainingsformen bearbeiten (vgl. u.a. FRITZ 1977; SCHÄFER 1994). Für soziales Lernen müssen jedoch auch spezielle pädagogische Situationen geschaffen werden: In besonderen Arrangements von Lerngelegenheiten - wie etwa bei Schulfahrten und Schullandheimaufenthalten (vgl. OLWEUS 1995; KRAPPMANN/OSWALD 1985) - können Gemeinsinn und Gruppenleben, moralische Werteerziehung und sozialverantwortliches Handeln gelernt werden.

Begegnung, soziales und interkulturelles Lernen kann in ungezwungenen Freizeitformen (Cafe, Disko, Aufenthaltsräume), aber auch in besonderen Veranstaltungen des Schullebens geschehen: Als gemeinschaftsstiftend und begegnungsfördernd gelten hier vor allem Feste und Feiern, Theateraufführungen, Tanz- und Musikvorführungen. Auch hier bestehen Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Unterricht. In der Schulpraxis zahlreicher Ganztagschulen wird im Schulleben Gemeinschaftssinn und soziales Lernen zudem über die Förderung sozialer Verantwortung für die Schulgemeinschaft entfaltet: Schüler/innen übernehmen pflichtgemäß oder freiwillig bestimmte Verantwortungsbereiche im Klassenraum, im Schulgebäude und in den Außenanlagen (z.B. Raumgestaltung) oder Aufgaben im Rahmen der täglichen Abwicklung des Ganztagsbetriebs (z.B. im Schülercafe und Kiosk, in Bibliothek und Materialausleihe).

Interkulturelles Lernen geschieht ebenso keineswegs schon über bloße Unterrichtsreihen, sondern muss in einem multikulturellen Schulleben praktiziert und gelebt, erprobt und eingeübt werden. Möglich wird dies über interkulturellen Austausch und direkte soziale Begegnungen (z.B. Schüleraustausch, Projekte), über Gemeinschaftsaktivitäten (Sport, Musik, Feste etc.), wobei die pädagogisch-soziale Arbeit mit Gruppen Toleranz und Verständigung entwickeln und Freundschaftskontakte stiften kann. Für soziale und interkulturelle Lernarrangements benötigt die Schule die Jugend-, Sozial- und Kulturarbeit als Partner im Hinblick auf inhaltliche und methodische Kompetenzen und gemeinwesenorientierte Erfahrungs- und Begegnungsräume und Lerngelegenheiten.

(5) Schulleben als Feld für Partizipation und Demokratielernen

In all diesen Aktivitäten eröffnet das Schulleben Raum für Partizipation von Schüler/innen und Eltern und bietet Chancen für aktive Mitbestimmung und soziale Verantwortung im

Schulalltag. Erweiterte Angebote, Veranstaltungen und Einrichtungen des Ganztagsbetriebs ermöglichen die gestaltende Mitwirkung von Eltern, Schüler/innen und Schulfachlehrern, z.B. im Cafeteriabetrieb oder an Produkten vielfältiger Lernaktivitäten (Werk- und Kunstobjekte, Tanz-, Theater-, Musik- und Chorproduktionen, Medienprodukte, Politik- und Geschichtsuntersuchungen, Ausstellungen etc.). Dabei werden vielfach Partizipation und Mitbestimmung selbst zur Lernaufgabe, etwa im politisch-sozialen Lernen zur Herausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz. Dies kann nicht über bloße theoretische Vermittlung geschehen, sondern muss in der Schule als Just-Community praktiziert und gelebt und dabei erprobt und eingeübt werden. Hier geht es um Kritik, Verständigung, Solidarität und partizipative Gestaltung als Bestandteile demokratisch-sozialen Handelns

So werden demokratische Mitgestaltungskompetenzen von Jugendlichen am politischen, sozialen und kulturellen Leben gefördert. Im Rahmen der Umsetzung von solchen Lernzielen, die sich auf Fragen der Emanzipation und Interessenwahrnehmung beziehen, sind eben nicht nur Einsichten in Chancen individueller Interessenrealisierung, sondern wäre auch soziale Verantwortung zu fördern, also ein Eintreten für kollektive Interessen im Sinne von Solidarität und Gerechtigkeit. Dabei lassen sich auch weltanschauliche Konzepte, Wertfragen und Gegensätze thematisieren und philosophische Ansätze in den Lernprozess einbeziehen.

(6) Gemeinwesenarbeit und sozio-kulturelle Vernetzung

Bildung muss gleichzeitig Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen, die die Einsicht fördern, dass erst über die aktive Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Zustände und Prozesse die Wahrnehmung von Interessen möglich wird. Dabei wird jedoch erst über die subjektive Relevanz der Themen, ihr Anknüpfen am Lebenszusammenhang der Jugendlichen, Betroffenheit erzeugt und Motivation gestiftet werden können. In diesem Zusammenhang erscheint der Hinweis von SCHIRP (1988, S. 206) hilfreich, dass politisches Lernen auch als "Beitrag zur politischen Alltagskultur" verstanden werden müsse, da es jenseits der "großen" und offiziellen Politik staatlichen Handelns Tätigkeits- und Erfahrungsbereiche im gesellschaftlichen Alltagshandeln in der direkten Lebensumwelt des Nahraums gebe.

Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine gegenseitige Öffnung von Schule und Jugendeinrichtungen, insbesondere aber der Öffnung zum Gemeinwesen als Feld für soziales und politisches Lernen, für lernintensive Projektarbeit und authentische Erfahrungen mit Ernstcharakter. Dies erfordert eine systematische Vernetzung in der sozio-kulturellen Arbeit der Schule und der Institutionen und Organisationen der Jugend- und Kulturarbeit. Dazu sind sozial- und kulturpädagogische Kompetenzen notwendig, die Kooperationen anbahnen und Vernetzungen knüpfen. Gerade hier könnten Träger von Jugendbildungsarbeit, die lebensweltorientierte Ansätze verfolgen, zu wichtigen Bündnispartnern von Schulen werden. Schließlich war es schon immer ein wichtiges Ziel politischer Bildung, "eine emotionale 'Nähe' zum Gemeinwesen zu schaffen, welches man aufgrund von rationalen Entscheidungen mitgestaltet" (PROKOP 1987, S.68).

(7) Einzelfallhilfe und Beratung für die Lebensgestaltung

Einzelfallhilfe und Beratung gehören zu den unabdingbaren Kooperationszonen von Schule und Jugendarbeit. Für die Sozialpädagogik entfaltet sich hier ein zentrales Feld in Bezug auf psychosoziale Beratung, Gruppenberatung, Schullaufbahnberatung, insbesondere auch Maßnahmen der Berufsorientierung und Begleitung von Übergängen. Hinzu kommen muss jedoch die Teambesprechung für Lehrergruppen, eventuell Coaching, Supervision, Interaktionstraining.

MANSEL/HURRELMANN (1991, S. 142 ff.) ermittelten für die Lebenssituation von Jugendlichen (Stichprobe: 16- und 18-Jährige) folgende Relation von Belastungsfaktoren: Deutlich an der Spitze stehen Versagenserlebnisse,

gefolgt von wahrgenommener Leistungsschwäche. Weiter zurück, aber mit immer noch hoher Relevanz liegen schulische oder berufliche Anforderung, Unzufriedenheit mit aktueller Tätigkeit, Unzufriedenheit mit Schulabschluss und Schullaufbahn, Zukunftsunsicherheit. Im Hinblick auf Folgewirkungen zeigen MANSEL/HURRELMANN (1991) in einer genauen Analyse von Effekten, dass das Zusammenwirken von Belastungsfaktoren wie Zukunftsunsicherheit, Unzufriedenheit mit Ausbildungsweg, Anforderungsbelastung und familiäre Beziehungsprobleme zu emotionaler Anspannung, psychosomatischen Beschwerden und Krankheiten, aber auch zu Drogengebrauch und Gewalthandeln führen (vgl. auch ENGEL/HURRELMANN 1993).

(8) Kompetenzentwicklung für Übergangssituationen und Berufsorientierung

Im Verlaufe von Kindheit und Jugend ergeben sich in besonderem Maße in Übergangssituationen Probleme und Krisen durch Spannungs- und Entscheidungssituationen. Hier geht es darum psychosoziale Unterstützung und Beratung zu bieten, aber vor allem in Lerngruppen Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln.

Besondere Aufmerksamkeit gilt der wichtige Bereich der Berufsfindung und des Übergangs von der Schule in den Beruf, der in Schulen einer weiteren Intensivierung bedarf. Die Auseinandersetzungen mit Anforderungen der Arbeitswelt und den eigenen Berufswünschen sowie den psychosozialen Problemen des Statusübergangs bei Jugendlichen könnte ein Bereich sein, der durch die Jugendarbeit und ihrem besseren Zugang zu Problemgruppen in die Schule eingebracht und außerhalb der Schule weiter bearbeitet wird. Eine besondere Chance liegt hier in der Möglichkeit, Jugendlichen über den Abschluss der Schule hinaus beim Eintritt in Beruf oder Studium begleitende Angebote machen zu können.

Mehr denn je gilt, dass die Jugendphase von Unsicherheiten geprägt ist. In der 10. Klasse wissen 76 % noch nicht sicher, ob sie den angestrebten Schulabschluss erreichen, 53 % sind sich des Erreichens des Berufszieles nicht sicher (ENGEL/HURRELMANN 1993). Auch sieht es mit der Realisierung des angestrebten Ausbildungswegs und der Ausbildungszufriedenheit streckenweise düster aus (MANSEL/HURRELMANN 1991): Nur 57 % hatten den eingeschlagenen Ausbildungsweg angestrebt, 17 % sind unsicher, 26 % verneinen. Die Zustimmung fällt mit sinkendem Ausbildungsstatus, von gymnasialen Oberstufenschülern (84 %) über Auszubildende (44%) bis zu Arbeitslosen und Jungarbeitern auf 17% (bei 30 % weiß nicht und 53 % Negativurteil). Ähnliche Quoten ergeben sich, wenn gefragt wird, ob die Jugendlichen aufgrund der Erfahrungen den gleichen Ausbildungsweg wählen würden.

Fazit

Bei der Mitwirkung in diesen konstitutiven Ganztagssegmenten sollte sich die Jugendarbeit vor allem ihrer eigenen Stärken, Kompetenzen und typischen Muster bedienen (vgl. Deinet 2003). Zu beachten sind dabei allerdings die strukturellen Unterschiede zwischen Schule und Jugendarbeit. Jugendarbeit muss respektieren, dass die Mitwirkung auf die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule zu fokussieren ist und sich innerhalb eines institutionell-organisatorischen Rahmens vollzieht.

2.2 Organisation des Ganztagsbetriebs

• Personalorganisation: Offene Rollenstruktur und Teambildung

In erzieherisch qualifizierten und konsequent sozialpädagogisch orientierten Ganztagschulen treffen wir auf eine notwendigerweise veränderte personale Rollenstruktur. Sie wird weniger beherrscht von fachlichen Abgrenzungen und Spezialisierungen, sondern ganzheitlichen Orientierungen. Die traditionellen Rollenbilder der Pädagog/innen verändern sich insbesondere durch die andere Akzentsetzung der Ganztagschule zugunsten von Erziehungsaufgaben und der Gestaltung des Schullebens. Lehrer/innen nehmen nicht mehr allein nur die Rolle eines fachbezogenen Unterrichtenden ein, sie gewinnen auch die Rolle der Erziehenden zurück. Ihre Rollen weisen also notwendigerweise andere Segmente auf als in traditionellen Unterrichtsanstalten (vgl. auch HOMFELDT u.a. 1997).

Das professionelle Qualifikationsprofil von Lehrer/innen erfordert neben den Grundqualifikationen der fachdidaktischen Fertigkeiten im Unterricht und im Schulleben von Ganztags-

schulen offensichtlich vor allem folgende sozialpädagogische Kompetenzen: sozialerzieherisches Handlungsrepertoire, diagnostisches Fallverstehen und Beratungskompetenz (zur Diagnose von Lernfortschritten und -problemen), methodische Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Binnendifferenzierung und ausgeprägte Kooperations- und Teamfähigkeit. Lehrer/innen werden neben der Rolle des Unterrichtenden in hohem Maße diagnostische, beratend-unterstützende und anleitende Handlungsvollzüge praktizieren, also Schülergruppen anleiten und beraten. Währenddessen liegen die Kompetenzen der Sozialpädagogik im Bereich der offenen und gebundenen Freizeit, Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und der Kooperation nach außen. Gemeinsame Felder könnten Fördermaßnahmen, Projekte und Arbeitsgemeinschaften sowie Elternarbeit sein.

Doch bleibt die Kooperation zwischen Lehrer/innen und Sozialpädagogik nicht ohne Probleme, weil Schulsozialarbeit häufig als nachgeschaltet-dienende Einrichtung mit begrenztem Aufgabenspektrum aufgefasst und gestaltet wird (vgl. RAAB u.a. 1987; Holtappels 1981; Olk u.a. 2000). Wünschenswert wäre eher eine enge Kooperation beider Gruppen im Sinne einer verstärkten Integration unterrichtlichen und sozialpädagogischen Handelns, so dass sich Lehrer/innen und Sozialpädagogen organisatorischen und erzieherischen Aufgaben gemeinsam verpflichtet fühlen, sich in ihrem Arbeitsverhältnis aufeinander zu entwickeln (vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1984; TILLMANN 1982). Eine solche Personalorganisation scheint am ehesten realisierbar über Konzepte institutionalisierter Teambildung (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978; SCHLÖMERKEMPER 1987). Lehrer/innen und Sozialpädagoge/innen sind bestimmten Lerngruppen (z.B. als Jahrgangsteam) zugeordnet und kooperieren in diesem Kleinteam besonders eng, ihr Aktionsraum ist zeitlich und inhaltlich flexibel gestaltet.

- *Räumliche Gestaltung der Schule als Lernumgebung und Erfahrungsraum*

Ein ganztägiger Aufenthalt von Schüler/innen in der Schule erfordert, dass für die unterschiedlichen Bedürfnisse entsprechende Räume zur Verfügung stehen und spezifisch ausgestaltet werden. Vor allem werden neben den - aufgrund der differenzierten Lernorganisation andersartig gestalteten - Lernflächen Räumlichkeiten erforderlich, die spezifische Spiel- und Freizeitaktivitäten ermöglichen und dem ausgleichenden Bewegungsdrang, den erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten und den Ruhe- und Rückzugsbedürfnissen der Lernenden gerecht werden; Vorhandensein und Gestaltung von Außenflächen gewinnen hier ebenfalls höhere Bedeutung als in Halbtagschulen.

Klassenräume werden in Ganztagschulen vielfach nicht mehr nur monofunktional als Unterrichtsraum genutzt, sondern sind auch als Aufenthaltsräume gestaltet, sollen Identifikationsmöglichkeiten bieten und gleichzeitig den Aufenthalt für verschiedene Tätigkeiten ermöglichen. Ziel ist sowohl die wohnlich-ästhetische Gestaltung des Klassenraums als Lebensraum als auch die Schaffung einer anregungsreichen Lernumgebung mit Werkstattcharakter. Die Gestaltung von Klassen und Fachräumen und ebenso der Mehrzweckflächen und Außenanlagen geben wiederum Anlässe für ernsthafte Aktivitäten sowie für sinnstiftende und kreative Lernprojekte und Erfahrungsformen her.

Hinsichtlich der *Nutzungsart* sind neben den Klassenräumen und besonderen Fachräumen für künstlerische, musische und sportliche Zwecke, insbesondere Mehrzweckräume für Mahlzeiten, Veranstaltungen und Aufführungen, für Spiel, Rückzug, Ruhe und Bewegung, für Kleingruppenarbeit und Beratung erforderlich. Hinzukommen müssen kind- und jugendgerechte Außenanlagen für Bewegung und Ruhe, Sport und Spiel. LOCHMANN (1987) unterscheidet zwischen folgenden Raumarten: a) Kommunikationsräume, bestehend aus Stufenräumen, Freizeiträumen, Teeküche und Kaffeeraum, Cafeteria, Aula mit Sitztreppen und Disco, im Schulgelände Schulgarten, Biotop und Tierhof; b) Ruhe- und Arbeitsräume, zur Erledigung

von Übungsaufgaben, zum Ruhen und Schlafen, Krankenzimmer; c) Spielflächen, Lärm- und Toberäume, mit Räumen besonderer Größe für geräusch- und bewegungsintensive Aktivitäten und besonderen Spielgeräten; d) Mensa und Cafeteria für die Frühstücks- und Mittagsverpflegung.

OPASCHOWSKI (1978) leitet für ganztägig geführte Schulen Raumerfordernisse aus den Lern- und Freizeitbedürfnissen der Schüler/innen ab und ordnet diesen verschiedene Raumarten und Nutzungsformen zu, so etwa Erholungs- und Zerstreuungsbereiche für Rekreations- und Kompensationsbedürfnisse, Fachlernräume für Edukationsbedürfnisse, Individualbereiche zur Kontemplation, Sozialerfahrungs- und Begegnungsbereiche für Kommunikation und Integration, Orientierungsbereiche für Enkulturationsbedürfnisse. Die Praxis zeigt für die *räumliche Anordnung*: Freizeiträume können unterschiedlich stark im Schulgebäude integriert bzw. peripher verortet sein, zentral für alle Schüler/innen oder dezentral (z.B. nach Schuljahrgängen oder -stufen) organisiert sein.

- *Zeitorganisation: Flexible lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung*

Im Zentrum schulpädagogischen Implikationen steht eine kind- und lerngerechte Rhythmisierung des Schulvormittags, die sowohl an den physiologischen und psycho-sozialen Belastungen und am Lerntempo der Lernenden als auch den didaktischen-methodischen und erzieherischen Anforderungen der Lernprozesse nachkommt. Dies erfordert eine Abstimmung hinsichtlich der optimalen Zeitpunkte, Dauer und Intensität sowie der Art der Lernaktivitäten (z.B. individuelles Lerntempo und variierende Unterrichtsmethoden). Aus einer entsprechend rhythmisierten Zeitstruktur erwachsen bei höherem Zeitumfang Vorteile für eine flexiblere Organisation der Lernprozesse insgesamt (MESSNER 1991): Neben einer Minderung von Lernstörungen werden Möglichkeiten einer *Differenzierung der Lernzugänge und Lernformen* erweitert (vgl. auch BURK u.a. 1998). Eine alternative Rhythmisierung des Tagesablaufs integriert in einem sinnvollen Wechsel Konzentrations- und Zerstreuungsphasen, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel..

3 Konzepte und Modelle in den Bundesländern

Die schulpädagogische Begründungslinie richtet sich mit einem zeitlich erweiterten Schultag auf das gemeinsame Lernen aller Schüler/innen in der Schule, während die sozialpolitische lediglich eine Betreuung bestimmter, sprich bedürftiger, Zielgruppen im Auge hat. In Deutschland haben sich *drei Formen der Ganztagsversorgung* heraus gebildet:

(1) *Kooperation von Schule und Jugendhilfe als additiv-duales System* als Betreuung auf freiwilliger Basis außerhalb schulischer Unterrichtszeiten und Räume im Hort zu festen Zeiten oder unregelmäßig in Angeboten der Jugendhilfe, mit Schwerpunkt auf Spiel, Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen.

(2) *Schulisches Ganztagsangebot in offener Form als additives Modell* mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotsselementen für eine Teilschülerschaft, zumeist schwerpunktmäßig konzentriert auf Mittagmahlzeit, Spiel, Sport und Freizeit sowie Hausaufgabenhilfe durch Lehr- und sozialpädagogisches Personal, teils in außerschulischer Trägerschaft.

(3) *Ganztagschule in gebundener Form als integriertes Modell* mit fester und obligatorischer Schulzeit für alle Schüler/innen der Schule, teils in Rhythmisierung und mit gewisser Verzahnung von Unterricht und Arbeitsgemeinschaften, Projekten und Förderung, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangeboten durch Lehr- und sozialpädagogisches Personal, in der Regel in schulischer Trägerschaft.

Dementsprechend können in den Bundesländern für die verschiedenen Formen des Ganztagsbetriebs im Wesentlichen zwei Grundmodelle unterschieden werden: das additive und das integrierte Modell.

Dabei wird deutlich, dass in Betreuungsschulen des additiven Modells für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Tagesstrukturen entstehen, die bestimmten Zwängen unterliegen: Einerseits muss der Unterricht nach Stundenplan in bestimmten Kernzeiten für alle Kinder verbindlich platziert werden, andererseits wird in den darüber hinaus gestalteten Phasen kein gemeinsames Schulleben möglich, denn in den Randzeiten hat ein Teil der Schüler/innen (vor allem der oberen Klassen) schon bzw. noch Unterricht, während die nicht betreuten Kinder noch nicht in der Schule sind oder bereits nach Hause gehen, betreute Kinder dagegen ein Sonderprogramm erhalten. Im Gegensatz dazu kann in Vollen Halbtagschulen der Schulvormittag für alle Kinder pädagogisch gestaltet und rhythmisiert werden.

Pädagogische Bewertung der Schulkonzeptionen

Während additive Konzeptionen die traditionelle Trennung von Unterricht im engeren Sinne auf der einen und Betreuung und Freizeit auf der anderen Seite fortschreiben und nur eine Verlängerung der Halbtags-Stundenschule durch erweiterte Elemente bedeuten, setzen integrative Konzeptionen auf inhaltlich-pädagogische Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen und geben damit der Schulentwicklung eine Chance (vgl. auch BURK 1990).

Das integrierte Modell hat den Vorteil, dass mit allen Schüler/innen das Schulleben gestaltet und ein lern- und schülergemäßer Tagesrhythmus möglich wird. Die rhythmisierte Zeitorganisation erweitert auch die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie die methodischen Lernformen und gewährleistet soziale Integration und gemeinsames Lernen aller Schüler/innen in einem ganzheitliches Schulleben bis mittags (vgl. Forschungsbefunde bei Holtappels 2002). Für ein integriertes Modell spricht auch die Ankopplung von Lernförderung an den Unterricht und der Zeitgewinn für Lerngelegenheiten. Die Aufhebung der starren Zeitrhythmen und der strikten Trennung zwischen kognitivem und sozialem Lernen, zwischen Unterrichten und Erziehen, ist nur mit einem integrierten Bildungs- und Erziehungskonzept zu realisieren.

Durch die unterschiedliche Verbindlichkeit der Teilnahme einzelner Teilgruppen fällt der Schultag im additiven Modell in der Regel - wie bei der Schule-Hort-Kooperation - in zwei Teile: in einen Unterrichts- und einen Freizeitteil. So sind für die Rhythmisierung und das Lernen in sozial heterogenen Gruppen Grenzen gesetzt, weil nur eine sozial selektierte Teilschülerschaft das Ergänzungsprogramm besucht. Ein rein additives sozialpädagogisches Betreuungsprogramm führt meist zu völliger Abkopplung von Unterrichtsprozessen, wenngleich es durchaus förderliche Erziehungsleistungen und eine attraktive Freizeitbetreuung gewährleisten kann. So würden beispielsweise Lern- und Verhaltensprobleme der Schüler/innen, die im Unterricht aufgetreten sind, selten in ihrem Entstehungszusammenhang aufgearbeitet, sondern - wenn überhaupt - isoliert behandelt und an andere Erziehungskräfte weitergegeben; ähnliche Probleme zeigen sich für die Hausaufgabenhilfe, die von Erzieher/innen bei weitgehender Unkenntnis der Lernentwicklung des Kindes weniger angemessen geleistet werden kann.

Eine Zusammenarbeit von Lehrpersonal und Sozialpädagogik scheint nur bei konsequenter Teambildung problemlos zu sein; vielerorts zeigen sich sonst Abschottungstendenzen und Differenzen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht. Eine fachliche Spezialisierung und strikte Trennung der angestammten Arbeitsbereiche führen dazu, dass Erzieher/innen für Betreuung und Spiel zuständig sind und keinen Einblick in Unterrichtsprozesse erhalten, während Lehrkräfte unterrichten und zu erzieherischer Abstinenz verleitet werden.

In additiven Ansätzen wird übersehen, dass Personal-, Lern- und Gruppenkontinuität wichtige Kriterien darstellen. Kinder brauchen Orte, wo sie kontinuierliche Zuwendung und Lernhilfe sowie stabile und integrierende Gruppenbezüge vorfinden. Andernfalls würden die ohnehin bedrohlichen Tendenzen der Verinselung von Kindheit noch ungewollt verstärkt. Auch der für soziales Lernen notwendige soziale Mix der Schülerschaft ist gefährdet, wenn nur Teilgruppen nach Unterrichtsende versorgt werden.

Mit einem additiven Modell einer Stundenschule mit angehängten Betreuungszeiten steht neben der Freizeitgestaltung der Verwaspekt im Vordergrund, weniger aber eine Intensivierung von Lernförderung und Lerngelegenheiten. Zudem wird für die pädagogische Entwicklung der Schule und einer differenzierten Lernkultur wenig gewonnen. Kollegien von Betreuungsschulen betrachten oft die Betreuungsmaßnahmen nicht als Teil ihres Schulkonzepts, nicht primär als ihre pädagogische Aufgabe. Und: Schulen werden davon enthoben, über ihre Tagesgestaltung und pädagogische Arbeit nachzudenken und Innovationen in der Lernkultur in Gang zu bringen. Ein reformorientiertes integriertes Modell müsste zweifellos eine höhere Lehrerversorgung erhalten, aber freilich nicht allein auf Lehrkräfte setzen, sondern könnte über die Mitgestaltung des Schullebens durch sozialpädagogische Fachkräfte inhaltlich und methodisch bereichert werden.

4 Ganztagschule und Schulöffnung

Ganztagschule sollte im Hinblick auf schulorganisatorische, professionelle und pädagogische Aspekte keine Anstalt der geschlossenen Tür sein. Vielversprechend scheint eine Verbindung mit Konzepten der "Öffnung von Schule" oder der gemeinwesenorientierten Schule, die in der Praxis der Schulen hierzulande an Bedeutung gewonnen haben (vgl. dazu BUHREN 1989; REINHARDT 1992). In der pädagogischen Öffnung von Schule liegt ein perspektivischer Konzeptrahmen für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe – und damit eine weitere strategische Chance der Schulsozialarbeit.

Schulische Öffnungsansätze sind im wesentlichen auf Konzepte der „Community Education“ in Großbritannien, USA und Frankreich zurückzuführen und als Öffnung zum Gemeinwesen zu verstehen. Community education hat die Entwicklung schulischer Bildung und Erziehung und zugleich die Entwicklung des Gemeinwesens zum Ziel (vgl. Watson 1980). Die wesentlichen Zielorientierungen sind sowohl als Reaktion auf den Wandel von Sozialisationsbedingungen als auch auf Defizite der pädagogisch-sozialen Versorgung im Gemeinwesen und schulpädagogischen Problemen zu verstehen (vgl. u.a. HERZ 1986).

Arbeitsansätze der Schulsozialarbeit haben bislang bereits einen entscheidenden Beitrag zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen geleistet. Die sozialpädagogische Arbeit an der Schule oder als Kooperationsansätze zwischen Schule und Jugend- bzw. Sozialarbeit hat sich vielerorts als Bindeglied zwischen Schule und Schulumfeld entwickelt (vgl. z.B. Deutsches Jugendinstitut 1984), vorwiegend in folgenden Formen:

- Koordinatorfunktion für die Kooperation der Schule mit Einrichtungen des Umfelds, Vertretung von Schulinteressen im Gemeinwesen oder von Gemeinweseninteressen in der Schule, Mitwirkung in schulübergreifenden Projekten;
- Erschließung außerschulischer Lernorte;
- Entwicklung und Durchführung eines Freizeitangebots für Schulmitglieder und Schulanachbarschaft, Betrieb von Begegnungsstätten an der Schule als Treff-, Kommunikations- und Veranstaltungsort;

- Gestaltung des Schullebens durch Neigungsangebote, Projekte, Veranstaltungen, Gestaltung von Schulräumen und Außenanlagen etc. im Austausch mit dem Schulumfeld;
- verstärkte Berufsvorbereitung und -orientierung durch intensive Betriebspraktika und -erkundungen;
- Organisation von Klassenfahrten, Schüleraustausch mit ausländischen Partnerschulen als soziale Erfahrungsfelder;
- intensive Elternarbeit und Elternbeteiligung am Schulleben.

Ziele und Beweggründe für die Öffnung der Schule

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

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

Schulöffnung als differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung

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

- *Gemeinwesenorientierte Unterrichtsinhalte:* Im Unterricht werden Lerngelegenheiten aus dem schulischen Umfeld inhaltlich genutzt: Besondere Phänomene oder Ereignisse des Umfelds werden aufgegriffen und Inhalte exemplarisch - vor allem aus dem umgebenden Stadtteil bzw. der dörflichen Umgebung - vermittelt, projektartig Lösungsansätze erarbeitet und Produkte erstellt (z.B. Auswertungen, Ausstellungen, Aufführungen). Beispiele wären Unterrichtseinheiten zum Gewässerschutz, zur Wohnsituation, zur Verkehrsberuhigung oder zu Lebensproblemen von alten Menschen oder ausländischen Mitbürgern.
- *Erschließung und Nutzung außerschulischer Lernorte:* Schulischer Unterricht findet außerhalb des Schulgebäudes an Lernorten statt, an denen Unterrichtsinhalte realitätsnah dargestellt und erfahren werden können. Zum Lernort können hier beispielsweise eine Verkehrsstraße, ein Museum oder ein Handwerksbetrieb ebenso werden wie ein Bachbett, der städtische Zoo, das Theater oder die Drogenberatungsstelle. Alternative Lernorte und Lerngelegenheiten bieten gleichzeitig differenzierte Lernzugänge und Lernweisen und werden somit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebenszusammenhängen der einzelnen Schüler/innen gerecht.
- *Einbeziehen außerschulischer Experten im Unterricht:* Unterrichtsinhalte werden nicht nur von Lehrer/innen vermittelt, sondern auch von Fachleuten entsprechender Fach- und Wissensbereiche unterstützend eingebracht. Beispiele hierfür sind Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Künstler im Kunstunterricht, Übungsleiter im Sport, Ökologiefachleute im Biologieunterricht oder Kommunalpolitiker im Bereich der politischen Bildung.

- *Mehrfachnutzung der Schulgebäude und -gelände:* Schulen stellen ihre räumliche und sächliche Infrastruktur außerschulischen Nutzern zur Verfügung: Initiativen können sich im Schulgebäude treffen, die Theaterbühne dient einer Theatergruppe als Probemöglichkeit, die Volkshochschule veranstaltet Sprachkursangebote für Eltern im Schulgebäude, die Schulflure werden für Ausstellungen von Künstlerinitiativen genutzt, der Schulhof dient nachmittags als Spielgelände.
- *Gestaltung des Schullebens:* Schulen gestalten ihr Schulleben in Kooperation mit außerschulischen Partnern der Kultur-, Jugend- und Sozialarbeit. Ziel ist die Schaffung eines schülerorientierten Lebens- und Erfahrungsraums mit vielfältigen Lern-, Erfahrungs- und Freizeitmöglichkeiten. Außerschulische Partner gestalten Teile des Schullebens (im Unterrichtsangebot, in Arbeitsgemeinschaften und Kursen, Spiel- und Freizeitangebote am Nachmittag) in der Schule oder auch an anderen Orten.
- *Initiativen und Projekte für das Schulumfeld:* Ebenso kann sich die Schule am Leben des Gemeinwesens beteiligen und sich in der Gestaltung des Schulumfelds betätigen, etwa durch eigene Projektinitiativen oder durch Mitwirkung an gemeinwesenorientierten Projekten.
- *Soziale Begegnung für Schulgemeinde und Schulnachbarschaft:* Die Schule wird zu einem gemeinwesenorientierten Raum der Kommunikation und sozialen Begegnung, wenn Freizeitangebote und Veranstaltungen der Schule sowohl von der Schulgemeinde (Schüler/innen, Eltern, Lehrpersonen) als auch von Teilen der Schulnachbarschaft (andere Jugendlichen, Erwachsene) besucht werden können.

Die ganztägige Schullebensgestaltung erfährt durch eine Öffnung der Schule nach innen und nach außen eine beträchtliche Erweiterung auf vier Ebenen (s. Holtappels 1998):

Die *inhaltliche Öffnung* betrifft die Anreicherung der Lerninhalte durch Lernanlässe der Schulumwelt, die für exemplarisches Lernen aufgegriffen werden, es werden Fragen und Lösungsansätze erarbeitet, Produkte erstellt (z.B. Auswertungen, Ausstellungen, Aufführungen), wie etwa Unterrichtseinheiten zum Gewässerschutz, zur Wohnsituation, zur Verkehrsberuhigung oder zu Lebensproblemen alter Menschen. *Methodisch* geschieht dies in projektartigen Lernarrangements über Formen wie Spurensuche, Werkprodukte, Ausstellungen, Aufführungen, Experimente, Analysen oder Gestaltungspläne. In *räumlicher* Hinsicht werden außerschulische Lernorte erschlossen und genutzt, in der ökologischen und architektonischen Umwelt, der handwerklich-technischen und betrieblichen Arbeitswelt, in politischen, administrativen und sozio-kulturellen Institutionen und Feldern (z.B. Verkehrsstraße, Museum, Handwerksbetrieb, Bachbett, Zoo, Stadtparlament).

Dies führt zur Kooperation mit Institutionen, Organisationen (z.B. Behörden, Verbänden, Vereinen) und Personen (Laien, Expert/innen). Zum einen können schulische Lernfelder und Ganztagelemente gemeinsam mit außerschulischen Partnern organisiert werden: Von der Anreicherung der Lerninhalte durch Fachleute (Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Künstler für Kunstprojekte, Übungsleiter in Sport-AG, Ökologiefachleute im Biologie-Projekt, Museumspädagogen im Fach Technik etc.) über die Zubereitung der Mittagsmahlzeit, Durchführung von Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangeboten durch nicht-schulische Träger bis hin zu gemeinsamen Projekten (etwa Schülertheater in Kooperation mit den städtischen Bühnen, interkulturelle Projekte mit Dritte-Welt-Initiativen, Fassadenbegrünung mit Öko-Initiativen, Kunstprojekte mit beruflichen Schulen). Zum anderen öffnet sich das Schulleben durch aktive Teilhabe an gemeinwesenorientierten Belangen (z.B. Biotop-Patenschaften, Anlage von Naturpfaden, Beteiligung an Sammelaktionen, Ausstellungen, Stadtteilstesten, Wettbewerben)

oder die Schule schafft Angebote und soziale Begegnungen für Schulgemeinde und Nachbarschaft (Elterncafe, Theater für Seniorenheim, Rockkonzert für Stadtteiljugend).

Im Sinne einer Doppelorientierung schulischen Lernens hat Schule sowohl mit Distanz und Nähe zu tun (vgl. KLEMM u.a. 1985): mit Rückzug in die pädagogische Provinz der schulischen Institution zwecks vorbereitenden Lernens, Analyse und Reflexion *und* mit Öffnung zur authentischen Wirklichkeit. Schulöffnung erfolgt also immer "unter pädagogischem Vorbehalt" (ROLFF 1987, S. 217; vgl. auch IPFLING 1991, 38f.). Im folgenden wird auf weitere konzeptionelle und organisatorische Fragen eingegangen (vgl. dazu HOLTAPPELS 1994). Dabei ist zunächst die Auseinandersetzung mit zwei Einwänden erforderlich.

Forschungsbefunde und Praxiserfahrungen

Auch hierzulande wurde in empirischen Untersuchungen zu Schulöffnungsansätzen nachgewiesen, dass Schulöffnung und aktive Schullebensgestaltung zur Entwicklung der Lernkultur und einer differenzierten Lernorganisation in Schulen spürbar beiträgt und dass zudem Schulentwicklung längerfristig in Gang gesetzt wird: Besonders erfolgreich ist die GÖS-Initiative in Nordrhein-Westfalen, wo 1990 ein Rahmenkonzept die Schulen zu Öffnungsaktivitäten aufforderte, hervorgehobene Projekte im Zusammenhang mit Stadtentwicklungsmaßnahmen vollzogen wurden; später wurden Moderatoren für Schulen ausgebildet und bereit gestellt und Fördermittel für Öffnungsprojekte vergeben, ab diesem Zeitpunkt beteiligten sich mehr als die Hälfte der Schulen in NRW am GÖS-Programm.

HAENISCH (1998) hat für das Landesinstitut in NRW in seiner Evaluation der geförderten Öffnungsprojekte gezeigt, dass in 70 % der Projekte mehr als zwei Lehrkräfte, bei 80 % zwei oder mehr Fachbereiche betroffen sind. Neun von zehn Projekten dauern länger als drei Monate, zwei von drei betreffen mehrere Klassen, drei von vier sogar mehrere Jahrgangsstufen. Die meisten Projekte laufen in der Umweltbildung (Energie, Gesundheit, Ökologie, Schulumfeldgestaltung), gefolgt von Gemeinwesen und soziale Verantwortung (Gewaltprävention, kommunales Netzwerk, Lernwerkstätten) bzw. Kultur (Medienarbeit, künstlerisches Gestalten, Musik, Tanz, Theaterarbeit, Zirkus); rund 16 % liegen in Beruf und Arbeitswelt (Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf, Schülerfirmen), fast 10 % in der interkulturellen Verständigung (Mehrsprachigkeit, Partnerschaften, multikulturelles Zusammenleben, Auslandspraktika)

Dabei wird deutlich (vgl. HAENISCH 1998), dass aus Schulsicht Wirkungen der Öffnungsprojekte auf den Unterricht ausgehen. 55 % der Schulen berichten, dass die GÖS-Projekte das Schulleben fördern, 44 % die Leistungsbereitschaft der Schüler gestärkt wird, 30 % die Unterrichtsqualität verbessern, 28 % unbefriedigende Lernsituationen verändert werden. Besonders verbreitet sind Wirkungen auf das Klima in der Lerngruppe (53 %) und das Sozialverhalten der Schüler (47 %). Auch Ausstrahlungen auf die Schulentwicklung werden von den beteiligten Schulen berichtet: In 53 % haben GÖS-Projekte die Schulprogramm-Entwicklung gefördert, in 22 % die Innovationsbereitschaft im Kollegium, in 24 % die Berufszufriedenheit beteiligter Lehrkräfte verbessert. Beigetragen hat GÖS auch zur Intensivierung der Partizipation und Kooperation in der Schule: die Lehrerkooperation (50 %), 44 % Zusammenarbeit Kollegium-Schulleitung, 35 % Elternbeteiligung.

In seiner neueren Studie aufgrund einer Schülerbefragung (vgl. HAENISCH 2001) werden überwiegend positive Lernerfahrungen der Schüler/innen nachgewiesen: Jeweils überaus deutliche Mehrheiten berichten, dass die Projektarbeit zu besseren Ergebnissen führt, die Überforderung niedriger ist, der Lernstoff besser verstanden wurde als sonst, das Lerninteresse gestärkt wird und sich die Lehrer-Schüler-Beziehung verbessert hat. Leistungen und Sozialstatus wurden dagegen bei den meisten nicht beeinflusst. Die höchsten Lernwirkungen wer-

den aus den Projekten „Multikulturelles Zusammenleben“, „Theaterarbeit“ und „Berufsorientierung“ berichtet. Dem Prozess der Projektarbeit werden zudem lernförderliche Eigenschaften zugeschrieben. Jeweils gut ein Drittel der Schüler/innen berichtet auch über eine Stärkung der Problemlösefähigkeit sowie des Arbeitsverhaltens gegenüber früher; eine verbesserte Kooperationsfähigkeit nehmen bei sich zwischen 34 und 43 % wahr. Insgesamt werden die Öffnungsprojekte mit höherer Schülerorientierung, stärkerer Lernmotivation, adaptiverem Unterricht und schüleraktiverer Beteiligung in Verbindung gebracht.

5 Ganztagschule als Öffnungskonzept durch Kooperation mit außerschulischen Partnern – Leitlinien und Kooperationsstandards

Aufgrund bisheriger Erfahrungen können folgende Empfehlungen für den Prozess der Einrichtung von Ganztagschulen gegeben werden (vgl. HOLTAPPELS 1994, S. 276 ff.):

5.1 Leitlinien für die Ganztagschulentwicklung

Schulöffnung als ein tragender Pfeiler eines Schulkonzepts

Ganztagschulen müssen bildungs- und erziehungstheoretisch konzeptionell fundiert werden, brauchen ein pädagogisches Schulkonzept, wobei der Öffnungsansatz als *ein* tragendes Element zu begreifen ist. Hinzu kommt, dass Schulen im Falle der Kooperation mit außerschulischen Partnern nicht wahllos Lern- und Freizeitangebote nach dem "Jahrmarktprinzip" akzeptieren dürfen, sondern dass Schulöffnung ein pädagogisch abgestimmtes Gesamtkonzept erfordert. Ganztags und Schulöffnung sollten nicht additive Anhängsel der Halbtagschule darstellen, sondern integraler Bestandteil eines pädagogischen Schulprogramms der ganzen Schule sein. Von allen Schulen sollte daher verlangt werden, dass sie vor Umwandlung in eine Ganztagschule ein schriftliches Konzept mit folgenden Teilen vorlegen: Schulsituation, Ziele, Gestaltungsansätze in Unterricht und Schulleben, Organisation; das Konzept kann Bestandteil des Schulprogramms sein. Schulöffnungskonzepte erlangen offenbar dann verbindliche hohe Tragfähigkeit und Kontinuität, wenn sie in *gemeinwesenbezogene Rahmenkonzepte* städtebaulicher, schul- und jugendentwicklungsplanerischer Art einbezogen sind und *Öffnungs- und Vernetzungsinitiativen institutionalisiert* werden

Regionale Koordination und Kooperation zwischen Schulen und Jugend- und Kulturarbeit

Vielfach ist regional ein unverbundenes und unkoordiniertes Nebeneinander verschiedener Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote und sozialer Unterstützungsformen von unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen vorfindbar. Für ein ausgebautes Netz von Ganztagschulen wird eine intensive *Kooperation und Koordination* zwischen einzelnen Schulen und Organisationen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit zur Voraussetzung. Statt Angebotskonkurrenz wird in erzieherischer, zeitlicher, räumlicher und personeller Hinsicht regionale Koordination und Vernetzung in der Erziehungsversorgung zum Primat. Gemeinsam entwickelte Erziehungskonzeptionen, zeitlich verlässliche Regelungen sowie eine gewisse räumliche und personelle Kontinuität sind jedoch ebenso Voraussetzung wie entsprechende Koordinationsstellen.

Angebotsprogramme von Schulen und außerschulischen Einrichtungen sollten nicht in Konkurrenz zueinander stehen. Eine intensive *Kooperation und Koordination* zwischen einzelnen Schulen einerseits und zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit andererseits könnte zu gemeinsam abgestimmten Konzepten und zu einer pädagogisch-effektiveren Nutzung personeller und räumlich-materieller Ressourcen dienen. Eine solche Kooperation könnte über Stadtteilkonferenzen oder Ganztags-Arbeitskreisen ini-

tiert und institutionalisiert werden. Allerdings kann nicht erwartet werden, dass es zwischen jeder Schule mit jedem außerschulischen Partner prinzipiell zu einer Kooperation kommt.

Organisationsformen des Ganztagsbetriebs: Lokale Profilbildung und obligatorische Kernzeit

Eine flächendeckende Angebotsversorgung sollte Vielfalt ermöglichen im Sinne *lokaler Profilbildung*: Die Berücksichtigung regionalspezifischer Problemlagen und Infrastrukturen erfordern statt eines standardisierten Modells regionale und stadtteilbezogene Konzepte, die auf örtliche Bedürfnisse und die pädagogisch-organisatorischen Möglichkeiten und entwickelten Profilbildungen der einzelnen Schulen und soziokulturellen Einrichtungen zugeschnitten sind.

Anzustreben wären aus schulpädagogischer Sicht jedoch integriert-gebundene Konzeptionen mit obligatorischem Ganztagsschulbesuch für alle Schüler/innen, wenngleich ein Start mit einem additiven Modell im Hinblick auf Akzeptanzfragen als Einstieg vertretbar erscheint. Jedoch sollte in jedem Fall eine ausreichend lange *tägliche Kernzeit als Pflichtzeit für alle Schüler/innen* herausgebildet werden. Mit einer solchen Integration bis mittags in der Primarstufe bzw. über Mittag in der SI würden Gruppen-, Personal- und Lernkontinuität gewährleistet, die Schüler/innen nicht in verschiedene bzw. wechselnde pädagogische Umfelder und Betreuungsverhältnisse gezwungen. Neben Fachunterricht müssten Fördermaßnahmen, Mittagessen und erweiterte Lernformen (in AGs, Projekten) bereits Bestandteil einer solchen Kernzeit sein. Im Anschluss daran könnten Ganztageelemente durch verschiedene Anbieter und Träger folgen, eventuell in Angebotsform zur freiwilligen Nutzung. Eine solche Rahmenkonzeption würde nicht nur eine pädagogisch, organisatorisch und zeitlich schlüssige und abgestimmte Anordnung verschiedener - bislang konkurrierender - Angebots- und Organisationsformen hergeben, sondern auch die organisatorisch-zeitlichen Zuständigkeiten der einzelnen Institutionen, Angebots-Träger und Finanzträger nachvollziehbar klären.

5.2 Qualitätsstandards der Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Gelingende Kooperation hängt nicht ausschließlich von der subjektiven Kooperationsbereitschaft der verschiedenen Akteure ab; sie wird maßgeblich bestimmt von strukturellen Faktoren und solchen auf der Handlungsebene. Kooperationen erhalten ihre Ausprägung innerhalb einer Faktorentriade aus (1) Programm wie rechtliche und fachliche Zielvorgaben, Kooperationsvereinbarungen, (2) Implementationsstruktur wie verfügbare Ressourcen, verbindlich institutionalisierte Kooperationswege und -verfahren und (3) Kooperationsverhalten der Akteure mit ihren jeweiligen Orientierungen und Interessen. Qualitätsstandards sind somit auf der strukturellen wie der Handlungsebene zu entwickeln.

Anforderungsprofil für die Konstitution gelingender Kooperation

Unverzichtbar und konstitutiv für die gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sind folgende Standards (Ausführungen aus: Floerecke/Holtappels 2003):

- Verbindliche Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen

Wenn zwischen den beiden Leistungsträgern Konsens über die gemeinsam zu lösenden Aufgaben und überdies wechselseitige Anerkennung der Ziele und Aufgabenbereiche der jeweils anderen Institution bestehen, dann wird die Kooperation weit eher konfliktfrei und lösungsorientiert verlaufen können. Notwendige Gelingensbedingung ist daher die Anerkennung und Bestimmung der gemeinsamen Aufgaben von Jugendhilfe und Schule wie die klare Beschreibung der Tätigkeitsprofile und Aufgabenbereiche, die beide je exklusiv auszufüllen haben. Diffuse Zuständigkeiten ebenso wie Allzuständigkeit behindern nicht nur eine erfolgreiche Kooperation, sie produzieren in der Regel auch Unsicherheiten und Unklarheiten, wann ko-

operiert werden soll. Verbindliche rechtliche Vorgaben können hier unterstützend wirken. (vgl. Hartnuß/ Maykus 1999).

- Gemeinsame Konzeption

Eine gemeinsame fachliche Konzeption von Jugendhilfe und Schule ist sicher zunächst nur für Einzelschulen möglich. Über eine Situationsanalyse, die Festlegung notwendiger Interventionen und damit verbundener Kooperationsabsprachen kann eine solche Konzeption – unter Einbeziehung der verschiedenen professionellen Perspektiven von Sozialarbeitern und Lehrern – dann zur verbindenden Arbeitsgrundlage aller Aktivitäten werden.

Strukturelle Voraussetzung hierfür ist, dass die beteiligten Akteure auch Qualifikationen, Expertenwissen und normative Orientierungen aus der anderen Disziplin kennen bzw. besitzen. Gerade die Sozialarbeiter müssen die Rolle des „Grenzpersonals“ zwischen den institutionellen Kontexten einnehmen, Lehrkräfte in stärkerem Umfang als bisher über sozialpädagogische Inhalte und Sichtweisen verfügen können. Die Etablierung sozialpädagogischer Inhalte in der Lehrerausbildung genauso wie die gemeinsame Fort- und Weiterbildung sind ein Erfolg versprechender Weg, stärkere Gemeinsamkeiten zu entfalten.

- Symmetrische Wechselbeziehung der Akteure

Das Verhältnis zwischen den Akteuren aus Jugendhilfe und Schule darf nicht durch ein Machtgefälle oder einseitige Abhängigkeiten präformiert sein. Entscheidend ist, über welche Stellung in der Hierarchie und über welche Ressourcen die Akteure verfügen, also „ob ein wechselseitiger profitabler Austausch von Ressourcen“ (Windhoff-Heritier 1980, S. 106) stattfinden kann. Insbesondere müssen Sozialpädagogen im schulischen Kontext über eine gewisse professionelle Autonomie und entsprechende Ressourcen verfügen. Wenn beide Akteursgruppen bedeutsame Ressourcen – durchaus in gegenseitiger Abhängigkeit und beiderseitigem Interesse - zur Bewältigung anstehender Aufgaben einbringen, ist ein symmetrisches, durch Gleichberechtigung gekennzeichnetes Arbeitsverhältnis am wahrscheinlichsten garantiert. Freilich muss Symmetrie nicht als absolute Bedingung durchgängig gegeben sein: So kann ein Kontrakt vorsehen, dass eine Institution temporär in einer anderen gewollt ein Subsystem bildet oder als Einzelanbieter auftritt; dogmatische Symmetrieforderungen stünden hier in einem Missverhältnis zu ungleichen institutionellen Aufträgen.

- Institutionalisierung eines integrativen Arbeitsverbundes

Auf regionaler Ebene ist ein institutionsübergreifende Steuerungs- und Koordinationsgremium notwendig, das die Handlungsbeiträge der einzelnen Akteure abstimmt und Aufgabenschreibungen festlegt. Ein integrativer Arbeitsverbund sollte die verschiedenen Hierarchie- und Kooperationsebenen auf der personellen wie auf der institutionell-administrativen und politischen Ebene. Ziel muss ein eingespieltes interorganisatorisches Handlungsnetz sein, das Kooperationsbeziehungen anbahnt, intensiviert und den Kooperationspartnern auch Impulse von außen geben kann.

- Kontinuität im Hinblick auf Dauer und Stabilität

Nur auf Kontinuität setzende und dauerhaft angelegte stabile Kooperationsbeziehungen versprechen förderliche Wirkungen. Langfristige Finanzierungssicherheit, eine angemessene finanzielle und personelle Ausstattung und teamartige Arbeitszusammenhänge vor Ort sind Garanten dafür, dass Jugendhilfe und Schule ihren gemeinsamen sozialisatorischen Aufgaben gerecht werden können.

Optimierungsstrategien für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Die Entwicklung von Kooperationsstrukturen und -formen zwischen Jugendhilfe und Schule geschieht notwendigerweise in einem Verständigungs- und Verhandlungsprozess zwischen den beteiligten Akteuren und Institutionen. Eine Optimierung könnte folgende Verfahren und Regelungen vorsehen (Ausführungen bei Floerecke/Holtappels 2003):

Verständigung über Ziele: Was mit und in der Kooperation erreicht werden soll, bedarf der Festlegung – sowohl im Hinblick auf generelle Kooperationsvereinbarungen wie auf einzel-fallbezogene Kooperationen. Dafür sind Kriterien für die Zielereichung zu benennen, an denen sich die Akteure orientieren können. Dabei könnten Prioritäten für Ziele, die sich auf die förderlichen Entwicklung der Klienten beziehen, vermutlich am ehesten zu gemeinsamen Orientierungen und Handlungsmaximen führen.

Regelmäßige Überprüfung der Zielereichung: In bestimmten Abständen sollten die Akteure überprüfen, ob die Kooperationsbeziehungen den – natürlich immer in einer Reihe von Zwischenschritten - anvisierten Entwicklungsstand erreicht haben und die mit ihnen erwarteten Effekte auf die (sozial-)pädagogischen Arbeit eingetreten sind.

Verbindlichkeit der Kooperationsabsprachen: Kontrakte und Kontraktmanagement in Gestalt von schriftlichen Vereinbarungen über Inhalt und Modalitäten der Kooperation, können auch bei wechselnden Akteuren Verlässlichkeit und Kontinuität sichern (Wewer 1998, S. 223 ff.). Solche Kontrakte sollten nicht verordnet, sondern verhandelt werden, in jedem Fall die beiderseits bestehenden Interessen möglichst symmetrisch berücksichtigen, aber dezidiert auf die Realisierung der Zielsetzungen und Qualitätsindikatoren beider Systeme ausgerichtet sein.

Zuständigkeit für die Kooperation: In den beteiligten Institutionen – Schule und Jugendamt – müssen klare Zuständigkeiten speziell für Kooperationsaufgaben bestehen (besonders wichtig: Ansprechpartner für schulbezogene Hilfen im örtlichen Jugendamt).

Strukturelle Vorgaben für den Verständigungsprozess: Die Herstellung und Erhaltung gelingender Kooperation benötigt, dass die beteiligten Akteure und Institutionen innerhalb ihrer Zeit- und Arbeitspläne entsprechende Zeitkontingente und räumliche Settings für solche Aufgaben vorhalten (etwa regelmäßige Team- oder Fallbesprechungen) und zudem Voraussetzungen für die Entwicklung gemeinsamer Handlungsorientierungen schaffen. Die Verhandlung über den Einsatz institutioneneigener Ressourcen für die gemeinsame Gestaltung der Kooperation kann integraler Bestandteil von Vereinbarungen sein.

Transparenz und Informationsaustausch: Kooperationszusammenhänge existieren und intensivieren sich nur im Medium des wechselseitigen Informationsaustausches. Sollen sie nicht zu Pseudokooperationen degenerieren, muss die Transparenz der Arbeitsabläufe, Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen – einzelfallbezogen wie fallübergreifend – für alle gewährleistet sein.

Koordination und Steuerung der Kooperation: Die Anbahnung und die Intensivierung von Kooperationsbeziehungen mit dem Ziel der Vernetzung können durch *institutionenübergreifende Steuerungs- und Koordinierungsgremien* (z.B. durch Stadtteilarbeitskreise/-konferenzen oder Kulturbüros), die mit ausgleichender Neutralität und Steuerungsauftrag ausgestattet sind, koordiniert und gefördert werden. Konzepte der gegenseitigen Öffnung zwischen Schule und Jugendhilfe erlangen offenbar dann verbindliche Tragfähigkeit und Kontinuität, wenn sie in *gemeinwesenbezogene Rahmenkonzepte* und *Vernetzungsinitiativen* städtebaulicher, schul- und jugendentwicklungsplanerischer Art einbezogen sind (vgl. BURKARD u.a. 1992, 99ff.).

Fazit

Bezugspunkt der Kooperation kann daher nur das gemeinsame Ziel sein, Qualitätsentwicklung und –sicherung auf beiden Seiten so optimal wie möglich kooperativ zu verfolgen. Dies

dürfte am ehesten gelingen, wenn im Zentrum der Kooperation eine gemeinsame Zielorientierung (z.B. über ein Leitbild) entwickelt wird, die zuvorderst an der bestmöglichen Förderung der Lern-, Entwicklungs- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist - notfalls auch zu Lasten einseitiger institutionseigener Organisationsinteressen und -prinzipien.

Insgesamt betrachtet birgt die das Schulkonzept einer Ganztagschule mit Öffnungsprofil zum einen beachtliche Perspektiven für curricular-didaktische Innovationen, insbesondere für eine Erweiterung des Bildungsangebots und eine lern- und schülergerecht rhythmisierte und differenzierte Lernorganisation, die sich nicht nur über den Unterrichtsbereich, sondern auch über ein gestaltbares Schulleben erstreckt. Zugleich eröffnen sich neben der individuellen Zuwendung für Lernende hier neue Lerngelegenheiten und Erfahrungsfelder für soziales Lernen, Partizipation und Demokratie. Eine sozialpädagogische Konzeption verträgt sich allerdings nicht mit einer Schulstruktur, die soziale Benachteiligung und Leistungsauslese betreibt.

Würde dies gelingen, so könnte damit ein sozialpädagogisch orientiertes Modell einer Schule entfaltet werden, die sich als pädagogisch gestalteter Zusammenhang eines Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum begreift und in höherem Maße allseitige Förderung und Bildungschancen gewährt.

Quellenverzeichnis

- APPEL, ST.: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. 1998
- BARGEL, T./KUTHE, M.: Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf; hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991
- BELLENBERG, G.: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim 1999.
- BELLENBERG, G./BÖTTCHER, W./KLEMM, K.: Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied [u.a.] 2001
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 2001/ 2002, Bonn 2002
- BOS, W./ LANKES, E.-M./ PRENZEL, M./ SCHWIPPERT, K./ WALTHER, G./ VALTIN, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003
- BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978
- BUHREN, C.G.: Schule für die Nachbarschaft. Entwicklung und Konzeption der britischen Community School. Institut für Schulentwicklungsforschung. Werkheft 32. Dortmund 1989
- BURK, K.: Die ganze Halbtagschule. Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Frankfurt am Main 1990
- BURK, K./RONTE-RASCH, B./THURN, B. u.a.: Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim/Basel 1998
- BURKARD, CH./HOLTAPPELS, H.G./MAUTHE, A./RÖSNER, E.: Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. IFS-Werkheft 37, Dortmund 1992
- DEINET, U.: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: S. Appel/ H. Ludwig/ U. Rother/ G. Rutz (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts. 2003, S. 141-163
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart 1968/1969
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Schule - Arbeitsplatz für Lehrer und Sozialpädagogen. München 1984
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- FLOERECHE, P./ HOLTAPPELS, H.G.: Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: B. Hartnuß/ S. Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation Schule und Jugendarbeit (erscheint 2003)
- HAENISCH, H.: Was GÖS-Projekte in der Schule bewirken. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest 1998
- HAENISCH, H.: Wirkungen von Schulöffnung auf Schülerinnen und Schüler. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. Soest 2001
- HARTNUSS, B./ MAYKUS, S.: Zur Notwendigkeit der Präzisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe im KJHG, in: Zentralblatt für Jugendrecht 12/1999, S. 475-480
- HERZ, O.: Thesen zur Bedeutung gemeinwesenorientierten Lernens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim: Juventa, 1986, S. 268-281
- HOLTAPPELS, H.G.: Zur Fragwürdigkeit neuerer schulischer Lösungsversuche für Schülerprobleme und abweichendes Verhalten. Devianzsoziologische Überlegungen zur Schulsozialarbeit. In: M. Bayer/M.E. Karsten/H. Sünker (Hrsg.), Schule und Sozialpädagogik, Annäherung durch Kooperation oder Abgrenzung durch neue Positionsbestimmungen? Bielefeld 1981
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1994
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Die Ganztagschule 35, Heft 2/3-1995, S. 96-123
- HOLTAPPELS, H.G.: Öffnung der Schule zu Lebenswelt und Schulumfeld - Schulorganisatorische Perspektiven pädagogischer Öffnung. In: H. Brügelmann/ M. Fölling-Albers/ S. Richter (Hrsg.), Jahrbuch Grundschule I. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze 1998, S. 43-51
- HOLTAPPELS, H. G.: Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim und München 2002
- HOLTAPPELS, H. G.: Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In Pädagogik (erscheint 2004)

- HOMFELDT, H.G. u.a.: Soziale Arbeit und Gesundheit. Neuwied 1997
- HOYER, K./KENNEDY, M. (Hrsg.): Freizeit und Schule. Materialien für Forschung, Planung und Praxis, Braunschweig 1978
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim 1985
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985
- LOCHMANN, R.: Freizeit- und Kommunikationsräume an der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, Heft 4 (1987), S. 123-128, 1987
- LSW - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? Soest 1988
- LUDWIG, H.: Gesamtschule und Ganztagschule. In: Gesamtschul-Informationen, 18. Jg., Heft 3-4, 1987, S. 125-154
- MERTENS, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilisierungsinstrument. In: Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Münster 1988, S. 33-46
- MESSNER, R.: Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: Ch. Kubina/H.-J. Lambrich (Hrsg.), Die Ganztagschule, Wiesbaden 1991, S. 54-66
- MEYER, W.: Pädagogische und didaktische Möglichkeiten im Tageslauf der Ganztagschule oder: Der rhythmisierte und gesellige Tageslauf in der Ganztagschule. In: R. Dorner/H. Witzel (Hrsg.), a.a.O. 1976, S. 100-111
- NEGT, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Neue Allgemeinbildung, Soest 1989, S. 347-352
- OLK, T./BATHKE, G.W./HARTNUß, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München 2000
- OPASCHOWSKI, H.: Pädagogik im Spannungsfeld von Freizeit und Unterricht. In: Hoyer, K./Kennedy, M.(Hrsg.): Freizeit und Schule, S. 38-95, Braunschweig 1978
- RAAB, E./RADEMACKER, H./WINZEN, G.: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München 1987
- REINHARDT, K.: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim und Basel 1992
- ROLFF, H.-G.: Schubkräfte der Schulreform. In: K.-H. Braun/D. Wunder (Hrsg.), Neue Bildung - Neue Schule. Weinheim u. Basel 1987, S. 203-225
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Frankfurt/M. 1987
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. München 1982
- WEWER, G.: Zieldefinition in der Verwaltung, in: Bandemer, S. v./ Blanke, B./ Nullmeier, F./ Wewer, G. (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform, Opladen 1998, S. 223 - 229
- WINDHOFF-HERITIER, A.: Politikimplementation. Ziel und Wirklichkeit politischer Entscheidungen, Königstein/Taunus 1980
- ZEIHER, H.: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Weinheim 1989