

Heinz Günter Holtappels

## "Ganze Tage in der Schule – Erfahrungen, Konzepte, Probleme"

Vortrag auf der Tagung der Initiative „Ganze Tage in der Schule“ in Berlin am 06.11.02

Der heutige Vortrag behandelt ein Thema, das in der Nachkriegszeit in gewissen Abständen für die Bildungslandschaft immer wieder neu aktuell wurde: die Ganztagschule. Eingangs gehe ich nur kurz auf sozialisations- und bildungstheoretische sowie schulpädagogische Begründungen für Ganztagschulen ein. Der zweite Teil gibt einen Überblick über pädagogische Praxiselemente von Ganztagschulen, ergänzt um Forschungsbefunde zur Eltern- und Lehrersicht. In Teil 3 werden charakteristische Merkmale und Ebenen eines pädagogischen Konzeptes der Schulöffnung beschrieben, anschließend Forschungsbefunde und Praxiserfahrungen. In Teil 4 gehe ich auf Schulkonzepte und Ganztagsmodelle ein, bevor ich in Teil 5 schulentwicklungsrelevante Aspekte für Ganztagschulen mit Öffnungskonzept skizziere.

### **1 Mehr Zeit für Kinder - Pädagogische Begründungen für eine erweiterte Schulzeit**

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 steigenden Anteilen Alleinerziehender, erwerbstätiger Mütter und beiderseits erwerbstätiger Eltern. Um Vätern und Müttern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie emanzipatorische Formen familialer Arbeitsteilung zu ermöglichen, benötigen Familien eine zeitlich geregelte Kinderbetreuung und oft auch erzieherische Unterstützung.

In Deutschland haben derzeit 54% (im Westen 52%, im Osten 66%) der Kinder unter 18 Jahre beiderseits erwerbstätige Eltern oder ein erwerbstätiges alleinerziehendes Elternteil; bei etwa drei Vierteln dieser Kinder sind beide Eltern oder das alleinstehende Elternteil wöchentlich mehr als 20 Stunden erwerbstätig (vgl. BELLENBERG 2001). Dabei wird sich die Entwicklung der steigenden Frauenerwerbsquoten voraussichtlich noch fortsetzen, denn junge Frauen lösen heute offenbar in höherem Maße als früher die erworbenen Bildungszertifikate in eine Berufstätigkeit ein, ältere zeigen zudem ein höheres Wiedereinstiegsbestreben.

Das damit in Zusammenhang stehende Betreuungsproblem zeigt sich verschärft bei Alleinerziehenden: Kinder in Ein-Eltern-Familien wachsen möglicherweise unter eingeschränkteren Verwandtschaftsbeziehungen und Sozialkontakten auf und sind in der engeren Familie zumindest zeitweise auf nur eine Bezugsperson angewiesen. Die Studie von NAPP-PETERS (1985) verdeutlicht das Dilemma der Alleinerziehenden, zum einen die Versorgung und Erziehung ihrer Kinder zumeist allein organisieren, zum anderen aufgrund ökonomischer Zwänge einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu müssen. Die Befunde von NEUBAUER (1988) belegen, dass die ökonomische Situation dem Familienleben von Ein-Eltern-Familien häufig erhebliche Einschränkungen im Hinblick auf Lebensstandard und Zeitbudgets auferlegt. Derzeit beläuft sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen in Ein-Eltern-Familien auf 17,1% aller Kinder

unter 18 Jahre, wobei mehr als acht von neun Alleinerziehenden Frauen sind (vgl. BELLENBERG 2001).

Für die Frage der Erziehung und Betreuung scheint zudem bedeutsam, dass heutzutage immer weniger Familien mit mehr als zwei Generationen unter einem Dach leben (vgl. KLEMM 1989). So verbringt ein beachtlicher Teil der Kinder von Erwerbstätigen bzw. Alleinerziehenden nicht selten erhebliche Zeiten bei Betreuungspersonen, in betreuenden Einrichtungen oder allein zuhause. Zudem wird die Alltagsgestaltung dieser Kinder in hohem Maße von den normierten Zeitrhythmen der Erwachsenen bestimmt wird.

Genauere Analysen (Mikrozensus 1991, vgl. BELLENBERG/KLEMM 1995, S. 21 ff.) zeigen, dass knapp ein Drittel 31 % aller Kinder zeitweise als Einzelkinder aufwachsen. Dabei bleiben aber nur 16 % aller Kinder dauerhaft Einzelkind (vgl. BELLENBERG 2001). Die meisten Kinder wachsen mit einem Geschwister auf; und das Aufwachsen mit zwei Geschwistern ist sogar häufiger anzutreffen als die Einzelkindsituation. Das Aufwachsen als Einzelkind hat angesichts außerfamiliärer Kontakte über Kindergarten und Schule möglicherweise weitaus weniger Folgen für das Sozialverhalten als gemeinhin angenommen wird. Es bleibt zunächst lediglich festzuhalten, dass damit für diese Kinder die ansonsten möglichen sozialen Gratiskontakte zu Geschwistern und deren Freundeskreis entfallen.

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 Aufschwung 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, logistisches 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 (vgl. auch PFEIFFER/ROLFF 1985). Solche Lernprozesse

brauchen aber ein Mehr an Zeit, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten als es die Stundenschule ermöglicht.

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.

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 Pluralisierungs- 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 hat auch die PISA-Studie aufgedeckt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) und liefert dabei Ergebnisse, die für Fragen der Lernzeit und Schulgestaltung Bedeutung haben:

1. In Deutschland werden lernschwächere Schüler/innen offensichtlich nur unzureichend gefördert. Die leistungsschwächsten Schüler/innen schneiden hierzulande im Vergleich schlechter ab als der OECD-Durchschnitt. Die weitaus meisten der Leseschwachen bleiben von den Lehrkräften unerkannt. Die Diagnosekompetenz bei Lehrkräften und der Einsatz von Lern Diagnosen scheint eher unterentwickelt.
2. 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.
3. Zurückstellungen und Klassenwiederholungen sind in ihrer Wirksamkeit äußerst zweifelhaft und zahlen sich hinsichtlich der Kompetenzentwicklung nicht aus; Zurückgestellte und Wiederholer haben schlechtere Leistungen gegenüber Schüler/innen mit regulärem Durchlauf der Schulzeit.

Der OECD-Bericht zu PISA und Sekundäranalysen der Bildungsstatistik zeigen: Gegenüber anderen OECD-Staaten steht in Deutschland im Schnitt weniger Lernzeit zur Verfügung. Die meisten Schulsysteme in der EG (außer Griechenland und Österreich), vor allem aber in mo-

dernen Industriestaaten der OECD weisen ganztägige Schulen auf, in Deutschland besuchen nach Schätzungen nur 10% eine Ganztagschule. Für 9-Jährige sind 752 Unterrichtsstunden vorgesehen, im OECD-Mittel aber 834, bei 15-Jährigen sind es mit 909 Stunden gegenüber 951 Stunden immer noch weniger.

Zahlreiche Kinder sind in der Schullaufbahn von Verzögerungen betroffen, die sich aber in den Schulleistungen nicht auszahlen, eher sind bei diesen Gruppen schwächere Kompetenzen feststellbar. In Deutschland 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.

In Deutschland haben wir es mit beträchtlichen Schulversagerquoten zu tun: Seit 1980 sind 8 bis 10% der Jugendlichen eines Altersjahrgangs ohne Schulabschluss; seit Erhebung der gesamtdeutschen Daten stieg diese Quote von 7,6 % (1992) auf 8,7 % (1997) an. Die Analyse von BELLENBERG (2001) belegt: Die zum Ende der SI in Hauptschulen befindlichen Schüler/innen sind im Laufe ihrer gesamten Schullaufbahn zu 30 %, in Realschulen zu 25 %, in der IGS zu 16 % und in Gymnasien zu 11 % schon mindestens einmal sitzen geblieben.; in der Oberstufe sind es in Gymnasien 16 % (davon 6 % während Oberstufe), in der IGS 25 % (davon 10 % in Oberstufe).

Aus all dem folgen Herausforderungen, mit denen die Schule konfrontiert wird, welchen sie sich aber als Halbtageseinrichtung nur unzureichend stellen kann:

- die Sicherung der Qualifikationsfunktion der Schule im Hinblick auf intensive Lernförderung und Chancengewährung für Lernschwächere, besonders bei fehlender Elternunterstützung,
- die Realisierung der Erziehungsfunktion der Schule als familienergänzende und -unterstützende Erziehungsleistung sowie die Sicherstellung einer zeitlichen Betreuung von Kindern als gesellschaftlicher Beitrag der Schule zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- sozial-kommunikative und soziokulturelle Aufgaben im Hinblick auf Kontakte mit Gleichaltrigen, soziale Integration und persönlichkeitsfördernde Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Insgesamt ist dies nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar: Dabei wird für eine förderliche schulische Lernkultur guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende. Förderliche Schulqualität ist vermutlich nur über die Entwicklung von Unterricht *und* Schulleben erreichbar. Eine Lösung bestünde darin, dass die Schule überhaupt mehr Zeit für Kinder erhielte und dieses Mehr an Zeit in einem kind- und lerngerechten Zeitrhythmus pädagogisch förderlich nutzt. (vgl. BURK 1990; HOLTAPPELS 1997).

## **2 Gestaltung des Schullebens als Grundlage für die Entwicklung eines förderlichen Lern- und Erfahrungsraums**

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 Zu-

sammenhänge Zeit und Raum für Erleben, Erfahrung und Erprobung ebenso wie für die Vermittlung sozialer Kompetenzen.

## 2.1 Gestaltungsfelder und Qualitätsstandards für 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 (s. auch Abb. 1, Qualitätsstandards):

### (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 zum Einen über zusätzliche Förderzeiten mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die Hausaufgaben integriert werden. Förderung und Aufgabenstunden müssen an Fachunterricht angekoppelt und von Fachpersonal unterstützt sein, was eine intensive Begleitung der Lernentwicklung (möglichst mit Diagnosen und Förderplänen) ermöglicht. Solche Formen der Lernförderung benötigen wir im kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereichen der Schülerentwicklung. Zum Anderen bedarf es flankierend gezielter Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Differenzierung von Lehr-Lern-Formen und einer Individualisierung von Lernzugängen. Dazu gehören auch Trainings in Lernmethoden, Arbeitstechniken und fachübergreifenden Kompetenzen, die aber nicht allein schon das Lernen verbessern.

### (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, vor allem über ein gezieltes Programm an Arbeitsgemeinschaften einerseits und über Schulprojekte andererseits wie z.B. Schulgarten, Schulchor, Schülerband, Schulzeitung, Schüleraustausch, 3.-Welt-Projekte, Anlage von Biotopen etc. 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, wie etwa in der Theater-AG, in der Fotodokumentation, bei der Schüler-Friedensdemonstration, in der Schuldiskussion mit Asylbewerbern, bei einer Bürgerbefragung über Schulwegsicherung im Stadtteil. 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.

### (3) Freizeit im Schulleben

Der *Freizeitbereich* umfasst ein möglichst vielfältiges Wahlangebot an Arbeitsgemeinschaften und Kursen (gebundene Freizeit) einerseits und offenen Angeboten (ungebundene Freizeit) andererseits, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schüler/innen gerecht zu werden (vgl. v.a. dazu HOYER/KENNEDY 1978). Die Angebote bereichern insgesamt die unterrichtlichen Lernprozesse, in dem sie zusätzliche, aufbauende und neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen; insbesondere können hier die gestalterischen, handwerklichen, musischen und sportlichen Fähigkeiten der Schüler/innen gefördert werden. In den offenen Angeboten werden dagegen schwerpunktmäßig Entspannungsmöglichkeiten für Bewegungsaktivitäten, Spiel und Sport, praktischer Betätigung sowie Ruhe und Erholung bei freiwilliger Teilnahme geboten. 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. So werden Kindern im Rahmen von *Spielpädagogik, Freizeit- und Medienerziehung* Anregungen für entwicklungs-fördernde Spiel- und Freizeitformen gegeben. Dies impliziert die pädagogische Anleitung zum selbständigen Gebrauch von freier Zeit und zur kritischen Mediennutzung. Daneben dient die offene Freizeit in der Schule aber auch dezidiert der Entspannung und Erholung.

#### *(4) Schule als Raum für Begegnung, soziales und interkulturelles Lernen*

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.

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).

#### *(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.

### **Konsequenzen für die Organisation von Ganztagschulen**

#### *(1) 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 Halbtagsschulen.

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 (vgl. auch INFORMATIONSSTELLE DES GANZTAGSSCHULVERBANDS 1990).

## (2) Infrastruktur: Beratung und Mahlzeiten im Gemeinschaftsleben

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 Teamberatung für Lehrergruppen, eventuell Coaching, Supervision, Interaktionstraining.

Ganztagschulen beinhalten im Schulleben zudem auch die Möglichkeit zur Einnahme einer warmen Mittagsmahlzeit oder mitgebrachter Verpflegung. Darüber hinaus werden über Formen gemeinsamen Klassenfrühstücks, im Cafeteriabetrieb sowie durch Kioskverkauf weitere Mahlzeiten, Imbisse und Verpflegungswaren angeboten. Schulische Mahlzeiten stehen durchaus mit Lern- und Erziehungsaspekten in Verbindung, etwa als gemeinschaftsstiftende und kommunikative Aktivität sozialen Miteinanders oder als Anknüpfungspunkt für Fragen gesunder Ernährung. Die durchdachte Integration von Mahlzeiten in den Tagesablauf vermag zur Schullebensgestaltung und gemeinsamen Gruppenerfahrungen beizutragen.

### *(3) 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): Lehrer/innen werden neben der Rolle des Unterrichtenden in hohem Maße diagnostische, beratend-unterstützende und anleitende Handlungsvollzüge praktizieren, also Schülergruppen anleiten und beraten, eine Arbeitsgemeinschaft oder eine Spielgruppe betreuen, die Kooperation mit Jugendverbänden pflegen, die Schule im Stadtteilarbeitskreis vertreten, Aktionen zur Medienerziehung vorbereiten, mit Schülern den Ausbau des Schülercafes oder mit Eltern den wöchentlichen Mütterbildungskreis planen.

In solchen Schulen, die oft Ganztagschulen sind, erhalten Lehrer/innen neue Lehr- und Erziehungsgelegenheiten; ihre Aufgaben und Rollenanforderungen sind differenzierter und komplexer. Das professionelle Qualifikationsprofil von Lehrer/innen erfordert neben den Grundqualifikationen der fachdidaktischen Fertigkeiten im Unterricht und im Schulleben von Ganztagschulen 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.

Die Beschäftigung von Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräften liegt nahe. 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. GGG 1977; RAAB u.a. 1987; Holtappels 1981). 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 in Konzepten von *Teamschulen* (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978; SCHLÖMERKEMPER 1987). Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen sind bestimmten Lerngruppen (z.B. als Jahrgangsteam) zugeordnet und kooperieren in diesem Kleinteam besonders eng, ihr Aktionsraum ist zeitlich und inhaltlich flexibel gestaltet.

### *(4) 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 Kinder orientiert ist als auch den didaktischen und methodischen Anforderungen der Lernprozesse nachkommt. Der Verlauf des Schultags soll nach MEYER (1976) um des Lernens bzw. des Lernerfolgs willen vom Lebens- und Lernrhythmus der Kinder bestimmt werden anstatt durch eine von außen gesetzte Zeitordnung. 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, z.B. für Freiarbeit, projektorientiertes Lernen, fächerübergreifende Lerneinheiten (vgl. auch BURK u.a. 1998); dabei begünstigt der Abschied vom Diktat eines starren Stundenplans *offenere Lernprozesse*.

Eine alternative Rhythmisierung des Tagesablaufs integriert in einem sinnvollen Wechsel Konzentrations- und Zerstreuungsphasen, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel. Dabei kommen verschiedene Lernsituationen zum Tragen: Offener Anfang, Morgenkreis, Instruktion und Klassenunterricht, Freiarbeits- und Übungsstunden, Frühstücks- und Spielpausen, Arbeitsgemeinschaften. Eine Veränderung der Lernrhythmisierung betrifft demnach drei Ebenen der Lernorganisation (vgl. MESSNER 1991; BURK u.a. 1998, S. 20 ff.; s. auch Abb. 2):

- 1) der äußere Takt der Zeitblöcke in der Tagesorganisation,
- 2) die äußere Rhythmisierung, also Wechsel und Verbindung zwischen verschiedenen Lernsituationen, zwischen gelenkten und un gelenkten Unterrichts- und Freizeitelementen,
- 3) der innere Lernrhythmus durch die Aktivitäten und das Lerntempo der Kinder.

## 2.2 Zur Leistungsfähigkeit der Ganztagschule

Die objektiv veränderten Erziehungsbedingungen für Familien und die hohe und zudem über einen langen Zeitraum stabile Elternnachfrage nach familienergänzender Ganztagsversorgung stellen untrügliche Belege für den Bedarf und den Wunsch von Eltern nach ganztägigen Schulen dar. Wie es mit der Akzeptanz in pädagogischer Hinsicht steht, soll ebenfalls empirisch beantwortet werden:

Hinsichtlich der *pädagogischen Leistungsfähigkeit* schneiden Ganztagschulen in der Beurteilung von Eltern (und Lehrern) - über fast alle den Befragten vorgelegten Kriterien - erheblich besser ab als Halbtagsschulen (BARGEL/KUTHE 1991, S. 154 ff.). Dies bezieht sich nicht nur auf soziale Entlastungsaufgaben der Schule wie Betreuung, Freizeitangebote und Hausaufgabenhilfe, die von großen Mehrheiten als Stärken der Ganztagschule angesehen werden. Auch die Förderung von Schülern im Lernbereich wie im Sozialverhalten, kulturelle und musische Anregungen, die Stärkung der Schulgemeinschaft und die Kooperation von Lehrern und Schülern stechen als überaus positiv bewertete Merkmale zugunsten der Ganztagschule hervor. Abstriche werden allenfalls hinsichtlich der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern gemacht.

Als besondere *Vorteile* der Ganztagschule (s. Abb. 3) nennen jeweils 60% Eltern zum einen die Aufsicht und Betreuung der Kinder am Nachmittag, zum anderen die Entlastung von Hausaufgaben. Die Hälfte der Eltern sieht zudem eine Förderung der Schüler durch intensive Betreuung als gewichtigen Vorteil. Die Breite des Freizeitangebots (40%), eine "spürbare Entlastung der Familie" (34%) und das "Einwirken auf das kindliche Sozialverhalten" (38%) folgen als weitere Vorteile. Als *Nachteile* sehen Eltern besonders die Einschränkung der außerschulischen Freizeit (48% nennen dies) und die Länge des Schultages (45%); bei jeweils nur gut einem Viertel der Eltern werden "Belastungen des Kindes durch die Schule", eine geringere Leistungskontrolle durch Eltern und die Abwesenheit während des Mittagessens als Nachteile empfunden. Die Vor- und Nachteile werden auch bei Lehrkräften tendenziell so bewertet (ebenda, S. 188 ff.).

### Ergebnisse der Modellversuche mit Ganztagschulen

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1969) hatte in seinen Empfehlungen der Bildungskommission 1968 die Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen empfohlen. Die Versuche wurden entsprechend der Empfehlungen breit angelegt und wissenschaftlich ausgewertet; die

Ganztagsschulversuche in insgesamt 34 Schulen erstreckten sich auf städtische und ländliche Regionen und auf alle Schulformen in verschiedenen Bundesländern. Die Vorgaben und Forschungsfragen für die Evaluation erstreckten sich auf die zehn von der Kommission formulierten Zielbereiche der Ganztagschule (ebenda, S. 17 ff.). Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung legte 1981 eine zusammenfassende Auswertung vor, aus der hier die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt werden sollen (IPFLING 1981, S. 6 f.):

- In schulorganisatorischer Hinsicht lassen sich Ganztagschulen in unterschiedlichen Betriebsgrößen führen. Es besteht Mehrbedarf für Schulräume und Außenanlagen einerseits und für Sachkosten in Höhe von 20 bis 30% andererseits. Der personelle Mehrbedarf beträgt 40% für zusätzliches Lehrpersonal im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich, wobei sozialpädagogisches Personal noch hinzuzurechnen wäre.
- Für die Tagesorganisation ist angesichts der beträchtlichen Unterrichtskontingente der Zeitraum für zusätzliche ganztagspezifische Aktivitäten oft knapp bemessen. Erholungspausen und Freizeitaktivitäten müssen in ausreichendem Maß Berücksichtigung finden. Fragen der zeitlichen Rhythmisierung und Platzierung unterschiedlicher Lern- und Freizeitaktivitäten sind noch nicht gelöst. Ein freier Nachmittag wird als zweckmäßig angesehen.
- Die Abschaffung der Hausaufgaben hat sich im allgemeinen als noch nicht durchführbar erwiesen, wohl aber deren Reduktion durch Übungsphasen.
- Hinsichtlich der Schulleistung und des Schulerfolgs der Schüler ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztags- bzw. Tagesheimschulen und Halbtagschulen, aber auch nicht zwischen Ganztags- und Tagesheimschulen.
- Für Schüler erweitert sich in Ganztags- und Tagesheimschulen die Schule zu einem Lebensraum; neue soziale Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten werden erschlossen; häusliche Aktivitäten können zum Teil in der Schule ausgeführt werden.
- Außerunterrichtliche Aktivitäten haben positive Rückwirkungen auf den Unterricht, unter anderem auf eine verstärkte Leistungsbereitschaft im Pflichtbereich.
- Im Hinblick auf Disziplinprobleme und Schulangst unterscheiden sich Ganztagschulen in den Erscheinungsformen nicht von vergleichbaren Halbtagschulen.
- Es wird eine hohe Akzeptanz bei Eltern konstatiert, die auf schulische Betreuung angewiesen sind, Skepsis und Ablehnung jedoch bei Eltern, die höhere Zeiten für familiäre Erziehung betonen.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern wird von Ganztags- und Tagesheimschulen in intensiver und zeitlich umfangreicher Form verfolgt, jedoch gerade durch die zeitlich begrenzten Möglichkeiten der Eltern eingeschränkt und erschwert, die die hauptsächlichen Abnehmer der Ganztagschulen bilden.

Als Basis für diese Erkenntnisse lagen der Bund-Länder-Kommission allerdings quantitativ und qualitativ sehr unterschiedliche Materialien (z.B. Forschungen, Erfahrungsberichte, Überblick über Innovationsverläufe, Strukturdaten) der Schulen, Ministerien und Begleitforschungsgruppen vor (IPFLING 1981, S. 13 f.). So zeigen sich in den Modellversuchsergebnissen für einzelne Schulen spezifische und über die summative Gesamtauswertung hinausgehende Positivbefunde von Bedeutung (ebenda, S. 68 f.):

- Von der Lernorganisation der Ganztagschule werden überwiegend positive Wirkungen berichtet im Hinblick auf die unterrichtliche und extracurriculare Effektivität, die Erhöhung des Lernerfolgs und der formalen Abschlüsse
- Besonders lassen sich individuelle Förderungsmöglichkeiten, intensive Übungsformen und überwiegend erfolgreiche Hausaufgabenintegration hervorheben mit förderlichen Wirkungen für Lernerfolg und Bildungschancen.

- Die Verbesserung des Sozialklimas und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wird betont, und zwar im Sinne einer Intensivierung des Gemeinschaftslebens, Entwicklung des Gemeinschaftsgeistes, Erhöhung sozialer Kontakte und Verbesserung der Schulatmosphäre, des Sozialverhaltens und der Konfliktregelung.
- Vom Neigungsbereich gehen die Anregung von Interessen aus, die Entwicklung von Freizeitbetätigung, eine höhere Lernmotivation, persönliche Kontakte und Beratung.
- Die Ganztagschule erbringt insbesondere für Familien Entlastungen und Versorgungsleistungen, auch erzieherische Hilfen für problematische Familiensituationen.

Hinsichtlich der teilweise benannten Negativbefunde und Problemfelder zeigen sich vier grundlegende Aspekte ganztagsschulischer Organisation (ebenda, S. 68 f.):

1. die ungelöste Rhythmisierung der Tagesorganisation,
2. die Gefahr der Verplanung und Verschulung der Lernenden,
3. die höhere und andersartige Lehrerbelastung,
4. äußere Bedingungen und Einflussfaktoren, etwa baulich-räumlichen Aspekte, die soziale Schülerzusammensetzung und die Konkurrenz außerschulischer Freizeitangebote.

In spezielleren Einzeluntersuchungen (etwa JOPPICH 1979) und regional begrenzten Begleituntersuchungen, z.B. für Niedersachsen und Rheinland-Pfalz (vgl. insbesondere NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1976a/1976b; IPFLING/LORENZ 1979), werden die Befunde der bilanzierenden Auswertung der Bund-Länder-Kommission im Wesentlichen gestützt und ausdifferenziert. Ebenso bestätigen neuere Befunde die Ergebnisse der Modellversuche: Wesentliche Erkenntnisse decken sich mit der Evaluation österreichischer Ganztags- und Tagesheimschulen (vgl. DOBART u.a. 1984) und der Arbeit von LUDWIG (1987), die folgende Aspekte hervorhebt: Im Hinblick auf Schulleistungen und Schulerfolg zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zu Halbtagschulen, jedoch kann die Organisation der Ganztagschule offenbar die pädagogische Schulqualität vertiefen (ebenda, S. 140). Dabei kann die hohe Schulfriedenheit, die Lernmotivation und das verbesserte Schulklima auf die Ganztagsorganisation zurückgeführt werden. Die Einbeziehung der Hausaufgaben geschieht mit Erfolg und wird von Eltern als erhebliche Entlastung erfahren; lernschwächere Kinder werden offenbar besonders gefördert. Freizeit- und Neigungsaktivitäten werden positiv bewertet, Wahl- und Förderangebote beinhalten dagegen keine Vorteile gegenüber Halbtagschulen. Die Belastung von Schülern und Fragen der Rhythmisierung bleiben eher ungeklärt, insbesondere bei Nachmittagsunterricht.

### **3 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 an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu BUHREN 1989; REINHARDT 1992), aber schon ihren Ursprung in britischen und amerikanischen Formen der "community education" haben.

#### **3.1 Ziele und Beweggründe für die Öffnung der Schule**

Welche Ziele verfolgt der Öffnungsansatz? 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 sozio-kulturellen Infrastruktur und sozialen Problemen und Destabilisierungen in einzelnen Umfeldern begegnen sie so mit eigenen Initiativen und Angeboten.

Die Begründungen für Schulöffnung rekurrieren sowohl auf den Wandel der Sozialisationsbedingungen als auch auf schulpädagogische Defizite der konventionellen Schule in Form einer reinen Unterrichtsanstalt. Folgende Begründungslinien lassen sich hierzulande als die wichtigsten ausmachen (vgl. u.a. HERZ 1986):

- Schulisches Lernen soll einen stärkeren Lebens- und Praxisbezug erhalten, komplexe Zusammenhänge der Lebenspraxis verdeutlichen und ebenso auf die zukünftige wie auf die aktuelle Lebensbewältigung vorbereiten, in dem sie sich stärker dem direkten Lebensumfeld und dem Lebenszusammenhang der Lernenden zuwendet. Über projektorientiertes, praktisches und soziales Lernen werden Motivationen bewirkt, Erfahrungen mit authentischen Begegnungen und Ernstcharakter eröffnet, praktische Handlungsmöglichkeiten erschlossen, zwischen Theorie und Praxis vermittelt.
- Sowohl aus den zunehmenden gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung des Privat- und Freizeitlebens als auch aus der Auflösung nachbarschaftlicher Bindungen und herkömmlicher Familienkonstellationen ergeben sich insbesondere für die Schule soziale Integrationsaufgaben - ist sie doch die einzige Institution, in die Kinder und Jugendliche auf lokaler Ebene obligatorisch zusammenkommen. Um soziale Isolation zu vermindern, Begegnungsmöglichkeiten und gemeinsam geteilte soziale Erfahrungen zu eröffnen, sollen nachbarschaftliche Bezüge und soziale Netze hergestellt werden; dabei gewinnt insbesondere die Förderung sozialen Lernens und interkulturelle Bildung und Erziehung an Bedeutung.
- Die Schule soll als Teilsystem der soziokulturellen Infrastruktur zur Gemeinwesenentwicklung beitragen, in dem sie für Schulmitglieder zum einen ein gemeinwesenorientiertes Schulleben entfaltet, zum anderen soziokulturelle Leistungen für das Gemeinwesen über pädagogische Angebote, Veranstaltungen oder Räume erbringt. Dies gilt besonders in solchen Umfeldern, die von soziokulturellen Defiziten, sozialen Problemlagen und städtebaulichen Entwicklungen betroffen sind.
- Schulöffnung zielt auch auf eine effektivere Nutzung von materiellen und personellen Ressourcen in einer Region. Dies kann die bessere Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten (z.B. in Schulen, Jugendhäusern, Kulturstätten) ebenso betreffen wie eine ambulante Jugendarbeit durch flexible Angebotsformen in Kooperation mit Schulen. Die Öffnung der Schule besteht hier in der multifunktionalen Raumnutzung und der multipersonalen Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen - im günstigsten Fall etwa in einem soziokulturellen Zentrum mit vielfältigen Diensten unter einem Dach.
- Die Trennung der sozialen und pädagogischen Verantwortlichkeiten von Schule auf der einen und der Jugend- bzw. Sozialarbeit auf der anderen Seite soll überwunden werden. Schulöffnung setzt hier im Sinne gemeinsamer pädagogischer Zuständigkeiten auf Koordination, und zwar sowohl bei sozialen und pädagogischen Hilfen in Problemfällen als auch für Programme von Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten. Schulöffnung hat

demnach nicht die Konkurrenz zwischen Leistungen der Schule und anderen soziokulturellen Einrichtungen und Organisationen zum Ziel, sondern pädagogisch-soziale Kooperation über Koordination und Vernetzung.

Schließlich verbindet ZIMMER (1988) einen solchen Ansatz mit Blick auf Bedrohungen sozioökonomischer Deprivilegierung und Arbeitslosigkeit auch mit Formen einer "nachbarschaftlichen Produktionsschule", die auch Existenzen jenseits des offiziellen Arbeitsmarkts und gesellschaftlichen Lebens ermöglicht. Das schulische Curriculum erhält bei ZIMMER (1985) die Aufgabe der Vermittlung von zum Überleben notwendigen Wissensbeständen und Fähigkeiten

### 3.2 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 (s. Abb. 4):

- *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 Sprachkurse 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:

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

### **3.3 Erziehungswissenschaftliche Orientierungen: Schulöffnung als ambivalentes Konzept**

Öffnungsansätze ergänzen hier in idealer Weise Konzepte der Ganztagschulen, um einer didaktisierten Verschulung entgegenzuwirken und eine Gestaltung des Schullebens zu bereichern. Dies hat nicht nur für die Schule Vorteile. Für die Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit, Vereine und Initiativen besteht eine ungeahnte Chance, über Angebote im Zusammenhang mit der Schule große Teile der Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Eine Öffnung zum Schulumfeld und insbesondere die Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen muss aus erzie-

hungswissenschaftlicher Sicht ambivalent beurteilt werden. Konzeptionell sind also einige Systematisierungen und Problematisierungen von Öffnungsansätzen vonnöten.

Schulöffnung kann im wesentlichen in dreierlei Hinsicht verstanden werden: *erstens als Öffnung zum direkten Nahraum des Schulumfelds*, also des Stadtteils oder der Gemeinde, wie es die im engeren Sinne gemeinwesenorientierten Ansätze vertreten; *zweitens als Öffnung zur Lebenswelt der Lernenden* im Sinne einer Zuwendung zu ihrem Lebenszusammenhang und einer Berücksichtigung biographischer und sozialökologischer Sozialisationsaspekte, also etwa der familiären Erziehung, der Wohnumwelt und der Gleichaltrigenbeziehungen, aber auch der persönlichen Erfahrungshorizonte, Interessen, Fähigkeiten und Zukunftsvorstellungen; *drittens als Öffnung zur Lebenspraxis* im Sinne einer Hinwendung der Schule zur gesellschaftlichen Realität und einer Vorbereitung der Lernenden auf gesellschaftliche Praxisfelder, unabhängig von ihren individuellen biographischen und aktuellen lokalen Bezügen. Alle drei Aspekte sind im Öffnungsbegriff implizit angelegt, wobei sie ihn jeweils unterschiedlich akzentuieren.

Eine Öffnung zum Schulumfeld und insbesondere die Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen muss dabei aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ambivalent beurteilt werden. In der schulpädagogisch-praktischen Realisierung erfordern Öffnungsansätze *vielfältige Balancen*:

Ein naives Eintauchen in die Lebenswelt oder das lokale Umfeld verkennt, dass Erfahrungen in der alltäglichen Lebenswelt vor dem Hintergrund von Bildungs- und Systemwissen erschlossen, aufgeklärt und verarbeitet werden müssen, um erkenntnisleitende Lernprozesse zu bewirken. Außerschulische *Erfahrung* und die Verarbeitung und *Reflexion* von Erfahrung bedingen sich einander. Reflexion über Alltags- und Erfahrungswissen erfordert somit auch Rückzug und Distanz.

Öffnung in konzeptionell verengter Form im Sinne einer Beschränkung auf den schulumsfeldspezifischen Nahraum birgt die Gefahr der Hinwendung zum Provinziellen und der Verkürzung von Weltsicht. Werden die Lernenden vorwiegend nur mit den sozialen Realitäten ihres lokalen Umfelds vertraut gemacht, so werden ihnen womöglich Einblicke und Erkenntnisse hinsichtlich anderer Lebensbereiche und Kulturen vorenthalten, andere soziale Realitäten und Praxisfelder, soziale Probleme und Ungleichheiten sowie (sub-)kulturelle Gegensätze würden aus ihrem Erfahrungshorizont ebenso ausgegrenzt wie alternative Lebensentwürfe und Handlungsformen.

Öffnung muss aber den Schüler/innen im Sinne einer "Horizontenerweiterung" den Blick in die Umwelt bzw. in jene gesellschaftliche Wirklichkeit, die für sie nicht alltäglich erfahrbar und erlebbar ist, also über das provinzielle Nahfeld hinaus, ermöglichen. Dies gilt in besonderem Maße für die Schulöffnung von Schulen in solchen Schulumfeldern, die sich eher als anrengungs- und erfahrungsarm darstellen (etwa Trabantenstädte oder Einzelhaussiedlungen). Singuläre und *regionale* Phänomene und Problemstellungen müssen in *globalere* und überregionale Zusammenhänge einzuordnen sein, umgekehrt globale Probleme und Strukturen in lokalen Bezügen nachvollziehbar und erlebbar sein.

Im Sinne einer Doppellorientierung 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.

### 3.4 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)

HAENISCH (1998) konnte auch zeigen, 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 werden 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.

*Erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulleben und Lernformen im Unterricht:*

In meiner eigenen laufenden Begleitforschung in Niedersachsen zu Schulqualitätsentwicklung durch Schulprogramm (vgl. HOLTAPPELS/SIMON 2002) zeigen sich folgende Resultate:

- 77% der Schüler/innen registrieren in ihrer Schule Projektwochen, die sie zu zwei Dritteln gut bis sehr gut bewerten. Schulprojekte auf Schulebene finden ebenfalls drei Viertel der Schüler/innen vor, nur 42% beurteilen sie jedoch eindeutig positiv.
- 36% der Schüler/innen stellen fest, dass die Schule im Schulleben mit Einrichtungen im Schulumfeld kooperiert, 44% urteilen über solche Aktivitäten positiv.
- Jeweils ein Viertel der von uns untersuchten Schulen hat Lern- oder Freizeitangebote in Kooperation mit außerschulischen Partnern bzw. praktiziert Erkundungen an außerschulischen Lernorten.

Für die Unterrichtsformen berichten 29 % der Schüler/innen, dass einmal im Monat oder öfters die Klasse außerschulische Lernorte erkundet, davon 6 % sogar wöchentlich oder häufiger. Aber nur 5 % der Schüler nehmen wahr, dass einmal im Monat oder öfters Experten von außerhalb in den Unterricht kommen.

Beispiele für gelungene Konzepte der Schulöffnung, die auch Teil des Schulkonzepts sind, finden sich reihenweise in Nordrhein-Westfalen aufgrund der Umsetzung des dortigen Rahmenkonzepts (s. Abb. 6a/6b); die Gesamtschule Hagen-Haspe ist ein paradigmatisches Beispiel für die Verbindung von Ganztagsbetrieb und Schulöffnung. Schon das IFS hat in seiner Begleituntersuchung zum Zusammenhang von Stadtentwicklung und Schulöffnung an herausgehobenen Standorten 1991 Ergebnisse aus Fallstudien vorgelegt, die belegen, dass einzelne Öffnungsprojekte bei zugleich praktizierten Vernetzungen und institutionalisierten Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern Schulentwicklung in beteiligten Schulen beleben kann. Speziell für das *Gelingen* einer pädagogisch förderlichen Weiterentwicklung des Schulkonzepts in Richtung einer pädagogischen Schulöffnung waren aus der Begleitforschung zu Schulöffnungsprozessen in Nordrhein-Westfalen (vgl. BURKARD u.a. 1992) in meiner Reanalyse (s. HOLTAPPELS 1998) folgende acht **Gelingensbedingungen** zu identifizieren (s. Abb. 5):

(1) Erfolgreiche Schulen kennzeichnet ein bereits bestehendes *Sockelniveau der Lernkultur im Schulleben* in didaktisch-methodischer und organisatorischer Schulqualität; es zeigen sich Anfänge eines Schulkonzepts.

(2) *Initiiierende und steuernde Schulleitung*, die mit hoher Organisationskompetenz und Integrität im Gemeinwesen sorgfältige pädagogisch-organisatorische Vorbereitung leistet, das Vorhaben nach außen vertritt, nach innen Transparenz und geduldig Freiräume gewährt und die Innovation beständig weitertreibt.

(3) Innovationsbereitschaft im Kollegium, zumindest aber *Stützung des Ansatzes durch tragende Kräfte*, aus innovativ orientierten Lehrer/innen mit Reformwille, Initiative und Vorbildfunktion.

(4) *Institutionalisierung von Öffnungselementen* durch zeitlich-räumliche Platzierung und inhaltlich-organisatorische Einplanung in den Wochen- oder Jahresablauf sowie durch personelle Abdeckung von Öffnungsaktivitäten.

(5) *Materielle Unterstützung durch Schulträger*: Vorhaben werden vom Schulträger befürwortet und aktiv gestützt, die Schule erhält planerisch-organisatorische Beratung; der Schulträger leistet Unterstützung durch schulräumliche Maßnahmen, Sachmittel für Einrichtung und Material.

(6) Die Koordination des Öffnungsprozesses übernehmen *schul- bzw. institutionenübergreifende Steuerungs- und Koordinierungsgremien*; die Anbahnung und Intensivierung von Kooperationsbeziehungen mit dem Ziel der Vernetzung benötigen unterstützende Organisationsstrukturen (z.B. durch Stadtteilarbeitskreise oder Kulturbüros), die den Kooperationspartnern auch Impulse von außen geben.

(7) *Kontinuität und Stabilität symmetrische Kooperationsbeziehungen*: Nur auf Kontinuität setzende und dauerhaft angelegte stabile Kooperationsbeziehungen mit Anfängen von Vernetzung versprechen förderliche Wirkungen für die Umsetzung des Öffnungskonzepts; dabei sind Kooperationen nur dann von Dauer, wenn sie als symbiotische Beziehungen in beiderseitigem Interesse liegen, während einseitige und asymmetrische Formen (z.B. reine Raumnutzung) selten pädagogisch nützlich sind.

(8) *Projektentwicklung und Angebotssysteme*: Die Entwicklung gemeinwesenbezogener und institutionenübergreifender Projekte und Angebotsformen (etwa Unterrichtsreihen, Gestaltungsprojekte im Schulleben, AG-Angebote, Wettbewerbe, Aufführungen, Material- und Requisitenverleih) durch Arbeitskreise, Lernwerkstätten etc. scheinen am ehesten geeignet, Impulse von außen zu geben, Unterricht und Schulleben schrittweise zu öffnen, gemeinwesenorientierte Vernetzungen zu stiften.

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, z.B. in pädagogischen Stadtteilkonferenzen (vgl. BURKARD u.a. 1992, S. 99 ff.).

#### 4 Konzepte und Modelle in den Bundesländern

Die schulpädagogische Begründungslinie richtet sich mit einem zeitlich erweiterten Schultag auf das gemeinsame Lernen aller Kinder in der Grundschule, während die sozialpolitische lediglich eine Betreuung bestimmter, sprich bedürftiger, Zielgruppen im Auge hat. Dementsprechend können in den Bundesländern für die verschiedenen Formen zeitlich erweiterter Grundschulen im wesentlichen zwei Grundmodelle unterschieden werden (s. Tab. 1 u. 2):

- *Additive Modelle*: In täglich gleich bleibenden und geregelten Schulzeiten bis Mittag bzw. bis nachmittags werden für eine Teilschülerschaft pädagogische Betreuungsangebote, die nicht von allen Kindern der Schule besucht werden, zur freiwilligen Nutzung unterbreitet. Zusätzlich zu einem im Wesentlichen unverändert bleibenden Unterrichtsteil gibt es vor und im Anschluss an den stundenplanmäßigen Unterricht Betreuungsformen, die nicht unbedingt mit dem Lern- und Interaktionsgeschehen des schulischen Pflichtbereichs in Verbindung stehen. Sie konzentrieren sich meist schwerpunktmäßig auf Spiel, Sport und Freizeit sowie Hausaufgabenhilfe, zum Teil bestehen sie auch als „Pädagogischer Mittagstisch“. Das Personal besteht meist aus sozialpädagogischen Fachkräften oder ABM- bzw. Honorarkräften.
- *Integratives Modell*: Eine „gebundene“ Ganztagschule bietet bis in den Nachmittag eine täglich feste Schulzeit, die obligatorisch für alle Kinder der Schule gilt. In solchen „integrativen“ Modellen erfolgt eine stärkere Verzahnung von Unterricht, Spiel und Freizeit sowie erweiterten Lernangeboten und Fördermaßnahmen. Die Verbindung kognitiven, manuellen und sozialen Lernens führt Bildungs- und Erziehungsaufgaben der beteiligten Pädagog/innen und (Teil-)Institutionen zu einer gemeinsamen Verantwortung und einem ganzheitlichen pädagogischen Konzept zusammen. Die Verknüpfung der einzelnen unterricht-

lichen und außerunterrichtlichen Elemente findet häufig ihre Entsprechung in einer flexiblen Tagesrhythmisierung im Rahmen eines Wochenstrukturplans mit der Bildung größerer Zeitblöcke (z.B. 90 Minuten), unterbrochen von langen Spielpausen. Alle Kinder lernen gemeinsam in einem Wechsel verschiedener Lern- und Spielarrangements, was ein gebundenes Modell mit weitgehend verpflichtender Teilnahme erfordert.

Die Tabellen 1 und 2 zeigen die organisatorischen Unterschiede zwischen den beiden beschriebenen Grundkonzepten. 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 der vollen Halbtagschule auf inhaltlich-pädagogische Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen und geben damit der innovativen Entwicklung der Grundschulpädagogik eine Chance (vgl. auch BURK 1990).

Das integrierte Modell hat den Vorteil, dass mit allen Schüler/innen das Schulleben gestaltet und ein lern- und kindgemäßer Tagesrhythmus möglich wird. Die rhythmisierte Zeitorganisation erweitert auch die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie die methodischen Lernformen und gewährleistet soziale Integration und gemeinsames Lernen aller Kinder in einem ganzheitliches Schulleben bis mittags. Für ein integriertes Modell spricht auch die Anknüpfung 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 Lehrpersonen und Erzieher/innen 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 Verwasraspekt 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.

## **5 Ganztagschule und Schulöffnung als Perspektive pädagogischer Schulentwicklung – Empfehlungen für die Entwicklung von Ganztagschulen**

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 (etwa in pädagogischen Stadtteilkonferenzen oder Stadtteilkulturbüros). Des Weiteren sind regionale Unterstützungsleistungen in Form von Transfer förderlich: Über prozessbegleitende Workshops, Fortbildung und Erfahrungsaustausch wird Transfer für das behutsame Adaptieren von Konzepten, Organisationsleitfäden, didaktischen Materialien und Kooperationshilfen geleistet. Als Vorstufe oder Variante ist denkbar, dass zunächst die einzelnen Schulen einer Region eine schul- bzw. schulformübergreifende Kooperation in Form eines "Schulverbunds" eingehen, der als Teil eines infrastrukturellen Netzes mit außerschulischen lokalen Partnern kooperiert (vgl. das Beispiel Duisburg-Hamborn, s. BURKARD u.a. 1992, S. 99 ff.).

### **Leitlinien für die regionale Ganztagsplanung**

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

#### *1. Schulöffnung als ein tragender Pfeiler eines Schulkonzepts*

Ganztagsbetrieb und Schulöffnung müssen konzeptionell fundiert werden, brauchen ein pädagogisches Schulkonzept, wobei Öffnung als *ein* tragendes Element begriffen wird. Hinzu kommt, dass Schulen im Falle der Kooperation mit außerschulischen Partnern nicht wahllos Lern- und Freizeitangebote nach dem "Jahrmarktprinzip" akzeptieren können, 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.

## *2. Lokale 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. Die in einer solchen Kooperation zu klärenden Elemente der Arbeitsansätze zeigt Abb. 7.

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

## *3. Unterstützung, Beratung, Vernetzung*

Konzepte der Ganztagerziehung entstehen über *prozesshafte Entwicklungen mit Hilfe von Unterstützungssystemen*. Solch innovative Prozesse verlangen sowohl entsprechende Zeit für pädagogische Konzeptentwicklung und ihre Erprobung als auch externe Unterstützung. Dabei geht es institutionsintern darum, einzelnen Pädagog/innen Lernmöglichkeiten für die Selbstentwicklung professionellen Handelns einzuräumen (z.B. über Lernwerkstätten, Kleinteams, Training) und gleichzeitig die Organisation weiterzuentwickeln (etwa über Systemberatung kollegiumsbezogene Fortbildung und Teamentwicklung).

Schulen brauchen administrativ-planerische Unterstützung durch den Schulträger zur Schaffung von Voraussetzungen im Hinblick auf Räume, Materialien und Personalentwicklung. Hinzu kommt die Einrichtung von Koordinationsgremien (z.B. regionale Foren, Statteilkonferenzen, Kulturbüros). Zugleich sollten Schulen für die Entwicklung des Ganztagskonzepts durch Schulentwicklungsberater/innen unterstützt werden, die nach Bedarf für die Moderation und Beratung in der Entwicklungsarbeit der einzelnen Schule zur Verfügung stehen. Um voneinander lernen zu können, sich über Gestaltungsansätze und Organisationslösungen auszutauschen, gemeinsame Anliegen zu diskutieren und Ganztagskonzepte später zu evaluieren, wäre eine Vernetzung neuer Ganztagschulen – z.B. in regionalen Arbeitskreisen - zu empfehlen. Die Formen und Arbeitsfelder solcher Vernetzungen zeigt Abb. 8.

## *4. Wissenschaftliche Begleitung und Fortbildung*

Formen der Erfahrungssicherung und des Wissenstransfers über Fortbildung, Info-Börsen und wissenschaftliche Begleitung werden flankierend erforderlich. Für die Beratung von neuen Ganztagschulen, zur Erfahrungssicherung und empirischen Erkenntnisgewinnung sollte eine

wissenschaftliche Begleitung installiert werden. Diese Begleitung sollte auch während des Prozesses der Entwicklung neuer Ganztagschulen Wissenstransfer leisten, um frühzeitig den Prozess förderlich zu unterstützen. Spezielle Fortbildungsangebote für Kollegien oder Einzelpersonen sorgen dafür, dass sich in den Ganztagschulen eine innovative Lern- und Organisationskultur entfaltet.

### 5. Schulentwicklungsplanung auf der Systemebene

Für den Ganztagsausbau wird auf der Systemebene fachliche Entwicklungsplanung, Projektförderung und Ressourcensicherung erforderlich. Planung erfordert die kleinräumige *Ermittlung des Bedarfs* im Hinblick auf Nachfrageumfang und Angebotsprofile, also des Umfangs und der Formen von Ganztagsangeboten durch Befragungen bei Eltern von Vorschul- und Schulkindern, gegebenenfalls auch bei Schüler/innen selbst, um Eltern- und Kindesinteressen gerecht zu werden. Über eine *Analyse der vorhandenen Infrastruktur* knüpft die Entwicklung von Ganztagsangeboten an den örtlichen Bedingungen und Möglichkeiten an. Die Prüfung organisatorisch-zeitlichen, räumlicher, finanzieller, pädagogischer und personeller Voraussetzungen und Angebotsformen von öffentlichen und freien Trägern, von einzelnen Schulen und außerschulischen Organisationen und Einrichtungen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit sorgt dafür, dass vielfältige Realisierungswege Ganztagsformen in den Blick genommen und vorhandene Ressourcen genutzt werden.

Eine bedachte Innovationssteuerung muss berücksichtigen, dass Ganztagschulen für alle Schüler/innen und Eltern gewinnbringend sind und daher eher flächenhaft zu implementieren sind, also in sämtliche Stadtteile gehören. Eine Konzentration auf sogenannte soziale Brennpunkte ist zwar aufgrund der Dringlichkeit des Bedarfs nachvollziehbar, kann aber problematische Rückwirkungen haben und starre Auffassungen verstärken (Ganztagschule als lediglich kompensatorisches Programm). In jedem Fall sollte mit der Umwandlung solcher Schulen begonnen werden, die in den organisatorisch-technischen und pädagogisch-konzeptionellen Voraussetzungen Gelingen signalisieren und eine förderliche Schulkultur hervorbringen.

### 6. Organisationsformen des Ganztagsbetriebs

Eine flächendeckende Angebotsversorgung sollte Vielfalt ermöglichen im Sinne von *Regionalisierung durch lokale 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 pädagogischer Sicht auch im Grundschulbereich integrierte Konzepte mit obligatorischem Ganztagsschulbesuch für alle Kinder, wenngleich ein Start mit einem additiven Modell im Hinblick auf Akzeptanzfragen als Einstieg vertretbar erscheint. Jedoch sollte in jedem Fall eine ausreichend lange *vormittägliche Kern-Pflichtzeit für alle Schüler/innen* – im Sinne eines „vollen Halbtags“ – vorgesehen werden. Mit einer solchen Integration bis mittags würden Gruppen-, Personal- und Lernkontinuität gewährleistet, die Kinder nicht in verschiedene bzw. wechselnde pädagogische Umfelder und Betreuungsverhältnisse gezwungen. Die Organisation von gleitendem Schulbeginn, Fördermaßnahmen, Mittagessen und einer Über-Mittag-Betreuung könnte für einen Teil der Kinder je nach Bedarf Bestandteil einer solchen Grundversorgung sein. 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.

**Fazit:**

Insgesamt betrachtet birgt die Ganztagschule mit Schulöffnungsprofil zum einen beachtliche Perspektiven für curricular-didaktische Innovationen, insbesondere für eine lern- und kindgerecht rhythmisierte und differenzierte Lernorganisation, die sich nicht nur über den Unterrichtsbereich, sondern auch über ein gestaltbares Schulleben erstreckt. Im Falle qualitativer optimaler Nutzung der erweiterten Schulzeit eröffnen sich über differenzierte Lernzugänge, Lernweisen und Lernorte sowie über die Öffnung lebenswelt- und schülerorientierter Vermittlungsformen; hierin liegt für die Schule die Chance, über die verstärkte Individualisierung des Lernprozesses, in höherem Maße Förderung und Bildungschancen zu gewähren.

Hinsichtlich der Pluralisierung von Lebensformen, der Verinselung von Kindheit, der Auflösung sozialer Netze und wachsender Multikulturalität des Zusammenlebens bietet vor allem die geöffnete Ganztagschule zum anderen eine Perspektive zur Deckung des wachsenden gesellschaftlichen Integrationsbedarfs: Als Teil eines lokalen soziokulturellen Unterstützungsnetzes gibt sie einen Rahmen für die Intensivierung der sozialen Beziehungen der Schulmitglieder, für politisch-soziale Grunderfahrungen über Partizipationsprozesse, für die Herstellung nachbarschaftlicher Kinder- und Jugendöffentlichkeiten und die Entwicklung von sozialen Kontakten, für die Förderung des sozialen und kulturellen Austauschs mit der Schulfachschaft der Region, für altersübergreifende Lern- und Erfahrungsprozesse zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Schule und regionales Umfeld übernehmen füreinander Versorgungsfunktionen im Hinblick auf bildungsspezifische, erzieherische und kulturelle Angebote, auf pädagogische und fachliche Ressourcen und auf die räumlich-materielle Infrastruktur.

Würde es gelingen, die künftige Schulentwicklung insgesamt in der aufgezeigten Richtung voranzubringen, so könnte damit ein Modell einer Schule entfaltet werden, die vom Kinde ausgeht, die Bildung vermittelt und dezidiert erzieherisch handelt und die Schule als pädagogisch gestalteten Zusammenhang, als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum begreift.

**Verfasser:**

Heinz Günter Holtappels, Jahrgang 1954, Dr.rer.soc., Dipl.Soz.Wiss., seit 2001 Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement und Evaluation, an der Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

1975-1980 Studium an der Berg. Universität-GHS Wuppertal, 1982-1991 nebenamtlich Lehrer in der Erzieherfortbildung, von 1980 bis 1996 in Lehre und Forschung tätig an den Universitäten Wuppertal, Dortmund (IFS) und Bielefeld, Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Essen und Osnabrück 1993-1995; Univ.-Professor für Schulpädagogik an der Hochschule Vechta 1996-2001.

*Arbeitschwerpunkte:* Sozialisations- und Schultheorie, Bildungs- und Schulforschung; schulbezogene Beratung und Fortbildung, Organisationsentwicklung und Evaluation

**Adresse:**

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund, D-44221 Dortmund, Tel. (0231) 755-5519, Sekretariat 755-5503, Fax 755-5517; e-mail: holtappels@ifs.uni-dortmund.de

## Anhang

### Was Eltern wünschen - Nachfrage nach Ganztagschulen

Aufgrund der veränderten Familienkonstellationen und Problemlagen wird spätestens seit Ende der 80er Jahre eine steigende Nachfrage von Eltern nach familienergänzenden Betreuungszeiten über Mittag und bis in den Nachmittag hinein erkennbar. So offenbarte bereits die „Brigitte-Untersuchung '88“ (vgl. ERLER u.a. 1988) bei Paaren zwischen 18 und 33 Jahren, dass mehr als 40% der befragten Mütter Ganztagschulen wünschen und zudem für 13% der jungen Paare Ganztagschulen als besonders wichtig, für weitere 30% als „auch noch wichtig“ gelten.

Ausgehend von der Sichtung regionaler Umfragen ermittelten BARGEL/KUTHE (1991, S. 208 ff.), dass für Ganztagsschul-Angebote von einer stabilen Standardnachfrage von rund 40% und einer Mindestnachfrage der Eltern von etwa 20% ausgegangen werden kann. Die Nachfrage fällt jedoch mit steigendem Bildungsgrad und Berufsstatus, sie steigt hingegen bei Berufstätigkeit der Mütter (auf bis zu 70% bei ganztägiger bis zu 55% bei Teilzeit-Erwerbstätigkeit) und bei Alleinerziehenden (auf bis zu 60%). Allerdings wünschen auch beträchtliche Anteile von Familien mit nicht-erwerbstätigen Müttern (bis zu 42%) und zusammenlebenden Elternpaaren (bis zu 37%) ganztägige Angebote.

Die bundesweiten eigenen Erhebungen dieser bislang umfangreichsten Ganztagsstudie bestätigen die Befunde der gesichteten lokalen Umfragen. Dabei sprechen sich *Eltern mit Kindern in Ganztagschulen* insbesondere für die Schulzeit der Sekundarstufe I für Ganztagsformen aus, und zwar in den Klassen 7 bis 10 zu 72% und den Klassen 5 bis 6 zu 64%, für die Zeit in der Sekundarstufe II votieren immerhin 60%. Für die Grundschulzeit halten 45% (für Klasse 3 bis 4) bzw. 34% (Klasse 1 bis 2) Ganztagsformen für wichtig. Bei den Eltern von Halbtags-schülern zeigt sich eine ähnliche Rangfolge, aber auf niedrigerem Niveau.

Was die *Organisationsformen* für Ganztagsangebote anbetrifft, so ziehen die von BARGEL/KUTHE (1991, S. 221 ff.) befragten Eltern von den institutionellen Ganztagsformen mehrheitlich die Schule jenen in Horten, Zentren oder Betriebe vor. Eltern mit Kindern an Ganztags-schulen präferieren die Ganztagsorganisation über die Schule zu 59%, andere Eltern zu 34%. Überaus deutlich ist daneben der Wunsch, die Kinderbetreuung über die Familie organisieren zu können (62%-71%). Familiäre Betreuung und Ganztagschule wird also möglicherweise nicht als Widerspruch, sondern als komplementäre Ergänzung angesehen. Von den Eltern werden offene Ganztagsangebote mit freiwilliger Teilnahme überwiegend bevorzugt. Ein obligatorischer Ganztagsschulbesuch mit verpflichtender Teilnahme an vier Wochentagen trifft bei einem Drittel auf Zustimmung, ein Pflichtganztags von fünf Tagen bei nur etwa einem Sechstel (ebenda, S. 225). In zeitlicher Hinsicht votieren 71 bis 88% der Eltern für 16 Uhr als Schulende einer Ganztagschule, während ein Siebtel eine Öffnung bis 17 Uhr wünscht. Bis zu 40% der Eltern wünschen jedoch auch für Halbtagschulen eine Verlängerung der Öffnung über 13 Uhr hinaus (ebenda, S. 225 f.).

Aktuellere lokale Bedarfserhebungen der 90er Jahre weisen teilweise eine noch höhere Elternnachfrage nach schulischen Organisationsformen aus: Mit rund drei Vierteln der Eltern - so zeigen verschiedene Studien - wünscht eine deutliche Mehrheit regelmäßige und verlässliche pädagogische Angebote für Schulkinder über die stundenplanmäßige Schulzeit hinaus (vgl. HOLTAPPELS 1994, S. 185 f.). Bei welchen Elterngruppen sich welche Nachfrage zeigt, lässt sich am Beispiel einer der größten Regionalstudien, einer vom Verfasser selbst in 1992 durchgeführten *Elternbefragung in der Stadt Oldenburg* (vgl. HOLTAPPELS 1994) darstellen, wobei zur Vereinfachung hier nur die Ergebnisse der 3.722 befragten Grundschüler-Eltern gezeigt werden:

- Von *Eltern, die geregelte Angebote* wünschen (76%), präferiert eine überaus deutliche Mehrheit die Konzeption der vollen Halbtagschule bis mittags; für die Grundschulzeit ihrer Kinder wünschen dieses Modell 63%. Eine Ganztagschule wird von rund einem Fünftel (21%) für die Primarstufenzeit und von einem Drittel (33%) für die Sekundarstufe bevorzugt. In erheblich geringerem Maße werden Hortbetreuung (7% bzw. 4%) und offene Nachmittagsangebote (9%) bevorzugt. Ein bemerkenswertes Befragungsergebnis ist, dass mit 80% bis 90% eine überaus deutliche Mehrheit der Eltern pädagogische Angebotsformen im schulischen Zusammenhang erwartet. Damit wird der Schule seitens der Eltern eine zentrale Rolle im Rahmen erweiterter pädagogischer Angebote zugeschrieben.
- Den weitaus meisten Eltern könnte zwar mit einer verlässlichen Kernzeit von Schulbeginn bis mittags in ihren Betreuungserfordernissen geholfen werden; vier von fünf Eltern fragen eine solche Kernzeit als Mindestversorgung nach. Allerdings wünschen über die Mittagszeit hinaus für die Grundschulzeit rund ein Drittel der Eltern schulische oder außerschulische Ganztagsformen oder Nachmittagsangebote, für die Sekundarschulzeit sind dies sogar 40 bis 50%. Eine Betreuung *vor Unterrichtsbeginn* (ab 7 Uhr) erwartet gut ein Fünftel der Grundschüler-Eltern. Mit der Nachfrage nach geregelten Angeboten verbindet rund die Hälfte der Eltern den Wunsch nach einer warmen Mittagsmahlzeit gegen Kostenbeteiligung.
- Ein hoher Bedarf zeigt sich bei den in der Kindererziehung *strukturell benachteiligten Gruppen*: In Familien mit erwerbstätigen Müttern und Alleinerziehenden liegt die Nachfrage nach einer erweiterten Schulzeit und somit auch nach der Ganztagschule spürbar höher. Dabei steigt mit dem Erwerbsgrad der Mütter insbesondere ab 30 Wochenstunden die Nachfrage sprunghaft an, so dass die Ganztagsversorgung besonders für diese Elterngruppen Bedeutung gewinnt. Zu beachten ist dennoch, dass sich auch bei Familien mit zwei Elternteilen und ohne Müttererwerbstätigkeit noch ein beachtlicher Nachfrageumfang zeigt.
- Hinsichtlich der inhaltlichen *Ausgestaltung der pädagogischen Angebote* (s. Abb. 9) ist für rund vier Fünftel der Eltern die täglich "verlässliche Versorgung" der Kinder der mit Abstand bedeutsamste Aspekt. Gleichaltrigen-Kontakte und Freundschaftsbildungen, vielfältige Spiel-, Sport- und Freizeitangebote, Hausaufgabenbetreuung, Lernförderung, musische Angebote sowie Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens durch Schüler folgen als weitere für "sehr wichtig" erachtete Angebotsselemente. Weniger wichtig sind den meisten Eltern dagegen zusätzliche Wahlfächer/AGs und erzieherische Hilfen der Schule.

Bei den Elternmotiven für den Ganztagsschulbesuch stehen bei Eltern mit Kindern an Ganztagschulen die Förderungsaspekte mit Quoten zwischen 49% und 42% an der Spitze (vgl. BARGEL/KUTHE 1991, S. 199). Dazu gehören die bessere Lernunterstützung, mehr Angebote der Freizeitgestaltung, Kontakt-/Spielmöglichkeiten, mehr kulturelle Anregungen und breitere Bildung. Neben den Förderungsaspekten erzielt nur noch die sichere Nachmittagsbetreuung eine hohe Quote (von 45%), während andere Entlastungsargumente wie das Entfallen der Hausaufgaben (32%) und freiere Einteilung des Tagesablaufs (15%) als vorrangige Motive weniger gewichtig sind. Als relevante Motive tauchen jedoch wiederum die Berufstätigkeit beider Eltern (38%), volle Erwerbstätigkeit der Mutter (32%), alleinerziehendes Elternteil (29%) und Rückkehr der Mutter in den Beruf (22%) auf.

Der reale Ausbau von Ganztagschulen hinkt allerdings weit hinter der Nachfrageentwicklung her. Trotz eines spürbaren Anstiegs an Ganztagschulen in den 80er Jahren waren 1988/89 nur 3,3% der allgemeinbildenden Schulen Ganztagschulen, die in der Primarstufe von 1,1% und in der Sekundarstufe I von 8,4% aller Schüler besucht wurden (vgl. BARGEL/ KUTHE 1991). Dabei dokumentieren sich ein starkes Stadt-Land-Gefälle, erhebliche regionale Disparitäten,

und länderspezifische Unterschiede der Schulpolitik im Ausbau verschiedener Modelle schulischer Ganztagsversorgung (vgl. HOLTAPPELS 1995).

## 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./BÖTTCHER, W./KLEMM, K.: Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied [u.a.] 2001
- 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 Schultvormittag 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
- 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
- DOBART, A./KOEPPNER, H./WEISSMANN, L./ZWÖLFER, A.: Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1982. Wien 1984
- ERLER, G./JAEKEL, M./PETTINGER, R./SASS, J.: Kind? Beruf? Oder beides? (Brigitte-Untersuchung 88). Brigitte und Deutsches Jugendinstitut, Hamburg-München 1988
- 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
- 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.: Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim/München 1997
- 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./SIMON, Frank: Schulqualität und Schulentwicklung über Schulprogramm. Zwischenbericht über Forschungsergebnisse der Begleitforschung zum Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation“ in Niedersachsen. Dortmund/Vechta 2002
- 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
- INFORMATIONSTELLE DES GANZTAGSSCHULVERBANDES Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V.: Begründungen und Empfehlungen für die Einrichtung von Ganztagschulen. Kassel 1990
- IPFLING, H.-J.: Formen ganztägiger Betreuung im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Ch. Kubina/H.-J. Lambrich (Hrsg.), Die Ganztagschule, Bestandsaufnahme - Grundlegung - Perspektiven. Wiesbaden 1991, S. 31-43
- IPFLING, H. J.: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1981
- IPFLING, H. J./LORENZ, U.: Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977, Mainz 1979
- JOPICH, G. (Hrsg.): Projekte der inneren Schulreform. Praktische Schulforschung an zwei Ganztagschulen. Hannover 1979
- 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
- KLEMM, K.: Schulische und außerschulische Ganztagsangebote – Soziale, demographische und bildungspolitische Begründung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (Hrsg.), Ganztagsangebote für Schülerinnen und Schüler. 1989
- 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
- NAPP-PETERS, A.: Ein-Eltern-Familien. Weinheim 1985
- NEGT, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Neue Allgemeinbildung, Soest 1989, S. 347-352
- NEUBAUER, E.: Alleinerziehende Mütter und Väter. Eine Analyse der Gesamtsituation. Stuttgart [u.a.] 1988
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Die Ganztagschule, Bände I und II, Schulversuche und Schulreform. Hannover 1976 (a)/ 1976 (b)
- OPASCHOWSKI, H.: Pädagogik im Spannungsfeld von Freizeit und Unterricht. In: Hoyer, K./Kennedy, M. (Hrsg.): Freizeit und Schule, S. 38-95, Braunschweig 1978
- PFEIFFER, H.; ROLFF, H.-G.: Informationstechnisches Wissen oder praktische Bildung? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5, Heft 2/1985, S. 223-238
- 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
- ZEIHER, H.: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen, D. (Hrsg.): Kindheit. Weinheim 1989
- ZIMMER, J.: Umwandlung der Schule: aber wie? In: betrifft: Erziehung 18 (11/1985) (b), S. 30-34

ZIMMER, J.: Die Herausforderung des Lehrers durch die Wirklichkeit. Oder: Schulen, von denen man leben kann. In: Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.): Die gemeinwesenorientierte Schule oder: Was hat Bildung mit dem Leben zu tun? Rheburg-Loccum: Ev. Akademie 1988, S. 124-137