

HEINZ GÜNTER HOLTAPPELS

„Ganztagsschule – Pädagogische Schulentwicklung für ein Haus des Lernens“

Vortrag auf der Fachtagung des LISUM, des Sozialpädagogischen Fortbildungswerks Brandenburg und der Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe am 12.11.2004 in Ludwigsfelde

"Wenn ich ein Millionär wäre und könnte mir die Zukunftsschule bauen", so schreibt der Bremer Schulreformer Heinrich SCHARRELMANN (1922) vor rund achtzig Jahren, "ich würde über die Tür schreiben 'Nichts ist so ordinär als Eile'." Zeitdruck und Stundenhalten dominieren wie selbstverständlich den Schulalltag für Kinder und Lehrkräfte. Das Beginnen mit der Erwartung, nicht durchzukommen, und das Enden mit dem Gefühl, nicht alles geschafft zu haben, gehört zu den Alltagserfahrungen der Lehrpersonen. Und auch Kinder haben beim Lernen - wie FLITNER (1989, S. 489) es formuliert - "eigene und andere Zeitrhythmen als Industrie- und Erwachsenenwelt". Eine Lösung bestünde darin, dass die Schule überhaupt mehr Zeit für Kinder erhielte.

Nach Begründungen für eine erweiterte Schulzeit stelle ich in Teil 2 die pädagogische Gestaltung von Ganztagsschulen vor, gehe in Teil 3 auf verschiedene Organisationsmodelle ein und gebe im vierten Teil einen ausführlichen Überblick über Forschungsbefunde, dabei auch einige ganz aktuelle Resultate.

1 Mehr Zeit für Kinder: Aktuelle pädagogische Begründungen für eine erweiterte Schulzeit

Seit Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts liefern erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen (vgl. TIPPELT 1990; KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985) zum einen Befunde zum gesellschaftlichen Wandel und dessen Folgen (vgl. u.a. ROLFF/ZIMMERMANN 1985), zum anderen Bildungstheorie und schulpädagogische Reformansätze Begründungen für eine zeitlich erweiterte Schulzeit und den Ausbau von schulischen Ganztagsformen über den reinen Fachunterricht hinaus (vgl. VON HENTIG 1973; HOLTAPPELS 1994). Diese Begründungslinien werden unter aktuellen Entwicklungen neu bewertet. Die damit verbundenen Zielorientierungen verdeutlichen die plurale Motivlage und den „Bedarf“ nach ganztägiger Schulzeit.

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1969, S. 13 ff.) hat 1968 in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert, die sich in ihren Schwerpunkten auf Aspekte veränderter Bildungsaufgaben bezüglich komplexer Lebensvorbereitung, Arbeitstechniken und sozialen Lernens, auf Förderung zur Verbesserung der Chancengleichheit, kulturelle Anregungen, Lernmotivation und Lernhilfen und auf eine zeitlich-organisatorische Erneuerung der Schule konzentrieren. Diese Motive haben auch heute weiter Bestand, teilweise haben sich jedoch die Begründungszusammenhänge kumulativ zugespitzt, so dass aktuell schul- und bildungstheoretische Begründungen wie folgt zu differenzieren sind (s. ausführlich: Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2004:

- (1) Schulen in Ganztagsform als Teil sozialer Infrastruktur
- (2) Ganztagsformen zur Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule
- (3) Ganztägige Schulformen als Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen
- (4) Erweiterte Schulzeit zur Entwicklung der Lernkultur und der Förderungsintensität

2 Ganztagschulen als Haus des Lernens - Gestaltungsfelder und Qualitätsstandards

Aus all dem folgt: Kinder und Jugendliche benötigen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit, Anregung und Förderung sowie Gelegenheiten für soziales Lernen und psychosoziale Zuwendung. Insgesamt ist dies nicht in einer Halbtagsanstalt, sondern 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. Wenn die Schule aber mehr Zeit für Kinder erhält, muss sie dieses Mehr an Zeit aber auch in einem kind- und lerngerechten Zeitrhythmus pädagogisch förderlich nutzen (vgl. BURK 1990; HOLTAPPELS 1997). Folgende Gestaltungsfelder sind für ein ganztägiges Haus des Lernens konstitutiv und geben Qualitätsstandards für die Gestaltung der Ganztagsbildung her:

(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 (s. Formen in Abb. 2). 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. Schulchor, Schülerband, 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 selbst-gestalteten, 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 entwicklungsfördernde Spiel- und Freizeitformen gegeben. Dies impliziert die pädagogische Anleitung zum selbstständigen 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.

(6) Schulöffnung als differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung

Vielerorts haben Konzepte der "Öffnung von Schule", der "Nachbarschaftsschule" oder der gemeinwesenorientierten Schule an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu BUHREN 1989; REINHARDT 1992). Diese Konzepte haben ihren Ursprung in britischen und amerikanischen Formen der "community education". Die ganztägige Schullebensgestaltung erfährt durch eine Öffnung der Schule nach innen und nach außen eine beträchtliche Erweiterung:

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 soziokulturellen 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 Ganztagsselemente gemeinsam mit außerschulischen Partnern organisiert werden: Von der Anreicherung der Lerninhalte durch Fachleute (Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Künstler für Kunstprojekte, Übungsleiter in Sport-AG, Ökologiefachleute im Biologie-Projekt, Museumspädagogen im Fach Technik etc.) über die Zubereitung der Mittagsmahlzeit, Durchführung von Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangeboten durch nicht-schulische Träger bis hin zu gemeinsamen Projekten (etwa Schülertheater in Kooperation mit den städtischen Bühnen, interkulturelle Projekte mit Dritte-Welt-Initiativen, Fassadenbegrünung mit Öko-Initiativen, Kunstprojekte mit beruflichen Schulen). Zum anderen öffnet sich das Schulleben durch aktive Teilhabe an gemeinwesenorientierten Belangen (z.B. Biotop-Patenschaften, Anlage von Naturpfaden, Beteiligung an Sammelaktionen, Ausstellungen, Stadtteilstesten, Wettbewerben) oder die Schule schafft Angebote und soziale Begegnungen für Schulgemeinde und Nachbarschaft (Elterncafe, Theater für Seniorenheim, Rockkonzert für Stadtteiljugend).

3 Konsequenzen für die Organisation von Ganztagschulen

3.1 Merkmale der Organisationskultur in Ganztagschulen

(1) Institutionelle Öffnung der Schule

Sozialisationsprozesse im Rahmen der Schule erweisen sich prinzipiell als geeignet, um gesellschaftliche Integrations- und Anpassungsforderungen mit einer förderlichen Persönlichkeitsentwicklung zur Individualität und Selbständigkeit zu verbinden. Dieses Gelingen hängt jedoch entscheidend vom Ausmaß der Offenheit des Systems institutioneller Normierungen auf der Leistungs- und Verhaltensebene sowie der Partizipations- und Gestaltungschancen der Schulmitglieder ab. *Schule benötigt hier den Hort und die Jugend- und Kulturarbeit als Partner*, und zwar erstens im Hinblick auf die spezifischen sozialpädagogischen Kompetenzen, also jugend-, medien-, spiel- und kulturpädagogische Perspektiven, zweitens hinsichtlich der methodischen Arbeitsweisen, etwa der psycho-sozialen Beratung, Spielpädagogik, sozialen Gruppenarbeit, drittens wegen der spezifischen Zugangsweisen und Arrangements von Lern-

und Erfahrungsorten, also etwa Werkstätten, Gemeinwesenprojekte, Theaterarbeit, Kunstateliers, Begegnungsstätten (wie Schüler- oder Stadtteilcafés), Lernstandorte (wie Naturkundestationen oder Museen). Als konzeptioneller Rahmen bietet sich das Konzept der Community Education bzw. der Öffnung der Schule an..

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

(2) Personalorganisation: Offene Rollenstruktur und Teambildung

In Ganztagschulen arbeiten somit nicht nur Lehrer/innen sondern auch anderes pädagogisches Fachpersonal: Sozialpädagogen und Erzieher/innen, Fachkräfte aus Jugendarbeit, Sport, Musik und Kulturarbeit, Künstler und Experten aus verschiedenen Fachgebieten. Sie bringen Fachwissen, praktische Erfahrungen und vielfältige Methoden des Lernens in die Schule. Dies erfordert aber die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts und enge Kooperation von Lehr- und Erziehungspersonal.

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 Schülercafés 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 Sozialpädagoge/innen sind bestimmten Lerngruppen (z.B. als Jahrgangsteam) zugeordnet und kooperieren in diesem Kleinteam besonders eng, ihr Aktionsraum ist zeitlich und inhaltlich flexibel gestaltet.

(3) Räumliche Gestaltung und Infrastruktur der Schule: Lernumgebung, Erfahrungsräume und Mahlzeiten im Gemeinschaftsleben

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

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.

Ganztagsschulen 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 zu gemeinsamen Gruppenerfahrungen beizutragen.

(4) Zeitorganisation: Flexible lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung

Kinder brauchen Orientierung und Verlässlichkeit durch zeitliche Abfolge von Aktivitäten und Ritualen, ebenso aber flexible Möglichkeiten, um eigenes Lerntempo, eigene Lernwege und Lernmethoden zu finden. Kinder wollen lernen, sich Welt aneignen und Erfolge und Können durch eigene Leistungen und Lernergebnisse erfahren, benötigen aber auch flexible und hinreichende Phasen der Erholung und Zerstreuung, des Spiels und freier Betätigung. Angesichts der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen der Schulkinder benötigt die Schule mehr Zeit und eine kind- und lerngerechte Rhythmisierung des Schulalltags. Der Verlauf des Schultags sollte daher um des Lernens und des Lernerfolgs willen vom Lebens- und Lernrhythmus der Kinder und der didaktisch-methodischen Differenzierung bestimmt wer-

den, nicht aber von einer von außen gesetzten verwaltungsbürokratisch gesetzten Zeitordnung.

Die Rhythmisierung des Schulvormittags orientiert sich sowohl an den physiologischen und psycho-sozialen Belastungen und am Lerntempo der Kinder als auch den didaktischen und methodischen Anforderungen der Lernprozesse nachkommt. Dies erfordert eine Abstimmung hinsichtlich der optimalen Zeitpunkte, Dauer und Intensität sowie der Art der Lernaktivitäten, z.B. individuelles Lerntempo und variierende Unterrichtsmethoden (vgl. MEYER 1976). 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). Gleichzeitig begünstigt der Abschied vom Diktat eines starren Stundenplans *offenere Lernprozesse* mit ganzheitlichen Orientierungen der Lernvorgänge und eröffnet gleichzeitig Chancen für ein altersübergreifendes und fächerverbindendes Lernen in Zusammenhängen. Rhythmus beinhaltet verschiedene Elemente:

- a) die Gegliedertheit der Schulzeit,
- b) Wiederholung bestimmter Abläufe und Rituale,
- c) Betonung und Akzentuierung besonderer Aktivitäten und Ereignisse sowie
- d) die Stetigkeit der zeitorganisatorischen Ordnung.

Eine alternative Rhythmisierung des Tagesablaufs integriert in einem sinnvollen Wechsel Konzentrations- und Zerstreuungsphasen Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung, Lernerarbeit und Spiel. Dabei kommen innerhalb der Tages- und Wochengestaltung verschiedene Lernsituationen und Lernarrangements zum Tragen: offener Schulanfang, Kreisgespräch, gelenkte Unterrichtsphasen mit Instruktion und Klassengespräch, Freiarbeits- und Übungsstunden, un gelenkte Phasen freier Arbeit, Arbeitsgemeinschaften, Spiel- und Bewegungspausen. Eine Gleitzeit am Morgen mindert Spannungssituationen zu Schulbeginn.

Eine Veränderung der Lernrhythmisierung betrifft demnach im Rahmen der jeweiligen didaktisch-methodischen Konzeption drei Ebenen der Lernorganisation (vgl. MESSNER 1991; BURK u.a. 1998, S. 20 ff.):

- 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 individuelle Lernrhythmus durch die Aktivitäten und das Lerntempo der Kinder.

In der Schule sind drei Rhythmen zu unterscheiden: 1) der Tagesrhythmus mit dem täglich wiederkehrenden äußeren Takt und der inneren Rhythmisierung, 2) der Wochenrhythmus mit einem zeitorganisatorischen Strukturplan, 3) der Jahreslauf mit dem Rhythmus von wechselnden bzw. wiederkehrenden Ereignissen und jahreszeitlichen Besonderheiten.

3.2 Konzepte und Modelle für die Organisation von ganztägigen Schulen

Eine erweiterte tägliche Schulzeit wird zwar insbesondere aufgrund von Betreuungsbedürfnissen seitens der Eltern nachgefragt; neben dieser sozialpolitischen Begründung trägt ein erweiterter Zeitrahmen jedoch auch schulpädagogischen Entwicklungsbedarfen Rechnung: erweiterte Lernangebote, verbesserte Förderung, soziales Lernen und die Weiterentwicklung der Lernkultur (vgl. BURK 1990; HOLTAPPELS 1997).

In den Bundesländern können für die verschiedenen Formen zeitlich erweiterter Schulen im wesentlichen zwei Grundmodelle unterschieden werden:

- *Ganztags- und Betreuungsangebote*: 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.
- *Ganztagschule für alle*: 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 unterrichtlichen 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 Halbtagsgrundschulen und Ganztagschulen im gebundenen Modell der Schultag für alle Schüler/innen pädagogisch gestaltet und rhythmisiert werden.

Pädagogische Bewertung der Schulkonzeptionen

In Schulen, die für alle Schüler/innen ganztägig verpflichtend sind, zeigen sich Vorteile:

- Es entstehen keine Diskussionen darüber, wer teilnehmen soll oder darf; auch fühlen sich Schüler ohne Ganztagsbesuch nicht benachteiligt, für andere ist klar, dass nicht nur sie auch nachmittags Schule haben.
- In gebundenen, für alle verpflichtenden Ganztagszeiten können Schüler/innen auch über den Stundenplan hinaus noch reichlich lernen, die erweiterte Zeit besteht nicht nur aus Freizeit.
- Mit allen Schüler/innen kann das Schulleben gemeinsam gestaltet, Gemeinschaft entfaltet und soziales Lernen ermöglicht werden; die Schüler müssen ab mittags nicht auf verschiedene Gruppen aufgeteilt werden.
- Schüler/innen brauchen Orte, wo sie kontinuierliche Zuwendung und Lernhilfe sowie stabile Beziehungen und integrierende Gruppenbezüge vorfinden. Die Lerngruppe und die

Lehr- und Erziehungspersonen können nicht dauernd wechseln, auch Weiterlernen aus sachlichen Inhalten und Problemstellungen des Vormittags heraus muss möglich sein.

- Der Schultag kann anders zeitlich organisiert und lern- und kindgemäß rhythmisiert werden, weg von dem starren Stundentakt werden, im Wechsel von Anspannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel.
- Für eine effektive Lernförderung sind ein Mix aus unterschiedlich lernenden Schüler/innen und auch unterschiedliche Niveaus erforderlich; auch für soziales Lernen ist eine gewisse soziale Mischung der Schülerschaft notwendig.
- Schulen können ihre Lernkultur im Unterricht und im Schulleben ebenso weiter entwickeln wie das Schulklima mit Eltern und Schüler/innen entfalten; Lehrkräfte gewinnen ein umfassenderes Verhältnis zu den Schüler/innen, ihren Lernbedürfnissen und ihrer Entwicklung, und handeln auch erzieherisch.

4 Forschungserkenntnisse zur Pädagogik und Organisation von Schulen mit erweiterter Lernzeit

Im Folgenden werden die wesentlichen Forschungserkenntnisse zusammen gefasst, wobei neben den wenigen spezifischen Ganztagsschulstudien auch relevante Befunde aus der Schulqualitäts- und Innovationsforschung Bedeutung für die Einschätzung von Ganztagsschulen haben.

4.1 Erkenntnisse zur Schulqualität aus Forschungen in Ganztagsschulen

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.):

- Im Hinblick auf Schulleistung, Schulerfolg, Disziplinprobleme und Schulangst ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschulen.
- Lernorganisation, individuelle Förderung und außerunterrichtliche Aktivitäten haben teilweise positive Rückwirkungen auf den Unterricht, Leistungsbereitschaft und Lernerfolg.
- Erholung und Freizeitaktivitäten benötigen hinreichende Zeiten. Fragen der Zeitrhythmisierung wurden ebenso wenig gelöst wie die Integration von Hausaufgaben, die Lehrbelastung und konkurrierende Angebote.
- Eine Verbesserung des Sozialklimas, des Gemeinschaftslebens und des Sozialverhaltens wird berichtet.

Problemfelder zeigten sich (ebenda, S. 68 f.) in der ungelösten Rhythmisierung, der Tagesorganisation, der Gefahr der Verplanung und Verschulung der Lernenden, der höheren und andersartigen Lehrbelastung und in äußeren Bedingungen und Einflussfaktoren, etwa baulich-räumliche Aspekte, soziale Schülerzusammensetzung, Konkurrenz außerschulischer Freizeitangebote. Wesentliche Erkenntnisse decken sich mit der Evaluation österreichischer Ganztags- und Tagesheimschulen (vgl. DOBART u.a. 1984).

Hinsichtlich der *pädagogischen Leistungsfähigkeit* schneiden Ganztagschulen in der Beurteilung von Eltern und Lehrkräften erheblich besser ab als Halbtagschulen (s. 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 kognitive und soziale Förderung der Lernenden, kulturelle und musische Anregungen, die Stärkung der Schulgemeinschaft und das

Lehrer-Schüler-Verhältnis stechen als überaus positiv bewertete Merkmale zugunsten der Ganztagschule hervor.

4.2 Studien zu besonderen Organisationskonzepten

Neuere Studien widmen sich zum einen den additiven Modellen von Schulen mit Betreuungsangebot als offene Formen eines schulischen Ganztagsbetriebs, zum anderen gebundenene Konzepten erweiterter Schulzeit.

Schulen mit Ganztags- oder Betreuungsangebot

Die Studie von GLUMPLER/LUIG-ARLT (1995) an schleswig-holsteinischen Schulen verdeutlicht pädagogische Probleme in Konzeptionen ohne festes Ganztagspersonal. Personalausfälle und organisatorische Belastungen beeinträchtigen die Kontinuität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Die auf der Basis von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Honorarkräften organisierte Betreuung zwingt die Grundschule in das Spannungsfeld von elterlicher Betreuungsnachfrage und Diskontinuität der personellen Absicherung.

Die Auswertung der landesweiten Erhebung in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSW 1997) an Schulen Betreuungsgruppen (57 % der Grundschulen als „Schule von acht bis eins“) zeigte, dass nur 21 % der Betreuungskräfte über Angestelltenverträge (davon 9 % über ABM), aber 57 % auf Honorarbasis und 22 % in sonstigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt waren; 29 % waren zudem ohne pädagogische Qualifikation. Die pädagogische Gestaltung der Betreuung hatte vornehmlich freizeitpädagogische und kompensatorische Schwerpunkte: 84 % der Betreuungsformen wiesen Freizeit- und Sportangebote und 43 % Hausaufgabenhilfe auf, jedoch nur 11 % erweiterte Lernmöglichkeiten in AGs und nur 17 % Fördermaßnahmen.

Eine aktuelle Untersuchung über *schulische Ganztagsangebote in NRW* (vgl. HAENISCH 2003) zeigt für Nachmittagsangebote in Primar- und Sekundarstufe (Programm „Dreizehn plus“) folgende Ergebnisse: Zwar handelt es sich überwiegend um eine schulische Maßnahme, jedoch nur in 9 % der Fälle in der Primarstufe und in 35 % in der SI ist die Schule Träger; zumeist sind Förder- oder Betreuungsvereine und Jugendhilfe die Träger. Im Schulkonzept schien bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot nicht zentral verankert, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. 41 % der Stundenanteile in der Primarstufe und 31 % in der SI wurden von Personal auf Honorarbasis oder mit geringfügigen Beschäftigungsverträgen bestritten, Lehrkräfte haben nur Anteile von 3 % bzw. 20 % (SI).

Lediglich gut ein Fünftel der Schüler/innen nahm im Durchschnitt am erweiterten Angebot teil, somit ist bei etwa ein Drittel der Schulen die soziale Zusammensetzung disproportional. Die seitens der Schulen benannten Ziele liegen deutlich überwiegend im sozial- und freizeitpädagogischen Bereich (Betreuung, Verbesserung des Sozialverhaltens, Freizeit, interkulturelle Verständigung, gesunde Ernährung); die Verbesserung der Hausaufgaben wird nur von Minderheiten als sehr wichtiges Ziel genannt. Gleichwohl gehören Hausaufgabenbetreuung, künstlerisch-musische und sportliche Angebote bei den weitaus meisten Ganztagsangeboten zum Programm, weitere Medien- und Freizeitangebote und interkulturelle Aktivitäten kommen bei einem Drittel bis zur Hälfte der Schulen hinzu. Die seitens der Schulen berichteten Wirkungen erreichen nur durchschnittliche Werte, besonders im Hinblick auf das Lernverhalten, das Lerngruppenklima und die Sprachkompetenz von Migranten; leicht höher werden Wirkungen im sozialen Bereich angegeben (ebenda 2003).

Schulen mit erweiterter Schulzeit im gebundenen Modell

Mit der Entwicklung von Ganztagsschulformen durchaus vergleichbar ist die Entwicklung *zeitlich erweiterter Schulmodelle im Grundschulbereich*. Die Entwicklung von Halbtagsgrundschulen, die den Schultag über den Stundenplan hinaus bis mittags gestalten, konnte in mehreren Bundesländern voran schreiten - in unterschiedlicher Konzeption jedoch: Während in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein additive Betreuungsangebote vorherrschen, wurden in Bremen, Hessen und Niedersachsen sowie in Hamburg und Rheinland-Pfalz integrierte Modelle mit einem Halbttag für alle Schüler/innen geschaffen, in den letzten beiden Ländern sind sie noch voll existent.

Die Wirkungen hinsichtlich Veränderungen in der Lernorganisation und Lernkultur sind in mehreren Ländern dokumentiert und ausgiebig erforscht. Forschungsergebnisse aus eigenen Studien in Niedersachsen, Hamburg und Bremen sind relevant für die Einschätzung von Wirkungen im Ganztagsbereich. So werden in Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Niedersachsen und Hamburg nach Einführung der neuen Zeitstruktur insgesamt spürbare Qualitätszuwächse in der Lernkultur, sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben, feststellbar (vgl. HOLTAPPELS 1997 und 2002): Insbesondere vollzieht sich ein Innovationsschub hinsichtlich der Vielfalt, Variabilität und Differenziertheit der Lehr-Lern-Formen. Im Unterricht wird dies sichtbar in deutlich höheren Anteilen offener und anspruchsvoller Unterrichtsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Projektlernen und Erkundung. Verstärkt werden außerschulische Lernorte und Institutionen in Unterrichtsaktivitäten einbezogen. Über den Fachunterricht hinaus zeigen sich im Schulleben erweiterte Erfahrungsfelder durch Schulprojekte und Lernangebote nach Neigung sowie Spiel- und Freizeitformen.

In Anknüpfung an die internationale PIRLS-Untersuchung und IGLU zeigen Ergebnisse einer vergleichenden Systemevaluation im Land Bremen (vgl. HOLTAPPELS u.a. 2004), dass im Vergleich zu Schulen mit Betreuungsangebot die Halbtagsgrundschulen im gebundenen Modell mit rund 20 % mehr Lernzeit und Beschulung aller Kinder der Schule nicht nur Kollegien aufweisen, die innovationsbereiter sind und intensiver in Teams kooperieren, sondern dass auch die Lernkultur differenzierter und die Lernförderung intensiver betrieben wird. Zudem sind die Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht in gebundenen Halbtagsgrundschulen – bei allerdings nur geringem Leistungsvorsprung - signifikant besser und die Leistungsstreuungen geringer; außerdem vermögen sie eher als Betreuungsschulen Bedingungen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes auszugleichen.

Schulen mit Ansätzen der pädagogischen Öffnung

Jene Schulkonzeptionen, die in der Tradition von Community Education Ganztagsformen mit der Öffnung von Schule verbinden, könnten über die Kooperation der Schule mit Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit eine pädagogische Alternative bilden. Für Schulen, die den Ganztagsbetrieb mit Angebots-elementen durch gemeinwesenorientierte Ansätze und Kooperationspartner der Jugend- und Kulturarbeit realisieren wollen, zeigen empirische Studien zu Ansätzen der Schulöffnung (vgl. für NRW: HAENISCH 1998 und 2001): Schulische Projekte, die außerschulische Kooperationspartner und Lernorte einbeziehen und gemeinwesenorientierte Bildungsinhalte verfolgen, tragen spürbar bei zur Entwicklung der Lernkultur in der ganzen Schule und haben aus Schulsicht Auswirkungen auf den Unterricht; zudem initiieren Öffnungsprojekte teilweise längerfristige Schulentwicklung. Die Projekte waren aber stets in der Hand der Schule.

4.3 Studien zur Akzeptanz, zur Elternnachfrage und zu Elterneinschätzungen

In Bezug auf Bevölkerungs- und Elternumfragen unterscheiden wir zwischen Akzeptanzstudien, Nachfragestudien und Forschungen zu Einschätzungen und Motiven von Eltern (s. Höhmann/Holtappels/Schnitzer 2004):

Akzeptanz von Ganztagschulen in der Gesellschaft

Die Akzeptanz von Ganztagschulen ist in Deutschland im letzten Jahrzehnt erheblich gestiegen: Die alle zwei Jahre vom IFS durchgeführte Repräsentativumfrage in der bundesdeutschen Bevölkerung und bei Schülereltern verdeutlicht, dass immer mehr Bundesbürger, vor allem Eltern, eine Politik der verstärkten Einrichtung von Ganztagschulen unterstützen: Die Quote der Bürger/innen, die meinen, „es sollten mehr Ganztagschulen eingerichtet werden“, steigerte sich von 39 % in 1991 (als tiefstem Stand) bis auf 56 % in 2004; der Anteil der Gegner hat sich seit 1981 kontinuierlich verringert, von 40 % auf 21 % fast halbiert. Bei den Schülereltern beläuft sich der Anteil der Befürworter auf 51 % im Westen und 46 % im Osten, was bedeutet, dass dieser Anteil in diesem Jahr nicht noch einmal anstieg; vermutlich hält ein Eltern das Erfordernis weiteren Ausbaus angesichts der derzeit laufenden Ausbauprogramme für abgearbeitet. Der Anteil der Gegner liegt bei 22 % im Westen und 25 % im Osten. Die Zustimmung bei Grundschülereltern liegt – offenbar aufgrund des höheren Betreuungsdrucks für jüngere Kinder - spürbar höher, vor allem im Osten.

Nach der Infratest-Umfrage (s SPIEGEL 8/2003) vom Januar 2003 sind 56 % der West-Bürger und 58 % der Ost-Bürger sogar für eine flächendeckende Einführung der Ganztagschule, die Gegner liegen bei 36 bzw. 30 Prozent. Bei Anhängern aller Parteien gibt es eine Mehrheit für die Ganztagschule. Frauen stimmen in höherem Maße als Männer zu. Die noch aktuellere forsa-Umfrage vom September 2003 (forsa 2003) bei 1012 Bundesbürgern im Alter von 20 bis 50 Jahren ermittelte sogar eine Zustimmung von 79 % zur flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen (als Angebot neben Halbtagschulen).

Nachfrage der Eltern nach ganztägigen Schulen und Angebotsformen

Aufgrund der veränderten Familienkonstellationen und Problemlagen wurde spätestens seit Ende der 80er Jahre bereits eine steigende Nachfrage von Eltern nach familienergänzenden Betreuungszeiten über Mittag und bis in den Nachmittag hinein erkennbar. Ausgehend von der Sichtung regionaler Umfragen ermittelten BARGEL/KUTHE bereits (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. Familiäre Betreuung und Ganztagschule wird also nicht als Widerspruch, sondern als komplementäre Ergänzung angesehen.

Nach der Infratest-Umfrage 2003 (s. SPIEGEL 8/2003) liegt die konkrete Elternnachfrage für das eigene Kind bei 55 % der Eltern, die ihr Kind auf eine Ganztagschule schicken würden (Bürger/innen mit Kindern sogar 60 %); ein Drittel will die Ganztagschule nicht für das eigene Kind. Bei den Anhängern aller Parteien hat die Ganztagschule eine klare Mehrheit. Eine ganz deutliche Mehrheit möchte es jedoch den Eltern überlassen wissen, ob ihre Kinder am Ganztagsunterricht teilnehmen. (ebenda).

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. 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.). Aus der wohl größten Regionalstudie für die *Stadt Oldenburg* (vgl. ebenda 1994) zeigt sich bei den 3.722 befragten Grundschüler-Eltern:

- Drei Viertel aller Eltern wollen mehr als Unterricht nach Stundenplan, wobei in der Grundschule eine Halbtagsgrundschule bis mittags und in der SI die Ganztagschule präferiert wird. In jedem Fall wird der Schule seitens der Eltern eine zentrale Rolle im Rahmen der Ganztagsversorgung zugeschrieben.
- 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.

Der reale Ausbau von Ganztagschulen hinkt allerdings weit hinter der Nachfrageentwicklung her. In Deutschland besuchten im Schuljahr 2002/03 nach Erhebungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) 9,6 % aller Schüler/innen im allgemeinbildenden Bereich einen Ganztagsbetrieb an Schulen oder in Verbindung mit Schulen. Dabei geben auch solche Länder einen hohen Ausbaustand an, die in ihren Schulgesetzen Ganztagschulen gar nicht vorsehen (wie Thüringen, Sachsen); die hohe Versorgungsquote bezieht sich demnach hier vorwiegend auf Formen der Verbindung von Schulen und Kinder- und Jugendeinrichtungen (Horte, Jugendhilfe). Dabei zeigen sich ein starkes Stadt-Land-Gefälle, erhebliche regionale Disparitäten, und länderspezifische Unterschiede im Ausbau verschiedener Modelle schulischer Ganztagsversorgung (vgl. HOLTAPPELS 1995).

5 Fazit

Insgesamt betrachtet birgt die Ganztagschule als rein schulisches Konzeption oder als Schule-Hort-Modell in einer integrierten und ganzheitlichen Konzeption (ohne strikte Trennung der beiden Teile) 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.

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 Haus des Lernens im Sinne eines pädagogisch gestalteten Zusammenhangs in einem Gesamtkonzept als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum begreift.

Literatur

- APPEL, S.: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. 1998
- APPEL, S./ LUDWIG, H./ ROTHER, U./ RUTZ, G. (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003
- BARGEL, T./KUTHE, M: Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1991
- BMBF – BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003b): Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Berlin
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1969): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart
- DOBART, A./ KOEPPNER, H./ WEISSMANN, L./ ZWÖLFER, A. (1984): Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1982. Wien
- FORSA – GESELLSCHAFT FÜR SOZIALFORSCHUNG UND STATISTISCHE ANALYSEN (Hrsg.) (2003): Ganztagschulen. www.ganztagschulen.org. 27.05.04
- FRANK, K./PELZER, S. (1996): Hort, Schule - und was noch? Betreuungsangebote für Schulkinder - eine Bestandsaufnahme. München
- HAENISCH, H.: Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Landesinstitut für Schule, Soest 2003
- HÖHMANN, K./ HOLTAPPELS, H.G./ SCHNETZER, T.: Ganztagschule – Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: H.G. Holtappels u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 2004, S. 253-289
- HOLTAPPELS, H.G.: Schule über den ganzen Tag - Ausbaustand, Bedarf und pädagogischer Konzepte. In: Hort heute - Ganztagsserziehung 4, Heft 7/8-1993, S. 29-31
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagsserziehung ohne Konzept? Überlegungen zum Ganztagsausbau in Grundschule und Hort. In: Hort heute - Ganztagsserziehung 4, Heft 11/12-1993, S. 34-36
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung - Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994 (Juventa)
- HOLTAPPELS, H.G.: Grundschule bis mittags - Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München 1997 (Juventa)
- HOLTAPPELS, H.G.: Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim und München 2002 (Juventa)
- HOLTAPPELS, H.G. (Hrsg.): Ganztagsserziehung in der Schule - Modelle, Forschungsbefunde, Perspektiven. Opladen 1995 (Leske + Budrich)
- HOLTAPPELS, H.G.: Betreuung oder neue Lernkultur? Halbtagsgrundschule in Deutschland. In: Pädagogik 51, Heft 11/1999, S. 49-52
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagschule als Antwort auf PISA? Lerndefizite und Strukturprobleme im Schulsystem als Herausforderung für ganztägige Schulkonzepte. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe Nr. 1/2003, S. 10-13
- HOLTAPPELS, H.G.: Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In: Pädagogik 56, Heft 2/2004, S. 6-10
- HOLTAPPELS, H.G.: Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen in Deutschland. In: Pädagogik 56, Heft 2/2004, S. 32

- HOLTAPPELS, H.G.: Entwicklung von Ganztagschulen – Modelle und Konzeptentwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Zukunft Bildung und Betreuung. Startkonferenz zum Investitionsprogramm (Dokumentation). Berlin/Bonn 2004, S. 86-111
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Die Ganztagschule 35 (1995), Heft 2/3, S. 96-123; Nachdruck in: S. Appel/ H. Ludwig/ U. Rother/ G. Rutz (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, S. 164-187
- HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagschule als Herausforderung: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: J. Schirp/ C. Schlichte/ H.-J. Stolz (Hrsg.), Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Marburg 2004, S. 153-178
- HOYER, K./KENNEDY, M. (Hrsg.): Freizeit und Schule. Materialien für Forschung, Planung und Praxis, Braunschweig 1978
- IPFLING, H. J. (1981): Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- IPFLING, H. J./LORENZ, U. (1979): Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977. Mainz
- JOPPICH, G. (Hrsg.) (1979): Projekte der inneren Schulreform. Praktische Schulforschung an zwei Ganztagschulen. Hannover
- KECK, R./HENZE, R./BALKE, E./HENRIQUEZ, K. (1976): Hausaufgaben und Freizeit an der Ganztagschule. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), a.a.O., S. 81-108
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Schuljahr 2002/03. Bonn
- LOCHMANN, R.: Freizeit- und Kommunikationsräume an der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, Heft 4 (1987), S. 123-128, 1987
- 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
- LUDWIG, H. (1987): Gesamtschule und Ganztagschule. In: Gesamtschul-Informationen, 18. Jg., Heft 3-4, S. 125-154
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (1976): Die Ganztagschule, Bände I und II, Schulversuche und Schulreform. Hannover (a)/ (b)
- WUNDER, D. (2003): Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. In: S. Appel/ H. Ludwig/ U. Rother/ G. Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts.

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.

Arbeitsschwerpunkte: 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 755-5545, Fax 755-5517; e-mail: holtappels@ifs.uni-dortmund.de