

Jürgen Oelkers

## *Lernen im Ganztag - Mehr als Schule <sup>\*)</sup>*

### *1. Eine Prognose vor fünfhundert Jahren*

Weilburg, das merkt man als Besucher sofort, ist eine Residenzstadt. So etwas gibt es in der Schweiz nicht und man fragt sich unwillkürlich, ob das ein Vorteil ist oder ein Nachteil. Man muss auch dann überlegen, ob *Fürsten* historisch gesehen Vor- oder Nachteile gewesen sind. Blickt man auf das Weilburger Renaissance-Schloss, mit dem Bau ist 1545 begonnen worden, habe ich gelernt, dann sieht man die Vorteile, nicht zuletzt weil das Schloss immer noch steht und so die Dauer der Geschichte erfahrbar macht. Nicht alles ist so kurzlebig wie die neuen Medien, wie man heutigen Schülern vielleicht erklären muss. Es gibt ein Leben nach Facebook.

Man muss natürlich auch den Preis einer solchen Geschichte vor Augen haben, also die Kosten und die beim Bau des Schlosses in Kauf genommenen Opfer. Doch als Deutscher in der Schweiz staunt man, Schlösser, deren einziger Zweck die Repräsentation eines Fürstenhauses ist, gibt es in der Schweiz nicht, einem Land, in dem erste Frage stets lautet: „Was kostet das?“ Erst dann werden Erwartungen geweckt. Vorsichtshalber lautet auch die zweite Frage lautet so, erst dann wird gebaut. Andererseits waren die Fürsten Förderer der Bildung und so grosszügig, solange es ihnen nutzte.

Das ehrwürdige Gymnasium Philippinum hatte einen Vorgänger, die lateinische Freischule, die 1540 gegründet wurde. Hier sind die nassauischen Eliten ausgebildet worden, genauer müsste ich sagen: die Eliten der *Reformation*, die Philipp III. von Nassau-Weilburg 1525 einführte. Unter diesen Voraussetzungen ist es wohl nicht zu gewagt, den Vortrag mit einem Hinweis auf Martin Luther zu beginnen. Luthers Schrift an die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in Deutschland aus dem Jahre 1524 enthielt die Mahnung, dass überall christliche Schulen eingerichtet werden sollen, um so die Reformation zu verbreiten, die nicht zu Unrecht als Bildungsrevolution angesehen wird, weil das Lesen das Seelenheil abhängig war. Das galt ab 1525 auch für Weilburg.

Luther diskutierte verschiedene Einwände, die gegen seinen Vorschlag zu sprechen schienen. Einerseits wurde von den Gegnern gesagt, dass die Kinder am besten in der Familie aufwachsen würden, aber dann, so Luther, könnte man allgemeine Bildungsziele nicht erreichen, was inzwischen selbst die CSU eingesehen hat. Weiter hiess es, dass die Kinder ausserhalb der Schule lernen können, was für das Leben nützlich ist, worauf Luther antwortete, dass nur Schulen den Kindern Lesen beibringen können. *Sola scriptura* - Lesen war für den Reformator durch nichts zu ersetzen. Schliesslich wurde darauf verwiesen, dass die Kinder arbeiten müssten und zuhause nicht entbehrlich seien. Darauf entgegnete Luther, dass die Arbeitsleistung der Kinder sich durch Reduktion der Zeit kompensieren lässt, die mit Raufen und Balgen zugebracht wird (Luther 1830, S. 26-38).

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem Pädagogischen Tag des Gymnasiums Philippinum Weilburg am 28. Januar 2013.

Ich erwähne das nicht wegen der souveränen Antizipation der PISA-Folgen - Stichwort Lesen -, sondern weil die Prognose der Lernzeit interessant ist. Luther ging davon aus, dass beide Geschlechter zur Schule gehen und die Knaben ein bis zwei Stunden pro Tag unterrichtet werden sollten, während für die Mädchen eine Stunde genügen würde.

- So könnten die Knaben gut nebenbei noch ein Handwerk lernen und die Mädchen sich im Hause nützlich machen,
- wobei auch vermieden würde, dass sie - die Mädchen - ihre Zeit „verschlafen, vertanzen und verspielen“ (ebd., S. 31).
- Genderkorrekt ist das nicht, aber interessanter ist die Effizienzvorstellung, nämlich mit einer Stunde pro Tag die Ziele erreichen zu können.

Immerhin soll mit Lesen der Teufel besiegt werden (ebd., S. 4f.), während zugleich rigoros und ohne jeden Beleg gesagt werden kann, dass der bisherige Unterricht nur „Esel, Klötze und Böcke“ hervorgebracht hat (ebd., S. 5). Die deutsche Neigung zur „Bildungskatastrophe“, anders gesagt, geht direkt auf Luther zurück, der den durchgehend schlechten Unterricht auch an den gelehrten Schulen und den Mangel an „geschickten Leuten“ beklagte (ebd., S. 11), nur um dann die Bürgermeister darauf hinzuweisen, dass sie ohne gute Schulen nicht für das eigene Gedeihen sorgen könnten (ebd., S. 9). In Weilburg waren Schulen schon immer ein „Standortfaktor“, ohne dass die Erinnerung an die Reformation noch eine Rolle spielen würde. Das Wahlverhalten junger Paare genügt vollauf, sich die Gefährdung des Standortes vor Augen zu führen.

Auf das Jahr berechnet traf Luthers Vorstellung der realen schulischen Lernzeit lange zu. Eine Ganzjahresbeschulung gab es in der Landgrafschaft Hessen und ihren komplizierten Nachfolgern bis ins 19. Jahrhundert hinein nicht. Auf dem Lande gingen die Kinder im Sommer nicht zur Schule, auch nicht an den zahllosen kirchlichen Feiertagen und am langen Jahreswechsel. 12 Stunden die Woche für die Jungen bei einem auch noch unterbrochenen Halbjahresbetrieb - mehr liess sich lange auch in der städtischen Elementarbildung gegen den Widerstand der Eltern gar nicht durchsetzen, woran man auch sehen kann, welches Gewicht in der Gesellschaft die Schule allmählich erhalten hat.

Ignaz Thomas Scherr, der Begründer der Volksschule des Kantons Zürich, hat 1847 eine Modellrechnung vorgelegt, die das Problem veranschaulicht.

- Die Grundeinheit der Rechnung ist ein Schultag von 6 Stunden, also ein Halbtage.
- Vom Jahr müssen 126 Tage abgezogen werden, die für Sonn- und Feiertage sowie für die Ferien reserviert sind.
- Ein Viertel der verbleibenden Zeit wird legal mit Feldarbeit im Sommer verbracht.
- Zieht man dann noch die entschuldigenden und unentschuldigenden Absenzen ab, dann bleiben rund 1.000 Schulstunden pro Jahr übrig.
- Bei 8 Schuljahren wären das 8.000 Stunden Lernzeit.  
(Scherr 1847, S. 17).

Doch angesichts von Klassengrößen von 80 und mehr müssen aber noch die Ausfälle während des Unterrichts in Rechnung gestellt werden. Es sei „fast unausweichlich“, so Scherr weiter, „dass besonders in den ersten Schuljahren dem einzelnen Kinde zusammen im Jahre

viele Stunden verloren gehen, während welcher es in der Schule gegenwärtig war“ (ebd.). Man wird unterrichtet, aber lernt nichts.

Alle Parameter in Scherrs Rechnung haben sich verändert, nur eine nicht, nämlich die Stundentafel. Bei derzeit zwölf Schuljahren und eingerechnet die Berufsschulzeit gehen heutige Kinder und Jugendliche 15.000 Stunden und mehr in die Schule, das Hamburger Abkommen der Deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vom 28. Oktober 1964 hat die Ferien auf 75 Werktagen jährlich beschränkt und bundesweit vereinheitlicht, die Ganzjahresbeschulung ist überall selbstverständlich, Absenzenkontrollen sind heute Regel und selbst die katholischen Feiertage sind gezähmt worden.

Die Stundentafeln für die Sekundarstufe I bewegen sich in den deutschen Bundesländern bei einem Fünftagesbetrieb zwischen 32 und 34 Stunden pro Woche, also unterscheiden sich nur unwesentlich von Scherrs Rechnung, nur dass der tatsächlich noch eine volle Zeitstunde Unterricht vor Augen hatte. Kontingentsstundentafeln, wie sie in Baden-Württemberg üblich sind, ermöglichen den Schulen heute einen flexibleren Einsatz der Zeitressourcen, stellen aber keine grundsätzlich andere Berechnung dar. Die eiserne Grösse in der Schulentwicklung ist also die Stundentafel und sie ist ausgelegt für einen Halbtagsbetrieb.

Von der Stundentafel her gesehen ist die heutige Entwicklung von Ganztagschulen, die nun auch die beiden Südstaaten erreicht hat, eine ganz und gar unerwartete Grösse. Selbst eine konservative Familienpolitik hat davor nicht bewahrt, offenbar liess sich das deutsche Schulsystem durch die Idee der ganztägigen Verschulung herausfordern und die Frage ist, warum das so ist und in kurzer Zeit eine hohe Akzeptanz aufgebaut werden konnte. Dahinter kann nicht mehr ein Gottseibeius vermutet werden, wie in den ländlichen Regionen des 19. Jahrhunderts, und selbst in der konservativen Schweiz greift die Idee der „Beschulung im Ganztage“ um sich. Wir sind nur etwas langsamer.

## 2. Hohe Akzeptanz in kurzer Zeit

Die deutsche Schule war von ihrer Herkunft her eine klassische Unterrichtsschule mit Halbtagsbetrieb. Dieser „Betrieb“ begann - und beginnt - so früh am Morgen, dass man eigentlich nur von einer absichtlich boshaften Unterbrechung des Schlafes sprechen kann. Das ganz frühe Aufstehen ist deutlich ein Ideal, das dem Leben auf dem Bauernhof nachempfunden wurde, einer Zeit, als man noch mit den Hühnern ins Bett gehen musste. Bis heute ist das morgendliche Wecken der Kinder eine veritable Elternleistung, die Durchhaltewillen verlangt und öffentlich wenig sichtbar ist. Das mag auch ein Grund für den Geburtenrückgang sein.

Der Halbtage endete ebenso beschwerlich, wie er begann, nämlich immer *nach* der normalen Mittagszeit, und selbst wenn die - notgedrungen - der Schule angepasst wurde, scheiterte die Idylle des gemeinsamen Mittagessens oft genug an Bus und Bahn oder an den Unwägbarkeiten des öffentlichen Verkehrs. Dass Essen war auf dem Tisch, aber gegessen werden konnte nicht, weil die Verspätung nicht eingeplant war. Schulorganisatorisch gesagt: Die Erfüllung der Stundentafel, das ist wie gesagt das konservativste Element der Schulgeschichte, bestimmte den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagunterrichts nochmals mehr gestauch wurde.

Viel mehr liess sich in den Halbtagsbetrieb auch nicht hineinquetschen, und was dann noch lernnotwendig erschien, war, wie man heute so schön sagt, „pfadabhängig“, nämlich nahm den Weg in die Köpfe über die Hausaufgaben - für die Eltern die grösste schulische Zumutung, die neben dem Sitzenbleiben denkbar ist. Um was es dabei geht, merkt man heute durch Kontrollanrufe der Lehrer, die sich über nicht gemachte Hausaufgaben beschweren und einem nebenbei noch zeigen, wie wenig transparent die eigenen Kinder sind. Auf die Frage, wie es heute in der Schule war, sagen sie „gut“, damit nichts auf Probleme hindeutet und Ärger erspart bleibt.

Hausaufgaben waren ja nichts Anderes als die stillschweigende Einführung der Ganztagschule, mit dem Effekt, dass die Eltern nicht nur die Aufsicht zu übernehmen hatten, sondern auch noch vergeblich auf die intrinsische Motivation warten mussten. Das galt in der Öffentlichkeit nie als „familienfeindlich“ wie früher die Ganztagschule, vermutlich, weil es ein schönes Geschäft war, denn die Schule profitierte durch Ausbeutung einer Arbeitskraft, die nichts kostet. Es ist nie berechnet worden, welchen Aufwand die Eltern betreiben und was die Schulen zahlen müssten, wenn Hausaufgabenbetreuung ein reguläres Berufsfeld wäre. Eltern jedenfalls sind die besten „Lernstudios“, die man sich denken kann.

- Nach allem, was heute bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganztagschulen ein Erfolg,
- während sie noch vor wenigen Jahren tatsächlich als familienfeindlich bezeichnet und mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244).

Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten noch, die heute weitgehend zerfallen sind. Man kann das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“ nennen. Man wird sehen, ob dieser Effekt auch bei den Hausaufgaben spielt.

Als Pädagoge ist man erstaunt: Gelegentlich holt auch in der Erziehung die Wirklichkeit die Ideologie ein, selbst wenn die noch so feste Glaubenssätze hat. Und wo waren sie fester als im Blick auf „die“ Familie? Deren Wandel musste man lange Zeit zugunsten des idealen Bildes nicht zur Kenntnis nehmen, während das Bild eigentlich nie mit der Wirklichkeit übereingestimmt hat. Auch die bürgerliche Familie der Vergangenheit war nicht das, was der konservative Blick gerne gesehen hat. Das „Sehen“ war ein *Übersehen*, darüber veränderte sich die Situation grundlegend, und heute kann man nicht mehr - frei nach Hegel - sagen, wenn die Theorie nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt, dann umso schlimmer für die Wirklichkeit. Trotziger Idealismus hilft offenbar nicht.

Die Gründe für den Erfolg der Ganztagschule in Deutschland liegen auf der Hand:

- Der gesellschaftliche Regelfall ist, dass beide Eltern arbeiten.
- Dann wird auch zum Regelfall, dass sie Interesse an ganztägiger Betreuung ihrer Kinder haben.
- Das gilt umso mehr, wenn nur ein Elternteil für die Erziehung zuständig ist
- oder wenn sich ein getrennt lebendes Paar die Erziehungszeit teilen muss.

Dann ist Zeit schnell einmal Geld, und zwar anders als Benjamin Franklin 1748 meinte, der den Satz „time is money“<sup>1</sup> prägte und damit den Einsatz von Zeit für Arbeit und Ertrag meinte. Erziehungszeit hat aber nicht umso mehr Ertrag, je mehr investiert wird, sondern ist eine notorisch knappe Grösse, die eigentlich unbezahlbar ist. Nicht ohne Grund wird heute die Qualität und nicht die Quantität der Erziehungszeit von Eltern betont, was darauf hindeutet, dass eigentlich keine vorhanden ist.

Hier springt offensichtlich der Staat ein. Die deutsche Schule hat in wenigen Jahren gelernt, Zeit und Zuständigkeit so auszudehnen, dass auf ein gesellschaftliches Bedürfnis angemessen reagiert werden konnte. Das erklärt, warum heute eigentlich alle Gruppen mit einem Ganztagesbetrieb zufrieden sind, ausgenommen den meist immer noch nachtschlafenen Beginn des Tages natürlich. Das gilt besonders, wenn man auf dem Lande wohnt und also sich selbst mit dem Frühaufstehen bestraft. Unabhängig davon:

- Die Eltern schätzen an Ganztagschulen verlässliche Blockzeiten,
- die Schülerinnen und Schüler begrüßen die neuen Möglichkeiten des Lernens über das Mittagessen hinaus,
- die Lehrkräfte übernehmen neue Aufgaben jenseits des Kerngeschäfts Unterricht
- und die Schule beschäftigt neue Professionen, die Nachfrage erleben.

Zu konstatieren ist Akzeptanz gegen anfänglichen Widerstand in kurzer Zeit - wenn das aber so rosig ist, dann scheint sich mein Thema zu erübrigen und ich hätte mir den langen Weg von Frauenfeld nach Weilburg eigentlich auch sparen können.

Aber „Ganztagschule“ ist nicht gleichzusetzen mit der Ausdehnung von Zeit und Zuständigkeit, denn mit dem Ganztage ändert sich das gesamte Erfahrungsfeld Schule, und zwar für alle Beteiligten. Das Grunderleben der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur Unterricht plus etwas Beiwerk wie Projektwochen, die Lehrkräfte sind nicht mehr die einzigen Bezugspersonen, das Angebot der Schule hat sich erweitert, die Eltern sind stärker eingebunden und die Ziele der Schule betreffen mehr als nur das fachgebundene Curriculum.

- Letztlich muss sich die Schule in Deutschland so neu erfinden.
- Sie ist nicht einfach nur „mehr als Unterricht“,
- sie muss auch die bestehenden Formen des Unterrichts neu einstellen auf einen Erfahrungsraum,
- der anderes bietet als nur eine Abfolge von Lektionen mit leicht erkennbarem Ermüdungsrisiko.

Was sich erweitert, ist aber nicht nur das Angebot, sondern mit ihm auch das Personal. Schulen sind nicht mehr allein in der Definitionsmacht der Lehrerinnen und Lehrer sowie der ihnen nahestehenden Schulpädagogik. Das Arbeitsfeld „Schule“ ist anders geworden, wie sich am Personal und seiner Zusammensetzung zeigen lässt.

Neben den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Lehrämter arbeiten an Ganztagschulen

- Erzieherinnen und Erzieher,
- Heilpädagogen, Sozialpädagogen,

---

<sup>1</sup> „Remember that *time* is money“ (Works 1793, S. 188).

- auch Sport- und Musikpädagogen,
- Psychologen,
- zudem das gesamte nicht-pädagogische Personal,
- Referendare,
- und aber auch Ehrenamtliche wie Senioren oder Lesepaten.

So ist ein *gemischtes* Kollegium entstanden, das grob unterschieden wird nach den ausgebildeten Lehrkräften einerseits und dem so genannt „weiteren pädagogisch tätigen Personal“, einschliesslich der ehrenamtlich Tätigen, andererseits. Die etwas schwerfällige Bezeichnung „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ grenzt diese Gruppe von Sekretärinnen, Hausmeistern und dem technischen Personal ab. Die Bezeichnung gehört sicher nicht zur Bereicherung der deutschen Sprache, aber verweist auf einen Kern des Problems, nämlich die Erweiterung der *pädagogischen* Aufgaben und Zuständigkeiten über die Lehrkräfte hinaus.

Irgendwie einheitlich hat sich diese Erweiterung nicht vollzogen. Die Zusammensetzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterscheidet sich je nach Schulstufe und Typus der Ganztagschule. Forschungsdaten aus dem Jahre 2005 verweisen auf folgenden Tatbestand: An Grundschulen sind im Vergleich zu Schulen der Sekundarstufe I weniger Lehrkräfte, dafür aber mehr weiteres pädagogisch tätiges Personal tätig. Der Ganztagsbetrieb in Schulen auf der Sekundarstufe I wird eher von Lehrpersonen übernommen, an den Grundschulen kommt häufiger auch Laienpersonal zum Einsatz.

Das hat Folgen, die sich mittlerweile auch deutlich zeigen. Unterschiedliche Beschäftigungs- und Besoldungsverhältnisse haben unmittelbar „Einfluss auf die Organisations-, Arbeits- und Kooperationsstruktur der Ganztagschule“, die „Qualität sowie die Vielfalt der Angebote“ hängen davon ab, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule angestellt und mit welchen Aufgaben sie beschäftigt werden. „In Schulen, die mit sehr hoher Personalanzahl den Ganztag betreiben, die zugleich nur wenige Stunden in der Woche an der Schule arbeiten, dürfte zum Beispiel die Kooperation - etwa zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal - weniger ausgeprägt sein als bei Schulen, die einen festen Mitarbeiterstamm haben, welcher kontinuierlich und häufig in der Schule ist“ (Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007, S. 80).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schulen „vielfältige personelle Möglichkeiten“ nutzen, den Ganztag „durch multiprofessionelles Personal auszustatten“. Hier liegt aber zugleich auch ein Problem, denn „durch unterschiedlichen Ausbildungsstand, differierende Berufstraditionen und verschiedene Arbeitsbedingungen können Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen den Professionen“ auftreten. 2007 heisst es in der ersten grossen Studie über die Ganztagschulen: „Als strukturelle Hürde könnte sich erweisen, dass gerade an offenen Ganztagschulen sehr viel pädagogisches Personal mit wenigen Stunden arbeitet, Kooperationsstrukturen daher nur schwer aufzubauen sind, was sich wiederum auf die pädagogische Gestaltung des Ganztags auswirkt. Zugleich muss weiter beobachtet werden, ob die Angebote im Rahmen des Ganztagsbetriebs von angemessen qualifiziertem Personal durchgeführt werden“ (ebd).

Was heisst nun aber „angemessen qualifiziertes Personal“ und was folgt daraus für den Qualifizierungsprozess, also die Aus- und Weiterbildung? Stellt man sich das praktisch vor, dann müsste es eine geordnete Qualifizierung für den Arbeitsplatz „Ganztagschule“ geben, was voraussetzen würde, die Ausbildung von der thematischen Gewichtung der Seminare bis zu den Praktika darauf einzustellen. Das künftige Berufsfeld ist nicht einfach „Schule“,

sondern Schule in und mit einem *Ganztagsbetrieb*. Das ist jedoch nicht annähernd der Fall, und zwar bei allen Berufsgruppen nicht (Oelkers 2011).

Neben der Qualifizierung des Personals fragt sich, was die Qualität der Ganztagschulen ausmacht und wie sie verbessert werden kann. Die bloße Überwindung des Halbtages ist noch kein Qualitätssprung und mit dem Tatbestand allein, dass Kinder auch am Nachmittag lernen können, ist nicht schon ein Wandel verbunden. So etwas wie ein Reinheitsgebot für die Schule gibt es nicht, jede Schule muss selber herausfinden, wie sie die Chancen des Ganztagsbetriebes nutzt und die Qualitätsanforderungen erfüllt. Doch zunächst: Was genau verstehen wir unter „Ganztagschulen“ und wie haben sie sich in den letzten Jahren entwickelt?

### 3. *Definition und Entwicklung von Ganztagschulen*

Wir sind in Deutschland: Der Schulausschuss der Deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 27. März 2003 verbindlich definiert, was unter dem bis dahin variantenreich und unscharf gebrauchten Konzept der „Ganztagschule“ genau zu verstehen ist. Seitdem wird der Begriff in allen KMK-Statistiken und Äusserungen zur Ganztagschule verwendet. Auch ausserhalb der KMK hat sich die Definition durchgesetzt, wenngleich in der öffentlichen Diskussion immer noch unterschiedliche Konzepte gebraucht werden, wenn von der „Ganztagschule“ die Rede ist. Für die Selbstbeschreibungen der Schulen gilt das aber in aller Regel nicht mehr.

Gemäss dieser Definition sind Ganztagschulen solche, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- „an mindestens drei Tagen der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebes den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen zur Verfügung gestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit den Unterrichts stehen“ (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 4/5).

Mit dem Begriff des „ganztägigen Angebots“ ist also nicht einfach eine Verlängerung der Unterrichtszeit gemeint, aber auch nicht eine Zweiteilung des Schultages, in der kein Zusammenhang mit dem Unterricht erkennbar ist. Ganztagschulen sind gehalten, unterrichtliche und ausserunterrichtliche Lernerfahrungen sinnvoll zu verknüpfen, so dass ein *pädagogisches Konzept* erkennbar ist.

Wie streng diese Definition in der Praxis befolgt wird, ist nicht bekannt. Der Begriff lässt Unterscheidungen zu.

- Differenziert wird in Deutschland zwischen der „gebundenen“ und der „offenen“ Ganztagschule.

- Der Unterschied liegt in der *Freiwilligkeit*; die gebundenen Formen verpflichten die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an Ganztagsangeboten, die offenen Formen tun das nicht.

Gebundene Ganztagschulen können ihr Angebot voll oder teilweise verbindlich machen. Bildungspolitisch wird eine gebundene Form angestrebt, die aber längst nicht an allen Schulen verwirklicht wird, die als „Ganztagschulen“ bezeichnet werden und sich in der Öffentlichkeit auch so vorstellen. Die meisten Schulen sind bislang offene Ganztagschulen und die wiederum sind überwiegend Grundschulen.

Offene Formen der Ganztagschule gibt es seit langem. Insbesondere grössere Schulen und Gymnasien, aber auch Grundschulen und die früheren Volksschulen haben seit der Weimarer Republik Arbeitsgemeinschaften auf freiwilliger Basis am Nachmittag oder auch an den Wochenenden angeboten. Neu ist die Entwicklung *hin zu gebundenen* Ganztagschulen, die mit Blockzeiten arbeiten und so im Blick auf Beginn und Ende des Schultages verbindliche Vorgaben machen. Diese Entwicklung hat zu tun mit dem Wandel der Familien. Wenn, was der Regelfall ist, beide Eltern schulpflichtiger Kinder einer Erwerbstätigkeit nachgehen, werden verlässliche Zeiten in einem Ganztagsbetrieb zu einer gesellschaftlichen Notwendigkeit.

Die Entwicklung in Deutschland ist ausgelöst worden durch ein Investitionsprogramm der Bundesregierung unter Kanzler Gerhard Schröder, das unter dem Titel „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) 2003 gestartet wurde. Mit diesem Programm sollten die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen unterstützt werden. Gemäss einer Umfrage der KMK gab es im Jahre 2001 in Deutschland 2.105 Ganztagschulen, 299 davon waren in privater Trägerschaft. Die Zahl ergibt sich, wenn Ganztagschulen, die mehrere Schularten umfassen, einer Schulart zugerechnet werden.<sup>2</sup> Später sind in der Statistik „Verwaltungseinheiten“ und so die einzelnen Schularten gesondert gezählt worden.

- Zu diesem Zeitpunkt 2001 wurden besonders häufig Sonderschulen als Ganztagschulen geführt (655),
- gefolgt von Integrierten Gesamtschulen (431) und Hauptschulen (334).
- Wesentlich weniger häufig waren Grundschulen vertreten (149)
- und nur 121 Gymnasien und 111 Realschulen waren im Jahr 2001 Ganztagschulen.

Nach der Bundestagswahl im September 2002 wurden von der Seite des Bundes vier Milliarden Euro für den Aufbau von Ganztagschulen investiert, das Programm ist von den Bundesländern sehr unterschiedlich unterstützt worden, hatte aber weitreichende sichtbare Effekte. Seit 2003 sind mit den Mitteln aus dem IZBB-Programm über 15.000 Massnahmen an bundesweit fast 7.000 Schulen durchgeführt worden, die alle dem Zweck der Entwicklung von Angeboten für den Ganztagsbetrieb dienen.

2008 gab es nach alter Zählung rund 6.900 Ganztagschulen in der gesamten Bundesrepublik (Bildungsbarometer 2009, S. 17), wobei zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede bestehen, die sich vor allem in der Nutzung zeigen.

- 2008 lernten in Bayern 5% der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb,
- im Saarland 13%

<sup>2</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm.2000/pm2001/>



- und in Sachsen 69%.
- Im Bundesdurchschnitt betrug der Anteil 24%, also etwa ein Viertel der Gesamtschülerschaft (Bildung in Deutschland 2010, S. 74).

Seit 2008 steigt der Anteil der Schulen oder Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb weiter an, ein Grund war, dass die Bundesmittel bis 2009 in Anspruch genommen werden konnten (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 4). Alle Bundesländer betreiben hier inzwischen auch eigene Entwicklungsarbeit, zuletzt hat sich die neue Landesregierung von Baden-Württemberg in ihrem Koalitionsvertrag darauf festgelegt. Hier soll auch ein Rückstand aufgeholt werden.

Das Wachstum insgesamt ist eindrucksvoll: im Jahre 2005 wurden in Deutschland 8.226 öffentliche und private Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb der verschiedenen Arten gezählt, 2009 waren es 13.321, der Anteil der Ganztagschulen an allen deutschen Schulen oder Verwaltungseinheiten stieg im gleichen Zeitraum von 28.3% auf 46.8%, mit weiterhin grossen Unterschieden zwischen den Bundesländern, die aber alle - mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt - Zuwachsraten zu verzeichnen haben (ebd., Anh. 1.1.).

- Bayern hat die Zahl der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb zwischen 2008 und 2009 nahezu verdoppelt und liegt jetzt fast im Bundesschnitt.
- Nordrhein-Westfalen verdoppelte die Zahl zwischen 2005 und 2009,
- den höchsten Anteil hat Sachsen, wo 2009 95.8% aller Einheiten im Ganztagsbetrieb geführt wurden.
- Den niedrigsten Anteil mit 23.6% hat Baden-Württemberg, gefolgt von Bremen (31.0%) und Schleswig-Holstein (38.6%).

Im November 2010 teilte die KMK mit, dass „jede zweite Schule in Deutschland“ mittlerweile „auch Ganztagschule“ sei.<sup>3</sup> Das basiert auf Angaben im Bildungsbericht 2010 und ist als Aussage verkürzt. Im Bericht nämlich wird darauf verwiesen, dass sich zwar die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb zwischen 2002 und 2006 auf etwa 10.000 Einheiten verdoppelt habe und bis 2008 nochmals 2.000 weitere Ganztageeinrichtungen hinzugekommen seien, dass der Ausbau aber vor allem auf die Einrichtung von Ganztagschulen „in der offenen Form“ gemäss der KMK-Definition zurückzuführen sei (Bildung in Deutschland 2010, S. 73/74).

#### 4. Qualitätsprobleme

Die zentrale Frage der Entwicklung von Ganztagschulen ist in der amerikanischen Forschungsliteratur unter dem Titel „Is More Better?“ diskutiert worden (Robin/Frede/Barnett 2006). Die Ergebnisse langjähriger Untersuchungen sind eindeutig, insbesondere für die Frühförderung und den Primarschulbereich. Je länger die Kinder - bezogen auf den Tag und das Jahr - einen Kindergarten besuchen, desto besser schneiden sie in späteren Leistungstests ab, vorausgesetzt ein gehaltvolles Angebot der Frühförderung. Entscheidend ist aber nicht einfach die zeitliche Dauer des Schulbesuchs, sondern der Zusammenhang von Dauer mit der Qualität des Angebots (Stecher/Radisich/Fischer 2008, S. 36).

<sup>3</sup> <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagschulen-sind-im-kommen>

Die Befunde zeigen, dass die Zeit, die Kinder in pädagogisch hochwertigen Einrichtungen verbringen, insbesondere im Kindergarten- und Primarschulbereich, mit ihrer Leistungsentwicklung in einem positiven Zusammenhang steht. „Duration matters. Extended-day preschool of good quality had dramatic and lasting effects on children’s learning across a broad range of knowledge and skills“ (Robin/Frede/Barnett 2006, S. 2). Auch über den Vorschulbereich hinaus stehen Qualität und Dauer in einem engen Zusammenhang. Die Quantität des Besuchs einer pädagogischen Einrichtung oder die zeitliche „Dosis“ spielt für den Erfolg des Unterrichts „eine wichtige Rolle“ (Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36).

Die Wirkungen und Problemlagen von Ganztagschulen sind in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) erhoben worden. Mitte 2007 lagen die Ergebnisse der Ausgangserhebung vor (Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007), der zwei weitere Erhebungen folgen sollten. Die Untersuchung ist an 373 Schulen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt worden.

Ausgewählte Ergebnisse der ersten Studie sind etwa die folgenden:

- Schülerinnen und Schüler aus allen Schichten nehmen verstärkt am Ganztagsangebot teil.
- Das Angebot ist wohl vielfältig, aber weist in einigen Bereichen „hohe Streuungen“ auf (ebd., S. 206).
- Defizite bestehen bei den fachbezogenen Angeboten und in der Grundschule im Förderbereich.
- Unterricht und nicht unterrichtliche Angebote sind nicht immer gut aufeinander abgestimmt.
- Der Unterricht am Vormittag und die verschiedenen Tätigkeiten am Nachmittag sind oft separiert.

Offenbar war es zunächst wesentlich einfacher, die Kantinen für Ganztagschulen bereitzustellen und den Mittagstisch zu organisieren, als ein kohärentes Angebot zu entwickeln, das Lernen am Vormittag und am Nachmittag sinnvoll aufeinander bezieht. Ein Grund hier dürfte sein, dass zu wenig qualifiziertes Personal für die ausserunterrichtlichen Angebote und Aktivitäten zur Verfügung steht, und das wiederum wird damit zu tun haben, dass die Ausbildung ausserhalb der Lehrämter nicht auf schulische Tätigkeiten vorbereitet oder jedenfalls nicht die Schule als Arbeitgeber versteht.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen ist im letzten Jahr abschliessend vorgestellt worden. Schon Ende 2010 sind erste Ergebnisse veröffentlicht worden, die sich auf alle drei Erhebungswellen zwischen 2005 und 2010 beziehen. Einige Resultate lassen sich so zusammenfassen:

- Untersucht man die verschiedenen Angebotsformen, dann erreichen die freizeitbezogenen Angebote sowie die Arbeitsgemeinschaften in den Grundschulen den höchsten Teilnahmeanteil (Ganztagschule 2010, S. 9).
- In den Schulen der Sekundarstufe I erreichen die *fächerübergreifenden* Elemente die höchsten Werte.
- Mit einigem Abstand folgen projektspezifische Angebote wie etwa die Schülerzeitung.
- Hausaufgabenhilfe, Förderunterricht, fachbezogene Angebote und ungebundene Freizeitangebote sind deutlich nachgeordnet (S. 10).

Man sieht, dass das Hausaufgabenproblem noch immer nicht im Zentrum steht und Eltern auf absehbare Zeit davon nicht verschont bleiben. Zu allen Erhebungszeitpunkten besuchten etwa zwei Drittel der am Ganztagsangebot Teilnehmenden die entsprechenden Angebote.

Die Studie verweist zu Recht darauf, dass die Weiterentwicklung von Ganztagschulen „mit der Realität rechnen“ muss (ebd., S. 12), also auch mit Widerständen, Abnutzungserscheinungen und Veränderung der Erwartungen. Ganztagschulen sind mit hohen Zielsetzungen verbunden worden. Sie sollen das soziale Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern, zugleich dem Erwerb kognitiver Kompetenzen dienen, soziale Benachteiligung abbauen und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen. Solche Ziele lassen sich nie ganz erreichen und schon gar nicht flächendeckend, weil in den Schulen nie auch nur annähernd die gleiche Qualität gegeben ist. Auf die möglichst hohe Qualität aber kommt es an.

Ein zentrales Ergebnis der StEG-Studie wird wie folgt gefasst:

„Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmässig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist“ (ebd., S. 14).

Die bloße Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb hat Auswirkungen auf das Sozialverhalten, wenn der Ganztagsbetrieb wirklich dauerhaft stattfindet, aber auch hier spielt die wahrgenommene Qualität der Angebote eine zentrale Rolle, die speziell das Verhalten im Unterricht beeinflusst. „Wenn die Ganztagsangebote den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden. Darüber hinaus fördert eine höhere Qualität der Angebote die aktive, soziale Verantwortungsübernahme, für die sich durch die reine Teilnahme am Ganztage kein Effekt zeigen lässt“ (ebd., S. 15).

Auch bezogen auf Lernmotivation und Schulfreude spielt die bloße Teilnahme am Ganztage längerfristig keine Rolle. Die Qualität des Angebots ist *durchgehend* der hauptsächliche Erfolgsfaktor, und zwar sowohl im Blick auf den Unterricht als auch bezogen auf das Erfahrungsfeld der Schule als Ganzes. Je qualitativ gehaltvoller die Schülerinnen und Schüler das Angebot erleben, desto mehr wirkt sich das auf ihre Lernfreude aus. Das gilt entsprechend auch in umgekehrter Hinsicht (ebd., S. 16).

- Lernmotivation und Schulfreude, das zeigen zahlreiche andere Studien, nehmen nach dem Übergang in die Sekundarstufe grundsätzlich ab,
- doch die Ganztagschule kann diese Entwicklung positiv beeinflussen und abmildern,
- sofern die Qualität stimmt.

Die bloße Teilnahme am Ganztagschulbetrieb wirkt sich auch im Blick auf die Schulleistungen langfristig nicht aus. Nur weil Kinder und Jugendliche eine Ganztagschule besuchen, haben sie im Bereich der Leistung noch keinen Vorteil. Entscheidend sind die Qualität des Unterrichts und die Intensität der Teilnahme. Die Noten in Deutsch, der ersten Fremdsprache und tendenziell auch in Mathematik entwickeln sich weniger negativ, wenn die

Jugendlichen mindestens dreimal in der Woche Ganztagsangebote nutzen und diese Angebote qualitativ gut sind (ebd., S. 17).

Auch der Einsatz individualisierender Lehrformen in der Schule ist mit der Entwicklung der Schulleistung verknüpft. Differenzierte Unterrichtsformen haben einen vergleichsweise positiven Effekt, von dem alle Jugendlichen profitieren, „in besonderem Mass aber jene, die an Ganztagsangeboten teilnehmen“ (ebd., S. 18). Das gilt aber nur für vollgebundene Ganztagschulen, mit offenen Formen lässt sich der Effekt nicht erzielen. Mit der vollgebundenen Ganztagschule ist noch ein weiterer Effekt verbunden. In der verpflichtenden Form des Ganztags reduziert sich das Risiko, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen. Für offene und teilgebundene Formen gilt das nur bei regelmässiger Teilnahme an den Angeboten.

Qualität ist vor allem eine Frage der Qualifizierung des Personals. Schon bald nach den ersten Ergebnissen des Bundesprogramms zur Einführung von Ganztagschulen war klar, dass an diesen Schulen ein „differenziertes Personal“ zum Einsatz kommt (Ladenthin/Rekus 2005, S. 308ff.). Der Personaleinsatz wird in den Schulen Ausbildungsfolgen nach sich ziehen (Rollett/Tillmann 2009), doch bislang gibt es für diese nunmehr gemischte Profession höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben.

Mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland arbeitet inzwischen in der einen oder anderen Form mit einem Ganztagsbetrieb. Dieser Tatbestand ist in der Ausbildung der verschiedenen Professionen, die an Ganztagschulen tätig sind, bislang nicht oder nur höchst am Rande berücksichtigt worden. Dabei liegt die Frage auf der Hand, denn: „Die Personalstruktur an Ganztagschulen unterscheidet sich deutlich von der an Halbtagschulen. Im Ganztagsbetrieb sind zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, die nicht als Lehrkräfte angestellt sind. Diese Gruppe ist sehr heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Qualifikation als auch in Bezug auf Umfang und Art der Beschäftigung“ (Ganztagschule 2010, S. 23).

Die heutigen Ausbildungen beziehen sich curricular auf die Kernbereiche der jeweiligen Professionen und auf Schule nur im Sinne eines Tätigkeitsfeldes, das einzig in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral gewichtet wird, ohne speziell auf Ganztagschulen zugeschnitten zu werden. Die neuen Anforderungen der Schulen, die ein ganztägiges Angebot anbieten, verändern jedoch die professionellen Aufgaben in einem ganz entscheidenden Sinne.

- Alle an der Ganztagschule beteiligten Professionen pflegen ihre eigene Identität.
- Das allein ist zu wenig.
- Was neu ausgebildet werden muss, sind Einstellungen, die sich auf das besondere Handlungsfeld eines verpflichtenden Ganztagsbetriebes beziehen,
- und mit dem sich Aufgaben verbinden, die nur von den Professionen gemeinsam gelöst werden können.

Ganztagschulen sind bildungspolitisch inzwischen ein Erfolgsindikator, ohne dass die Realität den politischen Beschreibungen entsprechen würde. Ich wähle als Beispiel eine Rivalin von Frankfurt. Die Behörde für Schule und Berufsbildung der Stadt Hamburg etwa wirbt für ihre Ganztagschulen mit folgenden Fragen:

- Wollen Sie Ihren Kindern mehr Lernzeit geben?
- Möchten Sie Ihrem Kind ermöglichen, sich auf vielfältige Weise in Sport, Musik, Kunst oder Theater zu erproben?
- Wünschen Sie sich, dass Ihr Kind, wenn es nach Hause kommt, keine Hausaufgaben mehr erledigen muss?
- Überlegen Sie, wie Sie die tägliche Betreuung für Ihr Kind am besten organisieren?
- Dann könnte eine der Hamburger Ganztagschulen für Ihr Kind die richtige Schule sein.

Mit solchen Fragen sind heutige Eltern konfrontiert, die sich dann auch darauf verlassen, dass ihre Wahl richtig war. Die Hamburger Behörde macht dazu weitgehende Qualitätsaussagen, die wie Zusagen verstanden werden sollen und doch zunächst nur Absichten sind. Die politischen Absichten müssen konfrontiert werden mit den Entwicklungsaufgaben der Ganztagschulen.

Die Tatsache, dass Ganztagschulen bereits heute an Standorten wie Hamburg mit Sportvereinen, Musikschulen und Organisationen aus der Kinder- und Jugendarbeit zusammenarbeiten, lässt sich als Beleg verstehen, dass eine Entwicklung *in Richtung Bildungslandschaften* eingeschlagen wird. Ganztagschulen sind daher nicht isoliert zu verstehen, ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und dort Impulse aufnehmen, wo die örtlichen Verhältnisse Angebote bereitstellen, über die die Schule selbst nicht verfügt.

##### 5. Ganztagschulen und „Bildungslandschaften“

Was sich kommunal gut organisieren lässt, ist die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor Ort. Heute hängt die Sportnote weitgehend davon ab, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie gut ausserhalb der Schule musiziert worden ist. Das lässt zunächst einfach als Leistung anerkennen. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden. Statt überqualifiziert an einem Unterricht teilnehmen, in dem man keine Fortschritte erzielt, kann die Lernzeit anders gewinnbringender eingesetzt werden.

Aber auch eine weitergehende Kooperation ist möglich. Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Auch von Aussen gibt es Anstösse, wie die ästhetische Bildung in den Schulen verbessert werden kann. In verschiedenen europäischen Ländern gibt es das noch von Yehudi Menuhin ins Leben gerufene Projekt MUS-E, das seit 1993 unterstützt von verschiedenen Stiftungen tätig ist. Die Grundidee ist, dass Künstler der verschiedensten Sparten und

Richtungen in Schulen tätig sind und zusammen mit den Lehrkräften arbeiten. Das Projekt finanziert den teilnehmenden Schulen zusätzlich zwei Unterrichtsstunden pro Woche, die für musisch-künstlerisches Lernen eingesetzt werden. Das letzte Projekt in Deutschland läuft derzeit noch im Saarland, im europäischen Ausland ist MUS-E besonders in Ungarn, Italien und Spanien erfolgreich. Verschiedene deutsche Bundesländer haben dagegen die Fördermittel gestrichen,<sup>4</sup> was einer verpassten Chance gleichkommt.

Ein anderer Baustein für die Entwicklung von Bildungslandschaften ist die offene Jugendarbeit. Sie hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Es mag sein, dass Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet.

- Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen,
- also wahrnehmen und für sich aufgreifen, was in der Jugendarbeit geleistet wird,
- auch und gerade wenn der Preis Schulkritik ist.

Die Schule erhält viel zu oft gefilterte Rückmeldungen, also geschönte Botschaften, die nichts aussagen über das, was Jugendliche tatsächlich in der Schule erleben und wie sich selbst wahrnehmen. Meistens fehlen dafür der Ort und oft auch der Sinn. In der offenen Jugendarbeit kann es Foren geben für den Austausch über reale Schulerfahrungen, an denen sich die Schulen in geeigneter Form beteiligen.

Vielen Jugendlichen ist der Sinn der Schule nicht mehr verständlich, sie unterlaufen geschickt die Anforderungen oder spielen das Spiel der Anstrengungsbereitschaft und werden zu erfolgreichen Minimalisten, was weder ihnen nutzt noch der Schule. Dafür hat die Schulsprache ein schönes Wort, nämlich „durchmogeln“. Diese Kunst schafft Entlastung, aber am Ende keinen Gewinn. Wenn wirksam Abhilfe geschaffen werden soll muss die Schule ihnen zuhören und die Jugendlichen ernst nehmen, statt immer vergeblich auf das warten, was nie kommt, nämlich die „intrinsische Motivation“. Ein Ort ausserhalb der Schule sollte da willkommen sein, was auch für gemeinsame Projekte mit der Jugendarbeit gilt.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen.

- Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendliche darstellte.
- Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

<sup>4</sup> [http://muse-stiftung.org/de\\_DE/detail/43981/140507](http://muse-stiftung.org/de_DE/detail/43981/140507)

Um nicht gleich wieder schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. In Städten wie Basel organisiert die Volkshochschule sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen.

- Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen, etwa der Gesundheit und Fitness.
- Jugendliche besuchen heute teure Fitnessstudios und nicht mehr die uncoolen Turnvereine.
- Hier wäre ein Feld für eine Bildungslandschaft.

Ich weiss nicht, wie viele Volkshochschulen heute ausgebildete Fitnesstrainer angestellt haben, aber auch hier muss man das Geschäft nicht den Studios überlassen. Ein anderer Preisträger des letzten Schulpreises der Bosch-Stiftung ist die Erich-Kästner-Gesamtschule in Bochum. Sie unterhält ein eigenes Fitness-Studio, das am Abend für das Wohnquartier offen steht und dabei mit einem ausgesprochen günstigen Angebot eine gute Nachfrage erzielt.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten?

- Deutsche Schüler lernen heute Englisch oder Französisch in Gastfamilien im Ausland,
- für Kinder von Migranten in Deutschland liesse sich ein Familiennetzwerk organisieren,
- das die Gemeinden zusammen mit den Schulen und den Jugendämtern bereitstellen würden.
- Deutsch lernt man, indem man wie selbstverständlich die Sprache spricht.

Auch Vereine sind gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schliesslich kann man Senioren auch als Partner zum Erlernen der deutschen Sprache gewinnen, die einem guten Zweck dienen, denn von der sicheren Sprachbeherrschung ist der Bildungserfolg am meisten abhängig. Lesepatzen gibt es vor allem an Grundschulen, warum soll es nicht auch Sprechpatzen geben, die Deutsch als Unterhaltung anbieten?

Demokratie lernt man nicht einmal für immer. Versteht man Demokratie als Lebensform, dann hängt die Akzeptanz sehr stark davon ab, welche Formen der Mitsprache und Partizipation vor Ort gegeben sind. Was „Stuttgart 21“ genannt wird, war ein kommunaler Konflikt, der auf demokratische Weise gelöst werden musste, durch eine intelligente Opposition, eine heftige politische Auseinandersetzung, das wiederholte

Einklagen von Transparenz und am Schluss einen Mehrheitsentscheid, mit dem die Minderheit leben muss.

Dieser sehr spezielle Konflikt zeigt, dass Bildungslandschaften auch als ein Übungsfeld der Demokratie betrachtet werden können. Im Falle von „Stuttgart 21“ mussten sich die Regierenden mit den Bürgerinnen und Bürgern direkt auseinandersetzen, was vor Ort immer möglich ist und nur die Regierenden überrascht hat.

- Notwendig für das Engagement sind ein politisches Anliegen, für die Gewinnung von Mitstreitern Twitter und YouTube sowie deren intelligente Nutzung.
- Die Volkshochschule könnte an solche Erfahrungen direkt anschließen und für einen Bürgerdialog für Aufarbeitung sorgen, ohne das Feld einfach den Parteien zu überlassen.
- Sie würden damit nicht nur der Bildung, sondern auch der Zivilgesellschaft dienen.

Von Aussen gesehen ist es ausgesprochen merkwürdig, dass in Deutschland von „Wutbürgern“ gesprochen wird, wenn demokratischer Protest artikuliert wird. Auch der Ausdruck „Politikverdrossenheit“ lenkt nur von den ungenutzten Möglichkeiten ab. Protest ist eine notwendige Politikerfahrung und Kritik ist die Grundlage der Demokratie, beides verlangt nach einem politischen Lernraum, der sich einerseits nur spontan bilden kann, weil er einen Anlass braucht, der andererseits aber Reflexionsinseln benötigt, die auch örtliche Stiftungen oder Akademien bereitstellen können. Wut kann der Anlass sein, sich politisch zu engagieren, aber dann treffen Bürger auf andere Bürger und nicht „Wutbürger“ auf Herrn Mappus.

Ein noch immer unterschätzter Bildungsbereich ist der der Selbstinstruktion. Das Bildungsdenken wird sehr schnell auf Schule und professionellen Unterricht reduziert, generell kommen nur die Institutionen der Bildung ins Spiel, während sich in den alltäglichen Bildungsräumen eine Abkehr von formalisierter Unterweisung abzeichnet.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know How und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden
- und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll. Wie würde die normale Schulstunde aussehen, wenn die Schüler ihr iPhone benutzen könnten? Man kann schon heute nicht mehr Zug fahren, ohne dass der Nachbar einen Spielfilm sieht und es ist schwer, auf sich aufmerksam zu machen, wenn die Ohren des Nachbarn verstöpselt sind. Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Nerds unterrichten soll. Ihr Lernmodus jedenfalls hat sich verselbständigt.

Ein weiteres zentrales Problem von lokalen Bildungsräumen sind die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und besonders die Integration in den Arbeitsmarkt.



- „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik.
- Das damit verbundene Anliegen gewinnt aber erst dann konkrete Gestalt gewinnt,
- wenn kommunale Verbände geschaffen werden
- und Krippen, Kindergärten sowie Primarschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten.

Das verlangt Management und dürfte angesichts der kommunalen Finanzen sowie der unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht leicht zu realisieren sein. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden. Man hat in Deutschland leidenschaftlich über das „Betreuungsgeld“ gestritten und dabei ganz übersehen, dass heutige Eltern nicht mehr durch ein konservatives Familienmodell zu überzeugen sind, sondern danach entscheiden, wie das Angebot vor Ort beschaffen ist. Auch Ganztagschulen haben sich pragmatisch durchgesetzt und nicht zu der Zeit, als sie noch Kampfplatz der Ideologien waren.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so je nach Standort für ein Drittel bis die Hälfte aller deutschen Jugendlichen. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Auch hier kann kommunal viel getan werden: Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden, Bildungsmassnahmen der Arbeitsämter müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Dass die Ergebnisse am Ende eines jeden Lehrgangs nie bei allen Schülern gleich sind, ist keine Trivialität. Normalerweise unterstellen Lehrpläne oder wie sie in Deutschland heissen „Regelstandards,“ dass Ziele von allen erreicht werden können oder gar müssen, was aber nicht einmal einen Grenzwert darstellt. Die Zielorientierung muss daher eine verbindliche untere Linie erhalten, die erreichbar ist und sei es mit Förderaufwand; die Leistungen nach oben dagegen werden offen gelassen oder als Normalverteilung erwartet. Daher spricht man in der Schweiz unbefangen von „Mindeststandards,“ ohne in einen semantischen Streit zu geraten, ob Mindeststandards nun Regelstandards sind oder nicht.

Das Problem ist, dass der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden muss, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Andere Ideen betreffen die Betriebe. Die Weiterbildung kann durch neue Kooperationen zwischen den Arbeitsämtern, den Betrieben und den kommunalen Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden. Die Erfolgchancen steigen mit dem konkreten Nutzen für die Betriebe. Den Sprachkurs in „Business English“ könnte auch die Volkshochschule übernehmen, die erfahrene Ökonomen anstellt, die anders als viele Englischlehrer diese sehr spezielle Fachsprache auch tatsächlich beherrschen. Und wir haben

erfolgreiche Seniorenuniversitäten, aber keine Meisterlehren für Senioren, die ein Handwerk lernen wollen, ohne einen Beruf ausüben zu müssen.

Noch etwas zur Kooperation mit den Schulen: Auch ein Theaterbesuch lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Schauspieler können auch beim Sprechenlernen helfen, das in den Ausdruck „Auftrittskompetenz“ genannt wird, hat seinen Kern entgegen die Meinung vieler Studenten nicht in der Powerpoint-Präsentation, sondern im Beherrschen der Sprache. Man leidet, wenn Folien kommentiert werden und der Sprecher dabei die Sprache verhunzt. Universitäten, die das zulassen, sollten bestraft werden.

Auf der anderen Seite, wer wirklich Lesen in den Mittelpunkt von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Das gilt auch für viele andere Anliegen über die Leseförderung hinaus, sie müssen im lokalen Raum sichtbar sein und möglichst auch ein Gesicht erhalten.

- Vielen Kindern fehlen Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen.
- Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird.
- Seniorenheime können Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen können.

Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiß auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Natürlich muss sich auch die Schule entwickeln, während man heute oft einfach nur semantische Anpassungen erlebt, wie die Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Heute gibt es keinen Lernbereich mehr ohne die Verunzierung durch „Kompetenzstufen“, selbst die Didaktik der Sexualerziehung, ein schwaches Pflänzchen, ist von dieser Seuche befallen. Aber neu ist damit nur die Sprache, nicht das Problem des Unterrichts. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>5</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>6</sup>

Wie oft das der Fall war, ist wiederum nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>7</sup> ist bis heute angesagt. Ganztagschulen und Bildungslandschaften sprechen wir, weil genau das nicht ausreicht. Die Schulen stehen nicht für sich, sie müssen sich mit dem Umfeld vernetzen und mehr Zeit gewinnbringender einsetzen, ohne den Unterricht zu vernachlässigen. Wenn ich das vermitteln konnte, nehme ich den langen Rückweg von der Residenzstadt in mein Schweizer Dorf gerne in Kauf.

### Literatur

- Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2005 bis 2009. Bonn: KMK 2011.
- Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010.
- Bildungsbarometer 4/2008 zum Thema Schulstruktur. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2009.
- Diller, A./Rauschenbach Th. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: VS-Verlag 2006.
- Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa-Verlag 2007.
- Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.
- Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Oplden: Leske&Budrich 2003.
- Luther, M.: Ueber Schulen. Ansichten, Wünsche und Vorschläge. In zeitgemässer Auswahl zur Beherzigung für Eltern und Schulfreunde auf's Neue an's Licht gestellt. Hrsg. v. J.C.A. Mantschke. Elberfeld: Bei Carl Joseph Becker 1830.
- Oelkers., J.: „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2009.
- Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

<sup>5</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

<sup>6</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>7</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

Robin, K.B./Frede, E.C./Barnett, St. W.: Is More Better? The Effects of Full Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University 2006.

Rollett, W./Tillmann, K.: Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: I. Kamski/H.G. Holtappels/Th. Schnetzer (Hrsg.): Qualität vom Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen an der Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2009, S. 134-143.

Scherr, Th.: Organisation der Volksschule. Leipzig: Verlagsbureau 1847.

Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N.: Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 23 (2008), S. 33-38.

Works of the late Doctor Benjamin Franklin Consisting of his Life, Written by Himself, Together with Essays, Humorous, Moral&Literary, Chiefly in the Manner of The Spectator. Dublin: Printed for P. Wogan, P. Byrne, J. Moore. and W. Jones 1793.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.