

2 Ganztagsschule und Bildungslandschaft

Die Ganztagsschule gewinnt auch in Deutschland und insbesondere im Primarbereich zunehmend an Bedeutung bei der Gestaltung schulischer Angebote und trägt neben außerschulischen Betreuungsmöglichkeiten ihren Teil zur ganztägigen Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen bei. Dabei kann eine Ganztagsschule für sich stehen oder in Beziehung mit einer sie umgebenden Bildungslandschaft treten. Beide Aspekte sollen in diesem Kapitel beleuchtet werden.

Die Beschreibung der Ganztagsschule als formalem Lern- und Bildungsort (Abschnitt 2.1) gibt Einblick in ein verändertes Bild von Schule unter dem Einfluss des Ganztags und erläutert vor allem pädagogische Grundlagen und Rahmenbedingungen sowie Auswirkungen auf die innere und äußere Schulentwicklung. Eine Definition ganztägiger Organisationsformen aufgrund struktureller Rahmenbedingungen erfolgt hingegen an späterer Stelle (Abschnitt 3.1).

- Ganztagsschule als Lern- und Lebensraum (2.1.1)
- Ausstattung von Ganztagsschulen mit Ressourcen (2.1.2)
- Ganztag verändert Schule (2.1.3)

Die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Zielen und Begründungen von Bildungslandschaften führt im Folgenden zu einer Klärung des Verhältnisses von (Ganztags)Schule und Bildungslandschaft (Abschnitt 2.2). Da sich beide Ansätze in Intention und Organisation teils überschneiden, stehen Möglichkeiten der Kooperation und gegenseitigen Unterstützung im Vordergrund. Die Verwendung der Bildungsmodalitäten aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht zur Bestimmung des Bildungsbegriffs ermöglicht dabei eine erste Einordnung schulischer Bildungsprozesse im Gesamt der Bildungslandschaft (vgl. BMFSFJ 2005, S.97).

- Begründungslinien der Bildungslandschaft (2.2.1)
- Begriffsbestimmung zum Bildungsbegriff: Formell – informell, formal – non-formal (2.2.1)
- Die Ganztagsschule in ihrem Verhältnis zur Bildungslandschaft (2.2.2)

Zusammenfassend werden die Synergieeffekte und der Mehrwert einer Verknüpfung von Ganzttag und Bildungslandschaft für Kinder und Jugendliche dargestellt (Abschnitt 2.3)

2.1 Ganztagsschule als Bildungsort

2.1.1 Ganztagsschule als Lern- und Lebensraum

Mit veränderten Bedingungen für Bildung im Lebenslauf sowie im gesamten Lebensumfeld gerät auch die Schule als Bildungsinstitution neu in den Blick. In ihrer traditionellen Form als Halbtagschule hält sie in vielen Bereichen den Anforderungen sich verändernder Bildungsanforderungen nicht mehr stand. Organisationsform und inhaltliche Ausgestaltung passen sich gerade in den letzten Jahren, in einigen Fällen allerdings auch schon Jahrzehnten, diesen Entwicklungen an.

Schule wandelt sich in zunehmendem Maß, schon allein aufgrund der zeitlichen Ausdehnung des Schulbesuchs an Ganztagschulen, zur Lebenswelt für Kinder und Jugendliche. Dies stellt an die Ausgestaltung von Lerninhalten und weiteren Angeboten neue Anforderungen, soll die Ganztagschule nicht nur eine anregende Betreuungseinrichtung sein, sondern außerdem sozial ausgleichend und fördernd wirken.

Häufig geäußerte Kritik an „Schule“

Während sich positive Zuschreibungen oder Gestaltungsempfehlungen in der Literatur häufig ganz bewusst auf bestimmte Schulformen beziehen, wird Kritik meist auf das Schulsystem allgemein bezogen. Gemeint ist hier in der Regel die *traditionelle Schule*, mit begrenzten Betreuungszeiten, mit einer geradlinigen Orientierung an Schülerleistungen in Form von Noten und mit einem Schulumfeld, das einem bürgerlichen Mittelstand entspricht (vgl. Idel 2012, S.446).

In die Kritik gerät dieses Konzept von Schule wohl zunehmend, weil sich eben diese Rahmenbedingungen so nicht mehr halten lassen, Schule sich dem jedoch noch nicht angepasst hat und damit „das tradierte Modell der Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt endgültig in die Krise gekommen ist“ (Burow 2008, S.19).

Mack und Schroeder breiten diesen Gedankenkomplex anschaulich aus. Sie erklären die Künstlichkeit des Lernraums Schule gerade eben aus seiner Abgrenzung von anderen lebensweltlichen Zusammenhängen, so dass ein abgeschlossener Schulraum – oft im wahrsten Sinne des Wortes – entsteht, der durch einen hohen Anteil von Selbstbezogenheit und Lebensferne charakterisiert werden kann und so im deutlichen Gegensatz zu dem ihn umgebenden Sozialraum steht (vgl. Mack und Schroeder 2005, S.337 f.).

Paradoxerweise liegt jedoch gerade in dieser Problematik auch die Chance zur Veränderung, denn die „Krise der formalen Bildung scheint einen Regionalisierungsprozess in Gang gesetzt zu haben“ (Reutlinger 2011, S.55), der mit der Ausgestaltung von Bildungslandschaften zusammenfällt und auf Schulen zurückwirkt. Zusätzlich erhöht sich mit der verstärkten Forderung nach Ganztagsangeboten der Druck auf die Verantwortlichen, hier pädagogisch überzeugende Konzepte einer Schule als Lebenswelt zu entwickeln.

Ganztagsschule als Lebenswelt

Um die eben ausgeführte Lebensferne und Abgeschlossenheit der Schule überwinden zu können, ist ein gewandeltes Selbstverständnis von Nöten, das sich erst langsam, aber mit der Unterstützung anderer in der Bildungslandschaft angesiedelter Bildungsinstitutionen zunehmend ausbildet. Deinet beschreibt Schule „als Sozialraum, in dem Aneignungsprozesse möglich sind“ (Deinet 2011, S.86). Nötig ist hierzu, über bestehende Grenzen hinaus zu denken.

Dies betrifft zum einen ganz praktisch die Aufhebung der geographischen und professionellen Grundstücksgrenzen von Schulen. Besonders im Rahmen von Ganztagschulen ist die Öffnung der Institution Schule ein zu hebender Schatz, der mit gewandelten Personalstrukturen durch die Hereinnahme vielfältiger Professionen und durch Zeit für die vermehrte Nutzung außerschulischer Lernorte und Lerninhalte das Potenzial zur Bereicherung des schulischen Fächerkanons um lebensweltrelevante Aspekte entfaltet, die so motivierend auf das Lern- und Bildungsverhalten von Kindern und Jugendlichen wirken können.

Zum anderen ist auf eher abstrakter Ebene ein kritisch-konstruktiver Umgang mit der Einteilung nach formalem und informellem Lernen gefordert. Schule ist trotz ihrer immer noch starken Ausrichtung auf formale Schulleistungen und ihrem Versuch der Rechtfertigung von Bildungsselektion durch die Vergabe von Berechtigungszertifikaten „selbst auch Ort der informellen Bildung“ (Deinet

2011, S.86). Auch diese Chance entfaltet sich in einem durch mehr Zeit geprägten Ganzttag besser als in einer auf Kernunterricht und Lehrplan begrenzten Halbttagsschule und so „wird der Ganzttagsschule im Bildungsbericht 2006 hinsichtlich der Verzahnung gelingender formaler und informeller Bildungsprozesse eine positive Rolle zugeschrieben“ (Durdel 2009, S.128). Mit dieser Entwicklung „wird die Schule sehr viel stärker vom Lern- zu einem Lebensort“ (BMFSFJ 2013, S.42, vgl. Fölling-Albers 1995, S.16), der eine Vielzahl an Bildungsgelegenheiten vorhält.

Gerade im Hinblick auf, durch gesellschaftliche Veränderungen bedingt, reduzierte informelle Lerngelegenheiten vieler Kinder und Jugendlichen liegt der Schwerpunkt einer lebensweltlich orientierten Ganzttagsschule darin, im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs „die Vermittlungs- und die Aneignungsfunktion zusammen“ (Deinet 2011, S.86; vgl. Gantke 2008, S.163; Prüß 2009, S.538) zu realisieren, was durch das Zusammenspiel mit einer Bildungslandschaft und die Ausstattung mit unterstützenden Ressourcen verbessert wird.

2.1.2 Ausstattung von Ganzttagsschulen mit Ressourcen

Der Begriff Ressourcen wird dieser Arbeit in einem weiten Verständnis zu Grunde gelegt und umfasst Faktoren, die in ihrem Vorhandensein Ganzttagsschule überhaupt erst ermöglichen oder dazu beitragen, in welcher Weise diese ihre Aufgaben bewältigen kann. Ebenso können sich aus dem Fehlen nötiger Voraussetzungen ungünstige Rahmenbedingungen ergeben, die zu einer kompromissbelasteten oder misslingenden Ganztagsbeschulung führen. Jede Ganzttagsschule wird dabei von staatlicher Seite, oft jedoch auch durch Fundraising, durch die Bereitstellung von Mitteln unterstützt, die sich auf die Faktoren Zeit, Schulumfeld, Schulraum, Finanzen und Organisationsstrukturen auswirken.

Zeit und Zeitnutzung

Geht es um neue pädagogische, an die Schule gestellte Erwartungen, so werden diese häufig mit dem Gegenargument fehlender Zeit und daraus entstehender Überforderung zurückgewiesen. Hier sind Angebote der Ganztagsbildung deutlich im Vorteil, allen voran die gebundene Ganzttagsschule, da sie durch das erweiterte Zeitbudget (vgl. Edelstein 2007, S.37; Prüß 2008, S.538; Rollett et al.

2011, S.76) und ihr integriertes Konzept eine „flexible lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung“ (Holtappels 2006, S.84) des ganzen Tages vornehmen kann (vgl. Rabenstein 2010, S.86). Hier ergeben sich einerseits positive Auswirkungen auf den Unterricht, in den reformpädagogische und innovative Ansätze wieder verstärkt zurückkehren (vgl. Prüß 2007, S.97; Gantke 2008, S.166) und in dem Zeit ist für stärker „auf die Person ausgerichtete Lehr- und Lernformen“ (Hinz 2008, S.145). Andererseits rückt auch der Schüler, die Schülerin deutlicher in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens, wobei die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen zur Grundlage der Förderbemühungen werden (vgl. Lorenz et al. 2012, S.124; Schmidt 2007, S.212; Rabenstein 2010, S.87).

Der Faktor Zeit darf daher als wohl wichtigste Stellschraube angesehen werden, wenn es um die Veränderung von Schule selbst, aber auch um eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler geht. „Ganztagsschulen eröffnen allein durch ihre zeitlich erweiterten Ressourcen vielfältige Chancen in der Erfüllung ihres Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages“ (Richter und Rutz 2007, S.1). Immer wieder klingt im wissenschaftlichen Diskurs über Ganztagsschule jedoch an, wie wichtig es daher sei, auf welche Art und mit welcher Intention man diese Zeit nutze (vgl. Oelkers 2010, S.53). Dies kann auch durchaus mit einem kritischen Unterton geschehen, indem darauf hingewiesen wird, es gehe „nicht darum, die Schule künstlich zeitlich auszudehnen und dann zu sehen, womit man diese zusätzliche Zeit füllt“ (Wiere 2011a, S.26).

Dem gegenüber wird die Forderung nach pädagogisch sinnvoll genutzter Zeit gestellt (vgl. Schnetzer 2008, S.71; Stecher et al. 2007, S.347), über deren inhaltliche Ausgestaltung jedoch keine Aussagen getroffen werden (können). An diesem Punkt wird ganz deutlich, dass die konzeptionelle Begründung und deren Auswirkungen auf die schulische und unterrichtliche Praxis eine „zentrale einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe“ darstellen, die abhängig von den Bedürfnissen der Schülerschaft, den Bedingungen der umgebenden Bildungslandschaft und den zur Verfügung stehenden Ressourcen für jede Schule anders zu bewältigen ist.

Schulumfeld

Eine Öffnung der Schule zu dem sie umgebenden Sozialraum (vgl. Rollett et al. 2011, S.76; Holtappels 2012, S.221) geschieht zunächst auf personeller Ebene

durch die oben bereits beschriebene Hereinnahme zusätzlichen Personals. Dadurch vollzieht sich jedoch auch eine methodische und institutionelle Öffnung (vgl. Gantke 2008, S.159; Holtappels 2006, S.82), die auf die Schulentwicklung zurückwirkt.

Neben dem externen Personal, das für Kinder noch einmal eine andere Beziehungsqualität ermöglicht, „können die außerunterrichtlichen Angebote spezifische soziale Erfahrungsräume darstellen“ (Brümmer et al. 2011, S.165), die andere Lernerfahrungen bereitstellen als Unterricht oder unbetreute Freizeit und sich motivierend auf schulische Lernprozesse auswirken können (vgl. Brümmer et al. 2011, S.165; Wiere 2011b, S.43).

Öffnung geschieht aber nicht nur auf diesen Ebenen, sondern muss, soll sie fruchtbar für den Lernprozess sein, auch die Herkunfts- und Lebenswelt der Kinder einbeziehen. Wichtig ist, dass Unterricht für die Kinder „als anschlussfähig erlebt wird an das, was im Alltag ihres Herkunftsmilieus gefordert ist und Wertigkeit hat“ (Brake 2011, S.283). Aus diesem Grund reicht es nicht aus, das Umfeld in die Schule zu holen, es muss auch der Blick der Schule für die Unterschiedlichkeit der Lebens- und Bildungswelten ihrer Schülerinnen und Schüler geöffnet werden (vgl. Brake 2011, S.283).

Räume und Ausstattung

Ein Ganztagskonzept stellt eine Schule vor völlig neue Herausforderungen und Bedürfnisse, besonders auch im Bereich des zusätzlichen Raumprogramms. Durch den ganztägigen Aufenthalt von Kindern im Schulhaus werden Räume für das Mittagessen, für Freizeit, für geteilte Lerngruppen und alternative Unterrichtsformen notwendig. Die Gestaltung der Räume bedarf einer bewussten Konzeptionierung im Hinblick auf Wohlbefinden, soziales Zusammenleben und gelingende Lernprozesse (vgl. Holtappels 2006, S.83; Holtappels 2012, S.221; Prüß 2007, S.99).

Hier wird deutlich, dass eine der grundlegenden Ressourcen für Ganztagschulen die Bereitstellung von finanziellen Mitteln ist. Diese „liefern die räumlichen, materiellen und personellen Grundlagen, die es den Schulen ermöglichen, ihren Ganztagsschulentwicklungsprozess voranzutreiben“ (Rollett et al. 2011, S.76).

Organisationsstrukturen

Eine „radikal andere Form von Schule verlangt eine andere Organisationsstruktur“ (Hinz 2008, S.145). Für die Erfüllung der in sie gesetzten Hoffnungen und Erwartungen benötigen Ganztagsschulen „entsprechende Handlungsspielräume und Realisierungsmöglichkeiten“ (Prüß 2008, S.538). Unumgänglich scheint hier, dass die Einzelschule in ihrer Rolle als Hauptakteur der eigenen Schulentwicklung anerkannt und bestärkt wird. Die „Gestaltung der Einzelschule und das Schulklima selbst“ (Prüß 2007, S.97) haben einen bedeutenden Einfluss auf die Lern- und Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Wichtige Faktoren sind hier „die pädagogischen Grundorientierungen der Lehrer, die Partizipationsmöglichkeiten, das Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie das praktizierte Schulleben“ (Wiery 2011b, S.42).

Dieser letzte Punkt führt die Gelingensbedingungen von Ganztagsschule, die sich zuvor auf vielfältige Faktoren berufen haben, wieder auf die elementaren pädagogischen Aufgaben der Schule zurück, die unabhängig von Regel- oder Ganztagsbeschulung gelten. Die Potenziale einer gelingenden Ganztagsbildung im Unterschied zur Regelbeschulung scheinen daher vor allem in der zeitlichen Ausdehnung und der Öffnung für andere Perspektiven zu liegen.

2.1.3 Ganzttag verändert Schule

Ist eine Schule aktiver Bestandteil einer Bildungslandschaft, verändert sich ihre Sicht auf Bildung und Unterricht, finden Veränderungsprozesse inhaltlicher und struktureller Art auf Schulebene statt. Obwohl die überwiegende Mehrzahl der anzuführenden Veränderungen einen positiven Anstrich haben, dürfen auch negative Auswirkungen im Zuge des Ganztagserschulausbaus nicht verschwiegen werden, die sich hauptsächlich mit den Schlagworten Personalentwicklung, Überlastung und fehlende Unterrichtsentwicklung kurz umreißen lassen.

Erweitertes Bildungsverständnis

Die bereits erwähnte Kritik an der Lebensferne schulischer Inhalte und Anforderungen geht zunehmend einher mit der Forderung nach „einem z. B. auch vom Bundesjugendkuratorium formulierten erweiterten Bildungsbegriff“ (Deinet

2011, S.84), mit dem der einzelne Mensch wieder in den Fokus gerät, denn „Lernen und Bildung stellen nicht einen Wert an sich dar, der Wert dieser Prozesse liegt vor allem darin, wie weit sie zu einer souveränen Lebensführung und zu einer lebenswerten Gesellschaft beitragen“ (Lipski 2005b, S.7; vgl. Siegrist und Sternberg 2011, S.6).

Bildung geht damit in zweierlei Hinsicht über die Schule hinaus. Zum einen setzt sie ein Ziel, das zum großen Teil erst jenseits der Schulzeit seine Erfüllung in einem selbstbestimmten und engagierten Lebensstil findet. Zum anderen ist es für die Erreichung dieses Ziels unabdingbar, Schule zu öffnen und außerschulische Bildungsorte für Schülerinnen und Schüler erfahr- und nutzbar zu machen (vgl. Deinet 2011, S.92; Kessl und Reutlinger 2013, S.32). Beides ist nicht mit einem rein formalen, an Schulnoten und Lehrplan orientierten Lernverständnis zu realisieren, hier sind Inhalte und Erfahrungen wichtig, die sich nicht durch ein Curriculum beschreiben lassen (vgl. Züchner 2010, S.4), sowie der Einbezug von Sozialraum und Alltagsleben, die *echte* Erfahrungen erlebbar machen, wofür die Ganztagsschule durch ihre Öffnung nach außen bessere Voraussetzungen bieten kann.

Öffnung von Schule

Die häufig geforderte Öffnung der Schule ist ein komplexer Zusammenhang, der Einfluss auf unterschiedliche Bereiche schulischen und kommunalen Lebens haben kann. Durdel legt hier eine gut strukturierte Aufteilung nach verschiedenen Aspekten vor, indem sie eine thematische, methodische und institutionelle Öffnung unterscheidet (vgl. 2009, S.124).

Demnach meint die institutionelle Öffnung „eine Öffnung der Schule in das Gemeinwesen und die Welt“ (Durdel 2009, S.124), sowie „die Zusammenarbeit mit Beratungs-, Fortbildungs- und Unterstützungseinrichtungen“ (Durdel 2009, S.125). Mack und Schroeder ordnen diese Entwicklung in die „Renaissance reformpädagogischer Traditionen“ ein, in der städtische Räume zu Lernorten werden (Mack und Schroeder 2005, S.343). In Bezug auf die Ganztagsschule geht Kolbe so weit zu sagen, „dass ganztägigen Schulangeboten nur dann ein pädagogisch produktiver Charakter zukommt, wenn ... eine spezifischere Entgrenzung von Schule durch ein Angebot an offeneren Erfahrungsräumen“ (Kolbe 2006, S.161) stattfindet. Gleichzeitig verbreitert die Schule „durch ihr Engage-

ment auch ihre zivilgesellschaftliche Basis“ (Deinet 2011, S.84) und wirkt so in den Sozialraum zurück.

Mit zwei weiteren Aspekten von Öffnung nimmt Durdel noch andere Auswirkungen in den Blick, die sich stärker auf den Unterricht als auf die Bildungslandschaft beziehen. Während sich eine thematische Öffnung vor allem der Auswahl lebensweltbezogener Unterrichtsgegenstände und deren Aneignung im fächerverbindenden Lernen verschreiben sollte, zielt eine methodische Öffnung „auf eine stärkere Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Gestaltung und Bewertung des eigenen Lernens auf der Grundlage ihrer Fragen“ (Durdel 2009, S.124). Hierin liegt ein Veränderungspotenzial für schulische Strukturen, deren Reform häufig gefordert wird, aber nicht leicht zu realisieren ist.

Innere und äußere Schulreform

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass eine derartige Öffnung von Schule vermutlich nur von einem ganztägigen Schulangebot realisiert werden kann, das so auch eine veränderte Basis für Schulreformen innerer und äußerer Art bieten kann. Äußere Schulreform umfasst nach Durdel „systemische Änderungen, die durch Politik und Verwaltung durchgesetzt werden“, wozu beispielsweise der Ausbau des Ganztagsschulwesens zählt, „während die innere Schulreform auf eine Änderung pädagogischer Inhalte, Strukturen und Organisationsformen zielt“ (Durdel 2009, S.122). Beide Prozesse werden durch das Einbinden einer Schule in eine Bildungslandschaft und durch die Ganztagsschulentwicklung vorangetrieben (vgl. Tillmann 2011, S.22).

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung einer gelingenden Ganztagsschule muss die pädagogische Schulentwicklung ein zentraler Aspekt sein. „Sollen Ganztagschulen allerdings neuere und mehr erzieherische und bildende Funktionen übernehmen, so wird weniger die Organisationsform der Schule im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr die inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags in den Blick rücken.“ (Gängler 2011, S.320) Dadurch wird vor allem die Rolle der Einzelschule gestärkt (vgl. Prüß 2007, S.96), die vermehrt als Akteur der Schul- und Bildungsentwicklung gesehen und hier in die Verantwortung genommen wird.

Durdel fasst hierzu Entwicklungsthemen zusammen, die von Ganztagsschulen im Lauf ihres Schulentwicklungsprozesses bewältigt werden. Dazu zählen die Zusammenarbeit mit der Kommune und die eigene Außendarstellung, die Beschäftigung mit der räumlichen und zeitlichen Gestaltung des Ganztags, sowie

die allgemeine Personalentwicklung bei Lehrern und weiterem, an der Schule tätigem Personal (vgl. Durdel 2009, S.126). Gerade in diesen Punkten liegen jedoch nicht nur die Herausforderungen der Einzelschule, sondern häufig auch mögliche Problembereiche der Ganztagsschulentwicklung.

Problematische Auswirkungen auf Schule

Personalentwicklung stellt als erster Punkt eine besondere Herausforderung an Ganztagsschulen dar, da sowohl Lehrer in ihrer beruflichen Entwicklung gefördert und gefordert werden, als auch außerschulisches, nicht immer pädagogisch vorgebildetes, Personal in die Arbeit der Schule einbezogen und dabei begleitet werden muss. So ergibt sich schnell, „dass Lehrkräfte an Ganztagsschulen andere Aufgaben und Rollenanforderungen als an Halbtagschulen haben“ (Speck et al. 2011, S.186), dieses veränderte Wissen und Können aber nur langsam Einzug in der Lehrerbildung hält. Hier ist stark das Engagement und das Geschick der Einzelschule gefragt, ihr Personal zu professionalisieren und zu vernetzen, was jedoch noch „keineswegs automatisch zu einer veränderten pädagogischen Praxis in multiprofessionellen Teams“ (Stolz 2010, S.127) führt.

Einen weiteren Problembereich stellt ein unklares Aufgabenfeld dar, das bei den Beteiligten zur Einschränkung der Handlungsfähigkeit führen kann. Will die Schule „als Reaktion auf die wahrgenommene Erosion in Familien familienähnliche Aufgaben übernehmen“ (Gängler 2011, S.316), ergibt sich eine unklare Aufteilung zwischen privater und öffentlicher Erziehung. Darüber hinaus werden verschiedenste Professionen mit Aufgaben konfrontiert, die nicht ihren ursprünglichen entsprechen und für die sie noch nicht ausgebildet sind. Die dadurch entstehende Überlastung kann grundsätzlich positive Auswirkungen blockieren oder bremsen (vgl. Durdel 2009, S.123).

Der dritte Punkt hängt damit zusammen und betrifft die Unterrichts- und Schulentwicklung. Trotz äußerer Schulreform und vielfältiger Erneuerungsbestrebungen der Schule bewegt sich die Entwicklung „weniger auf der Ebene einer nachhaltigen Veränderung der Schule selbst“ (Lipski 2005a, S.41). Lipski beschreibt dies vor allem für die Ebene des Unterrichts und der Lernkultur, denn obwohl „durch die Angebote außerhalb des Unterrichtes den Schülerinnen und Schülern neue Räume des Erfahrens und Handelns eröffnet werden ... wird der Unterricht als das eigentliche Kerngeschäft von Schule dadurch kaum tangiert“ (Lipski 2005b, S.6). Stolz richtet seinen Blick dabei eher auf die Bildungsland-

schaften, die „derzeit noch kaum als ‚Beteiligungslandschaften‘ zu qualifizieren“ (Stolz 2010, S.127) sind, da die Möglichkeiten informellen Lernens einer Ganztagschule nur selten oder sporadisch genutzt werden.

2.2 Ganztagsschule als Baustein von Bildungslandschaften

2.2.1 Begründungslinien der Bildungslandschaft

In der Diskussion um Ganztagschulen wie Bildungslandschaften schwingt immer auch die Hoffnung auf mehr gelingende Bildungsprozesse im Sinne einer sozial gerechteren Verteilung von Zugängen und Chancen mit, die sich durch Bildungserlebnisse auftun, den Zugang zu Abschlüssen und Zertifikaten erleichtern und für den Einzelnen in seiner Bildungs- und Erwerbsbiographie zu Meilensteinen persönlichen Erfolgs werden können.

Die Entstehung und Entwicklung von Bildungslandschaften in den letzten Jahren ist mit einem Komplex an gesellschaftlichen Frage- und Problemstellungen verwoben, dessen Punkte mit anderen in enger Wechselbeziehung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. An dieser Stelle sollen zunächst drei für die vorliegende Arbeit zentrale Begründungslinien beleuchtet werden, da sie von Bedeutung im Zusammenhang mit dem Ziel gelingender Bildungsprozesse bereits im Kindes- und Jugendalter sind.

Maßnahmen gegen die Versäulung des Bildungswesens

In einer Analogie zu Naturlandschaften, die zwar aus einzelnen Elementen bestehen, jedoch zumeist erst in der Gesamtheit dieser Elemente als Landschaft charakterisiert werden, finden sich in Bildungslandschaften unterschiedlichste Bildungsorte, -institutionen, -einrichtungen, -gelegenheiten. Wird dabei der Bildungsbegriff sehr weit gefasst, geraten hier auch alltägliche, informelle Lerngelegenheiten in das Blickfeld und ergeben so zusammen mit formalen und non-formalen Lernorten eine hohe Dichte an relevanten und wissenschaftlich zu betrachtenden Strukturen. Gerade diese Strukturen zwischen den verschiedenen Einrichtungen machen das Besondere und das Potenzial der Bildungslandschaft aus, durch die „der gesamte lokale Raum zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung“ (Soremski et al. 2010, S.III) wird.

Begriffsbestimmung zum Bildungsbegriff:

formell – informell, formal – non-formal

An diesem Punkt erscheint eine erste Begriffsbestimmung sinnvoll. Bestandteil des Diskurses zu Bildungslandschaften sind die Begriffe formal und non-formal sowie formell und informell. So grundlegend sie für die Beschäftigung mit dem Themenfeld sind, so uneinheitlich ist ihre Verwendung, da es „keine einheitliche und allgemeingültige Definition oder Begriffsverwendung“ (Ottenbacher und Weigel 2012, S.6) gibt. Diese Arbeit schließt sich der Definition des 12. Kinder- und Jugendberichts an, der „zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen [...] sowie zwischen formalen und non-formalen Bildungssettings“ (Rauschenbach 2008, S.22; vgl. BMFSFJ 2005, S.32) unterscheidet (siehe Abb. 1).

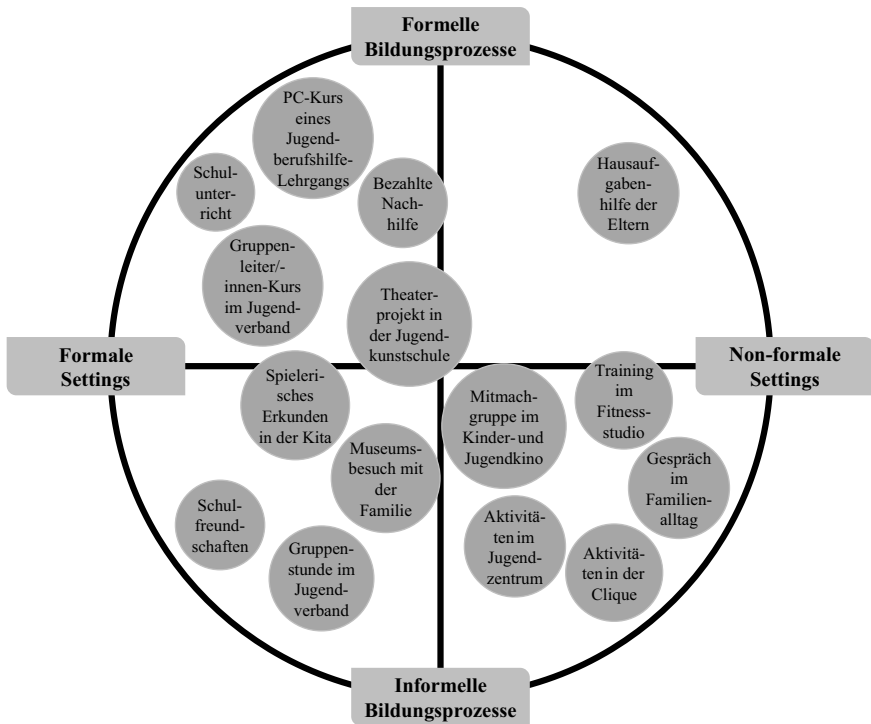


Abbildung 1 Bildungsmodalitäten (vgl. BMFSFJ 2005, S.97)

Damit ergibt sich in Bildungslandschaften zum Einen ein Nebeneinander unterschiedlicher Bildungssettings und -orte, die in ihrer Ausrichtung nach dem Grad der Formalisierung unterschieden werden können, beispielsweise eine Schule als formaler Bildungsort, die institutionalisiert, curricular strukturiert, zertifizierbar und deren Besuch verpflichtend ist, sowie der Sportverein als non-formales Angebot, dessen Besuch freiwillig, wenn auch institutionalisiert, doch ohne berechtigende Zertifikate ist (Coelen 2005, S.62ff).

Zum anderen findet in Bildungslandschaften eine Verschmelzung von Lern- und Bildungsprozessen statt, wenn durch neu entstehende Strukturen an Ganztagsschulen zunehmend auch non-formale Angebote Einzug halten und dort mehr Gelegenheiten für informelles, also ungeplantes und nichtintendiertes Lernen im Alltag (vgl. Coelen 2005, S.63) entstehen.

Aufgrund dieser Aufteilung wird es erst möglich, (Ganztags-)Schule als differenzierten Lernort zu betrachten, der in seiner Struktur formal geprägt ist, aber dennoch Gelegenheit für informelles Lernen bietet. Häufig wird Bildung jedoch noch immer als Vorrecht der Schule gesehen, darüberhinausgehende „Bildungseinrichtungen und Bildungsträger existieren und arbeiten in der Regel nebeneinander“ (Koller 2008, S.46), eine wirkliche Verzahnung geschieht in der Praxis nur punktuell, was auch an Unterschieden im Professionsverständnis liegen mag.

Gerade die Beibehaltung der je eigenen Rolle und des spezifischen Selbstverständnisses ermöglicht jedoch eine Kooperation, die mit der Bereitschaft, angrenzende Einrichtungen und Bildungsmöglichkeiten wahr und ernst zu nehmen, „im gelungenen Fall der Förderung und Ermöglichung der jugendlichen Handlungsfähigkeit“ (Kessl und Reutlinger 2013, S.32) dient. Hier werden Synergieeffekte und Motivationsaspekte wirksam, die Bildung mit der Lebenswelt und der individuellen Bedeutsamkeit verknüpfen sowie Situation und Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen und respektieren. Damit verbunden sind auch eine Förderung der Identifikation mit der umgebenden Lebenswelt sowie die Möglichkeit der Partizipation und Mitgestaltung.

Förderung von Identifikation und Partizipation

Mit der Betrachtung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als einer Gesamtheit von Bildungs- und Lernmöglichkeiten im Rahmen einer Bildungslandschaft wird es nötig, deren Stellung innerhalb dieser Struktur zu bestimmen.

Da Bildung aus der Sicht des Subjekts immer ein Ganzes ist (vgl. Coelen 2005, S.58), kann sie nicht auf Schule und Leistungsbewertungen beschränkt bleiben. Sie zielt in Ergänzung dessen vor allem auf gesellschaftliche Beteiligung und Befähigung, um einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess vom Subjekt aus anstoßen zu können (vgl. Kessl und Reutlinger 2013, S.32). Coelen erachtet daher die „Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung mittels Qualifikation und Partizipation“ (2005, S.57) als zentrale Aufgabe.

Mit der Forderung nach Handlungsbefähigung rückt die Eigentätigkeit und Aktivität von Kindern und Jugendlichen in den Fokus. Durch eine Identifikation mit der sie umgebenden Lebens- und Lernwelt können Zusammenhänge verstanden und angeeignet werden. Voraussetzung ist jedoch, „dass die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote auf die konkreten Lebenslagen der Bevölkerung vor Ort zugeschnitten sind“ (Soremski et al. 2010, S.III). Damit wird eine vernetzte Bildungsinfrastruktur zum einen Ausgangspunkt für eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Lerngelegenheiten in Lebenswelt und Alltag, sowie für deren Nutzbarmachung und zum anderen Anlass für die Bereitschaft, sich aktiv mit Bildungsgelegenheiten der Umgebung zu beschäftigen, damit diese sich und ihre Möglichkeiten nicht verschließt. Im besten Fall führt dies zu einer aktiven Teilhabe an Gesellschaft und gelingenden Partizipationsprozessen. Gute Voraussetzungen dafür schafft nicht zuletzt ein Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung, dessen Abgrenzung und Reflexion zugleich von höchster Priorität ist.

Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung

Da Bildung, Lernen und Erziehung aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen für Kinder immer häufiger formal und institutionell sind, bedarf es einer „Neuformatierung des Verhältnisses von Bildung und Erziehung zwischen privater und öffentlicher Verantwortung“ (Rauschenbach 2008, S.19). Dies ist zum einen dem Mehr an Zeit geschuldet, die Kinder und Jugendliche in öffentlichen Einrichtungen verbringen, zum anderen auch der höheren Bedeutung, die dem erfolgreichen Besuch solcher Institutionen zugeschrieben wird.

Stolz sieht hier „Jugendhilfe und Schule als Kerninstanzen einer öffentlich verantworteten Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Stolz 2010, S.128), denen zugleich die Rolle als organisatorischer Mittelpunkt eines Bildungsnetzwerks (vgl. Stolz 2010, S.128), aber auch die Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse ihrer Zielgruppe übertragen werden. Jedoch wird hier im Moment noch

weitgehend ins Unbekannte hineingearbeitet, da sich „über die Effekte dieser Entwicklung noch kaum gesicherte Aussagen treffen“ (Gängler 2011, S.315) lassen. Die Ganztagsschule gliedert sich in diese öffentliche Verantwortung ein.

2.2.2 Ganztagsschule in ihrem Verhältnis zur Bildungslandschaft

Soll Ganztagsschule Teil einer Bildungslandschaft sein, muss sie sich auch als gleichrangiger Partner verstehen. Dies ist sowohl auf einer institutionell-organisatorischen Ebene zu beachten, als auch bei der personenbezogenen Kooperation in multiprofessionellen Teams in und außerhalb der Schule.

Ganztagsschule als Teil der Bildungslandschaft

Um eine wirkliche Verzahnung unterschiedlichster Bildungseinrichtungen in einer Region zu erreichen, setzt dies beispielsweise „die Entsäulung von Zuständigkeiten in Ämtern und Verwaltungen voraus“ (Durdel 2009, S.127). Nur wenn Bildung als organisatorische Einheit in die Zuständigkeit kommunaler Verantwortung übergeht, können Strukturen geschaffen werden, die eine ganzheitliche Bildung des Individuums befördern und eine Nutzung vorhandener Ressourcen verbessern können (vgl. Koller 2008, S.48). Dazu bedarf es einer kommunikativen und wertschätzenden Haltung aller Akteure zueinander, die eine „Vernetzung, Abstimmung und Steuerung der Ganztags- und Bildungsaktivitäten auf kommunaler Ebene“ (Speck et al. 2011, S.186) ermöglicht. In den Blick gerät hier jedoch auch die „Frage nach einem gemeinsamen Bildungsverständnis aller Bildungsträger und kommunalpolitischen Entscheidungsträger“ (Koller 2008, S.43), ohne das ein gemeinsames Konzept schwerlich umsetzbar sein wird.

Dass die Schule solchermassen in den Mittelpunkt rückt (vgl. Speck et al. 2011, S.195; Soremski et al. 2010, S.III), lässt sich aus ihrer Rolle als oft biographisch erste Bildungsinstitution erklären, die Lernen in einen formalen Kontext setzt und Anstöße zu weiterführender Bildung geben möchte. Die „Wahrnehmung veränderter Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und ihrer Folgen für die schulische Arbeit“ (Mack und Schroeder 2005, S.343) darf hier jedoch nicht außen vor bleiben, sollen anschlussfähige Bildungsprozesse angestoßen werden. Nicht zuletzt ist es dafür auch nötig, unter „Berücksichtigung der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule“ (Speck et al. 2011, S.186) einen

mehrperspektivischen Blick auf Kindheit und Jugend zu richten und sich ebenso der Auswirkungen auf die Schule und ihr Umfeld bewusst zu sein.

Nur wenn es gelingt, eine Bildungslandschaft zu strukturieren, in der Schulen wichtige, aber nicht die alleinigen Zugpferde sind, besteht die Möglichkeit, Kindern und Jugendlichen Bildungsorte so nahe zu bringen, dass sie, unabhängig von deren sozialer Herkunft, zu Aneignungsräumen im Lebensraum werden und Bildungschancen entfalten können. Es darf nicht passieren, dass die „außerschulischen Bildungsorte auf eine Zulieferfunktion reduziert werden“ (Deinet 2011, S.91), obgleich sie durch die Bereitstellung von Kooperationsformen von enormer Bedeutung für das Funktionieren gerade ganztägiger Schulangebote sind.

Kooperation zwischen Schule und Bildungslandschaft

Bei dieser Zusammenarbeit bietet der Landschafts- und Raumbegriff erneut einen guten Ausgangspunkt der Darstellung des Verhältnisses zueinander. „Räume der Bildung sind einflussmächtig für Bildungsprozesse, [die] Ausgestaltung dieser Bildungsprozesse in räumlichen Kontexten gestaltet wiederum diese Räume der Bildung mit“ (Kessl und Reutlinger 2013, S.25), so dass hier die gegenseitige Beeinflussung von Bildungslandschaft und Ganztagsschule nochmals deutlich wird. Gelingt eine konstruktive Kooperation der beiden Seiten, können sich positive, strukturverändernde Entwicklungen ergeben (vgl. Durdel 2009, S.132; Koller 2008, S.46). Ziel ist es, „in Arbeitsteilung einen ganzheitlichen Bildungsanspruch einzulösen“ (Coelen 2005, S.70) und eine Relevanz schulischer Inhalte für gesellschaftliche Belange anzubahnen (vgl. Lipski 2005b, S.7), wie es für die Ganztagsschule bereits beschrieben wurde.

Die Ebene der Zusammenarbeit muss jedoch häufig erst definiert werden, denn „lokale Bildungsräume sind keine ausschließliche Angelegenheit der Schule“ (Mack und Schroeder 2005, S.351). Eine Schule alleine macht keinen lokalen Bildungsraum aus und eine vielfältige Bildungslandschaft existiert nicht nur, um eine Ganztagsschule zu unterstützen. Dennoch ergeben sich aus der Situation einer Kooperation mit anderen, lokal vernetzten Bildungsakteuren Ressourcen, die die Ganztagsschule in ihrem Auftrag unterstützen. Dazu zählen vor allem personelle Kooperationen und neue räumliche Möglichkeiten.

Das zusätzliche Personal an Ganztagsschulen deckt den rein quantitativ gestiegenen Bedarf an Betreuungszeit ab, bringt gleichzeitig aber auch neue Inhalte, Ideen und Bezugspunkte in die Schule (vgl. Speck et al. 2011, S.184; Mack

und Schroeder 2005, S.351; Lipski 2005b, S.6). Findet hier vor allem eine Kooperation mit Personal statt, das aus dem Umfeld der Schule oder dem Kontext der Bildungslandschaft stammt, werden Brücken geschlagen zu außerschulischen Bildungsorten, die für das Leben der Kinder Relevanz haben. Darüber hinaus wird Bildung, Freizeitgestaltung und soziales Miteinander für Schülerinnen und Schüler auf einer neuen Ebene mit erhöhtem Lebensweltbezug begreifbar.

Dort, wo lang getrennte und institutionell unterschiedlich geprägte Tätigkeitsbereiche aufeinandertreffen, entstehen auch Reibungspunkte. Eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen Partner an Schulen wird gefordert, erweist sich jedoch als schwierig, solange eine deutliche Hierarchisierung im Rahmen der Schule vorherrscht (vgl. Lipski 2005b, S.7). Fraglich bleibt, „ob in den Ganztagschulen – jenseits einer multiprofessionellen Organisationsstruktur – tatsächlich eine multiprofessionelle Kooperation stattfindet“ (Speck et al. 2011, S.187). Diese Forderung sollte jedoch nicht zu einer völligen Vermischung und Auflösung unterschiedlicher Selbstverständnisse führen, da gerade die „Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeiten [...] und damit der bildungswirksamen Strukturprinzipien“ (Coelen 2005, S.60) einen ganzheitlichen Bildungsansatz ermöglicht. Besonders die für Kinder erfahrbare Vielfalt der Möglichkeiten, was Bildung sein kann, bereichert ihre Übergänge dorthin und ihren Erfahrungsschatz (vgl. Burow 2008, S.20; Tillmann 2011, S.22; Soremski et al. 2010, S.II).

Sowohl für die Schule als Organisation als auch für die dort Lernenden ermöglicht die „Kooperation mit außerschulischen Partnern [...] neue Erfahrungs- und Handlungsräume“ (Lipski 2005b, S.6), die auch faktisch nicht mehr auf Klassenzimmer und Fachräume begrenzt bleiben. Außerschulische Bildungsorte geraten ebenso in den Blick wie die Umgestaltung vorhandener Räume an der Schule, da diese jetzt ganz neuen Anforderungen gerecht werden müssen und „nur eine multifunktionale Gestaltung dieser Bildungsorte programmadäquat sein kann“ (Kessl und Reutlinger 2013, S.31). Diese Forderung sollte für außerschulische wie schulische Raumkonzepte gelten.

An dieser Stelle wird die Kommune als Aufwandsträger der Schulen zu einem weiteren Kooperationspartner von Ganztagschule, der nicht nur als Geldgeber betrachtet werden darf. Die „Etablierung einer ‚staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft‘ zwischen Kommune und Schulaufsicht [...] ist als Gelingensbedingung von zentraler Bedeutung“ (Stolz 2010, S.129), insbesondere wenn sie sich nicht nur um finanzielle Belange kümmert, sondern auch an einer

inhaltlich und pädagogisch qualitativen Ausgestaltung interessiert ist, sowie die zur Verfügung gestellten Mittel in diesem Sinne genutzt wissen möchte (vgl. Tillmann 2011, S.20), um Kindern gelingende Lernprozesse zu ermöglichen und der Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit zu begegnen.

2.3 Zusammenfassung: Mehrwert von Ganztagsschule und Bildungslandschaft

Unter Berücksichtigung der Eigenständigkeit und der jeweiligen Besonderheiten von Bildungseinrichtungen stellt besonders der Abbau von Grenzen und Hemmschwellen zwischen Bildungseinrichtungen in einem lokalen Bezug ein großes Potenzial dar, diese vor allem für Kinder und Jugendliche, insbesondere aus bildungsfernen Elternhäusern, attraktiv und zugänglich zu machen. Durch die Hereinnahme außerschulischer Inhalte und Fachkräfte in den Ganzttag und die gleichzeitige Öffnung der Schule nach außen wird sie zum attraktiven Lern- und Bildungsort über den ganzen Tag, der neben formellen Lernprozessen auch informelle Lernprozesse bereithält. Dies gilt insbesondere, wenn sowohl die kritischen Punkte als auch die Potenziale bei der Schulentwicklung bedacht und auf die Situation an der Einzelschule hin reflektiert werden. Die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten des Ganztags scheinen hier großes Potenzial zu besitzen, einen Veränderungsprozess auslösen zu können. Aus diesem Grund liegt es nahe, sich genauer mit der Situation an gebundenen Ganzttagsschulen zu befassen, da sie durch ein integriertes Modell tatsächlich in pädagogischer Verantwortung über die Zeit des ganzen Tages verfügen. Dann kann bewusst auf konstruktive Lösungen vor Ort eingegangen werden, so dass sich eine Ganzttagsschule in einer Bildungslandschaft vernetzen und ihren Beitrag zu gelingenden Bildungsprozessen im Kindes- und Jugendalter leisten kann.

Welche Beobachtungen sich zu Wahrnehmungen und Wirkungen von Ganzttagsschulen machen lassen, gibt der im Folgenden überblicksartig zusammengefasste Forschungsstand wieder.

Bildungsprozesse im Ganzttag
Wahrnehmung und Wertung erweiterter
Bildungsgelegenheiten durch Kinder
Staudner, S.
2018, XII, 246 S. 27 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-19997-5