

Eher vernachlässigt wurde bisher die Diskussion um die Lösung der Ressourcenfrage, die vermutlich das Kernproblem der Bemühungen auf Einbindung der ganztägigen Schulen in das österreichische Regelschulwesen darstellen: Was ist unserer Gesellschaft eine pädagogisch wirksamere schulische Betreuung wert? Die Antwort darauf ist jedenfalls nicht nur „vom Staat“, also von der Gesetzgebung zu erwarten, sondern auch die „Betroffenen“, also die interessierte Elternschaft, hat das Wort.

Anmerkungen

- ¹ EDER, A.: Ganztagschule – Wesen und Aufgabe. In: Erziehung und Unterricht 2/1975, Wien 1975
- ² SCHEIPL, J.: Ganztagschule – Problem und Aufgabe. Jugend und Volk, Wien 1974
- ³ SCHNELL, H.: Die österreichische Schule im Umbruch. Jugend und Volk, Wien 1974
- ⁴ KUTALEK, N.: Die Ganztagschule im Kraftfeld politischer Interessen. In: Schulheft Nr. 1. Jugend und Volk, Wien 1976
- ⁵ SCHEIPL, J.: Unterschiedliche ganztägige Schulformen. In: Erziehung und Unterricht 5/1979. Wien 1979
- ⁶ BMUKS: Rundschreiben Nr. 228/1979 vom 13. Juli 1979, Zl. 36.684/26-13/79. Schulversuche mit ganztägigen Organisationsformen – Modellbeschreibung. Wien 1979
DOBART/KOEPFNER/WEISSMANN/ZWÖLFER: Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Versuchsarbeit 1974–1982. In: Reihe Schulentwicklung, Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung, Band 9, Wien 1984
- ⁷ WEIDINGER, W.: Zur Theorie der Ganztagschule. In: Erziehung und Unterricht 3/1979, Wien 1979
- ⁸ WEIDINGER, W.: Ganztagschule und Familie. Jugend und Volk. Wien 1983
- ⁹ HAGER, G.: Vergleich der Schulleistung aus Mathematik an Ganztagschulen und Hauptschulen der derzeitigen Schulorganisation. Dissertation 1985, Universität Wien
- ¹⁰ JELINEK, E.: Leistungsmotivation in der Schule – Ein Vergleich zwischen Ganztagschulen und Hauptschulen. Dissertation 1984, Universität Wien 1984
- ¹¹ SKOFF, S.: Aufmerksamkeit und Konzentrationsleistungen von Ganztagschülern (Vergleichsstudie zwischen Ganztagschulen und Hauptschulen – 6. und 7. Schulstufe). Dissertation 1986, Universität Wien 1986
- ¹² PERCY, E.: Schulangst und deren Ausprägung in Abhängigkeit der Schulorganisationsform (unter Berücksichtigung der Ganztagschule). Disserta-

tion 1985, Universität Wien 1985

- ¹³ SCHEIPL, J.: Ganztägiges Schulwesen im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 6/1990. Wien 1990
- ¹⁴ OLECHOWSKI, R.: Erziehungswissenschaftliche Aspekte zur Eingliederung ganztägiger Schulformen in das Regelschulwesen. In: Erziehung und Unterricht 5/92. Wien 1992

Zum Autor: BSI Dr. Walter WEIDINGER, geb. 1947, Stadtschulrat für Wien, Dr.-Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien. Beruflicher Werdegang: Lehrer, Referent f. Schulversuche, Schulaufsichtsbeamter. Publikationen: Siehe Anmerkungen 7+8.

JOSEF SCHEIPL

Ganztägige Schulen und Schulsozialarbeit

Perspektiven aus einem Dilemma?¹

1. Problemaufriß

Zwei grundsätzliche Probleme von ganztägigen Schulen (Ganztagschulen, Tagesheimschulen) möchte ich im folgenden herausgreifen:

- Das Problem der Freiwilligkeit des Besuches einer Ganztagschule (GTS).

Die Verzahnung des Unterrichts- und Betreuungsteiles, die schulpädagogisch zweifellos interessante und wichtige Entwicklungen ermöglicht (vgl. SCHEIPL 1979, S. 274 ff.), verlangt in der GTS die Verlegung regulären lehrplanmäßigen Unterrichts auch auf den Nachmittag. Daher bringt die Entscheidung für die Einrichtung einer GTS an einem Schulstandort ohne alternatives Halbtagsangebot das Dilemma mit sich: Was soll mit jenen Schüler/inne/n passieren, die sich nicht für die GTS entschieden haben? Ob das nur an wenigen Standorten der Fall sein wird (vgl. OLECHOWSKI 1992, S. 230), wage ich angesichts der topographischen Struktur Österreichs zu bezweifeln. Dieses Problem der Freiwilligkeit allein durch das Angebot von GTS im Rahmen des vorliegenden Modells zu lösen, schein mir in die Nähe der Lösung der Quadratur des Kreises zu rücken. Ich sehe zunächst ebenfalls keinen anderen Ausweg, als dort das schulpädago-

gisch weniger weitgreifende Modell der Tagesheimschule (THS) anzubieten (vgl. ebenda). Das Modell der „flexiblen Schule“ ist zwar schulpädagogisch interessant, scheint mir aber für dieses Problem keine Lösung bereitzustellen.

- Ein zweiter grundlegender Problemkomplex ganztägiger Schulen trifft beide Modelle, GTS und THS, gleichermaßen. Er läßt sich durch folgende, in diesem Zusammenhang immer wieder geäußerte Schlagworte charakterisieren: Verschulung, Überforderung der Lehrer/innen durch notwendige Beziehungsarbeit mit Kindern aus Problemfamilien, Freizeitgestaltung durch Lehrer/innen, Abkoppelung der Schule von der Lebenswelt usw.

a) Der hohe Grad an Verschulung tritt einmal dadurch auf, daß das Ausmaß der schulischen Leistungsanforderungen beachtlich ist. Während der Autor beispielsweise schon vor beträchtlicher Zeit darauf hingewiesen hat, daß ganztägige Schulen bezüglich des Unterrichts- bzw. Lern-/Übungsbereiches und des Freizeitbereiches ein Verhältnis von etwa 2:1 anstreben sollten, um genügend Zeit zur Rekreation, zur Muße, zur individuell gestalteten Freizeit anzubieten (vgl. SCHEIPL 1974, S. 96 und 1979, S. 270), ist eine diesbezügliche Lehrplanelastung nicht zustande gekommen. Der Trend scheint vielmehr in die entgegengesetzte Richtung zu laufen. Meines Wissens fehlen Analysen aus der Schulpädagogik in bezug auf die Vermehrung/Verminderung der Lernziele und Lerninhalte im Zusammenhang mit der letzten großen Lehrplanreform im Pflichtschulbereich um die Mitte der 80er Jahre. Plakativ – dem Autor ist die verkürzende Sichtweise voll bewußt – soll zur Veranschaulichung des vermuteten Trends zunächst einmal bloß auf den seitenmäßigen Umfang der Rahmenlehrpläne verwiesen werden: Volksschullehrplan vor 1985 (Ausgabe für die Steiermark, 1979): ca. 100 Seiten; Volksschullehrplan ab 1985 (Ausgabe für die Steiermark, ohne Vorschulstufe): ca. 220 Seiten; das ergibt ein „Plus“ von ca. 120 Seiten, das sind etwa 120 Prozent. Hauptschullehrplan vor 1985 (Ausgabe für die Steiermark, 1979): ca. 170 Seiten; Hauptschullehrplan ab 1985 (Ausgabe für die Steiermark, ohne Anhang): ca. 300 Seiten; das ergibt ein „Plus“ von ca. 130 Seiten,

das sind etwa 75 Prozent. Ob sich die Explosion des Umfanges ausschließlich aufgrund einer genaueren Beschreibung der auch vorher schon geforderten Lernziele und Lerninhalte ergibt, wagt der Autor, der selbst Mitglied einer Lehrplankommission war (GS), zu bezweifeln. (Angesichts solcher Dimensionen rückt die Peinlichkeit der aktuellen schulpolitischen Diskussionen um „Lehrplanelntrümpelung innerhalb kürzester Zeit“ oder um die „Fünf-Tage-Woche in der Schule“ beinahe schon in die Nähe des Unerträglichen!)

Die Tendenz einer weiteren Verschulung ist einfach nicht zu übersehen. Die sinkende berufsbezogene Relevanz schulischer Ausbildung und die damit zusammenhängende reduzierte Bereitschaft, schulbezogenen Triebverzicht zu leisten (vgl. FERCHHOFF 1990, S. 126 f.; HURRELMANN 1989; SCHÜPP 1990, S. 127), lassen eine gegensätzliche Bewegung erkennen: Sinkende Schulmotivation auf Schülerseite vs. Ausdehnung der Verschulung auf Schulseite. Hier ist schon längst ein Konfliktfeld entstanden, das die Pädagogik erst allmählich ernst zu nehmen beginnt, welches aber für das ganztägige Schulwesen in seiner bisherigen Form an Schärfe gewinnt.

b) Die Notwendigkeit zur Einrichtung ganztägiger Schulen beinhaltet neben vielfältigen anderen Begründungen immer auch Hinweise auf die Veränderungen im Bereich der Familie und der Geschlechterrollen (z. B. Singularisierung; Zunahme von Scheidungen, von Scheidungswaisen – jährlich ca. 15 000 –; von Alleinerziehern; Zunahme der Erwerbstätigkeit beider Elternteile u. a. m.). Daraus ergibt sich – vorsichtig ausgedrückt – zumindest eine Verringerung familiärer Sozialisationsmöglichkeiten. (Die körperlich, psychisch, sexuell und sozial mißhandelten Kinder in den Familien – mindestens ca. 3% von etwa 1 200 000 Kindern – verschärfen diesen Blickwinkel.) Doch daraus die Vorstellung abzuleiten, ganztägige Schulen seien „soziale Problemschulen“, ist unzutreffend und würde die Gefahr beinhalten, ganze Elterngruppen von einer Inanspruchnahme auszuschließen. Außerfamiliäre Betreuung von (Schul-)Kindern wird vielmehr zunehmend ein gesamtgesellschaftliches Problem. Ganztägige Schulangebote werden gebraucht, stehen aber nicht in entsprechendem

Ausmaß zur Verfügung – für die BRD, deren Gesellschaft ähnlich strukturiert ist wie die in Österreich, werden 20 Prozent im Mindest- und 40 Prozent im Standardbedarf geschätzt (vgl. BMBW 1990, S. 62).

Natürlich finden sich in den bestehenden ganztägigen Schulen zahlreiche Kinder mit familiären Schwierigkeiten. Denn Familien mit Problemen (z. B. Scheidung) tendieren dazu, ihre Kinder in ganztägige Schulen zu schicken. Dort erwarten sie sich neben der lernbezogenen Hilfestellung in aller Regel auch eine kompetente psychische und soziale Betreuung ihrer Kinder. Zumindest brauchen die Kinder eine solche. Die – zugegebenermaßen sehr punktuellen und subjektiven – Erfahrungen des Verfassers, die sich auf mehrere Fortbildungsseminare für GTS/THS-Lehrer/innen beziehen, zeigen aber, daß im außerunterrichtlichen Betreuungsteil vielfach sehr junge Lehrer/innen eingesetzt werden. Sie decken die bei den älteren Kolleg/inn/en offenbar wenig beliebte nachmittägliche Schulzeit ab und verbessern solcherart ihre Chancen, eine weitere Anstellung an dieser Schule zu bekommen. Diese jungen Kolleg/inn/en verfügen in der Regel nicht über adäquate Kompetenzen (Beratungs-, Konfliktlösungskompetenzen, Fallarbeitskompetenzen u. a. m.), die für den Umgang mit den schwierigen persönlichen Problemen vieler der ihnen anvertrauten Kinder notwendig wären.

c) Damit zusammenhängend kann man davon ausgehen, daß die Ausbildung der Lehrer/innen für den außerunterrichtlichen Betreuungsteil – sowohl für den Bereich der Pflichtschule als auch für den der Unterstufe der AHS – in aller Regel unzureichend ist. Freizeitpädagogik, Spielpädagogik und ähnliches bilden gegenwärtig sicherlich keine ausreichenden Schwerpunkte in der pädagogischen Ausbildung von Lehramtskandidat/inn/en im Pflichtschul- und AHS-Bereich.

Die scharfe Konturierung der aufgezeigten Fragen sollte dazu dienen, den Blick auf einen Bereich zu lenken, der von der Diskussion um ganztägige Schulen in Österreich bisher (noch) nicht aufgegriffen wurde: Die verstärkte Kooperation der Schule mit Sozialpädagogik/Sozialarbeit (SP/SA)² innerhalb und außerhalb der Schule. Sie soll sozialpädagogische

Komponenten, die in ganztägigen Schulen zweifellos nachdrücklich angesprochen sind, besser zur Geltung bringen. In der Schule, vornehmlich der ganztägigen Schule, kommt es nämlich zu einer Kumulation familialer und schulischer Sozialisation. Probleme werden sichtbar, entstehen oder werden verstärkt. Hurrelmann (1990), Raab/Rademacker/Winzen (1987) u. a. plädieren neuerdings daher entschieden auch für eine sozialpädagogische Ausgestaltung von ganztägigen Schulen. Dazu zählen sozialpädagogische/sozialarbeiterische Beratung in der Schule ebenso wie mehr jugendarbeiterische Gestaltung der Freizeit und eine stärkere Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen.

2. Sozialpädagogische und Sozialarbeiterische Aspekte ganztägiger Schulen

Die sozialpädagogischen Komponenten können an ganztägigen Schulen aufgrund des vorangegangenen Problemaufrisses auf mehrfache Weise zum Tragen kommen:

- Verstärkte individuelle Arbeit mit Kindern, um deren persönliche Probleme aufzugreifen und zu bearbeiten;
- Mitarbeit bei der Lernbetreuung;
- (Mit-)Gestaltung des Freizeitangebotes;
- Öffnung der Schule nach außen.

Im folgenden sollen diese vier Bereiche kurz skizziert werden, um eine diesbezügliche Diskussion anzuregen. Dem Autor ist dabei klar, daß sowohl von der Seite der Lehrer/innen als auch von seiten der Schule zunächst mit Widerständen gegen eine solche Entwicklung zu rechnen sein wird. Bezüglich der Vorbehalte von seiten der Lehrer/innen vor Ort zeigt sich aber, daß nach der Bearbeitung des gegenseitigen Mißtrauens und der Ängste die positiven Erfahrungen der Kooperation von Lehrer/inne/n und Sozialarbeiter/inne/n ein durchaus günstiges Klima zu erzeugen vermochten (vgl. BURKHARDT 1991, S. 458). Wie weit solche Erfahrungen von der Schuladministration und den Personalpolitikern honoriert werden oder Vorbehalte aufgebaut werden, die bei der Hereinnahme einer anderen Berufsgruppe in die Schule als gleichberechtigte Partner/innen ins Spiel kommen –

bei den gegenwärtig mitverwendeten Erzieher/innen kann man wohl noch nicht von gleichberechtigten Partner/innen sprechen – ist vorläufig nur schwer abschätzbar.

2.1 Neben der Betreuung von Kindern mit stabilen Familien- bzw. Elternbeziehungen werden den ganztägigen Schulen – wie gesagt – sehr häufig Kinder überantwortet, die aus eher labilen Familienverhältnissen (Scheidung usw.) kommen und die dadurch in ihrem psychosozialen Gleichgewicht gestört sowie in ihrem Lern- und Leistungsvermögen beeinträchtigt sind. Wenn der ganztägigen Schule solcherart vermehrt die Aufgabe zukommt, Sozialisationsstörungen und aktuelle Probleme bei Kindern zu bearbeiten, muß sie versuchen, ihre Schüler/innen – unter anderem auch mit Hilfe von Methoden der SP/SA – zu stabilisieren, damit diese ihre Konfliktsituation aushalten und Strategien zur Bewältigung ihrer Probleme entwickeln können.

Während in den traditionellen Halbtagschulen Schulsozialarbeit präsent sein sollte, um u. a. Lehrer/innen in aktuellen Belastungssituationen, etwa im Konflikt mit verhaltensschwierigen Schüler/innen, zu entlasten (vgl. WULFERS 1991, S. 55), besteht SP/SA in bezug auf ganztägige Schulen besonders in der Beziehungs- und Stützungsarbeit mit Kindern aus labilen familiären Verhältnissen. Lehrer/innen sind diesen Anforderungen – wie oben erwähnt – durch die anders angelegte Ausbildung (die unterrichtliche Kompetenz steht im Vordergrund), durch ihre Rolle als Beurteiler und den nicht selten überfordernden praktischen Einsatz gleich zu Beginn ihrer Berufslaufbahn häufig nicht gewachsen. Diese Überforderung steigert sich in der Regel zu Unzuständigkeit und Unvermögen, wenn aufgrund der erlebten schwierigen Situation des Kindes die Arbeit mit den Eltern aufgenommen werden sollte.

2.2 Weniger eindeutig ist die Frage zu beantworten, inwieweit Sozialpädagog/innen/-Sozialarbeiter/innen² die Schüler/innen bei Hausaufgaben und Lernaufgaben betreuen sollten. Hier ist die Lehrkraft aus unterrichtspraktischen Gründen (Feedback, Einzelbetreuung usw.) gerade an ganztägigen Schulen gerufen. Im Verbund mit der individuellen Be-

ziehungs- und Stabilisierungsarbeit wird man aber daran denken können, auch für den Lern- und Übungsbereich Sozialpädagog/innen/Sozialarbeiter/innen einzusetzen.

2.3 Klarer stellt sich die Situation für den Freizeitbereich dar. Hier ist davon auszugehen, daß ganztägige Schulen den kindlichen bzw. jugendlichen Bedürfnissen nach informeller Gruppenbildung und selbstbestimmter Freizeit in ihrer subkulturellen Ausdifferenzierung, speziell nach der Grundschulzeit, von Jahr zu Jahr mehr entgegenstehen. Für die Interessen- und Problemlagen der Kinder/Jugendlichen ist es daher wenig hilfreich, wenn in diesem Bereich bloß, wie weitgehend üblich, „diffuse Mütterlichkeit“ (GLANZER 1991, S. 235) praktiziert wird. Angemessener – zumindest für den Sekundarbereich I – dürfte wohl eine stärkere Hinwendung zu lebensweltorientierter Freizeit- und Jugendarbeit sein, die sich an den konkreten Lebenslagen der Kinder/Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer familiären Konstellationen orientiert. „Dies (aber) ist ein originäres Arbeitsfeld von SA/SP“ (ebenda). Angesichts der angespannten finanziellen Situation sollte bei diesen Überlegungen mitbedacht werden, inwieweit sozialpädagogische Jugendarbeit mit ihrem Personal und ihren flexibleren Methoden die Nachmittagsbetreuung nicht auch kostengünstiger anbieten könnte als die Schule. Jugendarbeiter sind zwar nicht Billigarbeiter. Dennoch könnte „die Jugendarbeit sicherlich ein günstigeres System-Angebot für nachmittägliche Betreuungsleistungen machen (...) als die Schule“ (BRENNER 1992, S. 19). Im Rahmen der Schulautonomie dürften diese Aspekte nicht unwesentlich erscheinen.

Insgesamt ist festzuhalten, daß die Schulsozialarbeiter/innen, die im Freizeitbereich der Schule mitarbeiten, sich nicht auf Beschäftigungs- bzw. Animationsakteure und Pausenfüller reduzieren lassen. Vielmehr sollten sie den Schüler/innen die Möglichkeit eröffnen, auch in diesem Bereich ihre Bedürfnisse und Interessen zu entwickeln und zu verwirklichen. Neben der selbstverständlichen Gestaltung von Freizeitgruppen wäre etwa auch zu denken an die Entwicklung einer speziellen „Mädchenarbeit“, an Berufsorientierung, an

bewußtere Angebote zur Integration von Ausländern oder auch an gezielte Kontaktaufnahmen zu außerschulischen Einrichtungen, wie Jugendzentren, Beratungsstellen usw. (vgl. WULFERS 1991, S. 60).

2.4 Die letzten Bemerkungen verweisen bereits auf den außerschulischen Bereich. Die pädagogische Begründung für ganztägige Schulen – und das scheint dem Autor eine wesentliche Erweiterung der bisherigen Ganztagschulpädagogik – muß über die räumliche Einschränkung auf den Ort „Schule“ hinausgehen. Immer mehr setzt sich nämlich die Erkenntnis durch, daß erweiterte ganztägige Erziehungsmaßnahmen pädagogisch nur dann gerechtfertigt sind, wenn sie nicht im Innenraum der Schule verbleiben, sondern die Öffnung der Institution zu außerschulischen Lern- und Erziehungsfeldern vollziehen und die Lernprozesse der Schüler/innen soweit als möglich in der außerschulischen Realität selbst ansiedeln“ (RAMSEGGER 1992, S. 7). Diesem Argumentationsstrang folgt auch *Holtappels*, wenn er darauf hinweist, daß „ganztägige Erziehung im Rahmen der Schule mit Konzepten der Öffnung zu Gemeinwesen und Wohnumwelt verbunden sein (sollte), will sie nicht in eine Ausweitung institutionalisierter Verschulung und Sozialkontrolle umschlagen. Insbesondere aber dürfen Unterricht und Betreuung nicht auseinanderfallen, was eine integrative Kooperation von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften zur Folge haben muß“ (1991, S. 15 f.).

Ganztägige Schulen müssen sich in ihrer Lern- und Lebensorientierung mehr als bisher den Jugendlichen auch in ihrer konkreten Lebenswelt zuwenden. Die Einbeziehung von SP/SA in die Schule darf nicht bloß zu einer organisatorischen und finanziellen Notwendigkeit verkümmern. Sie muß vielmehr von einer inhaltlichen Erweiterung des pädagogischen Konzeptes für ganztägige Schulen zu mehr Prävention und zu mehr Lebensorientierung auch im Sinne von mehr Gemeinwesenorientierung getragen sein. Je nach schulspezifischen, örtlichen und adressatenbezogenen Gegebenheiten läßt sich dabei an eine gezielte Zusammenarbeit mit außerschulischen Ein-

richtungen (z. B. privaten Vereinen und kommunalen Organisationen) denken, um vermehrte Kontakte zu den verschiedenen Trägern der Jugendarbeit aufzubauen. Auf solche Weise sollte das soziale Miteinander im Gemeinwesen bzw. im Stadtteil gefördert werden. „Dadurch macht sich die Schulsozialarbeit nicht nur bekannt, sondern sie wird zu einem festen Bestandteil im Gemeinwesen bzw. im Stadtteil“ (WULFERS 1991, S. 61).

3. Wichtige Randbemerkungen

Bei einer Kooperation der beiden Sozialisationsinstanzen „Schule“ und „Jugendarbeit“ könnten beide ihre jeweils spezifischen Stärken entfalten. Eine Sozialisationsinstanz allein, die ganztägige Schule in ihrer bisherigen Form, wird die vielfältigen gesellschaftlichen Aufgaben, die mit der schwindenden bzw. anfälliger werdenden familialen Sozialisation einhergehen, nicht bewältigen können. Angesichts des zunehmenden Problemdrucks sollte sich die Schule einerseits nicht in „Funktionslücken“ (BRENNER/NÖRBER 1992, S. 11) flüchten und vorgeben, die Probleme besser alleine lösen zu können – wie z. B. Jugendprobleme durch innerschulische Konzepte lösen zu wollen oder die Jugendlichen durch noch mehr Schule besser auf die wachsende Komplexität der Gesellschaft vorzubereiten.

Andererseits aber darf die Schule (am Nachmittag) auch nicht zu einer bloß räumlichen Gegebenheit oder organisatorischen Klammer absinken, die andere für ihre Zwecke nutzen: Das Schulareal als „Konsumtempel“ mit vielen Anbietern, aus dem je nach Geschmack bloß zu wählen, für einiges zu zahlen wäre. Ein solches Modell entbehrt eines durchkomponierten schul- und sozialpädagogischen Programmes. Von einer ganztägigen Schule sollte man in einem solchen Fall nicht mehr sprechen. Die nachmittäglichen schulischen und außerschulischen Veranstaltungen müssen Qualitätsstandards aufweisen, welche durch schul- und sozialpädagogische Professionalität zu sichern sind. „Das gesamte Angebot (muß) unter pädagogischer Verantwortung zusammengehalten werden. Das gesamte Unternehmen muß einen Sinn haben, der sich als pädagogisch nur dann erweist, wenn er in der

Erschließung von Welt, in der sachgerechten Vermittlung von Wissen, in der Anbahnung sittlich verantworteter Haltung, in der Ermöglichung von Mündigkeit liegt“ (IPFLING 1991, S. 11). Diese pädagogische Verantwortung darf in ganztägigen Schulen aber nicht mehr auf schulpädagogische Maßnahmen begrenzt bleiben; sie muß sozialpädagogische Leistungen miteinschließen. Solcherart wären ganztägige Schulen herausgefordert, je nach regionalen und fachlichen Gegebenheiten und unter Einfluß von Lehrkräften, Eltern, Schüler/innen und Sozialpädagog/innen/Sozialarbeiter/innen eine verantwortete Balance zu finden zwischen einem expansiven Verständnis, in dem Schule immer mehr Aufgaben übertragen bekommt bzw. an sich zieht und einem reduktionistischen Verständnis, welches „der Schule jene Aufgaben zuweist, die keine andere Gruppe oder Institution gleichermaßen professionell leisten kann, das aber neben der Schule ein buntscheckiges System bildungsrelevanter Angebote gefördert wissen will, um so dem Monopolismus entgegenzusteuern und dem Pluralismus eine Chance einzuräumen“ (ebenda). Die Suche nach einer solchen Balance ist schrittweise und mit Bedacht anzugehen, zumal Sozialpädagog/innen/Sozialarbeiter/innen in diesen Prozeß neu einzubinden sind und weder die Schule noch die außerschulische Sozialarbeit diesbezügliche Erfahrungen aufweisen. Ich möchte hier keine Lösungen vorschlagen. Diese müssen vielmehr, sollen sie einigermaßen die Chance auf eine Realisierbarkeit erhalten, von den jeweiligen Teams vor Ort erarbeitet werden. Darin sieht der Autor Ansatzpunkte für einen flexibleren Umgang mit der ganztägigen Schule, die bisher nur zwei Optionen mit relativ rigiden Vorgaben kannte. Solcherart wären Perspektiven gewonnen, die Auswege aus dem vorgefundenen Dilemma böten.

4. Bildungspolitische Ergänzungen

Solche Angebote werden nicht zum Nulltarif zu haben sein – weder von den Eltern noch von den Schulträgern. Und es sollten trotz aller finanziellen Probleme keine „Diskontlösungen“ verlangt werden.

Ganztägige Schulen, welche eine Einheit von Unterricht und Erziehung, eine Verbindung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik, eine Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten und die Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen umsetzen, haben ihren Preis. Den allein zu bezahlen werden weder die Schulen noch die Jugendpolitik imstande sein. Hinzu kommen muß wohl auch der inzwischen beträchtliche Druck der Frauenpolitiker/innen. Diese werden hoffentlich daran interessiert sein, die (beruflichen) Emanzipationsbestrebungen von Frauen zu unterstützen, ohne daß deren Kinder in die Emanzipationsverwahrlosung abdriften. Die emanzipatorischen Lebensentwürfe von Frauen sind – in ihrem und im Interesse ihrer Kinder – schulpolitisch abzusichern. Unter Einbeziehung der sich ändernden familialen Sozialisationsleistungen wird die finanzielle Zuständigkeit bezüglich der ganztägigen Schulen – ähnlich wie das die Verhandlungen zum Gleichbehandlungspaket im Herbst 1992 deutlich gemacht haben – zu einer Aufgabe, die aufgrund ihrer gesamtgesellschaftlichen Relevanz verlangt, über die einzelnen Ressorts hinauszudenken. Bildungspolitik muß sich zunehmend mehr mit Frauen-, Familien- und Jugendpolitik verbünden, um politische Durchschlagskraft zu entwickeln.

Die Politik muß Schule so gestalten, daß sie die durch den familialen und gesellschaftlichen Wandel notwendig gewordenen Sozialisationsaufgaben (subsidiär) übernehmen kann. Sie hat demnach aber auch Bedingungen für eine selbstverantwortete familiäre Erziehung zu schaffen. Verantwortungsvolle Politik in einem demokratischen Staat kann sich im Interesse ihrer Bürger/innen nicht mit gleichschaltenden oder minimierenden Lösungsvarianten zufrieden geben – auch nicht im Bereich ganztägiger Schulen.

Anmerkungen

¹ Herrn Univ.-Prof. Dr. Helmut Seel zum 60. Geburtstag zugeeignet.

² In der deutschsprachigen Diskussion werden die Begriffe „Sozialpädagogik“, „Sozialarbeit“ sich stark überschneidend verwendet. Deshalb folgt der Autor einer weitverbreiteten Konvention und verwendet jeweils das Begriffspaar, getrennt durch einen Schrägstrich.

Literatur

- BRENNER, Gerd: Jugendarbeit und Schule – Die Karten werden neu gemischt. In: Deutsche Jugend 1/1992, S. 15–21
- BRENNER, Gerd/NÖRBER, Martin (Hg.): Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim. München 1992
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) – Referat Presse – und Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): Aktuell – Bildung – Wissenschaft. Ganztagschule 10/90. Bonn 1990
- BURKHARDT, Gisela: Sozialpädagogische Beratung an Schulen. In: Jugendwohl 10/1991, S. 455–459
- FERCHHOFF, Wilfried: Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1990
- GLANZER, Werner: Sozialarbeit in der Schule. In: Soziale Arbeit 7/91, S. 233–241
- HOLTAPPELS, Heinz-Günter: Ganztagsangebote. Schlüsselrolle für die Schule. In: Erziehung und Wissenschaft 10/1991, S. 14–18
- HURRELMANN, Klaus: Plädoyer für mehr Ganztagschulen. In: Pädagogik 3/1990, S. 39–43
- HURRELMANN, Klaus: Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim/Basel 1989
- IPFLING, Heinz-Jürgen: Ist ganztägige Betreuung immer sinnvoll? In: 5 bis 10 Schulmagazin 6/1991, S. 9–12
- OLECHOWSKI, Richard: Erziehungswissenschaftliche Aspekte zur Eingliederung ganztägiger Schulformen in das Regelschulwesen. In: Erziehung und Unterricht 5/1992, S. 220–232
- RAAB, Erich/RADEMACKER, Hermann/WINZEN, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit. Weinheim/München 1987. (Die Ganztagschule, S. 33–43)
- RAMSEGGER, Jörg: Den ganzen Tag zur Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 6/1992, S. 6–10
- SCHEIPL, Josef: Ganztagschule – Problem und Aufgabe. Wien 1974
- SCHEIPL, Josef: Unterschiedliche ganztägige Schulformen. Pädagogische Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Erziehung und Unterricht 5/1979, S. 264–278
- SCHÜPP, Dieter: Jugend in der postmodernen Gesellschaft. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 4/1990, S. 126–132
- WULFERS, Wilfried: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg 1991

Zum Autor: Univ.-Prof. Josef SCHEIPL, geb. 1946, Hans-Sachs-Gasse 3, 8010 Graz. *Beruflicher Werdegang*: 1965 Matura an der LBA in Klagenfurt, Studium der Pädagogik und Geschichte; 1985 Habilitation für Pädagogik; 1989 A.o. Univ.-Prof. in Graz; seit 1989 Leiter der Abt. f. Sozialpädagogik. *Publikationen*: Ganztagschule – Problem und Aufgabe, Wien 1974. Mit LÖSCHNIGG, G. (Hg.): Sozialinitiativen, Wien 1990.

Wirtschaft – Beruf – Technik

MARIA HOFSTÄTTER

Schulimage – Schulklima in den 90er Jahren am Beispiel der AHS

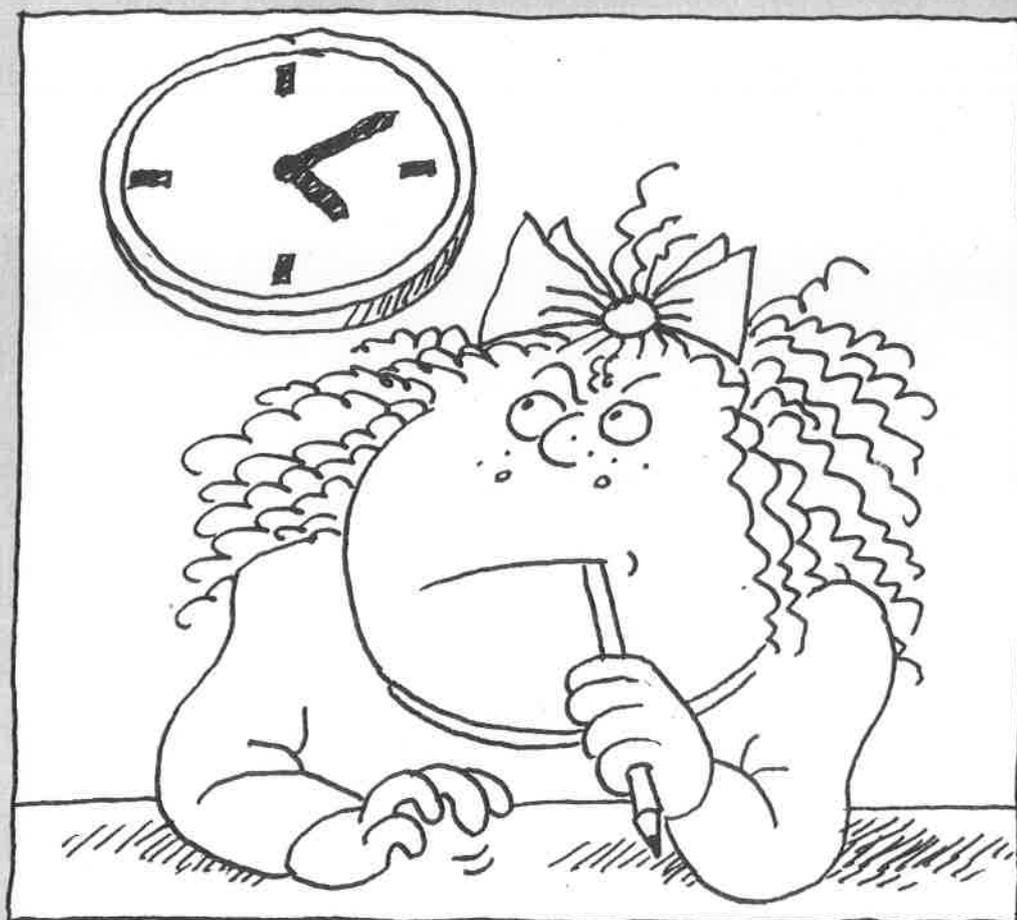
Das BMUK beauftragte das IFES und das ÖIBF mit einer Studie zum Schulimage bzw. zum Schulklima, die Thematik wurde sowohl quantitativ vom IFES als auch qualitativ vom ÖIBF aufgearbeitet. Das IFES befragte österreichweit 640 Lehrkräfte, 333 Schüler/innen, 371 Mütter und Väter. Um die quantitativen Aussagen exemplarisch zu erhellen, führte das ÖIBF mit Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften 100 umfangreiche Fallstudien durch, das ausgewertete Rohmaterial umfaßt mehr als 1 500 Seiten. Berücksichtigt wurden folgende Schultypen: VS, HS, BS, AHS und BHS, für die einzelnen Schultypen gibt es jeweils eigene Berichtsbände.

Thematisch geht die Studie auf folgende Bereiche ein:

- Zufriedenheit der betroffenen Gruppen (Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern) mit der Schule als Ort der Berufsausübung und als Ort der „Vorbereitung auf das Leben“;
- Bezug zwischen Schule und der sozioökonomischen Struktur (Effizienz und Aufgaben des Schulsystems);
- Kommunikation zwischen den Gruppen und Einflußfaktoren auf dieses Verhältnis;

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ÖPZ
Österreichische Pädagogische Zeitschrift



1
93

Ganztägige Schulformen

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

143. JAHRGANG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN

HEFT 1, JÄNNER 1993

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m. b. H., 1010 Wien, Schwarzenbergstraße 5

HERAUSGEBER: Landesschulinspektor **Traude Egger** / Ministerialrat Dr. **Erhard Kutschera**

REDAKTION: Vizepräsident Bezirksschulinspektor **Werner Bauer-Wolf**, Landesschulrat für Niederösterreich, (0222) 534 14 / Landesschulinspektor Prof. Dr. **Wilhelm Beranek**, Stadtschulrat für Wien, (0222) 523 46 16 / Landesschulinspektor **Traude Egger** / Ministerialrat Dr. **Erhard Kutschera**, 3704 Glaubendorf 21, (02956) 21 85

Redaktionelle Beratung für didaktisch-methodische Beiträge: Hofrat Dr. **Franz Burgstaller**, 9800 Spittal/Drau, Wolfberggasse 5, (04762) 26 39

Redaktionelle Beratung für pädagogisch-wissenschaftliche Beiträge: Univ.-Prof. Dr. **Richard Olechowski**, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, (0222) 43 61 71

KORRESPONDENTEN: Prof. Mag. **Kurt Gamper** (Tirol), Förderungsstelle Erwachsenenbildung, (05222) 57 11 60 / BSI Dr. **Reinhard Goger**, (Burgenland), BSR Oberwart, (03352) 25 71 / Dir. Dr. **Alfons Gruber** (Südtirol), J. v. Aufschnaiter-Schule, Bozen, (04-0471) 97 94 28 / Hofrat Prof. **Karl Haas** (Steiermark), Pädagogisches Institut Graz, (0316) 67 22 62 / HL Dr. **Kurt Haimerl** (Salzburg), Landesschulrat für Salzburg, (0662) 80 420/26 60 DW / Prof. Mag. Dr. **Margit Heissenberger** (Kärnten), Büro für Europäische Bildungskooperation, (0222) 402 28 38/16 / Ministerialrat Dr. **Albert Rieder**, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (0222) 531 200 / Ministerialrat Dr. **Klaus Satzke**, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (0222) 531 200 / BSI Dr. **Walter Weidinger** (Wien), Stadtschulrat für Wien, (0222) 523 46 16 / Prof. Mag. **Wolfgang Schwarz** (Oberösterreich), Pädagogisches Institut, (0732) 28 48 56 / Dr. **Friedrich Troll** (Niederösterreich), Pädagogische Akademie der Diözese St. Pölten, Krems, (02732) 835 91 / Dir. Dr. **Kurt Tschegg** (Vorarlberg), Pädagogisches Institut, (05522) 25 3 72 / Oberrat Mag. **Johann Wimmer**, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (0222) 531 200

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1010 Wien, Schwarzenbergstraße 5, Telefon (0222) 514 05/232 DW

Für das Beiblatt HEILPÄDAGOGIK: Univ.-Prof. Hofrat Dr. **Franz Wurst** / Dr. **Brigitte Geiger**

BEZUGSBEDINGUNGEN: Jahresabonnement öS 560,- (DM 80,-), Einzelheft öS 100,- (DM 15,-) – Postschecknummer 7029.998 Postscheckamt Wien. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: ÖBV-Schulbuchzentrum, 2355 Wiener Neudorf, Postfach 133, Telefon (02236) 65 5 35

ANZEIGENANNAHME: Dietrich Ges. m. b. H., Anzeigenverwaltung 1141 Wien, Postfach 232, Jenullgasse 4, Telefon (0222) 894 64 49/29, Telex 133832, Telefax 894 65 23

UMSCHLAGILLUSTRATION: Erich Ballinger

HERSTELLER: Mayer & Comp., Druck- und Verlagsges. m. b. H., 1220 Wien, Obachgasse 10

ERKLÄRUNG NACH § 25, Abs. 4 MEDIENGESETZ 1981: „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren und durch jeweils aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

OFFENLEGUNG NACH § 25, Abs. 1–3 MEDIENGESETZ 1981:

Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m. b. H. (Republik Österreich 100%) – Geschäftsführer: Mag. Walter Amon, Dr. Robert Sedlacek – Aufsichtsrat: Oberrat Dr. Anton Dobart, Dr. Franz Himmer, Hofrat Dr. Manfred Kremser, Sektionschef Mag. Dr. Günther Oberleitner, Oberrat Dr. Martin Schreiner, Oberrat Dr. Helga Zechtl, Dieter Koblinger, Dr. Lisl Rizy, Fritz Vesely

Mit der Einreichung seines Manuskriptes räumt der Autor dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitliche, und örtlich unbeschränkte ausschließliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträgern jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrages folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken, diese wird gesondert entgolten.

Bitte beachten Sie, daß in „Erziehung und Unterricht“ nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden können. Manuskripte sollen im Normalfall zehn Seiten (einseitig und zweizeilig geschrieben) nicht überschreiten. Senden Sie Ihre Manuskripte mit Vorspann und den Angaben zum Autor entweder an den Korrespondenten Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, Österreichischer Bundesverlag, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien.

Vorwort

Die aus bildungspolitischer Aktualität geführte Diskussion um die Übernahme der einschlägigen Schulversuche (seit 1974) in das Regelschulwesen hat wieder Meinungen und Positionsabgrenzungen provoziert, die der pädagogischen Dimension des Anspruches ganztägiger Schulformen vielfach nicht gerecht werden.

Die vorliegende schwerpunktmäßige Behandlung des Themas „Ganztägige Schulformen“ ist von zweierlei Bemühungen getragen. Einerseits werden in gestraffter Form wesentliche Erkenntnisse, die im genannten Schulversuchszeitraum gewonnen werden konnten, vorgestellt und Perspektiven möglicher Entwicklungen angedeutet. Andererseits wird versucht, sowohl wichtige Entwicklungsstränge der ganztägigen Schulformen aufzuzeigen als auch einen Einblick in die Alltäglichkeit ganztägiger Schulpraxis in Österreich aufgrund ausgewählter Beispiele zu gewähren. Vorangestellt wird die Meinung der Eltern: Frau *Hanappi* schreibt aus der Sicht der Mutter über eine Ganztagsvolksschule in Wien, Frau *Jug* berichtet über die Schule ihres Sohnes, einer Ganztagsvolksschule in Graz. Diese stellt sich überdies selbst durch Lehrer-, Schüler-, Eltern- und Mitarbeiterbeiträge in prägnanter Weise vor.

Lehrermeinungen kommen in den Beiträgen von Herrn *Pendl* von der Tagesheimschule des Grazer Sacré Coeur und dem Autorenteam der Modellschule in Graz (AHS) zum Ausdruck. Diese beziehen Eltern- und Schülermeinungen ebenso ein wie der Bericht von *Dirschl/Schmidinger* über eine Ganztags Hauptschule in Linz.

Im Beitrag von Herrn *Dumser* wird das Modell „Offene Schule“ an Wiener Hauptschulen vorgestellt.

Der Artikel von Herrn *Ludwig* aus Koblenz weist über die Grenzen Österreichs hinaus und erschließt historisch-systematisch die pädagogischen Überlegungen, die für die ganztägige Schulentwicklung nach wie vor grundlegend sind.

Herr *Weidinger* versucht in Kurzform, die Entwicklung der Diskussion über ganztägige Schulformen in Österreich zu skizzieren und auf wichtige Ergebnisse mit diesem besonderen schulischen Angebot zu verweisen.

Herr *Scheipl* ist in seinem Beitrag bemüht, durch die Einbeziehung sozialpädagogischer Dimensionen eine neue Perspektive in die Diskussion um ganztägige Schulen einzubringen.

Verantwortlich für die Zusammenstellung der schwerpunktmäßigen Behandlung des Themas „Ganztägige Schulformen“ sind Univ.-Prof. Dr. Josef *Scheipl* (Graz) und BSI Dr. Walter *Weidinger* (Wien).

Josef SCHEIPL

Walter WEIDINGER