

Ganztägige Betreuung an Schulen (erziehungswissenschaftliche Aspekte, gesellschaftlicher Bedarf und gelebte Praxis)

Josef Scheipl

Ganztags – nichts als Schule?

Summary

Die durch PISA angestoßene breite Bildungsdiskussion bringt auch den Diskurs um ganztägige Schulen wieder in Schwung. Die vorliegende Arbeit regt an, diese Debatte über Schule und Schulleistung hinaus auf jugend- bzw. sozialpädagogische Anliegen zu erweitern und solcherart ganztägige Schulen verstärkt auch als soziale Lebensorte zu gestalten. Standortbezogene Entwicklungen, welche in den sozialen Raum eingebunden sind und sowohl Elemente der „verschränkten Abfolge“ integrieren als auch weitgehend das Moment der Freiwilligkeit wahren, werden angeregt.

Langsam voran

Seit etwa 35 Jahren hält man das Thema „Ganztägige Schule“ in Österreich bildungspolitisch am Köcheln – meist auf Sparflamme, hin und wieder schürt man das Feuer.

Der Start war mäßig gelungen. Er stand nämlich damals ganz im Schatten der Gesamtschuldebatte: Die SPÖ forderte im Jahr 1969 in ihrem Bildungsprogramm u. a. die Einrichtung von „Ganztagschulen“. Die ÖVP antwortete im Plan 4 (1975) mit dem Vorschlag, „Tagesheimschulen“ einzuführen. Mit der Entwicklung und Durchführung von entsprechenden Schulversuchen ab den Schuljahren 1974/1975 bzw. 1975/1976 (vgl. *Scheipl/Seel* 1988, S. 116) erfolgte für relativ lange Zeit eine weit gehende Ausblendung dieses Themenbereiches aus dem schulpolitischen Diskurs. Erst zu Beginn der 1990er Jahre rückte dieses Thema auf Grund verstärkter Nachfrage wegen der mittlerweile selbstverständlich gewordenen Frauen- und Müttererwerbstätigkeit wieder stärker in den Vordergrund. Im Jahr 1993 erfolgte nach fast 20-jähriger Versuchsdauer, deren wissenschaftliche Begleitung, Evaluierung und Diskussion die ganzen Jahre hindurch mehr als stiefmütterlich ausgefallen

waren, die Etablierung der ganztägigen Versuchskonzepte als Regelvarianten (15. SchOG-Novelle; vgl. *Seel/Scheipl* 2004, S. 259). Zwei Modelle waren in Weiterführung der ursprünglichen Ansätze vorgesehen: Aus dem Konzept „Ganztagschule“ ging das Modell „verschränkte Abfolge“ von Unterricht und Betreuungsteil hervor, hinter dem Modell „getrennte Abfolge“ stand das vormalige Konzept „Tagesheimschule“. Beide Modelle können bis einschließlich der 8. Schulstufe sowie des Polytechnischen Lehrganges, nicht jedoch an den Oberstufen angeboten werden.

In den folgenden Jahren flackerte die Diskussion um ganztägige Angebote immer wieder auf – zunächst wurden besonders die fehlenden Plätze in den Kindergärten moniert. Dahinter stand neben den wirtschaftlichen Erfordernissen auch die zunehmend weniger zu ignorierende sozialpolitische Erkenntnis, dass eine umfassende moderne Familienpolitik neben der monetären Förderung auch eine entsprechende infrastrukturelle Unterstützung, z. B. in Form von Betreuungsplätzen für die Kinder, einschließen muss. In jüngster Zeit weisen darauf unter Bezugnahme auf empirische Analysen sowohl Familienforscher (vgl. *Thenner* 1998, *Fthenakis* u. a. 2003) als auch die OECD (2003) immer deutlicher hin.

Ein neuer Start – nur zwei Varianten?

Einen neuen Schub hat die Auseinandersetzung um die Forcierung der ganztägigen schulischen Angebote im Gefolge der zweiten PISA-Studie (2003) erhalten. Das für viele Bildungspolitiker überraschend schlechte Abschneiden der österreichischen Schüler führte dazu, dass die damals in der Steiermark lebhaft geführte Debatte um die Ganztagschule (vgl. *Bucher/Schnider* 2004) bundesweit aufflammte. Man verspricht sich allgemein – obwohl Ganztagschulen nicht ins Repertoire des zweimaligen Europasiegers im PISA-Vergleich gehören – durch die Einführung von ganztägiger schulischer Betreuung einen testmäßig merkbaren Leistungsanstieg bis zum Ende der Schulpflicht. Dahinter steht eine eher schlichte pädagogische Annahme: Mehr Schule bedeutet bessere Leistung.

Hier ist aber zunächst Zurückhaltung geboten. Eine Aufarbeitung deutschsprachiger Untersuchungen – die diesbezüglichen Evaluationen der offiziellen Schulversuche in Österreich zeichnen sich durch eine besondere empirische Unergiebigkeit aus – kann auf Grund der unterschiedlichen Versuchsbedingungen zunächst „keine stichhaltigen Nachweise für Effekte“ erbringen. „Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass aus empirischer Sicht die Wirkung ganztägiger Schulorganisationen auf die Entwicklung der Schüler derzeit als weitgehend ungeklärt angesehen werden muss. Die in die ganztägige Organisation gesetzten Hoffnungen können mit Hilfe vorliegenden Datenmaterials bislang jedenfalls nicht begründet, aber auch nicht verworfen werden. (...) Fördereffekte im kognitiven Bereich sind dann und nur dann zu erwarten, wenn entsprechende Maßnahmen explizit geplant und systematisch kontrolliert umgesetzt werden. (...) Die Ganztagsorganisation als solche

hat im Allgemeinen keine Auswirkungen auf das Leistungsniveau der Schüler.“ Positive Veränderungen können diese Schulen „im Bereich des Sozialen Lernens und des Schulklimas erreichen“ (Radisch/Klieme 2004, S. 165; vgl. auch Holtappels 2004, S. 8).

Hinsichtlich der „explizit geplanten und systematisch implementierten Maßnahmen“ argumentieren nun die Vertreter der jeweiligen bildungspolitischen Lager, dass die beiden im Rahmen der 15. SchOG-Novelle vorgegebenen Modelle diesen Ansprüchen – jedes auf seine Weise – gerecht würden. Die Vertreter des Modells „verschränkte Abfolge“ argumentieren mit der großen didaktischen Flexibilität und der personellen Kontinuität in Unterricht und Lernbetreuung, allerdings um den Preis der verpflichtenden Teilnahme und der damit verbundenen Einschränkung der Zeit, über die Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule selbstständig verfügen können. Die Anhänger des Modells „getrennte Abfolge“ schätzen gerade die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung. Dafür sind sie bereit, den Preis einer mehr oder weniger strikten Trennung von Unterricht und außerunterrichtlicher Betreuung sowie eines nach wie vor ziemlich rigide verplanten (Vormittags-)Unterrichts in Kauf zu nehmen. Angesichts der vorherrschenden österreichischen Schulwirklichkeit und der oben erwähnten Untersuchungsergebnisse scheint mir der optimistische didaktische Automatismus empirisch wenig gestützt, wonach die Einführung eines der beiden Modelle von vornherein zu weniger Schulversagen und zu einem Leistungsanstieg bei den Schülern führen würde.

Kritische Zwischenbemerkungen

Bis hierher dreht sich die gesamte aktuelle Diskussion im Wesentlichen um Schule. Es ist die Sicht der Dinge aus der Perspektive des bisherigen Schulverständnisses. Schule bleibt mehr oder minder auf die Kinder als Schüler unter dem Leistungsaspekt bezogen. Die ministerielle Zielsetzung des aktuellen Reformvorhabens zur Ausweitung der ganztägigen schulischen Betreuung fokussiert die Überlegungen noch enger und bezieht sich überhaupt nur mehr auf die Berufs- bzw. Arbeitswelt der Erwachsenen. Exemplarisch dafür mag die Bemerkung der Frau Bundesministerin anlässlich der Vorstellung des weiteren Ausbaus der Tagesbetreuung für Sechs- bis Vierzehnjährige stehen: „Wir wollen Eltern und Kindern eine Schule bieten, die den Bedürfnissen der modernen Arbeitswelt entspricht.“ (Der Standard, 8. 6. 2005, S. 6) Sie drückt verknappend das aus, was im Vorblatt zu den erläuternden Bemerkungen der SchOG-Novelle als Ziel benannt wird: „Durch schulorganisationsrechtliche Vorkehrungen soll eine über den Unterricht hinausgehende schulische Betreuung sicher gestellt werden, die den (beruflichen) Bedürfnissen der Erziehungsberechtigten in Österreich gerecht wird.“ (http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/erk/ng_begutachtung.xml, 10. 6. 2005) Wo bleibt die Sicht der Kids? Was sind deren Perspektiven? In einer grenzüberschreitenden Betrachtungsweise ist die Diskussion um ganztägige schu-

lische Betreuung meines Erachtens daher breiter anzulegen. Im konkreten Fall meint das die Einbeziehung einer jugendpädagogischen Perspektive, die bisher kaum Beachtung findet. Eine bloße zeitliche Verlängerung des Schultages entspricht kaum den Bedürfnissen und Interessen eines großen Teils der Kids, vor allem nicht mehr im Bereich der Mittelstufe. So wird man zur Kenntnis nehmen, dass die Jugendlichen in unserer Gesellschaft etwa ab dem zehnten, elften Lebensjahr Distanz und Freiräume gegenüber den Ansprüchen von Erziehung und Kontrolle durch die Erwachsenen beanspruchen. Zahlreiche entwicklungspsychologische Studien belegen, dass gleichaltrige Gruppen- und Freundschaftsbeziehungen wichtige und durch pädagogische Arrangements kaum substituierbare Lernchancen bezüglich der Bewältigung von alters- bzw. lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben bieten (vgl. Fend 2003, S. 205 ff., bes. auch S. 304 ff.). Selbstbildung und Selbstorganisation bleiben zentral wichtig für die Sozialisation und die Lernchancen der Kinder und Jugendlichen. Die entsprechenden Gelegenheiten sind immer auch außerhalb institutioneller pädagogischer Arrangements und in Abwesenheit pädagogischen Personals angesiedelt. Das ist kein Plädoyer dafür, die Kids sich selbst zu überlassen. Sie brauchen vielmehr ausreichende (sozialpädagogische) Unterstützung, um erstrebenswerte und realisierbare Lebens- und Qualifikationsperspektiven aufzubauen. Sie brauchen den Freiraum, um ihre Räume, ihre Zeit und ihre sozialen Beziehungen auch selbst zu inszenieren und nicht bloß vorgegeben zu bekommen. Wie lassen sich solche Freiräume mit Unterstützung der Pädagogen als Grenzen gegen den Institutionalisierungszwang sichern? Wie können dieselben Pädagogen Inszenierungshilfen dort anbieten, wo die Selbstinszenierung der Jugendlichen gefährdet oder verloren gegangen ist? Wie können solche jugendpädagogischen Inszenierungen dem entsprechen, was von den Kids angenommen, von ihnen gebraucht wird?

Es bleibt fraglich, ob sich die traditionellen Schulen als ganztägige schulische Einrichtungen in der Weise verändern können oder wollen, dass solche Inszenierungen, solche Möglichkeitsräume, z. B. für jugendlichen Eigensinn, für jugendliche Autonomiebestrebungen und aktuelle Lebensperspektiven eröffnet werden (vgl. Scherr 2004, S. 551 f.). Zwar bescheinigen Untersuchungen, dass Österreichs Schüler mit der Schule, ihrem Unterricht und dem Schulklima gegenwärtig nicht unzufrieden zu sein scheinen (vgl. Friesl 2001). Ein relativierendes Ergebnis bringt jedoch das sozialwissenschaftliche Monitoring des Klagenfurter „Humaninstituts“, wenn nach den dortigen Befunden das Schulklima in überwiegendem Maße durch Schulfrust (52 %) bestimmt wird (durch Lernlust: 18 %; zit. n. Seel/Scheipl 2004, S. 283). Ein nicht unwesentlicher Teil der Schüler erlebt die Schule tendenziell als Zwang, Einschränkung, ja Zumutung. Darüber hinaus kann nicht übersehen werden, dass viele Jugendliche „ihre bisherige Schullaufbahn als eine Aneinanderreihung von Niederlagen erlebt“ haben (Tillmann u. a. 1999, S. 150).

Wenn also eine zeitliche Ausdehnung des Schulbesuchs nicht mit einer qualitativen Veränderung von Schule und einer Neubestimmung ihres pädagogi-

schen Auftrages einhergeht, wird dies zu einer wenig förderlichen Zuspitzung der Probleme führen.

Es wäre daher ratsam, diesen Problemen der Schulakzeptanz im Zusammenhang mit ganztägigen Schulen in detaillierten Untersuchungen nachzugehen und Eltern sowie Lehrer in diese Befragungen einzubeziehen, um ein umfassenderes Bild zu gewinnen.

Neue Kooperationen als weitere Perspektive

Einerseits geht es in den Debatten um das ganztägige Schulwesen darum, die Leistungsergebnisse der Schüler insgesamt anzuheben, die soziale Selektivität des Schulsystems zu verringern, schulischem Scheitern durch schulische Förderung vorzubeugen und als nachhaltige strukturelle Familienförderung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Andererseits sollte sich Schule im Sinne eines modernen pädagogischen Verständnisses mehr als bisher zu einem sozialen Lebensort entwickeln. In diesem müssten die unterschiedlichen Lernorte wie Schule, Jugend(sozial-)arbeit, außerschulische Bildungsangebote, Berufsorientierung, etc. in neuer Form zu einem Gesamtkonzept verknüpft werden. In ihm sollte den Ansprüchen nach chancengerechter Leistungsförderung und nach Erfüllung jugendlicher Entwicklungsbedürfnisse unter den sozialpolitischen Herausforderungen einer veränderten Arbeitswelt jedenfalls besser als bisher entsprochen werden.

Unter Einbeziehung der jugendpädagogischen und sozialpolitischen Perspektive sollte daher eine Ausweitung der täglichen Schulzeit mindestens einhergehen mit einer stärkeren Berücksichtigung von Themen und Fragestellungen, welche für die Kids in ihrer lebensphasenspezifischen Entwicklung zentral sind. Ein solches Minimalerfordernis unterliegt jedoch von vornherein massiv der Gefahr, von den traditionellen schulischen Lehr- und Leistungserfordernissen vereinnahmt oder marginalisiert zu werden. Es empfiehlt sich daher bei einer verstärkten Öffnung der Schule hin zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen eine Kooperation von Schule und den vielfältigen Angeboten der Jugend(sozial-)arbeit. Diese wird hier im Sinne einer bewussten Betonung der jugendpädagogischen Komponente besonders herausgehoben.

Kooperationen am Ort – nicht unter der Trägerschaft – der Schule dürften auf den ersten Blick kostengünstiger und weniger stigmatisierend für die Kids ausfallen. Eine solche Zusammenarbeit sollte nicht auf unterrichtsergänzende Betreuungsangebote beschränkt bleiben. Angebote der Jugend(sozial-)arbeit müssten bedürfnisorientiert und schulstandortspezifisch mit der Gesamtheit ihrer Leistungen wirksam werden können. Aus diesem Grunde wird angeregt, die Fachlichkeiten der beiden Institutionen (Schule und Jugend[sozial-]arbeit) übergreifend zusammenzuführen. Eine solche Kooperation dürfte – wie gesagt – aber nicht unter schulischer Trägerschaft organisiert werden. Die Schule würde auf Grund ihres herkömmlichen Funktionsverständnisses und der (leistungs-)gesellschaftlichen Begehrlich-

keiten solche zusätzlichen Angebote für sich dienstbar machen. Darüber hinaus würden die Lehrer im Wechselspiel von Lehrerrolle und Jugend(sozial-)arbeit aufgerieben. Die Bedürfnisse der jungen Menschen sowie die gesellschaftlichen und jugendpädagogischen Aufträge der entsprechenden sozialen Dienste kämen nur mehr eingeschränkt zur Geltung. In ihrer Kooperation wären die neuen Anforderungen an die öffentliche Bildung und Erziehung daher in einem „Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Rademacker 2004, S. 178) zu verbinden. In diesem ist deshalb auch der Sozialpädagogik ihr Platz einzuräumen, von dem sie nicht stillschweigend durch schulpädagogisch-didaktische Aspekte verdrängt werden darf.

Die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes stärkt die Chance, dass die Unterstützungsleistungen von Jugendsozialarbeit, beispielsweise als Schulsozialarbeit, nicht auf den Einsatz bei schulischen Betriebsstörungen im Sinne einer Feuerwehr reduziert würden. Zwar wurde diese Form der sozialpädagogischen Leistung auch für Österreich bereits seit längerem und mehrfach eingefordert, doch bisher gelangte die Realisierung über wenige Projekte nicht hinaus (vgl. Scheipl 1993a, 1993b; Vysloucil/Weissensteiner 2001; Heimgartner 2004; Seel/Scheipl 2004, S. 262 ff.). Umfassendere Angebote der Jugendarbeit am Ort der Schule würden darüber hinaus die Möglichkeit bieten, alle schulpflichtigen Jugendlichen anzusprechen. Auf diese Weise eröffnet sich der Jugendarbeit die Gelegenheit, im Sinne der pädagogischen Vorstellungen, die für die eigene Arbeit in Anspruch genommen werden, auf die Gestaltung des ganztägigen Angebotes der Schule Einfluss zu nehmen. Natürlich darf es nicht zu einer Nötigung der Schüler kommen, solche Angebote annehmen zu müssen. Aus diesem Grund müssen im Sinne eines Pluralismus eine Wahlfreiheit im Rahmen von Alternativen sowie die Möglichkeit einer Nicht-Teilnahme gewährleistet bleiben.

Das Dilemma – Pädagogik gegen Pädagogik

Wie können nun die einzelnen Schulen mit diesen Herausforderungen umgehen? Wenn das Modell der „verschränkten Abfolge“ forciert wird, dann bietet dieses zwar die günstigsten Voraussetzungen für eine längst fällige Rhythmisierung des Lernens und somit für integrierte Lern-, Betreuungs- und Förderkonzepte. Es lässt dieses Modell dementsprechend schulpädagogische Innovationen erwarten. Der Einbau von Angeboten der Jugendarbeit mit ihren offenen, lebensbezogenen Lernformen in das rhythmisierte, über den ganzen Tag sich erstreckende schulische Angebot dürfte aber eher schwierig sein. Überdies würde dieses Modell die verpflichtende Teilnahme über den gesamten Schultag voraussetzen.

Das Modell der „getrennten Abfolge“ bietet bessere Anbindungsmöglichkeiten für Kooperationen der Schule mit der Jugendarbeit. Die Jugendarbeit, die hier – wie erwähnt – besonders herausgehoben wird, präferiert im Gegensatz zum schulischen Unterricht, der sich wesentlich an Bildungsstandards zu orientieren hat, eher offene und lebensweltbezogene Lernformen unter

Beachtung des Konzeptes der Lebensweltorientierung (vgl. *Grunwald/Thiersch* 2004). Es kann daher das Modell „getrennte Abfolge“ die Stärken der sozialpädagogischen Bereiche wahrscheinlich besser nutzen. Überdies kommt es der freiwilligen Teilnahme entgegen und dürfte besonders auch aus finanziellen Erwägungen bevorzugt werden. Eine Optimierung des Unterrichts und mit ihm die Befriedigung der schulpädagogischen Ansprüche könnte allerdings weitgehend ausgespart bleiben.

„Schulpädagogik versus Sozialpädagogik“ lautet demnach zunächst die nicht unerwartete Konstellation.

Während die Schulpädagogik deutlicher die herkömmlichen schulischen Strukturen vor Augen hat und auf diese Weise den aktuellen Widersprüchen noch zu entgehen scheint, thematisiert die Sozialpädagogik die neuen Aufgaben deutlicher. Von ihr gehen nämlich die wesentlichen Impulse zur Erweiterung des ganztägigen Schulverständnisses aus. Allerdings gerät sie dabei in eine schwierige Situation. Natürlich weiß man in der Sozialpädagogik um die Vorteile der Verschränkung von Unterricht und Übung und Betreuung, also um die positiven schulpädagogischen Implikationen einer ganztägigen Lehr- und Lernorganisation. Andererseits pocht man aber auf das Selbstverständnis und den eigenen Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit. Man möchte die Vorteile und Notwendigkeiten des sozialpädagogischen Zuganges keinesfalls preisgeben und betont Freiwilligkeit, Bedürfnis- und Interessenorientierung sowie die Selbstbestimmung der Kids im Sinne eines jugendpädagogischen Verständnisses. Solches führt bei Sozialpädagogen dann zu Aussagen, die in ihrem Inhalt nicht das halten, was sie als Formulierung vorgeben: Die Probleme müssten in Form einer „produktiven“ (vgl. *Olk* 2004, S. 538 ff.) bzw. einer „klar geregelten“ (vgl. *Scherr* 2004, S. 556) Kooperation gelöst werden. Auch die sich mehrenden Hinweise auf „Bildung“, wie „Ganztags-Bildung“ (*Nörber* 2005) oder „zukunfts offene Neudefinition des Bildungsgedankens auf der Basis einer gesellschaftlichen Strukturanalyse“ (*Otto* 2004), scheinen mehr ein Ausdruck des Dilemmas denn ein Lösungsvorschlag zu sein. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn etwa die „verschränkte Abfolge“ sofort wieder als „lerndisziplinierend“ (ebd.) problematisiert wird.

Prinzipielles und Pragmatisches

In diesem Dilemma ist zunächst prinzipiell einzufordern, dass „unabhängig von der gewählten Form der außerunterrichtlichen Betreuung (...) die gleichwertige Verantwortlichkeit der Schule für die notwendige unterrichtsergänzende Lerntätigkeit der Schüler gesichert sein“ muss (*Seel/Scheipl* 2004, S. 312). Eine möglichst personenbezogene Kontinuität, jedenfalls aber eine qualitätsvolle Verbindung von Unterricht und Lernbetreuung, steht hinter dieser Forderung. Um einem geforderten gesetzlichen Anspruch der Eltern zu entsprechen und eine anspruchsvolle Betreuung für ihre Kinder noch über die Unterrichtszeit hinaus gewährleistet zu bekommen, wenn sie dies wün-

schen (vgl. Haider u. a. 2005, S. 57), sollten daher in einer pragmatischen Vorgehensweise sukzessive „alle öffentlichen Schulen des Primar- und Mittelstufenbereiches als ganztägige Schulen eingerichtet werden“ (Seel/Scheipl 2004, S. 312). Die geplante Vorgangsweise anlässlich der Novellierung des SchOG, „ab einer Zahl von fünfzehn zur Tagesbetreuung angemeldeten Schülern das Angebot der ganztägigen Schulformen nach Maßgabe der räumlichen Gegebenheiten verpflichtend“ zu machen (http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/erk/ng_begutachtung.xml 1 Z5 (§ 8d3); 11. 6. 05), geht zwar ein Stück weit in diese Richtung. Eine „Beweislastumkehr“ in dem Sinne, dass die Schule Betreuung anbieten muss und Eltern auf Grund eines gesetzlichen Anspruchs „auf Betreuung auch über die Unterrichtszeit hinaus“ eine solche wählen können, wie das die Zukunftskommission vorschlägt (vgl. Haider u. a. 2005), ist damit aber noch nicht erreicht.

Welche Betreuungsformen solche „Schulen mit Tagesbetreuung“ schließlich vorsehen, ob „verschränkte Formen“ zu entwickeln sind oder ob an den Unterricht Betreuungsteile anzuschließen sind, die besucht oder nicht besucht werden können, das muss im Sinne der Wahrung des verfassungsrechtlich garantierten Erziehungsvorranges den Eltern überlassen bleiben. Eine abrupt verpflichtende Einführung ganztägiger schulischer Betreuung schiene mir zurzeit bildungspolitisch auf Grund der österreichischen schulkulturellen Tradition nicht klug. Solches wäre überdies unter den gegenwärtigen ökonomischen Bedingungen wahrscheinlich nicht machbar. Es spräche allerdings nichts gegen die Formulierung von mittel- und langfristigen Planungszielen bezüglich des Ausbaus der Anzahl der ganztägigen Betreuungsplätze. Zumindest hätte man sich angesichts der aktuellen Novellierung eine Selbstverpflichtung der obersten Schulbehörde zu einer laufenden Bedarfs-erhebung erwartet. Damit wäre man der Forderung nach einem gesetzlichen Anspruch der Eltern auf ganztägige schulische Betreuung ihrer Kinder ein weiteres wichtiges Stück entgegengegangen.

Unter Beachtung der österreichischen Tradition und unter Annahme der derzeitigen gesellschafts- und bildungspolitischen Voraussetzungen plädiere ich daher für standortnahe Entwicklungen im Sinne eines kontrolliert pragmatischen Vorgehens im Rahmen der Schulautonomie. Hochwertige schulautonome Lösungen, welche sowohl die erwähnten schulpädagogischen als auch die genannten sozialpädagogischen Vorzüge zu lukrieren vermögen, sind nur möglich, wenn eine Vorab-Festlegung auf eines der beiden Modelle vermieden werden kann. Stattdessen sollen die Schulen ermutigt werden, flexible Lösungen im Sinne von Patchwork-Modellen standortspezifisch zu entwickeln, jeweils unter dem Anspruch, die Stärken beider pädagogischen Ansätze, des schul- und des sozialpädagogischen, in ihrer standortspezifischen Balance zu optimieren. Dabei könnten die einzelnen Standorte durchaus Varianten in der Weise entwickeln, dass beispielsweise an einem oder an zwei Tagen auf Grund einer didaktisch integrierten Planung alle Schüler einbezogen sind. Bei einem wöchentlichen Stundenausmaß zwischen 28 und 32 Stunden im Bereich der Mittelstufe (Lehrplan 2003) sind im Rahmen der gesetzlich verankerten Fünftageswoche und bei einer Stundenplangestaltung,

die sich einigermaßen an der Leistungs- und Belastungskurve der Schüler orientiert und daher nicht täglich sechs Stunden durchgehend für Unterricht verplanen dürfte, jedenfalls zwei Nachmittage auch gegenwärtig durch die Schule zumindest angebracht.

Mit Blick auf die Schüler könnten optimierte standortbezogene Varianten auch die Skeptiker unter den Eltern ansprechen. Ihnen wären unter dem Aspekt einer Förderung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft entsprechende Angebote zur Mitarbeit zu eröffnen. Die Förderung einer differenzierten Lernkultur in diesen Schulen dürfte deren Skepsis langfristig verringern.

Dazu zählt aber auch, dass Mindeststandards in Bezug auf das Raum- und Grünflächenangebot hinsichtlich der Bedürfnisse der Kinder auch bei den einzelnen standortnahen Varianten nicht unterschritten werden. Um die Lehrer nicht vor den Kopf zu stoßen, ist zunächst eine ausreichende Infrastruktur für Lehrerarbeitsplätze vorzusehen. Gleiches hat selbstverständlich für die mitarbeitenden Sozialpädagogen zu gelten. Keinesfalls dürfen die im außerunterrichtlichen Bereich eingesetzten Mitarbeiter z. B. von Schulerhaltern in den zu entwickelnden standortspezifischen Varianten als bloße Aufsichtspersonen zu Dumping-Preisen missbraucht werden.

Für die Evaluation sollten zumindest die Kriterien der Vermeidung schulischen Scheiterns und des Aufbaus eines günstigen Schulklimas einen hohen Stellenwert einnehmen. Darüber hinaus lässt die Qualitätsverbesserung des außerunterrichtlichen Lernens eine chancengerechte Leistungsförderung erwarten.

Auf die Schulerhalter kommen zweifellos beachtliche Kosten zu. Bildungs-, wirtschafts- und sozialpolitische Studien sollten deshalb Vor- und Nachteile von Investitionen in ganztägige Einrichtungen herausarbeiten, um diesen Prozess zu entideologisieren. Neben den o. a. erwarteten Vorteilen für die Schüler lassen sich ein langfristiger Standortvorteil und die Entlastung berufstätiger Eltern als „Basisgewinn“ für den Schulerhalter erwarten.

Meines Erachtens können nur diejenigen Schulen solche neuen Lern- und Anregungsmöglichkeiten anstoßen, die ihre Unterrichts-, Förder- und Betreuungsmöglichkeiten qualitativ weiter entwickeln. Ein wesentlicher Schritt dabei ist, dass sie den Unterricht und die neu zu gestaltenden außerunterrichtlichen Angebote konzeptionell und nachweislich verbinden. Die Struktur der Zusammenarbeit und die Differenz der Aufgabenstellung müssen bei einer diesbezüglichen Schulentwicklung aber auf der Grundlage erkennbar bleiben, dass zwar ein gemeinsamer, aber keineswegs ein gleicher Bildungsauftrag von Schule und Jugend(sozial-)arbeit besteht. Unter dieser Prämisse dürfte die Identifikation sowohl von Schülern, Lehrern, aber auch von Eltern und dem umgebenden Sozialraum mit der nun „erweiterten“ Schule leichter möglich werden.

Damit ist mittelfristig eine engere Verzahnung von regionalbezogener Schulentwicklungsplanung, die eher leistungs-, standort- und versorgungsorientiert ist, mit einer Jugend(sozial-)arbeitsplanung gefordert, die stärker beteiligungsorientiert und prozesshaft angelegt ist. Solches beinhaltet dynami-

sche Elemente zur produktiven Kooperation an den einzelnen Standorten. Um diese zu nutzen, wird eine spezifische Weiterqualifikation beider Berufsgruppen, der Lehrer und der Sozialpädagogen, unerlässlich.

Es verlangt eine solche Schulentwicklung darüber hinaus nach einer Begleitung des Managements und der beteiligten Gruppen, zumindest in der Planungs- und Startphase. Alles in allem muss aber wohl klar sein, dass diese Entwicklungen nicht zum Nulltarif zu haben sein werden. Investitionen in Bildung sind nachhaltige Investitionen in den Wirtschaftsstandort. Das wissen auch diejenigen in Bund, Ländern und Gemeinden, die für die Finanzierung verantwortlich sind. Sie haben allerdings ein Anrecht darauf, dass die Pädagogik ihren Teil an der weiteren Verbesserung der österreichischen Bildungslandschaft einbringt. Ihr Beitrag zur Optimierung der ganztägigen Förderung der Kinder und Jugendlichen im Rahmen einer jugendgerechteren Schule ist ausbaufähig. Jedenfalls ist das bisherige Außer-Acht-Lassen der gesamten nicht-schulischen Pädagogik, insbesondere jener der Jugend(sozial-)arbeit, aus diesen bildungspolitischen Entwicklungen mindestens kurzfristig.

Literatur

- Bucher, A. A./Schnider, A.:* Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Wien 2004.
- Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hg.): Vierter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A (Jugendradar 2003), Wien 2003.
- Fend, H.:* Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen, 2003³.
- Friesl, Ch.:* Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher. Wien 2001.
- Fthenakis, W. u. a.:* Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Hg. vom BM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2003.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (Hg.):* Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim, München 2004.
- Haider, G./Eder, F./Specht, W./Spiel, Ch./Wimmer, M.:* Zukunftskommission. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien 2005.
- Heimgartner, A.:* Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: *Knapp, G. (Hg.):* Soziale Arbeit und Gesellschaft, Klagenfurt 2004, S. 580–599.
- Holtappels, H. G.:* Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In: *Pädagogik 2/2004*, S. 6–10.
- Nörber, M.:* Konzepte vorschulischer und Ganztags-Bildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und kindlicher Bedürfnisse. In: *Sozialmagazin 2/2005*, S. 43–51.
- OECD: *Babies and Bosses. Reconciling work and Family Life. Austria, Ireland and Japan. Volume 2*, Paris 2003.
- Olk, Th.:* Jugendhilfe und Ganztagsbildung. Alte Rollenzuweisung oder neue Perspektiven? In: *neue praxis 6/2004*, S. 532–542.
- Otto, H. U.:* Ein Bermuda-Dreieck der Sozialen Arbeit. In: *neue praxis 5/2004*, S. 497–500.

- PISA 2003: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht, hg. von Günter Haider/Claudia Reiterer, Graz 2004.
- Rademacker, H.: Ganztagsangebote und Jugendhilfe. Neue Chancen für die Entwicklung öffentlicher Bildung in sozialer Verantwortung. In: *Die Deutsche Schule* 2/2004, S. 170–183.
- Radisch, F./Klieme, E.: Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: *Die Deutsche Schule* 2/2004, S. 153–169.
- Scheipl, J.: Unterschiedliche ganztägige Schulformen. In: *Erziehung und Unterricht* 5/1979, S. 264–278.
- Scheipl, J.: Ganztägige Schulen und Schulsozialarbeit. In: *Erziehung und Unterricht* 1/1993, S. 47–53 (1993a).
- Scheipl, J.: Schulsozialarbeit: Von der Krisenintervention zur Innovation, in: *Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden*, hg. gem. mit Gangl, H. und Kurz, R., Wien 1993, S. 303–308 (1993b).
- Scheipl, J./Seel, H.: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987, Graz 1988.
- Scherr, A.: Jugendsoziologische und jugendpädagogische Aspekte schulischer Ganztagsangebote. Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft. In: *neue praxis* 6/2004, S. 550–557.
- Seel, H./Scheipl, J.: *Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert*, Graz 2004.
- Thenner, M.: Familienpolitik und familienverträgliche Gesellschaft – Zur Effizienz familienpolitischer Maßnahmen. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 3/1998, S. 49–51.
- Tillmann, K. J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U.: *Schülergewalt als Schulproblem*, Weinheim, München 1999.
- Vysloucil, M./Weissensteiner, M. (Hg.): *Schulsozialarbeit in Österreich*, Wien o. J. (2001). http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/erk/ng_begutachtung.xml

Zum Autor: Univ.-Prof. Dr. Josef SCHEIPL, Professor für Pädagogik, Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz, Leiter der Abteilung für Sozialpädagogik.

7-8|2005
155. Jahrgang

Erziehung & Unterricht

Österreichische pädagogische Zeitschrift

GANZTÄGIGE BETREUUNG AN SCHULEN

- Thema „Ganztagschule“: Vision und Wirklichkeit
- Pro und kontra schulische Ganztagsbetreuung: eine Bedarfserhebung
- Ganztägiges Lehren und Betreuen: Herausforderungen und Chancen für eine zukünftige Lehrerbildung
- Jenseits der Institution: Schule als sozialer Lebensort
- Ganztägig Lernen: Österreich im europäischen Umfeld

öbv * hpt

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

155. JAHRGANG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN

HEFT 7/8 2005

VERLEGER: **öbvht** VerlagsgmbH & Co. KG, 1090 Wien, Frankgasse 4

E-Mail: E&U@oebvht.at / Internet: <http://www.oebvht.at> (>Zeitschriften)

HERAUSGEBER: HR Dr. **Wilhelm Beranek** / LSI Dr. **Walter Weidinger**

REDAKTION: Vizepräsident BSI **Werner Bauer-Wolf**, Landesschulrat für Niederösterreich, (02742) 280-0/
HR Dr. **Wilhelm Beranek**, (01) 401 36-261/ BSI Mag. **Helga Braun**, Bezirksschulrat Korneuburg, (02262) 9025-0/
LSI Mag. Dr. **Wolfgang Gröpel**, Stadtschulrat für Wien, (01) 525 25-0/ emer. O. Univ.-Prof. Dr. Dr. h. c. **Richard Olechowski**, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, (01) 42 77-0/ LSI Dr. **Walter Weidinger**, (01) 401 36-261/ MR Mag. **Johann Wimmer**, bm:bwk, (01) 531 20-0.

KORRESPONDENTEN: Mag. **Adelheid Berghammer** (Oberösterreich), Pädagogisches Institut, (0732) 7470-2256/ Mag. **Claudia Böhler-Wüstner** (Vorarlberg), Pädagogisches Institut, (05522) 852 38/ BSI Dr. **Reinhard Goger** (Burgenland), Bezirksschulrat Oberwart, (03352) 32 571-0/ LSI HR Dr. **Jelle Kahlhammer** (Salzburg), Landesschulrat für Salzburg, (0662) 80 42-0/ Prof. Dr. **Hannelore Kenda** (Kärnten), Pädagogische Akademie des Bundes, (0463) 237 85-0/ MR Mag. **Augustin Kern**, bm:bwk, (01) 531 20-0/ Dr. **Rudolf Meraner** (Südtirol), Pädagogisches Institut, (0039) 0471 412274/ Dir. Dr. **Josefa Widmann** (Niederösterreich), Hauptschule Pyhra, (02745) 2217/ Dr. **Maria Winter** (Steiermark), Pädagogisches Institut, (0316) 80 67-26/ **Patrick Wolf**, M.A. (Wien) Stadtschulrat für Wien, (01) 525 25-0/ MR Dr. **Wilhelm Wolf**, bm:bwk, (01) 531 20-0/ LSI Dr. **Reinhold Wöll** (Tirol), Landesschulrat für Tirol, (0512) 52 033-0.

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1090 Wien, Frankgasse 4, Telefon (01) 401 36-261

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement € 59,50/zuzüglich Versandkosten. Einzelheft € 21,-/zuzüglich Versandkosten. – Postschecknummer 7029.998 Postscheckamt Wien. Die Hefte erscheinen in den Monaten Feber, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: ÖBZ – Österreichisches Buchzentrum – Buchauslieferungsgesellschaft m. b. H & Co. KG, A-2355 Wiener Neudorf, Postfach 133, Telefon (02236) 63 5 35.

ANZEIGENANNAHME: Norbert Jakob Schmid Verlagsges.m.b.H., 1110 Wien, Leberstraße 122, Telefon (01) 740 32-0, Telefax 740 32-740.

UMSCHLAGILLUSTRATION: Andrea Neuwirth & Cornelia Steinborn

HERSTELLER: Starzengruber Gesellschaft m.b.H., 1200 Wien, Gerhardusgasse 25

Mit der Einreichung seines Manuskriptes räumt der Autor dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich 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 Datenträger 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 Beitrags 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 acht Maschinschreibseiten (ca. 20 000 Zeichen) möglichst nicht überschreiten. Wir ersuchen Sie, zusätzlich zum Ausdruck den Artikel als Datei zur Verfügung zu stellen. Senden Sie Ihr Manuskript mit Vorspann entweder an den Korrespondenten Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, **öbvht** VerlagsgmbH & Co. KG, 1090 Wien, Frankgasse 4. E-Mail: E&U@oebvht.at