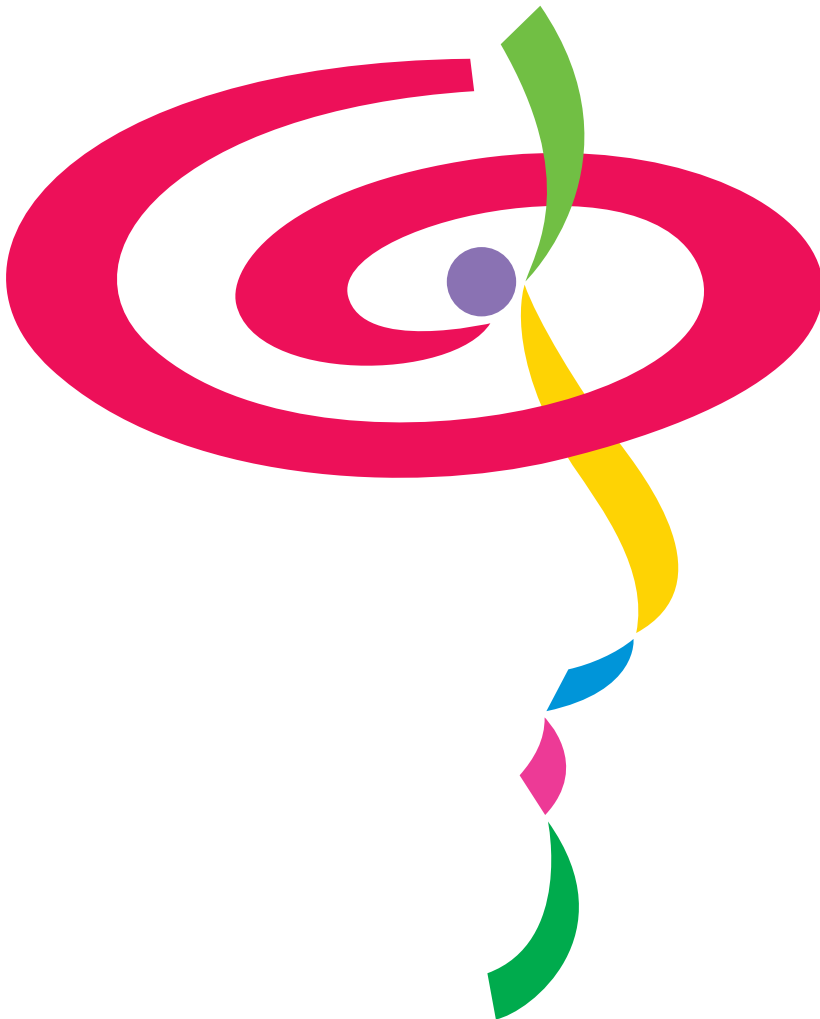




12 **Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen**



Bildungsreform Band 12

Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Publikationen; Internetredaktion
10115 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per
Tel.: 01805-262 302
Fax: 01805-262 303
(0,12 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

Falk Radisch und Prof. Dr. Eckhard Klieme
(Hrsg.; Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)

Diese Dokumentation gibt Vorträge und
Diskussionsbeiträge der Fachtagung "Ganztags-
angebote in der Schule" wieder. Die Autoren und
Autorinnen tragen die alleinige Verantwortung
für die hier abgedruckten Texte.

Visuelle Gestaltung

Helmut Langer

Bonn, Berlin 2005

Gedruckt auf Recyclingpapier

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Ganztagsangebote in der Schule Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen

Ergebnisse einer Fachtagung

Falk Radisch
Eckhard Klieme
(Hrsg.)

**Ganztagsangebote in der Schule
Internationale Erfahrungen und empirische
Forschungen**

1./2. Dezember 2003

**Full time offers in school
International experiences and empirical research**

1st/2nd of December 2003

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Grußworte	9
Prof. Dr. Lutz Eckensberger, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)	11
Staatssekretär Joachim Jacobi, Hessisches Kultusministerium	17
Petra Jung, Leiterin des Referats „Zukunft Bildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	19
Ganztagsangebote im Kontext. Bestandsaufnahme	23
The organisation of a school day in France. Backgrounds and ongoing debates. Managing young people’s time: Why? For whom? How? (Prof. François Testu)	25
The Organization of a School Day in Finland and the Concept of the “Integrated School Day” in the MUKAVA Project (Prof. Lea Pulkkinen)	41
The organisation of a school day in Sweden. Backgrounds and ongoing debates. All Day Schooling in Sweden - An Overview (Dr. Kah Slenning)	70
Ganztagschule in der DDR. Großer Sprung, kleine Schritte und allmähliche Erschöpfung (Prof. Dr. Gert Geißler)	81
Ganztagsangebote in der Forschung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung	95
Research on questions of the time structure in France. “Rhythmes scolaires”: chronobiological research. School timing: a chronopsychological approach (Prof François Testu)	103
Research on the integrated school day in Finland (Dr. Riita-Leena Metsäpelto)	114

Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz (Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe ¹)	130
Forschungsansätze und -fragen zu Ganztagsangeboten im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und Deutsch- Englisch- Schülerleistungen- International (DESI). Ganztagsangebote und Schulqualität: Wahrnehmungen von Lehrkräften in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung (Dr. Brigitte Steinert ²)	144
Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen (Dipl. Soz.-Wiss. Karin Beher)	170
Evaluation von Ganztages Gesamtschulen mit TIMSS-Instrumenten (Prof. Dr. Olaf Köller ³)	178
Arbeitsgruppen	195
Arbeitsgruppe Prozessqualität (Dr. Peter Döbrich, Dr. Hermann Josef Abs)	197
Arbeitsgruppe Ergebnisqualität (Prof. Dr. Eckhard Klieme, Dipl.-Psych. Martina Diedrich)	203

1 Der Beitrag und der präsentierte Artikel entstanden in Zusammenarbeit mit Dipl. Päd. Till-Sebastian Idel und Katharina Kunze.
2 Der Beitrag und der präsentierte Artikel entstanden in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für
Internationale Pädagogische Forschung und Dr. Peter Döbrich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
3 Der Beitrag und der präsentierte Artikel entstanden in Zusammenarbeit mit Dr. Ulrich Trautwein, Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung Berlin.

Vorwort

Ganztagsangebote an Schulen sind seit geraumer Zeit zum Schwerpunkt der Diskussionen um Bildungsreform in Deutschland geworden. Die Länder arbeiten intensiv an der Ausgestaltung von Ganztagsprogrammen, die von der Bundesregierung durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ massiv unterstützt werden. Hunderte von Schulen haben sich um eine Teilnahme beworben und arbeiten an Konzepten. Länder, in denen bereits seit längerem die Ganztagsbetreuung an Schulen gefördert wird, haben zum Teil schon mit Evaluationsmaßnahmen begonnen. Wissenschaftler und Praktiker haben sich in den letzten Monaten wiederholt zu Fachtagungen getroffen, um über Erfahrungen und pädagogische Konzepte zu diskutieren.

Warum dann noch eine Fachtagung? Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung hat sich – damals unter Leitung von Prof. Wolfgang Mitter – bereits vor mehr als zehn Jahren ausführlich mit den Zeitrhythmen in anderen Bildungssystemen befasst und diese ausführlich dokumentiert. Das Institut hat in jüngster Zeit im Rahmen des Projekts „Bildung Plus“ (einer Initiative im Anschluss an das Forum Bildung) erneut am Thema Ganztagsbetreuung gearbeitet. Dabei sind zwei Defizite der aktuellen Diskussion deutlich geworden:

1. Internationale Erfahrungen werden zu wenig zur Kenntnis genommen. Zwar findet sich in vielen Publikationen und Stellungnahmen der Hinweis, erfolgreiche Bildungssysteme beschränken Schule nicht wie bei uns auf den Vormittag, aber es lohnt sich, präziser hinzusehen: Finnland etwa hat durchaus noch kein etabliertes Ganztagsystem, sondern experimentiert derzeit mit neuen Formen. Frankreich ist sicherlich dasjenige Schulsystem, in dem Ganztagsbetreuung die stärkste und selbstverständlichste Tradition hat – aber gerade dort werden heftige Debatten über die Auswirkungen dieses Systems auf Lernende und ihre Familien, über neue flexible Rhythmen des Lernens usw. geführt, die bei uns bislang kaum zur Kenntnis genommen wurden.
2. Zu wenig ist bekannt über die Wirkungen unterschiedlicher Arten von Ganztagsorganisation in Schulen. In den 70er-Jahren gab es eine breite, aber leider kaum koordinierte Begleitforschung zu BLK-Modellversuchen, in jüngerer Zeit hat Prof. Heinz-Günther Holtappels vom IFS Dortmund Formen und Funktionen von Ganztagsbetreuung empirisch dokumentiert. Es fehlen jedoch – auch in der internationalen Literatur – Analysen über intendierte und nichtintendierte Wirkungen: Fördert ganztägige Schulorganisation die Intensität, die Lebendigkeit und die Breite des Schullebens? Fördert sie das Schulklima und die Beteiligung von Schülern, Lehrern, vielleicht auch Eltern am Schulleben? Wie muss die Managementstruktur verändert werden, damit Ganztagsangebote funktionieren und ihre Chancen genutzt werden? Wie muss die pädagogische Konzeption aussehen, damit sowohl das soziale Lernen als auch fachliche Lernprozesse und die Selbstregulation des Lernens gefördert werden? Kann Ganztagsbetreuung tatsächlich das Ziel erreichen, Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund besser zu integrieren? Wie kann man sicherstellen, dass schwächere und stärkere Schüler gefördert werden? Welche Auswirkungen hat Ganztagschule auf Familien und andere gesellschaftliche Bereiche, z.B. das Vereinsleben? Zu allen diesen Fragen liegen Erfahrungsberichte vor, aber keine belastungsfähigen empirischen Forschungsbefunde. Wenn die vielen Milliarden Euro, die jetzt in Ganztagsbetreuung investiert werden, nachhaltige Wirkungen erzeugen sollen, ist eine breite Begleitforschung, die solche Fragen beantworten kann, dringend erforderlich.

Der Beitrag des DIPF im Rahmen von „Bildung Plus“ besteht – neben einem laufenden Internetangebot und der Aufarbeitung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse – in der Veranstaltung dieser Fachtagung. Wir freuen uns, dass renommierte Erziehungswissenschaftler aus dem In- und Ausland

über Erfahrungen mit Formen der Ganztagsbetreuung und vor allem über Forschungs- und Evaluationskonzepte berichten. Wir hoffen, dass diese Tagung dazu beitragen wird, die beiden genannten Defizite der aktuellen Diskussion aufzuarbeiten.

Noch ist das Schicksal dieser Reformanstrengung ungewiss: Wenn sie als bloße organisatorische Reform wahrgenommen wird, als eine von vielen strukturellen Veränderungen in der Arbeit von Schulen, besteht die Gefahr, dass auch diese Veränderung wie viele andere Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte wirkungslos bleibt. Das Thema „Ganztagsangebote“ könnte jedoch der Anstoß sein, Schule grundsätzlich neu zu überdenken – ihre Bedeutung im Leben von Kindern und Jugendlichen, ihre Rolle in der Gesellschaft, ihre Verantwortung für soziale Integration, ihre pädagogische Phantasie für eine optimale Förderung aller Lernenden. Nur durch systematische Forschung und Evaluation werden wir aber erfahren können, ob bzw. unter welchen Bedingungen es gelingt, eine neue Qualität von Schule zu schaffen.

Danken möchten wir all jenen, die zu dem Gelingen der Tagung beigetragen haben, vor allem dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das es dem DIPF in den Jahren 2002 und 2003 ermöglicht hat, zentrale Reformthemen, wie sie im Forum Bildung gemeinsam von Bund und Ländern herausgearbeitet worden waren, weiter zu verfolgen. Das BMBF hat auch diese Tagung großzügig unterstützt. Herrn Ministerialdirigenten Hans Konrad Koch und seinen Mitarbeitern danken wir auch für ihr starkes inhaltliches Interesse und ihre Diskussionsbereitschaft. Frau Sigrun Dosek und Frau cand. paed. Stefanie Fischer haben die Tagung am DIPF mit einem immensen Arbeitsaufwand sehr umsichtig organisiert. Ihnen allen und den Referenten danken wir für die Beteiligung und wünschen uns einen hohen Erkenntnisgewinn durch diese Tagung.

Dipl.-Päd. Falk Radisch

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation
am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Prof. Dr. Eckhard Klieme

Leiter der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation
am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Grußworte

Prof. Dr. Lutz Eckensberger

Staatsekretär Karl-Joachim Jacobi

Petra Jung

**Grußwort
von Herrn Prof. Dr. Lutz Eckensberger,
Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
Frankfurt am Main**

**Konzipierung und Evaluation der Ganztagschule
als Herausforderung und Chance für Politik, Praxis und Wissenschaft**

Es freut mich sehr, dass ich Sie als Direktor des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ zur Tagung „*Ganztagsangebote in der Schule: Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen*“ begrüßen darf.

Zunächst wünsche ich Ihnen allen einen sozial angenehmen, aber vor allem einen wissenschaftlich ertragreichen und bildungspolitisch hilfreichen Verlauf und Ertrag dieser Tagung.

Wenn ich das Wort schon für 15 Minuten habe, möchte ich diese Zeit auch nutzen und die Gelegenheit wahrnehmen, einige allgemeine Gedanken zu dem Thema oder vielleicht besser Wünsche zur Behandlung des Themas zu äußern. Ich werde das aus entwicklungspsychologischer und auch kulturpsychologischer Sicht tun, auch wenn diese Perspektiven vor dem Hintergrund des gegenwärtig dominierenden Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft, die weitgehend auf ein nomothetisches Wissenschaftsverständnis setzt, gleichzeitig riskant und naiv erscheinen mögen.

Zunächst einmal begrüße ich natürlich die allgemeine Verwissenschaftlichung der gesamten Bildungspolitik, weil dies grundsätzlich zu einer Versachlichung und Transparenz der Planung, Etablierung und Evaluation von Innovationen im Bildungsbereich führen dürfte. Andererseits führt dieser Prozess aber zwingend in die Spannung der Systeme „Wissenschaft“ und „Praxis“, die z.T. im Begriff der Technologie als wissenschaftlich fundiertes praktisches Handeln aufgehoben wird. Der Amerikaner Schwartz hat kürzlich zwei Arten von Technologie unterschieden, eine *“thing technology”* und eine *“idea technology”*.

Und er führt aus, dass *“the effects of the latter often go unnoticed, and that the ideas they entail can be false (ideologies) and hence are in more need of vigilant monitoring than is the thing technology whose dangers people are so accustomed to worrying about”*. Die Bildungspolitik hat es vor allem, wenn nicht sogar ausschließlich, mit dieser *“idea technology”* zu tun und ist damit besonders aufgefordert, ein „vigilant monitoring“ ihrer Effekte vorzunehmen.

Doch worin besteht dieses „vigilant monitoring“ oder worin kann, worin sollte es bestehen? Die Antwort scheint einfach: Es besteht in designtechnisch sauber geplanten empirischen Studien, in denen die Voraussetzungen, Wirkbedingungen und Effekte einer Technologie der Ideen, also auch der Ganztagschule, objektiv gemessen und verglichen werden.

Lassen sich aber die sozialwissenschaftlichen Routinen der Datenerhebungen, also die etablierten Messstrategien, wie die idealtypischen Designstrukturen experimentellen Denkens, ohne weiteres auf einen so komplexen Bereich wie die Herstellung und Evaluation eines so großen Teilbereichs des Bildungssystems anwenden, wie es die flächendeckende Einführung der Ganztagschule darstellen würde?

Gestatten Sie mir, damit zum riskanten Teil meiner einführenden Bemerkungen zu kommen, in dem ich in diesem Zusammenhang etwas zu den Designroutinen der Sozialwissenschaften sage:

Ich habe in Experten-Interviews im Internet mehrfach gelesen, dass sich der Effekt der Ganztagschule nicht sauber nachweisen lasse, weil die „Konfundierung von Ganztagsbetreuung und anderen Reformmaßnahmen“ unentwirrbar sei. Designtechnisch klingt das tatsächlich plausibel, inhaltlich ist das geradezu verblüffend. Denn eigentlich klingt diese Äußerung so, als strebe man an, den reinen *Effekt der Zeitverlängerung* der Betreuung der Schüler von einem halben auf einen ganzen Tag isoliert und sauber zu definieren und zu prüfen. Darum kann es doch aber gar nicht gehen. Definiert man schon in der Physik Zeit durch sequenzielle Ereignisse, kann doch in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Zeit nur durch die pädagogischen Prozesse definiert werden, die in ihr stattfinden. Das bedeutet aber nichts anderes, als dass die in den Interviews – technisch gesprochen – „Fremdvarianz produzierenden“, also konfundierten Bedingungen, die *eigentlich interessierenden Inhalte* sind. Das bedeutet aber nichts anderes, als dass das Ideal der Isolierung von Variablen in der komplexen sozialen Wirklichkeit nicht einfach aufrechtzuerhalten ist (dies war ja gerade einmal der Grund für den Rückzug ins Labor), so dass die Äußerung selbst eher als eine Art Kapitulation, diese Prozesse mit der klassischen Experimentallogik einzufangen, verstanden werden kann. Zweitens steckt aber implizit in dieser Äußerung, dass die Ganztagschule vor allem als Chance begriffen werden sollte, manche Reform, manche Veränderung in der Schule zu verwirklichen, die man eben in einem halben Tag nicht realisieren kann oder konnte. Und die Palette von Reformvorschlägen in der Pädagogik ist inhaltlich ebenso beeindruckend, wie ihre Existenz zeitstabil ist: Der Kollege Ritzki von der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung in Berlin, die ja Teil des DIPF ist, hat zur Milleniumswende bei den Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Erhebung zu den 100 wichtigsten pädagogischen Werken durchgeführt. Was mir an dem Ergebnis dieser Befragung u.a. auffiel, war, dass es eigentlich durch das ganze 20. Jahrhundert eine Reformpädagogik gab. Man war also mit dem status quo der Schulwirklichkeit in keiner Dekade zufrieden.

Die Idee, die Logik des Experiments und des Experimentierens auf die kontrollierte Durchführung von gesellschaftlichen Reformen anzuwenden, ist nahe liegend und wurde bereits 1969 von dem großen Systematiker experimentellen Denkens, Donald T. Campbell, explizit diskutiert, indem er den ganzen Strauß interner wie externer Validitätsmerkmale experimenteller Designs für den Fall der Überprüfbarkeit der Wirksamkeit von Reformen aufgezählt und diskutiert hat. Damit hat er gleichzeitig auch die Grenzen der Anwendung experimentellen Denkens auf diesen Bereich bestimmt. Er kommt schließlich zu dem Vorschlag der *graduellen Implantierung von Innovationen*, die allerdings eine kooperative Atmosphäre zwischen Politik und Wissenschaft voraussetzt, in der der Wissenschaftler nicht nur die sequenzielle Veränderung von Bedingungen vorschlagen, sondern auch die Betonung der Probleme vor den Antworten vornehmen soll.

Campells Vorschlag berücksichtigt zwar in gewisser Weise die Komplexität von Innovationen in komplexen Systemen, die, wie die Innovationsforschung zeigt, grundsätzlich unterschätzt wird, weil es praktisch keine Innovation ohne nicht intendierte Effekte (manchmal auch fälschlich Nebeneffekte genannt) gibt, aber auch er denkt noch in Kausalprozessen, in kausalen Wirkungen auch innerhalb sozialer Systeme.

Ist das aber ein fruchtbares Denkmodell in der Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft?

Aus kulturpsychologischer Perspektive habe ich daran durchaus meine Zweifel:

- Denn erstens sind die Innovationen selbst in der Regel *intentional* hergestellt, allemal sind sie das, wenn sie aus einem politischen Willen entspringen;

- zweitens sind auch die Prozesse, die wir unter dem experimentellen Paradigma als Wirkungen interpretieren, und die „Objekte“, auf die sie ausgeübt werden - die Schüler, die Lehrer, die Eltern - weniger durch Kausalprozesse gesteuert als vielmehr ebenfalls durch *Intentionen*.

Die „Idea technology“, von der Schwarz spricht, ist also keine Technologie, die sich sinnvoll durch Kausalität erklären lässt; entsprechend sollten auch die von ihm geforderten Prozesse des „vigilant monitoring“ nicht auf die Bestimmung von Kausalprozessen angelegt sein.

Innovationen werden nicht nur geplant und durchgeführt, sie müssen vielmehr von Menschen *angenommen* und umgesetzt werden. Dies setzt aber

- erstens *Deutungs- und Verstehensprozesse* auf Seiten derjenigen voraus, die eine Innovation annehmen sollen, und
- zweitens wiederum *intentionale Strukturen*, eine Innovation anzunehmen.

Wesentlich ist für unseren Zusammenhang, dass beides, die Bestimmung der Deutungen wie der Intentionen, sich weitgehend der Grundidee des Experiments und des Experimentierens entzieht. Ich denke deshalb, dass gerade die Erziehungswissenschaft sich nicht nur der ersten wichtigen Welle der nomothetischen Ansätze der 1970er- Jahre und der entsprechenden Empirie der 1970er- Jahre (Entwicklung zahlloser Schultests, aber auch erster großer Vergleichs- und Evaluierungsstudien) erinnern sollte, wie dies heute oft geschieht, sondern auch der damals gleichzeitig geäußerten Kritik an diesen Ansätzen, auch wenn in der Erziehungswissenschaft ein Positivismusstreit - wie in der Soziologie - nicht wirklich stattgefunden hat.

Unter erhebungstechnischen Gesichtspunkten sollten wir an die anspruchsvolle Forderung nach der *Bifokalität* des Forschers oder der Forscherin erinnern, der bzw. die es schaffen muss, sich einerseits in die *Untersuchungssubjekte hineinzudenken*, andererseits eine *objektivierende Distanz* zu ihnen einzunehmen. Nimmt man diese Forderung ernst, führt sie jedoch weg von *output-orientierten Messverfahren* (die gegenwärtig *en vogue* sind), sie führt hin zu aufwendigeren dialogischen (Erhebungs-)verfahren, die stärker auf den Prozess als das Ergebnis einer Leitung abzielen, wie etwa die klinische Methode Piagets.

Unter designstrategischen Gesichtspunkt scheint es mir aber vor allem geboten, die Strategie der *Handlungsforschung*, die Kurt Lewin Anfang der 1950er- Jahre als Alternative zum experimentellen Vorgehen in der sozialen Realität vorgeschlagen hat, nochmals genauer und vielleicht neu anzusehen und aufzuarbeiten. In gewissem Sinn denkt sie nämlich bereits die (spätere) Forderung Campbells nach sequenzieller Einführung von Innovationen in einem Sozialsystem zu Ende und sieht konsequent die Versuchssubjekte und Untersucher als kooperierende Partner, was sie in diesem sequenziellen Geschäft natürlich auch faktisch sind. Der Ansatz der Handlungsforschung widerspricht damit bewusst im Grundsatz dem experimentellen Denken, weil natürlich die Dynamik des Prozesses der Herstellung von sozialer Realität und die Effekte der unzähligen Korrekturen nicht isoliert bestimmt werden können. Diese nicht selten geäußerte Kritik an der Handlungsforschung geht genau deshalb völlig ins Leere, weil sie genau dieses gar nicht leisten will. Das scheint mir gerade Lewins Erkenntnis zu sein, dass man beides nicht gleichzeitig haben kann, eine konsensuelle Veränderung der Wirklichkeit und die Messung isolierter Effekte. Das heißt aber gerade nicht, dass dieser Ansatz allein deshalb schon unwissenschaftlich sei. Er ist es nur in einem verkürzten rein nomothetischen Wissenschaftsverständnis. Er akzeptiert vielmehr, dass die reine Wissenschaft auf die Bildung von Theorien aus ist, während die soziale, technokratische oder politisch motivierte Handlung auf eine Lösung praktischer Probleme und auf eine Veränderung der Welt aus ist. Und sie führt deshalb auch hinein in eine andere Form von Theorien, ein Topos, den wir hier nicht weiter verfolgen können.

Aber was soll denn sequenziell und verlaufskontrolliert eingeführt werden?

Diese Frage führt zu den Inhalten, die die Ganztagschule im Prinzip ausmachen müsste. Natürlich ist das mehr als ein abendfüllendes Thema. Lassen Sie mich dennoch versuchen, auch dazu ein paar Worte zu sagen. Damit bin ich bei dem vielleicht aus Ihrer Sicht naiven Teil meiner Einführung.

Ganz allgemein denke ich, dass die Diskussion um die Ganztagschule eine ungeheure Chance, aber auch Herausforderung bietet, viele Reformideen, die über das letzte Jahrhundert hin formuliert wurden, umzusetzen zu versuchen.

Mein Ausgangspunkt ist sehr einfach: „Schule“ als soziales, rechtliches, ökonomisches System ist ein unglaublich schwieriges Unterfangen, weil sie im Spannungsfeld grundlegender, fast natürlicher Dichotomien arbeitet, die sie irgendwie integrieren muss. Ich versuche, die aus meiner Sicht wichtigsten aufzuzählen und verbinde damit die Hoffnung, dass man ihre Integration in einer Ganztagschule mit ihrer zum Teil anders planbaren (fachlichen, sozialen, und räumlichen) Struktur und einer üppigeren Zeitverteilung leichter wird erreichen können.

(1) Alltagskontext – Dekontextualisierung:

Ich habe den Eindruck, dass eines der wichtigsten Probleme der Annahme der Schule aus Sicht der Schüler ihre *Dekontextualisierung* ist.

Aus kulturpsychologischer Sicht wachsen wir in den Scripts anderer Menschen auf. Diese sind in einem stetigen Wandel. Auch die Schule bietet solche Scripts an. Schule darf aber in diesen Angeboten nicht vollkommen dekontextualisiert sein, denn der *Sinn der Schule* und des Stoffs erschließt sich für den Schüler aus der *Passung der schulischen und alltagsweltlichen Lebenswelten*. Dies herzustellen ist ein schwieriger Balanceakt, besteht doch vieles an systematischem Denken (etwa das Hypothesenbilden) und wissenschaftlichem Inhalt (etwa die Quantentheorie) darin, dass es der alltagsweltlichen Anschauung gerade *nicht* entspricht. Dennoch muss Schule diesen Spagat leisten, wenn sie das Interesse am Stoff aufrechterhalten will. An dieser Stelle müssten Strukturen geschaffen werden, die darauf abzielen, die Alltagswelt in die Schule hereinzuholen (externe Experten, Projektwochen). Sie werden ja im Rahmen der Tagung solche Modelle diskutieren. Allerdings scheint mir ebenso wichtig zu sein, sorgfältig zu analysieren, welche außerschulischen Aktivitäten, die zumindest einige Schüler bisher am Nachmittag pflegten (vor allem Vereinsleben), durch die Ganztagschule ersetzt werden und was das für diesen Bereich unserer Gesellschaft bedeutet und wie er gegebenenfalls mit Aktivitäten der Ganztagschulen verknüpft werden könnte.

(2) Aus einem ähnlichen Grund denke ich, dass Schule es schaffen muss, die Besonderheit, den Zusammenhang und die Spannung zwischen

- *naturwissenschaftlichem Wissen* und *sozialen Prozessen* sowie
- zwischen *Fakten* und *Normen* zu erarbeiten.

Klassischer Unterricht ist bereichsspezifisch, er isoliert Perspektiven, behandelt etwa Ökosysteme im Biologieunterricht unter dem Gesichtspunkt ihres biologischen Gleichgewichts der Produzenten, Konsumenten und Destruenten. Und er behandelt ökoethische Positionen im Ethikunterricht. Stoffe, wie die des Ökosystems, könnten jedoch gleichzeitig unter biologischen, sozialen und ethischen Gesichtspunkten behandelt werden, denn wo immer der Mensch in diesen Systemen auftaucht, sind Gleichgewichte besonders gefährdet. Eine solche Stoffbehandlung setzt jedoch nicht nur eine entsprechende Kompetenz der Lehrkräfte voraus, sondern auch Zeit, genau die hat man aber in der Ganztagschule in größerem Umfang zur Verfügung.

(3) Die dritte Dichotomie betrifft die erkenntnistheoretisch schwierige Spannung zwischen dem *Allgemeinen* und dem *Besonderen* im Wissenserwerb.

Aus der kognitiven Lernforschung wissen wir, dass Wissen weitgehend bereichsspezifisch aufgebaut wird, dass es weit weniger Transfer gibt, als man früher gedacht oder gehofft hat (etwa der Transfer vom Lernen der lateinischen Sprache auf logisches Denken). Dennoch muss es der Schule gelingen, das *Prinzip* wissenschaftlichen (physikalischen, biologischen, chemischen) Denkens zu entwickeln durch *Abstraktion* von konkreten Fällen. Diese selbst müssen (als bereichsspezifische Fakten) dennoch erarbeitet und eingeübt werden.

(4) Dabei kommt eine weitere Dichotomie ins Spiel: nämlich die zwischen *aktivem selbst entdeckenden Lernen* und *Lernen durch Übung* bzw. der *Übernahme von Wissen*.

Piaget hat einmal formuliert, dass ein Kind alles, was man ihm zeigt, nicht mehr entdecken kann. Das ist aus seiner Sicht richtig, dennoch kann man nicht hoffen, dass jedes Kind alles selbst entdeckt - nicht jedes Kind schreibt mit elf Jahren seine erste wissenschaftliche Publikation, wie das bei Piaget der Fall war. Also müssen sich entdeckendes und übernehmendes Lernen die Waage halten. Auch das kostet Phantasie und Zeit und bietet für die Ganztagschule eine weitere Chance und Herausforderung.

(5) Besondere Hoffnungen hat man bei der Einführung der Ganztagschulen offenbar für den Aufbau *sozialer Kompetenzen*, einem Bereich, der explizit zum Auftrag der Schule gehört.

Hier stellt die Entwicklungspsychologie eine beeindruckende Fülle von Wissen zur Verfügung, dessen Dimensionen hier der Einfachheit halber auch in Form von Dichotomien benannt werden sollen, deren Gehalt einerseits gebildet, andererseits aber überwunden werden sollte:

(5.1.) Das ist die für die *Selbstentwicklung* zentrale Dichotomie:

Bindung vs. Autonomie. Diese Dichotomie gehört zu den grundlegenden (auch phylogenetisch verankerten) Merkmalen des Menschen, sie wird von Robert Kegan als Kern der Entwicklung der Persönlichkeit betrachtet. Er zeigt in dieser Theorie, wie im Verlauf der Ontogenese mal Bindung, mal Autonomie im Vordergrund stehen, wie sich diese Orientierungen auf Niveaus steigender Komplexität wiederholen und integriert werden und wie diese Entwicklung verzögert oder unterstützt werden kann. Die gegenwärtige Vorstellung in der kulturvergleichenden Psychologie, dass in einigen Kulturen eher Bindung (ein *interdependent self*), in anderen Autonomie (ein *independent self*) betont werden, eine Vorstellung, die bis in die Behandlung multikultureller Schulklassen hineinreicht, dürfte durch eine solche systematische Betrachtung der inneren Beziehung zwischen Autonomie und Bindung erheblich relativiert werden. Sie könnte in den Rahmen ganztagschulischer Programme einfließen.

(5.2.) In relativ engem Zusammenhang mit dieser letztgenannten Dichotomie steht die für *soziales Handeln* unverzichtbare Dichotomie *Wettbewerb vs. Kooperation*. Dem gegenwärtigen Zeitgeist mit seiner Betonung ökonomischen Denkens ist offenbar eine Präferenz des Wettbewerbskonzeptes in allen gesellschaftlichen Bereichen (also auch Bildung, aber auch Gesundheit) geschuldet. Dabei zeigt die Phylogenese, dass eine Wettbewerbsorientierung nur immer dort, wo sie mit Kooperation und sozial-kognitiven Verständigungsprozessen verknüpft war, zu evolutionären und vor allem auch kulturellen Sprüngen geführt hat. Kooperation ist die Basis für ethische Strukturen und demokratisches Denken, nicht Wettbewerb.

(5.3.) Mit diesen Kategorien verknüpft sind auch die immer zentraler werdenden komplementären sozialen Motivthemen des *Altruismus* und der *Aggression*, und damit der friedlichen Konfliktlösung und des Hilfehandelns, der Verteilungsgerechtigkeit und verwandter Konzepte, die allesamt ohne die heute vielbeschworenen moralischen Grundwerte nicht bestimmbar sind.

Gerade für diesen Bereich liegen jedoch ebenfalls beeindruckende Versuche aus der entwicklungspsychologischen und kulturvergleichenden Moralforschung sowie ihrer Umsetzung in Schul- oder sogar Gefängnisstrukturen vor, bei denen sich vor allem *partizipative* soziale Strukturen als besonders entwicklungsfördernde Bedingungen herausstellen.

Allerdings gewinnt in diesem normativen Inhaltsbereich in einer sich zunehmend globalisierenden Welt die Unterscheidung zwischen einerseits *moralischen* und *rechtlichen*, andererseits *religiös* und *moralisch begründeten Regelsystemen* eine immer größere Bedeutung. Demokratie basiert eben nicht nur auf Konsens und Verständigungsorientierung, sondern auch auf dem Kompromiss und der rechtlich begrenzten Verwendung von Macht. Ebenso braucht eine Rekonstruktion religiöser Strukturen eine Unterscheidung in ein liberales und ein fundamentalistisches Religionsverständnis und ein Verständnis dafür, dass jeder Fundamentalismus strukturell intolerant sein muss, weil es unter dieser Perspektive eben nur *eine Wahrheit* gibt. Religion und Religiosität als *zu reflektierender Inhalt* bekommt in der gegenwärtigen Welt und damit in der Schule m.E. einen ganz neuen Stellenwert.

(6) Last but not least, muss Schule mit der Dichotomie *Anspannung* und *Entspannung* produktiv umgehen, die sich vor allem auf die Zeitgliederung des Tages bezieht. Gerade unter diesem Gesichtspunkt sind m.E. Sport und Kunst oder Ästhetik in allen ihren Varianten von zentraler Bedeutung. Diese Bereiche haben hoffentlich in der Diskussion der Ganztagschule wieder eine größere Bedeutung, als das in der Regelschule der Fall gewesen ist.

Ich weiß, ich habe gut reden, denn alle die von mir genannten Dichotomien sind in der pädagogischen Umsetzung anspruchsvoll. Dennoch bin ich der Meinung, dass man bei pädagogischen Konzepten von solchen Inhalten ausgehen sollte, und ich bin überzeugt, dass dies eine bewältigbare Aufgabe ist, weil deren Struktur und Genese in vieler Hinsicht bekannt sind und seitens der Erziehungswissenschaft nur die entsprechenden Kooperationen gesucht werden müssen. Das bedeutet aber gleichzeitig, dass die *empirische Analyse* vorhandener Schulen oder Modellversuche aus meiner Sicht nicht der erste, sondern bestenfalls nur der zweite Schritt sein kann.

Grußwort von Herrn Staatssekretär Joachim Jacobi, Hessisches Kultusministerium Wiesbaden

Sehr geehrte Damen und Herren,

vor dem Hintergrund des sich schnell entwickelnden gesellschaftlichen Wandels der letzten Jahrzehnte haben sich die Rahmenbedingungen, in denen Familien heute leben, deutlich verändert: Hohe Arbeitslosigkeit, zunehmende Globalisierung, die Auswirkungen der Mediengesellschaft, die soziale Integration von eingewanderten Menschen und die demographische Entwicklung sind die wohl wichtigsten Veränderungen.

Gleichzeitig ist der Ruf nach Bildungsreformen an deutschen Schulen – nicht zuletzt seit Bekanntwerden des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler in der PISA-Studie – lauter geworden und steht derzeit im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.

Neue Aufgaben der Schule

Eine der zentralen Erkenntnisse aus der PISA-Studie ist, dass gerade die Vertiefung der Unterrichtsinhalte durch wiederholende Hausaufgaben in Deutschland verbessert werden kann und soll. Doch wie soll diese stattfinden, wenn die Schüler nach der Schule sich selbst überlassen sind und ihnen Ansprechpartner fehlen?

Hier gerät die Schule zunehmend ohne eigenes Zutun in die Verpflichtung, mit ihrem Erziehungsauftrag die entstandene Lücke zu schließen. Und während sich Pädagogen- und Elternverbände um den richtigen Weg streiten, sind Bildungsexperten zu einer Erkenntnis gelangt: die Schule steht vor deutlichen Veränderungen, denen sie sich stellen muss.

Die Kultusministerkonferenz hat auf diese Situation reagiert, indem sie im Dezember 2001 sieben Handlungsfelder beschlossen hat, die auf nachhaltige Verbesserungen in den Schulen hinwirken werden.

Ich denke, es lohnt sich, diese noch einmal ins Gedächtnis zurückzurufen:

- die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich;
 - die bessere Verzahnung des vorschulischen Bereichs mit der Grundschule;
 - die Verbesserung der Lesekompetenz und des Verständnisses mathematisch-naturwissenschaftlicher Zusammenhänge;
 - die wirksame Förderung bildungsbenachteiligter Kinder;
 - die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität des Unterrichts;
 - die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit;
- und schließlich
- der Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten.

Damit wird auch deutlich, dass Ganztagschulen eine, aber nicht die alleinige Antwort auf die PISA-Ergebnisse sind. Es wird vielmehr vorrangig darauf ankommen, die frühe Förderung unserer Kinder mit der Entwicklung und Sicherung eines qualitativ hoch stehenden Unterrichts zu verbinden und

durch eine professionelle und auf die gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen reagierende Lehrerausbildung und -fortbildung zu verbinden. Denn, machen wir uns nichts vor, der Erfolg der Schule steht und fällt vor allem mit der Qualität des Unterrichts und mit den Möglichkeiten, die Lernenden und Lehrenden in den Schulen zur Umsetzung des Bildungsauftrags geboten werden.

Gleichzeitig wird aber eine ganztägige Schule Schülern wie Lehrern in den oben genannten Handlungsfeldern besondere Chancen bieten. Die Ganztagschule kann mit erweiterten Bildungsangeboten, mit Angeboten zur Betreuung und zum sozialen Lernen sowie zur Werteerziehung einen besonderen Beitrag zum Gelingen der schulischen Bildung leisten.

Ihr steht zum einen mehr Zeit zur Verfügung, um den Unterricht ergänzende Angebote zu machen und damit die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den zentralen Handlungsfeldern Sprachen und Mathematik/Naturwissenschaften zu vertiefen.

Aber sie kann auch zusätzliche Angebote im Bereich des übenden Lernens machen, um die Förderung von Bildungsbenachteiligten zu verbessern und gleichzeitig auf die besonderen Begabungen von Schülerinnen und Schülern einzugehen. Darüber hinaus kann sie diese Angebote mit Formen sozialen Lernens und einer Werteerziehung verknüpfen, die nicht nur für die Bildung und das Zusammenleben in der Schule wichtig sind, sondern auch die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen und damit für eine erfolgreiche Partizipation in Beruf und Gesellschaft darstellen.

Für besonders wichtig halte ich allerdings auch die Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner, wie Institutionen der Gemeinden, Vereine, Verbände und Betriebe, in die Ganztagschule. Sie werden in einem gelingenden Bildungs- und Erziehungsprozess ein Stück Lebenswirklichkeit in die Schule holen und dadurch den Blickwinkel von Schülerinnen und Schülern, aber auch der Lehrkräfte erweitern und eine ganze Reihe zusätzlicher Qualifikationen in die Schule bringen.

Dieser kooperative Ansatz, den wir gerade in Hessen in der neu gestalteten Konzeption für Ganztagschulen verankert haben, ist mit dem Unterricht zu verbinden und zu verzahnen und ist Ausdruck einer gemeinsamen Verantwortung aller gesellschaftlicher Institutionen – eben nicht nur der Schule – für einen gelingenden Bildungs- und Erziehungsprozess. Gleichzeitig heißt dies aber auch, dass sich die Eltern wie die außerschulischen Partner nicht mehr auf die Rolle des Abnehmers schulischer Bildung zurückziehen können. Sie müssen Einladungen zur Kooperation mit der Schule annehmen und einfordern.

Inwieweit dies alles gelingen kann und welches die Kriterien und Bedingungen für den Erfolg der ganztägigen Schule sind, wird sorgfältig zu untersuchen und auszuwerten sein. Dabei ist es sicher von besonderer Bedeutung, auch auf die Systeme im europäischen Ausland zu schauen, die schon seit längerem in der einen oder anderen Weise ganztägig organisiert sind, um beurteilen zu können, welche Maßnahmen sich für einen Transfer an unsere Schulen eignen, aber auch welche möglicherweise nicht übertragbar sind.

Daher begrüße ich es sehr, dass das DIPF sich dieser Aufgabe stellt und auf der Tagung heute und morgen genauer hinschauen will, ob und wie die Ganztagschule die Bildung unserer Schülerinnen und Schüler verbessern kann.

In diesem Sinne wünsche ich Ihrer Tagung viel Erfolg und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

**Grußwort
von Frau Petra Jung,
Leiterin des Referates „Zukunft Bildung“
im Bundesministerium für Bildung und Forschung**

Sehr geehrter Herr Staatssekretär Jacobi,
sehr geehrter Herr Professor Dr. Eckensberger,
sehr geehrter Herr Professor Dr. Klieme,
meine sehr verehrten Damen und Herren,
liebe internationale Gäste,
good morning ladies and gentlemen,
bonjour mesdames et messieurs,
god morgon,
Hyvää huomenta,

ich begrüße Sie im Namen der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Edelgard Bulmahn, ganz herzlich hier in Frankfurt in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zur Tagung von „Bildung Plus“ „Ganztagsangebote in der Schule“, Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Fast 80 Prozent der über 1000 repräsentativ befragten deutschen Bundesbürgerinnen und Bundesbürger sprechen sich nach einer aktuellen Forsa-Umfrage für die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen aus.

In Deutschland sind jedoch nur etwa 9 Prozent der allgemein bildenden Schulen auch am Nachmittag für Schülerinnen und Schüler geöffnet. In den meisten europäischen Staaten sind ganztägige Schulangebote so verbreitet, dass es dafür keinen eigenen Begriff gibt. Dort bedeutet „Schule“ ganz selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler auch am Nachmittag in der Schule unterrichtet und betreut werden.

Die Bundesregierung möchte dem dringenden Wunsch der Bürgerinnen und Bürger nach mehr Ganztagschulen gerecht werden und stellt mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ bis einschließlich 2007 Investitionsmittel von insgesamt 4 Mrd. Euro für den bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagsschulangeboten zur Verfügung. Sie erfüllt damit eine Empfehlung des vom Bund und Ländern gemeinsam getragenen Forum Bildung. Das Handeln des Bundes ist nach unserer Verfassung auf die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich beschränkt.

Dennoch: nach den neuesten Zahlen können wir stolz behaupten, dass diese Investitionen den Anstoß nicht nur für ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen in ganz Deutschland gibt, sondern vor allem auch für Debatten in den Ländern über gute pädagogische Konzepte von ganztägigen Schulmodellen.

Die neuesten Zahlen will ich Ihnen natürlich nicht vorenthalten: Wir konnten in kurzer Zeit bereits über 500 Schulen in Deutschland mit diesen Mitteln fördern. Der Mittelabfluss aus dem Investitionsprogramm beträgt derzeit rund 55 Mio. Euro.

Worauf ich aber ebenso hinweisen möchte:

Die Länder tragen die erheblichen Personalkosten, die für die Erweiterung von Halbtags- zu Ganztagschulen erforderlich sind. Dies ist ein gutes Beispiel für den gemeinsamen Beitrag des Bundes und der Länder zu einer großen Bildungsreform in Deutschland.

Meine Damen und Herren,

die Ergebnisse von PISA und IGLU und auch die Empfehlungen des Forum Bildung haben deutlich gemacht, dass wir auch in Deutschland umdenken müssen. Wir stehen heute am Anfang dieser Reform, über deren Ziele weitgehend Konsens besteht:

1. Das Bildungswesen soll in absehbarer Zeit – etwa bis 2010 – wieder an die Spitze der Bildungssysteme in der Welt kommen.
2. Die dramatische Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, die uns Pisa noch einmal drastisch vor Augen gehalten hat, muss aufgebrochen und schrittweise abgebaut werden.

Das Erreichen dieser Ziele ist entscheidend für unsere Zukunft, für die Zukunft jedes Einzelnen, für die Zukunft unserer Gesellschaft und unserer Wirtschaft. Diese Bedeutung hat auch die neueste Ausgabe von Education at a Glance noch einmal unterstrichen. In diesem OECD-Bericht konnte zum ersten Mal nachgewiesen werden, dass der Bildungsstand in einem Land der wichtigste Faktor für die Steigerung der Produktivität und damit für Wirtschaftswachstum ist.

Voraussetzung für das Gelingen dieser Bildungsreform ist ein radikales Umdenken von einem traditionell stark auslesenden Bildungssystem zu einem mehr und mehr fördernden System.

Dieses Umdenken vom Auslesen zum Fördern muss bei allen Beteiligten und auf allen Ebenen realisiert werden: bei denen, die die politischen und administrativen Rahmenbedingungen setzen, genauso wie bei denen, die Bildung vor Ort gestalten. Unser Vorbild ist dabei die Grundphilosophie des finnischen Bildungssystems: „Jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt wir sind gut genug, um es entsprechend zu fördern“.

Durch den Auf- und Ausbau von ganztagsschulischen Angeboten sollen nachhaltige Impulse dafür gegeben werden, dass die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen noch stärker in den Mittelpunkt rückt. Ganztagschulen begünstigen eine Lehr- und Lernkultur, die auf die unterschiedlichen Stärken, Interessen und Voraussetzungen des einzelnen Kindes eingeht. Ganztagsschulische Angebote helfen Eltern auch dabei, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren.

Meine Damen und Herren,

diesen hohen Anspruch, jedes Kind individuell zu fördern, können wir nur erfüllen, wenn wir alle gemeinsam diese großen Herausforderungen annehmen: Bund, Länder und Kommunen auf der staatlichen Seite zusammen mit all denjenigen, die etwa in Verbänden und bei den Sozialpartnern Verantwortung für Bildung tragen sowie vor allem gemeinsam mit denen, die Bildung vor Ort gestalten. Darunter zähle ich die Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst.

Die Herausforderung des erweiterten Schulalltages muss durch kompetente Informations- und Beratungsangebote für Schulen, Schulträger und außerschulische Partner unterfüttert werden. Regionale Unterstützungsstrukturen, die die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, zu Beratung und praktischer Arbeitshilfe bieten, sind dringend erforderlich. Der Bund wird hierbei einen Länder übergrei-

fenden Erfahrungsaustausch unterstützen und damit dazu beitragen, den Prozess der Weiterentwicklung des Bildungssystems inhaltlich voranzutreiben.

Meine Damen und Herren,

die Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ möchten wir auch durch Forschungsvorhaben begleiten. Hierbei sollen gute Beispiele von Ganztagschulen und deren Gelingensbedingungen im Sinne einer vernetzten Evaluation identifiziert werden. Dazu sind empirische Studien nötig, die Auskunft darüber geben, was gute Ganztagschulen ausmachen und unter welchen Bedingungen sie einen pädagogischen Mehrwert erzielen. Besondere Aufmerksamkeit möchten wir dabei auf die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe legen.

Meine Damen und Herren,

schon im Titel der heutigen Frankfurter Tagung wird deutlich, dass wir internationale Erfahrungen und empirische Forschungen für die Entwicklung von Ganztagsangeboten in der Schule dringender denn je brauchen. In diesem Sinne wünsche ich uns allen einen regen Austausch mit den anwesenden internationalen Expertinnen und Experten und Ihnen allen einen guten Tagungsverlauf.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Beiträge

Ganztagsangebote im Kontext.

Bestandsaufnahme

Prof. François Testu

Prof. Lea Pulkkinen

Dr. Kah Slenning

Prof. Dr. Gert Geißler

Prof. Dr. Heinz-Günther Holtappels¹

¹ Der Beitrag von Prof. Dr. Heinz-Günther Holtappels wird an anderer Stelle publiziert. Es sei insbesondere verwiesen auf: Höhmann, K., Holtappels, H.G., Schnetzer, T. (2004): Ganztagschule – Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: H.G. Holtappels u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München. Juventa und Holtappels, H.G. (in Vorbereitung): Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulen in Deutschland. In: H.-U. Otto/T. Coelen (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme im internationalen Vergleich.

Prof. François Testu
Université François Rabelais, Tours, France

The organisation of a school day in France

Backgrounds and ongoing debates

Managing young people's time: Why? For whom? How?

Ladies and Gentlemen, Colleagues,

In France today, at the beginning of this new century, school is no longer a fortress protected from a rapidly-changing environment. Its windows and doors are opening more and more, and the problem facing us today is to know just how far they can open, and more generally, what are we doing with the time spent at school. How can we imagine this time? How can we incorporate it into the time spent in extra-curricular and out-of-school activities? And more generally, what are the objectives of school itself?

It wasn't always like this, and it used to be considered somewhat unnecessary to worry about the negative consequences of a particular use of school time on the attitudes of children in class or on their psychological and physical behaviour.

And yet the management of time at school as it was seen at the end of the last century and as we, or at least our children, experience it today, is no longer appropriate, particularly when adults declare, loud and long, that the child's interests must have priority over all others, and that school should be a place of self-fulfilment, in the same way as other non-school areas, where the child participates actively in developing and mastering his or her knowledge in order to achieve a personal goal.

Times have changed, and children no longer live in a linear time of school, club, family, school, etc., and in which parents followed a daily 9 to 5 routine. Time today is managed as a whole, with social and school time tightly interwoven. The child is seen as a whole – at the same time the son or daughter of his or her parents, pupil, member of one or more clubs or leisure centre, a television viewer or just someone who wants to be free and do nothing!

Little by little, children's time in and out of school is being organised according to the way society is evolving, and according to social needs and requirements.

Three examples:

1) The Wednesday free-day

France is one of the rare countries to give a day off mid-week to children in infant and primary school. This day-off, previously Thursday but now Wednesday, was the "price" that the Minister Jules Ferry had to pay in 1882 to make the state school system secular in a society which was still strongly Catholic. Politicians in those days certainly didn't beat about the bush and didn't hesitate to take radical measures!

2) The summer holidays

Please don't think that they were created just to provide "perks" for school teachers! It was nothing of the kind. In fact, in a predominantly agricultural society, the children were needed to replace their fathers and grandfathers who were fighting at the Front, and work in the fields from July to October.

3) The February holidays

This was previously known as the Mardi Gras (Shrove Tuesday) holiday. It was extended to 9 days, staggered by one week for schools split into two geographical zones, following the Winter Olympic Games in Grenoble in 1969: one week wasn't enough to get a return on the accommodation that was built for that event. This marked the beginning of winter sports tourism – indeed, tourism in general.

In such ways, school has evolved in how it organises its time and content. The number of years spent at school has increased considerably, and the average number of years spent in the state education system, from school to university, has almost tripled in a century. Weekly and daily timetables, as well as the school calendar, have been revised several times: the long summer holidays have been fixed at two months, the mid-year holidays have been created and there is no longer school on Saturday afternoon. School education in France is now organised as follows:

Time at school in France in 2003

Compulsory schooling

Compulsory primary education starts at the age of 6. It extends from the Preparatory classes (6- to 7-year-olds) to Class 3 of 'collège' (15- to 16-year-olds). It is preceded by an optional nursery school, where children are admitted at the age of 3, or sometimes 2 when places are available.

The School year for primary and secondary levels

In theory, there are 36 weeks of classes in the school year. The positioning of school holidays during the year is fixed by Ministerial decision for a three-year period. France is divided into three distinct zones to ensure staggered holidays. The first period of holidays (a little over a week) is around November the first (All Saints' holiday), followed by a second, of two weeks, over Christmas and the New Year, also identical for the three zones. The beginning of the winter holiday (some ten days) is then staggered, according to the zone, over the month of February. The spring holiday lasts two weeks in April. The summer holidays are virtually the same for the three zones and begin at the end of June. There is always a special calendar for Corsica and the overseas départements.

Weekly and daily timetables in primary schools

At primary level, there are five days of school per week (9 half-days): the morning and afternoon of Monday, Tuesday, Thursday and Friday, together with Saturday morning. The average length of the school week is fixed at 26 hours.

Weekly and daily timetables at secondary level

In secondary education, each establishment, whether collège or Lycée, organises its own school week. The following recommendations should be observed: Every pupil's timetable should include at least five mornings of work; this may also be spread over six mornings. There must be a minimum of two afternoons and a maximum of four afternoons, excluding Wednesday and Saturday afternoons. In the first two years of secondary school, the weekly timetable covers twenty one and a half hours,

with an extra three hours of teaching support for particular cases. The weekly timetable in fourth and third classes also covers 21.5 hours, with an additional two or three hours of compulsory options. During the school day, pupils have between 3 and 6 55-minute class periods. In vocational Lycées, there are 31 to 36 hours of classes per week.

During the school day, classes last a compulsory 55 minutes, with a 5-minute break between classes. This break may not be increased, even where necessary, if it means cutting short class time.

Organisation of out of school time

Outside class hours, pupils have the possibility of going to the school refectory at lunch time, supervised prep room, and the library or information and documentation centre (CDI). Supervised study periods offer pupils the opportunity to work or read under the responsibility of the teaching or supervisory staff. The CDI is a service organised by the documentalist, which makes available to pupils and teachers educational documentation and technical material such as audio-visual and photocopying equipment. Pupils may carry out documentary research in the CDI, which will progressively enable them to become more autonomous. Many collèges possess a CDI.

In addition to the 26 hours of classes, primary school pupils are encouraged to do sports and artistic and cultural activities by means of contracts ("Contrats Educatifs Locaux (CEL), Projets Educatifs Locaux, Projets de Ville") made between the local Education authorities, local authorities and other partners, such as sports or arts clubs, parents, etc. A school plan (projet d'école) must be drawn up by teachers and everyone involved locally. The object is to create an interesting, balanced rhythm of activity in the daily and weekly lives of infant and elementary schoolchildren, by interspersing classes with the activities proposed (which remain voluntary).

These plans, from which an increasing number of pupils benefit (about one in four), are funded by the Ministry for Education, Youth and Research, and by the local authorities. The Ministry of Culture makes a contribution for projects which give pupils access to local cultural facilities created and organised by professionals.

Over the last ten years or so, these daily and weekly timetables and annual calendar have been the subject of much discussion. At the moment, this discussion is centred on the one hand around the effectiveness of our education system, and on the other hand, on the appropriateness of timetables of in- and out-of-school activities drawn up by adults in relation to the biological and psychological rhythms of young people.

How effective is the French education system?

Looking at the results of the PISA 2000 assessment, we can see that 15-year-old French children rank seventh in relation to other European countries for combined achievements in written comprehension, mathematics and science. Positions seem to be unrelated either to the amount of money spent per child or on the number of teaching hours. Moreover, there is no single factor which can account for the differences in the results. It seems that there is an interaction between the particular characteristics of the education system, the children and their cultural and social environment. For example, high-quality teaching will only achieve average results if it is not timed appropriately. This is particularly true for children who experience difficulties at school.

Appropriate organisation of time spent at school and out of school on extra-curricular activities contributes to the child's success

With regards to the organisation of time spent at school, there is no ideal solution, and it is merely a question of finding the best possible compromise between meeting the children's interests and the needs of the adults. The main thing is to see the child as a whole – someone who doesn't stop existing once he or she has passed through the school gates, who is someone's son or daughter, a member of a club, a team-member, a friend, and someone who needs to spend some moments of freedom.

This compromise can only be found by bringing together all those involved in the education of young people: teachers, parents, scientists, club leaders, institutional decision-makers. While such consultation is essential, it is not enough. We still need to understand the rhythm of life of children and adults. The paradox in France is that we talk about it endlessly, but know very little! And yet, scientific data are available today which can tell us about:

- a) the rhythm of life of young people, and
- b) how different ways of organising time affect the child's development and behaviour in and out of school.

Biological and psychological rhythms that must be given priority

If we are really concerned about providing timetables and school year calendars which are chronobiologically and chronopsychologically adapted to young people, three main rhythms must be respected: sleep, variations in mental activity and alertness during the day, and fluctuations in resistance to the environment over the year.

Sleep

The amount and quality of sleep during the night and day affect the ability to adapt behaviour to the school situation, and consequently the level of alertness and intellectual performance. The amount of sleep varies from child to child and according to age.

Variations in alertness and intellectual activity throughout the day

Thanks to chronopsychology studies carried out in schools, we now know that the variations in alertness and intellectual performance at different times of the day have both quantitative and qualitative dimensions. Such studies have shown that there are fluctuations throughout the day not only in test results but also in the strategies used for processing information. The daily fluctuations that we classify as "classic" are generally as follows: the level of alertness and psychotechnical performance increases during the morning, goes down after lunch, then rises again during the afternoon. In addition, there are two moments during the day which are recognised as being "difficult", unconnected with where the child comes from or with school life: these are the beginning of the morning and afternoon – the post-prandial trough. The times that are seen to be difficult from the chronopsychological perspective are in fact the same as those identified as being difficult from a chronobiological perspective. Evidence for this daily rhythm has also come from systematic observation of children's non-alert behaviour or level of activity in class (see slide 5).

We can see that this typical daily variation is evidence of a relationship between the daily and weekly school time-table and the child's rhythm of life. You are therefore right to be concerned first and foremost with organisation of the daily routine.

However, this balance no longer exists when there are only four days without extra-curricular support, as is sometimes the case in France - Monday, Tuesday, Thursday and Friday. In this case, the classic daily rhythm disappears and gives way to an inverse rhythm. This inversion appears to correspond to a desynchronisation phenomenon and is accompanied by a lowering of the level of performance. Finally, it seems that the rhythm of alertness develops gradually up to adolescence.

Periods of low resistance

It has been shown that human beings are more physically vulnerable in winter than in summer. The end of February-beginning of March is a particularly difficult period for everyone, but the end of October-beginning of November is also a critical time for the youngest children who have been going to school since the end of August-beginning of September.

Four important lessons that can be learnt from evaluative field research

Evaluation of the various “experimental” organisations of school time in France indicates that:

- 1) Variations in intellectual performance over the day are greater in children who experience difficulties with the task;
- 2) Educational extra-curricular activities contribute to the physical and emotional development of the child;
- 3) Creating more free time is not synonymous with personal development;
- 4) The so-called four-day week should be avoided.

Variations in performance during the day are greater in children who have not mastered the task

From our research, we have been able to establish a link between mastering a task and the presence or absence of variations in performance. Mastering the task may itself depend on factors such as academic level, learning stage, difficulty of the task, or on the children themselves.

Academic level

- It appears that the more successful children are at completing school tasks, the less their results vary during the day and week.
- The performance of children in SEGPA, who have a low academic level, is affected by strong fluctuations. (SEGPA, is the section for adapted vocational education which is a structure within middle school for pupils with severe learning difficulties. Pupils do two years of general education here, followed by four years of general education and vocational training.)
- For children in CM2 (aged 10 and 11) who are considered by their teachers to be weak or average, the only results which fluctuate during the day or week are for dictation.

Learning stage

Variations during the day are mainly apparent at the beginning or end of the learning stage and when the task requires a considerable intellectual effort.

Children living in a ZEP (Educational priority zones)

These are areas where social conditions are such as to constitute a social risk, even an obstacle, to successful schooling for children and adolescents living there and, therefore, ultimately for their social integration. The aim of priority education policy is to obtain significant improvement in pupils' school results, particularly those of the most disadvantaged.

Schoolchildren from ZEPs show a more marked and/or atypical daily and weekly rhythm (in particular with an inversed daily curve). It should be noted that this particular rhythm appears to be linked more to a different distribution of alertness during the day and week than to school achievement. The alertness of schoolchildren in ZEPs is generally the same as or even greater than that of other schoolchildren.

Educational extra-curricular activities contribute to the physical and emotional development of young people

The decision to offer extra-curricular educational socio-cultural and sports activities to children in ZEPs encourages their physical and emotional development, assists their learning abilities and helps them integrate better into the life of the neighbourhood. This can be shown from our experimental evaluations, in which we observed that the "classic" rhythm of intellectual activity and alertness develops gradually over time, indicating that there is a direct relationship between the daily and weekly time-tables and the child's rhythm of life. There are no, or few, phenomena of rhythmic desynchronization after the weekend break, as is too often the case with schoolchildren in the ZEPs. One year after implementing these changes, children in the experimental sites present as much, or more adaptive behaviour to the school system as children in the "control" sites. It seems that these organisational policies have a regulating effect on behaviour and on listening and attention skills, which in turn leads to more effective learning. Finally, after a trial year we observed that more time was spent on activities other than watching television, leading to better integration.

Creating more time is not synonymous with personal development

It is clear that without the support of extra-curricular activities, more free time is not synonymous with personal development. We only have to look at the rate of television-watching in relation to the education zone or to the time-table provided to be certain of this.

The so-called four-day week – another French particularity – should be avoided

Scientists who specialize in biological and psychological rhythms have shown that the four-day week alone, without any out-of-school support such as the CEL (Local Educational Contract), only accentuates and prolongs the disturbing effects of the weekend with regard to adapting to the school situation. Generally children experience this on Monday, but it can last until mid-day Tuesday.

We should also realize that although the number of weekly teaching hours is the same, concentrating them into four days either makes the school day become very long – we already think it is much too long, especially for the very young children, or entails reducing the mid-term holidays and/or extending the first term. What child has sufficient resistance to survive a first term which starts at the end of August and represents 45 per cent of the school year, and, until this year, had a break of barely a week, hardly long enough for complete recovery? It takes about a week for the child to forget about school, having to get up early and the daily anxieties and pressures. Only after that transitional period can he or she really feel on holiday and make the most of it, waking up later, sleeping better and relaxing.

In addition, and still with regard to the four-day week, granting an extra half day off is not beneficial for all children. More free time is not necessarily synonymous with personal development, alertness

and integration. On the contrary! It can accentuate the differences. Some children can take full advantage of the extra time because their cultural environment allows it. For others, who lack a supportive family structure and a universally-accessible socio-cultural policy, the free time is a burden. The republican school cannot be unequal, nor operate at two speeds.

Finally, and most importantly, we have shown that applying the four-day week “neat” not only brings about an inversion of the classic daily rhythm – a sign of desynchronization observed in some children on Mondays, but is also accompanied by a lower performance level.

So, how can those who defend school demand such an organisation for time spent in school?

Chronobiology and chronopsychology research has shown that pupils’ rhythms are particularly apparent at a daily level, and that it is mainly those children experiencing difficulties at school and who do not master the task who show the most marked fluctuations. The organisation of time can thus be one way to tackle school failure. Fortunately, children facing school failure are in the minority, but we must avoid opting for timetables and calendars which make them a majority!

How can the new organisation in France be managed?

By respecting the daily rhythms of the child. These rhythms are mainly apparent during the day. So why try to modify the four-and-a-half or five-day school week?

By giving half-term holidays lasting two weeks, especially at the end of October. It wasn’t until 2001 that it was agreed to extend the Autumn holiday – a period of the year when we are physically and mentally at our most vulnerable. Admittedly, at this time of the year, the sea is cold, there is no snow, and the countryside is bare! It is a matter of urgency that we provide a balanced annual programme in which seven to eight weeks in school alternate with two weeks of holiday. This would involve re-organising the first and third school terms, even if this means reducing the summer holidays.

By respecting the child’s need for sleep. It is absolutely essential that parents, like teachers, do everything they can to ensure that children get enough sleep. For their part, the decision-makers must suggest that children start school later in the morning, so as to avoid being woken-up early, which is a cause of sleep loss.

By reducing the school day, particularly for the youngest children. It is totally unacceptable that children of four and five spend as much time at school as ten- and eleven-year-olds! Child-minding facilities should be available to look after children before and after school, with non-academic activities organised by auxiliary staff who are also responsible for taking care of the children during the lunch break. Whatever way is chosen to organise the school day, it must include extra-curricular activities.

By specifying the respective role of teachers, parents and associations involved in the education of infants, young children and adolescents. The policy for re-organising time at school not only requires a re-organisation of space, but it also demands a reappraisal of school, its objectives and the role of all those involved in education. We must look at how the responsibility for education is shared out between all those who work with, guide, live with infants, young children and adolescents.

Even if school plays a very large part in education, it does not have a monopoly. It is first and foremost a teaching institution. Moreover, acquiring knowledge, personal enrichment and intellectual development surely constitute part of the very basis of education. But a school which opens onto the outside world must look afresh at its teaching objectives, its programmes, and clearly define the status of the teachers. Teachers cannot at one and the same time be instructors, educators, social workers and substitute parents. The concept of co-educator cannot therefore be a mirage but a reality.

Looking anew at the timetables in infant, primary, middle and senior schools raises a problem which goes way beyond that of the organisation of time. It is nothing more nor less than the whole future of schooling: Who does what? How? When and why? What is being taught? Who educates? What is the role of the teacher – an educationalist, a team-leader, a provider of knowledge? Questions which raise contrasting views and which, if not answered, plunge the school system into immobility.

It has taken more than ten years to realize that the first level to be considered in managing time is the day, so that in and out of school time are not disconnected, and that decision-makers realize the extent of the problem of the rhythms of school-time. This awareness has been helped by the essential discussion instigated by the unions, parents and decision-makers. This discussion must be allowed to run its course so that concrete measures can be taken rapidly to ensure that schooling in the 21st century is designed in the interests of young people.

Thank you for your attention.

L'organisation de la journée scolaire en France

Point sur la question et débat actuel

Die Organisation des Schultages in Frankreich

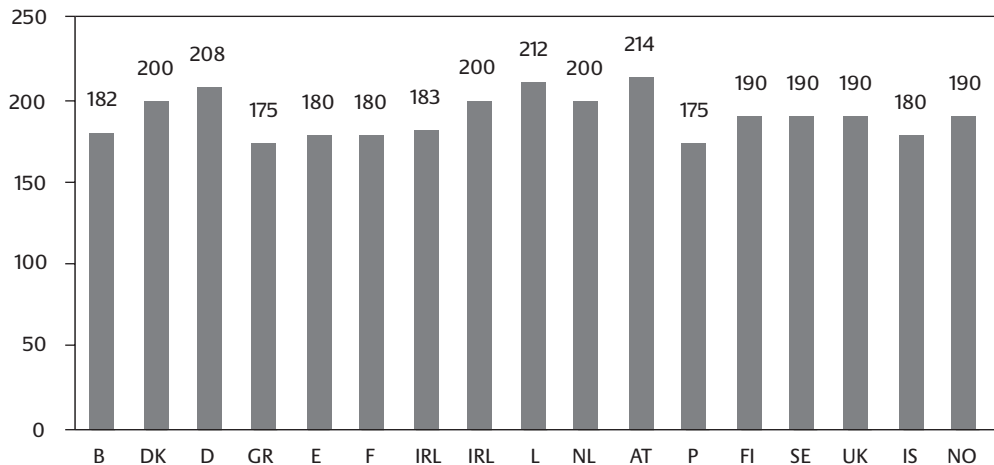
Hintergründe und aktuelle Diskussionen

The organisation of a school day in France

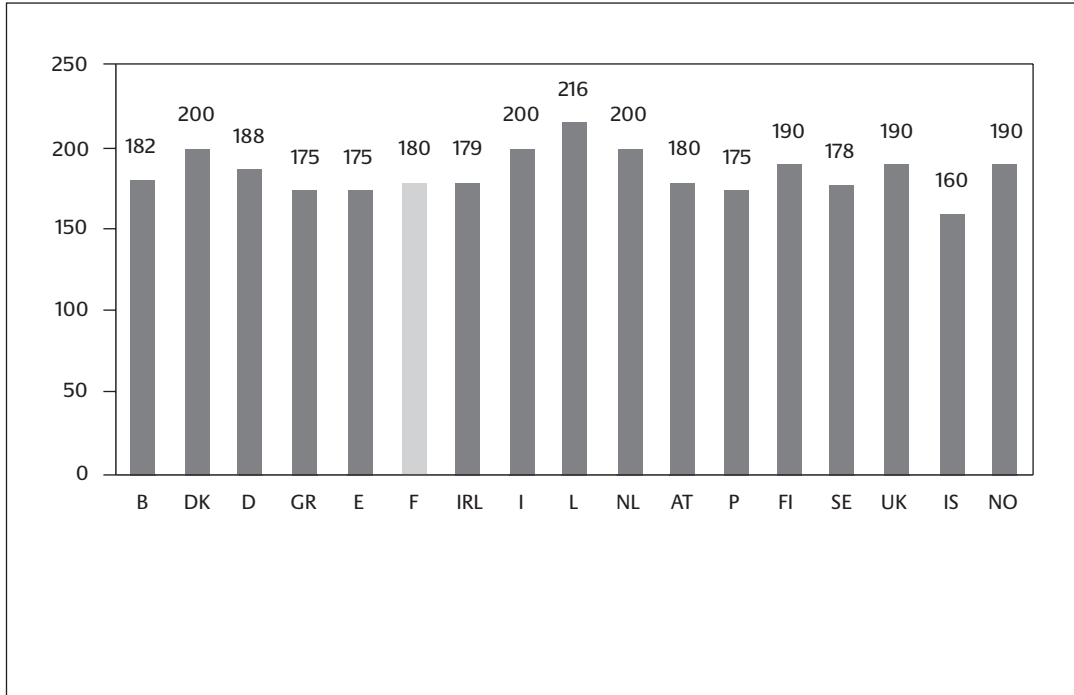
Backgrounds and ongoing debates

Prof. Dr. François TESTU
Professeur en Psychologie
Université François Rabelais
F-37041 Tours cedex 1

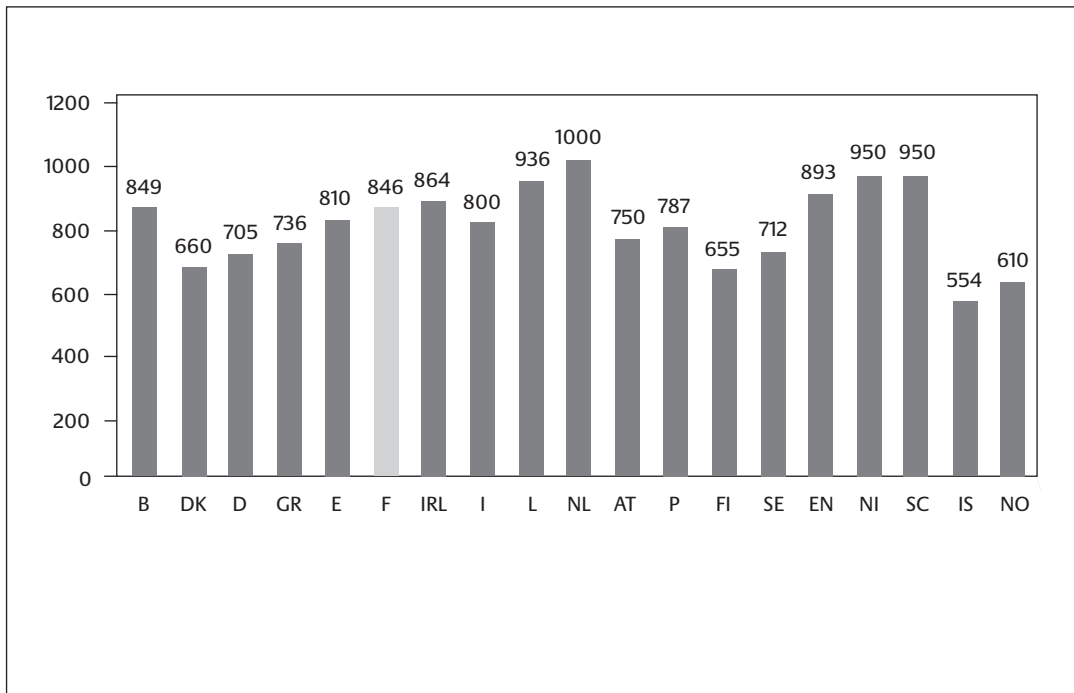
NUMBER OF SCHOOL DAYS IN THE YEAR PRIMARY SCHOOL



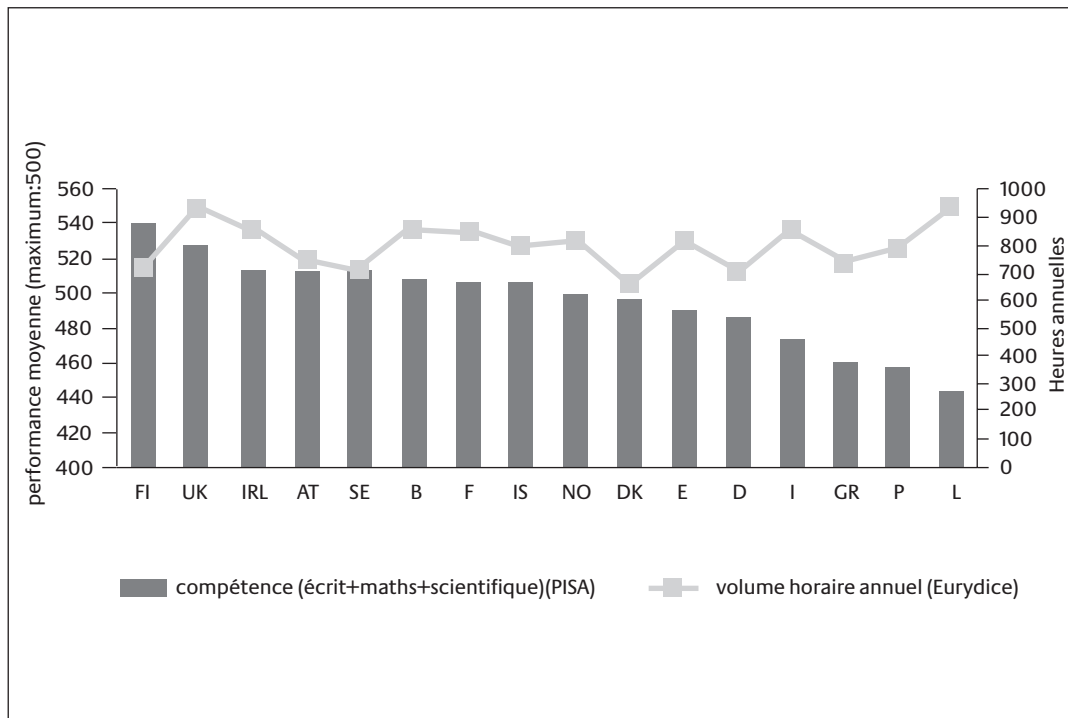
**NUMBER OF SCHOOL DAYS IN THE YEAR
SECONDARY SCHOOL**



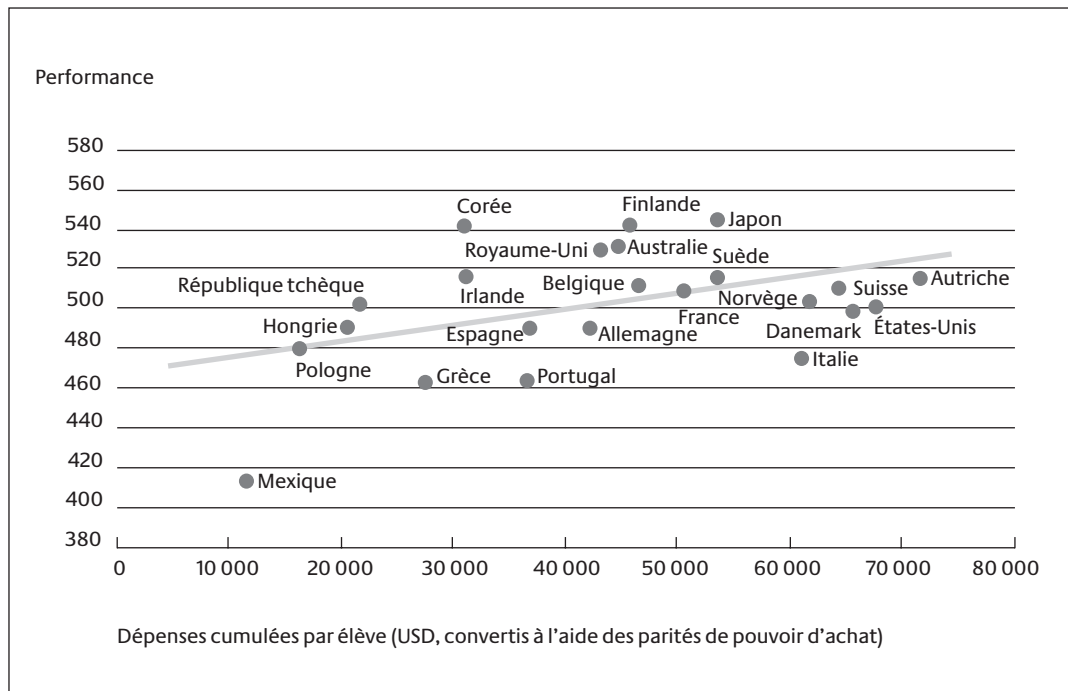
**ANNUAL CLASS HOURS IN PRIMARY EDUCATION
DURING THE COURSE OF SCHOOLING**



SKILLS AND ANNUAL CLASS HOURS IN PRIMARY

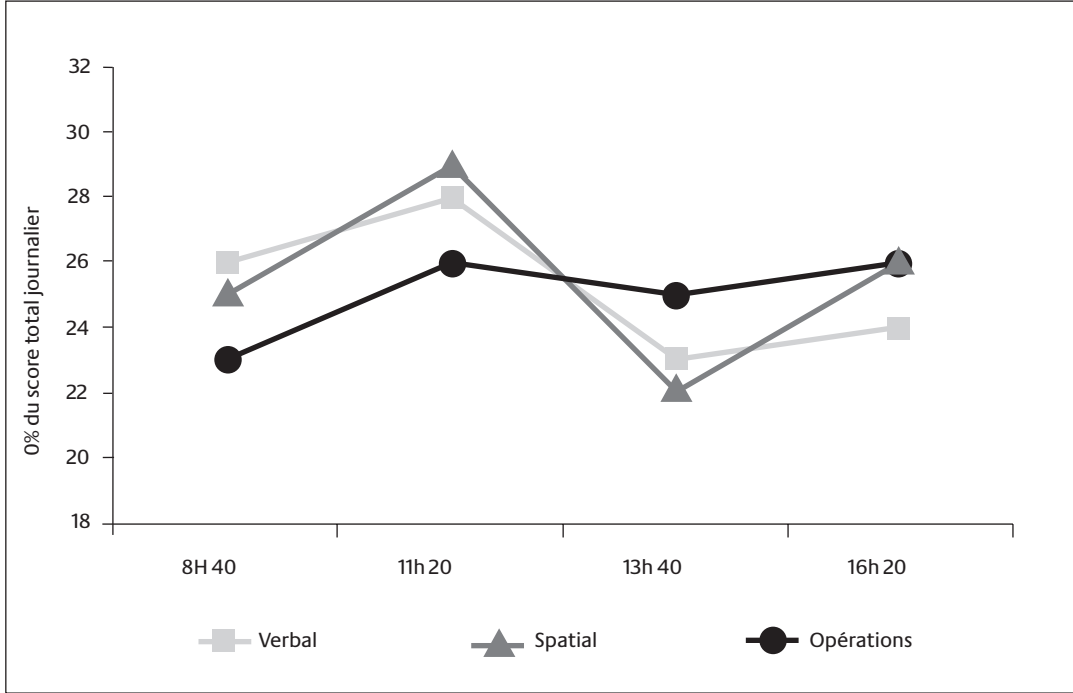


STUDENT PERFORMANCE AND SPENDING PER STUDENT

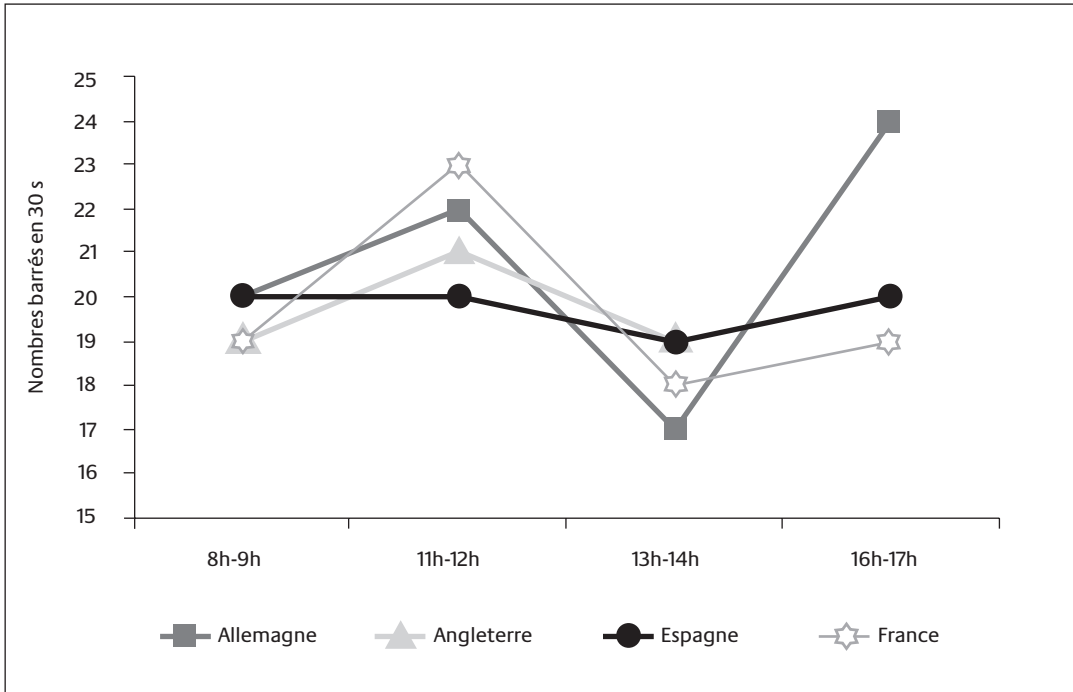


Source: Connaissances et compétences: des atouts pour la vie, premiers résultats de PISA 2000, OCDE, 2001.

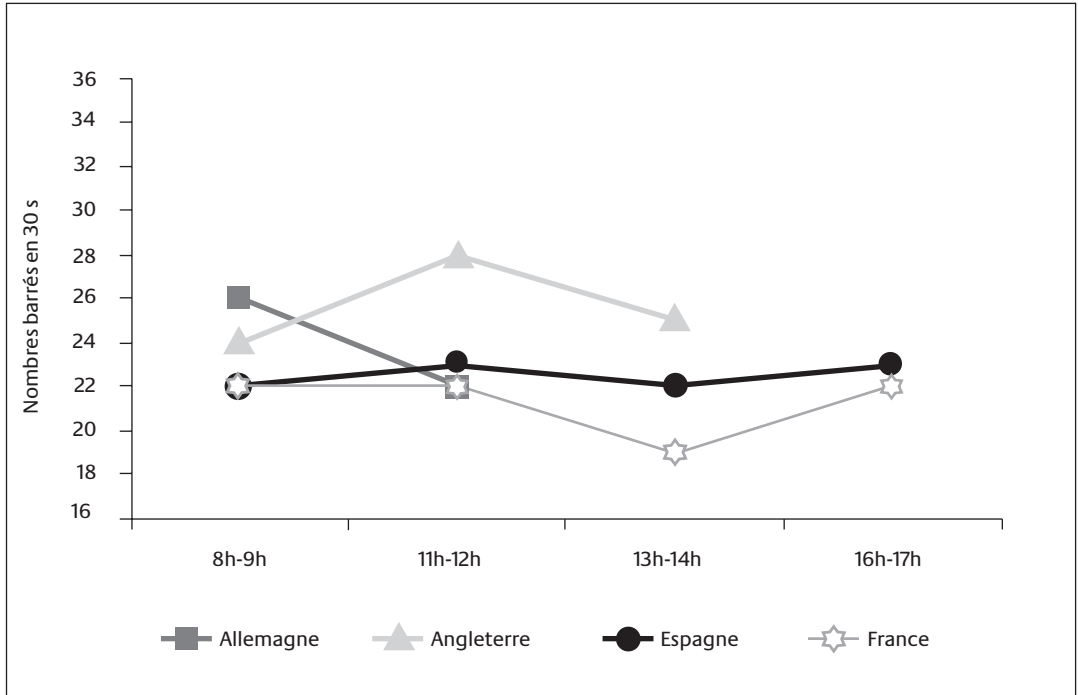
Variations journalières de performances psychotechniques de 48 élèves de C.M.2.



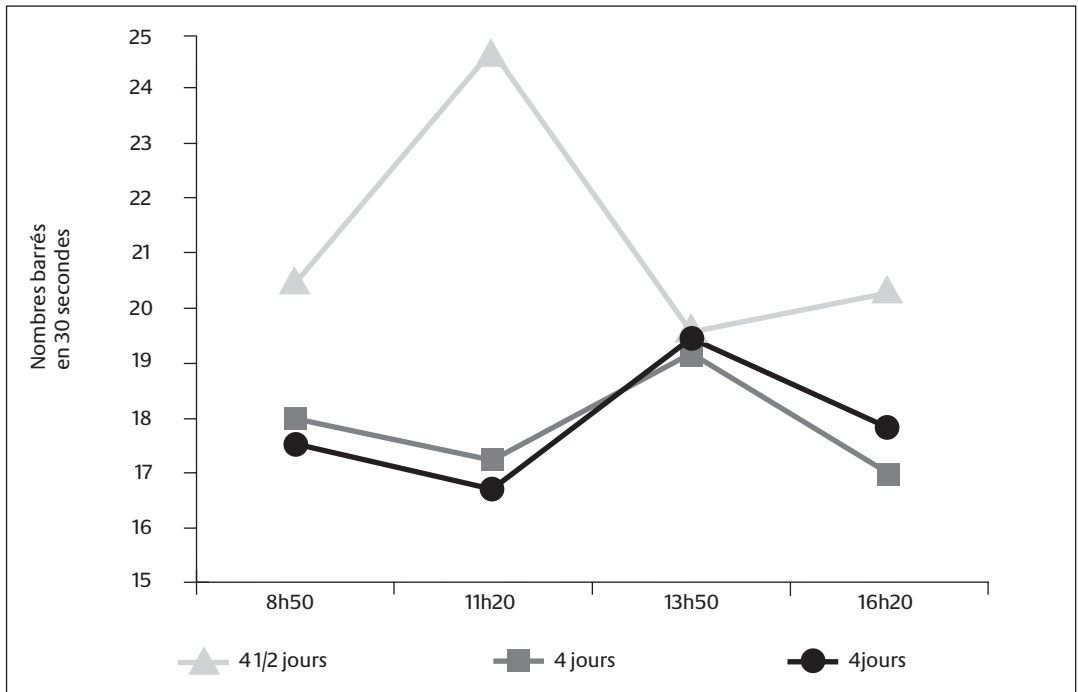
Variations journalières des scores à un test de vigilance chez des élèves européens de 6-7ans



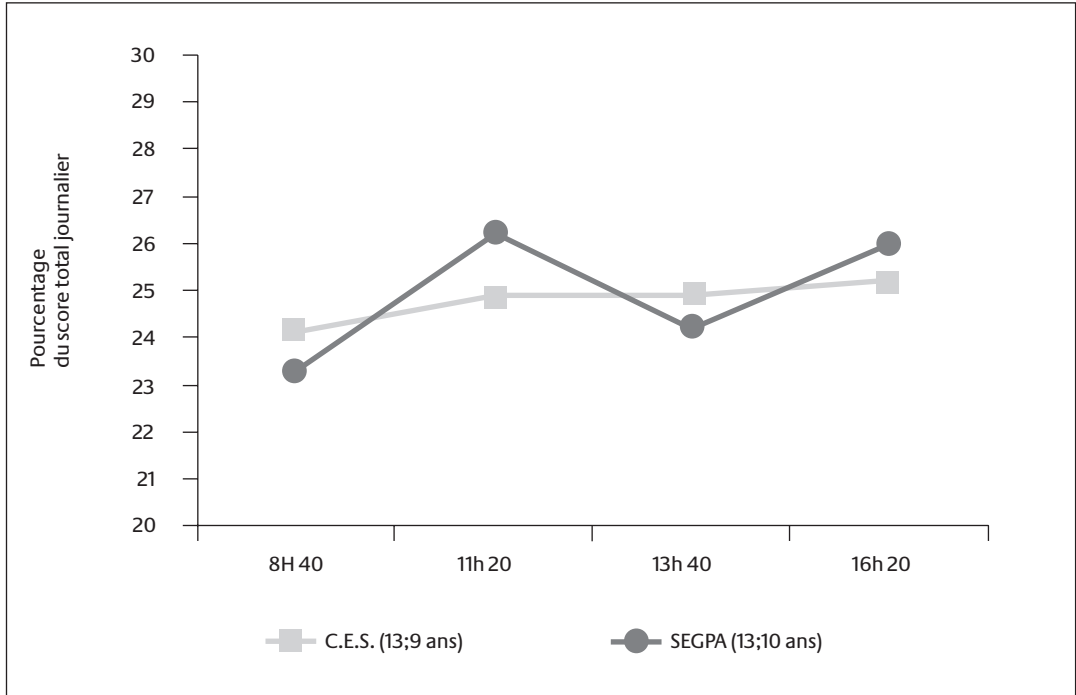
Variations journalières des scores à un test de vigilance chez des élèves européens de 10-11 ans



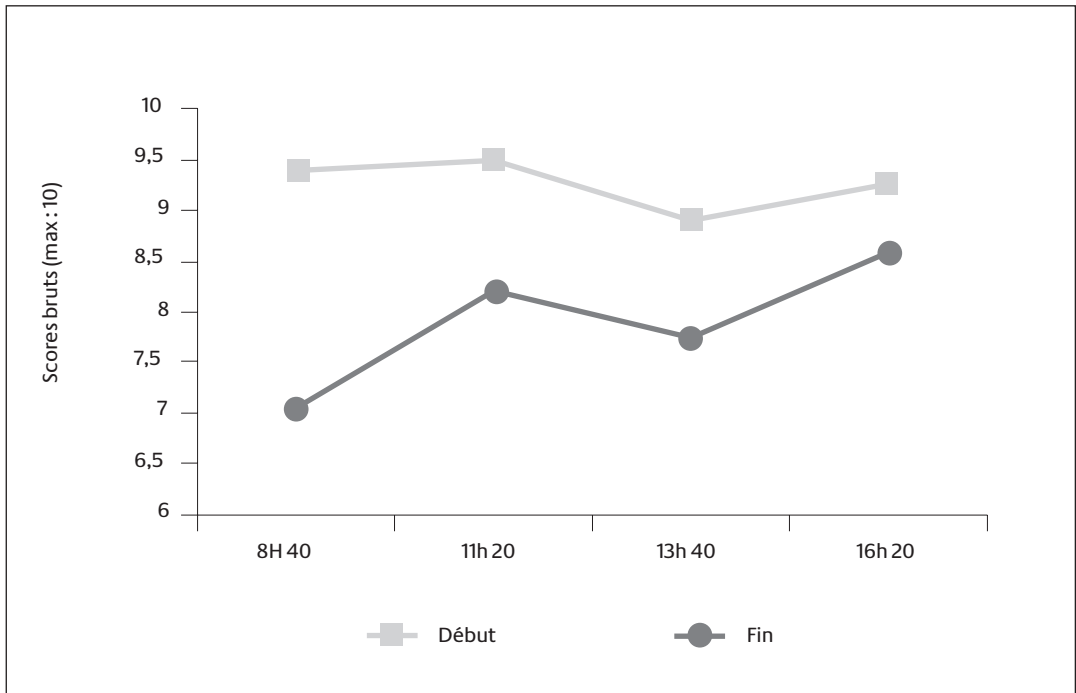
Variations journalières de la vigilance (6-7 ans) Epreuve de barrage de nombre



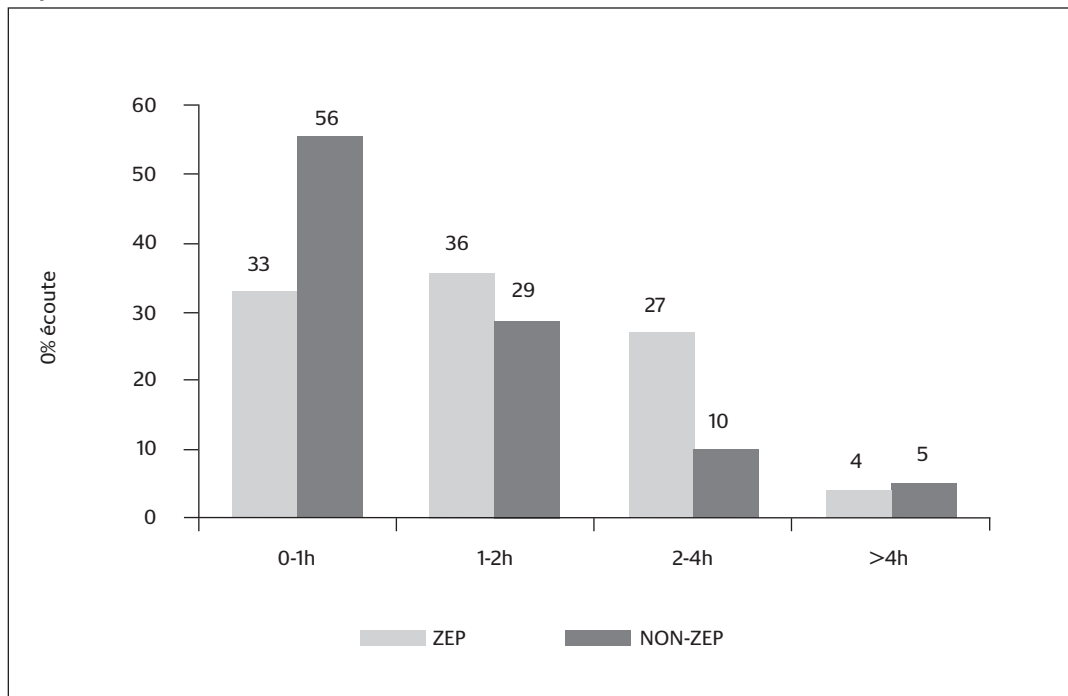
**Variations journalières
dans une épreuve de conjugaison**



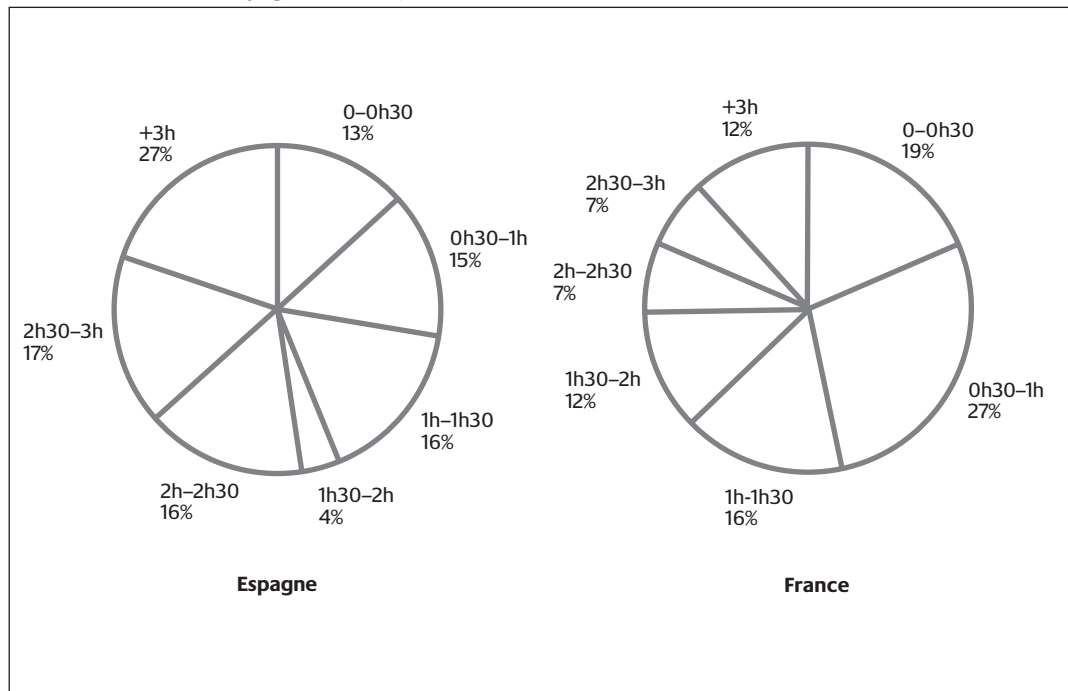
**Rythmicité diurne et Apprentissage
d'une épreuve de conjugaison (C.M.2)**



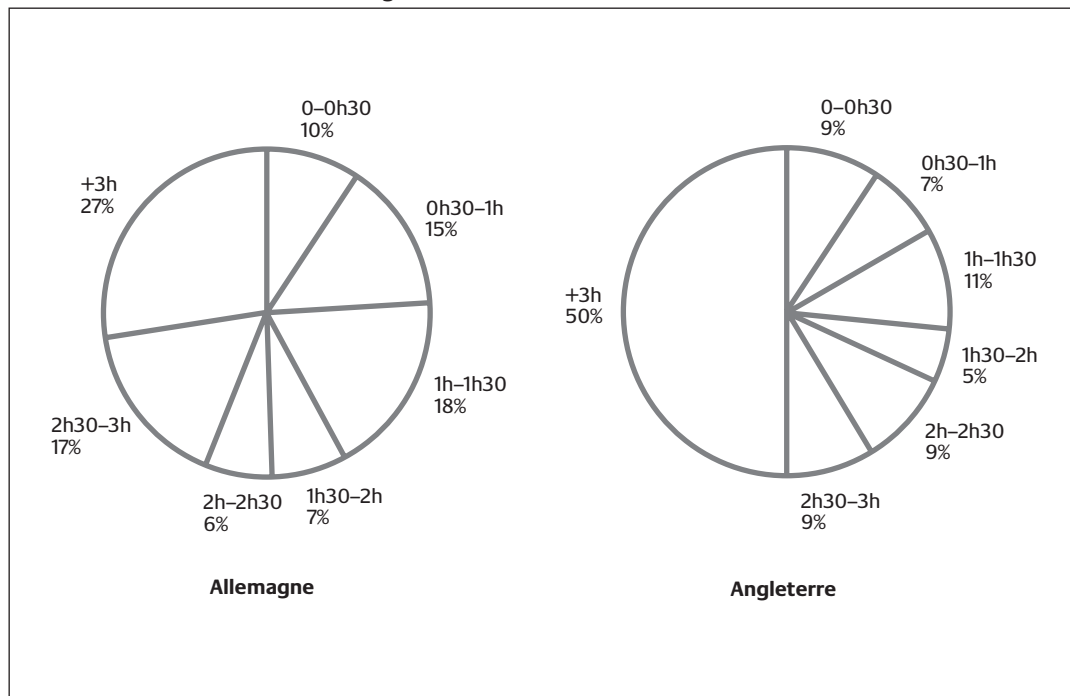
**Durées d'écoute télévisuelle d'élèves de CM2
les jours avec classe**



**Taux moyen d'écoute télévisuelle
d'enfants de 10-11 ans espagnols et français**



**Taux moyen d'écoute télévisuelle
d'enfants de 10-11 ans allemands et anglais**



The Organization of a School Day in Finland and the Concept of the “Integrated School Day” in the MUKAVA Project

1. Why are morning and afternoon activities being introduced now in Finland?

The Finnish school system has been built upon the German school system, a half day school structure. This model applied well to the agrarian culture, when family members worked at home, but it leaves children of an industrialized economy without supervision when parents are working outside the home. Typically, both Finnish parents are working full time. When the number of paid work hours of the mother and father are added together, parents with small children work longer in a week than couples without children. Also inconvenient working hours are more typical among working parents: one third of mothers of school age children work in the evening, at night, or during the weekend. The work-orientation of parents is caused by economic reasons; taxing for families with children is heavier in Finland than in most European countries.

All children under school age have a subjective right to daycare services, but services end when children enter the school in the autumn of their 7th year. The proportion of the mothers of school-aged children employed is 85%. About 80% of employed mothers and 94% of fathers of 7-year-old children are working full-time as it is possible when the child under school age is in a full-day care; part-time work is rarely available. Consequently, students frequently go to homes where parents are not present, and where they are unsupervised. Even first-graders spend several hours daily unsupervised. The number of the lessons of first-graders is only 20 per week, but the parents are working 35 hours or more (in addition, commuting may take two hours per day). Indeed, many students from grades 1 to 9 may be unsupervised 20 to 30 hours per week, sometimes more. Some of the children who are unsupervised are as young as 6,5 years old. There is no law in Finland that would prohibit children under age 12 years being left alone.

Since 1996, I have actively highlighted the risks of children being alone in the afternoon after school as described in my book *Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. [Nice together: Initial social capital and the child's social development.]* (2002). Richardson et al. (1993) have shown that 10 unsupervised hours per week increases the risk for depression, substance abuse, and school failure still in 14 year olds. Other studies (e.g., Hansen et al., 2003; Mahoney & Stattin, 2000, 2002; McHale et al., 2001) support these findings: time spent by students alone and in unsupervised contexts predict adjustment problems. These studies also emphasize the role of free time as an important learning environment.

My concerns were supported by the spouse of former President of Finland, Martti Ahtisaari. Public reactions were defensive; parents were inclined to highlight their children's independence and surviving capacity. Together we were, however, able to increase the public awareness of the potentially negative consequences for children's development when they spend many hours a week alone. A reform is included in the program of Finland's present government. Beginning in the fall of 2004, the law will mandate that supervision of children's activities in the morning and afternoon should be available throughout country for all first- and second-grade children and for children with special needs at any grade. The goals are to support raising and educating children at home and school, advance emotional development and ethical growth, promote well-being and equality, prevent mar-

ginalization, and offer opportunities to participate well-supervised activities and enjoy rest in a tranquil environment. The legislation that is being discussed in the Finnish Parliament in this fall will mean a major reform in our country for the support of the integration of the home-school-work triangle. Parallely, another legislation is being discussed in the Finnish Parliament. This law will mandate that one of the parents could shorten the work day until the end of the child's second school year. This right has been available and commonly used in the other Scandinavian countries for years.

2. What kind of morning and afternoon activities have taken place in Finland?

In the past, many schools offered club activities after regular school hours for older students and municipal afternoon care services for first graders. However, in the early 1990s, the economic depression in Finland reduced these arrangements. In the report of Nuori Suomi (Youthful Finland, 1998), public services were available in 1998 for 64% of children under 10 years old in Sweden and 62% in Denmark, but only 10% in Finland. As the result of the increased public awareness of children's unsupervised time, the Committee established by Ministry of Education analyzed the status of club activities in schools (1998), and found that once available activities had been reduced by more than half. In response to the concerns, afternoon activities were increasingly organized by church, sports and child welfare organizations, parents' associations, and communities.

The Finnish Government with Paavo Lipponen as Prime Minister included in its four year program in 1999 the extension and development of the supervised activities for school age children. And, as a result of a remark made within the OECD Country Note (Early Childhood Education and Care Policy in Finland, 2001) about the length of unsupervised time for Finnish school children, the Ministry of Education established a committee in 2001 to propose to the government a means to organize activities for children before and after school. This report was ready in the summer 2002 with five alternative solutions: (1) no changes implemented; (2) the arrangement of morning and afternoon care become the responsibility of municipalities; (3) the school serves as an activity center; (4) a full day school schedule; and (5) shortened working hours for parents. The Committee regarded the combination of the options 3 and 5 as the best solution.

The Committee Report (2002) acknowledged many problems. First, about 70% of all first and second graders needed supervision before or after the school hours, but only about 30% of them received it, with vast geographical differences in the various programs and a lack of continuity from year to year. Bigger towns (with populations over 75.000 inhabitants) in particular were unable to organize these activities for children in need. And the supervision that was provided typically was organized by a variety of institutions: associations, a church, social services, youth workers, school authorities, the cultural life supporters (e.g., sports association Youthful Finland, The Mannerheim League for Child Welfare), etc. The present situation around the country is highly uneven and depends largely on the local impetus of individual parents. Current practices exclude from supervised activities many of the children who particularly would need them. Activity organizers may receive grants from state-wide associations or the fees can be subsidized by communal authorities; either way, the support has been insufficient. Schools have rather seldom carried out morning and afternoon activities, although school premises have sometimes been used for these activities. After school activities often take place outside of the schools because the rental fees of the school buildings have been too high for the organizers, if the community does not support these activities.

According to the Committee Report (2002), each group activity for the children usually has at least one qualified (with a college or vocational degree) instructor and a number of volunteers or temporarily employed staff. But the situation varies from case to case. Organizers can receive financial sup-

port from the Ministry of Labour if they hire persons who have been unemployed. However, this increases the unevenness in competence and suitability for working with children, and often results in the change of supervisors because unemployment support is available only for six months per person.

3. What is the Finnish education system like in general?

The strength of the Finnish education system is the comprehensive school in which children from the first to the ninth grade are learning together without tracks or big differences between schools. Teachers are trained to work with heterogeneous groups. It is also good that school starting age is 7; children have more freedom for free play and child-directed activities compared to countries in which school starts earlier. Empirical studies have shown that when the child is cognitively and neurologically mature (at age 7) learning takes place fast. Earlier training does not result to a permanent proficiency. The results of the PISA study confirm that the late school starting age is not a disadvantage in Finland.

Finnish school is oriented to learning and teaching, although education has also other goals. According to Finnish law, school must "support the students' development into humanity and ethically responsible membership of society and give them knowledge and skills that are useful in life." This objective involves goals for socio-emotional development that cannot be reached simply through informational education. According to several estimations (e.g., Bardy et al. (2001), 15 to 20% of Finnish school children have alarmingly high levels of mental and conduct problems that threaten their capacity within society.

International comparisons made recently reveal that good academic skills as shown by the PISA study (Väljörvi & Linnakylä, 2002), or even good civic knowledge are not connected with high level social values or civic activities (Torney-Purta et al., 2001). While having best academic skills in the international comparison, Finnish 15-year-old students were poorest among 28 countries in the valuation of civic activities. In addition, the working climate of schools is not good in many European countries, including Finland (Väljörvi & Linnakylä, 2002). As Europe is becoming increasingly multicultural and complex, more is demanded of its citizens' social values. Ethical education and the educational role of teachers have, however, weakened (Launonen, 2003). The meta-ethics of school education has approached individualism (Launonen, 2000).

4. What is the MUKAVA project and why was it established?

In the fall of 2001, I received an invitation from a group of Finnish Parliament members and representatives of Finnish companies who were interested in the design of a nationwide experiment to improve the social skills of school age students. This group shared a concern about students' manners and the social skills needed in an increasingly networked society and work life. In post-modern society, the school is a unique social institution because it reaches the entire age cohort of children, as well as their families. Therefore, the school could be a forum for developing cooperation, mutual trust, and shared values.

The invitation created an opportunity for me to apply ample research findings to benefit Finnish youths. I had conducted a longitudinal study on the social development of Finnish youth and adults by following the same individuals for more than 30 years, from age 8 to age 42. I designed a program called MUKAVA (the acronym comes from the Finnish words *muistuttaa kasvatusvastuusta* to remind

adults of their responsibilities for raising and educating children). In addition, the word mukava refers to a person who is nice and easy going trustworthy, and to a pleasant atmosphere.

The MUKAVA project attempts to develop interventions to improve in a school context children's adaptation into society. It has several goals:

- 1) Child protection goal: to decrease the amount of time pupils are without adult supervision in the mornings and afternoons.
- 2) Psychological development goal: to facilitate the personal growth and socioemotional development of the students by creating a firm basis for leisure activities and by encouraging social skills and emotion regulation development.
- 3) Social psychological goal: to strengthen the social capital of the school and children.

The MUKAVA Program began in 2002 in seven schools within four communities (Jyväskylä, Kuopio, Sipoo, and Sievi), with about 2000 students from grades 1 to 9 participating. About 160 teachers are currently involved, as well as the principals of the seven schools. The Patron of the MUKAVA Program is the Speaker of the Parliament, Mr. Paavo Lipponen, and the Chair of the Board is Minister of Education and Science, Mrs. Tuula Haatainen. The project is directed by myself within the Human Development and Its Risk Factors programme, which has been approved as one of the Finnish Centres of Excellence by the Academy of Finland for 1997 to 2005.

The program involves seven sub programs targeting the child, the school as a learning environment, and the relationships among the school, its parents and its community. Great significance in the MUKAVA Program is placed on helping children develop the social skills that are crucially important in today's networked society. While social skills are learned first at home, schools may play central role in their development and maintenance.

5. Is there any research evidence to support the MUKAVA intervention?

Findings from the Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development (JYLS), which I have directed since 1968, and in which the same individuals (originally 369 randomly selected school children) have been followed from the age of 8 to 42 (from the year 1968 to 2001; retention rate 83%), show that risk factors of development are involved both in the child's personal characteristics and parental involvement (Kokko, 2001), and that during school age, adaptive processes or the cycle of maladaptation are emerging. Problems both in risk factors and social functioning tend to accumulate (Rönkä et al., 2001; Rönkä, 1999). Social and psychological functioning problems in adults are related to their lower child-centered and nurturant parenting (Metsäpelto & Pulkkinen, 2003; Metsäpelto, 2003). Thus low social functioning capacity tends to be transmitted from generation to generation if interventions do not break the cycle. The JYLS study also shows that it is possible to promote successful development: favorable background including good relationships at home is protective against the effects of risk factors (Kokko & Pulkkinen, 2000), and is highly related to good social functioning in adulthood (Pulkkinen et al., 2002). Better social skills help adjustment in school context and advance school achievements.

Studies on the effects of extra-curricular activities on children's development show that the most favorable results are achieved if activities are organized on the school premises (Eccles & Barber, 1998; Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney & Stattin, 2000, 2002). The concept of social capital enhancement helps explain this result. Extra-curricular activities at school strengthen children's contacts with other

children within the same school and with the staff at school. Students who participate in extra-curricular activities receive higher grades and feel more attached to school (McNeely et al., 2002). Particularly, so-called weak ties (Granovetter, 1973) develop across classes and grades as social bonds through participation in hobbies and extra-curricular activities (Hansen et al., 2003; McHale et al., 2001).

6. What does the concept “integrated school day” mean?

The new law concerning morning and afternoon activities will give much freedom to organize these activities either inside or outside of the school. It does not specify the organizer of morning and afternoon activities; it may be school board, the board of social welfare and health, a private service producer, an organization, or anything else as decided in the community. Therefore, the role of school is being left open in the law, which I have critical opinions of.

The MUKAVA project has explored a school-centered model for morning and afternoon activities with the goal that the school is being developed into a networked activity center with integrated school day and parent involvement. The term integrated school day refers to a new learning culture with different learning, care, leisure offers in cooperation between several professions. It is achieved by re-organizing school work to provide greater scheduling flexibility. Before school, during lunch break, between lessons, and at the end of the regular school day, two types of activities are being organized: (1) First and second graders need a “care” style of supervision, that is supervision of children’s rest, free play indoors and outdoors, and doing homeworks. (2) Goal-oriented leisure activities in clubs and hobby groups are offered and led by teachers (if they like) and other qualified instructors in partnership with the local communities. Students can attend these goal-oriented activities from their care groups since both types of activities are organized in school premises under the supervision of school principal.

In the Finnish half-day school, a schoolday of a first-grader may include 4 lessons from 8 to 12. On a second day, he or she may have 3 lessons from 10 to 13, and so on. There is no regularity in schooldays, although parents have regular workdays mostly from 8 to 16 (white collar) or from 7 to 16 (blue collar). In the MUKAVA project, some schools have a schedule in which schoolwork starts at 9, but students come, if needed, at 8 or even at 7 and their activities are supervised until 9. Lunch break is commonly short, 20 min, but in the MUKAVA project it is for one hour, from 11 to 12. In the afternoon, there are lessons, hobby clubs, and supervised free play and rest until 17, if needed. A child’s school day may be from 9 to 14, if the parents adjust their working hours to the school rhythm and if they do not want their children to attend activities at school. Or the day may be at maximum from 7 to 16 or from 9 to 17, if supervision is needed or wanted.

Older students (up to age 16) who have more lessons daily participate in goal-oriented activities mostly organized after the regular school day. It is notable that the new legislation concerns first and second graders. Many third graders are only 8.5 years old when the school year begins. They also need supervision and activities. In the MUKAVA project, the integrated school day is applied for all grades (1- 9) of the compulsory school.

7. What kind of activities are taking place? Will teachers be expected to supervise the activities?

The younger children are, the more they need a “care” style of supervision. From the early school years, children are also interested in supervised goal-directed activities in clubs and hobby groups

which they can attend from care groups. Club activities have been organized on various types of sports, music, visual arts, drama, information technology, cooking, handicrafts etc.

Clubs organized for older students may have higher goals, such as volunteerism. The schools partner with their local communities to organize clubs in which the students are trained as volunteers. The students then take part in various volunteer activities, e.g. a school for visually handicapped children, homes for the aged, hospitals or in the social work of the church. Students also can volunteer in support of their own school in various practical ways. Studies (Eccles & Barber, 1998; Youniss & Yates, 1997) have shown that, among extracurricular activities, volunteerism has the strongest impact on the students' social skills (see Pulkkinen, 2002a).

As part of the integrated school day, the opportunity for learning computing skills under supervision will be accomplished by establishing a Peer Tutoring program, such as the one developed in Switzerland (Grob et al., 2003) with the support of the Jacobs Foundation. In that program, students who are very advanced in computing skills act as tutors and club instructors for the novices. The tutors, in turn, are supervised by professional instructors, such as university students recruited from the Faculty of Information Technology.

Teachers are offered an opportunity to lead a hobby group in music, arts, information technology, and so on. If they do not have time or want to do it, then external instructors are recruited from teaching assistants or community. In the Finnish system, teachers are paid for lessons. If they lead a hobby group, they must be paid extra. Teachers' work days only include lessons, and consequently, the work days of lower class teachers may be very short. The Teachers' Union closely monitors any extra work and payments for it. Teachers' whole day work has been debated for years, but although the work load of university teachers (including professors) has been defined in terms of total hours (1600 hours) per year, no solution has been found for school teachers. Therefore, morning and afternoon activities have to be organized on a multi-professional basis. All schools are not open to other professions, but in the experimental schools of the MUKAVA project, multi-professional work has been excellent.

Members of sport, child welfare and parental organizations, students in local colleges, church personnel, free lance artists, and many others are potential instructors of clubs. It is, however, recommended within the MUKAVA project that a new professional group "school supervisors" would be trained and hired to work permanently for morning and afternoon activities. They could serve as teaching assistants during lessons in case there are children with special needs, and assist the school principal in the organization of activities. School supervisors should study developmental psychology to increase understanding of children's individuality and developmental processes, and each one should be skillful in at least one specific area in order to lead hobby groups and deserve the appreciation of students.

8. What is the role of the parents?

One of the advantages of the school-centered organization of morning and afternoon activities (compared to a centralized organization for the whole community) is that at school, activities can be planned in a close cooperation with parents. The individual needs of children and parents can be taken into consideration. Within the MUKAVA project, children's interests and participation have been and will continue to be investigated using a questionnaire (VAPSU) on free time activities sent to homes in the spring to be filled in jointly by children and their parents. Activities during the next school year are organized accordingly. Attention is paid, particularly, to children who do not have any hobbies to en

courage their participation. Special emphasis is focused on children with disabilities and children of immigrants.

Parent involvement in the planning of activities is strongly encouraged on a classroom basis. Parent involvement, also referred to by the concepts of partnership or empowerment, is a multidimensional construct (Epstein, 1996). Its goal is to develop and conduct better communications with families across the grades in order to facilitate success in school. Studies show that parents want to be more involved with their children's education, and that school factors - especially teachers (Rosenfeld et al., 2000) - have a primary influence on parental involvement: When parents feel schools are doing things to involve them, they are more involved in their children's education (Booth & Dunn, 1996). Yet, in Finland as in many other countries (Hargreaves, 2000), parents are rarely involved in developing or implementing curricula and participating in day-to-day school life. Therefore, the National Board of Education incorporated parent-teacher cooperation as a norm in its core curriculum (National Board of Education, 2002).

In the MUKAVA project, parent involvement is being encouraged on a class-room basis in two ways. First, teachers are encouraged to organize face-to-face meetings with the parents of children in a given class. Second, a new digital communication system (Kivahko) has been developed to provide a fast and easy-to-use means for communication between schools and homes, thereby enhancing parent involvement, and communication between the parents of students in a given class-room. The equipment required for Kivahko is a mobile phone or a computer with Internet-connection. While these communication means are already found in most homes, traditional paper messages and personal contacts are still used with parents without these technologies. Kivahko will be used for facilitating communication in school context between school personnel, parents, and children. Pilot tests with Kivahko have given promising tentative results: both parents and teachers confirm that communication and cooperation between home and school has improved by the use of the new technology and increased all kind of contacts between parents and teachers.

9. Will morning and afternoon activities be compulsory for everyone? How will this be funded?

Morning and afternoon activities have not been compulsory in the MUKAVA project, and they are not compulsory in the law proposal. According to our observations, students participate and continue to participate in well organized activities, but drop out if the supervisor or coach is not competent. Hobbies organized in the afternoon decrease the parents' need for driving children to clubs in the evenings, and thus leave more time for family life. In rural areas, extracurricular activities organized at school may be the only chances to attend. Urban students have more choices for activities outside of the school, but students who are at a risk for marginalization may not attend them. The MUKAVA project may function as a protective factor against marginalization because of its goal to individually analyze needs for activities and encourage attending them. The psychological development and social psychological goals of the goal-directed activities in the MUKAVA project have been highlighted as general resource factors for the child's development to the parents who argue that their children do not need supervised activities in case one of the parents is at home.

It has been estimated by the Ministry of Education that each first- and second-grader should receive 570 hours of supervision during an academic year, that is, 3 hours daily. The total costs are estimated to be 821 euros per child per year. According to the law proposal, the government will provide 57% of total costs starting in fall 2004. Parents can be charged up to 60 euros per month. Resources per stu

dent for a school year (9.5 months), without local municipal support, are at maximum 1036 euros (governmental support 468 euros and parental support 570 euros). If the parents are unable to pay (living on social welfare), the payment should be smaller or the supervision should be free, costs being covered by the municipality. Snacks in the afternoon are included in these costs. In Finnish schools, students have had free lunch for 50 years.

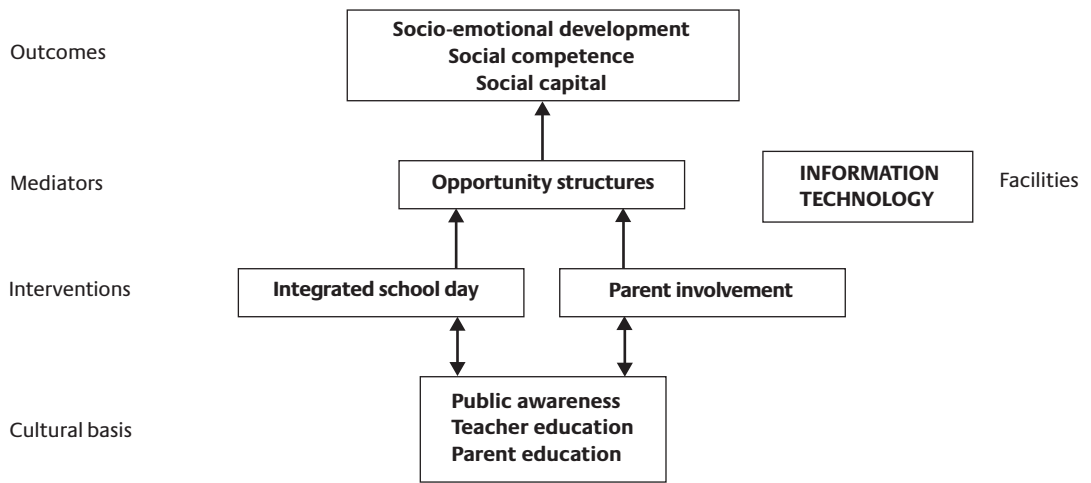
In the MUKAVA project, morning and afternoon activities were organized in seven schools (2000 students) on a fund from SITRA (The Finnish National Fund for Research and Development). The parents of first- and second-graders shared costs if the child needed care style of supervision. Total costs of the school-centered organization of morning and afternoon activities in terms of the integrated school day have been lower than the calculated frame presented above. If activities are organized outside of the school, costs are higher.

10. What are the expected outcomes of the MUKAVA project?

The integrated school day and parent involvement are expected to increase opportunity structures for activities and communication (Figure 1). Opportunity structures become materialized in, for instance, the number of hobby clubs organized, the rate of participation in them, and the quantity of contacts between parents and teachers, or among parents. The hypothesis is that the students' and parents' participation in activities offered would, on the one hand, increase the social capital of school indicated by the values and norms of reciprocity, networking and volunteerism, and trust in human relationships. On the other hand, supervised activities during the integrated school day and the parents' increased involvement in their children's activities are expected to improve the social competence of children.

Both the social capital of school and the improvement of children's social competence are assumed to advance children's socio-emotional development. Socio-emotional development covers emotion regulation, social relationships, and dimensions of interpersonal behavior in the social domain (Pulkkinen, 2002b). The adaptation of an individual into society enables him or her to function successfully with other individuals. Maladaptive socio-emotional functioning may be indicated by internalizing or externalizing symptoms. Internalizing symptoms, such as depressed mood and anxiety, reflect failures in internal adaptation, whereas externalizing symptoms, such as hyperactivity, aggression, trouble with the law, and school or job failure reflect failures in external adaptation.

Figure 1 Conceptual map of the project.



The concept of social capital in the context of education was discussed by American sociologist James C. Coleman (1988). He remarks that social capital exists in the relations among persons and involves trustworthiness, information channels, and the norms that one should forego self-interest and act in the interests of the collective. Coleman argues that social capital facilitates productive activity: “A group within which there is extensive trustworthiness and extensive trust is able to accomplish much more than a comparable group without trustworthiness and trust” (p. 101). There is an effect of social capital that is especially important: its effect on creating human capital in the next generation. Social capital only exists in the family if there are strong relations between children and parents. The child does not profit from the parents’ human capital if social capital is missing. Coleman’s findings with school drop-outs suggest that the poor social capital of the family plays a role in the poor outcomes of education.

The social capital that exists in the relationships of a child in his or her intimate environment is called initial social capital, as suggested by Pekonen and Pulkkinen (2002; Pulkkinen, 2002a; Mustonen & Pulkkinen, 2003). The child receives the origin of initial social capital from his or her parents, but it accumulates during the child’s formative years through the home, school, and other microsystems in which the child moves. The components of initial social capital are (1) values and norms of reciprocity, (2) the amount of networking, and (3) trust prevailing in human relationships. Children come to school not only from different socioeconomic backgrounds but also with varying amounts and qualities of initial social capital.

In the present project, we have adopted Putnam’s (1995, 2000) communitarian view of social capital, but have kept the critique by Bourdieu (see Pekonen & Pulkkinen, 2002) in mind. Bourdieu aimed to disclose the class structure of the society and the mechanisms, which upper class people use to accumulate different forms of capital for themselves and to secure the transmission of that capital to the next generation or to closed ingroups for their exclusive benefits. Our goal is that the development of interpersonal networks in schools would not be exclusive, but rather open to all students, including children with disabilities and children of immigrants, and to parents regardless of their socioeconomic or ethnic background. The Finnish comprehensive school has a potential for increasing the social capital of the society beyond a class division, and thus for strengthening the democratic society.

The cultural basis of the successful intervention aiming at a school reform is in the public awareness of the need for a reform. In addition to parents, teachers remain key persons in the reorganization of a current school schedule in terms of the integrated school day. A school does not change unless the teachers are developing professionally (Stenhouse, 1975). Hargreaves (2000) suggests that if teachers want to become professionally stronger, they must be willing and able to create relationships with parents that are open, yet authoritative. Teacher education can facilitate the change. Furthermore, teacher education should pay more attention to the role of leisure time as learning environment. The present intervention project is being carried out with a close collaboration with teacher education.

Conclusions

For several reasons, both supervised styles of care and club activities in the mornings and afternoons should be organized within the oversight of the school board and on the school premises for school age children, so as not to separate them into a daycare system and the school. It is important to support the child's transition from daycare to school. A child in a care group could easily attend structured club activities in sports, arts, etc., at school since both are organized in one place, thus enabling first and second graders to become active participants. Transportation is not needed, which increases the children's safety and maintains the coherence of children's days. Club activities can build a basis for the ways children will use their leisure time in later years, create mentor relationships, and strengthen self esteem. It is also more economical to use the space, buildings and organization that already are available, rather than build new ones.

By restructuring the school day, the need for the supervised care in the afternoon could be diminished. It would be good for children if the school days would have the same rhythm. All children, no matter if a parent is at home or not can benefit from the enhanced integrated school day. Students older than first and second graders would also need supervised activities, but we understand that the state has to start with something.

The quality control of the supervision of activities should take place at the school. The principal should have the primary responsibility for the organization of the activities and the recruitment of personnel. Services for the supervision of care groups could be offered by a third sector or private enterprisers, but a new profession of school supervisors would also be needed. A close partnership between the school and home should be established for the successful supervision of children's morning and afternoon activities in which the needs of the parents and children are met.

Research concerning the MUKAVA project is going on. The type of data collected and to be collected are described in a separate paper. In a couple of years, we shall see whether any of our expected outcomes would be empirically confirmed.

References

- Bardy, M., Salmi, M., & Heino, T. (2001). Mikä lapsiamme uhkaa? [What is threatening our children?] Sosiaali- ja terveystalouden tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 263.
- Booth, A. & Dunn, J.F.(1996). (Eds.), Family-school links: How do they affect educational outcomes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, s. 95-120.

- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1998). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Epstein, J. L. (1996). Perspective and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1379.
- Grob, A., Jaschinski, U., & Winkler, B. (2003). Final Research Report: Improving Learning and Professional Perspectives by Peer-Tutoring.
- Hansen, D. N., Larson, R. W., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25, 55.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.
- Kokko, K. (2001). Antecedents and consequences of long-term unemployment. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 183. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36, 463-472.
- Launonen, L. (2000). Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. [Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s]. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. University of Jyväskylä.
- Launonen, L. (2003). Opettaja eettisenä kasvattajana - historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. [Teacher as an ethical educator – a historical view to the change in educational thinking.]. In L. Isosomppi & M. Leivo (Eds.) *Opettaja vaikuttajana.* [Research Papers from the Chydenius Institute, 1. University of Jyväskylä. Chydenius institute. Kokkola 2003.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30, 69-86.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. (2001). Free time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development* 72, 6, 1764-1778
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. 2002. Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72 (4), 138-146.
- Metsäpelto, R-L. (2003). Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, Nr. 227. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, Extraversion and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*, 17, 59-78.
- Ministry of Education (1998). Report of the Committee on extra-curricular activities in schools. Report 3:1998.

Ministry of Education (2002). The organization of morning- and afternoon activities of school children.

Ministry of Social Affairs and Health (2001). OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in Finland.

Mustonen, A., & Pulkkinen, L. (2003). Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka [Initial Social Capital and ICT, with an English summary]. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 14. Eduskunnan kanslian julkaisu 1/2003 [Committee for the Future. Technology Assessment 14. Reports of the Parliamentary office 1/2003]. Helsinki: Edita Prima Oy.

National Board of Education (2002). Framework curriculum for the comprehensive school. Helsinki: Board of Education.

Pekonen, O., & Pulkkinen, L. (2002). Sosiaalinen pääoma ja tieto- ja viestintätekniiikan kehitys. [Social Capital and the Development of Information and Communication Technology, with an English summary]. Tulevaisuusvaliokunta, Teknologian arviointeja 11. Eduskunnan kanslian julkaisu 5/2002. [Committee for the Future. Technology Assessment 11. Reports of the Parliamentary office 5/2002] Helsinki: Edita Prima Oy.

Pulkkinen, L. (2002a). Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. [Nice together: Initial social capital and the child's social development.] Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pulkkinen, L. (2002b). Social development and its risk factors. In C. von Hofsten & L. Bäckman (Eds.) *Psychology at the Turn of the Millennium, Vol. 2: Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (pp. 53-76). East Sussex: Psychology Press.

Pulkkinen, L., Nygren, H., & Kokko, K. (2002). Successful development: Childhood antecedents of adaptive psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Adult Development*, 9, 251-265.

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 64-78.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Richardson, J. L., Radziszewska, B., Dent, C.W., & Flay, B.R. (1993). Relationship between after-school care of adolescents and substance use, risk taking, depressed mood, and academic achievement. *Pediatrics*, 92, 32-38.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G.B. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal* 17, 3, 2000.

Rönkä, A. (1999). The Accumulation of problems of social functioning: Outer, inner and behavioral strands. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 148. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Rönkä, A., Kinnunen, U., & Pulkkinen, L. (2001). Continuity in problems of social functioning: a cumulative perspective. *Journal of Adult Development*, 8, 161-171.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum development*. London: Heineman.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Delft Nederland: Eburon Publishers.

Väljjarvi, J., & Linnakylä, P. (Eds.) (2002). *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth*. Chicago: The University of Chicago Press.

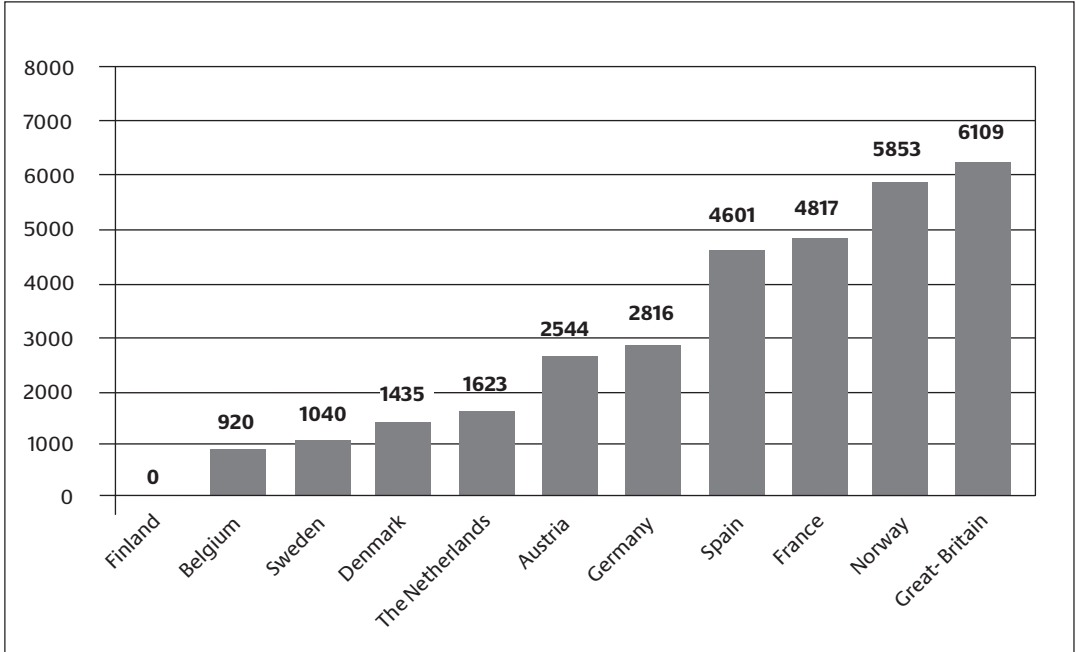
Youthful Finland (1998). *Out of school in the European Union*. Seminar report.

The Organization of School Day in Finland and the Concept of "Integrated School Day" in the MUKAVA Project

Lea Pulkkinen
Professor of Psychology
University of Jyväskylä, Finland

- 1. Why are morning and afternoon activities being introduced now in Finland?**
- 2. What kind of morning and afternoon activities have taken place in Finland?**
- 3. What is the Finnish education system like in general?**
- 4. What is the MUKAVA project and why was it established?**
- 5. Is there any research evidence to support the MUKAVA intervention?**
- 6. What does the concept "integrated school day" mean?**
- 7. What kind of activities are taking place? Will teachers be expected to supervise the activities?**
- 8. What is the role of the parents?**
- 9. Will morning and afternoon activities be compulsory for everyone? How will this be funded?**
- 10. What are the expected outcomes of the MUKAVA project?**

The level of annual family expendible income (net income plus child subsidy) for a one-wage-earning couple, as compared to Finland



(Kurjenoja, 2003)

Reforms in 2004

1. The law will mandate that supervision of children's activities in the morning and afternoon should be available for all first- and second-grade children and for children at any grade.

2. The law will mandate that one of the parents could shorten the work day until the end of the child's second school year.

Economic recession (early 1990s)

- club activities reduced
- afternoon care diminished



Under school age: Subjective right to day care

School age: No right to afternoon care

Increased public awareness: (1996-)

Organization of afternoon activities, e.g., in Jyväskylä (1998)

National Board of Education: Working group on club activities (1998)

The program of the Finnish Government (1999)

OECD Country Note (2001)

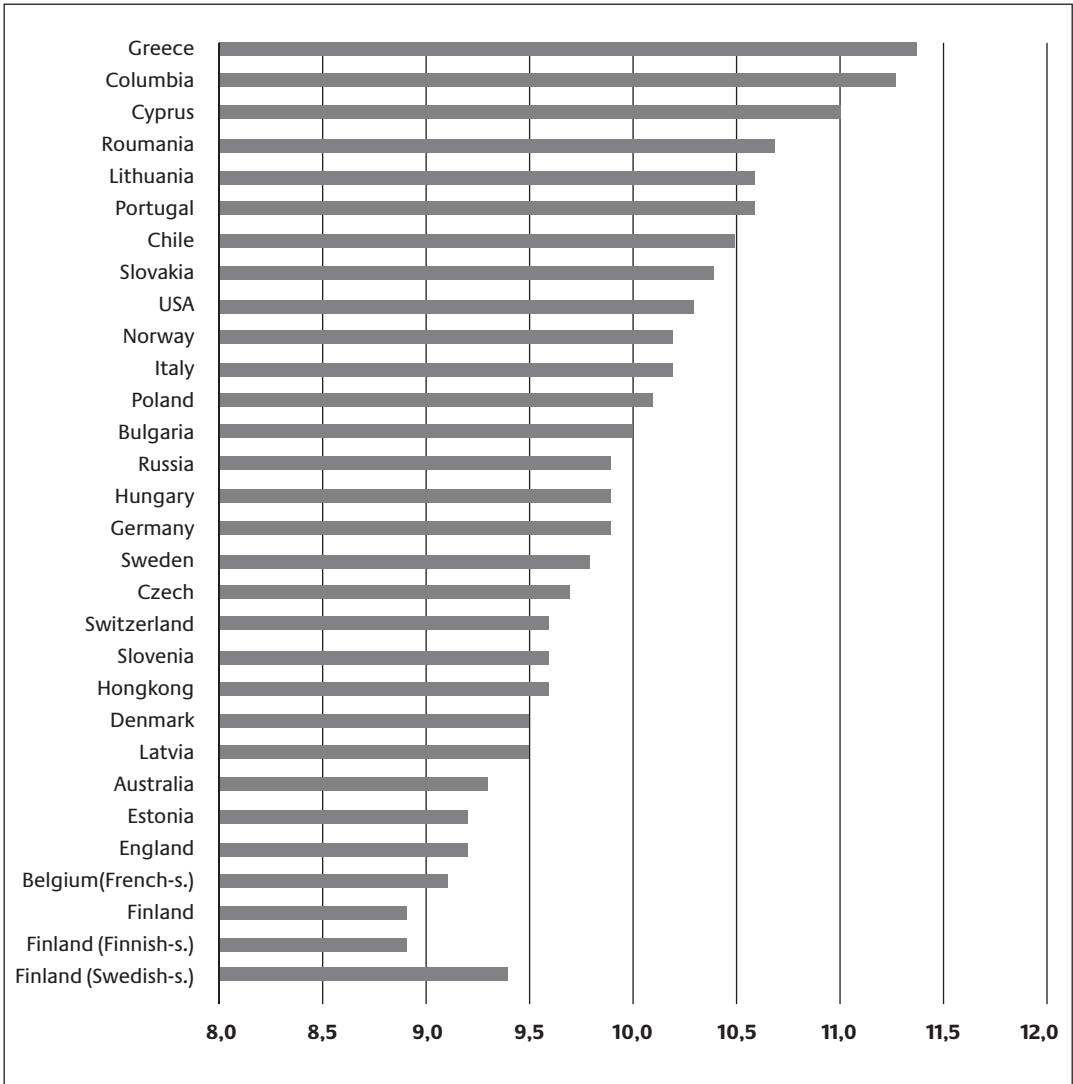
The Ministry of Education: Committee (2001), Report (2002)

Committee Report, Ministry of Education (2002)
Alternative solutions:

- 1. No changes**
- 2. The arrangement of morning and afternoon care becomes the responsibility of municipalities**
- 3. The school serves as an activity center**
- 4. A full day school schedule**
- 5. Shortened working hours for parents**

Combination of options 3 and 5 recommended

Valuation of civic activity



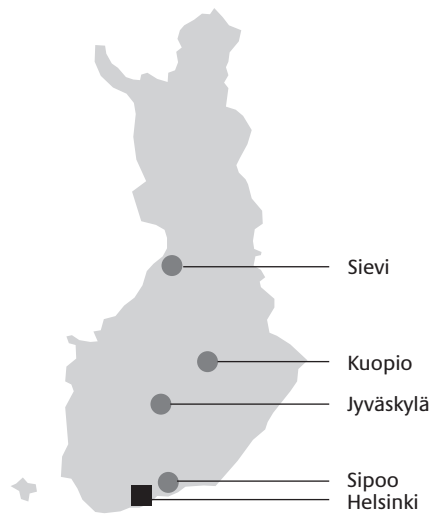
Torney-Purta ym, (2001)

MUKAVA Goals

- 1) Child protection
- 2) Psychological development
- 3) Social psychological



MUKAVA



MUKAVA Program

Patron : Paavo Lipponen, the Speaker of the Parliament

Board
Chair: Tuula Haatainen, Minister of Education and Science

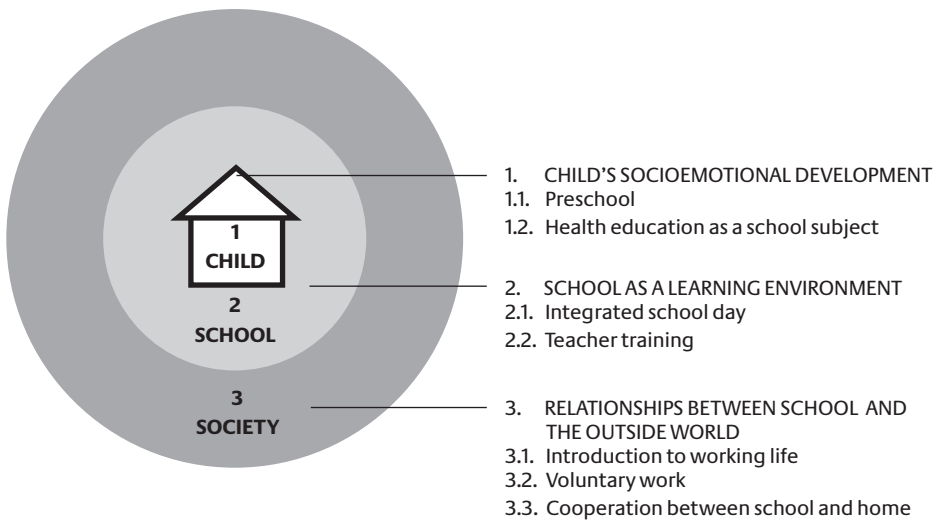
Executive Committee
Chair: Kyösti Karjula, Member of Parliament

Scientific Director:
Lea Pulkkinen, Professor

Program Manager:
Leevi Launonen, Ph.D., School Principal

Coordinator of the Integrated School Day Project:
Raija Pirttimaa

MUKAVA The levels of action

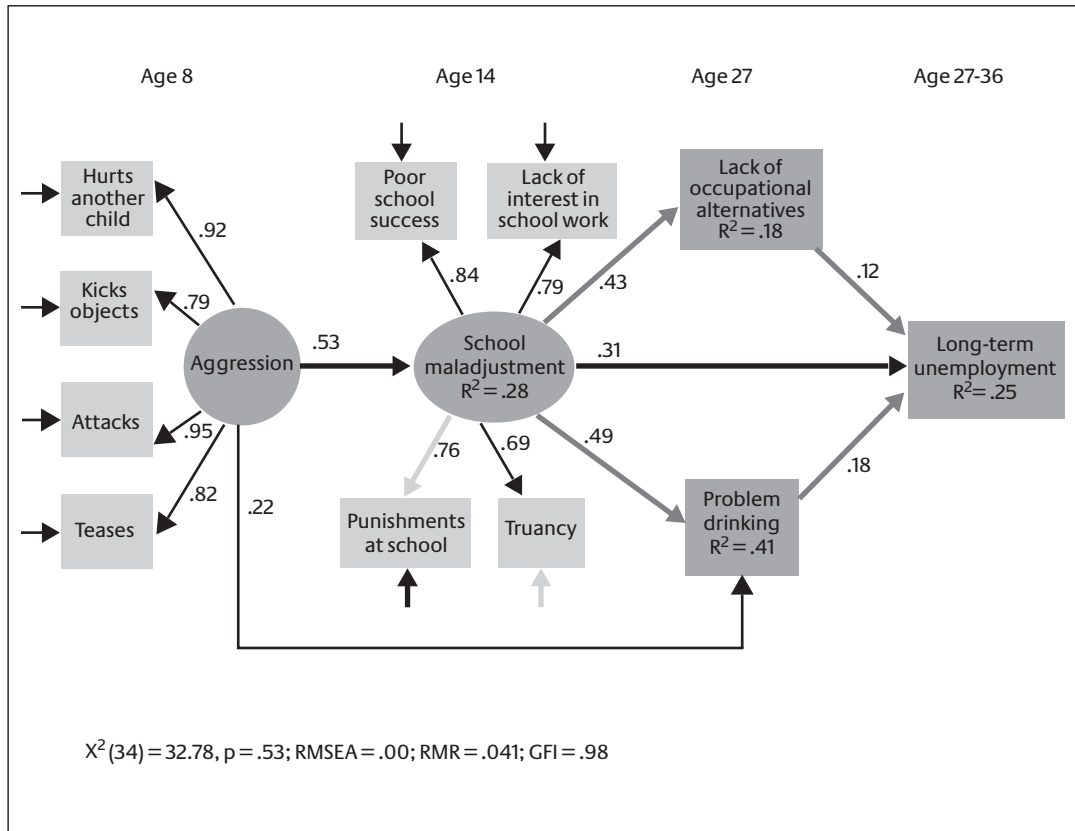


The Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development (JYLS)



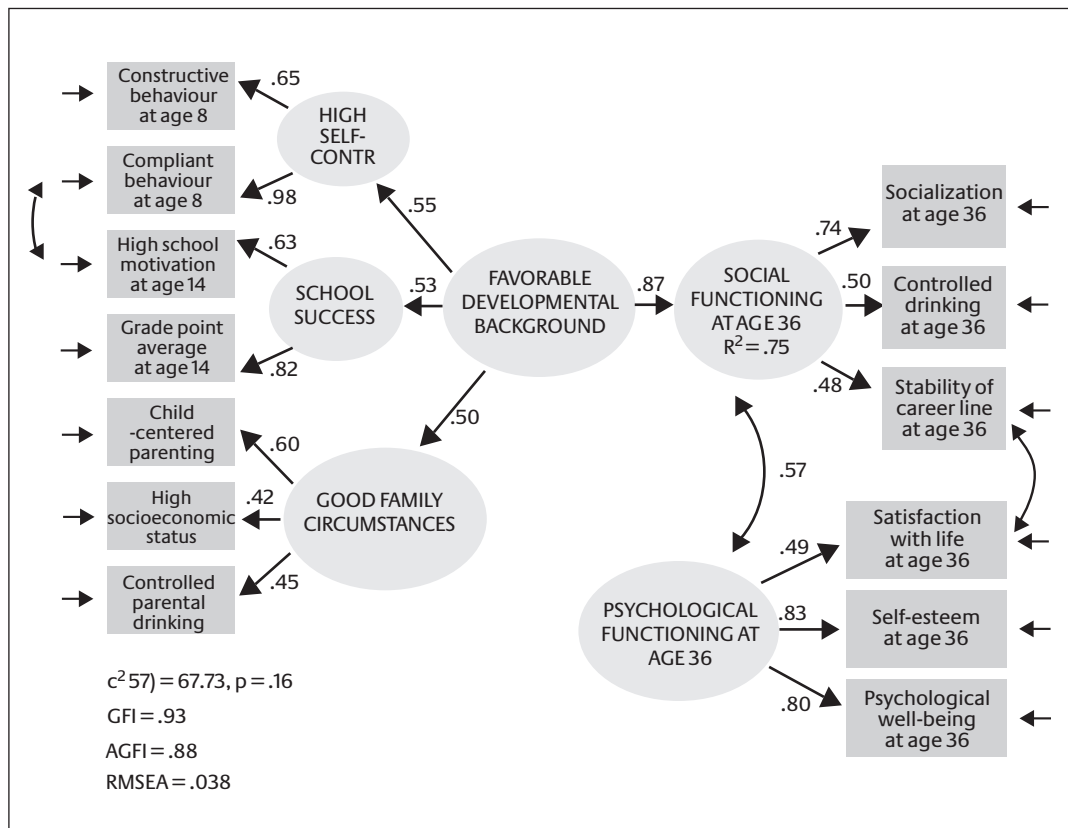
Year	Age	Participants	Methods
1968	8	196 boys 173 girls	Peer nomination Teacher rating Personality inventories
		60 boys	Aggression inventories School achievement tests
1969	9	60 boys	Aggression machine (PAM)
		174 boys	Teacher rating
1974	14	189 boys	Peer nomination
		167 girls	Teacher rating
		77 boys	Subject interview
		77 girls	Parental interview
1980	20	68 men	Subject interview
		67 women	Self-control inventories
1986	27	166 men	Mailed questionnaire
		155 women	Interview + EPQ, SSS
1992	33	123 men	NEO-PI (Costa & McCrae)
		126 women	TV watching
1995	36	161 men	Mailed questionnaire
		152 women	Interview + inventories
1997-1999	38-40	55 men + spouses	Interview + inventories
		54 women + spouses	Family observations
	7-13	109 + 40 siblings	Laboratory tests Inventories Teacher and parental rating
2001	42	151 men	Medical examination
		134 women	Mailed questionnaire Interview + inventories

A cycle of maladaptation



Kokko & Pulkkinen (2000)

Successful development: men

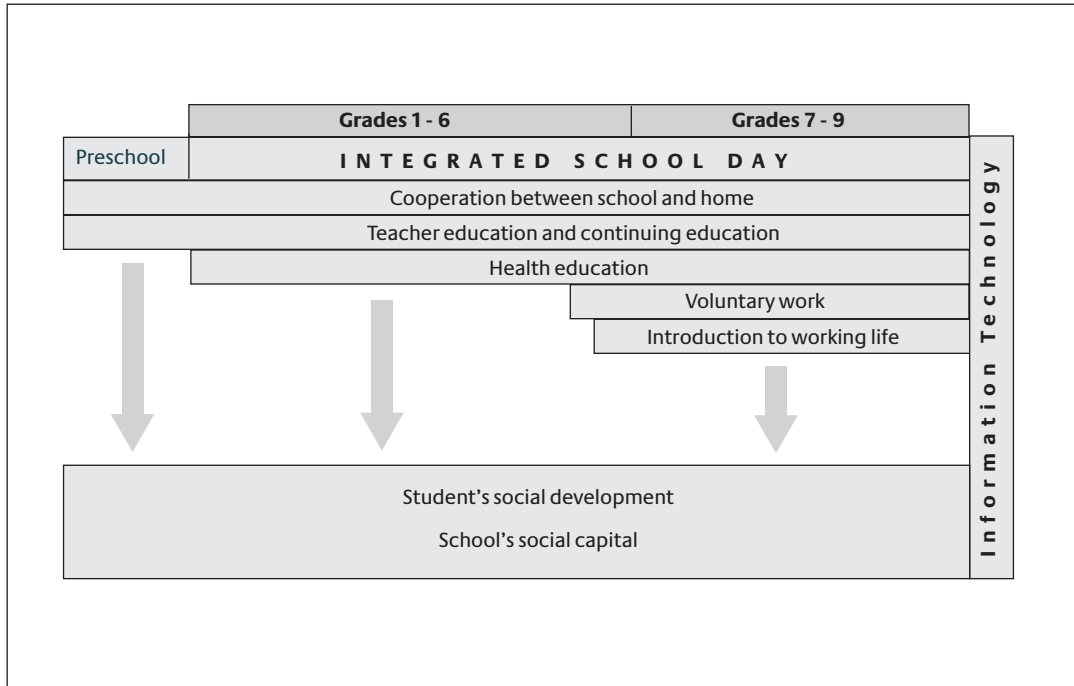


(Pulkkinen, Nygren, Kokko, 2002)

Extra-curricular activities at school

- Strengthen children's contacts with other children
- Strengthen children's contacts with the staff at school
- Improve school achievements
- Increase student's attachment to school
- Increase social capital of school

**MUKAVA-Program
for the Enhancement of Social Capital in School and Children**



Integrated school day

- reorganization of school work to provide greater scheduling flexibility
- before lessons, during lunch break, between lessons, and after lessons:
 - (1) "Care" style of supervision
 - (2) "Goal-oriented" activities
- in school premises
- under the supervision of school principal

The structure of the school day

	Current Situation		Recommendation
	1. day	2. day	Same rhythm for each day
8 – 9	lesson		supervised activity, if needed
9 – 10	lesson		lesson
10 – 11	lesson	lesson	lesson
11 – 12	lesson	lesson	siesta & supervised activity
12 – 13		lesson	lesson
13 – 14			club activity
14 – 15			lesson
15 – 16			supervised activity, if needed

Peer Tutoring



A new profession

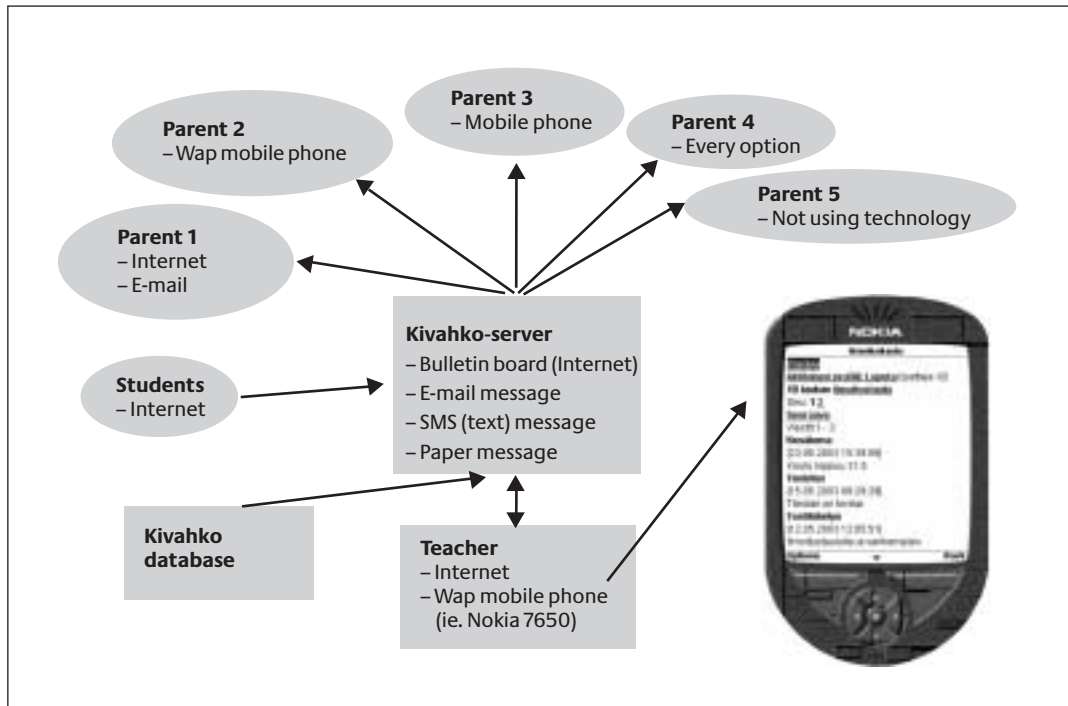
"School supervisors" full-time workers from part-time teaching assistants

- supervise activities
- serve as teaching assistants
- assist in the organization of activities

The role of the parents

- Activities planned in cooperation with parents
- VAPSU; a questionnaire on free time activities
- attention to children who do not have hobbies,
children with disabilities,
children of immigrants
- Parent involvement encouraged on a classroom basis

Kivahko-communication system



Funding

Ministry of Education:

Each child 570 hours of supervision per year

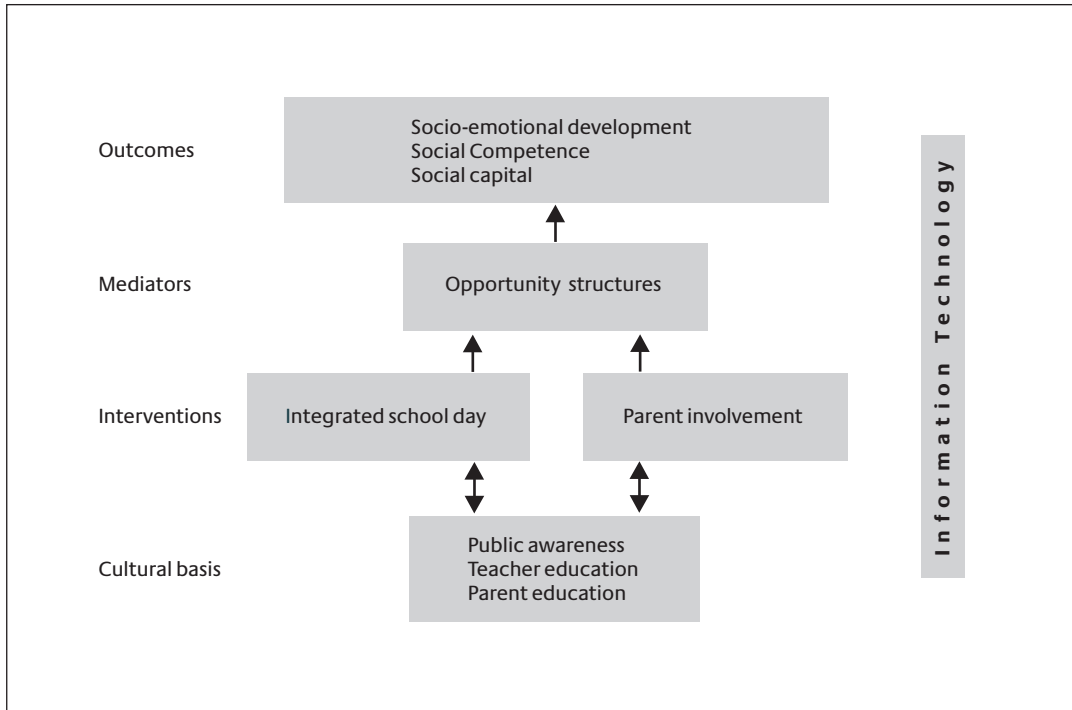
3 hours per day

Costs per child: 821 euro per year, from which Government will provide 57% (466 euro)

Parents can be charged 60 euro per month (570 euro)

Total 1036 euro

Conceptual map of the project



JAMES COLEMAN (1988)

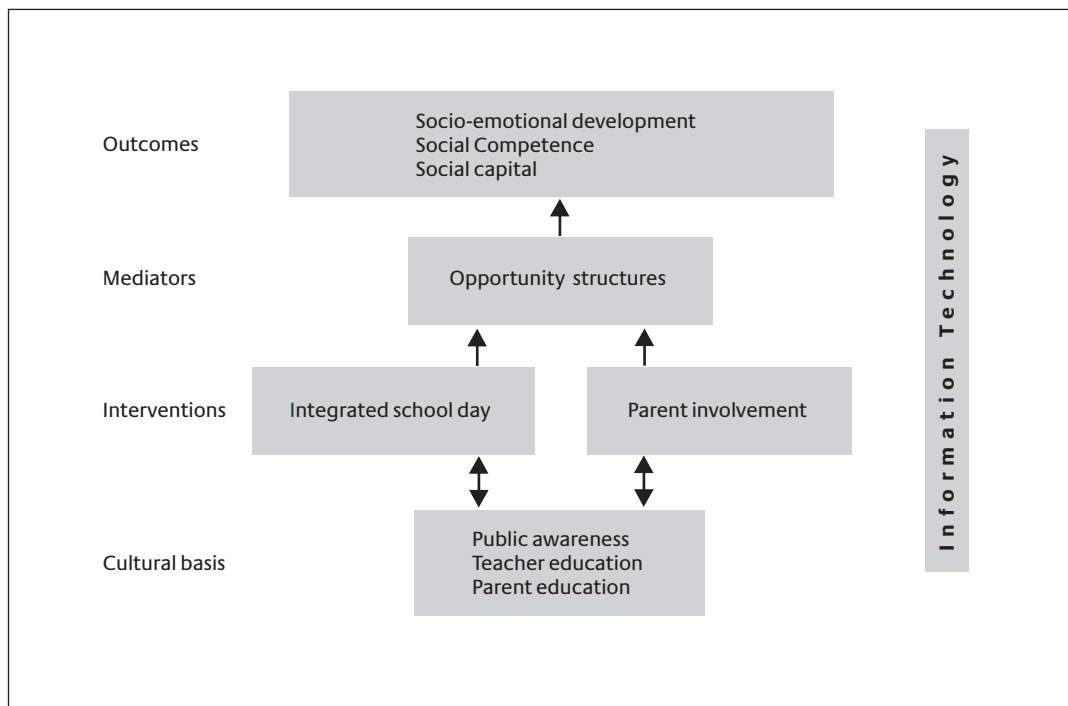
"FAMILY BACKGROUND"

- FINANCIAL CAPITAL (E.G., INCOME)
- HUMAN CAPITAL = CULTURAL CAPITAL (E.G., PARENT'S EDUCATION)
- SOCIAL CAPITAL (E.G. RELATIONS BETWEEN CHILDREN AND PARENTS)

INITIAL SOCIAL CAPITAL (Pekonen & Pulkkinen, 2002)

- VALUES AND NORMS
- THE AMOUNT OF NETWORKING
- TRUST IN HUMAN RELATIONSHIPS

Conceptual map of the project



The organisation of a school day in Sweden **Backgrounds and ongoing debates**

All Day Schooling in Sweden – an Overview

The intention of this presentation is to give a brief outline of the background, mission, organisation and present status of Recreation Centres, (RCs), for junior pupils within the Swedish compulsory education system. It will draw on official documents, such as legislation and national curriculum, current research and practical experience. The presentation cannot have the ambition to fully and conclusively cover all matters and details – a rather longer presentation would be needed to meet such an ambition. A fully referenced paper will be presented shortly after the conference.

1. Summary

Recreation Centres as separate units for care of young school children were established on a large scale mainly from the 1970s, along with structural changes in the labour market and further development of the welfare state. From the early 1990s, a rapid process of integration of RCs and schools has taken place, driven both by educational ambitions of merging different activities for young children and by demands for economic efficiency. Integration often started with the joint use of premises, but has moved further towards joint pedagogical efforts from different professions within teaching and child-care. Both educational goals and legal requirements are ambitions, but mainly for lack of proper funding national evaluations indicate that these goals are not fully met. However, parents and children are overall happy with the arrangements. Recreation Centre staff indicates frustration due to oversized groups. Since the operative powers rest with each municipality, the local variations in organisation, staffing and funding are substantial. Research in the field is not extensive, and several interesting future research strands can be identified.

2. Present day facts and figures

2.1 Legal standing

The legal standing of the Recreation Centres is in principle the same as for other parts of the national school system in Sweden, and is mainly treated in conjunction with the regulations for pre-schools. Both RCs and pre-schools have been included into the Education Act fairly recently, as a consequence of merging previous responsibilities of the national social services with the organisation for education on a national level. The intention has been to create a comprehensive system containing children of all ages, and of including educational aims in all activities directed towards pre-school and school-age children.

Of the activities covered in the school legislation, the RCs are the least regulated. The main regulations, which provide the frame for the organisation and the mission of the RCs, are:

- Providing RCs for school children up to the age of twelve is an obligation of all municipalities. In general, the limit of the obligations of a municipality – whatever the activity – is defined by the geo-

graphical area. In the instance of RCs, this means that all children in the geographical area have the same right to participate, although some children may not be registered residents. Since there are many cases of shared custody for divorced parents, who may live in different municipalities, this is important, as it is for new-coming refugees or migrants.

- RCs can be arranged as an open and un-subscribed activity for children aged 10-12, while younger children have to be offered subscribed arrangements.
- RCs can be organised within a school, as an independent unit, or as family day-care. Private providers can be engaged as entrepreneurs.
- The aim of the RCs is specifically stated in legislation. RCs should be a complement to the school, offer the children meaningful recreation and a general support in their development. Further, individual needs should govern the planning and organisation of RCs. Particular care should be taken to meet special needs of individual children.
- The standards of premises and staff are not specifically regulated in any detail, but they should be appropriate in regard of the needs of the children, and allow activities of good pedagogic standard.

In addition to the main statements above, there are several minor regulations covering technical and formal issues, but the above rendered provide the main frame of organisation and mission. To further indicate that RCs are part of the education system, the National curriculum for the compulsory school¹ also applies. The structure of the Swedish National Curriculum is rather simple, and the entire document is extremely comprehensive, stating only general aims of the education system, together with the obligations of staff and managers. The central parts of the curriculum indicate the founding values of the entire organisation, comprising such items as democratic values, equity and equality and the right for every child to develop according to it's needs and abilities. All of these statements apply alike to education and RCs. Formally, the National Curriculum is part of the school legislation, and therefore completely binding.

2.2 Costs

On national level, the entire cost for municipally organised child-care, including pre-schools and RCs, amounts to approx. 38 billion SKR, (2002). Approx. 20% of this sum can be referred to RCs - just above 10 billion SKR - however also including the amount paid to private providers. The annual cost per child in subscribed activities was at this point 25.700 SKR. This can be compared to the per pupil cost of teaching. In 2002, the national average was 50.500, excluding premises.² (A rough estimate of the cost of premises is 20% of the total budget for schools. It can therefore be concluded that the per pupil cost of RCs adds up to approx. 40% of the cost of teaching).

Analyses show that heavy budget cuts were imposed on RCs in the early 90ies: Between 1991 and 1996, costs decreased with 22%.³ Since then, costs have continued decreasing. Another way of describing the budget cuts is by the number of subscribing children per teacher, (defined as full time employee):⁴

	1990	1996	1997	1998	2002
Number of children per full-time teacher	8.3	11.5	12.4	15.5	18.4

1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

2 Data from open database at the National Agency for Education, www.skolverket.se

3 Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem, p 10-11

4 Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem, p 10 & Data from open database at the National Agency for Education

As in all child-care in Sweden, parents are charged a fee. This also means that child-care is in no instance compulsory. Up until recently, (2001), there was a substantial variation in the size and construction of fees. By tradition, all instances of municipal fees have been counted into the realm of municipal independence - laid down in general law since mid 1800s. The variation comprised parts such as the actual cost per child, reductions for second or third child, and progressive tariffs according to parents' earnings. The inequality of the system became evident as the subscription rate grew, and when general educational aims, as expressed in school legislation and curriculum, were applied also to child-care - both pre-schools and RCs. Introduced in 2001, there is now a national maximum fee, expressed as a fixed sum per month, or as a percent fraction of the parents' earnings if that turns out lower. Municipalities are free to charge a lower fee, but not exceed it.

2.3 Age-groups and Subscription

As has been mentioned, children aged 7-9 are by law entitled to participate in subscribed RC activities, comprising school years 1-3. Enrolment in these activities has risen steadily, following the increased integration of RCs with the regular school organisation. Given that in most cases today premises are shared, children do not have to be transferred to a separate unit before or after teaching hours. Given also that most of any child's friends are likely to attend the RC, and most parents having full days of work, the RCs have become an attractive – not to say evident – choice. Enrolment has developed rapidly:⁵

	1990	1996	1997	1998	2002
Proportion of enrolled children, %	35.0	51.0	53.0	56.1	75

Children aged 10-12 are likewise entitled access to RCs, but the legal framework is less strict in regulating the form. For this age-group open activities can be sufficient. Typically, the groups would be larger, the premises simpler and the number of children per full time staff higher. Moreover, the children would be allowed to move more freely, or not attend at all, since there is no subscription requirement. This arrangement is obviously connected to the age of the children - being more independent. The participation rate is also much lower than in the younger group - below 10 percent.

3. Background

3.1 General Development of Public Life: Late 60:ies and early 70:ies

The late sixties and early seventies saw a third wave of urbanisation in Sweden, and an increase in female participation in working life outside the home, leading to new demands on child-care also for younger school-children. The first wave of urbanisation is connected with early industrialisation in the late 1800s and early 1900s. At this stage, few arrangements for supporting families existed, and migration was mainly from purely rural areas to local industrial centres. The second wave saw a growth of a more advanced industry, and a following growth of industrial towns spread over most parts of the country. This occurred over a number of decades, roughly from the early 1920s through the 1950s. This is also the period of constructing the welfare-state, with numerous initiatives and reforms within education, social services, retirement benefits, health-care and support to working families - public child-care being among the latter.

The third wave of urbanisation again altered the structure of society. Migration leads to a greater concentration to city areas, and a large increase in female participation in work outside the home. Obviously, quite a few children were left to themselves in early mornings and after teaching hours, since the task of all day care had not yet been given to schools. Just as obviously, this caused concern regarding the wellbeing of the children.

3.2 Public Planning & Debate in the 70:ies

Child-care in this period was still regarded and organised as part of the social services, but efforts were taken to introduce aims reaching further than just keeping the children safe when parents were at work, and to integrate care for younger children with education. Two documents on national level, governmental green papers, can be mentioned, both published in 1974: 'Barns fritid'⁶, (*Children's Leisure Time*), mainly dealt with the quality and structure of children's life outside school, outlining aims and structures suitable for what would become modern RCs. In the perspective of the ambitions of the welfare state, it can be said that this document defined yet another area where public welfare needed reviewing and amending. The second document, that also caused a great deal of commotion within the education system, was 'Skolans Inre Arbete, SIA'⁷, ('The Inner Work of Schools') advocating new initiatives with the first attempts to accomplish all day schooling. Live attempts and projects were arranged following these initiatives, but no real breakthrough was seen in the integration of child-care and teaching. However, a solid structure of independent RCs grew with the demands of working parents and the ambitions of the welfare state. Child-care, though, was still organised within the social sector - not education.

It is worth mentioning that a comparable development had been going on within the school system in the same period, formally starting in the mid 1940s. The previous parallel schooling system, with separate strands for vocational and academic training respectively, and an early streaming of pupils, was abolished during the 1960s and replaced with a fully comprehensive school system including nine years of compulsory instruction. Also, in the national curriculum of 1969⁸, a participatory perspective towards pupils was clearly introduced. Important steps of making young people co-acting subjects in their own education had been taken.

3.3 Transfer of Responsibilities from State to Municipalities, early 90:ies

With the transfer of responsibilities for organisation and financing of both schools and the existing arrangements for all day care of younger school children, the development of a genuine and integrated all-day schooling was boosted. By the mid 1980s, it had become apparent that new structures in society - including an ever-increasing complexity of demands and adaptations to local conditions, and a general development from a fairly homogeneous and straight-forward industrial structure to that of post-industrial and knowledge-based production - had made the centralist and detail-regulating fashion of running a school system obsolete. Also, economic recession and soaring costs made it necessary to find new techniques of running the system.

Formally starting in 1989, the education system was deregulated, and operative powers transferred to municipalities – hence the substantial local variation we see today. Following these reforms, in-

5 Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem, p 10 & Data from open database at the National Agency for Education

6 Barns Fritid, SOU 1974:42

7 SIA-utredningen, SOU 1974:53

8 Lgr 69, Skolöverstyrelsen

dependent providers have entered the scene in all parts of the education sector, from pre-schools and all kinds of child-care to upper secondary education.

With the economic and organisational responsibility given to the municipalities, new incentives were created for boosting integration, and the two items that first caught the eye from a municipal economic point of view, were staff and premises. What were the premises of the separate RC units used for during teaching hours? What were school premises used for before and after teaching? Both units seemed fit to fill out the empty slots of the other. And what was RC staff doing when the children were in school? Could they perhaps fill out the childfree hours helping the teachers? And what about the teachers? Junior teachers usually closed the last lesson of the day around two in the afternoon; could they put in some extra hours in the afternoon, boosting educational outcomes by providing extra support within the more informal frame of the RC?

As has been described, enrolment has risen and integration of RCs and education is the general picture. In this process, working conditions of all involved professional groups have changed to the extent that new professional roles need be defined. This will be outlined further below.

4. Organization

4.1 The Role of the Municipalities – local variation

In all instances where organisation of school activities are to be described, the relationship between national and municipal level must be touched upon, and the mechanisms of municipal decision-making outlined, since they create the framework for understanding the existing variation on local level.

The relationship between national and municipal level is structurally very simple. Below the Ministry of Education, there are only two major actors – The National Agency for Education, (NAE), and The National Agency for School Development. The responsibilities of the Agencies are to maintain the national missions for education, to act on reforms decided on the national level, to monitor schools and municipalities, and to assist and drive development initiatives. The Agencies have no role in the direct administration or management of schools or school communities, or in basic funding of education. Thus, they can not prescribe solutions or best practices, only demand action from the municipal level in cases of malpractice, or stimulate development.

In the case of RCs, as with all school arrangements, municipalities are free to organise them according to local decisions. In practice, however, development has moved towards integration with the teaching organisation. According to evaluations carried out by the NAE, integration of premises is the most common feature. A smaller but increasing number of municipalities also includes the different professions represented in child-care and teaching in joint teams, covering the entire school day. (This will be described further below).

One factor adding some complexity to the relationship between local and central level concerns the role of the principal. From legislation it can be derived that a principal can find him- or herself in situations of divided loyalties. As is stated in the curriculum and school legislation, the principal has a 'guardian' role, with responsibility for pupil welfare and educational outcomes. In that respect, the mission of the principal is given from the national political level. However, the entire responsibility for the school organisation, and within that the employment of principals, rests with the local authority. The administrative and management duties of the principal are entirely defined by the municipality. Herein could be a source of complication, and possibly even conflict in times of economic

constraints. According to the database of the NAE, 97% of all children in RCs share their local management with compulsory school. In practice that means the local principal is also in charge of the RC.

4.2 Integration & Integrity

With the integration of the previously separate day-care for younger school children with the teaching organisation, issues of integrity and independence between the two branches of the all day schooling organisation have become apparent. As in most countries, the teaching organisation is by tradition much larger and more bound by history and tradition, as well as holding a much stronger formal position, than the day-care part. These two rather unequal entities have been brought together in a joint venture of all day schooling. The issues of the merging of the two are several and substantial.

One has to bear in mind that the entire process of integration has been carried out in a single decade. One also has to bear in mind all the different elements of this integration:

- The transfer of the responsibility of the entire sector, on a national level, to the Ministry of Education: As has been mentioned, child-care in all forms used to be governed from within the sector of social services. Pre-schools were given their own curriculum as late as 1998.⁹ At the same time pre-school classes for six year olds were included in the national curriculum for compulsory school, in a revision of the 1994 curriculum. In that same curriculum, RCs have been included. Apart from legislation and curricula, guidance materials and various resource packs for RCs are published by the national agencies.¹⁰
- The transfer of operative powers to the municipal level, providing tools for local governance and integration according to varying local conditions.
- New tasks and new scopes for local school leaders; managing teaching and child-care with joint objectives in an integrated organisation requires completely different techniques, training and knowledge.
- Merging at least four different staff groups, with different original training and different perceptions of aims and best practice requires team-building that reaches far beyond simple planning conferences.
- Extensive co-operation with professional associations and trade unions has been necessary to create adaptations in collectively negotiated deals regulating working conditions of all involved staff.
- No substantial and positive change could have been achieved without the consent of the general public - children and parents affected by the reforms. This has taken a massive amount of information, discussion and joint planning.

4.3 Professional Groups & Professional Standards

A particular focal point in the discussion following the integration of day-care and teaching concerns the standing, status and further development of the different professional groups involved. There are tendencies of both a merging of the groups and a focus on the professional differences between them. Traditionally, three groups of professionally trained pedagogues are involved, and one group of as-

⁹ Läroplan för förskolan, LpFö 98

¹⁰ Allmänna råd med kommentarer för fritidshem, Skolverket, Allmänna råd 1999:2 & Allmänna råd med kommentarer för öppen fritidsverksamhet, Skolverket, Allmänna råd 2000:2

sistant staff. The pedagogues are trained as pre-school teachers, RC pedagogues, (fritidspedagog), and elementary school teachers. Given the age span of staff, there are obviously several 'generations' of training involved - the oldest members of staff still active were trained in the early sixties, according to the organisations, needs and ideologies of that time. Furthermore, not all members of staff have formal training, since there is a shortage of in particular RC staff and pre-school teachers.

On the one hand, each of the groups involved has a strong identity of its own, stemming from the pedagogic and organisational origin of their branch. On the other hand, there has always been 'border-runners' in the system, in the shape of pre-school teachers working with RCs or in elementary school, or RC pedagogues in pre-school or teaching. There is no clear picture of the direction of the professional development, but there are a few main worries: The smallest group, by numbers, is the RC pedagogues. This is also the group with the thinnest coverage in educational aims and legislation. One worry from this group is to lose their particular professional identity and become mere assistants to teachers. Teachers in turn can sometimes express the worry that a too far-reaching mixture of social care and teaching may blur the professional core of teaching. There is no clear answer to these worries. One clear development, however, is that the early stages of integration that mainly concerned joint use of premises, has been followed by an actual team-building within the staff groups, and a merger of pedagogic views and strategies. It is an issue for coming research to find the actual effects of this development for all aspects of the development of children.

Yet another angle of professional worries deserves to be mentioned. With the economic cutbacks during the last decade, the child-staff ratio indicates a rising pressure on staff. Working conditions of both teachers and RC pedagogues have changed dramatically, both compared to the situation before the integration, when the groups were still separate units, and compared to the earliest stages of integration when economy still allowed for a reasonable group-size. Teamwork among teachers of different denominations is often mentioned on the positive side, but the sheer workload is mentioned as a possible health hazard. It is also debated if the current goals set in e.g. curricula can be achieved with the present workload - in particular that of the RC staff that have to share their time between their own core activities, and assisting teaching.

4.4 Quality Issues

On both national and local level, issues are raised concerning the quality and the outcome of all day schooling. National initiatives have been taken to find a platform for measuring both social and educational outcomes of the organisation, in particular since the harsh economic situation of many municipalities call for rigid priorities.

In the report from the NAE that has been frequently referred to in this presentation, a pragmatic view of the concept of quality has been adopted. In a first step 'quality' is taken to mean the approximate equivalent of 'characteristics'. In a second step, these characteristics are related to the preconditions, processes and results of the activity. Thirdly, to determine the value of the outcomes, they are related to the aims and goals of the activity as expressed in the steering documents. The report also mentions additional perspectives as a basis for evaluation – the judgement of staff, parents and children.¹¹

Parts of the summarising conclusion of the report can serve as one well-founded way of describing the quality issue:

'When recreation centre staff have been given the opportunity to describe their programme objectives, two goals in particular have been emphasized: Firstly, that both children and parents should feel secure about their centre. Secondly, that the centre should be fun to attend, in that it offers the children a wide range of activities.

Staff, children and parents are in close agreement over these goals. The children clearly indicate that they feel secure with the staff, and this is almost unanimously confirmed by parents looking at the situation from their particular viewpoint. The children also say they enjoy attending the recreation centre, and the parents' view of the kind of activities the children should engage in there closely matches staff priorities in this respect. Staff and parents also agree that collaboration between recreation centres and schools is a step in the right direction. In their interviews, the children sometimes find it difficult to distinguish between the two, which might also be a sign that the two spheres have begun to merge.

For the most part, staff, parents and children also agree on the problems to be found at the recreation centres. These mainly involve the size of children's groups, staff ratios and the lack of suitable premises and surroundings.

It is also true to say, however, that parents and children are decidedly more satisfied with the quality of the centres than are the staff. Recreation centre staff express considerable frustration. --- Oversized groups of children are seen as the principal constraint, along with the difficulty of inducing schools to meet recreation centres halfway when developing collaborative programmes.

If quality of recreation centres is then placed in relation to national requirements for recreation centre programmes, there is no reason for anyone to be satisfied. --- The general recommendations for Sweden's recreation centres presuppose much more than elementary care. Children are meant to learn something at the centres, not simply last through the day.

Groups are seldom appropriately sized in relation to staff and premises. Even if recreation centres have development potential - it is undoubtedly the case that unless further resources are introduced in this sphere it will be impossible to raise quality levels to any appreciable extent.¹²

This summarising conclusion gives a very clear-cut statement of the quality of the RCs, but it also in itself provides an interesting snapshot of the organisation on a systems level. According to the evaluation carried out, the results are undoubtedly relevant and the pros & cons true. The systems problem, however, occurs when reports of the same kind from all different sectors of education, and other activities under the operative responsibility of the municipalities, are put together. The sum total is often a massive demand for further resources – generally unavailable within the economic frame of the municipality. To a certain extent quality improvements can be achieved through proper priorities and evermore-effective methods of organisation, but there is a balancing point where measured quality – though not absolute quality – can be improved only by revising the goals. The distribution of responsibilities in the Swedish system brings with it that goal-revision is not in any tight manner linked to funding capabilities.

5. Possible Future Development

5.1 Further Integration

Further integration of the different components within all-day schooling seems inevitable, since most families are fully active in work outside the home. However, the shape of the organisation may need to be revised for reasons of cost-effectiveness in relation to quality of social and learning output. With the current structure of family and working life in Sweden, the development of all day schooling

¹¹ Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem, p 12

¹² Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem, p 4-5

seems irreversible. The situation of young school children being left to themselves after school hours is hardly conceivable, and neither that of parents working fewer hours, for reasons of family economy and national productivity.

5.2 Professional Development

Teacher training and teacher qualification have undergone extensive reform over the last few years, creating a common entering platform for all varieties of pedagogically trained staff. The ambition is to erase as many borders as possible between different teacher groups, and build all specialisation on this common platform, in order to create greater flexibility and possibilities for mobility for the individual within the frame of all day schooling and a holistic view on learning. However, there are signals of early warning from teacher education institutions. The joint entry for all aspiring teachers into the profession may lead to fewer students choosing to work with younger children, or in RCs. The reasons for this need to be reviewed and researched properly, but status, general working conditions, career opportunities and monetary reward may each play their role; all of these seem to have higher value further up the age-ladder.

6. Current Research Issues

The research issues connected with all day schooling follow the lines of development and patterns of organisation rather closely, and are of course linked to the questions that would be raised in assessing quality. Research treating RCs is relatively scarce and mainly focusing the professional issues of the RC pedagogues. From this angle the integration of RCs and teaching has also been treated.¹³ Furthermore, the research is in quite a few instances not conclusive, since the field of research in itself is newly developed. An extensive overview of current research has been compiled by Thorstenson-Ed & Johansson, (2000).¹⁴

A number of possible future research strands can be traced, such as:

- The development of professional roles in an integrated organisation, comprising both traditional teaching and traditional child-care for younger school children
- The mechanisms of integration and co-operation themselves
- The development of productivity, defined both as efficiency and effectiveness
- The effects of all-day schooling on educational outcomes
- The effects of all-day schooling on socialisation and general well-fare of young people

¹³ Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem p 16

¹⁴ Torstenson-Ed, Tullie & Johansson, I. (2000). Fritidshemmet i forskning och förändring. Stockholm, Liber distribution

All Day Schooling in Sweden – an Overview

Summary

- Recreation Centres as separate units for care of young school children were established on a large scale mainly from the 1970s, along with structural changes in the labour market and further development of the welfare state.
 - From the early 1990s, a rapid process of integration of RCs and schools has taken place, driven both by educational ambitions of merging different activities for young children and by demands for economic efficiency.
 - Integration often started with the joint use of premises, but has moved further towards joint pedagogical efforts from different professions within teaching and child-care.
 - Both educational goals and legal requirements are ambitious, but mainly for lack of proper funding national evaluations indicate that these goals are not fully met.
 - Parents and children are overall happy with the arrangements. Recreation Centre staff indicates frustration due to oversized groups.
 - Since the operative powers rest with each municipal ity, the local variations in organisation, staffing and funding are substantial.
 - Research in the field is not extensive, and several interesting future research strands can be identified.
-

Present day facts and figures

Legal standing

Costs

	1990	1996	1997	1998	2002
Number of children per full-time teacher	8.3	11.5	12.4	15.5	18.4

Age-groups and Subscription

	1990	1996	1997	1998	2002
Proportion of enrolled children, %	35.0	51.0	53.0	56.1	75

Background

- General Development of Public Life: Late 60:ies and early 70:ies
 - Public Planning & Debate in the 70:ies
 - Transfer of Responsibilities from State to Municipalities, early 90:ies
-

Organisation

- The Role of the Municipalities – local variation
 - Integration & Integrity
 - Professional Groups & Professional Standards
-

Quality Issues

- **Possible Future Development**
 - Further Integration
 - Professional Development
-

Current Research Issues

- The development of professional roles in an integrated organisation, comprising both traditional teaching and traditional child-care for younger school children
 - The mechanisms of integration and co-operation themselves
 - The development of productivity, defined both as efficiency and effectiveness
 - The effects of all-day schooling on educational outcomes
 - The effects of all-day schooling on socialisation and general well-fare of young people
-

Ganztagsschule in der DDR

Großer Sprung, kleine Schritte und allmähliche Erschöpfung*

1. Der Traditionsbestand

Zu dem, was in der SBZ und wenig später in der DDR aus jüngerer deutscher Schultradition übernommen worden war, hatte auch die *Halbtagschule* mit „ungeteiltem“ Unterricht gehört. Weder im Westen noch im Osten Deutschlands waren nach Kriegsende Vorstellungen der Besatzungsmächte aufgenommen worden, wonach für alle Schüler im Alter zwischen sechs und mindestens 15 Jahren „*ganztägiger Schulbesuch Pflicht*“ hatte werden sollen.¹ Vornehmlich unter westdeutschen Pädagogen galt das als Versuch, ausländische Schulmodelle übertragen zu wollen. Dass sich der Vorschlag angesichts deutscher Schulgeschichte so ungewöhnlich nun auch nicht ausnahm, war kaum im Bewusstsein.

Es war noch keine fünfzig Jahre her, da hatte die ganztägige Unterrichtsschule durchaus noch zum Üblichen gehört. Dem Herkommen folgend² und ohne dass für die Unterrichtsverteilung schon amtliche Vorschriften³ bestanden, wurden zu dieser Zeit in den höheren Lehranstalten die Pensa gemeinhin unter Einhaltung einer etwa zweistündigen Mittagspause auf vier Stunden für die wissenschaftlichen Fächer am Vor- und auf zwei Stunden am Nachmittag verteilt, die Schultore mit Unterschieden je nach Jahreszeit zweimal am Tage verschlossen.⁴ Der Nachmittag nahm die technischen Fächer, also Singen, Zeichnen, Turnen auf. Hinzu kamen ein begrenztes fakultatives Angebot etwa in Stenographie oder Fremdsprachen. Für die besondere Unterweisung der Kirchen und religiösen Gemeinschaften gab es schulfrei gestellte Nachmittage.

* Für die kritische Durchsicht und wertvolle Hinweise bin ich Herrn MA. Stefan Brauckmann zu Dank verpflichtet.

1 Siehe *Grundlegende Richtlinien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland. Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates vom 25. Juni 1947*. In *Anweiler, Oskar/Fuchs, Werner/Dorner, Martina/Petermann, Eberhard* (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland*. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn 1992, S. 74; auch *Dokumente zur Schulreform in Bayern*. Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1952, S. 87f.

2 „Auf daß die Schul-Knaben und ihre Eltern, item die Paedagogi wissen, zu welcher Zeit sie sich zu der Schule schicken sollen, so soll außerhalb derer Feiertage in allen Schulen täglich drei Stunden vor Mittag, und nach Mittag auch drei Stunden, des Sommers und Winters Zeiten gleich, Schule gehalten werden.“ (siehe Kursächsische Kirchenordnung vom Jahre 1580. Zit. nach *Wattendorff, Ludw.* (Hrsg.): *Die Schul- und Universitätsordnung Kurfürst Augusts von Sachsen*. Paderborn 1890, S. 243f.).

3 Siehe für Preußen *Irmel, B.* (Hrsg.): *Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung*. Berlin 1902, S. 60ff.; auch *Ludwig, Harald*: *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland*. Band 1. Köln [u.a.] 1993, S. 34f.

4 „Der Unterricht beginnt am Vormittage im Sommer pünktlich um 7 Uhr, im Winter am 8 Uhr, am Nachmittag pünktlich um 2, resp. 3, 4 oder 5 Uhr. Das Schulgebäude darf vor 7 Uhr, bezw. 8 Uhr oder 2 Uhr nicht betreten werden. Die geehrten Eltern werden ersucht, ihre Kinder so von zu Hause zu entlassen, dass sie weder zu früh noch zu spät zur Anstalt kommen. [...] Am Dienstag und Freitag Vormittag wird der Unterricht in IV., III. und II., und I., falls Konfirmanden vorhanden sind, um 7 11 Uhr geschlossen, damit die Schüler rechtzeitig zum Konfirmandenunterricht gelangen können“ (siehe *Bericht über die Zeit von Ostern 1893 bis Ostern 1894*. Siebente Realschule (Höhere Bürgerschule) Berlin S.O., Mariannen-Straße 47, S. 27).

Auch im noch weithin ländlichen Volksschulwesen war ganztägiges Schulehalten zumindest während der so genannten Winterschule alter Brauch⁵. Halbtägiger Unterricht⁶ wurde gemeinhin nur dort erteilt, wo unzureichende Schulbedingungen es erzwangen.

Was die höheren Schulen anbelangte, so stand der *Nachmittagsunterricht* schon seit den 1880er Jahren freilich unter anschwellender Kritik. Neben Eltern äußerten vor allem Ärzte Bedenken. Die Schüler seien überbürdet durch hohe Stundenzahlen und zeitaufwendige, von fachversessenen Lehrern unabgestimmt ausgestreute Hausaufgaben. In der zunehmend erregten Debatte hielt man die Gesundheit der Jugend in der „gebildeten Klasse“ für bedroht, sah sogar die „Wehrhaftigkeit des Volkes“ beeinträchtigt – eine Argumentation, mit der in höchsten Staatskreisen immer mit Aufmerksamkeit gerechnet werden konnte. Aber es war wohl auch so, dass die zeitlich ausgreifenden Ansprüche der Schule, soweit man sich nicht doch noch einen Hauslehrer und dann den Internatsbesuch leistete, vielfach in *Kollision mit dem Lebensstil und Freizeitverhalten* wohlsituerter Bürgerfamilien im prosperierenden Kaiserreich gerieten.

Die Bürgersöhne waren, um den Anforderungen des Gymnasiums zu genügen, nicht nur wie ehemals zu einem guten Teil durch privaten, der Schule nicht unbedingt vorschriftsmäßig gemeldeten *Nachhilfeunterricht* in Anspruch genommen, sondern auch durch Geselligkeit und Vergnügen, durch Übungen in der Musik und im Tanz, mehr und mehr auch durch Sport, durch Rudern, Tennis und Reiten. Der Nachmittagsunterricht lag dazu unglücklich quer. Kaum eine *Hausaufgabe*, gegen deren Flut die Eltern und selbst die Schulbehörden⁷ nicht ankamen, war bis zu diesem Unterricht erledigt. Die Teilnahme am fakultativen Teil des Nachmittagsunterrichts blieb schwach. Ärztliche Atteste, die vom regulären Turnunterricht dispensierten, waren hingegen häufig, besonders in der Winterzeit.

Ein Weiteres kam hinzu: das Wachstum der Städte, der Länge des Schulwegs und der Schülerzahlen. Mit der Eisenbahn war die jeweilige Unterrichtsanstalt inzwischen vielerorts auch aus dem Umland erreichbar geworden. Pension am Schulort zu nehmen erwies sich immer weniger notwendig. Dem „Fahrschüler“ jedoch war doppelter Schulweg nicht nur unbequem, sondern schon des Fahrplans und des Kostenaufwands wegen auch kaum möglich. Auch Lehrer kamen „von auswärts“. Nur der Direktor hatte nebst des Schuldieners eine Dienstwohnung im Schulgebäude.

5 Strafschulen nehmen im 18. und 19. Jahrhundert jene Kinder ganztägig auf, die wegen „sittlicher Verderbtheit“ aus den sonstigen kommunalen Schulen ausgeschlossen werden. Der Unterricht bleibt minimal. Es wird unter Schweigegebot, bedroht von umgehender Strafe, gearbeitet. Ähnlich sieht es in von „wohlthätigen“ Vereinen getragenen „Korrekptionsanstalten“ aus, auch in so genannten in Industrieschulen, wie sie etwa Waisenhäusern oder Garnisonsschulen führen. Alles diese Einrichtungen verbinden bei Suppe, trocken Brot und Wasser extensive, in den Fabriksschulen skrupellos ausbeutende Kinderarbeit mit minimalem, auf Grundfertigkeiten beschränktem Unterricht.

6 In Preußen, in Anhalt und in weiteren Bundesstaaten des Deutschen Reiches bestand in Gemeinden mit nur *einer* Lehrerstelle bei einer über 80 (Preußen) hinausgehenden Schülerzahl oder bei unzureichendem Schulraum sowie mit Rücksicht auf mehrstündige Schulwege die *Halbtagschule*. Unter deren Bedingungen wurde die Schülerschaft vom Lehrer, dem ein Lehrsol von 32 Wochenstunden zufiel, bei je auf drei Stunden verringerter Unterrichtszeit getrennt nach Ober- und Unterstufe vor- bzw. nachmittags versorgt. Häufig gewährte man bei „bedrängten Familienverhältnissen“ die vorzeitige Dispensation vom Schulunterricht, ansonsten war zeitweilige Freistellung möglich und vielfach üblich.

7 „Die Schule ist darauf bedacht, durch die den Schülern aufgegebenen häuslichen Beschäftigungen den Erfolg des Unterrichts zu sichern und die Schüler zu selbständiger Thätigkeit anzuleiten, aber nicht einen der körperlichen und geistigen Entwicklung nachtheiligen Anspruch an die Zeitdauer der häuslichen Arbeit der Schüler zu machen. In *b e i d e n* Hinsichten hat die Schule auf die Unterstützung des elterlichen Hauses zu rechnen, / Es ist die Pflicht der Eltern und deren Stellvertreter auf den regelmäßigen häuslichen Fleiß und die verständige Zeiteinteilung ihrer Kinder selbst zu halten, aber es ist ebenso sehr ihre Pflicht, wenn die Forderung der Schule das zuträgliche Maß der häuslichen Arbeitszeit ihnen zu überschreiten scheinen, der Schule davon Kenntnis zu geben. Die Eltern oder deren Stellvertreter werden ausdrücklich ersucht, in solchen Fällen dem Director oder dem Klassenordinarius persönlich oder schriftlich Mittheilung zu machen, und wollen überzeugt sein, dass eine solche Mittheilung dem betreffenden Schüler in keiner Weise zum Nachtheil gereicht, sondern nur zu eingehender und unbefangener Untersuchung der Sache führt. Anonyme Zuschriften, die in solchen Fällen gelegentlich vorkommen, erschweren die genaue Prüfung des Sachverhalts und machen, wie sie der Ausdruck mangelnden Vertrauens sind, die für die Schule unerlässliche Verständigung mit dem elterlichen Hause unmöglich.“ (*Ministerialrescript vom 14. Oktober 1875*, Nr. 5336 U II.; Preußen).

Die herkömmliche höhere Schule mit bislang „geteiltem“, unzusammenhängendem Unterricht erwies sich im Zuge neuer *Urbanität und Mobilität* als unzeitgemäß. Die bisherige Lehrstunde wurde, so jedenfalls in Preußen 1911, auf die „Kurzstunde“ von üblicherweise 45 Minuten⁸ herabgesetzt. Wo er noch bestand, entfiel der bislang für Turnen und so genannte technische Nebenfächer reservierte Nachmittagsunterricht nun gänzlich. Aller Unterricht wurde in fünf, maximal sechs Stunden „ungeteilt“ des Vormittags erteilt.

Bald folgten *städtische Volksschulen* diesem Muster. Zwar suchten die Unterrichtsbehörden das zu unterbinden, denn es leide bei fortwährendem Unterricht die Stimme des Lehrers, er verlöre seine Frische und die Kinder stünden des nachmittags in Gefahr, sittlich gefährdet zu werden.⁹ Unter den schulischen Notbedingungen während des I. Weltkrieges wurde die Zusammenlegung des Unterrichts jedoch allgemein zwingend. Sie wurde üblich und auch nach Kriegsende nun nicht mehr aufgegeben. Wo die Verhältnisse es gestatteten, Lehrerschaft, Eltern und Schulbehörden es wünschten, bestand fortan ungeteilter Unterricht. *Schulzeit und Freizeit* ergaben so zusammenhängende, klarer voneinander abgesetzt Bereiche, letzterer verstärkt noch durch die Schulferien, die behördlich geregelt und mit 70, dann 80 Kalendertagen einschließlich der Feiertage spürbar länger wurden.

Freilich sorgten *Hausaufgaben* dafür, dass die Schule auch über den Rest des Tages im Bewusstsein blieb. In der guten Absicht, die Selbsttätigkeit des Schülers zu fördern, erwartete die gewöhnliche Schule, dass sich der Volksschüler der Oberstufe gemeinhin durchschnittlich mindestens eine, der Primaner drei Stunden täglich durch häusliches Lernen mit dem Unterrichtsgang verband. Den einen kostete das mehr, den anderen weniger Zeit.

Schülern der Oberklassen im *höheren Schulwesen* eröffnete der unterrichtsfrei gewordene Teil des Tages trotz solcher Bürden neue Möglichkeiten. Begünstigt auch durch den veränderten Unterrichtsablauf,¹⁰ gewann seit Jahrhundertbeginn das *außerschulische Vereinsleben* der Jugend enormen Auftrieb. Um die Mitte der 1920er Jahre dann dürfte etwa jeder dritte Jugendliche Mitglied eines oder auch mehrerer der bald über einhundert Jugendverbände und -bünde gewesen sein.¹¹ Mit der *Halbtagschule* war der Nachmittag für die Schüler wenn nicht unbedingt frei, so doch *disponibel* geworden.

8 Während in den höheren und mittleren Schule die Kurzstunde die Norm war, sollte sie in Volksschulen ohne dringende Not nicht eingeführt werden, insbesondere nicht in wenig gegliederten Schulen und bei Klassen mit hoher Besuchsziffer (siehe für Preußen *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 62(1920), S. 604). Ein Ministererlass vom 1. Juni 1925 beschränkte die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden für den ungeteilten Unterricht auf höchstens sechs „Kurzstunden“ (siehe *ebenda* 67(1925), S. 534). Mit der Neuordnung der Stundendauer im Frühjahr 1932 wurde die wöchentliche Stundenzahl auf 30 gekürzt und gleichzeitig die 50-Minuten-Stunde eingeführt, um bei einem nun höchsten 5-stündigen Vormittagsunterricht einen späteren Unterrichtsbeginn zu ermöglichen. Absicht dieser Regelung war es, Kosten für die Beleuchtung einzusparen. In einzelnen Fächern war der sogenannte *Blockunterricht* von 90 Minuten ohne Pause möglich. An Schulen, wo diese Neuregelung im Zusammenhang mit dem wahlweisen Nachmittagsunterricht und den Fahrtschülern zu organisatorischen Schwierigkeiten führte, wurde noch im Winterhalbjahr 1932 die alte Regelung mit einer 45-Minuten-Stunde wieder zugelassen. Im Februar 1933 wurde reichsweit bestimmt, dass die Stundendauer allgemein während des ganzen Schuljahres wieder 45 Minuten betragen sollte (siehe *Zentralblatt ...* 75(1933), S. 61). Eine 50-minütige Unterrichtsstunde führt heute Rheinland-Pfalz.

9 Siehe *Heideloff, H.* (Hrsg.): *Preußisches Schulrecht. Bestimmungen, betreffend das Volks- und Mittelschulwesen in Preußen.* Neuwied 1927, S. 289ff.

10 In der Kindheits- und Jugendforschung ist diese Veränderung im Schulrhythmus für Deutschland bislang unberücksichtigt geblieben (siehe die entsprechenden Beiträge in *Krüger, Heinz-Hermann/Gruner, Cahthleen* (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* Opladen 2002).

11 Im Jahre 1926 waren nach den von den Verbänden selbst angegebenen Zahlen ca. 5 Millionen Jugendliche im Alter von 14 bis 21 Jahren organisiert. Das bedeutete einen Organisationsgrad von etwa 35 bis 40 Prozent (siehe *Böhnisch, Lothar/Gängler, Hans* (Hrsg.): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellung.* Weinheim/München 1991, S. 49; auch *Reulecke, Jürgen:* *Jugend und „junge Generation“ in der Gesellschaft der Zwischenkriegszeit.* In: *Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar* (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Bd. V, 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 99. Ohne Berücksichtigung der im „Verband für Leibesübungen“ zusammengeschlossenen Sportvereine dürfte der Organisationsgrad allerdings bei weniger als 20 Prozent gelegen haben (siehe *Mewes, B.:* *Die erwerbstätige Jugend. Eine statistische Untersuchung.* Leipzig 1929, S. 97, S. 158f.).

Und wer mochte, konnte auch an der *Vereinstätigkeit der Schule* teilnehmen, die sich, auch gegen das „zuchtlose“ Verbindungswesen unter den Gymnasiasten gesetzt, gleichfalls entfaltete. Raum dazu bot sich etwa mit dem Sport-, Ruder- oder Turnverein. Hinzu kam der Chor, häufig auch die Theatergruppe, das Schülerorchester oder die Instrumentalgruppe, vielleicht auch ein Geschichtsverein, literarische Gruppen oder, noch schwächer besucht und noch weniger eingerichtet, mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Schülerarbeitsgemeinschaften. Um die *Leistungsfähigkeit* der Schüler zu erhöhen, ordnete unter anderem die preußische Unterrichtsverwaltung an, für die älteren Schüler *freie Arbeitsgemeinschaften* zu bilden, in den diese sich nach ihren Anlagen und Neigungen in einzelnen Fächern, Stoffgebieten und Lernmethoden vertiefen sollten.¹²

Diese Nachmittagsangebote mit unterrichtsnahen Zwecken, auch mit jugendpflegerischer „Bewahrungstendenz“ nahm im Allgemeinen, Reformschulen eher ausgenommen, allerdings nur ein eher geringer Teil der Schüler wahr. Ansonsten machte man vor allen in den Großstädten die Erfahrung, dass die Schüler sich an einer empfohlenen Schulveranstaltung in der Regel nur – und auch dann noch nicht geschlossen – beteiligten, wenn damit der Wegfall von regulären Unterrichtsstunden verbunden war.

Anders als solche der höheren Schule zogen *Schüler der Volksschule*, zumal solche auf dem Lande, aus unterrichtsfreier Zeit und aus Schulangeboten weniger Nutzen. Ihr Nachmittag, manchmal auch die Zeit vor dem Unterrichtsbeginn, bedeutete weithin noch immer nicht Freizeit, sondern Arbeit auf Hof und Feld, im Familienbetrieb oder, anzutreffen in den Städten, auch als Boten- oder Zeitungsjunge. Ohnehin war während des Sommers auf dem Lande der Nachmittagsunterricht seit jeher ausgesetzt worden. Das galt besonders für den Osten und den Süden deutscher Lande.

Insgesamt gelang es der Schule nur wenig, ihr früheres Nachmittagsterrain durch außerunterrichtliche Angebote zurück zu gewinnen. Auch der für alle Schulgattungen in Preußen 1920 angewiesene pflichtmäßige *Spielnachmittag*¹³ setzte sich auf Grund fehlender materieller und personeller Voraussetzungen nur begrenzt durch. Auch die Hausaufgabenerledigung stand in vielen Familien, die Wohnverhältnisse eingeschlossen, unter keinem guten Stern. Das außerhalb der Schule verfügbare, teils auch ganztägige Angebot an Kinderhorten für Kreise der Bedürftigen blieb auf den städtischen Raum begrenzt und ausgesprochen spärlich, zumal dann, als am Ende der Weimarer Republik Sparmaßnahmen griffen. Nicht anders lagen die Dinge im Vorschulbereich, dessen disparaten Träger gleichfalls wie Staat, Städte und Gemeinden unter Finanznot litten. Mit ihrem an Familienerziehung und Fürsorgekonzepten orientierten pädagogischen Eigengeist grenzten sich diese Einrichtungen eher von der Schule ab, als dass sie mit ihr harmonierten.

Widerläufig zu der spätestens seit dem Weltkrieg I. wachsender Erwerbstätigkeit der Mütter und dem kriegsbedingten Verlust von Vätern etablierte sich in den 1920er Jahren die *Halbtagschule* dennoch endgültig. Zumindest im städtisch-industriellem Raum bestand sie ausschließlich. Stimmen gegen die Neuerung erhoben sich kaum.

Die Schulanstalt mit dem strengem Lernen war den Deutschen weithin notwendig und wichtig. Für nicht wenige, insbesondere bei Philologen und Professoren, die sie der aller anderen Völker für deutlich überlegen hielten, war sie Teil des Nationalstolzes. Als Karriereinstanz war sie durch Schulrecht unumgänglich, aber, als staatlich-bürokratische Macht noch immer recht bürger- und gemeindefern,

¹² Siehe *Zentralblatt ...* 64(1922), S. 38; 65(1923), S. 116.

¹³ Siehe *Zentralblatt ...* 62(1920), S. 297f.

mit ihrem „besonderen Gewaltverhältnis“; Sanktionen bis hin zur körperlichen Züchtigung¹⁴ auch nicht unbedingt geliebt und in guter Erinnerung bei allen Eltern. Erfolgreich zwar, so war sie aufs Ganze gesehen doch *nicht selbst geschaffen, sondern früh verordnet, dann aufwendig verwaltet worden*, wobei den Gemeindeorganen allein die „äußeren Schulangelegenheiten“ verblieben. Über alles andere gebot letztinstanzlich der Staat mit ausgreifendem Verordnungswesen und tief gestaffelter Schulbürokratie. Die etwa seit 1820 in allen deutschen Staaten bestehende *Unterrichtspflicht* gab nur jenen Hausvorständen, die es vermochten, das Recht auf eigenständig organisierte Unterweisung, die Masse der Eltern hingegen setzte sie unter die Konditionen des *Schulzwanges*. Weithin verdankte sich die deutsche Schule recht wenig bürgerschaftlicher oder privater Initiative, sondern weit mehr hoher, überschauender und vormundschaftlicher Staatsanstrengung.

Ganz gleich, wie man sich zu diesen Verhältnissen stellte, so war die Umstellung auf die Halbtagschule bei den Schulbetroffenen gern gesehener Pragmatismus, bei dem im sozialen Wandel die Eltern zwar nicht an Mitbestimmung, so doch immerhin an Freiraum gewannen. Bedient waren die Familien- und Schülerbedürfnissen in bürgerlich-mittelständischen, aber auch die schwer abweisbaren Erwerbs- und Haushaltungsinteresse in bäuerlichen und proletarischen Elternhäusern. Im übrigen fanden durch die Neuerung auch die Kirchen bessere Gelegenheit für ihr Erziehungswerk.

2. Schulzeit und Freizeit in den 1950er Jahren der DDR

Der neue Schulrhythmus, während nationalsozialistischer Zeit dem Treiben der Hitlerjugend nur genehm, kam auch auf die DDR. Für die Schüler der 1950er Jahre endete der Unterricht nach maximal sechs Unterrichtsstunden zu 45 Minuten am frühen Nachmittag spätestens gegen 13.30 Uhr im Sommer. Gewisse Freizügigkeiten nach Dauer und Anordnung der Unterrichtsstunden und hinsichtlich der Pausenregelung, wie sie noch reformoffene Schulen der Weimarer Republik bis hin zu selbstbemessenen „schöpferischen Pausen“ und Unterrichtslektionen von 40 oder noch weniger Minuten gekannt hatten, waren zu Beginn der 1950er Jahre rasch beseitigt worden.¹⁵ Das betraf mit der *Wendung gegen reformpädagogische Prinzipien* auch das an größeren Schulen ab Klasse 7 bestehende Angebot an *Kursunterricht*. An dessen Stelle trat rasch wachsend und vielgestaltig ein solches an *Arbeitsgemein*

14 Zum Ende des 19. Jahrhundert hin wurde nach dem Beispiel Preußens in allen deutschen Ländern das Züchtigungsrecht allmählich eingeschränkt und von pädagogischer Seite her als Erziehungsmittel zunehmend verworfen. Der Preußische Ministererlass vom 24. April 1920 verlangte erstmals, das Strafmittel der körperlichen Züchtigung aus der Schule zu entfernen. In Sachsen erging 1922 ein grundsätzliches Verbot. Ein absolutes Züchtigungsverbot bestand demgegenüber in Preußen nicht. So war etwa die Züchtigung des Schülers durch den Lehrer mit Ermächtigung der Eltern außerhalb des Schulbetriebs zulässig. Der Preußische Erlass vom 29. März 1928 sah gegenüber Lehrpersonen disziplinarrechtliche Maßnahmen nur dann vor, wenn Mädchen und wenn Kinder im 1. und 2. Schuljahr geschlagen wurden, oder wenn Unaufmerksamkeit und mangelhafte Schülerleistungen durch körperliche Züchtigung begegnet werden sollten. Der Erlass vom 31. Januar 1933 bestätigt für Preußen diese Regelung, revidierte sie jedoch insofern, als bei züchtigungsrechtlichen Verfehlungen der Lehrpersonen von der Verhängung disziplinarer Maßnahmen Abstand zu wahren wünschte und solche Verfehlungen ggf. lediglich als „Irrtum“ zu werten. In der Nachkriegszeit wurde die körperliche Züchtigung zunächst nur in den Ländern der Sowjetischen Besatzungszone, darüber hinaus in Berlin, in Hessen und im Saarland verboten, während sie ansonsten bei Roheitsdelikten und schweren Widersetzlichkeiten, schulrechtlich am wenigsten beschränkt in Bayern, anwendbar blieb

15 Siehe *Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung und Organisation der Unterrichtsstunde und die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler vom 4. Juli 1950*. In: *Anweiler, Oskar/Fuchs, Hans-Jürgen/Dorne, Martina/Petermann, Eberhard* (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990*. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn 1992, S. 255ff.

schaften.¹⁶ Verantwortung dafür trugen die in den Schulverwaltungen neu geschaffenen *Abteilungen für Außerunterrichtliche Erziehung*. In den nur noch vier Klassenstufen umfassenden, zum Abitur führenden Oberschulen wurde die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften zeitweise sogar als Bestandteil des Reifeprüfungszeugnisses bescheinigt und bewertet, um dem ganzen Nachdruck zu verschaffen.

Das in den folgenden Jahren an den achtjährigen *Grundschulen* entstehende System außerunterrichtlicher und außerschulischer, vornehmlich von Betrieben und Massenorganisationen getragener Arbeitsgemeinschaften bot die Möglichkeit, Schulunterricht nach *freier* Interessenwahl in *offenen* Gestaltungsformen entsprechend der Altersstufen zu ergänzen. Wo er bestand, besuchten jüngere Schulkinder in wachsender Zahl nach Unterrichtsschluss zudem den Hort, der mit dem Schulgesetz von 1959¹⁷ auch schulrechtlich in staatliche Trägerschaft genommen und als „fester Bestandteil der Schule“ organisiert wurde. *Spiel- und Sportnachmittage*, auch *hausaufgabenfreie* Nachmittage waren angeordnet, verschiedentlich spezielle Hausaufgabenzimmer eingerichtet. Staatlich organisiert, gewannen Wissenserwerb, Erziehung und Freizeitgestaltung dort, wo die entsprechenden Angebote von Schülern und Eltern aufgenommen wurden, im Anschluss an den Pflichtunterricht an Reichweite. Dabei verband sich Freizeitgestaltung mit *politischer Erziehung*, das vor allem durch den wöchentlichen „Pioniermittag“ und für Schüler der 8. Klassen seit Ende der 1950er Jahre bereits mit der monatlichen „Jugendstunde“ zur Vorbereitung auf die „Jugendweihe“.

Noch aber war nur ein Teil der Schüler Mitglied der Pionierorganisation¹⁸, Teilnehmer der Jugendweihe oder schulisch bzw. außerschulisch in Zirkeln, in Arbeitsgemeinschaften und sonstigen Interessenvereinigungen organisiert. Das Angebot an Freizeiteinrichtungen von „Pionierhäusern“ bis hin zu öffentlichen Spielplätzen oder Betriebssportgemeinschaften blieb noch gering, und auch die Anzahl der Hortplätze, ebenso der Kindergartenplätze, die beide nur berufstätigen Müttern¹⁹ verfügbar waren, reichte für ein hinlängliches Angebot noch nicht aus.²⁰

So blieb die spontan, „auf der Straße“, noch nicht vor dem Fernsehgerät verbrachte Freizeit für die meisten Kinder nach wie vor kennzeichnend. Selbst dann, wenn nachmittags die eine oder andere Ar-

16 Siehe *Amtliche Bestimmungen für allgemeinbildende Oberschulen*, H 1, Bildung von außerschulischen Arbeitsgemeinschaften, 10. Dezember 1951. Im Mai 1952 meldete Sachsen 5173, Berlin 950, Brandenburg 4006, Sachsen-Anhalt 4 669, Thüringen 4365 und Mecklenburg 4061 solcher schulischer Arbeitsgemeinschaften z.B. in Verkehrstechnik, Metallverarbeitung, Mechanik, Elektrotechnik, Radiotechnik, Fototechnik, Basteln und Bauen, Handarbeit, Modellbau, Meteorologie, Geologie, Botanik, Zoologie, Astronomie, Chor, Instrumentalmusik, Laienspiel, Volkstanz, Literatur, Sprachgestaltung, Zeichnen/Malen, Modellieren, Handpuppenspiel (siehe *Bundesarchiv Berlin* [künftig zit. als BAB], DR 2/5945, *diverse Aufstellungen*). Ein großer Teil dieser gemeldeten Arbeitsgemeinschaften bestand jedoch nur formal oder ließ sich bedingt vor allem durch die Lehrkräftefluktuation nicht halten. Im Jahre 1954 waren bei insgesamt rund 2 Millionen Schulkindern in 8 597 schulischen Arbeitsgemeinschaften 136 644 Kinder ab Klasse 5 gemeldet. Hervorgegangen teils aus ehemaligen Schullandheimen bestanden außerschulisch 23 sogenannte „Stationen der Jungen Naturforscher“, 80 Klubs der Jungen Künstler, 207 Stationen der Jungen Techniker, 45 Stationen der Jungen Touristen (siehe BAB, DR 2/5615, Bl. 394f., Entwurf, *Analyse über die Erfüllung des Fünfjahrplanes 1951–1954 in einigen wichtigen Positionen der Volksbildung*). Geleitet wurden die Stationen von einer pädagogischen Fachkraft, die durch eine Anzahl ehrenamtlicher Helfer, häufig ebenfalls Lehrer, unterstützt wurde. Untergebracht waren die Stationen je nach ihrem Aufgabenprofil meist im Kulturhaus, im Patenbetrieb der Schule oder in dieser selbst.

17 Siehe *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Vom 2. Dezember 1959. In: *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Berlin (Ost) 1969, S. 315-323.

18 Siehe *Ansorg, Leonore*: *Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der fünfziger Jahre*. Berlin 1997.

19 Im Jahre 1958 befanden sich 52 Prozent der weiblichen Bevölkerung im berufsfähigen Alter, 42 Prozent dieses Bevölkerungsanteils waren voll berufstätig (siehe BAB, DR 2/4624, Bl. 28, *Protokoll der Sitzung der Arbeitsgruppe für die Erarbeitung des Mittelschulprogramms*, 1. November 1958).

20 Im Jahre 1958 besuchten 45 Prozent aller Kinder von drei bis sechs Jahren Kindergärten; auf 100 Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren kamen acht Hortplätze (siehe *Hager, Kurt*: *Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR*. Referat auf der 4. Tagung des ZK der SED am 15. Januar 1959. Berlin 1959, S. 67).

beitsgemeinschaft besucht wurde, änderten sich die Verhältnisse nicht wesentlich. „Schlüsselkinder“ gehörten wie bislang, nun aber noch mehr zur Normalität.

Alles in allem verbrachte in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre noch etwa die Hälfte großstädtischer „Arbeiterkinder“²¹ ihre Freizeit komplett außerhalb der Schule; bei Schülern der oberen Klassen lag dieser Wert noch deutlich höher.²² Obwohl in den Großstädten gute Angebote an Kinder- und Jugendbüchereien bestanden, las nur ein geringer Teil der Kinder regelmäßig Bücher. Ein noch geringerer tat es auf Anregung der Eltern.

*Inspektionsberichten*²³ zufolge waren die Schulkinder an zwei bis drei Tagen in der Woche nachmittags zwei Stunden durch außerunterrichtliche Arbeit einschließlich „Pionierarbeit“ gebunden. Darüber hinaus beteiligten sich Schüler aber ebenso an den Unterweisungen der Religionsgemeinschaften, den Jugendstunden, an Kursen der Volkshochschule, der Volksmusikschule, an privatem Musikunterricht, an Sportgemeinschaften und an Förderzirkeln. Insbesondere den Fahrschülern erwuchs durch die Teilnahme an den verschiedenen Veranstaltungen ein hoher Zeitaufwand. Aber es gab auch Schulen, an denen selbst die Pionierarbeit noch nicht angelaufen war und nachmittags rechte Ruhe herrschte. Häufig noch waren Kindern in der Haushaltung der Familie, bei der Betreuung jüngerer Geschwister und durch Hilfstätigkeiten in der Landwirtschaft stark beansprucht. Festzustellen war eine allgemein zunehmende Unlust beim Lernen. Die natürliche und kindgemäße Fröhlichkeit sei immer weniger zu beobachten, nicht zu übersehen auch der nach wie vor häufige, fachlichen und pädagogischen Erfolge abträgliche Wechsel von Klassenleitern und Fachlehrern, hieß es.

Als Ursachen für die verschiedentlich von Eltern und Ärzten angesprochenen Anzeichen physischer und psychischer Überlastung von Schülern galten unter anderem überhöhte Lehrplanforderungen, auch abstrakte und wenig altersgemäß gefasste Lehrbücher und schließlich das Fachlehrersystem, das zu weit getrieben worden sei. Zudem und besonders stand die „methodische“ Arbeit, auch der Mangel an psychologischen Kenntnissen bei den Lehrpersonen in der Kritik. Generell werde versucht, den Schülern wenig fasslich ein zu umfangreiches *Stoffwissen* zu vermitteln, das ohne Festigung und Übung zudem rasch wieder vergessen werde. Um dem zu begegnen, würden übermäßig Hausaufgaben erteilt. Hauptsächlich allein deshalb, um Zensuren erteilen zu können, verwende man in allen Fächern viel Zeit für die Anfertigung schriftlicher Arbeiten. *Anwendungsbereite* Kenntnisse seien oft nicht vorhanden. Soweit der Bericht.

Außerhalb der Schule und der Aufsicht der berufstätigen Eltern entzogen, trieben die Schüler, vornehmlich die Jungen, sichtlich manchen frevelhaften Unsinn. Sie spielten, was die Großstädte anbelangte, nachmittags lieber auf Trümmerbergen und erkundeten Ruinen, als sich, Lehrern, Pädagogen, Erziehern, Hausmeistern und den Küchenfrauen ausgesetzt, durch die Schule patriotisch-sozialistisch und auch sonst formen zu lassen. Um Haushalt und um jüngere Geschwister sorgten sich emsig vornehmlich die Mädchen. Die männlichen Älteren hingegen sammelten sich an Straßenecken und um Landgaststätten, bildeten noch Älteren zum Trotz Cliquen mit Wertgebungen ganz jenseits der staatlichen Erziehungsnormative.²⁴ Wieder zu Hause, hörten sie „Westsender“, vornehmlich die Hitparaden von Radio Luxemburg oder des RIAS „ab“. In gewisser Konkurrenz zur Schule stand, ihrer Kontrolle entzogen war privater Nachhilfe-, Musik-, Sprach- und Tanzunterricht. Noch immer war für

21 Siehe DIPF/BBF/Arch., DPZI 2333, unpag., *Gesichtspunkte für die Arbeit in den Ganztagschulen*, 6. Mai 1958.

22 Siehe mit Beispielen für Rostock auch *Drewelow, Horst: Die Schule der Zukunft*. Berlin (Ost) 1962, S. 17.

23 Siehe BAB, DR 2/5373, unpag., *Bericht*. Die vom 22. bis 27. Oktober 1956 durchgeführte Untersuchung beruhte auf der Inspektion von 21 Schulen, darunter vier Oberschulen.

24 Siehe u.a. *Janssen, Wiebke: Halbstarke in der DDR – Der ideologische Kampf der SED gegen die „amerikanische Lebensweise“*. In: Timmermann, Heiner (Hrsg.): *Die DDR zwischen Mauerbau und Mauerfall*. Münster [u.a.] 2003, S. 180-193.

einen großen Teil der Eltern die christliche Unterweisung der Kirchen selbstverständlich. Um deren Platz an den Schulen und im Tagesablauf der Kinder kam es zu erbitterten Auseinandersetzungen. Aber auch den Religionsunterricht, zudem in aller Frühe oder nach der Schule darzubieten, liebten nicht alle der Schüler, selbst wenn die Eltern es wollten.

Alles in allem war die DDR noch recht weit davon entfernt, einen relativ geschlossenen staatlichen *Erziehungsraum* abzugeben. Es war der Schule noch kaum gelungen, als ein Ort, an dem man *Freizeit* zu verbringen gedachte, von der Mehrzahl der Kinder und jungen Leute angenommen zu werden. Die ideologischen Erziehungsbemühungen von Schule, Jugendverband und Pionierorganisation wurden durch die verschiedenen staatsfernen sozialen Milieus, durch Familie, Kirche, auch durch einen Teil der Lehrkräfte in beträchtlichem Maße paralytisch. Unter den älteren Schülerinnen und Schülern zeigte sich eine bis zu politisch oppositionellen Bekundungen gestufte Distanz gegenüber dem DDR, die in ihrem Grad wohl zuweilen schwankte, aber bis zum Ende der DDR stets vorhanden war. Auch Lehrer, diese ganz unterschiedlich in das Schulleben involviert,²⁵ hielten sich zurück, für schulische Nachmittags- oder auch Ferienangebote eingesetzt zu werden. Nicht wenige verließen den ostdeutschen Staat.²⁶

3. Ideenherkünfte

Vorstellungen zur radikalen Sozialisierung des Erziehungs- und Schulwesens speisten sich sowohl aus egalitären Gesellschaftsentwürfen als auch aus realen Erziehungsnotwendigkeiten, wie sie mit den Umständen des Industriezeitalters und ganz besonders in der Folge von Krieg zu Beginn des 20. Jahrhunderts massenhaft immer sichtbarer wurden. Kinderelend und Kinderverwahrlosung waren ihr beredendster Ausdruck. Vor diesem Hintergrund hatten kommunistische, anarchistische und avantgardistische Reformpädagogik²⁷ in den Jahren der Weimarer Republik in Anlehnung auch an Beispiele in Sowjetrußland und besonders der Ukraine²⁸ zunächst verschiedentlich die „*Kinderkommune*“, das „*Kinderheim*“ als Schule der Zukunft, als „Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft“ angesehen. In „freier Erziehung“ selbstverwaltet sollte es sein und Selbstversorgung durch produktive Arbeit betreiben. Die Familie, jedenfalls die proletarische, sei in Auflösung begriffen, nicht fähig, ihre Erziehungsaufgaben zu erfüllen, und überhaupt galt als fraglich, ob die Ehe zukunftsfähig, „freie Liebe“ nicht zukunftsfruchtig sei. Noch 1929 forderten die Kommunisten im Preußischen Landtag eine Umgestaltung des Schulwesens, mit der „das Schulheim, nicht die Unterrichtsanstalt“ zum *Grundtypus* der Schulanstalt werden sollte.²⁹ In einer Übergangszeit müsse die Schule „durch bauliche und organisatorische Maßnahmen zu einem *Tagesheim* umgeformt“ werden. Dieses sollte den Kindern auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen, den Charakter eines ausschließlichen Lehrin-

25 Siehe *Geißler, Gert/Blask, Falk/Scholze, Thomas: Schule: Streng vertraulich. Die Volksbildung der DDR in Dokumenten.* Berlin 1996, S. 205ff.

26 Siehe *Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik.* Frankfurt am Main [u.a.] 2000, S. 503ff.

27 Siehe jüngst *Bilstein, Johannes: Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik: zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler.* In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung.* 7(2001), S. 7-38; *Lost, Christine: Reformpädagogik als Staatspädagogik? Zur Konstruktion der „Sowjetpädagogik“ von 1917.* In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung.* 7(2001), S. 39-60.

28 Siehe *Astermann, Michail A.: Erziehung- und Bildungswesen der Ukrainischen Sozialist. Räte-Republik. Mit einem Vorwort von H. Grinko, Volkskommissar für Bildung in der U.S.S.R.; auch Astermann, M.: Kindergarten – Kinderhäuser – Kinderstädte in der Sowjetunion.* In: *Das proletarische Kind.* Berlin, H.10/1922, S. 1ff.; *Posner, W.: Die Einheits-Arbeits-Schule.* Berlin 1920.

29 Siehe *Quellen zur Geschichte der Erziehung.* Berlin (Ost) 1975, S. 425; auch *Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung.* 4. Folge. Von der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution bis zur Befreiung des deutschen Volkes vom Faschismus. Berlin (Ost) 1985, S. 272.

stituts verlieren und den Mittelpunkt eines proletarisch-kollektiven Lebens der Kinder bilden.³⁰ In diesem Sinne war schon 1918 in Sowjetrußland eine Schule deklariert worden, die alle sieben Wochentage offen stand, einen Tag zum Lesen, für Ausflüge, Theaterbesuche und für andere selbständige Beschäftigungen der Kinder frei halten und einen weiteren Halbttag für Klub- und Laboratoriumsarbeiten, Referate, Ausflüge und Schülerversammlungen reservieren sollte.³¹

Wenn sie auch Familienerziehung keinesfalls als „Noterziehung“ betrachtet, vielmehr „dem guten Elternhause als Erziehungsmacht die erste Stelle“ zuwies, so erachtete doch auch die traditionelle Schulpädagogik ausgedehnte institutionelle Erziehung als von großem Wert. Das *gut* geführte Internat biete „große wirtschaftliche, gesundheitliche, soziale, geistige und erziehlische Vorzüge“. Es entwickle die Unterordnung und unter den bindenden Gesetze der Lebensgemeinschaft die Fähigkeit, „einem Ganzen als dienendes Glied sich einzufügen“. Geweckt würden die „sozialen Triebe“, das Verantwortungsgefühl. Befördert würden ebenso Selbständigkeit und „Führereigenschaften“. So bringe das Internat die vorhandenen Erziehungsmächte „zu gesammelter Wirkung“. Es halte fern, was „die Erziehungszwecke durchkreuzen, die Gesinnungseinheit stören, die leibliche und sittliche Gesundheit gefährden“ könne. Es sei „seinem Ideale nach eine Kraftquelle für Erzeugung, Entwicklung und Bewahrung gesunden und tüchtigen Menschentums“.³²

Die *Landschul- und Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden*, ebenso die *Lebensgemeinschaftsschulen* der Weimarer Republik und seit früherer Zeit Alumnate, Pensionate, Konvikte, Kadettenanstalten und die Internate an den Volksschullehrerseminaren verfolgten Konzepte von *Ganztageserziehung*, nicht zu reden von Waisenhäusern und sonstigen Kinder- und Jugendheimen. Mit jeweils eigentümlicher Prägung und Zweckbestimmung, ganz unterschiedliches Klientel im Blick, erfolgte das zu meist in ländlicher Abgeschiedenheit und unterschiedlicher Trägerschaft. Besserung, Wohltätigkeit, Veredelung, Elite- oder Gemeinschaftsbildung, gar das Hervorbringen eines neuen Menschengeschlechts waren die üblichen Leitideen. Bescheidener und offener waren Konzepte einer Tagesschule, die sich jedoch nicht durchsetzen konnten. Der Idee nach sollte diese Schule ein Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb am Rande der Großstadt sein, das gleichermaßen sorgfältige, individuelle pädagogische Betreuung, einen durch Spiel, Erholung und freie Betätigung unterbrochenen, über den Tag verteilten Unterricht bot und die Bindung an die Familie nicht auflöste.³³

In der DDR nun verwob sich Herkömmliches und Reformerisches aus dem Ideenvorrat gebundener Erziehung unter sozialistischer Ideologieprämisse, wurde auf diese oder jene Weise geltend in den Internatseinrichtungen der Institutionen der Lehrerbildung, der ländlichen Zentral-, Berufs- und Oberschulen, der ersten Spezial- und an Sonderschulen, schließlich in den rund 400 staatliche Normalkinderheime, auch an den Jugendwerkhöfen mit verschiedenen Versuchen, Ideen vor allem von Makarenko aufzunehmen.

Als der damalige Minister für Volksbildung der DDR auf dem Pädagogenkongress im Mai 1956 an „eine gewisse Tradition und große Erfahrungen“ der Internatserziehung in Deutschland, etwa in der

30 Siehe *Der revolutionäre Schulkampf*. Politische und organisatorische Anweisungen für die Elternbeiräte der Liste „Proletarischer Schulkampf“ sowie für alle auf dem Schulgebiet arbeitenden Revolutionäre (Freidenker, Kindergruppenleiter, Kommunalvertreter, Lehrer usw.). Berlin 1930.

31 Siehe *Verordnung über die Einheitsarbeiterschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik*. Dekret des Allrussischen Zentralexekutivkomitees vom 16. Oktober 1918. In: *Krupskaja, Nadeshda Konstantinowna: Sozialistische Pädagogik*. Band II. Berlin (Ost) 1971, S. 403.

32 Siehe *Schwartz, Hermann* (Hrsg): *Pädagogisches Lexikon*. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner. Zweiter Band. Berlin 1928, S. 1034.

33 Siehe *Edert, Eduard*: *Die Tagesschule, die Schule der Großstadt. Der Plan ihrer Ausführung in Kiel*. Leipzig/Berlin 1914.

Landschulheimbewegung, erinnerte,³⁴ kam das nicht von Ungefähr. Zu dieser Zeit und zu einem guten Teil als Kriegsfolge waren von den örtlichen Referaten der Jugendhilfe/Heimerziehung noch etwa 370 000³⁵ Kinder und Jugendliche zu betreuen. Das entsprach etwa der Gesamtzahl der zu dieser Zeit in Vorschuleinrichtungen erfassten Kinder und etwa dem Vierfachen der Gesamtzahl der Oberschüler der Klassen 9 bis 12. Und auf das Ganze gesehen befriedigten die schulischen, auf DDR-Patriotismus gerichteten Erziehungserfolge keineswegs. Es kam hinzu, dass die Erziehungseinrichtungen nach Zahl, Organisation und Wirkungsdauer nicht hinreichten, der Berufstätigkeit der Frau die volkswirtschaftlich für erforderlich gehaltenen Impulse zu verleihen.

Ein Beispiel für die vielleicht mögliche Lösung des Problems zeigte sich in der UdSSR. Dort wurde, soweit es ging, bereits der *Internatsschule*, als deren Vorstufe den Schulen mit „Gruppen des verlängerten Tages“ der Vorzug eingeräumt. Zudem bestanden auch in der Bundesrepublik erste *Ganztagsschulen*, mochten diese, was man beanstandete, auch der „sozial bedrohten Jugend“ zugemessen sein, während noble Landerziehungsheime Kinder aus ganz anderen Milieus frequentierten.

Vor diesem Hintergrund wurden im Februar 1957 erste Pläne, *Tagesheimschulen*³⁶ einzurichten, erörtert.³⁷ Es dauerte nicht lange, bis zu Beginn des Schuljahres 1957/58 die erste dieser Schulen³⁸ eröffneten. Im Schuljahr 1958/59 gab es ganze neun Tagesheimschulen.³⁹ Eine weitere kam zu Beginn des Schuljahres 1959/60 hinzu.⁴⁰

Als *Versuchsschulen* dienten die Tagesheimschulen vor allem dazu, „neue Formen der Kollektiverziehung“ sowie der „Verbindung der unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit“ zu erproben.⁴¹ Sie boten eine *Nachmittagsbetreuung* für die Schüler aller Klassenstufen an. Einbezogen war der Hort, der ansonsten häufig noch räumlich und personell von der Schule getrennt arbeitete, oft noch als reine Nachhilfeeinrichtung betrieben wurde und in

34 Siehe *Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik*. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses. Berlin 1956, S. 115; in der Folge siehe Schirmer, Wolfgang: Schullandheim – ein Mittel zur Verbesserung der sozialistischen Erziehung. In: *Pädagogik* 14(1958)1; Drewelow, Horst: Tagesheimschulen als Schulversuch in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Pädagogik* 14(1958)11; ders.: Praktiker und Wissenschaftler lösen gemeinsam Probleme der Tagesheimschule. In: *Pädagogik* 16(1960)2.

35 Dazu gehörten: ca. 141 000 vorwiegend nichteheliche Kinder, deren Mütter durch Amts- oder Einzelbeistände unterstützt wurden; ca. 94 000 Kinder und Jugendliche, die wegen Erziehungsschwierigkeiten oder nach Straf- und Heimentlassung betreut wurden; ca. 55 000 elternlose Minderjährige, die unter Vormundschaft standen; ca. 31 000 Minderjährige in staatlichen Erziehungseinrichtungen der Jugendhilfe/Heimerziehung; ca. 26 000 Pflegekinder in fremden Familien; ca. 10 000 (jährlich) aufgegriffene Minderjährige, die sich dem Elternhaus oder Heimen, oft mit dem Ziel Westberlin, entzogen hatten; ca. 4 000 Minderjährige, deren Eltern das Sorgerecht entzogen worden war; ca. 3 000 Kinder (jährlich) aus geschiedenen Ehen, in denen die Sorgerechtsregelung nach Ehescheidung zu Schwierigkeiten führte, sowie ca. 7 000 jährlich straffällige Jugendliche. 7 000 Minderjährige hatten aus unterschiedlichen Gründen in kirchlichen Erziehungseinrichtungen Aufnahme gefunden (siehe BAB, DR 2/5231, Bl. 177, *Beschluß des Politbüros der SED über die ehrenamtlichen Helfer*).

36 Siehe BAB, DR 2/6273, *Information über die Arbeitsberatung mit Lehrern und Wissenschaftlern*, 29. November 1956.

37 Siehe BAB, DR 2/4163, Bl. 264ff., *Zu einigen Aufgaben und pädagogischen Problemen der Tagesheimschulen*, Stolz/Neuner, 6. Februar 1957.

38 Siehe Vogel, Horst: Die erste Tagesheimschule in der DDR. In: *Elternhaus und Schule*. 7(1958)1/2, S. 20; Goetze, Werner: Ein neues System der gesellschaftlichen Erziehung. In: *Pädagogik* 11(1956)11.

39 Das waren jeweils eine Schulen in Bautzen, Glauchau, Guben, Leipzig, Rostock, Schwerin, Weißenfels und zwei in Berlin.

40 Gemeint ist die vormalige Zentral- und Zehnklassenschule in Premnitz. 1959/60 bestanden 11 Tagesheimschulen mit ca. 8 000 Schülern. Etwa 19 000 Schüler waren in den 323 Internatseinrichtungen untergebracht. Die inzwischen 4 085 Horte an nahezu jeder zweiten Schule besuchten 192 762 Schüler, etwa 80 Prozent aller Schüler der Klassen 1 bis 4 (siehe BAB, DR 2/5 390, unpag., *Wie soll der Übergang zur Tagesschule in der Deutschen Demokratischen Republik erfolgen?* Frühjahr 1960).

41 Siehe BAB, DR 2/3946, unpag., *Entwurf, Richtlinie über die Weiterführung des Schulversuches Tagesheimschule im Schuljahr 1959/60*.

dem neben anders nicht mehr einsetzbaren früheren Lehrerinnen ein Personal tätig war, das man zu meist direkt aus der „nichtarbeitenden Bevölkerung“ gewonnen hatte.

Insgesamt blieben an den Tagesheimschulen die ersten Erfahrungen eher ambivalent. Nicht selten ergaben sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft - in aller Regel handelte es sich um Arbeiterkinder, die über den eigentlichen Schulbezirk hinaus aufgenommen worden waren - Problemhäufungen, die von den neu gebildeten Lehrerkollegien zunächst nur schwer zu bewältigen waren.⁴² Mitunter, so in Berlin, waren die Schulen auch ohne hinreichende Vorbereitung und pädagogisches Konzept eingerichtet worden.⁴³ Selbst als sich die Verhältnisse besserten, stieß die Tagesheimschule vor allem in Berlin bei Eltern und Schülern auf wenig Interesse.

4. Die Kampagne

Im Januar 1960 sprach der erste Mann im Staat, Walter Ulbricht, erstmals öffentlich⁴⁴ davon, in Zukunft allen Kindern eine *ganztägige Bildung und Erziehung* zu ermöglichen. Anstelle des Hortsystems könne dort, wo am Nachmittag freie Schulräume vorhanden seien und Pädagogen zur Verfügung stünden, ohne größeren Aufwand zur Tagesschule übergegangen werden. An diesen Schule sollten „die Kinder der Werktätigen“ nach dem Unterricht das Mittagessen einnehmen, Schularbeiten unter Aufsicht anfertigen, sich dann Sport und Spiel zuwenden. Neben vermehrtem staatlichem Erziehungseinfluss und den beschäftigungspolitischen Effekten versprach diese Idee Senkung der beängstigend hohen *Sitzenbleiberquoten*⁴⁵ und die Bewältigung des kaum vermindert hohen *Lernpensums*. Auch starke ideologische Impulse waren vorhanden. Mit dem Gesetz *Über die Festigung der Verbindung der Schule mit dem Leben und über die weitere Entwicklung des Systems der Volksbildung in der UdSSR*⁴⁶ war neben der Schaffung von Internaten und Schulhorten auch die von *Tagesschulen* gefordert worden.

Während bestimmte Elternkreise die Idee der Tagesschule, die formal in einer gewissen Nähe zu von der Sozialdemokratie in der Bundesrepublik unterstützten Projekten der Ganztagschule⁴⁷ stand,

42 Siehe exemplarisch BAB, DR 2/7293, *Tagesheimschule Schwerin, Schuljahresanalyse 1958/59; Jahresarbeitsplan der Tagesheimschule Schwerin, 1959/60; auch Antwort auf eine Anfrage zum Problem der Tagesheimschule Neustrelitz im Ausschuß für Volksbildung der Volkskammer der DDR.*

43 Die Tagesheimschule Berlin-Treptow befand sich am Plänterwald mit der nahen „Insel der Jungen Techniker“ im Flusslauf der Spree zwar in günstiger Nachbarschaft, jedoch wurde ihr als Gebäude lediglich ein ehemaliges Gasthaus mit vier Zimmern zur Verfügung gestellt. Lehrer und Erzieher waren der neuen Einrichtung weitgehend wahllos zugewiesen worden. Die Hälfte der Schüler verließ die Schule nach Unterrichtsschluss (siehe BAB, DR 2/7293, unpag., *Zentrale Kommission für Staatliche Kontrolle, Bericht über die Tagesheimschule Berlin-Treptow, Neue Krugallee*, 15. Juli 1958).

44 Siehe *Neues Deutschland*, 20. Januar 1960, S. 3.

45 Im Jahre 1957 verließen ca. 30 Prozent der Schüler der DDR die achtjährige Grundschule ohne Abschluß. Noch 1958 erreichten im Bezirk Schwerin 40 Prozent der Grundschüler nicht das Ziel der 8. Klasse. In den Kreisen Güstrow, Lütz und Perleberg lag dieser Anteil um 50 Prozent (siehe BAB, DR/3862, unpag., Ministerium für Volksbildung, Abteilung Inspektion, *Einige der bisher festgestellten Mängel in der Auswertung der Schulkonferenz der SED in den durch die Inspektion besuchten Bezirken*, 5. Juni 1958). Aus volkswirtschaftlicher Sicht wurde das Repetentenproblem zur Belastung für Planung und Haushalt. Jeder Sitzenbleiber kostete dem Staat etwa 24 000 Mark, hieß es.

46 Siehe Sowjetskaja Pedagogika, Nr. 1/1960. Über Internatserziehung hatten seit 1956 mehrfach sowjetische pädagogische Zeitschriften berichtet; siehe auch *Aus den Internatsschulen der Sowjetunion*. In: *Jugendhilfe und Heimerziehung* (1958)8; *Aus dem Leben der Internatsschulen*. In: *Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion*. Heft 27. Berlin (Ost) 1959. Im März 1960 veröffentlichte die sowjetische Lehrerzeitung einen Beschluss des ZK der KPdSU und des Ministerrates der UdSSR *Über die Organisation von Tagesschulen*.

47 Im Sommer 1960 nahmen Mitarbeiter des Ministeriums an einer Studienreise zu Problemen der Ganztagschule im Raum Frankfurt am Main teil (siehe *Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv* [künftig zit. SAP-MO], DY 30, IV 2/905/9, Bl. 264, *Aktennotiz*, 21. Juli 1960).

unterstützten, in ihr eine Entlastung bei der Bewältigung des Familienalltags und der Lernförderung ihrer Kinder sahen, traf sie auf den begreiflichen Widerspruch der ausgegrenzten Kirchen und vor allem von Ärzten, deren Vertreter im Falle der Realisierung des Vorhabens in Form einer *Pflichtschule* teilweise - bis zum 13. August 1961 war das möglich - mit dem Verlassen der DDR drohten.⁴⁸ Auch auf Elternversammlungen, etwa in Auerbach, Marienberg, Plauen, Reichenbach und Zschopau,⁴⁹ artikuliert sich teils massive Ablehnung. Nach dem Vorwurf, mit dem *polytechnischen Unterricht* die „Kinderarbeit“ einführen zu wollen, war die SED nun dem der „Zerstörung der Familie“ und der „Entfremdung der Kinder vom Elternhaus“ ausgesetzt, was auch zutraf, soweit Elternhäuser für die Staatspolitik nicht einzunehmen waren.

Vermeintlich um beste Plätze im sozialistischen Wettbewerb ringend, ließen Schulfunktionäre neue *Tagesschulen*, also solche Schulen, die als Vorstufe zum Heim *Tagesschulklassen* führten, einrichten.⁵⁰ Zugleich brachte das Ministerium für Volksbildung in die Vorbereitung eines SED-Politbürobeschlusses Vorschläge ein, die Tagesheimschule innerhalb der nächsten volkswirtschaftlichen Planperiode schon bis 1966 allgemein durchzusetzen, freilich ohne daran zu denken oder denken zu wollen, dass Finanzierung von Nöten war. Die für solche Dinge zuständige Abteilung Volksbildung der Staatlichen Plankommission intervenierte. Sie forderte das Ministerium nicht nur zur Berechnung des allgemeinen Finanz- und Personalbedarfs, sondern auch zu dem an voraussichtlich benötigten Tischdecken, Handtüchern und Bestecks auf.⁵¹ Die akribische Auflistung⁵² bewirkte, dass der dem SED-Politbüro für die Sitzung am 17. Mai 1960 eingereichte Beschlussentwurf der Schulkommission über die *allgemeine* Einführung der neuen Schulform innerhalb weniger Minuten von der Tagesordnung abgesetzt wurde.⁵³

Die Einführung der Tagesschule war in der Folge nur noch langfristig und ohne Bewilligung zusätzlicher Mittel aktuell.⁵⁴ Jedoch sollte in den Jahren 1961/62 in *jedem* Kreis eine bis zwei der nach Personalbestand und materiellen Voraussetzungen *besten* Schulen zu Tagesschulen zu entwickeln. Vor eigenständigen Initiativen wurden die Bezirksschulräte seitens der Stellvertretenden Ministerin ge-

48 Siehe SAPMO, DY 30, IV 2/905/91, *Vorsitzender der Medizinisch-wissenschaftlichen Gesellschaft für Orthopädie in der DDR, Dr. Lettow, an ZK der SED, Abt. Volksbildung, 27. Mai 1960.*

49 Siehe SAPMO, DY 30, IV 1/905/141, unpag., *Information an Hager und Neugebauer über die Vorbereitung der Elternbeiratswahlen, 15. Februar 1960.*

50 Eine klare Unterscheidung von „Tagesheimschule“ und „Tagesschule“ setzte sich nicht durch, geläufig wurde jedoch der Begriff „Tagesschule“, wohl auch, weil das Wort „Heim“ herkunftsgeschichtlich und erfahrungsbedingt nicht den besten Klang hatte und den Eindruck bestärkte, die SED wolle künftig alle Kinder internieren. Erste „Beispiele“ von Tagesschulen waren mit Jahresbeginn 1960 in Raguhn, Johanngeorgenstadt, Berthelsdorf und Wittenberg geschaffen worden. Zum Schuljahresbeginn im September 1960 nahmen in fast allen Bezirken einige erste Tagesschulen ihre Arbeit auf. Im Bezirk Rostock waren das Schulen in Altenpleen, Sehlen und Pötnitz; im Bezirk Potsdam Schulen in Premnitz, Hennigsdorf, Kirchmöser, Stahnsdorf und die 19. Oberschule Potsdam, deren Elternschaft fast vollständig Militärangehörige bildeten.

51 Siehe BAB, DR 2/5390, unpag., *Notiz über die Zusammenarbeit der verantwortlichen Genossen des Ministeriums für Volksbildung mit den Genossen der Abteilung Volksbildung der Staatlichen Plankommission bei der Ausarbeitung des Politbürobeschlusses zu den Fragen der Tagesschule, 21. Juli 1960.*

52 Zugunsten der Einführung der Tagesschule vorgesehen war die generelle Verkürzung der bestehenden dreijährigen Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung (Lehrbefähigung Klasse 1 bis 4 der Unterstufe) auf zwei Jahre mit abschließendem einjährigem Fernstudium (siehe BAB, DR 2/5390, unpag., *Beschluß über die Einführung der ganztägigen Bildung und Erziehung in der DDR (Tagesschule), Frühjahr 1960*). Für die Einrichtungen von zunächst 500 Tagesschulen im Schuljahr 1960/61, dann von 1000 Tagesschulen im Folgejahr und die Fortführung des Vorhabens bis 1965 ergab sich ein finanzieller Mehraufwand von 1,6 Milliarden DM. Davon entfielen 1,3 Milliarden auf Personalausgaben für 36 500 reguläre neue Lehrkräfte und 10 600 Frühabsolventen.

53 Siehe auch Gebhardt, Birgitt: Die Tagesschule. A.a.O., S. 101ff.; auch *Kommuniqué der Tagung der Schulkommission vom 23. März 1960 über den schrittweisen Übergang zur Ganztagsziehung*. In: *Deutsche Lehrerzeitung* 7(1960)16.

54 Siehe BAB, DR 2/5390, Ministerium für Volksbildung, unpag., *Müller an Ellmann, 10. Mai 1960.*

warnt.⁵⁵ Nach entsprechender Prüfung⁵⁶ gingen zu Schuljahresbeginn 1960/61 zunächst insgesamt 68 Schulen als *Tagesschulen* zur ganztägigen Bildung und Erziehung über.⁵⁷ Die meisten dieser Schulen wiesen einen überdurchschnittlich starken Anteil von SED-Mitgliedern unter den Lehrern auf, während unter den „Erziehern“ Parteilose überwogen.⁵⁸

Neue Planungen sahen vor, in einer ersten Phase bis 1965 zunächst den *Schulhort* zur „hauptsächliche(n) Organisationsform der ganztägigen Bildung und Erziehung“ werden zu lassen. Auf der „Grundlage der Freiwilligkeit“ könne danach der planmäßige Übergang zur Tagesschule erfolgen. Da „die Internatsschule die der kommunistischen Gesellschaft entsprechende Schule“ sei, sollte „bereits bis 1980 in einer Reihe industrieller und landwirtschaftlicher Schwerpunkte ca. 150 Oberschulen“ zu solchen Schulen entwickelt werden.⁵⁹ In diesem Zusammenhang war auch an die Eröffnung weiterer *Spezialschulen*⁶⁰ gedacht, wie sie tatsächlich und mit häufig ganztägigem Konzept auch entstanden.

Die Überlegungen, „ein einheitliches System der Bildung und Erziehung vom Säuglingsalter bis zum Schulalter“ zu schaffen, machten nach Ansicht der Verfasser des Thesenpapiers auch die „Zusammenlegung von Krippe und Kindergarten notwendig“. Der Bildungs- und Erziehungsplan der Kindergärten müsse „die Bildung und Erziehung der Kinder von 0 bis drei Jahren mit einbeziehen und entsprechend erweitert werden“. Im Kindergarten sei Bildungsgut der 1. Klasse (Rechnen im Bereich 1-10; Buchstaben) zu vermitteln, bis 1980 in einigen Kindergärten auch Russisch für Kinder, deren Eltern es wünschen, einzuführen. Zu verstärken sei die musische und körperliche Bildung und Erziehung. Für erkrankte Kinder müssten „Isolierstationen in Anlehnung an die Krankenhäuser“ geschaffen werden.⁶¹

Der vergesellschafteten Erziehung entsprechend, wurde die „Vereinigung des Lehrerberufes mit dem Erzieherberuf“ vorgesehen. In den Jahren von 1965 bis 1980 sollte sich schrittweise der „Übergang zur Hochschulausbildung für Unterstufenlehrer“ vollziehen. Die Fachlehrer für die Klassen 5 bis 12 sollten – in den 1980 Jahren dann erreicht – eine fünfjährige Ausbildung erfahren, die Pflichtstundenzahl bis 1970 für alle Lehrer um 4 Stunden auf 18 Stunden gesenkt werden. Allerdings war zugleich an ein Soll von 24, nach 1980 von 34 Wochenstunden *außerunterrichtlicher* Arbeit gedacht.

55 Siehe BAB, DR 2/3848, unpag., *Stenographische Mitschrift, Tagung der Bezirksschulräte im Ministerium für Volksbildung*, Referat M. Honecker, 11. August 1960.

56 Die Schulen wurden vom Ministerium für Volksbildung abhängig von bestimmten Voraussetzungen (unter anderem Mehrzweckräume, Turnhalle, Sportplatz, Schulmöblierung, Freizeitmöglichkeiten, Grünflächen, hygienische Einrichtungen, Schulspeisung, Lehrkräfteversorgung) genehmigt. Der ganztägige Besuch der Schulen, an dem nicht alle Schüler teilnahmen, erfolgte freiwillig, jedoch wurde versucht, auf die interessierenden Elternkreise, also auf „Arbeiter und Bauern“, Einfluss zu nehmen (siehe auch BAB, DR 2/7293, diverse Berichte aus den Bezirken 1960).

57 Siehe BAB, DR 2/7293, unpag., Ministerium für Volksbildung, *Auflistung*.

58 An der Ostschule Gotha beispielsweise, einer der größeren Tagesheimschulen, gehörten 19 Lehrkräfte der SED an, zwölf waren parteilos, vier zählten zur CDU und eine zur LDPD. Elf Lehrkräfte waren Flüchtlinge, zehn hatten Verwandte 1. Grades in Westdeutschland, ebenfalls zehn waren Mitglieder der Katholischen bzw. der Evangelischen Kirche. Es gab drei ehemalige NSDAP-Mitglieder (eines davon zuvor SPD), die nun der SED angehörten. Fünf Lehrer hatten ein Dienstalter von über 15 Jahren. 16 der insgesamt 34 Lehrkräfte waren weiblich. Von den sieben Erzieherinnen gehörten zwei der SED an, vier waren Flüchtlinge, alle ohne Verwandtschaft in Westdeutschland (siehe BAB, DR 2/7293, unpag., *Kaderanalysen Tagesschulen*, Stand 30. September 1961).

59 Siehe BAB, DR 2/6305, unpag., *Unterkommission der Staatlichen Plankommission, Thesen der Unterkommission Allgemeinbildende Schulen*, Bl. 295.

60 Zum Gesamtkomplex siehe Schreier, Gerhard: *Auslese und Förderung im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1945 bis 1989*. Frankfurt am Main 1996; auch *Schulz, Dagmar: Zum Leistungsprinzip in der DDR. Politische und pädagogische Studien*. Frankfurt am Main 1988.

61 Siehe BAB, DR 2/6305, Bl. 301, *Unterkommission der Staatlichen Plankommission, Thesen der Unterkommission Allgemeinbildende Schulen*.

Die vorübergehend nach sowjetischem Vorbild in den Horizont einer kommunistischen Gesellschaft gestellte Idee einer mittels der Tagesschule vorangetriebenen sozialistisch-staatskonformen Erziehung wurde jedoch 1961 weiter zurückgenommen. Mit der bald geltenden These vom Sozialismus als „relativ selbständiger Gesellschaftsformation“ rückte die Tagesheimschule wieder in die Ferne. Unter finanzpolitischem Druck und dem volkswirtschaftlicher Realität wurde selbst das Vorhaben, bis 1965 die Zehnklassenschule für alle Kinder zu etablieren, aufgegeben.⁶² Beiläufig sah das Bildungsgesetz von 1965 vor, Tagesschulen „entsprechend den ökonomischen Möglichkeiten schrittweise aufzubauen.“⁶³

5. Schulprofile

Über das schrittweise Vorgehen bei der Einführung der Tagesschulen hat die spätere Statistik nur anfänglich Buch geführt. Auch die SED-Führung wusste, dass überschießender Neuerungseifer durch gründliche Erprobung und das Abwarten wissenschaftlicher Befunde⁶⁴ zu dämpfen war. Die Tagesheimschulen, in die Gedanken der verworfenen Reformpädagogik⁶⁵ hinein spielten, blieben Versuchsschulen. Im Dezember 1963 bestanden 113 Tagesschulen, womit etwa jeder zweite Stadt- und Landkreis eine solche Schule besaß. Zugleich bestanden 4 608 Tagesklassen und 12 874 Tagesgruppen des Hortes an 5 608 Schulen. Einschließlich des Hortes waren rund 400 000 Schüler in dieses System einbezogen.⁶⁶ Das war etwa jedes sechste Schulkind.

Die Tages(heim)schulen⁶⁷ entwickelten eigene Schul- und Heimordnungen. Sie fanden, gehalten freilich an die verbindlichen Lehrpläne, den Pionier- und FDJ-Auftrag, das Programm der Jugendweihe und generell unter dem Primat des unterrichtlichen Lernens, normativer Erziehung und disziplinierten Verhaltens stehend, zu einem relativ eigenständigem Profil. Weit besser als die Normalschule mit Personal ausgestattet - auf elf Schüler kam im Schnitt ein Pädagoge - unterschieden sie sich nach Verteilungen der Unterrichtsstunden in der Woche und am Tag, in den einzelnen Klassenstufen, in der Pausenregelung, in den Proportionen „gelenkter und freier Formen“ der außerunterrichtlichen Tätigkeit, von „individueller und kollektiver“ Freizeit. Bis hin zur Sonderschule⁶⁸ wurden Varianten von Ganztagschule erprobt. Wie an den übrigen Schulen gab es des Mittags warme Speisung, dazu zweimal Frühstück und nachmittags „Vesper“. Die Schulen öffneten frühmorgens um 7 Uhr und schlossen, wenn die letzten Eltern von der Arbeit kamen.

Obwohl verschiedentlich erprobt, von Medizinerinnen, Schulhygienikern und Pädagogen empfohlen, setzte sich Nachmittagsunterricht nur gelegentlich durch. Weitgehend wurden die gesamten Unter-

62 Siehe BAB, DR 2/6305, Bl. 1, *Hieke an Lemnitz*, 27. April 1962.

63 Siehe *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*. Vom 25. Februar 1965. In: *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Ausgewählt von K.-H. Günther unter Mitarbeit von Ch. Lost. Berlin 1969, S. 581.

64 Siehe *Goetze, Werner*: Beratung der Forschungsgemeinschaft Tagesschule. In: *Pädagogik* 18(1963)2.

65 Siehe u.a. *Pehnke, Andreas*: Möglichkeiten und Grenzen einer differenzierten Reformpädagogik-Rezeption im letzten DDR-Jahrzehnt. In: *Pädagogik und Schulalltag*. 52(1997)2, S.185-192.

66 Siehe Beiträge zur ganztägigen *Bildung und Erziehung*. Berlin (Ost) 1964, S. 10.

67 Zu Einzelbeispielen siehe *Drewelow, Horst*: Die Schule der Zukunft. A. a. O.; S. 34ff.; Überblicksartikel in *Pädagogische Enzyklopädie*. Band 1. Berlin (Ost) 1963, S. 328-335; auch *Lohmann, Joachim*: Die Tagesheimschule in der DDR. In: *tagesheimschule*. Frankfurt am Main 7(1967)4.

68 Siehe *Die Sonderschule*. Zur ganztägigen Bildung und Erziehung. 10(1965)1. Beiheft.

richtsstunden nach wie vor am Vormittag erteilt. Nur an einem, höchstens an zwei der sechs Schultage fiel eine Unterrichtsstunde, selten eine zweite auf den Nachmittag. Eltern, Schüler und Lehrer zeigten sich diesem gewohnten Schulrhythmus mehrheitlich verhaftet.⁶⁹ Das war ausschließlich an jenen Schulen der Fall, die nur Tagesschulklassen bzw. –züge führten. In Berlin-Köpenick und im Arbeiterbezirk Leipzig-Südwest waren die Teilnehmerzahlen bald rückläufig und die ursprünglichen Richtzahlen für die Aufnahme hier ohnehin nicht erreicht worden.⁷⁰

Mit der Beibehaltung des Vormittagsunterrichts fiel der Nachmittag ganz an „Erzieher“, die – speziell ausgebildete Freizeitpädagogen gab es nicht – gemeinhin wenig Akzeptanz gewannen, zumal bei den älteren Schülern der Klassen 7 bis 10 nicht. Die für wünschenswert erachtete Einbeziehung der Lehrkräfte in die bis nach 17 Uhr reichende, für Kinder von Schichtarbeitern noch weiter ausgedehnte Nachmittagsgestaltung gelang insgesamt nur sporadisch. In diesen Fällen nutzten die Lehrer die an den Vormittagsunterricht anschließende längere Pause soweit es ging für ihre Geschäfte. Spezielle Schulbauten entstanden nicht, es sei denn, Eltern, Lehrer und Betriebe unternahmen etwas, gestalteten Zimmer um und errichteten Nebenbauten, so in Weißenfels, von einem Park mit sprudelndem Bach umgebenen eine jener Tagesheimschulen, die vom Schulpublikum angenommen war und von Bestand blieb. Verschiedentlich konnte auf nach 1945 entstanden Bausubstanz zurückgegriffen werden, noch aber dominierten die im Kaiserreich massiv und zweckmäßig errichteten Klinkerbauten. Immerhin: Hier und da bot eine verlassene Bürgervilla Platz. Erprobt wurden die verschiedensten pädagogischen Konzepte, vielerorts Kursunterricht am Nachmittag, der Schulklub, Konsultations- und Hausaufgabenzimmer, der Verzicht auf Hausaufgaben, die verschiedensten Arbeitsgemeinschaften, der Wechsel von Phasen der Konzentration mit solchen der Entspannung, auch Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1. Man pflegte den Garten, züchtete Kaninchen, fütterte die Vögel, richtete „Knobecken“ ein, trieb Sport, bastelte an Radios, tat vieles mehr. Der durchaus beliebte Kurs „Backen und Kochen“ stieß bei bis in weit in die erster Hälfte der 1960er Jahre wiederkehrender Rationierung von Lebensmitteln, vor allem von Butter, freilich auf Schwierigkeiten.

6. Das System ganztägiger Bildung und Erziehung

Während die Schulpolitik nach 1965 den Begriff Tagesschule oder gar Tagesheimschule rasch vergessen ließ, stand die Rede von der „ganztägigen Bildung und Erziehung“ weiterhin im Kurs. Eine unter diesem Titel seit 1963 erscheinende Publikationsreihe⁷¹ befasste sich nur anfangs noch mit der Tagesschule, dann aber, allgemeiner bildungspolitischer Strategie folgend, zunehmend mit dem Schulhort. Gegen Ende der ersten Hälfte der 1960er Jahre wurden Versuche, ganztägige Bildung und Erziehung über die sukzessive Einrichtung entsprechender Einzelschulen weiter voran zu bringen, aufge

69 Siehe *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* [künftig zit. als DIPP/BBF]/Archiv, DPZI 4134, *Jahresbericht über den Schulversuch „Einfluß der beruflichen Grundausbildung auf die Organisation und Gestaltung der ganztägigen Bildung und Erziehung älterer Schüler an einer Tagesschule“* (Schuljahr 1963/64), S. 32.

70 Siehe DIPP/BBF/Archiv, DPZI 3515, unpag., *Bericht der Arbeitsgruppe Tagesschule beim DPZI über ihre Tätigkeit im Schuljahr 1962/63*.

71 Siehe *Carow, Ursula* [u.a.]: Die Planung in Tagesklassen und -gruppen der Unterstufe (Klassen 1 bis 3) 1965; *Der Schulkulb* (1967); *Franke, Peter*: Schüler als Gestalter des Lebens in der Schule (1967); *Ewert, Helga*: Gruppenrat – Selbsttätigkeit – pädagogische Führung (1969); *Pincus, Marianne*: Kollektive Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schulklassen (1972); *Boehme, Rolf* [u.a.]: Hinweise für die inhaltlich-methodische Gestaltung von Sport und Touristik im Schulhort (1974); *Zur Lebensgestaltung im Schulhort* (1974); *Wäsch, Gerhard* [u.a.]: Der Klassenleiter und die außerunterrichtliche Tätigkeit älterer Schüler (1976). Zur kulturell-ästhetischen Erziehung im Schulhort. Methodische Handreichung zum Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Schulhort (1976); *Zur naturwissenschaftlich-technischen Tätigkeit im Schulhort* (1976); *Methodische Handreichung zum Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Schulhort* (1977)

geben. Im Rahmen der 1965 im Gesetz über des einheitliche sozialistische Bildungswesen festgelegten Strukturen erfolgte statt dessen umfassender Systemausbau.⁷²

Dieser betraf, begleitet seit den 1970er Jahren von einem Schulbauprogramm in Plattenbauweise, erstens den Kindergarten.⁷³ Spätestens seit den 1980er Jahren bestand ein bedarfsgerechtes Angebot an solchen Einrichtungen. Erfasst wurden nahezu alle Kinder, um sie schulvorbereitend, ganztägig und nach komplexen „Erziehungs- und Bildungsprogrammen“ unterrichtsfähig zu machen. Gleiches galt zweitens für den von 6 bis 18 Uhr geöffneten Schulhort, den schließlich rund 85 Prozent der Kinder von Klasse 1 bis 4 besuchten. Drittens hielt die Schule im wachsenden Maße ein weitgefächertes Angebot an außerunterrichtlichen Nachmittags- und Freizeitangeboten bereit. Arbeitsgemeinschaften auf den verschiedensten Interessengebieten einschließlich solche vormilitärischen Gehalts gehörten zum Angebot aller Schulen. Etwa 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 wurden von diesen Formen schulisch angeleiteter Freizeit⁷⁴ vom Bastelnachmittag bis zur AG Informatik mehr oder weniger erreicht. Größer noch war der Zuspruch, den Sportgruppen fanden. Viertens wurden umfangreiche Betätigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule geschaffen. Das entsprechenden Angebot reichte von dem der Freizeiteinrichtungen über das der gesellschaftlichen Organisationen bis hin zu den Betrieben und auch zu Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen.⁷⁵ Schließlich wurde fünftens auch das Unterrichtsangebot in fakultativer Form erweitert, und zwar durch verschiedene Zirkel und für Schüler der Klassen 9 und 10 seit Beginn der 1980er Jahre durch „Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm“, die der Vertiefung und Erweiterung von Unterrichtsgegenständen dienten. Das waren Lehrgängen wie „Astronomie und Raumfahrt“, „Struktur und Gestaltung des heimatischen Wirtschaftsgebiets“, „Elektronik“, Kfz-Technik“, „Kochen – Servieren – Pflegen“ oder „Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung“ und „Russische Konversation“. Die Erweiterung dieser Arbeitsgemeinschaften auf die Klassen 7 und 8 war vorgesehen, auch wahlweise obligatorischer Unterricht im Rahmen der gegebenen Gesamtstundenzahl wurde in Erwägung gezogen, immer begleitet von Bedenken, das Prinzip der Differenzierung⁷⁶ gegen das der Einheitlichkeit nicht zu weit zu treiben. Fakultativer Fremdsprachenunterricht war schon seit längerem üblich. Ende der 1980er Jahre nahmen 76 Prozent der Schü-

72 Siehe auch *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik* (Hrsg.): *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin 3 (Ost), in dieser Auflage ohne den zuvor noch gegebenen Hinweis auf den „ganztägigen Charakter des pädagogischen Prozesses an der Schule“, in dessen Zentrum „der von hochqualifizierten Pädagogen erteilte Unterricht“ stehe (S. 67 der 1. Auflage 1979); zum Vergleich *Waterkamp, Dietmar*: *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin 1987.

73 Siehe u.a. *Müller-Rieger, Monika* (Hrsg.): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht ...“. *Zur Geschichte des Kindergartens der DDR*. Dresden 1997.

74 Siehe auch *Bauer, Dietrich* [u.a.]: *Interessante außerunterrichtliche Tätigkeit*. Berlin (Ost) 1985.

75 Eine Vielzahl von Veranstaltungen und Betätigungsmöglichkeiten boten fast in allen Schulverwaltungskreisen Häuser der Pioniere. Zahlreichen Stationen junger Techniker oder Touristen kamen hinzu. Einrichtungen von Wissenschaft und Forschung, populärwissenschaftliche Gesellschaften wie Urania und Kulturbund sowie Kulturhäuser von Großbetriebe führten verschiedentlich speziell für die älteren Schüler geschaffene Schülerakademien und Schülergesellschaften. Die Schulen veranstalteten Wettbewerbe und Wissensolympiaden. Es gab „Lernkonferenzen“ und „Lernpatenschaften“, Förderzirkel, ebenso den Schulchor und die Laienspielgruppe, regelmäßige Klassenfahrt, Exkursion und Wandertag, den Schulklub, reichlich Feste, Feiern, Gedenktage und Versammlungen mit staatspädagogischer Zwecksetzung, Zusammenkünfte mit „kämpferproben Arbeiterveteranen“ und Militärangehörigen. Gemeinschaftlich besucht wurden Schülerkonzerte, Theater, Filme, Museen und Gedenkstätten. Pionier- und FDJ-Nachmittage, das GST-Lager. Veranstaltungen mit der „Patenbrigade“ des jeweiligen Betriebes, der Unterrichtstag in der Produktion als neuen Erfahrungsraum kamen hinzu. Neben der Pflege von Pionierobjekten und lange dem Ernteeinsatz standen Weihnachtsfeiern, Kinderfasching und die Schuldiskothek.

76 Allerdings wurde zunehmend beobachtet, dass „die Gesamtschule der BRD sowie die Grundschulen Finnlands und Schwedens (Klassen 1 – 8) ernsthaft um soziale Chancengleichheit bemüht sind, indem sie moderne Differenzierungskonzepte anwenden.“ Diese sollten „unter didaktischem Aspekt genauer analysiert werden“ (siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. *Studie zu internationalen bildungsstrategischen Fragen*. Juli 1989, S. 34). Erwogen wurden eine Unterstufe (Klasse 1 bis 4) ohne „Sitzbleiben“ und das „Überspringen“ von Klassen (siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Institut für Theorie und Geschichte. Zur weiteren Entwicklung der Funktion unserer Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungswesen*. Juni 1989, S. 11.

ler in den Klassen 7 bis 10 an diesem Unterricht teil.⁷⁷ Auch wenn Pionier- und FDJ-Organisation im System der ganztägigen Bildung und Erziehung von besonderer Bedeutung waren, so wurde dieses System doch von der Schule her entwickelt und koordiniert. Der Unterricht galt als zeitweise als „Hauptfeld der Bildung und Erziehung“; erst in den 1980er Jahren trat eine gewisse Blickerweiterung ein.

Seit Beginn des letzten Jahrzehnts der DDR führten nahezu alle Schulen, diese in der Regel zweizügig und wohnortnah, einen „stellvertretenden Direktor für außerunterrichtliche Tätigkeit“, der die entsprechenden Aktivitäten anleitete und koordinierte. Hortleiter(innen) waren im Auftrag des Direktors für die Betreuung der Kinder der 1. bis 4. Klasse eingesetzt. Für die Organisation der „Pionierarbeit“ kamen hauptamtlich tätige „Freundschaftspionierleiter“ mit Lehrbefähigung für bestimmte Fächer und Klassenstufen hinzu.

Mit einer Pflichtstundenzahl von 22 oder 23 Stunden waren die Lehrpersonen nebst weiterem pädagogischen Personal, aber auch Eltern, Betriebsangehörige, Vertreter der realsozialistischen Öffentlichkeit in dieses gründlich normierte⁷⁸ *System staatskonformen Unterrichts und parteilicher Erziehung*, das sich in abgewandelter Form auch auf die Schulferien erstreckte, mehr oder weniger eingebunden. Es war an Vielfalt der Bemühungen, Vorkehrungen und Verkoppelungen kaum noch zu überbieten. Die Schule stand den ganzen Tag lang offen. Unterricht und Freizeit gingen in einem Konzept umfassender Erziehung ineinander über. Teile der Elternschaft und alle verfügbaren „gesellschaftlichen Erziehungskräfte“, insbesondere solche der Betriebe und staatlicher Institutionen, waren gleichgerichtet einbezogen.

Alles in allem hatte die DDR auf ihrem kleinen Territorium, mochte es an dieser oder jener Schule auch noch an wünschbarer Ausstattung fehlen, das weltweit und historisch wohl am dichtesten geknüpfte Netz von Erziehungseinrichtungen aufgebaut und zielgerichtet koordiniert, alles unentgeltlich, alles teuer. Unterricht fiel, abgesehen von Problemen im musischen Bereich, kaum aus. Alle Planstellen waren weitgehend besetzt. Durch „Schwänzen“ ausgedrückte Schulaversion wurde nicht toleriert. Durchgängig unter vereinnahmende Zwecke weltanschaulich-politischer, „klassenmäßiger“ Erziehung gestellt, trug die Schule während der gesamten Unterrichtswoche – ausgenommen der Sonnabend – und teils bis über den späten Nachmittag hinaus nahezu alle Merkmale einer offenen, nach dem Vormittagsunterricht nicht verpflichtender Ganztagschule: Hausaufgabenbetreuung, gebundene und ungebundene Freizeitangebote, Fördermaßnahmen, thematisch ausgefächerte Arbeitsgemeinschaften und Kursveranstaltungen, Arbeit an Projekten, Neigungs- und Hobbykurse, fakultativen Unterricht, Werkstatt- und Produktionsunterricht sowie Zusammenarbeit mit außerschulischen Jugendeinrichtungen, dazu ein warmes Mittagessen, das ob seiner eher herkömmlichen Rezeptur allerdings auf zurückgehenden Zuspruch traf.

Gemessen am enormen staatlichen Aufwand, den Erwartungen und am Engagement von Pädagogen blieben die Effekte dieser Schule gleichwohl gering. Das von politischer und unterrichtlicher Zwecksetzung durchzogene Betreuungskonzept mit organisiertem Frohsinn bezog sich letztendlich immer auf „gesellschaftliche Interessen“. Es nahm individuelle Neigungen vornehmlich nur dann auf, wenn diese für das übergeordnete staatliche Interesse anschlussfähig waren. Es ging damit an den Selbstfindungs- und Freizeitinteressen insbesondere der älteren Schüler häufig vorbei. Diese Schüler verbrachten den größten Teil ihrer Freizeit⁷⁹ weiterhin jenseits der Schule individuell, in selbstgewählter

77 Siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. *Problemmaterial zu ausgewählten Fragen der Entwicklung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems*. Juli 1989, S. 9. Vier Prozent entfielen auf Französisch, ansonsten handelte es sich um Englischunterricht.

78 Siehe u.a. die Aufstellung der auf dem Gebiet der Volksbildung geltenden Rechtsvorschriften in: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* 25(1987)1, S. 1ff.

79 Siehe Hoffmann, Dietrich/Döbert, Hans/Geißler, Gert: Die „unterdrückte Bilanz“. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999, S. 80ff.

Gemeinschaft oder in der Familie. Ein von Schule zu Schule unterschiedlich großer Teil der Schülerschaft blieb nach Unterrichtschluss gänzlich unerreicht. Umfassende Integration der Schüler in das ganztägige Schulleben ließ sich nur in der Unterstufe der Klassen 1 bis 4 im Zusammenspiel mit dem Schulhort erreichen.

Aber nicht nur hinsichtlich der Erziehungswirkung, sondern auch der Schulleistungsverbesserung erfüllten sich die zunächst hohen Erwartungen nicht. Rund 14 Prozent⁸⁰ der Schüler verließen die Schule unaufhaltsam vor Erreichen des Abschlusses der 10. Klasse. Indem die Lehrerleistung an der des Schülers bemessen wurde, verbesserten sich zwar die Zensurenspiegel, nicht aber tatsächlich die Schülerleistungen. Aus internationalen Vergleichsuntersuchungen⁸¹, wie sie im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in den 1970er Jahren angestellt wurden, zog sich die DDR nach Zögerlichkeiten und, wenn sich Insider heute richtig erinnern, nach zweimalig schlechtem Abschneiden zurück.

Schulleistungsmessungen mochten zwar interessante Daten erbringen, was mit diesen aber anzufangen sei, stand dahin. Wenn nur alle versuchten, ihr Bestes zu tun, um Leistungsverhalten und Leistungsbefähigung zu entwickeln: Was überhaupt sollten dann, in der Sowjetunion übrigens seinerzeit, 1936 mit Parteibeschluss⁸² gebannt, Messverfahren, die die „Kinder der Werktätigen“ zu Rechenexemplen machten, zur Erziehung nicht beitragen, der Gesamtausstattung der Schülerpersönlichkeit nicht gerecht wurden, die Klassen- und Pädagogenkollektive nicht festigten, nur Unruhe schafften, schulpolitisch unproduktiven Selbstzweifel schürten und die für die „bewährten“ Grundstrukturen des einheitlich organisierten Bildungssystems mit der „Schule“ als „Kernstück“ irrelevant zu sein hatten? Und war es etwa nicht Leistung genug, die übergroße Mehrzahl der Heranwachsenden in einer deutlich über das Anspruchsniveau der vormalige Grundschule hinaus gehobenen „Oberschule“ über zehn Klassen bis zur „Mittleren Reife“⁸³ zu führen und eine gleichfalls anspruchsvolle Berufsausbildung zu besitzen?

So etwa dachte man, zuvorderst bei den Schulfunktionären. Dass wirkliche Spitzenkräfte gebraucht wurden, ein „Leistungsanstieg wie nie zuvor“ geboten, dieser auch in der Breite zu erreichen war, wusste man. Auch war man sich klar darüber, dass „überkommene Stereotype in der Unterrichtsgestaltung“⁸⁴ überwunden werden mussten. Aber kontinuierliche Fachberatung der Lehrpersonen, im „Lehrplanwerk“ verbindlich festgelegte Standards, Verpflichtung zur Lehrerfortbildung, entwickel-

80 Siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Institut für Theorie und Geschichte. *Zur weiteren Entwicklung der Funktion unserer Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungswesen*. Juni 1989, S. 3. Rund 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler absolvierten die nach 1965 durchgängig neu, gewissermaßen als sozialistische Realschule konzipierte Zehnklassenschule auf Sonderwegen mit veränderten Stundentafeln und teils auch modifizierte Lehrpläne. Bei diesem zehnklassigen Beschulungsanspruch stellte sich die Frage, ob nicht für einen bestimmten, kleinen Teil der Schüler (15 Prozent) „der Übergang in eine berufliche Bildung nach Klasse 9 bei fortgesetzter, aber stärker berufsbezogener Allgemeinbildung ... effektiver und leistungsbezogener wäre“ (siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. AG 1. *Übergreifende Aspekte des Bildungssystems bei der ökonomischen und gesellschaftlichen Leistungssteigerung sowie bei der konsequenten Durchsetzung des Leistungsprinzips*. Juli 1989, S. 13).

81 Siehe *Döbert, Hans/Geißler, Gert*: Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung. Frankfurt a. M. [u.a.] 2000, S. 173ff.

82 Siehe *Über pädagogische Entstellungen im System der Volkskommissariate für Bildungswesen*. In: *Krupskaja, N. K.*: Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 429.

83 Abgänger der höheren Schulen wurde nach erfolgreicher Absolvierung der Untersekunda, zuerst 1925 in Thüringen, dann im Jahre 1931 durch Länderabkommen reichsweit eine *Zeugnis der mittleren Reife* ausgehändigt. Dieses 1938 wieder abgeschaffte Zertifikat erhielten zugleich Schüler der Abschlussklasse der Mittelschule, einer 10. Klasse der gehobenen Volksschule oder Fachschüler nach zwei- bis dreijährigem Lehrgang. Der Idee nach sollte die Mittlere Reife, die freilich stark vor allem vom Ausbaustand des mittleren Schulwesens abhängig war, zur Norm für den Eintritt in ein qualifiziertes nichtakademisches Berufsleben werden und die höhere Schule entlasten. In der DDR schloss die Zentralprüfung der „Mittleren Reife“ den Bildungsgang der von allen Schülern zu besuchenden zehnklassigen polytechnischen Oberschule ab.

ten Kontakt zu den Eltern, Zusammenarbeit in den Schulkollegien hatte man. Wozu also Schulleistung messen, wenn die Mittel, sie hervorzubringen, im Geltungsbereich schulischer Maßnahmen vorhanden, vielleicht nur noch nicht ganz ausgeschöpft waren?

Größer angelegte Schulleistungsmessung spielte so bis zu den letzten hausinternen Materialien der DDR-Erziehungswissenschaft⁸⁵ keine Rolle mehr. Hinlänglich solide Belege über Schulleistungen verschafften erst wieder Untersuchungen, die im Auslaufen des DDR-Schulmodells vorgenommenen worden waren. Wer noch wollte, konnte sich retrospektiv trösten, dass die DDR zumindest gegenüber der Bundesrepublik nicht abgefallen war.⁸⁶

7. Systemerschöpfung

Gegen Ende der DDR kam der Begriff der ganztägigen Bildung und Erziehung allmählich außer Gebrauch. Es gab Anzeichen, dass sich gemessen am ausgreifenden Anspruch die Systemmöglichkeiten erschöpft hatten, dass deutlicher Zugewinn aus diesem System nicht mehr zu erwarten, sondern eine Umstellung erforderlich war. Absehbar war zudem auch, dass die Schule den bislang selbstverständlichen Sonnabendunterricht über kurz oder lang verlieren würde, waren die „Werkstätigen“ und Berufsschülern an diesem Tag doch schon seit den 1970er Jahren „arbeitsfrei“ gestellt. Und mit den „informellen Gruppen“ von Jugendlichen,⁸⁷ die sich ganz jenseits der Schule mit kulturellem Eigensinn und eigenen Lebensräumen immer auffälliger gebärdeten, die sich in keine der vorgegebenen Gemeinschaften fügten, zeichnete sich am eindrucksstärksten neue Lebensbedürfnisse und Freizeitgewohnheiten ab.

Im Gegensatz zu den bisherigen Bemühungen, Freizeit möglichst maximal schulisch zu binden, ging man nun davon aus, dass die „Funktion der Freizeit als wesentlicher Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ... weiter anwachsen [wird]“.⁸⁸ Anstelle zu versuchen, „vor allem die ältere Schuljugend ausschließlich an die Schule zu binden“, müsse die Aufgabe künftig darin bestehen, „die Jugendlichen zu befähigen, sich auch in bezug auf Interessenbefriedigung, soziale Kommunikation, gesellschaftliche Aktivität in die bestehenden Strukturen und Organisationsformen zu integrieren.“ Der „Öffentlichkeitscharakter von Erziehung“ werde zunehmen. Freizeit sei zu einem „Wert“ geworden.⁸⁹

84 Für das Bild vom Unterricht sei noch immer prägend, „daß das frontale Lernen überwiegt und Formen kooperativen Lernens nur selten angewandt werden, daß der Prozeß in kurzschrittige Tätigkeitsabschnitte zerstückelt wird, in denen die Schüler eigene geistige Aktivität kaum entfalten können, daß z. T. über die Köpfe der Schüler hinweg unterrichtet wird und ihre Erwartungen, Erfahrungen, Meinungen, Probleme, Fragen unberücksichtigt bleiben, daß vor allem die Lehrer reden und einzelne Schüler über Stunden hinweg nicht zu Wort kommen, daß es zwar in jeder Klasse ein politisch organisiertes Kinder- und Jugendkollektiv gibt, die erzieherischen Potenzen des Kollektivs jedoch nicht genutzt werden.“ (siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Dienstsache: Studie „*Perspektiven der Entwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem*“ (Kurzfassung/ZFG-Aufgabe 08.01.02, Juli 1989, S. S. 25; im Original unterstrichen).

85 Siehe die verschiedenen, oben teilweise bereits benannten Ausarbeitungen in DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

86 Siehe die Forschungserträge resümierend Köhler, Helmut. Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47(2001)6, S. 847-857.

87 Siehe Hoffmann, Dietrich/Döbert, Hans/Geißler, Gert: Die „unterdrückte Bilanz“. A.a.O., S. 147ff.

88 Siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Dienstsache: Studie „*Perspektiven der Entwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem*“ (Kurzfassung/ZFG-Aufgabe 08.01.02, Juli 1989, S. 13).

89 Siehe DIPF/BBF/Arch. 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Institut für Erziehung. *Schwerpunkte der Weiterentwicklung der Erziehung in der Schule*. 10. Juli 1989.

Unter den Bedingungen der DDR hieß das nun nicht, dass die Jugend erzieherisch freigegeben war, denn den Medien, Künstlerverbänden, gesellschaftliche Organisationen, rund 200 an der Zahl, den Kommunen, der „Arbeit im Wohngebiet“ und vor allem den Eltern käme nun erhöhte sozialistische Erziehungsverantwortung zu. Und auch weiterhin sollte „jede Schule über ein breites, auch über längere Zeit konstant bleibendes wissenschaftliches und kollektives Profil verfügen, das Schüler an die Schule bzw. die betreffenden Erzieher bindet“. Aber die Grenzen⁹⁰ dieser Schule waren nach 40 Jahren auch durch jugendpsychologische Befunde⁹¹ spürbar. Erfahrungsgesättigt war man sich zugleich sicher, gerade jene Eltern, „die der Hilfe bedürfen würden“, auch fortan nicht erreichen zu können.

Und überhaupt scheint es, als habe sich ganztägige Schule in Deutschland bislang vergleichsweise wenig gegen Lebensweisen, Interessen, Traditionen und Kulturen in einer für den Westen zuletzt gelegentlich unter den Begriff der „Freizeit“, für den Osten den der „Nische“ gebrachten Gesellschaft ausweiten können, die selbst unter diktatorischen Bedingungen für die Schüler eben offener, an Betätigungs- und Erfahrungsfeldern reicher war als die freundlichst einbindende öffentliche Schulfeld. Eine Prognose ist diese schulhistoriographische Feststellung freilich nicht.

⁹⁰ Siehe zum Gesamtkomplex *Bessel, Richard* (Hrsg.): *Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR.* Göttingen 1996; auch *Dudek, Peter*: *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs.* Bad Heilbrunn 1999; *Tenorth, Heinz-Elmar*: *Grenzen der Indoktrination.* In: *Drewek, Peter* (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts.* Weinheim 1995.

⁹¹ Siehe u.a. *Kossakowski, Adolf/Lompscher, Joachim*: *Erziehung im mittleren Schulalter aus psychologischer Sicht.* Berlin (Ost) 1987.

Beiträge

Ganztagsangebote in der Forschung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung

Prof. François Testu

Dr. Riita-Leena Metsäpelto

Dr. Kah Slenning¹

Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe

Dr. Brigitte Steinert

Dipl. Soz.-Wiss. Karin Beher

Prof. Dr. Olaf Köller

¹ Der Beitrag von Dr. Kah Slenning zum Bereich „Ganztagsangebote in der Forschung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung“ ist im Beitrag zum Bereich „Ganztagsangebote im Kontext. Bestandsaufnahme“ integriert.

Prof. François Testu
Université François Rabelais, Tours, France

Research on questions of the time structure in France “Rythmes scolaires”: chronobiological research

School timing : a chronopsychological approach

Ladies and Gentlemen, Colleagues

Before presenting some chronopsychological data relating to pupils' cycles and performances, it seems necessary to clarify what exactly is understood as school timing. The expression is ambiguous seen as it can be defined in two ways. Either it is assimilated to timetables and school schedules, or it relates to the pupils' periodical fluctuations of physiological, physical and psychological processes in a school situation. Here, we are facing two kinds of timing: the former environmental imposed by the adult, the latter endogenous, in the pupils' very nature.

Two reasons at least can account for this:

– The first is linked to the youth of chronobiology and chronopsychology. Chronobiological and chronopsychological data on pupils' life timing is rare.

In the school field, objective study possibilities are limited by ethical questions. The class isn't a laboratory, its usual functioning must be preserved.

– The second reason is of a methodological nature, particularly in chronopsychology. Repeating one same task all along one day, one week, generates a learning process which may conceal the periodical variations in intellectual activity. This methodological pitfall isn't easy to bypass.

School chronopsychology research, i.e the study of periodical variation in pupils' behaviour, generally concerns daily and sometimes weekly rhythmicity. It allows to objectively assess youths' life timing and to determine the influence of such or such a factor related to the subject or to his/her environment. This is how research is conducted either in classrooms or in laboratories.

A pioneer : Ebbinghaus

Here, I shall remind that one of the first pieces of work in school chronopsychology was conducted over one hundred years ago in Germany by Ebbinghaus.

The latter is more famous for his work on human memory and how it works, than he is for his studies concerning the daily variations in intellectual performances of secondary school pupils aged 11 to 15 years old, attending classes from 8 am to 1 pm.

Ebbinghaus asks these young Germans attending 26 secondary school classes: 1/ to memorise series of figures, 2/ to sum up and to multiply the figures, 3/ to complete syllables and names where letters are missing. In the first task, he notices superior memorisation in the early morning, in the second, calculation speed increases from the beginning to the fourth hour of lessons and then decreases. Finally in the third and last task, older pupils progress from the first to the fifth and last hour. Conversely, the youngest regress all morning. Ebbinghaus explains the difference in daily evolutions by considering

that there is a more or less tiring kind of task effect on one hand, and an age effect on the other hand. Thus, Ebbinghaus was one of the first, if not the first psychologist to take the time dimension into account in intellectual efficiency studies, and to make obvious a daily profile of daily school performance evolution. Furthermore, Ebbinghaus shows that these daily variations can modulate according to several interacting values such as age, task kind, memory kind... so many central values in current school chronopsychology research.

The benefits of school chronopsychology

Daily awareness and intellectual performance fluctuations are as much quantitatively as qualitatively evident. In fact not only do raw test scores fluctuate in the course of a day, but information processing strategies do also. The daily fluctuation is generally the following: The awareness level and psychotechnical performances increase from the beginning to the end of school morning, decrease after lunch, then increase again in the course of school afternoon. The most elaborate strategies are applied at the end of morning and to a lesser degree at the end of school afternoon (Testu, 2001). The adaptation behaviours to the school situation observed in class corroborate those assessed by psychotechnical test performances (Testu, 2001).

There would exist, independently from the children's geographic origin and school ways of life, two moments recognised as "difficult": the beginnings of mornings and afternoons (post-prandial off peaks). It is interesting to note that the recognised difficult moments on the chronopsychological level are the same as assessed on the chronobiological level.

A daily timing that can desynchronise

This daily timing qualified as "classical", and assessed not only in France, but also in Germany, Spain, Italy and Iran (Testu, 1994) shows a relative independence of the variations in diurnal intellectual activity from the "synchronisers" that are daily and weekly timetables. It seems that the presence of this characteristic daily variation can be considered as an adequacy between school daily and weekly timetables, and the children's life timing. On the other hand, this balance fails to exist when the school life comprises, as sometimes in France, only 4 days: Monday, Tuesday Thursday and Friday (Testu, 1996). In this case, the classical daily timing disappears, giving way to an inverted timing. The inversion which would then seem to reflect a desynchronisation phenomenon, comes with a lower performance level.

When the school week comprises 5 or 4 and a half days, the desynchronisation only occurs, for certain children, on the Monday following a 1 and a half day weekend. In this kind of school week, children's performances are greatest on Thursday and Friday mornings, and the lowest on Mondays, and, to a lesser degree, on the half days preceding weekends, generally Saturday mornings, occasionally Friday afternoons (Testu, 2000).

Let us note that the choice of the moment of the day, of the week, is not only important for the learning of a task, but also for the use of what has been learnt.

The aforementioned studies have not only assessed the daily and weekly fluctuations of pupils' intellectual activity, they have also allowed to consider the influence of a number of factors, particularly age.

Different timings according to the age, according to the task

The age

The comparative result-study of experiments undertaken on secondary, primary and nursery school pupils allows us to assess that the ups and downs sometimes occur at different moments of the day and the week.

It is in fact assessed that while appearing similar, daily profiles evolve with the pupils' age. In the course of the day, the performance level of pupils aged from 6 to 7, 10 to 11, and 12 to 13 increases at the end of the morning. Conversely, the revival of pupils' intellectual activity in the afternoon is proportional to their age. It remains low for the youngest, and grows higher for the oldest.

Other studies have allowed to assess that in the 2nd year of nursery school (4 to 5 years old), awareness decreases between the beginning and the end of each 60 minute sequence, the performance being significantly lower at the end of one sequence than at the beginning of the next one. Inversely, in the 5th year of primary school (10 to 11 years old), awareness increases from the beginning to the end of each 60 minute sequence, and, except for the "after lunch" off peak, from the end of one sequence to the beginning of the next one. Thus, in the first school years, a rapid (ultradian) timing would seem to dominate the daily awareness variations, and then with age, would gradually let a slower timing appear, that we call classical.

If it is possible to assess that school timing modulates with age, we also have to know that other factors, either related to interindividual differentiation or to situation, influence the periodical performance variations.

Hypothetical timing differences have been tested on "morning" or "evening" adults, and on extravert or introvert adults. In other respects, it has been made clear that the performances of pupils having low school marks, children in the early stages of learning and / or confronted to too difficult tasks are affected by strong fluctuations (Testu, 2001)

Beside this subject related values, several studies point to an influence inherent to the task itself and the conditions in which it is carried out.

The task

According to the results of studies in which task difficulty is taken into account, it is recorded that the more a psychic process proves to be complex, the more time its accomplishment requires, and the more its graph is subjected to environment induced variations. The presence and evolution of daily fluctuations depend on the mental load demanded to fulfill the task. The heavier the load is, the more difficult the task is. The difficulty can also be conditional upon the stage of learning. Moreover, the fact of performing a task that is different from the one usually performed in a location that is also unusual, would be, along with knowing the results, a motivating factor which would maintain, during the course of the day, stable and high level performances.

Chronopsychology must keep developing

Thus we can assess that chronopsychology, although its youth, objectively and scientifically answers certain practical questions, notably in life timing planning. Let us wish that it will not restrict itself to application fields alone, but will develop some new fundamental research that will reinforce its theoretical basis. It is only at the cost of a continuous coming and going between fundamental theo-

retical research and applied research, that chronopsychology will become equal to its sister branch: chronobiology.

Bibliography

- Testu, F (1994) Etude des rythmes scolaires en Europe. Paris : les dossiers d'éducation et formation.
- Testu, F (2000) Chronopsychologie et rythmes scolaires. Paris : Masson.
- Testu, F et Fontaine, R (2000) L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école. Paris : Claman-Lévy.
- Testu, F (2001) Rythmes et performances : approche chronopsychologique in Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires. Paris : Editions de l'INSERM, 51-73.

Recherches sur les emplois du temps en France

Rythmes scolaires: approche chronopsychologique

Forschung zu Fragen der Rhythmisierung in Frankreich

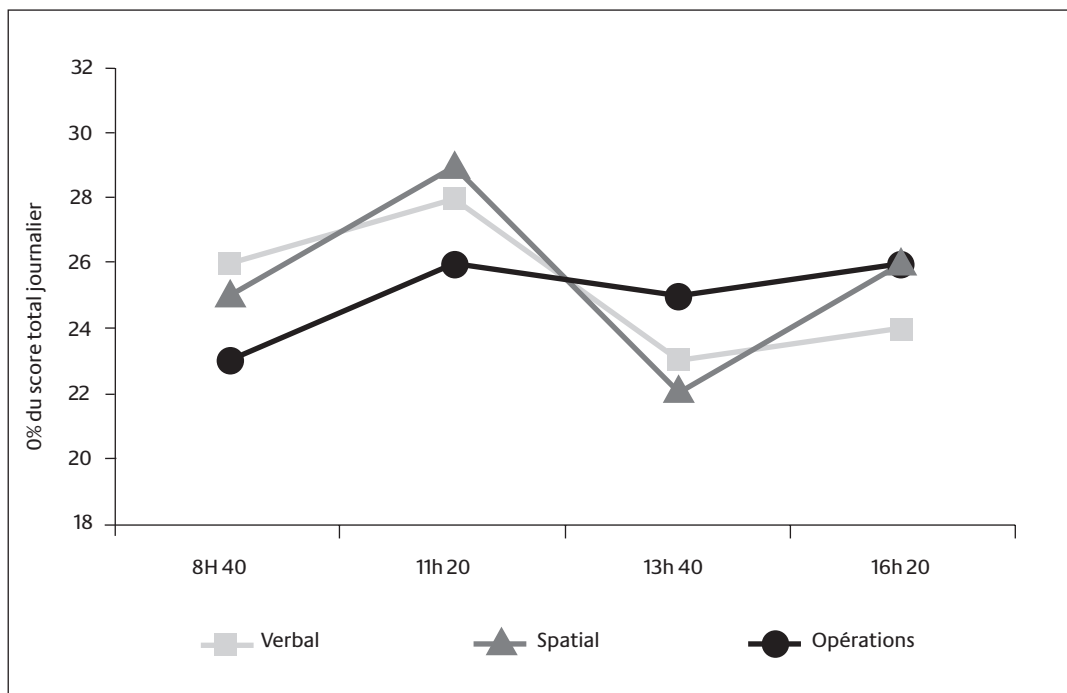
Rhythmes scolaires: chronopsychologische Forschungen

Research on questions of time structure in France

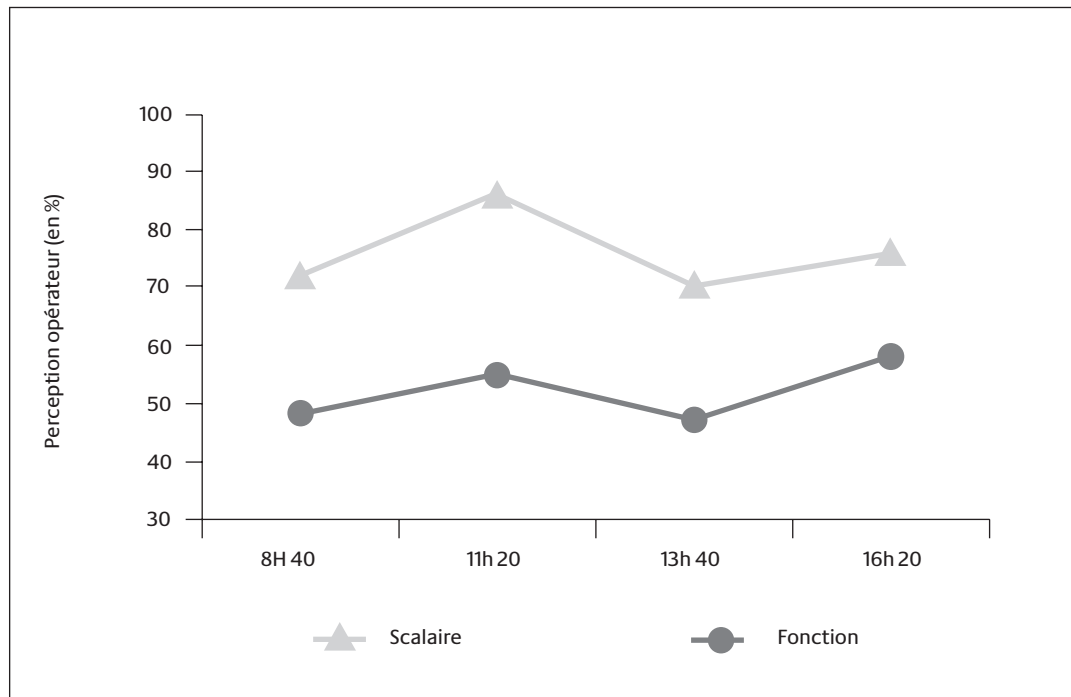
Rhythmes scolaires: chronopsychological research

Prof. Dr. François TESTU
Professeur en Psychologie
Université François Rabelais
F-37041 Tours cedex 1

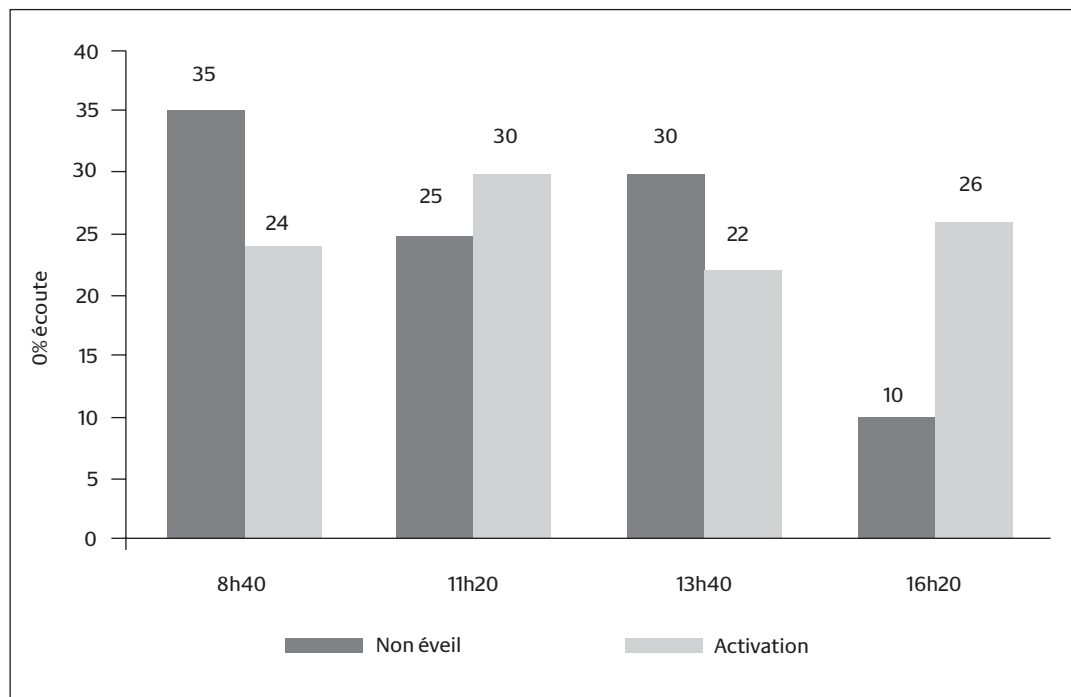
Variations journalières de performances psychotechniques de 48 élèves de C.M.2.



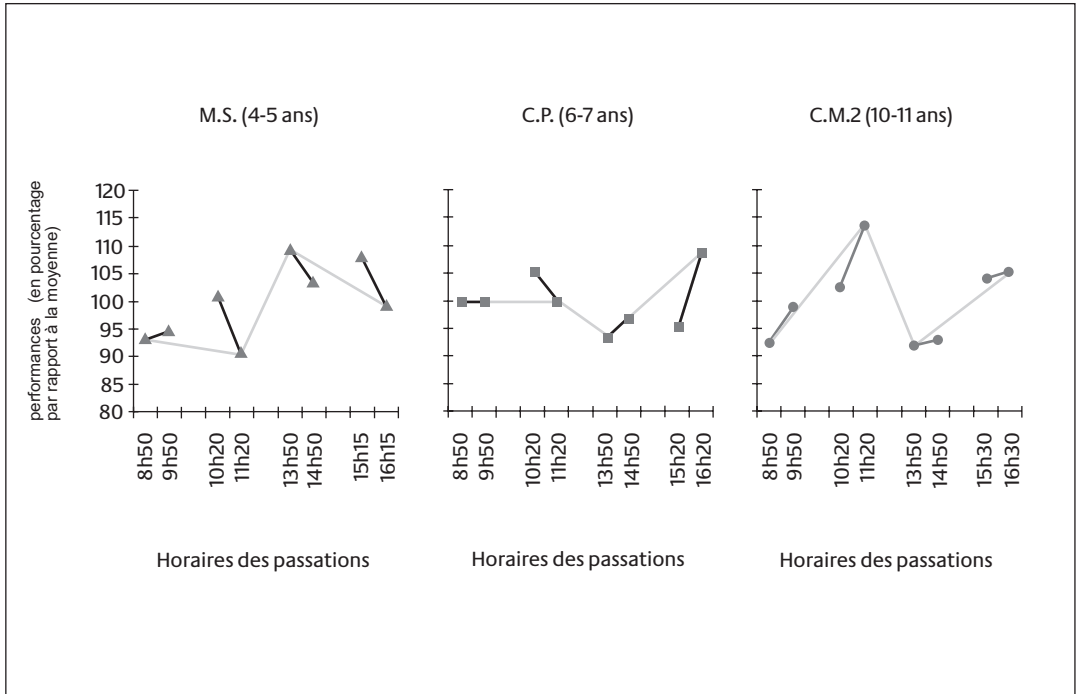
Variations journalières dans les stratégies de 48 élèves de C.M.2.



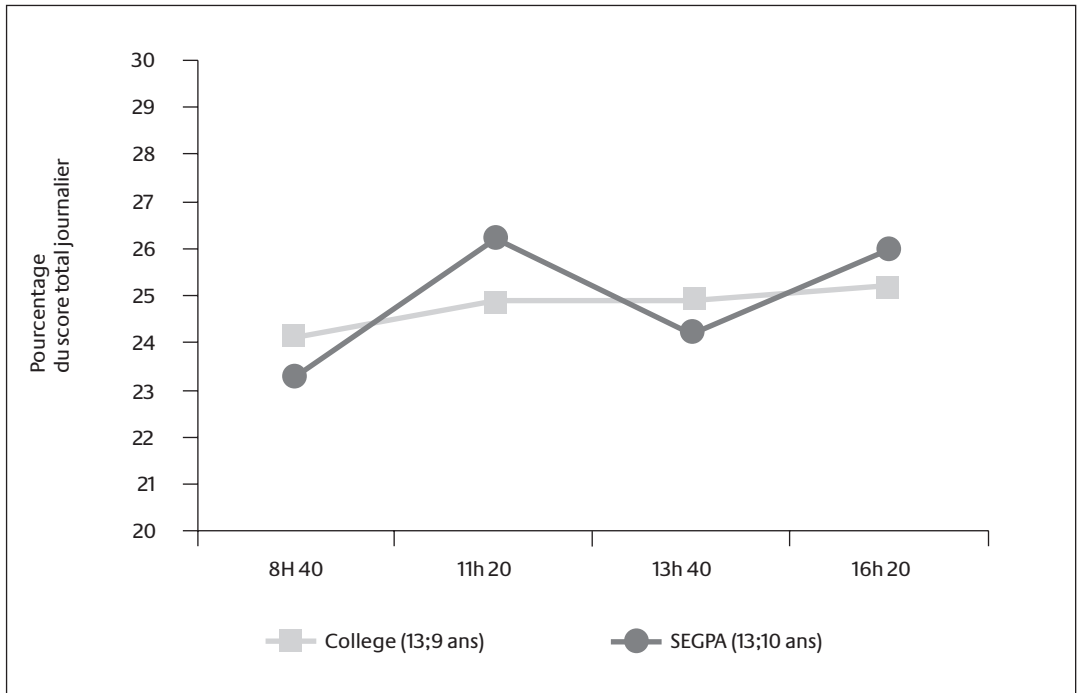
Variations comportementales journalières d'élèves de CM2



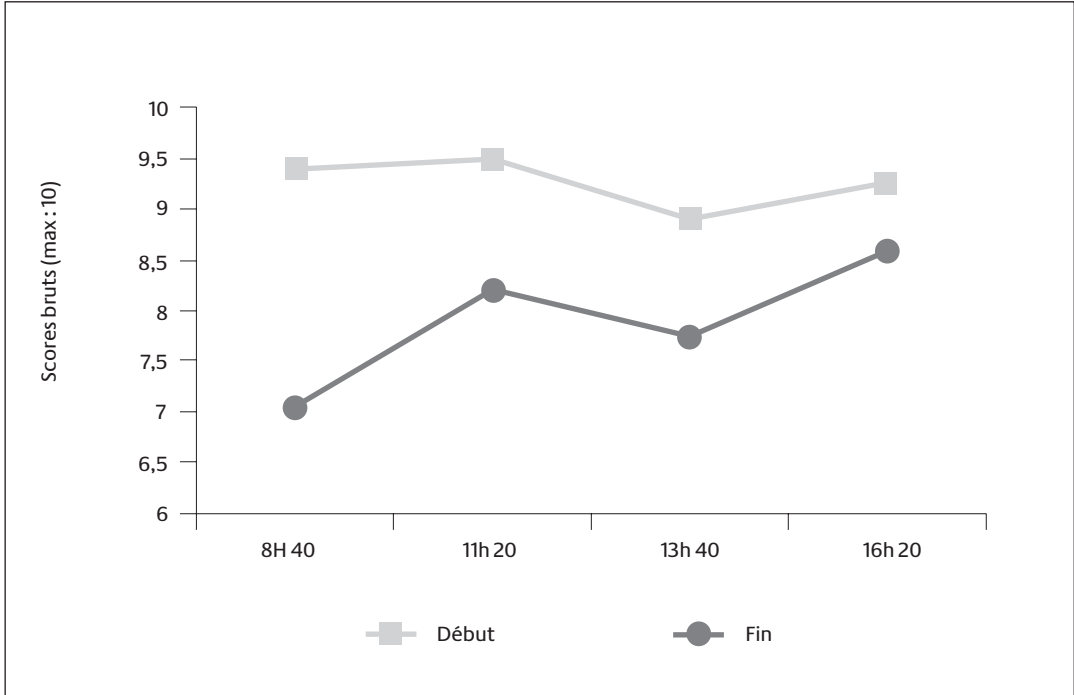
Variations journalières et ultradiennes de la vigilance selon l'âge de l'élève (4-5 ans, 6-7 ans et 10-11 ans)



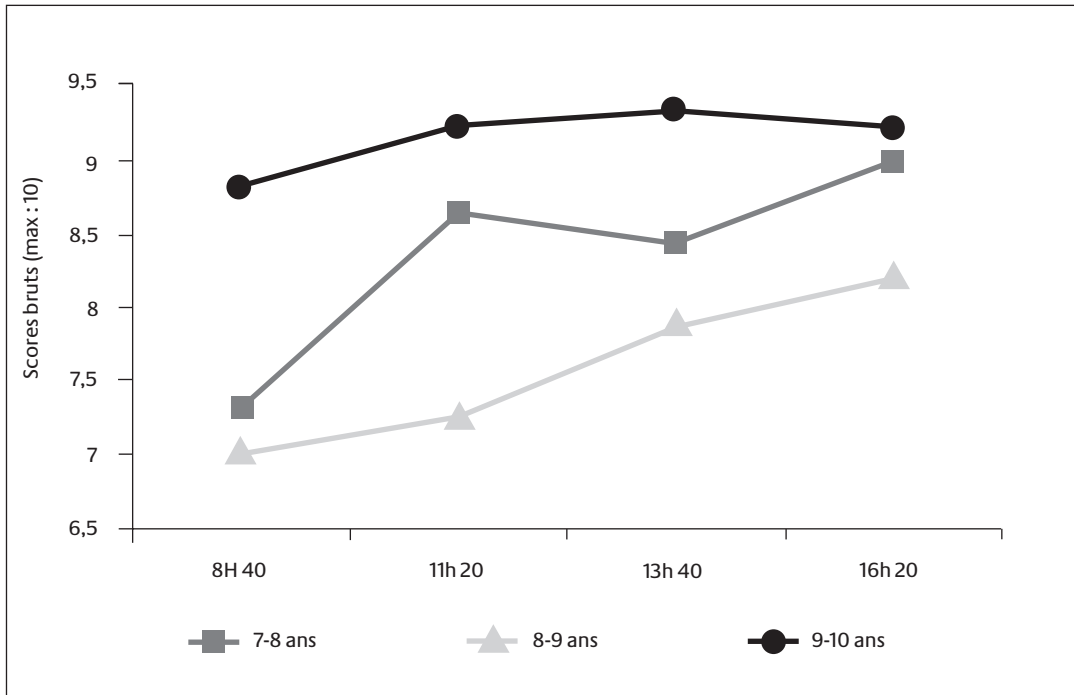
Variations journalières dans une épreuve de conjugaison



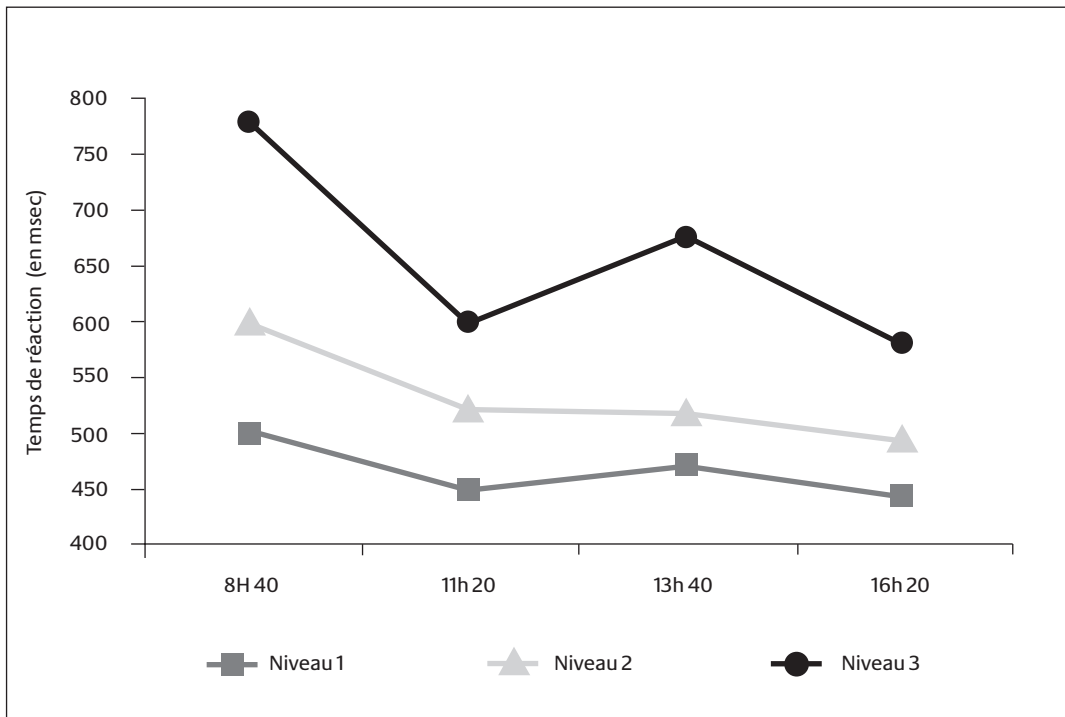
**Rythmicité diurne et Apprentissage
d'une épreuve de conjugaison (C.M.2)**



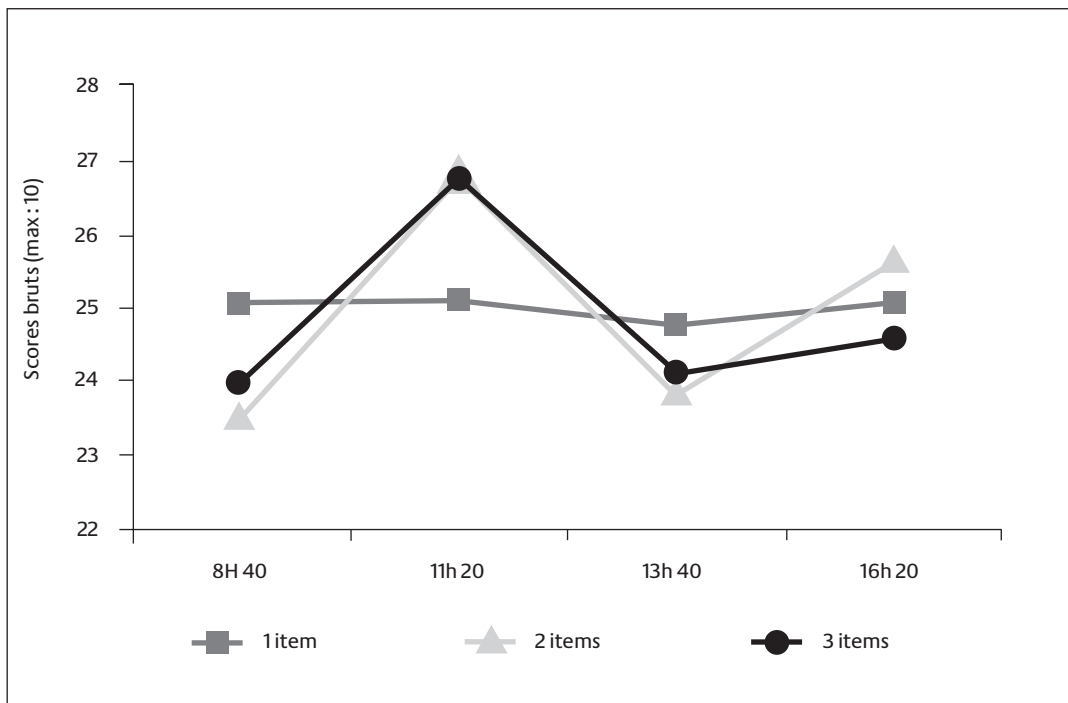
**Variations journalières dans une épreuve langagière
de 51 élèves**



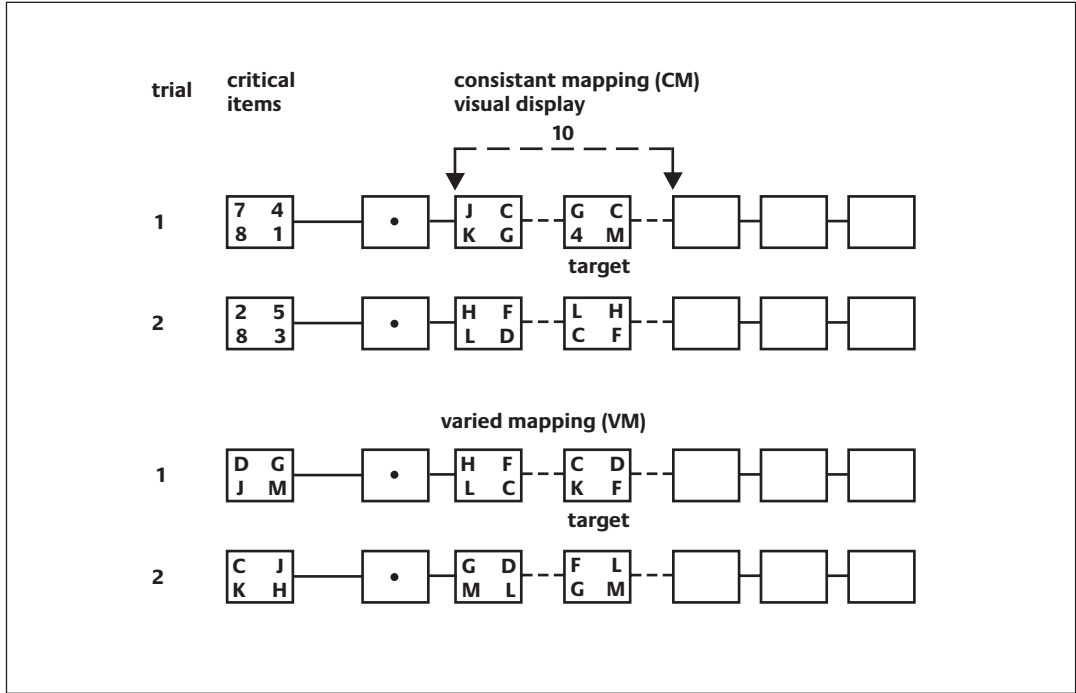
Variations journalières et niveaux de traitement



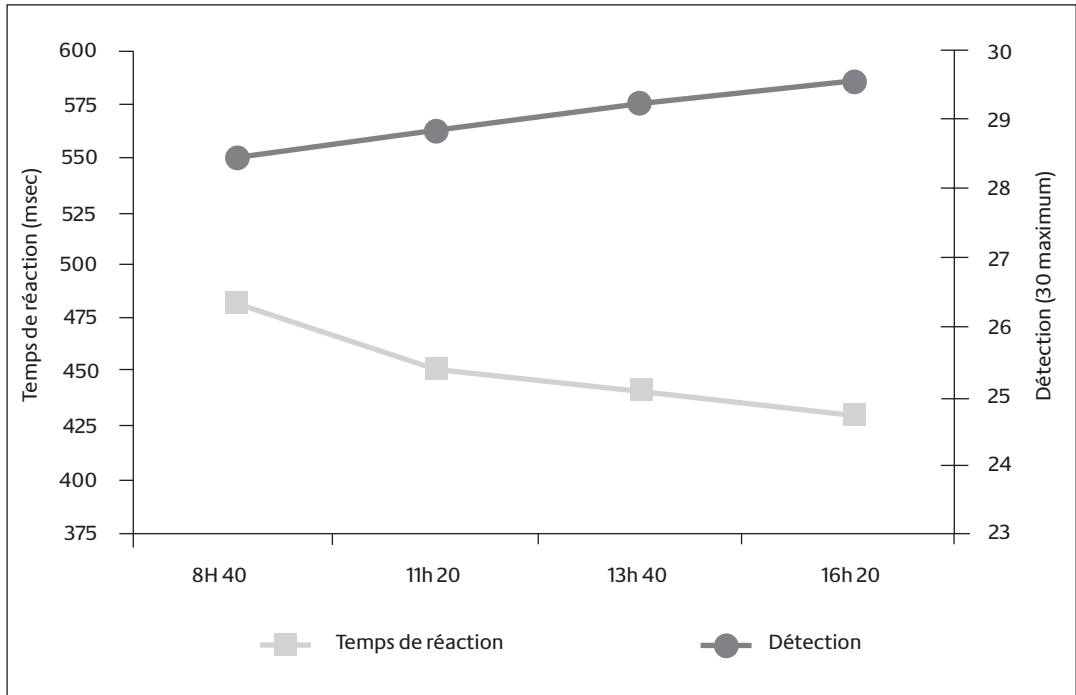
Variations de performances de détection et difficulté de la tâche



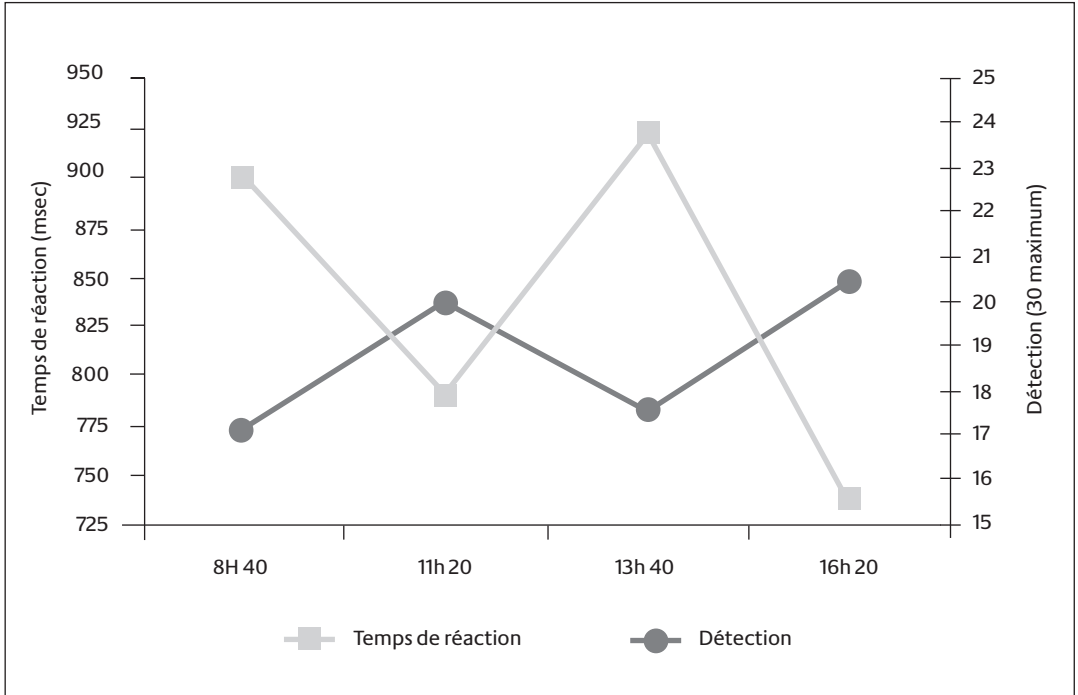
Example of series distribution for automatic detection (low cognitive load) and controlled search (high cognitive load)



Traitement automatique
(18 étudiants en psychologie)



Traitement contrôlé
(18 étudiants en psychologie)

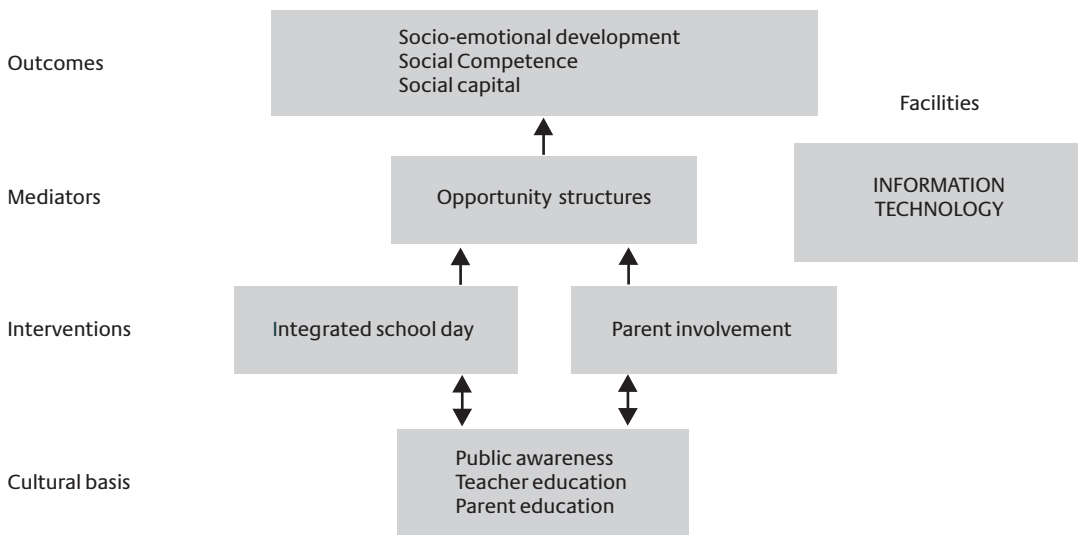


Research on the integrated school day in Finland

Conceptual map of the Mukava-project

The conceptual map of the Mukava-project (Figure 1) shows that the project includes two interventions: the integrated school day and parent involvement that we encourage on a class-room basis. They are expected to create opportunity structures to social participation and networking, which affect human relationships, social skills, and generally children’s socio-emotional development.

Figure 1. Conceptual map of the Mukava-project



Goals of the Mukava-project

The goal of our project is to study, at the institutional level, the impact of the integrated school day and parent involvement on the social capital of school, indicated by social networking; clarity of norms and obligations; and valuation of trust in the relationships between school and home. Another goal of our project is to study, at the individual level, the impact of the integrated school day and parent involvement on children’s social competence or human capital, manifested in learned social skills and initial social capital. The construct of “initial social capital”, introduced by Pulkkinen (Pekonen & Pulkkinen, 2002) refers to the human relationships and their quality that the child receives during his or her formative years from home, school, and other micro-systems in which the child moves. Initial social capital is indicated by children’s networking with children and adults, shared norms, and trust.

The ultimate goal of the project is to evaluate the impact of the integrated school day and parent involvement on socio-emotional development of children, indicated by higher adaptation and emotion regulation; lower externalizing problems; and lower internalizing problems.

The sample of the Mukava-project in the academic year 2002-2003

The Mukava-program began in 2002 in seven schools within four communities (Table 1). Altogether more than 2000 students from grades 1 to 9 are participating. The schools include four lower elementary school (grades 1-6) and three higher elementary schools (grades 7-9). About 160 teachers are currently involved, as well as the principals of the seven schools. The schools are located in different geographical parts of Finland.

Furthermore, data about child development has been gathered from six matched schools outside of the Mukava-project student data set for comparison purposes, representing approximately 2000 students and 160 teachers.

Table 1. The sample in the academic year 2002-03

Schools	Grade	Teachers	Children
Etelä-Sipoo	1-6	20	400
Karjula	1-6	2	40
Keljo	1-6	12	215
Männistö	1-6	26	325
Kilpinen	7-9	40	438
Lehtisaari	7-9	24	300
Voionmaa	7-9	43	440
Total		167	2158

Schedule of the project

Baseline data have been collected in the academic year 2002-2003 and complemented for new students on the first and seventh grade in the academic year 2003-2004 (Table 2).

The national reform for supervision will take place in the fall of 2004. The reform will bring governmental support for the organization of morning and afternoon activities, but not sufficiently. Municipal authorities and parents have to cover part of the expenses. In addition, the new law will give much freedom to organize these activities either inside or outside school. The transition to the new system among first- and second graders in the experimental and control schools will be evaluated. The Mukava-project with external funding will be continued in 2004-2005 in the experimental schools for the organization of the integrated school day for students from the third grade onward.

The final assessment will be conducted for school leavers in 2003-2004. This refers to 6th grade students in the lower elementary school and 9th grade students in the higher secondary school. The final assessment of all participants will be carried out for grades 1-9 in 2004-2005.

Currently, ten percent of all students leaving higher secondary school do not continue their studies. One goal in the Mukava-project is to collect follow-up data on the continuation of schooling after higher secondary school in order to examine whether the integrated school day supports the student's inclination to school oneself.

Table 2. Schedule of the project.

	Academic year		
	2002-03	2003-04	2004-05
MUKAVA:	Project started	Continued	Assessed
Grades	1-9	1-9	3-9
Reform			Grades 1-2 Evaluated*
Baseline	Grades 1-9*	Grades 1,7	
Assessment		Grades 6,9	Grades 1-9*

* Note. Data from control schools are also collected.

Research methods

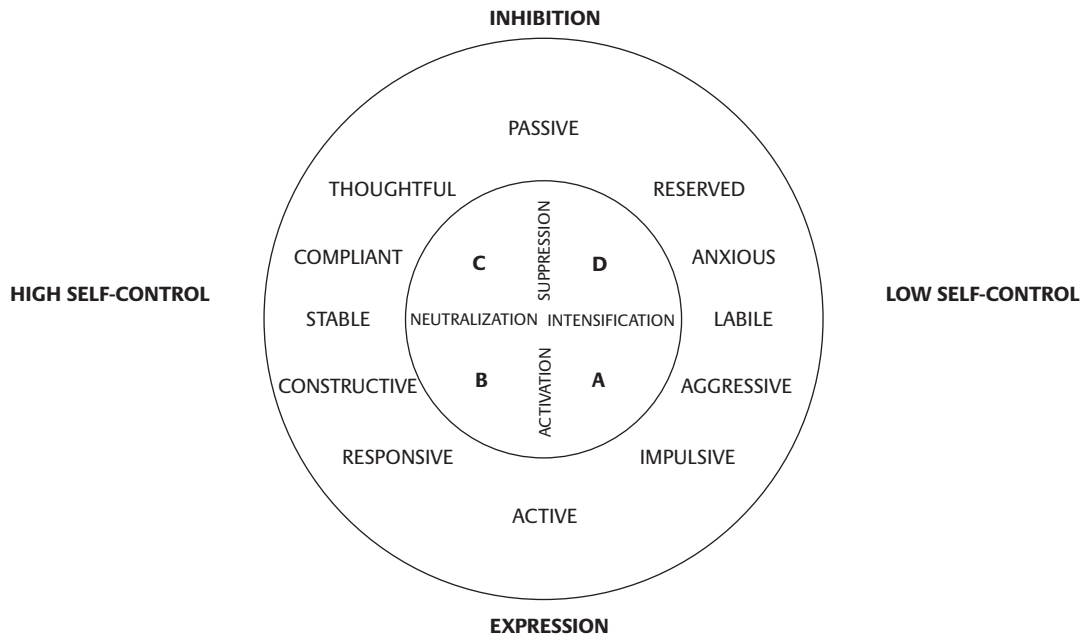
School principals have been interviewed in the fall of 2002 and in the spring 2003 about their experiences in their schools regarding the implementation of the Mukava-program for the change of school culture. Data on *student's leisure activities* have been collected from students and parents by means of a questionnaire in the fall of 2002 and in the spring of 2003. *Teachers* have filled in a 37-item questionnaire in the spring 2003. The questionnaire concerned interaction with parents, teaching practices and goals, and expectations on the program. *Parents* filled in a 21-item questionnaire in the spring of 2003 concerning their interaction with teachers and involvement in school, parenting practices, and experiences on the program. *Students*, from 3rd grade up, filled in a 31-item questionnaire in the spring 2003 about their social networks, substance use, trust, school atmosphere and bullying, and attitudes toward civic activity. *Teacher assessment of children's socio-emotional behavior* was collected in the winter 2003, assessing various types of social strategies defined by social activity and emotion regulation. Finally, *documentary data* have been collected for evaluating the implementation of Mukava-program in schools and evaluating the reform in 2004-2005.

The model of emotional and behavioral regulation

The framework for socio-emotional development is a two-dimensional model for emotional and behavioural regulation, developed by Pulkkinen (1982; Figure 2), which describes individual's functioning in conflict situations. The model consists of two orthogonal dimensions: low versus high self-control of emotions and expression versus inhibition of behaviour. They define four behavioural strategies; when behaviour is characterized by low self-control of emotions, the behavioural strategy can be socially active (as in *aggressiveness*) or socially passive (*anxiety*). Similarly, high self-control of emotions may be accompanied by social activity (*constructiveness*) or by social passivity (*compliance*).

In the Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development, conducted in the University of Jyväskylä, a questionnaire titled Multidimensional Peer Nomination Inventory (MPNI; Pulkkinen, Kaprio, & Rose, 1999) has been developed for the measurement of children's socio-emotional development. In MPNI, teachers evaluate the extent to which statements concerning externalizing problems (aggressiveness, inattention, hyperactivity), internalizing problems (anxiety, depression), and adaptive behaviour (constructiveness, compliance, social behaviour) describe each child (e.g., "If he/she gets angry at someone, he/she might hit, push, kick or throw something at him/her," "Is scared by and nervous about new things and situations," "Is a student everyone can trust"). Teachers use a scale that ranges from 3 = *applies in a pronounced way*, 2 = *certainly applies, but not in a pronounced way*, 1 = *applies sometimes, but not consistently*, and 0 = *does not apply*.

Figure 2. Model of emotional and behavioral regulation.



Research focuses

As shown, data from multiple informants about many aspects of school culture and child development has been collected as part of the Mukava-project. The research focuses that have directed our data collection include the following:

- (1) *Preconceptions of and expectations on the integrated school day*, as reported by the school principals, teachers, and parents.
- (2) *Networking at school*, referring to the communication between school and home evaluated by teachers and parents; the amount of contacts between the parents of a given class assessed by parents; and networking of students with other students and adults assessed by students themselves.
- (3) *Norms at school*, referring to the documents on norms, gathered from the schools; and information of students' norm-breaking behavior (e.g., bullying, truancy), provided by the students.
- (4) *Trust in the school context*, referring to the students' trustworthiness and trustfulness.
- (5) *Civic attitudes*, referring to the student's attitudes towards volunteerism.
- (6) *Unsupervised time and leisure activities*, as reported by the students and parents.
- (7) *Opportunity structures*, including documents on organized activities; students' participation on activities; parents' participation; and number of children without any hobbies.

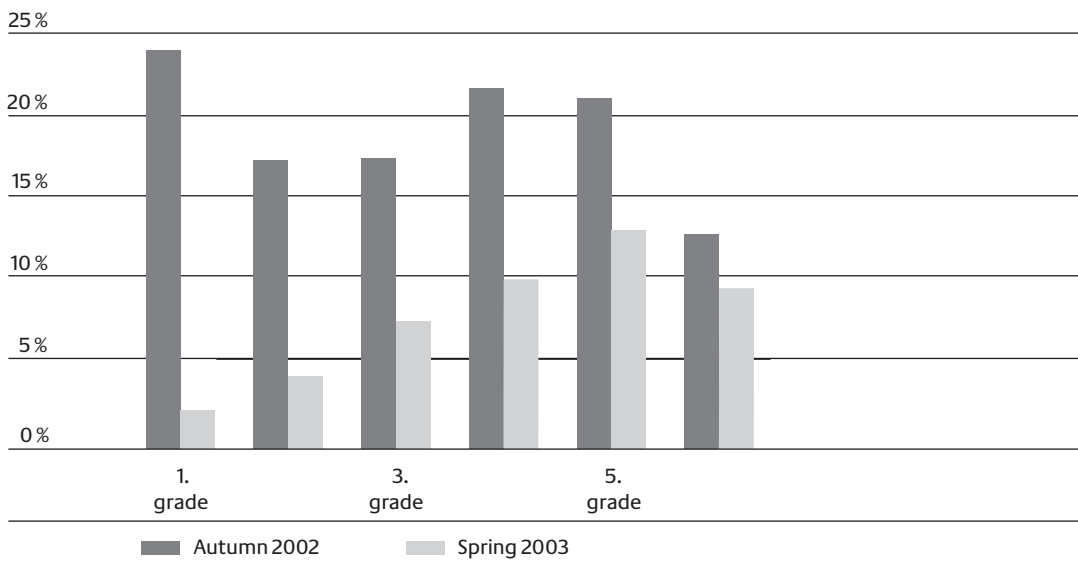
Findings

The data collection has been intensive during the previous and the current academic year. At the moment, we are collecting the baseline data and, therefore, we do not yet have longitudinal data about the effects of the interventions.

Much of the collected data has been saved, but the processing of the data is underway. However, we do have multiple measurements of the questionnaire concerning the students' leisure activities. This data were collected in the fall of 2002 and in the spring of 2003.

The goal of the program has been to ensure that each child has at least one hobby, because hobbies provide opportunities for social networking and practicing of social skills. We have conducted some preliminary analysis to see whether Mukava-program has been successful in increasing the leisure activities children attend to. The results from the lower elementary school, shown in the Figure 3, indicated that the number of children without any hobbies had decreased statistically significantly in grades 1-4 during the academic year 2002-2003. In the 5th grade, the change was significant at trend level.

Figure 3. The number of children without any hobbies.



What kind of hobbies children reported having in spring 2003?

We have also collected data about children's hobbies. The content analysis of the children's reports revealed that there was great variety in the hobbies. They ranged from literature to circus and from photography to gymnastics. Three hobbies mentioned most frequently by children in experimental schools included:

- Team sport (22.9%)
- Dance (9.1%)
- Club activities (8.8%)

The percentages refer to the number of students that mentioned having this particular hobby.

What kind of hobbies would children like to have (spring 2003)?

We have also asked children to report what kind of hobbies they would like to have. The results showed that girls and boys had different interests. Girls (n = 758) preferred dance (39.1% of the respondents), cooking (33.1%), and drawing (25.9%). Boys (n = 679), instead, were interested in team sports (55.8%), information technology (44.3%), and handicraft (32.8%). The information about the hobbies children prefer has been used and will be used in the schools for the arrangement of extra-curricular activities.

Statistical approaches in Mukava-study

Mukava-project is an intervention study. The goal is to change school culture in order to support the socio-emotional development of children. To test whether the integrated school day and parental involvement can advance favorable child-development, the success of the interventions in the experimental schools need to be demonstrated. This means the provision of morning and afternoon care to children and the involvement of parents in school. This can be shown using documentary data collected in the Mukava-project listing the number of activities and hobby clubs, coverage of participation, and the frequency of contacts between teachers and parents.

We must also demonstrate that the adoption of the integrated school day system and the changes in the parent involvement are at least partially responsible for the changes in child outcomes, i.e., favorable socio-emotional development in children. Control groups are needed to examine such intervention effects. Without control groups it is not possible to tell whether the intervention participants change more, less, or differently from those who had no intervention. Equally, it is important to show that children of Mukava-schools changed in a more positive direction than children who were in control schools.

In addition, *Mukava-project is a longitudinal prospective study.* It is possible to investigate whether child or school characteristics measured at Time 1 predict particular outcomes at Time 2. It is also possible to look at more complex relations among one or more independent and dependent variables.

Mediation refers to a case in which independent variable exerts an influence on dependent variable at least in part indirectly – via its influence on another, mediating variable. Moderation refers to a case in which the strength or valence of a relation between independent and dependent variable is thought to be regulated by a second independent variable, the moderator. For instance, the associations might be different for boys and girls.

Future plans and challenges

Interventions such as Mukava include multiple elements. In future, we will attend to methodological features that could increase our understanding of multi-component interventions. The challenge, then, is to find ways to analyze the data that will allow us to attribute effects to the particular intervention components.

A more practical challenge of conducting an intervention study in school is the continuous variation in the sample of participants. In each autumn new students enter the target schools and in each spring the eldest students leave the schools. Furthermore, as some families move in and some others out of the district, there are students leaving the study and others that enter it during the terms. In

Mukava-project, the goal has been to collect as representative data as possible and, therefore, the data will be complemented for new students on the first and seventh grade in the academic year 2003-2004.

References

Pekonen, O. & Pulkkinen, L. (2002). *Sosiaalinen pääoma ja tieto- ja viestintätekniiikan kehitys*. Esiselvitys. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 11. Eduskunnan kanslian julkaisu 5/2000.

Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to late adolescence. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds), *Life-span development and behavior: Vol 4* (pp. 63-105). New York: Academic Press.

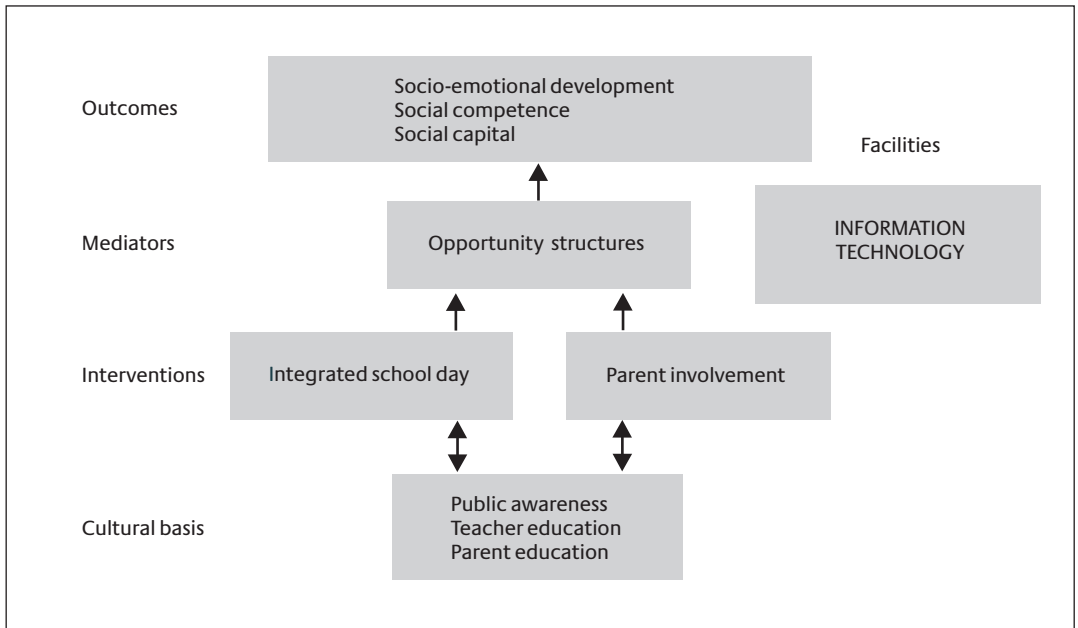
Pulkkinen, L., Kaprio, M., & Rose, D. (1999). Peers, teachers, and parents as assessors of the behavioural and emotional problems of twins and adjustment: the Multidimensional Peer Nomination Inventory. *Twin Research*, 2, 274-285.

RESEARCH ON THE INTEGRATED SCHOOL DAY IN FINLAND

Riitta -Leena Metsäpelto
MUKAVA-project

Human Development and Its Risk Factors –
Centre of Excellence
University of Jyväskylä, Finland

Conceptual map of the project



Goal of the project (1)

- To study, at the institutional level, the impact of the integrated school day and parent involvement on the social capital of school, indicated by
 - Networking
 - Clarity of norms and obligations
 - Valuation of trust in the relationships between school and home

Goal of the project (2)

- To study, at the individual level, the impact of the integrated school day and parent involvement on children's social competence or human capital manifested in
 - Learned social skills, and initial social capital, indicated by
 - Children's networking with children and adults
 - Shared norms
 - Trust

Goal of the project (3)

- To study the impact of the integrated school day and parent involvement on socio-emotional development of children, indicated by
 - Higher adaptation and emotion regulation
 - Lower externalizing problems
 - Lower internalizing problems

The sample in the academic year 2002-03

Schools	Grade	Teachers	Children
Etelä-Sipoo	1-6	20	400
Karjula	1-6	2	40
Keljo	1-6	12	215
Männistö	1-6	26	325
Kilpinen	7-9	40	438
Lehtisaari	7-9	24	300
Voionmaa	7-9	43	440
Total		167	2158

Schedule of the project

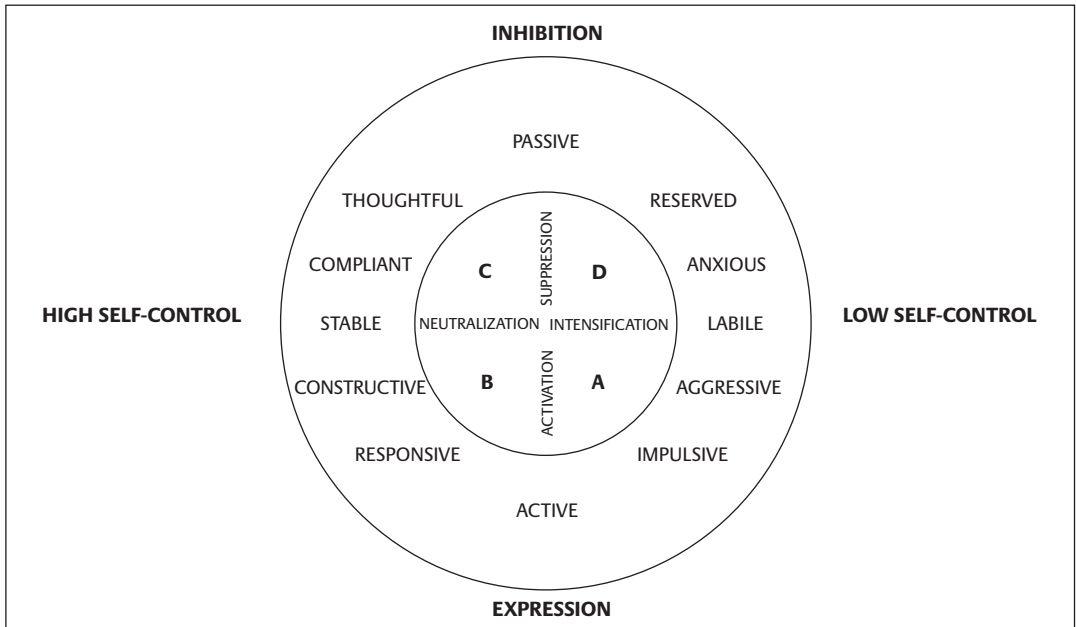
	Academic year			
	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
MUKAVA:	Project started	Continued	Continued	Assessed
Grades	1-9	1-9	3-9	3-9
Reform			Grades 1-2 Evaluated*	Grades 1-2 Evaluated*
Baseline	Grades 1-9*	Grades 1,7		
Assessment		Grades 6,9	Grades 6,9	Grades 1-9*

* Note. Data from control schools are also collected.

Research methods

- School principals: interview 1 and 2
- Students' leisure activities: inventory sent to home 1 and 2
- Teachers: questionnaire (37 items)
- Parents: questionnaire (21 items)
- Students: questionnaire (31 items)
- Teacher assessment of students' socio-emotional behavior (27 items)
- Documents on activities organized

Model of emotional and behavioral regulation



From: Pulkkinen (1995)

Research focuses (1)

- **Preconceptions of and expectations on the integrated school day**
 - School principals and teachers
 - Parents
- **Networking at school**
 - Communication between school and home: teachers and parents
 - Contacts between the parents of a given class: parents
 - Networking of students with other students and adults: students

Research focuses (2)

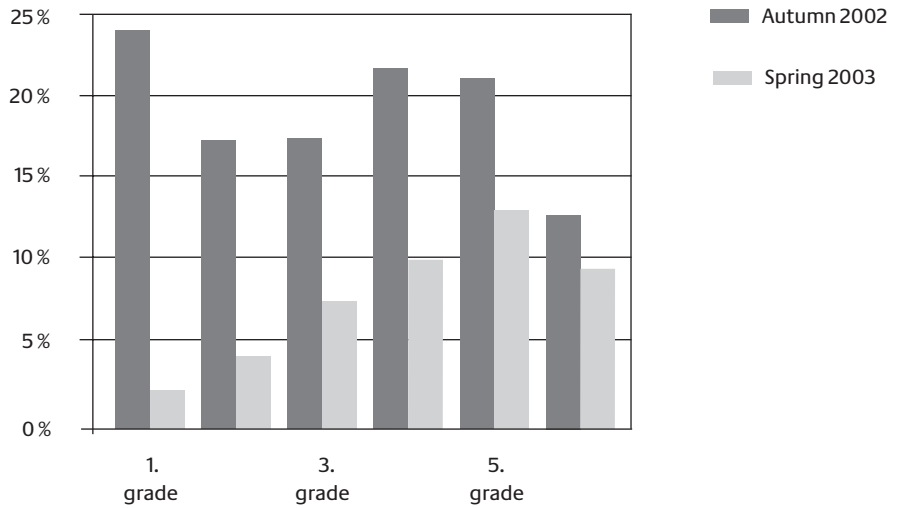
- **Norms at school**
 - Documents on norms
 - Students' norm-breaking behavior
- **Trust**
 - Students
- **Civic attitudes**
 - Students
- **Unsupervised time and leisure activities**
 - Students and parents

Research focuses (3)

- **Opportunity structures**
 - Documents on organized activities
 - Documents on students' participation on activities
 - Documents on parents' participation
 - Number of children without any hobbies

Findings

The number of children without any hobbies has decreased significantly in grades 1-4 during the academic year



What kind of hobbies children reported having in spring 2003?

- Team sport (22.9%)
- Dance (9.1%)
- Club activity (8.8%)



Three hobbies mentioned most frequently are reported.

What kind of hobbies would children like to have (spring 2003)?

Girls (n = 758)	Boys (n = 679)
Dance (39.1% of the respondents)	Team sport (55.8%)
Cooking (33.1%)	Information technology (44.3%)
Drawing (25.9%)	Handicraft (32.8%)

Three hobbies mentioned most frequently are reported

Statistical approaches in Mukava-study

- **An intervention study**
 - Control group
- **A short-term longitudinal study**
 - Time 1 predicts Time 2
 - Mediated associations
 - Moderated associations

Future plans and challenges

- Untangling the effects of multi-component interventions
- The changes in the sample

Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz

Einleitung

Die rheinland-pfälzische Landesregierung hat sich für die Legislaturperiode 2001-2006 das bildungspolitische Ziel gesetzt, in insgesamt vier Schritten (beginnend mit dem Schuljahr 2002/2003, endend zum Schuljahr 2005/2006) an insgesamt etwa 300 allgemein bildenden Schulen (je ca. 120 Grundschulen, 40 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, 60 Hauptschulen sowie 72 Schulen im übrigen Bereich der Sekundarstufe I) ein schulisches Ganztagsangebot zu implementieren. Im Rahmen dieser Entscheidung wurde erstmals zu Beginn des Schuljahres 2002/2003 in 81 rheinland-pfälzischen Schulen eine sog. „Ganztagschule in neuer Form“ (GTS i.n.F.) eingerichtet. Schulen, die sich um die Aufnahme in diese erste Gruppe bewarben, konnten ihr Konzept für ein Ganztagsschulangebot innerhalb eines vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend inhaltlich vorgegebenen Rahmens eigenständig entwickeln.

Die seitens des Ministeriums vorgesehene pädagogisch-organisatorische Rahmenkonzeption der GTS i.n.F.² sieht vor, dass an vier Tagen in der Woche ein Ganztagsangebot bis mindestens 16.00 Uhr angeboten wird. Die Teilnahme an diesem Angebot ist grundsätzlich freiwillig, wobei sich die Teilnehmenden mit der Anmeldung für mindestens ein Jahr verpflichten, das Angebot wahrzunehmen. Die Nichtteilnahme am Ganztagsangebot darf auf keinen Fall schulische Nachteile mit sich bringen. In der organisatorischen Umsetzung ist es je nach einzelschulspezifischer Situation sowohl möglich, das Angebot auf einzelne Züge zu beschränken als auch ein klassen- und klassenstufenübergreifendes Additum zur konventionellen Halbtagschule zu entwickeln. Als Mindestteilnahmezahlen wurden für Grundschulen 36, für Sonderschulen 26 und für Schulen der Sekundarstufe I 54 Schülerinnen und Schüler festgelegt.

Im o.g. Ministeriumspapier werden als erste Vorgabe folgende inhaltliche Eckpunkte genannt, auf deren Basis die Einzelschulen anspruchsvolle Ganztagsprofile entwerfen sollen:

- die ganztagschulgemäße Erweiterung des Bildungsauftrags in seiner schulartspezifischen Ausprägung,
- ein Einbezug der Eltern und (altersgemäß) auch der Schüler und Schülerinnen in die Überlegungen zum pädagogisch-organisatorischen Konzept sowie deren aktive Beteiligung an dessen Umsetzung,
- die Nutzung des Engagements und der erweiterten Kompetenzen der Lehrkräfte,
- die Kooperation mit geeigneten außerschulischen Partnern aus der Region,
- eine positive und werbende Darstellung der Ganztagsschulaktivitäten in der (Schul-)Öffentlichkeit, um dadurch einen Großteil der Schüler/-innenschaft zur Nutzung zu gewinnen,
- das Begreifen der Einrichtung eines Ganztagsangebots als Chance zu einer kontinuierlichen Schulentwicklung.

Darüber hinaus hat das Ministerium vorgegeben, dass die Konzeption der GTS i.n.F. vier verbindliche Gestaltungselemente in gleichgewichteten Anteilen aufweisen soll: (a) unterrichtsbezogene Ergän-

zungen, (b) themenbezogene Vorhaben und Projekte, (c) Förderung, (d) Freizeitgestaltung. In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass das Ministerium ausdrücklich im Angebotelement unterrichtsbezogener Ergänzungen keine bloße Fortsetzung des etablierten Unterrichts am Vormittag wünscht, sondern gerade auch dort Möglichkeiten einer erneuerten Lern- und Unterrichtskultur ausmacht. „Unterrichtsbezogene Ergänzungen sollen dabei keinesfalls den ‘normalen’ Unterricht verlängern oder gar die Halbtagsstundentafel erweitern. Vielmehr besteht gerade innerhalb der Ganztags-Angebote die Chance, durch schüleraktivierende Methoden ‘mit allen Sinnen’ zu lernen. Schülerinnen und Schüler entscheiden sich innerhalb der auch für sie verbindlichen Elemente gemäß dem vorgegebenen Zeitplan der Schule. In bestimmten Fällen sollte überlegt werden, ob Förderangebote, z. B. bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, in Abstimmung mit den Eltern verbindlich sein könnten. Auch die Hausaufgabenbetreuung ist ein Element der Ganztagschule und wirkt entlastend für die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.“ (MFBJ 2001, Anlage 2)

Zeitgleich zur Errichtung der ersten Ganztagschulen im Sommer 2002 wurde seitens des Ministeriums eine mehrere Teilprojekte umfassende wissenschaftliche Begleitforschung eingerichtet, die sich jeweils spezifischen Fragestellungen widmet und von unterschiedlichen Forschungseinrichtungen betrieben wird. Das in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehende Projekt der wissenschaftlichen Begleitforschung, welches seit August 2002 von der Forschungsgruppe Ganztagschule des Pädagogischen Instituts der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz³ durchgeführt wird, stellt das Mantelprojekt dar, weil es sich nicht mit Teilfragestellungen beschäftigt, auf welche sich die anderen Teilprojekte konzentrieren, sondern gewissermaßen aus einer übergreifenden Perspektive die Innovation als Ganzes in den Blick nimmt. Gemäß der Ausschreibung des Ministeriums ist es Aufgabe des Projekts, die „Entwicklung der Ganztagschule und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule“ durch Begleitforschung zu evaluieren. An mindestens 20 Schulen sollen die *Entwicklung und Umsetzung* der ganztagschulspezifischen Elemente dokumentiert und *Kriterien zur erfolgreichen Durchführung* herausgearbeitet werden. Abschließend soll überprüft werden, in welchem Umfang die Ziele als erreicht gelten können, und es soll ein Überblick über die Erfahrungen mit den *Wirkungen* der einzelnen Angebotsmerkmale gegeben werden. Dabei gilt es auch die unterschiedlichen Schulstufen und -formen zu berücksichtigen. Der Forschungsauftrag umfasst vier Ebenen: erstens den Prozess der *Konzeptentwicklung* auf der Grundlage der inhaltlichen Eckpunkte und Gestaltungselemente des Ministeriums, zweitens die *organisatorische Gestaltung* der Ganztagschule, drittens die *inhaltliche Gestaltung* der Ganztagschule sowie viertens die Beteiligung der *handelnden Personen* (Schülerinnen und Schüler, Lehrende, Eltern, Schulumfeld). Der Entwicklungsauftrag bezieht sich auf die *Rückbindung von Ergebnissen* in die Entwicklungs- bzw. Organisationsteams der beforschten Einzelschulen sowie auf die *Bereitstellung und den Transfer von Wissen*, damit relevante Ergebnisse und Erfahrungen aus der ersten Gruppe auch bereits vor Abschluss der Implementation für die zukünftigen Ganztagschulen verwertbar sind. Es handelt sich nicht um eine explizite Beratungs- bzw. Organisationsentwicklungsmaßnahme. Im Folgenden soll das vor diesem ministeriellen Erwartungshorizont entwickelte Design der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt werden.

Prämissen des Designs der wissenschaftlichen Begleitung – Projektansatz

Die GTS i.n.F. soll eine bildungspolitische Antwort auf veränderte Sozialisationsbedingungen sowie auf sich daraus ergebende neue Anforderungen an die Lern- und Schulkultur darstellen. Mit der Im-

1 Der Beitrag und der präsentierte Artikel entstanden in Zusammenarbeit mit Dipl. Päd. Till-Sebastian Idel und Katharina Kunze.

2 Alle diesbezüglichen Angaben beziehen sich auf ein an alle allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz gerichtetes Informationsschreiben des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 04. September 2001.

3 Prof. Dr. F.-U. Kolbe (Leitung), Dr. T. Badawia, Dipl.-Päd. K. Graf, Dr. G. Heck, Dipl.-Päd. Till-Sebastian Idel, Dr. M. Kamp, K. Kunze, Dipl.-Päd. M.-T. Münch.

plementierung verbindet sich zudem die Hoffnung der Bildungsadministration, die Einzelschulen zu übergreifenden Schulentwicklungsprozessen anzuregen. Intendiert sind also nicht nur bzw. weniger Maßnahmen, welche sich auf einzelne schul- und sozialpädagogische Elemente beziehen, letztlich aber die Gesamtgestalt der jeweiligen Einzelschulen unberührt lassen. Das Ganztagsschulangebot soll auch als Chance zur umfassenden Veränderung der Kultur der Einzelschule verstanden werden. Von diesem Schulentwicklungsverständnis nimmt auch das Design der wiss. Begleitung seinen Ausgang. Unter *Schulkultur* verstehen wir ‚Holtappels (1995a)‘ das „Gesamt an pädagogischen Ideen, Symbolgehalten und Handlungsmustern“, das nach dem inzwischen erreichten Verständnis durch mindestens drei unterscheidbare Elemente hervorgebracht wird: durch die Lehr-Lern-Kultur, den Bildungscharakter sozialer Kooperationsformen und durch die Organisationskultur. Nach der Qualität der Schulkultur zu fragen bedeutet unter dieser Perspektive auf der einen Seite, das Augenmerk auf Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, das curriculare Lernangebot, Lerngelegenheiten, die Qualität didaktischer Fundierung und methodischer Differenzierung zu richten, wie auch auf erzieherische Arrangements und soziale Lernprozesse, also das „soziale Klima“, das durch institutionelle Normierungen, erzieherische Ziele und Handlungsformen, Interaktionsmuster und Beziehungsstrukturen entsteht. Auf der anderen Seite gilt das Interesse der sozialen Organisation und ihren Prozessen sowie grundlegenden Organisationsstrukturen.

Die Ganztagschulforschung (vgl. z.B. Holtappels [Hrsg.] 1995, Appel/Rutz 1998) hat bislang bereits einige zentrale ganztagschulspezifische Probleme bei der Entwicklung herausgestellt, die auch für das rheinland-pfälzische Modell von Bedeutung sein dürften, wobei anzunehmen ist, dass je nach Typus (als Additum oder in zügiger Form) die Problemstellungen spezifische Relevanz erlangen können: Ungelöst ist bisher erstens die *Rhythmisierung der Tagesorganisation*, im besonderen das Problem, neben dem schulischen Lernen genügend Pausen und Freizeitaktivitäten an geeigneter Stelle vorzusehen. Zweitens ergibt sich die Gefahr einer zu starken *Verplanung und Verschulung* der gesamten Zeit, falls nicht entsprechende Freiräume der Eigengestaltung vorgesehen werden. Für Lehrerinnen und Lehrer entsteht drittens eine andersartige und höhere Belastung, die einer Bearbeitung bedarf. Schließlich werden regelmäßige Belastungen durch *sozialräumliche Umweltbedingungen* und *bauliche Gegebenheiten* bilanziert.

Diese Probleme bedürfen bei der Analyse der Angebotsentwicklung ebenso wie die nach heutigem Forschungsstand antizipierbaren Reformziele (vgl. bspw. Holtappels 1995b) besonderer Aufmerksamkeit. Besonders zu akzentuieren ist dabei, dass wir heute um die alles entscheidende Rolle der Lehrerinnen und Lehrer wissen, die als lokale Entwickler in Planungsgruppen, Organisations- oder Entwicklungsteams die Schulentwicklung tragen (müssen). In Verbindung mit diesem Umstand stellt die Methodenkritik innerhalb der Schulentwicklungsforschung (z.B. Altrichter 2000, Arnold u.a. 2000, Holtappels 1999, Rolff 1999, Wildt 1999) heraus, dass zur Erforschung der konkreten Entwicklungsprozesse in diesen Gruppen eine *substanzielle Prozessforschung* bislang weitgehend ein Desiderat geblieben ist, obwohl gerade hier die das Entwicklungsergebnis bestimmenden Prozesse ablaufen und Zusammenhänge wirksam werden.

Aus diesen Gründen hat sich die wissenschaftliche Begleitung der rheinland-pfälzischen GTS i.n.F. entschieden, die konventionellen Pfade der Schulentwicklungsforschung zu verlassen bzw. diese zu ergänzen. Im Rahmen eines dualen Projektdesigns in Form von zwei eng miteinander verzahnten Teilprojekten nähert sich die wissenschaftliche Begleitforschung dem Reformprozess der Errichtung der Ganztagsschulangebote i.n.F. jeweils aus unterschiedlichen analytischen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen. Wir rekonstruieren und evaluieren die Entwicklung und Umsetzung der Angebote, wobei neben der Bestandsaufnahme der inhaltlichen Ausgestaltung sowie der Dokumentation der Entwicklungsprozesse und der Implementierung der Angebote *strukturelle und prozessuale Einflussbedingungen* sowie *Gelingens- und Misslingensbedingungen* des Entwicklungs-

prozesses identifiziert werden, die für die weitere Gestaltung der GTS i.n.F. Hinweise bieten können. Um dies leisten zu können, wird ein Repräsentativaussagen ermöglichendes Monitoring des Innovationsprozesses in Form einer standardisierten Fragebogenstudie an 24 Schulen mit einer engen, prozessbegleitenden Praxisforschung auf der Basis von *Fallrekonstruktionen an vier Einzelschulen* kombiniert, mit Hilfe derer über die Prozesse in den einzelnen Entwicklungsgruppen exemplarisch das komplexe einzelschulspezifische Zusammenwirken verschiedener inner- und außerschulischer Faktoren bei der Entwicklung und Umsetzung des Ganztagsschulangebotes rekonstruiert und analysiert werden kann. Durch die Verzahnung der beiden Teile ergibt sich die Möglichkeit, einerseits mikrologisch entscheidende Größen und Gelenkstellen des innovativen Entwicklungsprozesses, die durch den bisherigen Forschungsstand unzureichend ausgewiesen wurden, näher zu rekonstruieren und diese Befunde andererseits mit den repräsentativen Aussagen der Fragebogenstudie sowohl im Prozess der Erkenntnisgewinnung als auch im Sinne einer empirischen Generalisierung integrativ zu verarbeiten. Da die fallorientierte Praxisforschung (Teilprojekt A) ein bislang wenig verbreiteter junger Ansatz ist, soll ihm im Folgenden größere Aufmerksamkeit geschenkt werden, während dagegen im daran anschließenden Abschnitt die Fragebogenstudie (Teilprojekt B) nur kurz skizziert werden soll.

Teilprojekt A: Fallorientierte Praxisforschung an vier Schulen

Das qualitative Teilprojekt analysiert die Umsetzung des Ganztagsschulangebotes und strukturelle sowie prozessuale Gelingens- und Misslingensbedingungen, indem es am einzelschulspezifischen Zusammenwirken der Arbeit der lokalen Entwicklergruppe mit anderen innerschulischen Faktoren sowie den außerschulischen Rahmenbedingungen ansetzt. Forschungsgegenstand (vgl. hier v.a. Arnold u.a. 2000, deren Verfahren hier weiter erprobt wird, aber auch Holtappels 1999) ist der Verlauf der Angebotsentwicklung und -implementierung, an dem Erfahrungen sowie Handlungsprobleme und -möglichkeiten in ihrem Entwicklungsgang rekonstruiert werden können. Die Gesamtfragestellung lautet: Welche Gelingens- und Misslingensbedingungen für Entwicklung und pädagogische Praxis der Ganztags-Angebote lassen sich bestimmen? Sie kann über folgende *inhaltliche Schwerpunkte* ausdifferenziert werden:

1. Mittels einer Rekonstruktion des Arbeitsprozesses, der realisierten und nicht realisierten Handlungsmöglichkeiten sowie der Arbeitssituation und Belastung der Entwicklungsgruppenmitglieder und der durchführenden pädagogischen Akteure lassen sich Befunde über typische *Handlungsprobleme und Problemkonstellationen* gewinnen.
2. Zweitens werden die *Voraussetzungen für die Bewältigung der mit der Entwicklung und Durchführung verbundenen Anforderungen* untersucht, die sich nach heutigem Kenntnisstand in einem Zuwachs an Professionalität manifestieren (vgl. Altrichter 2000, Arnold u.a. 2000).
3. Weiter geht es um *angebots- bzw. aufgabenspezifische Erfahrungen* mit dem Prozess und seinen Anforderungen: insbesondere um die Frage, inwiefern neue Entwicklungsverfahren für die Angebote sowie die dafür notwendigen Kompetenzen neu erarbeitet oder noch entfaltet werden müssen – auch hinsichtlich eines gewandelten Verständnisses von Ganztagschule.
4. Schließlich geht es um das *Zusammenwirken von inner- und außerschulischen Rahmenbedingungen*. Der Forschungsstand dokumentiert diverse restriktive, aber auch Chancen eröffnende Konstellationen bei Schulentwicklungsprozessen im GTS-Zusammenhang, die eigens zu prüfen sind, auch hinsichtlich des konkreten Umgangs der Entwicklungsgruppen mit diesen Rahmungen.

Methodologisch betrachtet zeichnet sich die rekonstruktive Prozessforschung allerdings dadurch aus, dass die konkreten Erhebungsgegenstände im Rahmen der o.g. allgemeinen Fragestellung erst im Laufe des Forschungsprozesses bestimmt werden.

Zur fallorientierten Praxisforschung gehört im Sinne des Entwicklungsauftrages der Landesregierung auch ein die Entwicklungsgruppen vor Ort konkret unterstützendes Angebot in Form von prozessbegleitenden Arbeitssitzungen, in denen der seitens der wissenschaftlichen Begleitung aus einer Fremdperspektive erfasste Prozess an die Mitglieder der jeweiligen Entwicklungsgruppen zurückgespiegelt wird, wodurch die fallspezifischen Forschungsergebnisse unmittelbaren Eingang in die Weiterentwicklungsvorhaben vor Ort finden können. Insgesamt leistet die fallorientierte Praxisforschung damit einen Beitrag zur weiteren Professionalisierung der Entwickler/-innen vor Ort, indem diese ihre Kompetenzen zur eigenständigen Entwicklungsarbeit erweitern und ihre eigene Problem-sicht schärfen können.

Bei der *Schulenauswahl* wurde nach den grundlegenden Strukturmerkmalen der Schulen und ihren Rahmenbedingungen so quotiert, dass möglichst unterschiedliche relevante Konstellationen erfasst werden konnten. Grundlage für die Auswahl bildeten dabei die Bewerbungsunterlagen der jeweiligen Schulen. Aus forschungsökonomischen Gründen konnten wir allerdings kein vollständiges theoretical sampling durchführen und mussten daher auf zusätzliche externe Auswahlkriterien (z.B. Empfehlungen des Ministeriums und anderen Experten) zurückgreifen. Im Ergebnis wurden folgende vier Schulen ausgewählt: ein Gymnasium, eine Realschule, eine Hauptschule sowie eine Sonderschule mit Förderschwerpunkt Lernen. Neben der Kontrastierung nach Schultypen und deren Besonderheiten (wobei wir wegen der notwendigen Beschränkung auf vier Schulen die Grundschulen wegen des schwerer mit den anderen Schularten vergleichbaren altersspezifischen Zuschnitts hier nicht berücksichtigt und in anderer Form einbezogen haben) war bspw. ein zentrales Auswahlkriterium, dass die Hauptschule die einzige Schule darstellte, die ein zügiges Ganztagsangebot realisieren wollte. Alle anderen Schulen planten, GTS i.n.F. als Additum zum bestehenden Halbtagsangebot umzusetzen.

Leitendes Erhebungsprinzip der fallorientierten Praxisforschung war und ist, dass sich der Erhebungsprozess den lokalen Bedingungen individuell anschmiegt. Grundsätzlich bleiben sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsstrategie für Modifikationen offen, um ggf. Veränderungen im Prozess (bspw. in der Problemsicht der Entwicklergruppe oder der inhaltlichen oder organisatorischen Konzeption des Angebots) dokumentieren zu können. Die Logik des Vorgehens wird also zentral dadurch bestimmt, wie sich jede der vier Schulen ihre Entwicklungsaufgabe selbst stellt und die Probleme dabei selbst definiert. Konstitutiv stehen die faktischen Entwicklungsaufgaben im Rahmen der GTS-Entwicklung und die von den Schulen eingesetzten Entwicklungsstrategien im Fokus der Erhebung; an ihnen muss sich die Datengenerierung orientieren. Im Laufe des Rekonstruktionsprozesses und mit zunehmend komplexerer Kenntnis der lokalen Bedingungen wurden zusätzlich innerhalb der Forscher/-innengruppe Absprachen im Hinblick auf die zu erhebenden Daten getroffen, damit eine Vergleich- und Kontrastierbarkeit des erhobenen Materials gewährleistet werden kann.

Das Datenmaterial erstreckt sich auf Transkriptionen der im Zentrum der Erhebungen stehenden regelmäßigen Tonband-Aufzeichnungen der Sitzungen der Entwicklungsgruppen sowie auf Interviews mit Einzelpersonen, Dokumente und Schriftstücke (bspw. Elterninformationen zur GTS i.n.F., Protokolle von Konferenzbeschlüssen bzw. die Bewerbungsmaterialien etc.), Mitschnitte von Gruppendiskussionen und Videografien zu einzelnen Angebotsbestandteilen. Zusätzlich stehen dichte Beschreibungen der schulischen Kontextbedingungen, des Angebots sowie durch Videografien flankierte ethnografische Protokolle aus einer zweitägigen teilnehmenden Beobachtung des Ganztagsangebots zur Verfügung.

Die *Auswertung* der Daten erfolgt bezogen auf den jeweiligen Gegenstand in einem zweistufigen Verfahren. Zunächst wird in einer auf die Einzelschule bezogenen, fallorientierten Zugangsweise „*lokales Wissen*“ bezüglich des schulspezifischen Entwicklungsprozesses erarbeitet. In einem zweiten Schritt wird durch *systematische Fallkontrastierungen* und die darauf aufbauende begrifflich-theoretische Bearbeitung der rekonstruierten Erfahrungen mit den Entwicklungsprozessen verallgemeinerbares Prozesswissen generiert, das in der Fortbildung für andere Schulen praktisch Verwendung finden kann und darüber hinaus zur Erweiterung des Wissensstandes der Schulentwicklungsforschung beiträgt. Näher betrachtet werden „*typologische Bilder und Vergleichsmodelle*“ erarbeitet, auf deren Basis eine Verallgemeinerung der erzielten Ergebnisse bezüglich der komplexen Erfahrungen und Vorgehensstrategien im Entwicklungsprozess geleistet werden kann, die bis zu generalisierbaren Erkenntnissen über die Zusammenhänge und Bedingungen des Gelingens oder Scheiterns bei entsprechenden Entwicklungsaufgaben reicht. Je nach spezifischem Fall wurden dabei bisher folgende Rekonstruktionsdimensionen (immer sowohl in der Dimension der faktisch gewählten als auch der nicht ausgeschöpften Handlungsmöglichkeiten und Alternativen) in den Fokus der Analyse gerückt:

- die *Strukturproblematik der jeweiligen Einzelschule* zu Beginn des Entwicklungsprozesses (äußere und innere Rahmenbedingungen, Motive für den Entschluss etc.)
- die strukturellen Merkmale der *Kooperation und Partizipation*, insbesondere innerhalb der Entwicklergruppe aber – soweit rekonstruierbar – auch in Bezug auf alle schulischen Akteure (Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/-innen, Eltern, pädagogische Fachkräfte bzw. externe Kooperationspartner),
- die bei der Entwicklung und Durchführung des GTS-Angebots vorherrschenden *organisationsbezogenen und pädagogischen Orientierungs- und Handlungsmuster* der Akteure (bspw. in Bezug auf die organisatorische und inhaltliche Grundlegung und Ausgestaltung von GTS i.n.F. und die daraus resultierenden Folgen),
- die konkrete *Ausformung der Angebotselemente* als „Lebenswelt Ganztagschule“.

Aus den fallorientierten Praxisanalysen werden bündelnd fallübergreifende Einsichten herausgearbeitet, wobei über eine abschließende Kontrastierung insbesondere nach den Möglichkeitsspielräumen bei der GTS-Angebotsentwicklung und -durchführung gefragt wird, denn im Bereich lokaler und regionaler Schulentwicklung handelt es sich um Aufgaben, die sich u. E. einer standardisierten Lösung weitgehend entziehen und für die eine programmatische, Erfolg versprechende Strategie vorderhand nicht vorliegt.

Eine auf diese Dimensionen bezogene Analyse erfordert ein angepasstes *struktural-hermeneutisches Rekonstruktionsverfahren*. Schwerpunktmäßig haben wir uns daher für eine Auswertung nach der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. bspw. Oevermann 1983, 1993, Oevermann u.a. 1979 sowie Wernet 2000) entschieden, die wir für die derzeit differenzierteste und in unserem Fall gegenstandsangemessene Auswertungsmethode halten. Die Rekonstruktion des Forschungsgegenstands macht es erforderlich, den Entwicklungsprozess als soziale Struktur eines sinnhaft verfassten Zusammenhangs zu rekonstruieren, die durch die vorhandenen regelerzeugten Möglichkeiten (z.B. allen Teilnehmer/-innen bekannte Kommunikations- und Interaktionsregeln) und eine je individuell ausgeprägte Eigenart der Auswahl aus diesen Handlungsoptionen hervorgebracht wird.

Mit Hilfe der objektiven Hermeneutik wird also soziale Praxis als Prozess von bewusst oder unbewusst getroffenen Entscheidungen bzw. von realisierten oder nicht-realisierten bestehenden Handlungsoptionen rekonstruiert. Diese Auswertungsmethode ist daher auf eine Praxisforschung geradezu zugeschnitten. Durch das gedankenexperimentelle Ausbuchstabieren von Handlungsmöglichkeiten werden im Auswertungsverfahren die neben der tatsächlich getroffenen Entscheidung ebenfalls möglichen, jedoch nicht verwirklichten Optionen immer mitreflektiert. Die Besonderheit des tat

sächlichen Handlungsablaufs lässt sich so schrittweise herausarbeiten. Für die Schulentwicklungsforschung liegen erste positive Erfahrungen mit diesem Verfahren bereits vor (vgl. Arnold u.a. 2000). Neben der objektiven Hermeneutik kommen, um der Fülle des Materials gerecht werden zu können, bei der Auswertung noch dichte Beschreibungen und inhaltsanalytische Verfahren zum Einsatz.

Teilprojekt B: Quantitative Fragebogenstudien

Um im Sinne einer *numerischen Generalisierung* repräsentative Befunde zu erhalten, wird der Prozess der Implementierung des Ganztagsschulangebots im quantitativen Teilprojekt an 24 Schulen (alle Schulformen sind vertreten; einschließlich der vier Schulen der rekonstruktiven Praxisforschung) durch eine mehrere Elemente umfassende Fragenbogenstudie erforscht. Folgende Gruppen werden mit eigens entwickelten Instrumenten befragt: (a) Schulleitungen; (b) in das Ganztagsangebot in Gestalt von Entwicklung, Organisation und Durchführung involvierte Lehrende; (c) im Ganztagsangebot eingesetzte Fachkräfte, welche von den Schulen selbst angestellt oder über Kooperationsverträge bspw. von Trägern der Jugendarbeit entsendet werden; (d) Schülerinnen und Schüler, die das Ganztagsangebot in Anspruch nehmen; (e) deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. Die Gruppen (a) und (b) wurden im zweijährigen Untersuchungszeitraum zweimal befragt – um wenigstens einen kleinen Längsschnitt zu realisieren –, die übrigen Akteure lediglich einmal. Der Schwerpunkt des Teilprojekts liegt auf den Befragungen der im engeren Sinne schulischen Gestaltungskräfte, also auf Schulleitungen und Lehrenden. Die höhere Gewichtung dieser Gruppen erfolgte nicht nur aus inhaltlichen Gründen, d.h. der Schwerpunktsetzung auf schulentwicklungstheoretischen Fragestellungen, sondern auch aus forschungsökonomischen Motiven und hängt außerdem mit der Struktur des Gesamtzusammenhangs der vom Ministerium eingesetzten wissenschaftlichen Begleitforschung zusammen; andere Projekte der wissenschaftlichen Begleitforschung des Ministeriums haben die von uns eher nachrangig behandelten Gruppen und deren Sichtweisen zum Gegenstand.

Auch mit der Fragebogenstudie wird eine empirische Rekonstruktion von Gelingens- und Misserfolgsbedingungen der Implementierung und Verstetigung der GTS i.n.F. anvisiert: Welche außer- und innerschulischen Bedingungskonstellationen bewirken ein förderliches GTS-Angebot? Was zeichnet jene Schulen aus, die nach Meinung der Akteure und auch vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Zielsetzungen ein qualitativ hochwertiges Angebot zustande gebracht haben? Entsprechend dem oben bereits angesprochenen Vorverständnis richtet sich die Fragebogenstudie, über den Bereich des Ganztagsschulangebots hinausgehend, auch auf die Analyse der einzelschulübergreifenden *Schulkultur*. Die aufgrund des Fragenbogensumfangs auf das Wesentlichste reduzierten diesbezüglichen Skalen sind teils aus anderen Schulforschungsstudien übernommen und teils neu mit Fokus auf die Spezifik des GTS-Angebots in Rheinland-Pfalz konstruiert. Entsprechend dem theoretischen Ansatz von Schulkultur beziehen sich die Konstrukte auf Phänomene wie Organisationsabläufe und Schulmanagement, sozialökologische Dimensionen, die Lehr- und Lernkultur sowie die schulischen Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse und subjektiven schulbezogenen Befindlichkeiten der Akteure. Unser Interesse ist es, durch die Erfassung dieser Größen den Ausgangskontext der Schulen, ihren Entwicklungsstand und damit das Sockelniveau von bereits in der Schule entfaltenen Qualitätsmerkmalen und Schulentwicklungskapazitäten zu ermitteln. Denn aus der Schulentwicklungsforschung ist ja bekannt, dass der Erfolg einzelschulischer Innovationen auch vor allem vom bereits in der Schule kultivierten Entwicklungsvermögen, den dort vorhandenen Gestaltungspotenzialen abhängt. Ferner können mit der zweifachen Erhebung dieser Merkmale auch, der Prozessperspektive folgend, schulkulturelle Veränderungen beobachtet werden.

Die *Befragung der Schulleitungen* dient insbesondere dazu, objektive Daten und Sachinformationen zum Ganztagsangebot zu erhalten zu gewinnen, also zum Umfang des etablierten Angebots, dessen

inhaltlicher Ausgestaltung, zu den sächlichen Rahmenbedingungen, den Kooperationspartnern, der Personalstruktur im Angebot u.a.

Der Fragebogen für die Gruppe der *im Angebot eingesetzten Lehrenden* ist am umfangreichsten und ist somit die primäre Hauptdatenquelle, welche am substanziellsten Auskunft über den Prozess der Einführung des GTS i.n.F. geben kann. Die Lehrenden wurden in der Erstbefragung zur Vorgeschichte und dem Planungsprozess des Ganztagsschulangebots befragt. Weitere wichtige Fragebereiche sind die Organisationsabläufe im GTS-Bereich, die Einschätzung der Kooperation mit der Schulleitung, dem Kollegium, den Eltern und den außerschulischen Kooperationspartnern sowie die inneren und äußeren Rahmenbedingungen. Als Durchführende werden die Lehrenden befragt nach ihren Angeboten, deren Gestaltung sowie den damit verbundenen spezifischen Problemstellungen und Belastungspotenzialen, aber auch Erfolgen, die sich eingestellt haben. Sie sollen die Qualität des Ganztagsangebots einschätzen und über mögliche Veränderungen der Lernkultur Auskunft geben. Von besonderer Relevanz ist in der Befragung der Lehrenden außerdem das Thema Pädagogische Professionalität: inwieweit haben sich durch den Einsatz im GTS-Angebot die Rolle der Lehrenden, ihr Verhältnis zu den Lernenden und ihre berufsbezogenen Haltungen und Orientierungsmuster verändert, wurden durch die Innovation berufliche Entwicklungsprozesse stimuliert? Damit eng verbunden ist ein weiterer Fragebereich, in welchem der GTS-spezifische Qualifizierungsbedarf ermittelt wird.

Die *Kooperationspartner*, welchen nach den bildungspolitischen Richtlinien ein besonderes Gewicht beigemessen werden soll,⁴ werden in erster Linie dazu befragt, welche Gestalt die Zusammenarbeit mit den Schulen und Lehrenden im konkreten Fall angenommen hat, wie sie ihre eigene Rolle im Ganztagsangebot sehen, welche Probleme sich für sie persönlich im Kooperationsverhältnis aufgetan haben, welchen neuen Anforderungen sie sich durch das GTS-Angebot ausgesetzt sehen und welche Veränderungen sie für notwendig erachten.

Hinsichtlich der Gruppe der am Ganztagsschulangebot teilnehmenden *Schülerinnen und Schüler* werden in der Befragung die Wertschätzung des Angebots⁵ sowie allgemeine schulbezogene Befindlichkeiten ermittelt. Die Lernenden sollen angeben, ob ihnen in der GTS neue Sacherfahrungen in veränderten Lernarrangements eröffnet werden und ob sie in Bezug auf ihre Beziehung zu den Lehrenden wie auch zu den Mitschülern neue positive Sozialerfahrungen machen konnten. Es gilt hier in erster Linie die Frage zu beantworten, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Schule im GTS-Bereich neu erleben, inwiefern ihnen hier neue produktive Aneignungsmöglichkeiten und neue Formen des sozialen Lernens eröffnet werden, oder ob das Angebot als zusätzliche Belastung und als Einschränkung der Freizeitosphäre wahrgenommen wird.

Ein weniger Fragen beinhaltender *Elternbogen* erfasst in groben Zügen die Wahlmotive, die Akzeptanz des Angebots aus Elternsicht und die Auswirkungen des Angebots auf die Kinder und den Familienalltag. Ist das alltägliche Familienleben etwa dadurch, dass die Hausaufgaben in der Schule erledigt werden, entlastet worden? Darüber hinaus sollen die Eltern, soweit ihnen hier Aussagen möglich sind, die Angebotsgestaltung beurteilen. Ein letzter Fragekomplex betrifft die möglichen pädagogischen Wirkungen des GTS-Angebots auf ihre Kinder, also bspw. die Frage, inwieweit sich bestimmte Grundhaltungen ihrer Kinder gegenüber der Schule, den schulischen Anforderungen und der schulischen Bewährungsdynamik verändert haben und inwieweit das GTS-Angebot Einfluss auf die Erweiterung bestimmter Kompetenzbereiche und den Leistungsstand ihrer Kinder hat.

⁴ Das Ministerium hat mit den großen Dachverbänden der Träger Kooperationsverträge abgeschlossen und nicht geringe finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt.

⁵ Natürlich werden auch bei allen anderen Gruppen Akzeptanzwerte ermittelt.

Die Auswertung der Befragungen ist an den bereits genannten Leitfragen ausgerichtet. Es geht letztlich darum, ein auf die rheinland-pfälzischen Verhältnisse (d.h. den Möglichkeitsraum des rheinland-pfälzischen Konzepts) bezogenes Modell mittlerer theoretischer Reichweite zu formulieren, das vor dem Hintergrund bestimmter Qualitätsmerkmale angeben kann, welche Weichenstellungen und Voraussetzungen sowie Prozesskonstellationen und Gestaltungsmerkmale das Gelingen des GTS-Angebots wahrscheinlich machen. Wie im qualitativen Projektteil ist es auch hier Ziel, mit dem generierten Prozesswissen Empfehlungen für die Ebene der Systemsteuerung zu formulieren – gerade auch vor dem Hintergrund, dass in den nächsten Jahren sich die Zahl der Ganztagschulen beträchtlich erhöhen wird. Damit kann die Bildungsadministration in dem über eine jährliche Quote genehmigter Neugründungen kontrollierten Ausdehnungsprozess an bestimmten Stellen möglicherweise gegensteuern, und die neuen Schulen können zielsicher beraten werden. Das Feedback und der Wissenstransfer der Befragungsbefunde an die einzelnen Schulen werden über einzelschulspezifische Ergebnisberichte, die im Rahmen von Pädagogischen Konferenzen diskutiert werden, sowie einzelschulübergreifend in Fachtagungen in Zusammenarbeit mit dem IFB und anderen Serviceeinrichtungen sichergestellt.

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Professor Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, Forschungsgruppe "Ganztagschule"

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung

Entwicklung und Umsetzung
des Ganztagsschulangebotes

- rekonstruieren und
- evaluieren

Hauptfragestellung

Strukturelle und prozessuale Bedingungen
des Gelingens und des Misslingens
(welche lassen sich identifizieren?)

Duale Anlage des Forschungsdesigns

- **Standardisierte Erhebung**

Ansatz externer Evaluation

Aussagen über Entwicklungsverläufe

Aussagen über typische Problemkonstellationen

Aussagen über die Bewertung des Angebots durch die Professionellen

- **prozessbegleitende Schulforschung**

Ansatz fallorientierter Praxisforschung

– Rekonstruktionsergebnisse über den Prozess in der Entwicklungsgruppe und der Organisationsgruppe

– Aussagen über das komplexe einzelschul-spezifische Zusammenwirken inner- und außerschulischer Faktoren

– Prozessbegleitende Unterstützung der Organisationsgruppen

Entscheidende Parameter und Arbeitsphasen des Entwicklungsprozesses rekonstruktiv näher bestimmen

Verbindung beider Projektteile in der Rekonstruktion und Evaluation.

Fallorientierte Praxisforschung

Ziel: einzelschulspezifisches Zusammenwirken der Arbeit der lokalen Entwicklungs- und Organisationsgruppe, in der schulische Faktoren und außerschulische Rahmenbedingungen rekonstruieren.

Fragestellung: Verlauf der Angebotsentwicklung und Implementierung:

- Handlungsprobleme bei Entwicklung und Durchführung des Ganztagschulangebots
- Voraussetzung für die Bewältigung der mit der Entwicklung und Durchführung verbundenen Anforderungen, Einflussfaktoren auf Gelingen oder Misslingen
- Angebots- bzw. aufgaben spez. Erfahrungen mit dem Durchführungsprozess
- Zusammenwirkung von inner- und außerschulischen Rahmenbedingungen

Funktion der Unterstützung durch

- a. prozessbezogenes Erfahrungswissen: Entwickler prozessnah unterstützen in Reflexion und Weiterentwicklung des Innovationsprozesses
- b. allgemeines Wissen über die Entstehungsbedingungen

Forschungstableau der standardisierten Erhebung

- Organisationsteams (auch: Mitglieder des früheren Entwicklungsteams)
- Lehr und Fachkräfte, die im Ganztagsschulangebot anbieten

Befragung 2002/01/2003

- externe Rahmenbedingungen
- interne Rahmenbedingungen
- Schulkultur
 - Organisationskultur
 - Partizipation
 - Lernkultur
 - Schulklima
- Prozess der Konzeptentwicklung
- Merkmale des eingerichteten Angebots
- Durchführung des Angebots/ Erfolge /Probleme/Gelingensbedingungen
- Beurteilung durch Professionelle

Befragung 12/2003

- externe Rahmenbedingungen/Veränderung
- interne Rahmenbedingungen/Veränderung
- Schulkultur:
 - Organisationskultur
 - Partizipation
 - Lernkultur
 - Schulklima
 - Belastung
- Merkmale des Angebots/Modifikation
- Durchführung des Angebots/Erfolge/Probleme
- Beurteilung durch Professionelle
- Bilanzierung des Entwicklungsprozesses

-
- Schülerinnen und Schüler

Befragung 11-12/2003

- Akzeptanz
- Wahlpräferenzen
- Partizipation
- Wirkung und
- Sozialisationsseffekte
- Auswirkungen auf familiären Raum

-
- Eltern

Befragung 11-12/2003

- Wahlmotive und Akzeptanz
- Partizipation
- Auswirkungen auf das Familienleben
- Verhältnis Familie-Schule

Ausblick

Die hier skizzierte Kombination von qualitativ-rekonstruktivem und standardisiertem methodischen Vorgehen bietet erweiterte Möglichkeiten der Erforschung, die dem Forschungsgegenstand der Schulentwicklungsforschung in besonderer Weise entsprechen. Die hier vorgeschlagene Triangulation von Methoden dient dem tieferen Verständnis der im Schulentwicklungsprozess entstandenen Strukturen durch die Rekonstruktion ihres Entstehungsprozesses.

Prozesswissen als Produkt dieser Verschränkung zu erarbeiten bedeutet auch, Schulforschung spezifischer zu bestimmen. Prozessforschung stellt eine Art "klinischer Forschung" im erziehungswissenschaftlichen Bereich dar, ihr Wissen betrifft den für die Ergebnisse von Schulentwicklung entscheidenden Bereich der Implementation (vgl. Arnold u.a. 2000, 29).

Dabei dürfen wir heute nach dem Diskussionsstand zur Methodologie gerade der qualitativen Forschungsverfahren davon ausgehen, dass der Vorzug der Triangulation darin liegt, "dass unterschiedliche Aspekte und Facetten des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet werden, die Komplexität des sozialen Geschehens dargestellt und analysiert werden kann und somit eine differenziertere Erkenntnis gewonnen werden kann" (so Engler 1998, 126 mit Bezug auf Denzin, Lamnek und Flick [ib. 1991]). Die Fruchtbarkeit der Kombination unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen im Sinn einer Methodenintegration von qualitativen und quantitativen Zugängen darf also als unstrittig gelten, wengleich bislang strittig geblieben ist, wie die unterschiedlichen Daten aufeinander zu beziehen sind. Entscheidend dafür ist nach dem gegenwärtigen Stand, dieses Bezug nehmen mit dem theoretischen Hintergrund beziehungsweise der Art des Forschungsgegenstandes und mit der Fragestellung zu begründen. Es lässt sich dann auch begründen, dass durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge unterschiedliche Dimensionen des Gegenstandes beleuchtet werden, die "miteinander verflochten sind und den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven beleuchten" (ebd., 125). Triangulation meint also den Umstand, dass sich verschiedene methodische Zugänge ergänzen, korrigieren oder Ergebnisse validiert werden können (vgl. auch Friebertshäuser 1998).

Wie konkretisiert sich eine solche Kombination von methodischen Zugängen beim Gegenstand der Schulentwicklungsforschung? In einem ersten prominenteren Beispiel kombiniert Horstkemper (1998) im Rahmen einer längsschnittlichen Prozessevaluation quantitative und qualitative Methoden, indem neben der standardisierten Befragung verschiedener Beteiligter Gruppendiskussionen mit Unterrichtenden und Interaktionsanalysen in den Unterrichtsangeboten kombiniert werden. "Gerade im Feld komplexer Entwicklungsprozesse scheint uns eine solche Kombination ausgesprochen fruchtbar ... auf der einen Seite können für die Diagnose von Ausgangslagen (Ist-Zuständen) und zur Beschreibung zwischenzeitlich erreichter Stationen eine Reihe nützlicher Informationen etwa aus Schüler- und Lehrerbefragungen gezogen werden" (780/781), andererseits bieten die Ergebnisse der Gruppendiskussion Einblicke in den Prozess.

Näher präzisiert wurde diese Kombination in der zitierten Studie von Arnold u.a. (2000). Die dort dokumentierte fallorientierte Praxisforschung verändert das Verständnis von Schulforschung mindestens in dreifacher Hinsicht:

Einmal impliziert das Vorgehen ein anderes Verhältnis zu den Praktikern vor Ort. Gerade dann, wenn man berücksichtigt, dass ihr Arbeits- und Lernprozess nicht durch "höherwertiges" Wissen von außen gesteuert werden kann, erfordert es die Kooperation, regelmäßig über die Art und Weise der Beteiligung zu reflektieren, weil die produktive Differenz von wissenschaftlichem Blick bzw. die Distanz zur Praxis für die "Erzeugung mehrperspektivischer Bilder oder Blicke" (ebd., 26) und für "lokales Wissen" genutzt werden muss, ohne diese Differenz bzw. Distanz aufzuheben. Wechselseitiges Klären der Rollen und institutionalisierter Austausch sind dafür zentral.

Gleichzeitig muss die Forschung genuin auf Theoriebildung zu Entwicklungsprozessen zielen, auf die Entwicklung eines begrifflichen Ordnungsrahmens für das vorhandene, zuerst aus einzelnen Praxisanalysen stammende Wissen.

Drittens leistet die mikrologische Forschung in diesem Fall eine auf den Prozess bezogene Analyse. Sie entwickelt "typologische Bilder und Vergleichsmodelle...- vor allem über die Prozessstrukturen der

Schulentwicklung" (ebd., 27). Ziel sind "Verallgemeinerungen auf der Ebene der Prozess Erfahrung und der Prozessstrategien, also auf der Ebene von Erkenntnissen über die Zusammenhänge und Bedingungen des Gelingens oder Scheiterns eines Schulentwicklungsprozesses in Hinsicht auf entsprechende Entwicklungsaufgaben".

Dieses zentrale Element fallorientierter Praxisforschung zum Zusammenhang von "Handlungsproblemen im Zuge der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben... und (den) Rahmungen für die Bewältigung" (ebd., 28) kann sinnvoll mit Analysen von Zwischenständen bzw. Ergebnissen der Schulentwicklung kombiniert werden, welche längsschnittliche standardisierte Befragungen erbringen. Die Prozessforschung kann zur Aufklärung der Genese dieser Zwischenstände beitragen, indem sie allgemeine Strukturierungen des Entwicklungsprozesses herausarbeitet, zugrunde liegende Zusammenhänge des Gelingens von Entwicklungsprozessen. Verbunden mit repräsentativen Aussagen über erreichte Zwischenstände zum Beispiel bezüglich des Lernangebotes und der Schulkultur aus standardisierten Erhebungen lässt sich der Zusammenhang von Prozess und Produkt rekonstruktiv erfassen.

Die Art der durch Triangulation möglichen Befunde und Aussagen lässt sich abschließend an ersten Befunden beispielhaft verdeutlichen. Dabei wird erkennbar, inwiefern die Prozessanalyse die Problemkonstellation bei der Umsetzung des Angebotskonzeptes klären kann, so wie diese Konstellation in der Momentaufnahme der standardisierten Erhebung nach einem halben Jahr erkennbar wurde. Darüber hinaus ergeben sich Hinweise auf Gelingensbedingungen.

Die Befragungsergebnisse zu Umsetzungs- und Durchführungsproblemen zeigen im Gesamtüberblick deutlich, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer vor allem die Ganztagsschul-Angebotsbereiche von "unterrichtsbezogenen Ergänzungen" und von "Förderung" als für sich noch unzureichend gelöste Entwicklungsaufgaben wahrnehmen, also Bereiche mit deutlichem konzeptionellen Entwicklungsbedarf - verglichen zum Beispiel mit themenbezogenen Vorhaben oder Projekten, an die eher mit vorhandenem know-how herangegangen werden kann. Die Antworten verweisen zu Teilen auf organisatorische Probleme und Schwierigkeiten mit der Angebotsentwicklung.

Dieser "Zwischenstand" lässt sich über Prozessmerkmale in seinem Zustandekommen rekonstruieren, und Zusammenhänge prozessstruktureller Art werden dabei als Gelingensbedingungen deutlich.

Im Prozess sind drei durch die Praktiker bestimmte Entwicklungsaufgaben erkennbar: die "Entwicklung von Rahmenkonzept und näherer Konzeption" in einer Entwicklergruppe, die "Debatte um die Organisation und Inhalte von Ganztagschule im Gesamtkollegium" und schließlich die "Entwicklung organisatorischer Regeln für das Ganztagsschulangebot". Die Rekonstruktionsergebnisse zeigen nun, dass im Prozess der Rahmenkonzeptentwicklung als vorrangig zu lösende Fragen die Fragen nach der verwaltungstechnischen und räumlich-zeitlichen Organisation dominieren, und sie werden kreativ und vielgestaltig gelöst. Pädagogische Ziele und Inhalte werden dagegen deutlich weniger bearbeitet. Hinsichtlich der Debatte um Organisation und Inhalte ebenso wie hinsichtlich der Entwicklung von organisatorischen Regeln zeigt sich ein anderes: Die von Schulleitung oder Entwicklungsgruppen entwickelten Konzepte werden in den Sitzungen des Gesamtkollegiums vorgelegt und diskutiert - die Lasten der Entwicklungsarbeit werden von Schulleitungen und kleineren Entwicklungsgruppen getragen. Insofern zeigt sich, dass darüber hinaus auch eine kooperative Planung strukturell betrachtet möglich wäre, die mehr Kollegen schon früher einbezieht. Da ginge es dann z.B. darum, eigens das Grundverständnis von Ganztagschule überhaupt zu erörtern, das jeder implizit voraussetzt (beispielsweise pädagogische Ziele zu einem eigenen Thema zu machen), und zwar mit allen Kollegen. Außerdem besteht Freiraum dazu, eine kooperative Planung auszuführen, die sehr viel intensiver ist und in der Konkretion weiter ausgeführt wird, beispielsweise bezüglich der organisatorischen Regelungen, die die Angebotsdurchführung abstützen, oder bezüglich der Inhalte.

Eine entsprechende Gestaltung des Arbeitsprozesses der beteiligten Kolleginnen und Kollegen wird hier als eine Gelingensbedingung ebenso erkennbar wie deutlich wird, dass eigene Kompetenzen dafür eine Rolle spielen, als Entwicklungsteam und Kollegium sich selbst und durchdacht eine Ordnung für die eigene Entwicklungsarbeit zu geben.

Literatur

Altricher, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität, in: Bastian, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen, S. 145-166.

Appel, S./Rutz, G. (1998): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation, Schwalbach/Ts.

Arnold, E./Bastian, J./Combe, A./Schelle, C./Reh, S. (2000): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen, Hamburg.

Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven, Opladen.

Holtappels, H.-G. (1995a): Schulkultur und Innovation. Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung, in: ders. (Hrsg.) Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 6-36.

Holtappels, H.-G. (1995b): Ganztagerziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.) 1995, S. 12-48.

Holtappels, H.-G. (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen, in: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität, Dortmund, S. 175-218.

MFBJ (2001): Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend in Rheinland-Pfalz: Informationsschreiben zur Einrichtung von Ganztagschulen vom 04. September 2001.

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, H.-G.: (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, S. 352-434.

Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: Friedeburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz, Frankfurt a. M., S. 234-292.

Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik, in: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Frankfurt. a. M., S. 106-189.

Rolff, H.-G. (1999): Schulentwicklung in der Auseinandersetzung, in: Pädagogik 51.J. H.4, S. 37-40.

Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Opladen.

Wildt, J.: Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung, in: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung.

Forschungsansätze und -fragen zu Ganztagsangeboten im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und Deutsch- Englisch- Schülerleistungen-International (DESI)

Ganztagsangebote und Schulqualität:

Wahrnehmungen von Lehrkräften in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung

Bildungspolitische Impulse für schulische Ganztagsangebote im Kontext von PISA 2000

Die bildungspolitische Diskussion um den Ausbau schulischer Ganztagsangebote² in Deutschland hat nach PISA durch das problematische Leistungsprofil und den hohen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit Kompetenzdefiziten neuen Auftrieb erhalten. Die zeitliche und konzeptionelle Struktur sowie der Umfang unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Zusatz-Angebote (Ganztagsangebote) wurden als institutionelle Merkmale der Schulen in PISA 2000 zwar nicht erhoben (PISA 2000, 2001). Doch wurden bereits bei der ersten Vorstellung der PISA-Ergebnisse am 4. Dezember 2001 von der Kultusministerkonferenz eine frühzeitige und optimale Nutzung von Lernzeiten sowie zusätzliche Angebote für lese- bzw. lernschwache Schülerinnen und Schüler gefordert (KMK-Pressemitteilung, 04.12.2001).

Kurz nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, auf der 296. Plenarsitzung am 5./6. Dezember 2001, vereinbarten die Kultusministerkonferenz und die Länder als erste Konsequenzen aus der PISA-Studie sieben Handlungsfelder, auf denen sie vorrangig tätig werden wollen. Dazu gehören auch „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (KMK-Pressemitteilung, 06.12.2001). Der Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten als ein vordringliches Handlungsfeld wurde von der KMK auch in der Bewertung des bundesinternen Leistungsvergleichs in PISA-Erweiterungsstudie (PISA 2000, 2002) am 05.06.2002 und nach der Vorstellung des dritten vertiefenden PISA-Berichts (PISA 2000, 2003) (KMK 2003) am 06.03.2003 aufrechterhalten. Diese Bestrebungen fordern sowohl die Bildungsforschung als auch die Bildungspolitik heraus, die Bedeutung von Ganztagsangeboten für schulische Prozess- und Ergebnismerkmale als Indikatoren für Schulqualität empirisch zu untersuchen.

In einer KMK-Dokumentation der Maßnahmen in den vereinbarten Handlungsfeldern (KMK-Beschluss vom 17./18.10.2002) betonen die Länder beim Ausbau von Ganztagsangeboten zunehmend den Bildungsaspekt gegenüber der reinen Betreuung und unterscheiden dabei schwerpunktmäßig folgende Formen bzw. Typen von Ganztagschulen:

- die voll gebundene Form, bei der die Ganztagschulen „den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich über Vor- und Nachmittag verteilt mit außerunterrichtlichen Aktivitäten verbinden“,

¹ Der Beitrag und der präsentierte Artikel entstanden in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Dr. Peter Döbrich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

² Nach den Erhebungen der KMK haben die 2.015 Ganztagschulen im allgemein bildenden Schulwesen einen Anteil von ca. 5 Prozent an den Schulen insgesamt. Etwa ein Drittel aller Ganztagschulen sind Sonderschulen (Deutscher Bundestag 2002, S. 9).

- die offene Form, bei der „die Schulen Schülerinnen und Schülern an mindestens drei Wochentagen zusätzliche Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten bieten“,
- Halbtagschulen mit „Nachmittagsangeboten in Form von sog. Arbeitsgemeinschaften oder Kursen, die von außerschulischen Kooperationspartnern durchgeführt werden“ und
- in Planung „sog. Ferienakademien“ mit „erweiterten Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und diejenigen mit besonderen Begabungen“.

Im Nachgang zu dieser Dokumentation schulischer Ganztagsangebote (und der übrigen beschlossenen Maßnahmen) wurde der Begriff der Ganztagschule auf der Sitzung des Schulausschusses der KMK am 27./28.03.2003 weiter präzisiert: Ganztagschulen stellen danach über den Vormittagsunterricht hinaus an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden Angebote bereit. Diese Angebote müssen unter der Verantwortung der Schulleitung organisiert werden, in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen und an allen Tagen des Ganztagsbetriebs ein Mittagessen bereitstellen. In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an den ganztägigen Angeboten verpflichtet, in der teilweise gebundenen Form nur ein Teil von ihnen. In der offenen Form ist die Teilnahme an den Bildungs- und Betreuungsangeboten für mindestens ein halbes Jahr verbindlich.

Die Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2002, Rother 2003) hat zur Begründung der Förderung von Ganztagschulen zunächst auf die Empfehlungen des Forum Bildung (2002) zurückgegriffen. Danach sollen Ganztagschulen als Bestandteil einer neuen Lehr- und Lernkultur „bessere zeitliche Bedingungen für die individuelle Förderung aller Begabungen schaffen“ und zur „Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung“ sowie zur besseren „Vereinbarkeit von Elternschaft und Beruf“ beitragen. Schließlich begründet das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (BMBF 2003), das am 12. Mai 2003 von Bund und Ländern gemeinsam unterzeichnet wurde, die Finanzierung des Ausbaus von Ganztagsangeboten mit dem expliziten Verweis auf PISA und die dort gezeigten mäßigen Schülerleistungen und enge Koppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Leitziele für das pädagogische Konzept einer Ganztagschule sollten daher sein (BMBF 2003 und www.ganztagschulen.org):

- individuelle Förderung und Eröffnen von Lernchancen durch eine Pädagogik der Vielfalt, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt,
- Veränderung von Unterricht und Lernkultur durch sinnvolle Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit sowie Raum für Freiarbeit und Projekte,
- soziales Lernen über verschiedenen Altersgruppen hinweg durch Angebote, die soziale Kompetenz fördern,
- Partizipation durch verbesserte Möglichkeiten der Mitentscheidung und Mitgestaltung für Eltern und Schüler,
- Öffnung von Schule durch Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, mit Sportvereinen, sozialen und kulturellen Einrichtungen sowie Betrieben vor Ort,
- Qualifizierung des Personals durch Weiterbildung.

Von Ganztagsangeboten wird damit eine Förderung von Kindern und Jugendlichen erwartet, die nicht nur die Lernchancen, das soziale Lernen und den Unterricht verbessern, sondern auch die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der Partizipation von Schülern und Eltern, der Kooperation mit externen Partnern und die Qualifizierung der Lehrkräfte. Verbesserte Beziehungen zum Lernumfeld lassen sich durch eine zeitliche und inhaltliche Erweiterung schulischer Angebote vermutlich recht

gut erreichen. Eine Verbesserung von Lernergebnissen setzt jedoch nicht nur mehr Angebote, sondern vor allem auch eine veränderte Lehr- und Lernkultur voraus. Erwartungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen einzelnen Zieldimensionen schulischen Lernens und Ganztagsangeboten in der Schule sollten daher sehr spezifisch formuliert werden.

Befundlage zu den Wirkungen von Ganztagsangeboten

Die meisten Untersuchungen über Ganztagschulen sind historischer (Ludwig 1993, 1995, 2003), konzeptioneller und/oder empirisch-deskriptiver Art (Bargel/Kuthe 1991, Bargel 1991; Holtappels 1994, 1995, 2003). Dies sind zum einen Erhebungen zu Angebot und Nachfrage nach schulischen Ganztagsangeboten, aber auch zu den pädagogischen Konzeptionen und Fragen, bspw. zur Rhythmisierung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Lernangebote, zu Lernformen, institutionellen Lernumgebungen, Schulleben, Öffnung zum schulischen Umfeld und zur Arbeitsorganisation innerhalb der Ganztagschulen.

Eine aktuelle Übersicht über die Wirkungen von Ganztagsangeboten wurde von Radisch/Klieme (2003) im Rahmen des Projekts „Bildung Plus“ erstellt. Darin wird resümierend festgehalten, dass von einer bloßen zeitlichen Ausweitung schulischer Angebote auf den ganzen Tag ohne ein spezifisches pädagogisches Konzept keine direkten Wirkungen auf die Schülerleistungen zu erwarten sind. Belege lassen sich eher dafür finden, dass schulische Ganztagsangebote für Aspekte des sozialen Lernens und das Schulklima bedeutsam sind.

An aktuellen Studien ist in diesem Zusammenhang eine Sonderauswertung der Daten aus der LAU-Studie in Hamburg (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler von der 7. bis zur 9. Jahrgangsstufe in Ganztagschulen von Lehmann (2002) hervorzuheben: Diese vergleichende Analyse der Lernentwicklung zwischen Halbtagschulen und Ganztagschulen hat zunächst explorativen Charakter. In der Schülerpopulation von LAU 9 betrug der Anteil der Ganztagschüler im Schuljahr 2000/01 6,5 Prozent. Diese Teilstichprobe hatte durch Panelmortalität zwischen Jahrgangsstufe 7 und 9 und durch fehlende Werte bei den Schülermerkmalen, die zu einer zumindest teilweisen Kontrolle des außerschulischen Umfelds (bildungsrelevante Ressourcen, Migrantensstatus) erforderlich sind, einen Datenausfall von knapp 52 Prozent zu verzeichnen. Daher sind die auf dieser Basis ermittelten Unterschiede zwischen den Lernständen der Schülerinnen und Schüler zwischen Ganztagschulen und Halbtagschulen nur mit einer größeren Fehlerspanne gegen den Zufall abzusichern. Überdies konnte durch die Konzentration von Ganztagschulen auf soziale Brennpunkte auch nicht die gesamte Schülerpopulation den Analysen zugrunde gelegt werden. Gymnasien gingen deshalb in den Vergleich nicht ein.

Die unter diesen Voraussetzungen von Lehmann (2002) durchgeführten Kovarianzanalysen sind mit Blick auf Planung und Design zukünftiger Studien über die Wirkungen von Ganztagsangeboten, aber auch hinsichtlich ihres Analysepotentials gleichwohl instruktiv. Höhere, nach außerschulischen Rahmenbedingungen bzw. Lernständen adjustierte Mittelwerte der allgemeinen Fachleistungen ließen sich über alle untersuchten Schulformen hinweg nicht nachweisen (kein Haupteffekt). In einigen Schulformen deuten sich leichte Vorteile (R-Kurse an integrierten Haupt- und Realschulen, traditionelle Haupt- und Realschulen), in anderen keine Unterschiede (H-Kurse an integrierten Haupt- und Realschulen) und in wieder anderen sogar leichte Nachteile (Gesamtschulen) in den Fachleistungen von Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen an (Interaktionseffekt). Insgesamt erscheinen unter spezifischen Bedingungen Wirkungen von Ganztagschulen auf die Lernleistungen von Teilpopulationen von Schülerinnen und Schülern zumindest möglich.

Fragestellung der vorliegenden Untersuchung

Nach den bisherigen Darstellungen deutet sich an, dass schulische Ganztagsangebote in ihrer Wirkung vergleichsweise gering, nach Schulformen differentiell und je nach Kriterium spezifisch ausfallen. Da eine in der Schulforschung theoretisch verankerte und systematisch empirisch fundierte Befundlage zu den Wirkungen ganztägiger Schulangebote nicht existiert, werden in dieser Untersuchung für die Formulierung von Hypothesen über die Bedeutung von schulischen Ganztagsangeboten für schulische Prozess- und Ergebnismerkmale die bildungspolitisch motivierten Erwartungen herangezogen und einer empirischen Prüfung unterzogen.

Mit den bildungspolitischen Planungen sowohl der KMK als auch der Bundesregierung sind – mit je unterschiedlichen Akzentuierungen - folgende Erwartungen hinsichtlich der Wirkungen von Ganztagsangeboten verknüpft:

- Durch die zeitliche Ausweitung schulischer Betreuungs- und Bildungsangebote werden die Voraussetzungen für eine individuelle Förderung geschaffen, um die Schulleistungen insbesondere von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, aber auch von leistungsstarken zu verbessern.
- Ganztagsangebote stellen Gelegenheiten dar, um soziale Lernziele besser zu erreichen.
- Schulische Ganztagsangebote tragen durch die Verbesserung von schulischen Prozessmerkmalen (Lehr- und Lernkultur), zu einer Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung bei. Die Verbesserung der Lernergebnisse ist somit über die Prozessmerkmale der Lehr- und Lernkultur vermittelt.

Datenbasis und methodisches Vorgehen

Die bildungspolitisch motivierten Erwartungen an den Zusammenhang von Ganztagsangeboten und schulischen Prozess- und Ergebnismerkmalen werden über eine Sekundäranalyse der Daten der Arbeitsplatzuntersuchung (APU), die in Hessen im Rahmen des Projekts „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit“ erhoben wurden (vgl. Döbrich (2002) (Döbrich; Plath; Triescheidt 1999), einer Prüfung unterzogen. Diese Lehrerbefragung hat primär das Ziel, möglichst vollständig die Meinungsbilder ganzer Kollegien zu schulischen Prozessen und Ergebnissen zu ermitteln und diese schulformspezifisch und schulformübergreifend zu vergleichen. Eine Mindestbeteiligungsquote von 75 Prozent des Kollegiums ist Bedingung für die Erhebung in einer Schule. Unter dieser Voraussetzung sind diese Bestandsaufnahmen der Urteile über die Ansprüche, Prozesse und Ergebnisse der beruflichen Arbeit ganzer Kollegien jeweils als Impuls für die interne Schulentwicklung gedacht. Wenn für die nachfolgenden Analysen auf diese Daten zurückgegriffen wird, so sind die darauf basierenden Ergebnisse immer unter der Maßgabe zu interpretieren, dass es sich dabei ausschließlich um subjektive Urteile von Lehrkräften über schulische Prozesse und Ergebnisse handelt, die derzeit noch nicht mit entsprechenden Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern oder gar mit Leistungsdaten kontrastiert werden können.

Datenbasis der nachfolgenden Analysen sind die Einschätzungen von insgesamt $N = 4.319$ Lehrkräften an 93 hessischen Sekundarschulen, die sich auf mehrere Schulformgruppen verteilen: 436 Lehrkräfte an 14 verbundenen Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR); 586 Lehrkräfte an 17 Haupt- und Realschulen (HR); 803 Lehrkräfte an 16 Integrierten Gesamtschulen (IGS); 1.064 Lehrkräfte an 21 Kooperativen Gesamtschulen (KGS); 1.430 Lehrkräfte an 25 Gymnasien (GYM).

Konstrukte und Indikatoren

Da Konzepte und Formen schulischer Ganztagsangebote in der Arbeitsplatzuntersuchung von Döbrich nicht als zentraler Gegenstand der Schulentwicklung erhoben worden sind, erfassen die vorliegenden Indikatoren schulische Ganztagsangebote nicht in der wünschenswerten Differenziertheit. Für eine Operationalisierung liegen dazu nur zwei Befragungssitems vor: a) „Wir bieten in unserer Schule ein Mittagessen an“; b) „Wir haben an unserer Schule eine regelmäßige Nachmittagsbetreuung für die Schüler“. Diese beiden Aspekte korrespondieren mit den Merkmalen der offenen, additiven Form von Ganztagschulen, bei der ein konzeptioneller Zusammenhang mit dem Unterrichtsangebot am Vormittag zwar möglich, aber nicht zwingend ist. Der Betreuungsaspekt steht im Vordergrund und wird um ein Mittagessensangebot ergänzt. Dennoch erscheint eine Analyse dieser Form von Ganztagsangeboten sinnvoll, weil den Betreuungsangeboten entweder eine sozial-integrative und sozial-erzieherische Bedeutung zugemessen (Ludwig 1993) oder aber wegen der fehlenden Verknüpfung mit dem regulären Unterricht jegliche Innovationskraft für die pädagogische Entwicklung der Schule und ihre Lernkultur abgesprochen wird (Holtappels 1995 und 2003). Als Schule mit Ganztagsbetreuung wird in dieser Untersuchung eine Schule dann klassifiziert, wenn die Mehrheit der Lehrkräfte in einer Schule beide Items als zutreffend bezeichnet. Die Ganztagsbetreuung und die Schulformen sind die unabhängigen Variablen in der Untersuchung.

Um die Ausgangsfragestellung zu prüfen, ob Ganztagsbetreuung ein Weg zu mehr Schulqualität bedeutet, gehen insgesamt sechs Skalen aus der Arbeitsplatzuntersuchung als abhängige Variablen in die Analyse ein. Die Skalenbildung auf der Basis der Daten aus der Arbeitsplatzuntersuchung orientiert an den Konstrukten für Schuleffektivität von Scheerens/Bosker (1997): Konsens und Kooperation unter Lehrkräften gelten hier als Indikator für die Konsistenz und Kohärenz des Lehrerhandelns, die die Lehrkultur verbessern und indirekt leistungswirksam werden können (Skala: I.I und I.II). Zum Schulklima gehören Aspekte wie Lernfreude und Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, die den Lernprozess insgesamt begünstigen, aber auch das Aggressivitätsniveau unter den Schülern, das den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler negativ beeinflusst. Beide Skalen beschreiben Aspekte der Lernkultur in einer Schule (Skala: II.I und II.II). Schließlich werden als Ergebnismerkmale von Schulqualität Einschätzungen des Erfolgs bei der Erfüllung von Leistungserwartungen und sozialen Integrationszielen herangezogen (Skala: III.I und III.II):

- I.I Die Skala „Programmatische Kooperation unter Lehrkräften“, bestehend aus 6 Items, weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,83$ auf und beschreibt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in konzeptionell-pädagogischen und beruflich-strategischen Fragen. Ein Beispielitem dafür lautet: „Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen“.
- I.II Die Skala „Unterrichtskooperation unter Lehrkräften“, bestehend aus 8 Items, weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,79$ auf und beschreibt die unterrichtliche Zusammenarbeit der Lehrkräfte innerhalb von Fächern und Jahrgangsstufen und über diese hinweg. Ein Beispielitem dafür lautet: „Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen ist gut organisiert“.
- II.I Die Skala „Schülermitarbeit im Unterricht“, bestehend aus 7 Items, weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,76$ auf und beschreibt das Engagement der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Ein Beispielitem dafür lautet: „Die Schülerinnen und Schüler haben Spaß am Lernen“.
- II.II Die Skala „Aggressionen unter Schülern“, bestehend aus 6 Items, weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,83$ auf und beschreibt das Aggressionsniveau innerhalb der Schule und die damit verbundenen Störungen des Unterrichts. Ein Beispielitem dafür lautet: „An unserer Schule kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler andere Schülerinnen und Schüler schlagen.“

III.I Die Skala „Sicherung sozialer Integration“, bestehend aus 3 Items, weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,67$ auf. Die Lehrkräfte schätzen mit diesen Items ein, wie gut es ihnen gelungen ist, ausländische Schülerinnen und Schüler in die Schule integriert zu haben. Ein Beispielitem dafür lautet: Diesen Anspruch kann ich zurzeit erfüllen: ...“dass wir uns bemühen, Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft in das Schulleben zu integrieren“.

III.II Die Skala „Sicherung von Leistungsstandards“, bestehend aus 7 Items, weist eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,61$ auf und beschreibt die Einschätzung der Lehrkräfte, Leistungsanforderungen in der unterrichtlichen Arbeit gesichert zu haben. Ein Beispielitem dafür lautet: Diesen Anspruch kann ich zur Zeit erfüllen: ...“dass wir Fleiß und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern“.

Die jeweiligen Items wurden mittels Faktorenanalyse auf Eindimensionalität geprüft. Trennschärfe der Einzelitems und interne Konsistenz der Skala wurden über Reliabilitätsanalysen ermittelt. Da in den Primärdaten die Antwortformate der einzelnen Frage- bzw. Itemgruppen variieren - vierstufig mit (1) „trifft gar nicht zu“ bis (4) „trifft voll zu“ oder zweistufig mit (1) „kann ich nicht erfüllen“, (2) „kann ich erfüllen“ - wurden die Primärdaten vor der Durchführung der Analysen in einen einheitlichen Wertebereich zwischen 0 und 1 transformiert.

Statistisches Vorgehen

Die nachfolgenden Varianz- und Kovarianzanalysen der Einschätzung einzelner Schulqualitätsmerkmale in Abhängigkeit vom Ganztagsangebot an den Schulen basieren angesichts der geringen Fallzahl von Schulen pro Schulform und Betreuungsform auf Individualdaten (i.e. Lehrkräfte). Um der hierarchischen Struktur der Daten einer stratifizierten Stichprobe gerecht zu werden, wurden für die verwendeten abhängigen Variablen jeweils der Intraklasskoeffizient als Maß für die Homogenität der Lehrerkollegien und darauf basierend der Designeffekt berechnet. Anhand des Designeffekts wurde die effektive Stichprobengröße ermittelt, d.h. die Zahl der unabhängigen Beobachtungen, die der geschichteten Stichprobe äquivalent wäre. Die Absicherung der ermittelten Ergebnisse gegen den Zufall ist für alle berichteten Unterschiede auf der Basis dieser effektiven Stichprobengröße erfolgt und wird auch so berichtet.

Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen schulischer Ganztagsbetreuung und Schulqualität

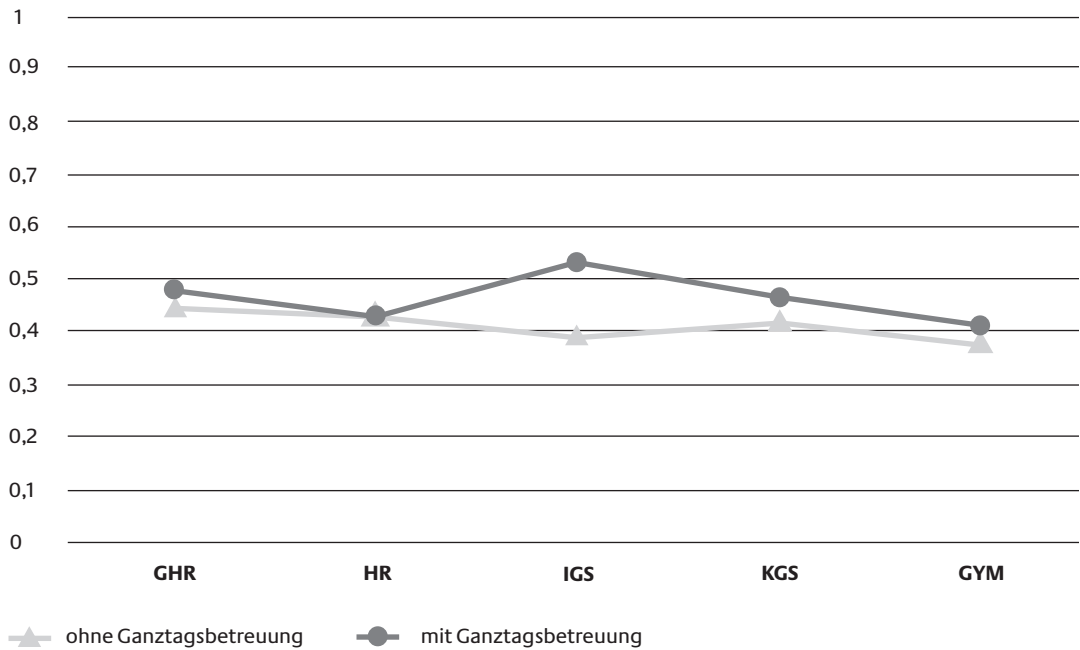
Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Varianzanalysen zum Zusammenhang von schulischer Ganztagsbetreuung und Schulqualität dargestellt: programmatische und unterrichtsbezogene Lehrerkooperation als Aspekte der Lehrkultur (Abbildungen I.I und I.II); Schülerengagement und aggressive Sozialbeziehungen unter Schülern als Aspekte der Lernkultur bzw. des Schulklimas (Abbildungen II.I und II.II); Sicherung sozialer Integration und Sicherung von Leistungsstandards als Erfüllung von sozialen Integrations- und von Leistungszielen (Abbildungen III.I und III.II). In einer abschließenden Kovarianzanalyse wird geprüft, ob die Erfüllung von Integrations- und Leistungszielen im Wesentlichen auf Effekte einer verbesserten Lehr- und Lernkultur zurückzuführen ist.

Ganztagsbetreuung und Lehrerkooperation

Im Urteil der Lehrkräfte ist in Schulen mit Ganztagsbetreuung die Kooperation im Kollegium in programmatisch-konzeptionellen Fragen etwas stärker ausgeprägt als in Schulen ohne Ganztagsbetreu-

ung. Dies ist mit Ausnahme der Haupt- und Realschulen, bei denen sich das Kooperationsniveau zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung kaum unterscheidet, in allen Schulformen der Fall. Der deutlichste Unterschied besteht bei den integrierten Gesamtschulen. Haupteffekt und Interaktionseffekt der Ganztagsbetreuung sind auch unter Berücksichtigung des Designeffekts signifikant. Die praktische Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede ist allerdings eher klein.

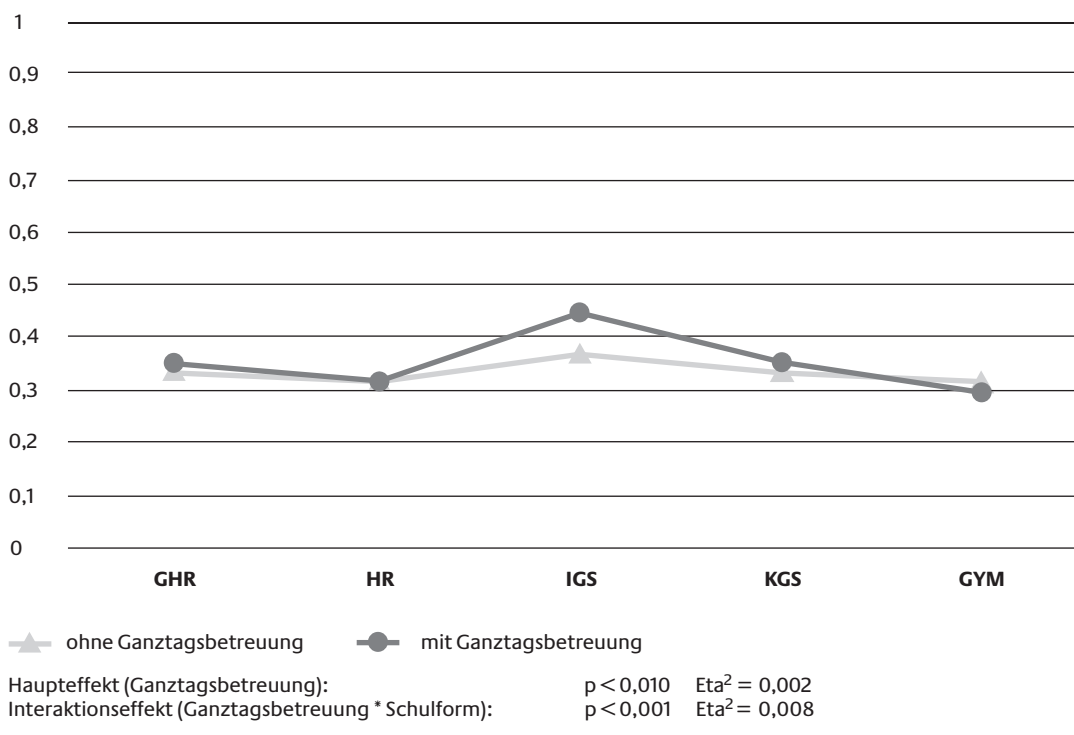
Abbildung I.1 Programmatische Kooperation unter Lehrkräften in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



Haupteffekt (Ganztagsbetreuung): $p < 0,001$ $Eta^2 = 0,010$
 Interaktionseffekt (Ganztagsbetreuung * Schulform): $p < 0,001$ $Eta^2 = 0,009$

Die Lehrerezusammenarbeit in unterrichtsbezogenen Fragen weist gerade noch einen signifikanten Unterschied zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung auf. In Haupt- und Realschulen besteht wiederum kaum ein Unterschied. In den Gymnasien ist die Unterrichtskooperation von Lehrkräften in Schulen ohne Ganztagsbetreuung sogar etwas stärker ausgeprägt. Integrierte Gesamtschulen mit Ganztagsbetreuung berichten wiederum die höchste Kooperation auch in Unterrichtsfragen. Der Interaktionseffekt ist bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ebenso groß wie bei der programmbezogenen Lehrerkoooperation.

Abbildung I.II Unterrichtsbezogene Kooperation unter Lehrkräften in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen

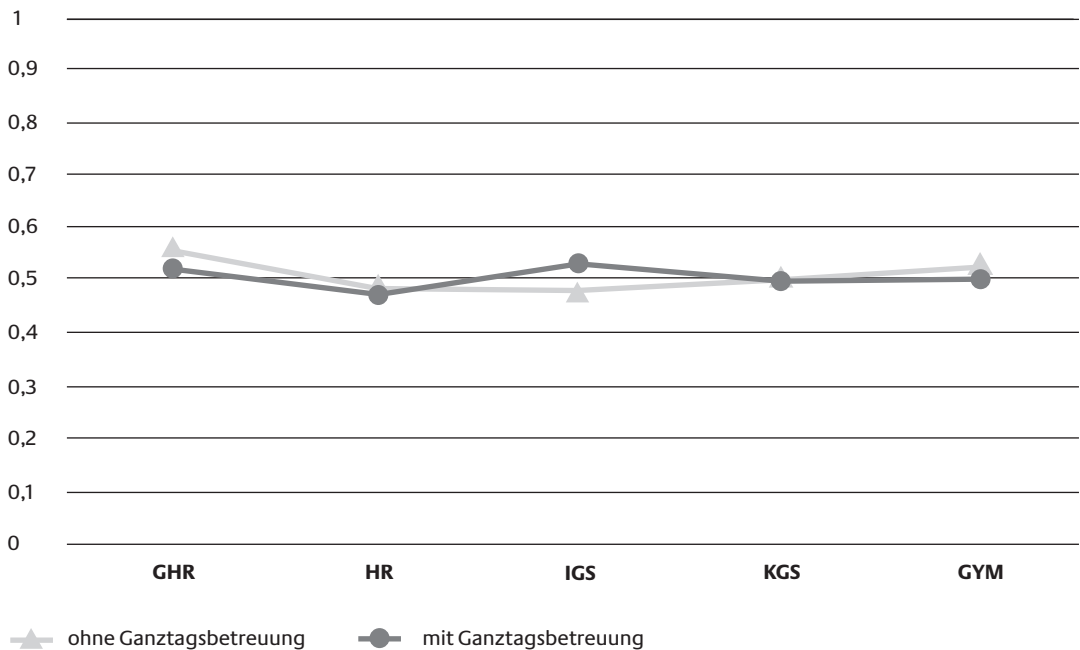


Die minimalen Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung bei der Unterrichts Kooperation bestätigen die Annahme, dass additive und offene Betreuungsangebote ohne Bezug zum regulären Vormittagsunterricht kaum einen innovativen Effekt auf die Lehr- und Lernkultur haben. Es ist allerdings auch anzumerken, dass selbst additive Betreuungsangebote in den Schulen zumindest programmatisch verarbeitet werden. Die Interaktionseffekte und hohen Ausprägungen der Lehrerkoope- ration in unterrichts- und programmbezogenen Fragen bei den Integrierten Gesamtschulen weisen außerdem auf die Möglichkeit differenzieller Wirkungen hin. Um Konfundierungen von Betreuungsangeboten und Gesamtschulkonzeptionen erkennen zu können, müssten die Betreuungskonzeptionen differenzierter erfasst werden.

Ganztagsbetreuung und Schul- und Lernklima

Im Urteil der Lehrkräfte zeigen sich zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung keine signifikanten Unterschiede in der Mitarbeit von Schülern im Unterricht. Ein minimaler Interaktionseffekt weist auf schulformspezifische Unterschiede hin. Bei den Integrierten Gesamtschulen liegt das wahrgenommene Schülerengagement in Schulen mit Ganztagsbetreuung etwas höher. In den verbundenen Grund-, Haupt- und Realschulen sowie im Gymnasium ist die Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern in Halbtagschulen ausgeprägter. In Übereinstimmung mit zahlreichen Befunden der Schulforschung hängen Lernfreude und Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern im regulären Unterricht von weiteren motivationalen und unterrichtsspezifischen Merkmalen ab, die mit den vorhandenen Daten nicht überprüft werden konnten, aber bei weiteren Analysen berücksichtigt werden sollten.

Abbildung II.1 Schülermitarbeit im Unterricht in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen

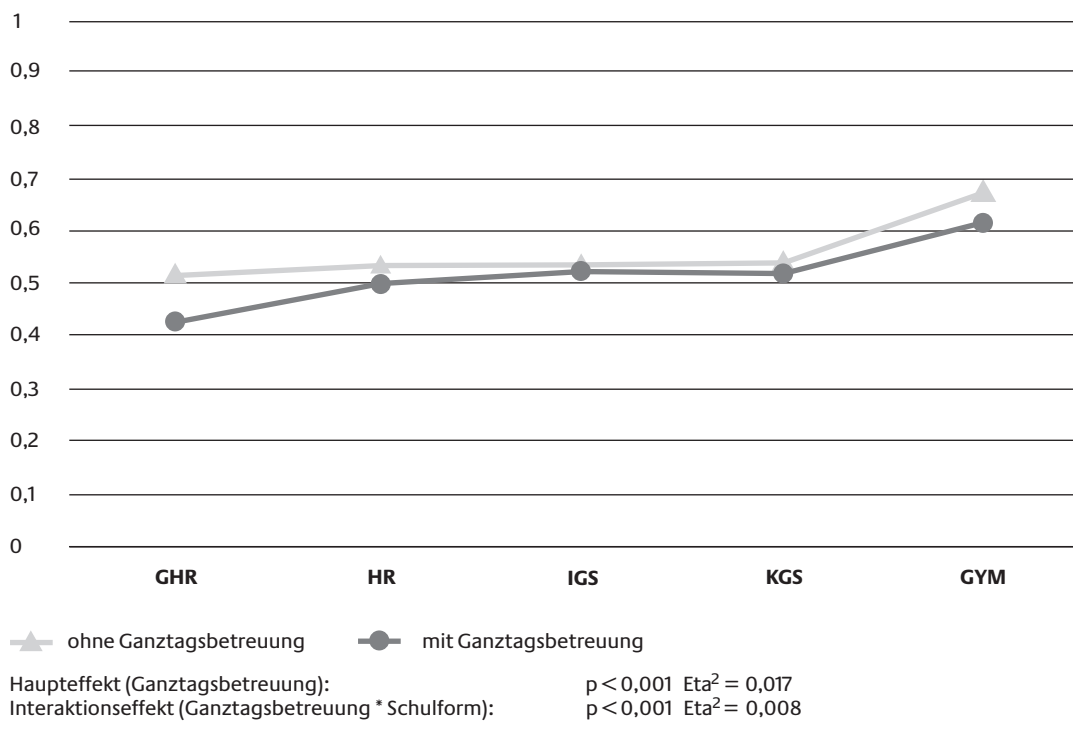


Haupteffekt (Ganztagsbetreuung): (ns) $p < 0,050$ $Eta^2 = 0,001$
 Interaktionseffekt (Ganztagsbetreuung * Schulform): $p < 0,010$ $Eta^2 = 0,004$

Der deutlichste Unterschied zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung lässt sich bei den wahrgenommenen Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern feststellen. Schulen mit Ganztagsangeboten weisen ein niedrigeres Aggressionsniveau auf als Halbtagschulen. Auch hier gibt es schulformspezifische Ausprägungen. Allerdings zeigen sich die größten Vorteile im Schulklima zu Gunsten der Schulen mit Ganztagsbetreuung - abweichend vom bisherigen Muster -, insbesondere bei den verbundenen Grund-, Haupt- und Realschulen sowie bei den Gymnasien und nicht bei den Integrierten Gesamtschulen. Hier wäre für weitere Untersuchungen zu überlegen, inwieweit das Ausgangsniveau bei den Schüleraggressionen für schulformspezifische Unterschiede bedeutsam ist.

Insgesamt ergibt sich als Fazit der vorgestellten Skalen, dass offene Betreuungsangebote ohne Bezug zum regulären Vormittagsunterricht keinen systematischen Effekt auf die unterrichtsbezogene Lehr- und Lernkultur aufweisen. Allerdings stützen die Befunde die sozial-erzieherische These, dass auch eine rein additive Ganztagsbetreuung die allgemeine Schulkultur (programmatische Kooperation der Lehrkräfte, Sozialbeziehungen innerhalb der Schülerschaft) verbessern kann. Für die allgemeine Qualitätsentwicklung der Schule können Angebote schulischer Ganztagsbetreuung daher durchaus von Bedeutung sein.

Abbildung II.II Aggressionen unter Schülerinnen und Schülern in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen

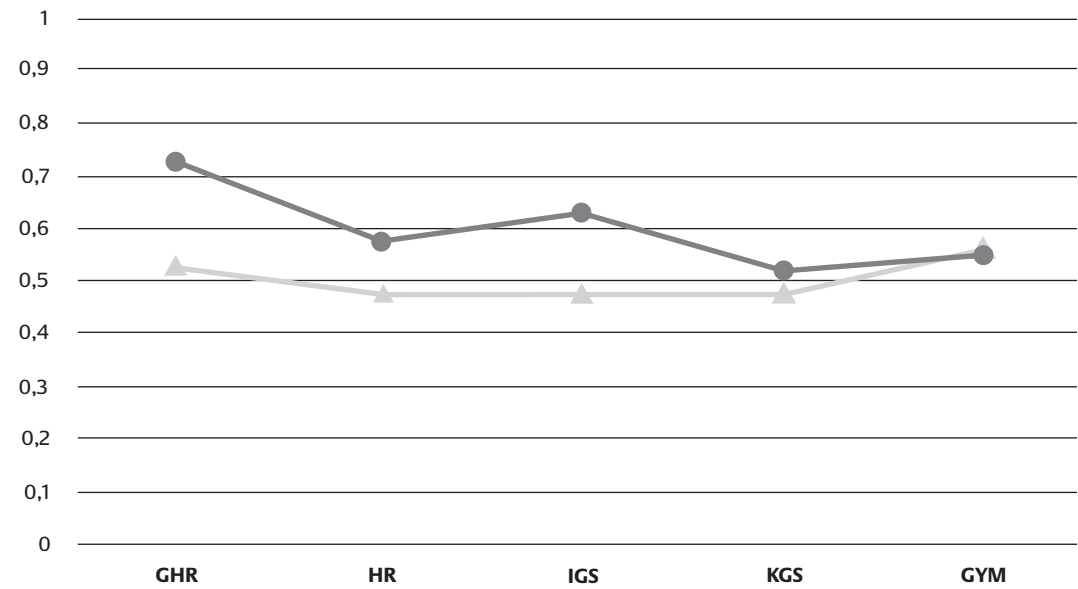


Ganztagsbetreuung und die Erfüllung von Leistungs- und sozialen Integrationszielen

Die Erfüllung sozialer Integrationsziele wird von den Lehrkräften aus Schulen mit Ganztagsbetreuung - mit Ausnahme der Gymnasien - deutlich häufiger berichtet als aus Schulen ohne Ganztagsbetreuung. Ein Haupteffekt der Ganztagsbetreuung lässt sich auch dann noch nachweisen, wenn die programmatische Kooperation und die Schülermitarbeit als Kovariante und moderierende Aspekte der Lehr- und Lernkultur in die Analyse eingehen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass sozial-integrative Ziele als schulische Ergebnism Merkmale selbst von Schulen mit additiver und offener Ganztagsbetreuung besser erfüllt werden können. Bei den verbundenen Grund-, Haupt- und Realschulen sind Schulen mit Ganztagsbetreuung besonders erfolgreich. Im Niveau unterscheiden sich die Integrationserfolge nach Schulformen. Da diese Skala vor allem den Umgang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern beschreibt, wäre auch an dieser Stelle für weitere Untersuchungen zu überlegen, inwieweit die Schülerzusammensetzung und der Ausländeranteil für schulformspezifische Unterschiede bedeutsam sind.

Im Hinblick auf die Erfüllung von Leistungszielen zeigt sich das umgekehrte Bild: Lehrkräfte aus Schulen ohne Ganztagsbetreuung berichten in allen Schulformen deutlich häufiger, die Sicherung von Leistungsanforderungen erfüllen zu können. Der Interaktionseffekt ist nicht signifikant. Ein Haupteffekt schulischer Ganztagsbetreuung zeigt sich auch dann noch, wenn die programmatische Kooperation und die Schülermitarbeit als Kovariante bzw. moderierende Merkmale der Lehr- und Lernkultur in die Analyse eingehen.

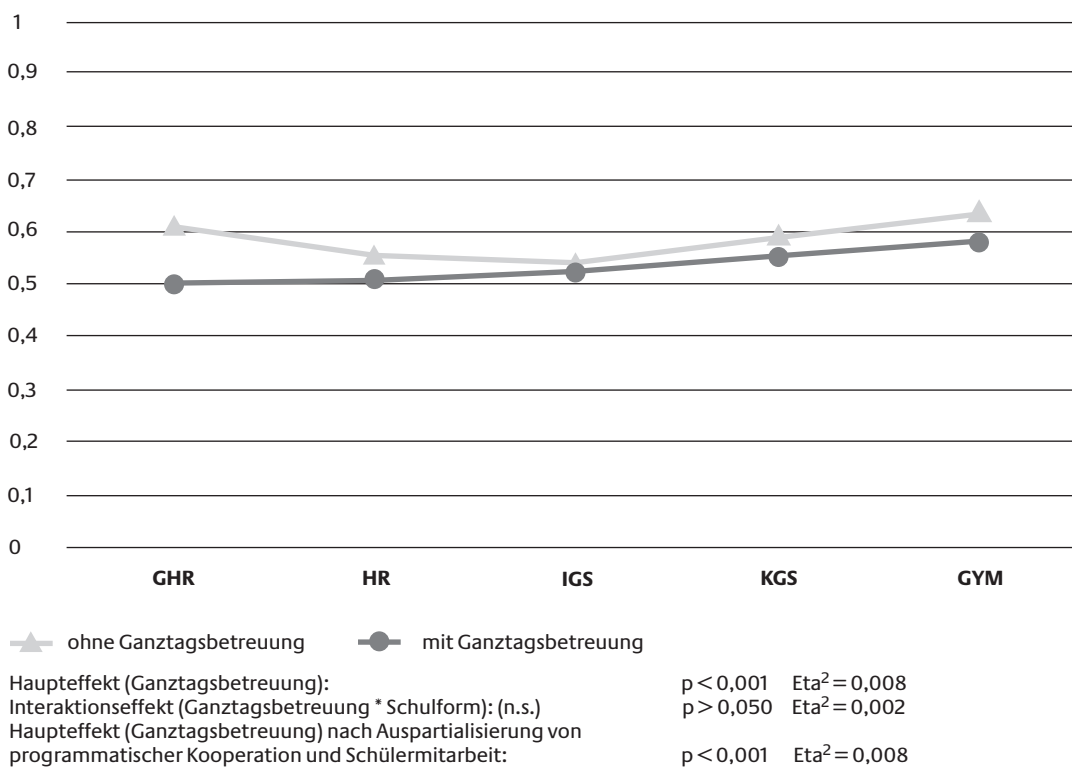
Abbildung III.1 Sicherung sozialer Integration in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



▲ ohne Ganztagsbetreuung ● mit Ganztagsbetreuung

Haupteffekt (Ganztagsbetreuung):	$p < 0,001$	$\text{Eta}^2 = 0,009$
Interaktionseffekt (Ganztagsbetreuung * Schulform):	$p < 0,001$	$\text{Eta}^2 = 0,007$
Haupteffekt (Ganztagsbetreuung) nach Auspartialisierung von programmatischer Kooperation und Schülermitarbeit:	$p < 0,001$	$\text{Eta}^2 = 0,008$

Abbildung III.II Sicherung von Leistungsstandards in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



Resümee

Zusammenfassend lässt sich als Ergebnis der vorgelegten Untersuchung festhalten, dass Schulen mit Ganztagsbetreuung tendenziell ein nach Kriterium und Schulform differenziertes Profil im Hinblick auf Prozess- und Ergebnismerkmale der Schulqualität aufweisen. Die bildungspolitisch intendierten Erwartungen lassen sich nur teilweise bestätigen. Als alleiniger und bedeutsamer Weg zu mehr Schulqualität scheint zumindest eine rein additive Ganztagsbetreuung nur bedingt geeignet:

- Eine Verbesserung der schulischen Lehr- und Lernkultur durch Betreuungsangebote am Nachmittag lässt sich nur partiell ausmachen. Bei unterrichtsnahen Aspekten, wie der unterrichtsbezogenen Lehrerverkennung als Aspekt der Lehrkultur und der Schülermitarbeit im Unterricht als Facette des Lernklimas, sind die Unterschiede marginal oder widersprechen sogar den bildungspolitischen Erwartungen einer Verbesserung der schulischen Bildung.
- Im Hinblick auf die Merkmale der Lehr- und Lernkultur im weiteren Sinne, der programmatischen Lehrerverkennung als Instrument der Schulentwicklung sowie den Sozialbeziehungen unter den Schülern als Aspekt des Schulklimas, zeigen sich leichte Vorteile für Schulen mit Ganztagsbetreuung. Unter dieser Perspektive sind selbst offene Betreuungskonzepte nicht ohne Bedeutung und Innovationskraft.
- Bei der Erfüllung sozialer Integrations- und Leistungsziele zeichnen sich – wiederum aus der Sicht der Lehrpersonen - analoge Tendenzen ab. Soziale Integrationsziele werden nach dem Lehrerurteil

in Schulen mit Ganztagsbetreuung etwas besser erreicht, während Lehrkräfte aus Schulen ohne Ganztagsbetreuung ein höheres Niveau bei der Sicherung von Leistungsstandards berichten.

Die hier sekundäranalytisch ermittelten Zusammenhänge zwischen schulischer Ganztagsbetreuung und Aspekten der Schulqualität bedürfen einer weiteren empirischen Fundierung. Das Hauptproblem der vorgelegten Analyse besteht darin, dass hier nur Querschnittsvergleiche anhand von Lehrerurteilen vorgenommen werden konnten. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass die festgestellten Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung reine Selektionseffekte darstellen, d.h. dass tendenziell eben solche Schulen, deren Kollegien stärker programmatisch zusammenarbeiten und sich verstärkt für soziale Integration engagieren, überhaupt an Ganztagsangeboten interessiert sind. Auch dies wäre im Hinblick auf die geplanten bildungspolitischen Initiativen interessant. Letztlich können nur Längsschnittstudien die Frage beantworten, was Voraussetzung und was Folge der Ganztagsbetreuung ist.

Im konzeptionellen Bereich ist es erforderlich, die zeitliche Struktur und den Umfang sowie die Art der pädagogischen Maßnahmen der unterschiedlichen Ganztagsangebote genau zu erfassen und als Mediatorvariablen in die Analysen einzubeziehen. Für weitere Analysen im Rahmen der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen als Nachfolgestudie der Arbeitsplatzuntersuchung, aber auch im Rahmen von DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) (Beck/Klieme 2003) werden die zeitlichen und inhaltlichen Ausprägungen schulischer Ganztagsangebote nach der KMK-Definition erfasst, um die Aussagen über eine Verbesserung der Lehr- und Lernkultur inhaltlich besser absichern zu können. Damit ließen sich erweiterte und der hierarchischen Struktur der Daten angemessene Modelle zum Zusammenhang von Ganztagsangeboten und schulischen Prozess- und Ergebnismerkmalen prüfen.

Populationspezifische Effekte und schulische Ausgangslagen der jeweiligen Schülerschaft in Halbtags- und in Ganztagsangeboten lassen sich überprüfen, wenn Daten zum sozioökonomischen und ethnischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, auch leistungsbezogene Daten miteingefasst werden. Entsprechende Erweiterungen in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) (Döbrich 2003) als Nachfolgestudie der Arbeitsplatzuntersuchung werden zur Zeit vorgenommen.

Literatur

Bargel, T. (1991): Versorgung mit schulischen Ganztagsangeboten. Zur Aufarbeitung eines vernachlässigten Feldes der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37 (1991)6. S. 899-931.

Bargel, T./Kuthe, M. (1991): Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 96. Bad Honnef.

Beck, B./Klieme, E. (2003): DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: Empirische Pädagogik 17 (2003) 3. S. 382-397.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Ganztagschulen. Zeit für mehr. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/ganztagschulen-zeit_fuer_mehr.pdf.

Deutscher Bundestag (2002): Angebot des Bundeskanzlers zur Finanzierung von 10.000 Ganztagschulen durch den Bund. Antwort der Bundesregierung. Drucksache 14/9014 vom 14.05.2002.

Döbrich, P. (2003): Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). In: Pädagogische Führung. 14 (2003) 1. S. 27 - 30.

- Döbrich, P. (2002): Schulformbezogene Vergleiche der Arbeitsplatzuntersuchungen mit hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 2002: Projektbericht 23. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Döbrich, P./ Plath, I./ Triescheidt, H. (Hrsg.) (1999): Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998: Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Empfehlungen des Forum Bildung (2002): Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 19.11.2001. http://bildungplus.forum-bildung.de/files/empf_27-11-A-B.pdf.
- Holtappels, H.G. (1994): Ganztagserziehung in der Schule. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München.
- Holtappels, H.G. (Hrsg.) (1995): Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen.
- Holtappels, H.G. (2003): Ganztagschule als Antwort auf PISA? Lerndefizite und Strukturprobleme im Schulsystem als Herausforderung für ganztägige Schulkonzepte. In: Schulverwaltung spezial. 1/2003. S. 10-13.
- KMK-Pressemitteilung (2001a): Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein. Praktische Umsetzung der Erkenntnisse aus der PISA-Studie hat höchste Priorität. Bonn 04.12.2001. <http://www.kmk.org>
- KMK-Pressemitteilung (2001b): Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Bonn 06.12.2001. <http://www.kmk.org>
- PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. (2001). Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) Opladen.
- PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. (2002) Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen.
- PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2003). Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen.
- KMK-Beschluss (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Stand: 07.10.2002. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. <http://www.kmk.org>
- KMK-Pressemitteilung (2003): Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertiefendem PISA-Bericht. Bonn 06.03.2003. <http://www.kmk.org>
- Lehmann, R. (2002): Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen. Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ludwig, H. (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 51.1 und 51.2. Köln, Wien, Weimar.
- Ludwig, H. (2003): Am Anfang stand die Ganztagschule. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule in Deutschland. In: Schulverwaltung spezial. 1/2003. S. 17-19.
- Radisch, F./Klieme, E. (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. URL: http://bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf

Rother, U. (2003): Der Bund beteiligt sich. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung. In: SchulVerwaltung spezial. 1/2003. S. 4-6.

Scheerens, J./ Bosker, R. (1997): The Foundations of School Effectiveness. Oxford: Pergamon.

**Forschungsansätze und -fragen zu Ganztagsangeboten
im Rahmen von APU und DESI**

Universität Frankfurt am Main
1./2. Dezember 2003

Inhalt

- 1. Fragestellung: Ganztagsbetreuung – ein Weg zu mehr Schulqualität?**
- 2. Erwartungen zum Zusammenhang von Ganztagsbetreuung und Merkmalen der Schulqualität**
- 3. Datenbasis, Merkmale und Ziele der Primärerhebung**
- 4. Daten und Konstrukte in der Sekundäranalyse**
- 5. Methodisches Vorgehen in der Sekundäranalyse**
- 6. Ergebnisse**
- 7. Zusammenfassung**
- 8. Ausblick**

1. Fragestellung: Ganztagsbetreuung - ein Weg zu mehr Schulqualität?

- **Bildungspolitische Aktualität versus Forschungslage**
Befunde: PISA hat einen hohen Prozentsatz von Schülern mit niedrigen Grundkompetenzen ermittelt. Kompetenzdefizite kumulieren im Schulverlauf in Deutschland durch schulische und soziale Selektion.
- **Bildungspolitische Erwartungen:**
Mit Ganztagsangeboten werden die Lernzeiten von Schülerinnen und Schülern ausgeweitet und die Möglichkeiten für eine individuelle Förderung verbessert. Eine verbesserte Lehr- und Lernkultur trägt außerdem zu besseren Schulleistungen bei.
- **Problem:**
PISA hat schulische Ganztagsangebote nicht untersucht. Aus PISA lassen sich keine Hypothesen zur Wirkung von Ganztagsangeboten ableiten. Empirische Studien über die Wirkung von Ganztagsangeboten auf Schulleistungen liegen kaum vor.
- **Ziel der Präsentation:**
Analyse von Daten einer Lehrerbefragung aus einem Schulentwicklungsprojekt für eine explorative Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Ganztagsbetreuung und Schulqualität.

2. Erwartungen zum Zusammenhang von Ganztagsbetreuung und Merkmalen der Schulqualität

- **Erwartung I:**
Schulen mit Ganztagsbetreuung haben eine höhere Kooperation unter Lehrern im Bezug auf Schulprogramm und Unterricht (Lehrkultur).
- **Erwartung II:**
Schulen mit Ganztagsbetreuung erzielen eine höhere Schülermitarbeit im Unterricht und bessere Sozialbeziehungen unter den Schülern(Lernkultur).
- **Erwartung III:**
Schulen mit Ganztagsbetreuung erreichen in höherem Maße soziale Integrationsziele sowie Leistungsziele (Lernziele).
- **Erwartung IV:**
Effekt III kann im Wesentlichen auf Effekt I und II zurückgeführt werden.

3. Datenbasis, Merkmale und Ziele der Primärerhebung

Datenbasis:

- Lehrerbefragung innerhalb der Arbeitsplatzuntersuchung (APU) im DIPF-Projekt „Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrarbeit“.

Erhebungsmerkmale in der Primärerhebung:

- Einschätzungen zu Schule und Unterricht, zur schulischen Organisation, zu Berufsansprüchen und –zielen, Kommunikation und Kooperation in den Kollegien, zu Einstellungen und Verhalten der Schüler u.a.

Ziel der Lehrerbefragung in der Arbeitsplatzuntersuchung:

- Bestandsaufnahme der Situation innerhalb der einzelnen Schule und Vergleich mit der Situation von Schulen der gleichen Schulform
- Rückmeldung einzelschulischer Ergebnisse und der Vergleichswerte von Schulen gleicher Schulform als Impulse für die innere Schulentwicklung.

4a. Daten und Konstrukte in der Sekundäranalyse

• **Datenbasis:**

93 Sekundarschulen mit 4.319 Lehrkräften in Hessen.

• **Datenmodifikation:**

Transformation der Antwortkategorien auf einen einheitlichen Wertebereich zwischen 0 und 1.

• **Skalenbildung:**

Orientierung an den Konstrukten der Schuleffektivitätsforschung, Überprüfung ihrer Dimensionalität und Konsistenz durch Faktoren- und Reliabilitätsanalysen.

• **Merkmale der Schulqualität als abhängige Variablen:**

- I.I Programmatische Kooperation im Kollegium ($\alpha = 0,827$)
- I.II Unterrichtskooperation im Kollegium ($\alpha = 0,793$)
- II.I Wahrgenommene Schülermitarbeit im Unterricht ($\alpha = 0,755$)
- II.II Wahrgenommene Aggressionen unter Schülern ($\alpha = 0,827$)
- III.I Einschätzung der Erreichung sozialer Integrationsziele ($\alpha = 0,672$)
- III.II Einschätzung der Erreichung von Leistungszielen ($\alpha = 0,610$)

4b. Daten und Konstrukte in der Sekundäranalyse

Unabhängige Variablen:

Ganztagsbetreuung (indirekte und subjektive Erfassung):

Aggregation der Lehrerurteile zu 2 Items auf Schulebene:

- Wir bieten in unserer Schule ein Mittagessen an.
- Wir haben an unserer Schule eine regelmäßige Nachmittagsbetreuung für die Schüler.

Die pädagogische Konzeption und Vernetzung der Betreuungsangebote mit dem Unterricht am Vormittag ist nicht bekannt (additives Konzept).

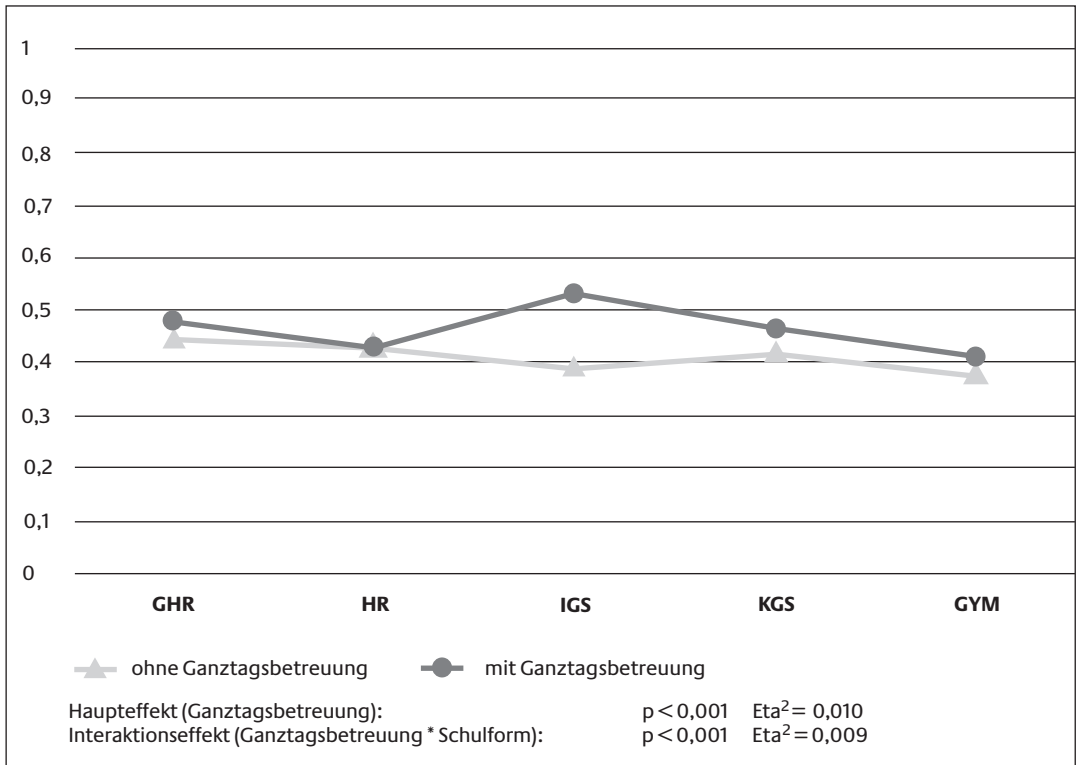
Schulformen:

- 14 GHR: Grund-, Haupt- und Realschulen
- 17 HR: Haupt- und Realschulen
- 16 IGS: Integrierte Gesamtschulen
- 21 KGS: Kooperative Gesamtschulen
- 25 GYM: Gymnasien

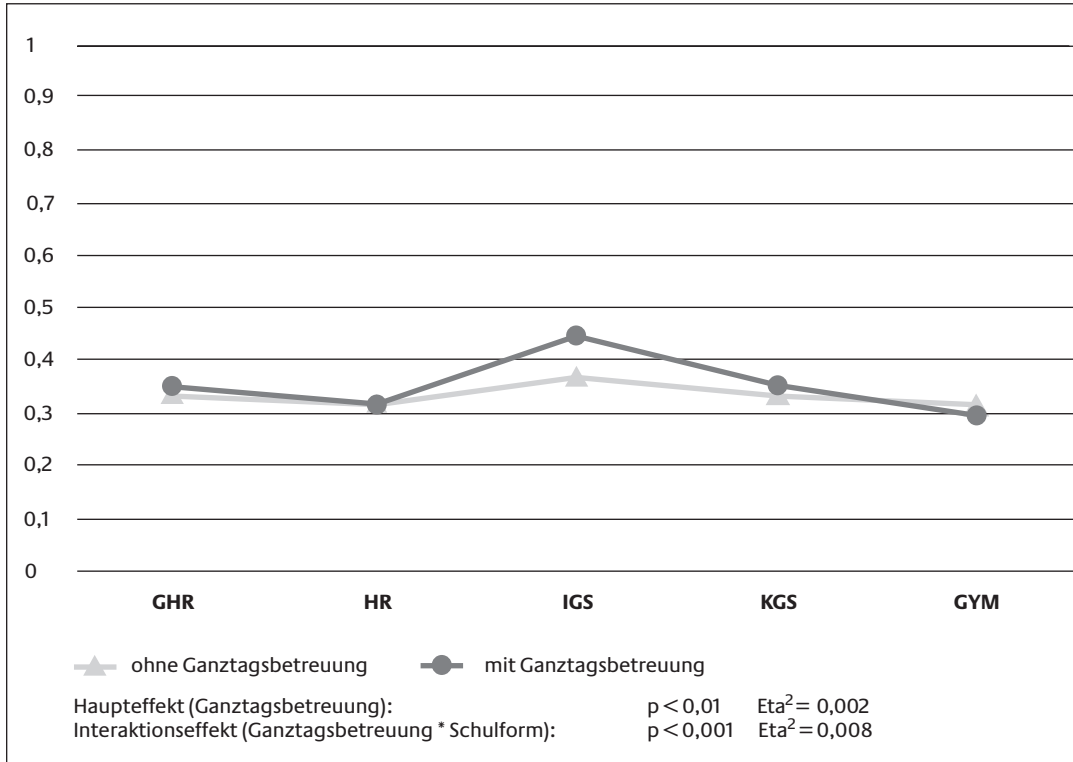
5. Methodisches Vorgehen in der Sekundäranalyse

- Analyse der Zusammenhänge auf Individualebene wegen der geringen Fallzahl von Schulen
- Varianzanalysen zu Erwartung I, II und III: Vergleich der Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung unter Kontrolle der Schulform
- Kovarianzanalyse zu Erwartung IV: Vergleich der Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung mit der Lehrerkooperation und der Schülermitarbeit als Kovariate
- Signifikanztests auf der Basis der effektiven Stichprobengröße unter Berücksichtigung des Designeffekts.

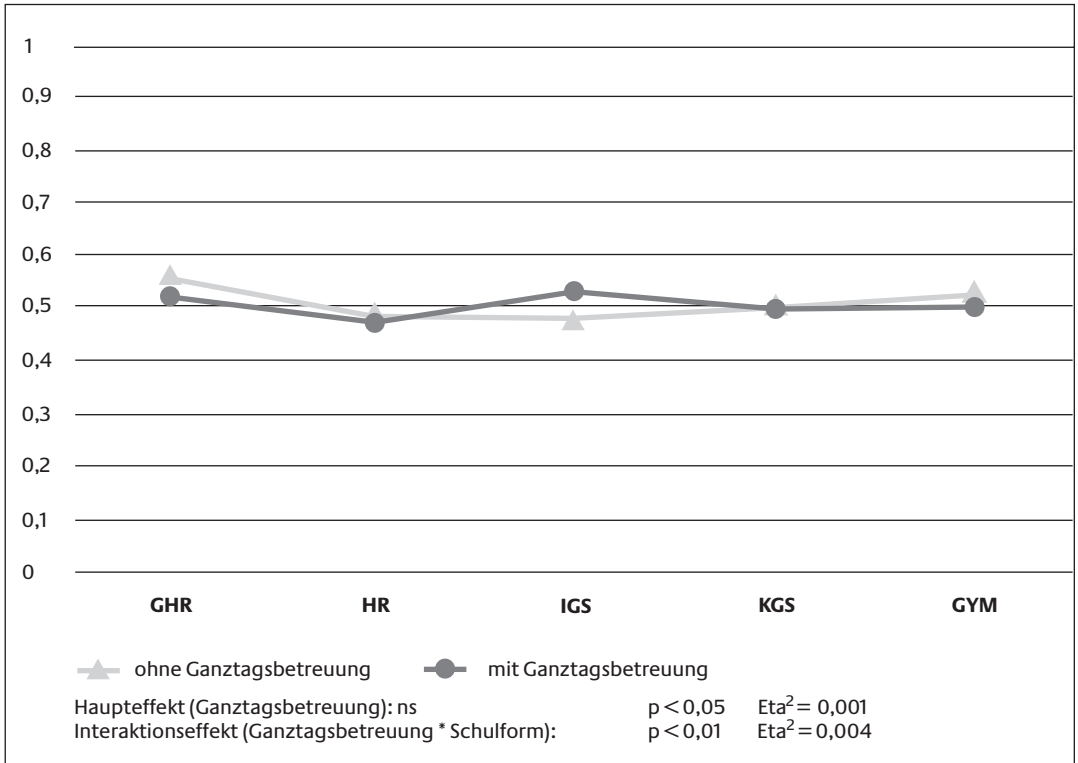
I.1 Programmatische Kooperation in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



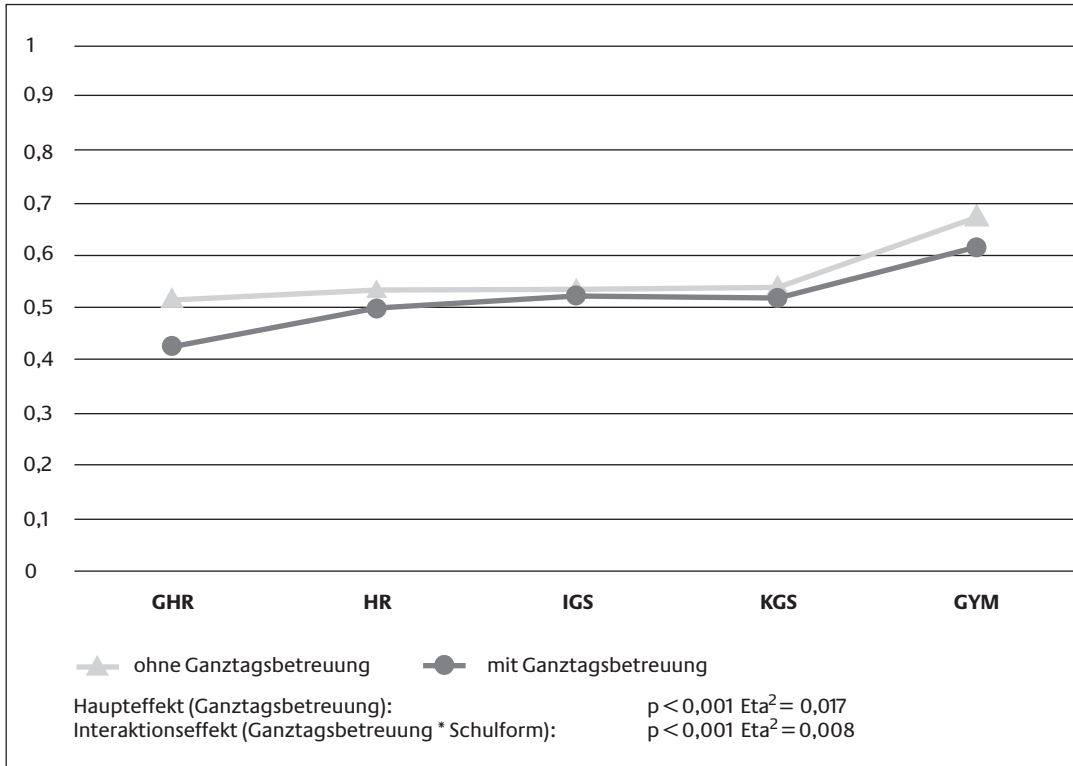
I.II Unterrichtskooperation in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



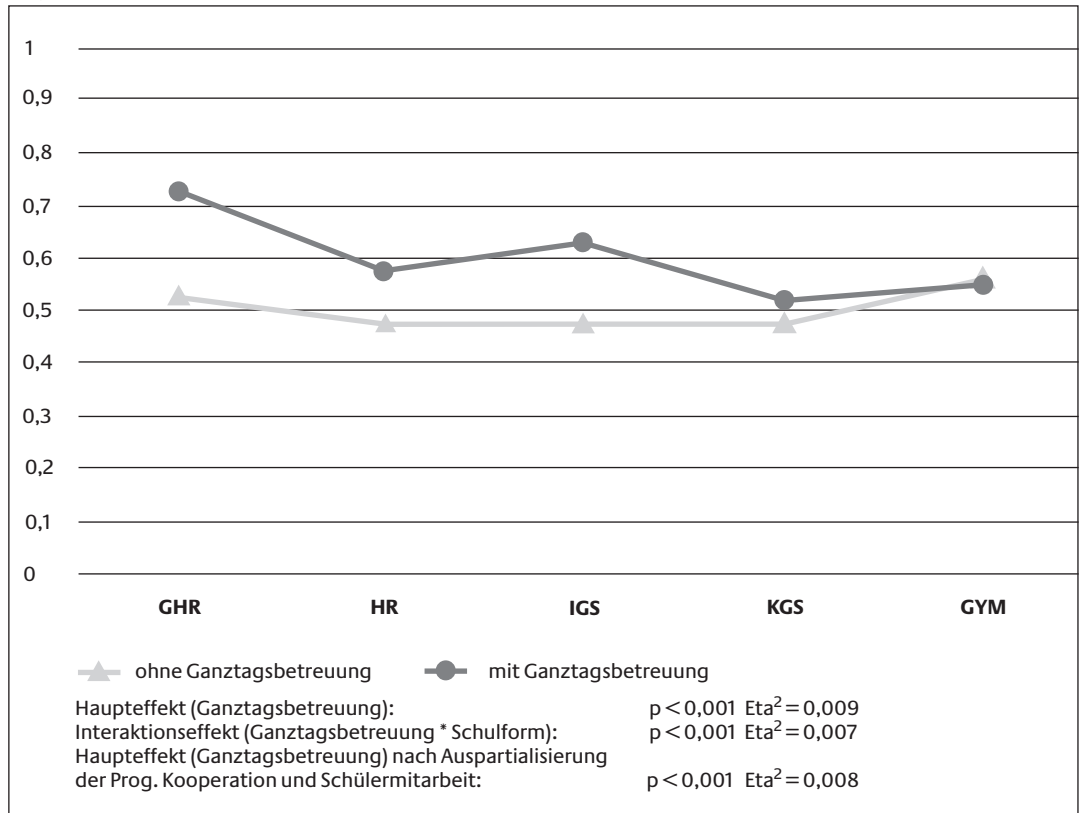
II.I Wahrgenommene Schülermitarbeit in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



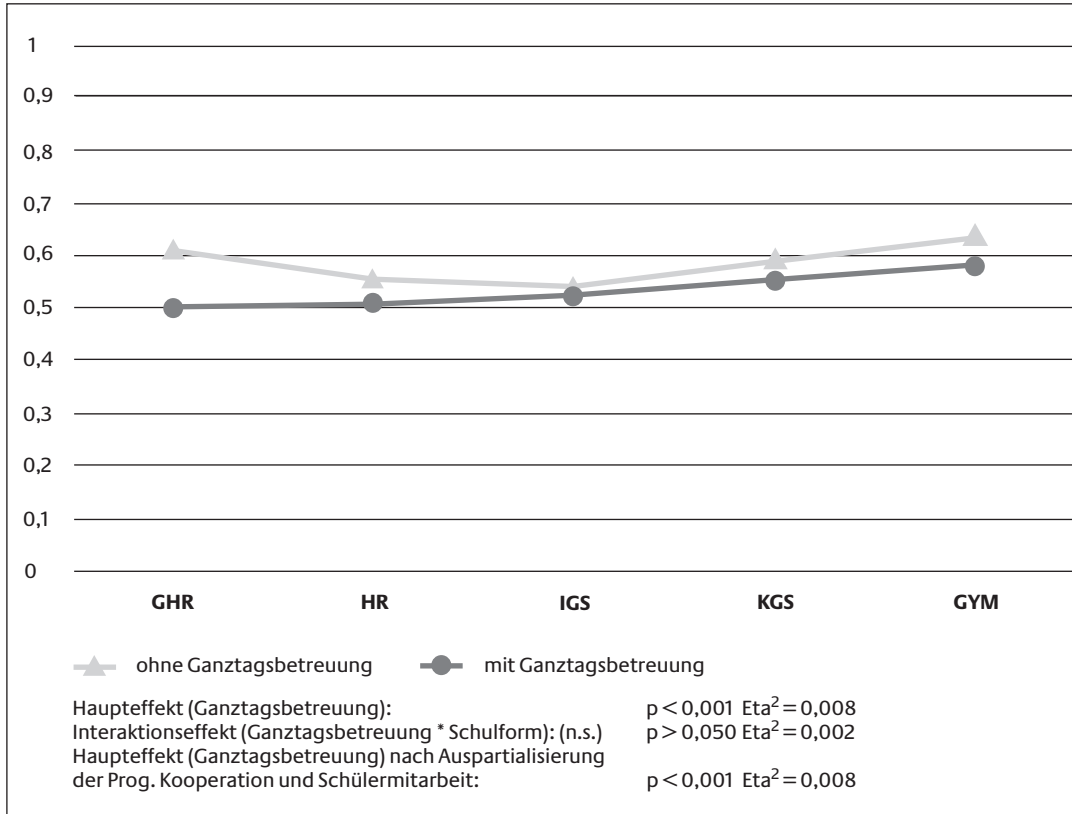
II.II Wahrgenommene Aggressionen unter Schülern in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



III./ IV Erfüllung sozialer Integrationsziele in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



III.II/IV Einschätzung von Leistungszielen in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung nach Schulformen



7. Zusammenfassung

- Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Ganztagsbetreuung und Schulqualität zeigt für Schulen mit Ganztagsbetreuung folgendes Profil:
 - Soziale und programmatische Qualitätsmerkmale sind in Schulen mit Ganztagsbetreuung etwas stärker ausgeprägt.
 - Bei den auf Unterricht und Leistung bezogenen Qualitätsmerkmalen zeigen sich in Schulen mit Ganztagsbetreuung keine Vorteile.
 - Angebote zur Ganztagsbetreuung zeigen je nach Aspekt der Schulqualität differenzielle Wirkungen in einzelnen Schulformen.
- Zur empirischen Fundierung der Befunde muss über das Design der Arbeitsplatzuntersuchung hinausgegangen werden:
 - Direkte und differenzierte Erfassung der Organisation und Konzeption von schulischen Ganztagsangeboten.
 - Kontrolle der Zusammensetzung der Schülerschaft.
 - Direkte Erfassung der Merkmale für Schul- und Unterrichtsqualität und Leistungsergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern.

8. Ausblick: Erhebung von schulischen Ganztagsangeboten in DESI

- Erfassung **schulischer Ganztagsangebote in DESI** nach KMK-Definition:
Angebote min. 3 x pro Woche für min. 7 h, Verantwortung der Schulleitung, Mittagessen, konzeptionelle Verbindung zum Unterricht am Vormittag
- **Zeitliche Ausprägungen:**
 - gar nicht, 1-2 x pro Woche, mindestens 3 x pro Woche, an jedem Schultag
- **Inhaltliche Ausprägungen:**
 - Mittagessen
 - Hausaufgabenbetreuung
 - Nachmittagsangebote im Sport und im Freizeitbereich
 - Nachmittagsangebote im musisch-künstlerischen Bereich (Chor, Orchester)
 - Zusätzliche freiwillige Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag
 - in Mathematik und Naturwissenschaften
 - im Deutschen
 - im Englischen
 - in anderen Fremdsprachen
 - Unterricht in Wahlpflichtfächern
 - Unterricht auch am Nachmittag in rhythmisierter Form (Ganztagsunterricht)

Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung der offenen Ganztagsgrundschule (oGGs) in Nordrhein-Westfalen

Mit der Einführung der Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen wurde zugleich ein Forschungsvorhaben ins Leben gerufen, um den Einführungsprozess dieser neuen Angebotsform wissenschaftlich zu begleiten. In den folgenden Ausführungen werden zunächst die Intentionen der Landesregierung vorgestellt, um hieran anschließend das Konzept des wissenschaftlichen Kooperationsverbundes zu skizzieren.

1. Die Ausgangslage

Mit Beginn des Schuljahrs 2003/2004 wurde in Nordrhein-Westfalen die „offene Ganztagsgrundschule“ (oGGs) eingeführt. Die rechtliche Grundlage für die Schaffung und die Gestaltung der oGGs bildeten der Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder „Offene Ganztagsgrundschule im Primarbereich“ vom 12. Februar 2003 sowie die hiermit korrespondierenden Zuwendungs- und Förderrichtlinien.¹ Die Verwendung des Begriffs der „offenen Ganztagsgrundschule“ seitens des Ministeriums signalisiert bereits, dass sie als freiwilliges Ganztagsangebot auf eine Schulart zielt und sich derzeit allein auf den Primarbereich richtet (wobei in den Sonderschulen jedoch auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 einbezogen werden können). Mit dem Etikett der „Offenheit“ soll – laut Landesregierung – ein Verständnis von Schule transportiert werden, das über den Unterricht hinausreicht und ein erweitertes schulisches Aufgabenprofil absteckt. Wesentliche politische Leitvorstellungen bilden hierbei die Öffnung der Schule zum Gemeinwesen, ihr Ausbau zur Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsinstitution sowie ihre Weiterentwicklung zu Lern- und Lebensorten für Kinder. Die Einführung der offenen Ganztagsgrundschule gilt aus der Perspektive der Landesregierung als ein Reformbaustein im Gesamtkontext von Schule und Jugendhilfe, der komplettiert wird durch die Stärkung des Bildungsauftrags des Kindergartens auf der Grundlage von Bildungsempfehlungen, die Schaffung einer flexiblen Schuleingangsphase zum Schuljahr 2004/2005 zur Stärkung der individuellen Förderungsmöglichkeiten der Kinder sowie die Weiterentwicklung des schulischen Bereichs in Richtung „selbständiger Schule“ zur Erweiterung der Eigenverantwortlichkeiten und Handlungsspielräume der Einzelschulen.

Mit Blick auf die Etablierung der offenen Ganztagsgrundschule verbindet die Landesregierung drei übergeordnete Zielsetzungen, die sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte beinhalten:

- Im Horizont familien- und arbeitsmarktpolitischer Vorstellungen soll durch die Schaffung von Ganztagsangeboten das zu verzeichnende Betreuungsdefizit für Kinder im Schulalter überwunden und das begrenzte Platzangebot für diese Altersgruppe in Nordrhein-Westfalen erweitert werden, um hierdurch zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie beizutragen. Durch den intendierten flächendeckenden und bedarfsgerechten Ausbau der offenen Ganztagsgrundschule bis zum Jahre 2007 soll für jedes vierte Kind im Grundschulalter ein Platz in der oGGs zur Verfügung stehen. Diesem Ausbauziel entspricht nach den Berechnungen der Landesregierung ein Volumen von rund 200.000 Plätzen.

¹ Die rechtlichen Grundlagen wurden inzwischen per Änderungserrlass vom 2.2.2004 novelliert und präzisiert. Berücksichtigt wurde beispielsweise die besondere Lage der Sonderschulen.

- Unter bildungs- und sozialpolitischen Aspekten bilden die Erhöhung der Bildungsqualität an den Schulen und die Förderung von Chancengleichheit wesentliche Zielsetzungen, die insbesondere durch die Förderung benachteiligter und leistungsstarker Kinder verwirklicht werden sollen. Die Verbesserung der Zukunfts- und Bildungschancen, die Schaffung guter Lernbedingungen als Voraussetzung zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, aber auch die Unterstützung der Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben stellen in diesem Zusammenhang wesentliche jugend- und familienpolitische Beweggründe des Ministeriums für die Einführung der oGGS dar.
- Und schließlich verspricht sich die Landesregierung mit Blick auf die strukturelle Dimension durch die Schaffung der oGGS eine Vereinheitlichung der Angebotsstrukturen und die Zusammenführung der bisherigen Angebote im Schul- und Jugendhilfebereich als integriertes Gesamtangebot unter dem Dach der Grundschule, um Parallelstrukturen abzubauen und mehr Transparenz für Eltern herzustellen. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung sollen die Landesmittel bis zum Jahr 2007 schrittweise aus der Kinder- und Jugendhilfe (Horte, Schulkinderhäuser, Schülertreffs in Kindertageseinrichtungen) und den Angeboten im Bereich der Schule (Dreizehn Plus und in Teilen „Schule von acht bis eins“) auf die Ganztagsangebote verlagert werden. Mit der Entscheidung des Ministeriums ist somit zugleich eine Veränderung der vorhandenen Angebotsstruktur zur Erziehung, Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter intendiert.

Werden ausgewählte Zielsetzungen und Strukturvorgaben aus dem Erlass herausgegriffen, dann lässt sich die Gestalt der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen wie folgt näher beschreiben. Mit Blick auf die formulierten pädagogischen Leitziele soll die oGGS

- „durch die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern ein neues Verständnis von Schule entwickeln“,
- „für eine neue Lernkultur zur besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler“ sorgen,
- „die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen“ fördern,
- „mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitgestaltung sowie eine bessere Rhythmisierung des Schultages“ ermöglichen.

Insgesamt soll „ein umfassendes Bildungs- und Erziehungsangebot, das sich an dem jeweiligen Bedarf der Kinder und der Eltern orientiert“, entwickelt werden (RdErl. d. MSJK 2004, S. 1). Wesentlicher konzeptioneller Bestandteil der oGGS ist die Kooperation von Schule mit nicht-schulischen Akteuren. Dementsprechend soll die konkrete Gestaltung der oGGS im Zusammenwirken mit vielfältigen Partnern erfolgen, unter denen vor allem die Träger, Verbände, Vereine und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, des Sports und der Kultur explizit benannt werden. Zur Organisation der Zusammenarbeit werden Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Schulträger, den jeweiligen Schulen und den beteiligten außerschulischen Partnern auf kommunaler Ebene geschlossen. Diese Regelungen werden auf Landesebene durch Rahmenkooperationsvereinbarungen zwischen Land, Trägern der freien Jugendhilfe sowie anderen gemeinwohlorientierten Partnern in der offenen Ganztagsgrundschule ergänzt. Durch die Einbeziehung unterschiedlicher Träger begegnen sich Systeme mit unterschiedlichen Standpunkten, Perspektiven, Funktionen und Kompetenzen. An den Grundschulen ist das Ganztagskonzept Teil des Schulprogramms.

Bezogen auf das Angebotsprofil umfasst die offene Ganztagsgrundschule einen Zeitrahmen von spätestens 8 Uhr bis 16 Uhr (bei Bedarf auch länger, mindestens aber bis 15 Uhr). In den Schulferien soll der Schulträger in Abstimmung mit dem Jugendhilfeträger ein Ferienprogramm organisieren, das gegebenenfalls auch schulübergreifend konzipiert werden kann. Innerhalb dieser Öffnungszeiten beinhaltet die oGGS – über den Unterricht hinaus – allgemeine Förder-, Betreuungs- und Freizeitangebote, besondere Förderangebote für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und für Kinder

mit besonderen Begabungen sowie Angebote zur Stärkung der Familienerziehung. Die rechtlichen Vorgaben zielen auf ein breites Spektrum außerunterrichtlicher Aktivitäten, das aus Angeboten der unterrichtsergänzenden Lernförderung (wie Hausaufgabenhilfe, Förderkurse, Sprachförderung), themenbezogenen, klassen- und jahrgangsübergreifenden Aktivitäten, Arbeitsgemeinschaften und Projekten (z.B. Kunst, Theater, Musik, Werken, Geschichtswerkstätten, naturwissenschaftliche Experimente, Sport etc.), Angeboten im musisch-künstlerischen Bildungs- und Erziehungsbereich und Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Bereich der Freizeitpädagogik und Bewegungsförderung bestehen kann. Darüber hinaus umfasst das Angebotsspektrum – wie explizit ausgeführt wird – Projekte der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Jugendarbeit (die beispielsweise unter geschlechtsspezifischen und interkulturellen Zielsetzungen durchgeführt werden). Die Gruppengröße bei den außerunterrichtlichen Angeboten sollte die Zahl von 25 Kindern, in Sonderschulen von 12 Kindern, nicht unterschreiten. Bezogen auf die Mittagsversorgung soll den Heranwachsenden ein Imbiss oder eine Mahlzeit zur Verfügung gestellt werden.

Hinsichtlich des Personalprofils im Ganztagsbereich wird im Erlass ein breites Mitarbeiterspektrum benannt, bei dem neben Lehrkräften, Angehörigen sozialpädagogischer Berufe (Erzieher/-innen, Sozialarbeiter/-innen und –pädagog/-innen) sowie anderen Qualifikationsprofilen und Statusgruppen (z.B. Musikschullehrer/-innen, Künstler/-innen, Übungsleiter/-innen, Handwerker/-innen etc.) sowie Therapeut/-innen für die Mitarbeit in Frage kommen. Dieser Personalmix kann bei pädagogischer Eignung durch ehrenamtlich Engagierte (z.B. Senior/-innen), Eltern, Praktikant/-innen und Auszubildende/Studierende unterschiedlicher Ausbildungsstätten ergänzt werden. Zur Finanzierung des zusätzlichen Personals steht pro Schuljahr und Kind ein Betrag von 1.230 Euro zur Verfügung, die zu rund zwei Dritteln aus Landeszuwendungen und zu einem Drittel aus kommunalen Mitteln aufgebracht werden.²

Zusammengenommen ist der vom Gesetzgeber vorgegebene rechtliche Rahmen vergleichsweise offen, da keine konkreten Umsetzungsformen vorgegeben werden, d.h. die inhaltliche, zeitliche und räumliche Ausgestaltung des Lebens und Lernens in der oGGS obliegt weitgehend den verschiedenen Akteuren vor Ort. Und hier waren es – mit Blick auf die quantitativen Größenordnungen – 235 Grundschulen, darunter sieben Sonderschulen, die in diesem Bundesland zum Schuljahresbeginn erstmalig an den Start gingen und die zusammengenommen derzeit für rund 12.000 Kinder Plätze zur Verfügung stellen.

2. Die wissenschaftliche Begleitung

Mit der Einführung der offenen Ganztagsgrundschule wurde zugleich ein wissenschaftliches Begleitforschungsvorhaben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder ins Leben gerufen, das von einem Kooperationsverbund, bestehend aus vier nordrhein-westfälischen Instituten, getragen wird. Hierzu zählen das Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster, das Landesinstitut für Schule (Lfs) in Soest, das Sozialpädagogische Institut (SPI), FH Köln sowie die Universität Dortmund im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund.

² Der Landeszuschuss beinhaltet einen Festbetrag von 615 Euro pro Schuljahr und Kind in den außerunterrichtlichen Angeboten sowie ein Lehrerstellenanteil von 0,1 Stelle pro 25 Schüler/-innen, der auch in einem einmaligen Festbetrag in Höhe von 205 Euro pro Schüler/in auszahlbar ist. Der Finanzierungsanteil des Schulträgers beträgt 410 Euro pro Schüler/-in. Die bisherigen Trägeranteile für die in die offene Ganztagschule einbezogenen Ganztagsangebote und Elternbeiträge können angerechnet werden. Zusätzlich könnten Elternbeiträge erhoben werden (bei einer Grenze von 100 Euro pro Monat und Kind).

Abbildung 1: Der wissenschaftliche Kooperationsverbund in NRW zur Begleitung der oGGS



Der Kooperationsverbund wurde vom Ministerium bereits in einer relativ frühen Phase des Einführungsprozesses der oGGS etabliert, in der sich die Grundschulen noch in der Startphase befanden und mit Umstellungsfragen und Anfangsschwierigkeiten konfrontiert waren. Vor diesem Hintergrund sind die Projektmitarbeiter/-innen bei der Konzeptentwicklung von einem offenen Entwicklungsprozess ausgegangen, in dessen Verlauf sich die Angebots- und Kooperationsformen an den Grundschulen im Rahmen ihrer konkreten Schulpraxis sukzessive weiter herausbilden werden. Diesem Einführungs- und Entwicklungsprozess sollte das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung Rechnung tragen, das dementsprechend zweistufig aufgebaut ist:

Die erste Untersuchungsphase, die sich von September 2003 bis Oktober 2004 datieren lässt, kann als explorativ, erkundender Forschungsabschnitt gekennzeichnet werden, in dem zunächst ein differenziertes Bild darüber gewonnen werden soll, welche Praxis- und Kooperationsformen der offenen Ganztagsgrundschule sich überhaupt entwickeln, welche Dynamiken vor Ort zu verzeichnen sind und welche Faktoren als förderlich oder hinderlich für einen gelungenen Umsetzungsprozess identifiziert werden können.

Auf der Grundlage der ermittelten Ergebnisse wird vom Kooperationsverbund im Mai/Juni des Jahres 2004 ein erweitertes Untersuchungsdesign erarbeitet, das in einem zweiten Forschungsabschnitt ab Oktober 2004 umgesetzt werden soll.

Da sich die Untersuchung derzeit noch in der Feldphase befindet, beziehen sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich auf die erste Untersuchungsphase.

2.1. Die wissenschaftliche Begleitung der oGGS in der Einführungs- und Strukturierungsphase der offenen Ganztagsgrundschule

Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich in seinen Grundzügen an drei Punkten darstellen: (1) das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen der Untersuchung, (2) das Forschungsdesign und die Methoden sowie (3) die beteiligten Schulen.

(1) Das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen der Untersuchung

Im ersten Forschungsabschnitt besteht das zentrale Erkenntnisinteresse der Untersuchung darin, die verschiedenen Formen, mit denen die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen in der Anfangsphase konzeptionell und strukturell mit Leben gefüllt wird, zu erfassen und zu analysieren. Hierbei sollen insbesondere die Kooperationsstrukturen zwischen Grundschule, Kinder- und Jugendhilfe sowie den weiteren außerschulischen Trägern und Partnern beleuchtet werden. Gemäß den im Runderlass des MSJK benannten Zielsetzungen lassen sich bei der Analyse des Umsetzungsprozesses zwei Dimensionen voneinander unterscheiden, die für die Gestaltung oGGS in Nordrhein-Westfalen handlungsleitend sind. Hierzu gehören (1) zum einen die Ebene der pädagogischen Zielsetzungen sowie (2) zum anderen der Bereich des organisationsbezogenen Veränderungs- und Entwicklungsprozesses.

(1) Mit Blick auf die pädagogischen Zielsetzungen richtet sich das Erkenntnisinteresse der Untersuchung auf die Analyse des Leitbildes und der Rahmenkonzeption der offenen Ganztagsgrundschulen vor Ort. Wesentliche inhaltliche Fragen beziehen sich auf das pädagogische Grundverständnis und die Gestaltung der Ganztagsangebote. Das heißt, gefragt wird beispielsweise danach,

- ob sich an den Ganztagsgrundschulen tatsächlich ein neues Verständnis von Schule bzw. eine neue Lernkultur herausbilden,
- inwieweit eine Verknüpfung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe stattfindet und
- welche Angebotsprofile konzeptionell beschreibbar und unterscheidbar sind.

(2) Hinsichtlich des organisationsbezogenen Veränderungs- und Entwicklungsprozesses richtet sich das erkenntnisleitende Interesse auf die Strukturen der oGGS in den einzelnen Schulen sowie auf die Art und die Form der Kooperationsprozesse zwischen den verschiedenen Akteuren. Wichtige Kernfragen bilden in diesem Kontext u.a.,

- unter welchen Rahmenbedingungen die offene Ganztagsgrundschule umgesetzt wird,
- wie die Eltern die Ganztagsangebote bewerten,
- welche Kooperationsformen sich beschreiben und unterscheiden lassen,
- in welchen Bereichen überhaupt eine Kooperation stattfindet und
- wie die verschiedenen beteiligten Akteure die Angebots- und Kooperationsstrukturen in der oGGS einschätzen.

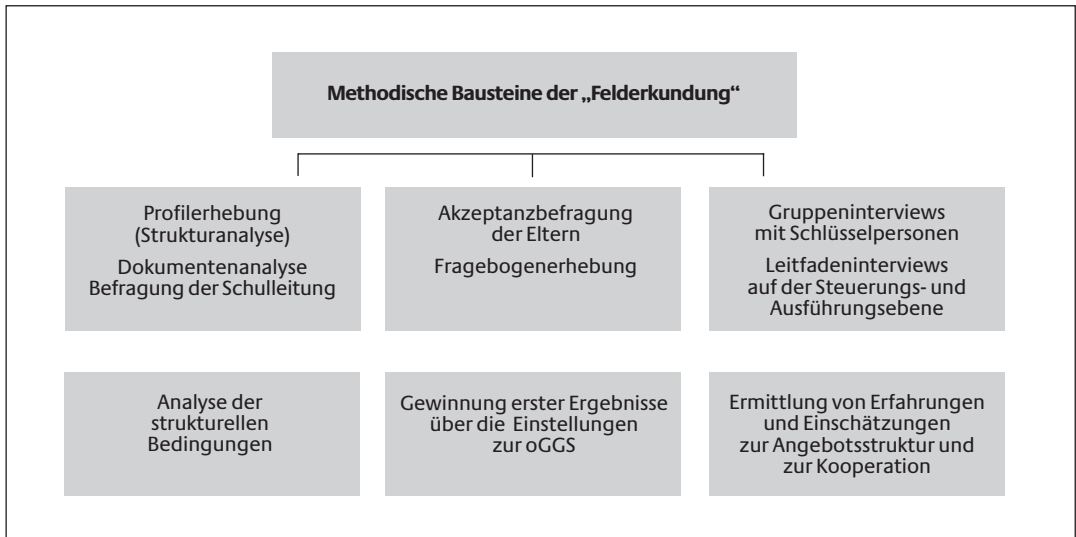
(2) Das Forschungsdesign und die Methoden

Um den zentralen Fragestellungen und der Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung gerecht zu werden, wurde ein mehrschichtiger Untersuchungsansatz gewählt, bei dem unterschiedliche Herangehensweisen miteinander verbunden werden. Methodisch basiert die Untersuchung auf drei zentralen Bausteinen (vgl. Abbildung 2)

Die Grundlage der Untersuchung bildet eine schriftliche Befragung der Schulleiter/-innen an den ausgewählten Grundschulen. Mit diesem Instrument sollen wesentliche Basisinformationen zur Situation an den Schulen erhoben werden. Im Rahmen dieser „Profilhebung“ sollen Erkenntnisse über die Rahmenbedingungen der oGGS und die Angebotsstrukturen ermittelt werden. Wesentliche Fragekomplexe beziehen sich beispielsweise auf den Umwandlungsprozess der Schule zur oGGS, die Finanzierung und die Elternbeiträge, die Organisations- und Angebotsstrukturen, das Personalprofil,

die Räumlichkeiten sowie die Kooperationsbeziehungen. Die Schulleiter/-innenbefragung wird ergänzt durch eine Dokumentenanalyse.

Abbildung 2: Die Untersuchungsinstrumente



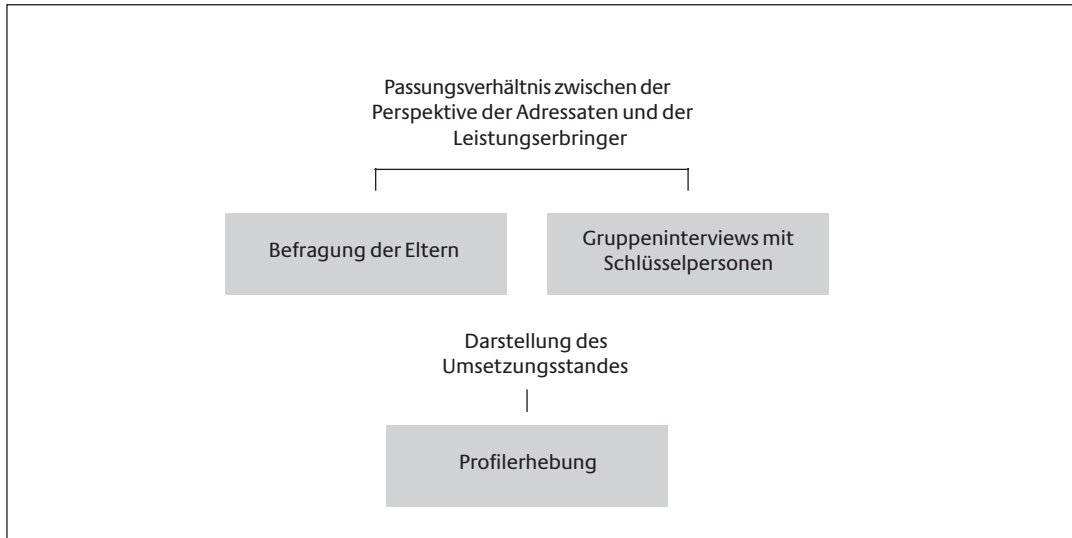
Durch eine schriftliche Befragung der Eltern, deren Kinder die offene Ganztagsgrundschule besuchen, sollen erste Einstellungen und Meinungen dieser Nutzergruppe zum neuen Angebot ermittelt werden. Auch diese Erhebung ist als standardisierte Befragung konzipiert, mittels derer erste Erkenntnisse zur Akzeptanz der oGGS gewonnen werden sollen. Die Fragen an die Eltern beziehen sich beispielsweise auf die Anmeldegründe, um wesentliche Motivationslagen zu erfassen. Gefragt wird darüber hinaus nach den Erwartungen der Eltern, dem Grad der Zufriedenheit mit der oGGS sowie nach Problemen und Veränderungswünschen. Komplettiert wird die Befragung durch die Ermittlung ausgewählter Sozialdaten der Eltern.

Einen dritten wesentlichen methodischen Ansatz bilden die Gruppeninterviews mit Schlüsselpersonen an den Grundschulen. Durch diese leitfadengestützten Befragungen sollen Erfahrungen, Einschätzungen, Probleme und Veränderungswünsche der verschiedenen Akteure bezüglich der offenen Ganztagsgrundschule insgesamt sowie der Angebots- und Kooperationsstrukturen ermittelt werden. Pro Schule werden jeweils zwei Gruppeninterviews mit unterschiedlicher personeller Zusammensetzung geführt: Auf der Steuerungsebene sollen diejenigen befragt werden, die in der jeweiligen Schule leitend und konzeptionell für die oGGS zuständig sind (wie etwa Vertreter/-innen der Schulleitung, des außerschulischen Trägers/Partners, des Schulverwaltungsamtes, möglicherweise auch des Elternfördervereins oder der Schulpflegschaft). Demgegenüber richten sich die Interviews auf der Ausführungsebene auf den Personen- und Mitarbeiterkreis, der an der Gestaltung der Ganztagsangebote unmittelbar mitwirkt (sei es als Betreuungspersonen, bei der Hausaufgabenhilfe, den Freizeitangeboten oder der Gestaltung des Mittagessens).

Durch die Kombination der unterschiedlichen Untersuchungsbausteine soll für die beteiligte Schule ein umfassendes Bild zur jeweiligen Gestaltung der oGGS ermittelt werden. Während die Profilerhebung und die Dokumentenanalyse Informationen über die konzeptionellen Grundlagen und organisatorischen Strukturen liefern sollen, geht es bei den Gruppeninterviews und den Elternbefragungen u.a. auch darum, das Passungsverhältnis zwischen der Perspektive der Leistungserbringer und der

Sichtweise der Eltern zu ermitteln, die neben den Kindern eine wichtige Adressatengruppe darstellen (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Zielsetzungen der Untersuchung



(3) Die beteiligten Schulen:

Im ersten explorativen Untersuchungsabschnitt werden 24 Schulen in die Untersuchung einbezogen, die aus allen Teilen und Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens kommen. Bei der Auswahl der Schulen wurden verschiedene Strukturmerkmale berücksichtigt. Hierzu gehören beispielsweise unterschiedliche Siedlungsstrukturtypen und – soweit dies im Vorfeld möglich war – sozialräumliche Bedingungen und konzeptionelle Grundlagen. An allen beteiligten Schulen finden jeweils Gruppeninterviews, Eltern- und Schulleiter/-innenbefragungen statt.

2.2. Anknüpfungspunkte für die wissenschaftliche Begleitung der oGGs in der Evaluierungsphase

Während in der ersten Phase das sich entwickelnde Feld exemplarisch in den Blick genommen und strukturell verortet wird, so besteht die zentrale Zielsetzung im zweiten Forschungsabschnitt darin, die Übertragung der Befunde auf die Gesamtlage in Nordrhein-Westfalen zu gewährleisten. Darüber hinaus soll auf der Grundlage der in der Pilotphase erfolgten qualitativen Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes, der Erarbeitung von Schultypologien und der identifizierten förderlichen und hemmenden Faktoren ein differenziertes Evaluationskonzept erarbeitet und umgesetzt werden, zum Beispiel zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen und Wirkungen der oGGs. Für diesen Forschungsabschnitt wurden bislang lediglich erste Anknüpfungspunkte ermittelt, da die Ergebnisse der qualitativen Feldphase noch nicht vorliegen. Innerhalb des wissenschaftlichen Kooperationsverbundes besteht jedoch Konsens darüber, dass ein wesentlicher und notwendiger Baustein im weiterzuentwickelnden Forschungsdesign in der Öffnung und Erweiterung der Adressatenperspektive bestehen muss. So soll die bislang nicht berücksichtigte Gruppe der Kinder in der oGGs auf der Grundlage einer qualitativ-partizipativen Befragung in die Nutzeranalyse einbezogen werden. Darüber hinaus ist derzeit geplant, die Elternbefragung zu erweitern und auch auf diejenigen Eltern auszudehnen, die kei-

ne Kinder in der offenen Ganztagsgrundschule haben und insofern eine relevante Vergleichsgruppe zur Erfassung der Akzeptanz und der Entwicklung dieser Angebotsform in Nordrhein-Westfalen darstellen.

3. Abschließende Bemerkungen

Mit der „offenen Ganztagsgrundschule“ wurde in Nordrhein-Westfalen ein Projekt ins Leben gerufen, das – auch mit Blick auf die angestrebten Größenordnungen – auf verschiedenen Ebenen zu wesentlichen Veränderungen und Neujustierungen im Kontext zwischen Schule, Familie, Kindheit und Jugendhilfe sowie anderen an der oGGS beteiligten gesellschaftlichen Sektoren (wie dem organisierten Sport oder dem Kulturbereich) führen wird. Unter strukturellen Aspekten wird insbesondere die Relation und Kooperation zwischen den beiden Systemen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe in besonderem Maße auf dem Prüfstand stehen. Aus professions- und berufspolitischer Perspektive werden Fragen der Fachlichkeit und der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Berufs- und Statusgruppen an Bedeutung gewinnen. Mit der Etablierung der Ganztagschule steht zugleich ein neues Anforderungsprofil für die beteiligten Fachkräfte und damit der Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf der Tagesordnung, dessen Reformnotwendigkeit nicht allein für die Lehrerbildung, sondern auch für die sozialpädagogischen Berufsgruppen bereits seit längerem thematisiert wird. Unter diesem Aspekt könnte sich die Personalfrage als zentrale Scharnierstelle für die erfolgreiche Etablierung der oGGS erweisen. Den Dreh- und Angelpunkt bei der Gestaltung der offenen Ganztagsgrundschule bildet jedoch die Frage, welche Entwicklungs- und Lernbedingungen Kinder brauchen und ob es im Zuge eines fortschreitenden Innovationsprozesses mittelfristig tatsächlich gelingen wird, die Schule zu einer kindgerechten Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstitution auszubauen, die den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern im Grundschulalter auch qualitativ Rechnung tragen kann. Hierzu sind weitere Anstrengungen und Untersuchungen erforderlich.

Literatur

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Bericht des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder an den Landtag vom 6. Januar 2004. Düsseldorf.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Schule ist mehr als Unterricht. Die offene Ganztagsgrundschule in NRW. In: GanzTag, 05/2003, S. 1-4.

Offene Ganztagsgrundschule im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder in der Fassung vom 12.2.2003 sowie Änderungserlass vom 2.2.2004 (BASS 12 – 63 Nr. 4).

Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder in der Fassung vom 12.2.2003 sowie Änderungserlass vom 2.2.2004 (BASS 11 – 02 Nr. 19).

Evaluation von Ganztagesgesamtschulen mit TIMSS-Instrumenten

1. Einleitung

Große Schulleistungsstudien wie TIMSS (Baumert, Bos & Lehmann, 2000a, 2000b; Baumert, Lehmann u. a., 1997) oder PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 2002, 2003) werden in der Öffentlichkeit vor allem als Studien wahrgenommen, die Leistungsvergleiche zwischen verschiedenen Nationen und Bundesländern ermöglichen. Dabei wird viel zu selten gewürdigt, dass mit diesen Studien wichtige Erkenntnisse über die spezifische Effizienz des deutschen Schulsystems vorliegen. Die Tatsache, dass auf Grund der nationalen Analysen der TIMSS-Daten gezeigt werden konnte, dass beinahe ein Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Jahrgangsstufe ein Kenntnisniveau aufwiesen, wie man es üblicherweise am Ende der Grundschule erwartet (vgl. Baumert, Lehmann u. a., 1997), hat den hohen Wert solcher Studien jenseits irgendwelcher internationaler Ranglisten belegt. Das Gleiche gilt im Übrigen für das PISA-Ergebnis, wonach fast ein Viertel der deutschen 15-Jährigen nicht verständnisvoll lesen kann. Weiterhin ist in unzureichendem Maße beachtet worden, dass in TIMSS und PISA neben der Leistung in standardisierten Mathematik- und Naturwissenschaftstests auch ein breites Spektrum motivationaler, emotionaler und sozialer Variablen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erhoben wurde, das wenigstens zum Teil Analysen erlaubt, inwieweit schulische Ziele jenseits der Fachleistungen erreicht werden.

Die Ergebnisse der Fachleistungstests und der zusätzlichen Messinstrumente bieten eine besondere Chance: Da auf der Basis der TIMSS- und PISA-Daten quasi national repräsentative empirische Normen, zum Beispiel für Schulformen, bestimmt werden können, kann sich jede einzelne Schule, sofern sie dafür offen ist, an diesen Normen messen lassen. Man hat so, beinahe im Sinne der standardisierten psychologischen Diagnostik, ein Instrumentarium, das an einer nationalen Stichprobe geeicht ist und den Vergleich einer Einzelschule mit den vorhandenen Normen ermöglicht. Solch eine Diagnostik auf Einzelschulebene, die Anhaltspunkte für die eigene Schulentwicklung geben kann, ist also nicht nur für die Schulen möglich, die an den großen Studien teilgenommen haben. Vielmehr ist auch der Fall denkbar, dass sich Schulen mit TIMSS- oder PISA-Instrumenten in den entsprechenden Altersgruppen untersuchen lassen und anhand der Rückmeldungen Schlussfolgerungen für zukünftige Entwicklungsprozesse ziehen können.

In diesem Sinne soll im Folgenden über ein Projekt berichtet werden, in dem fünf hessische Gesamtschulen unter Nutzung von TIMSS-Instrumenten im Jahre 1999 untersucht wurden. Die Studie wurde am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gemeinsam durchgeführt. Von besonderem Interesse in dieser Studie sind dabei zwei Schulen mit Ganztagesangebot.

2. Eine Evaluation an hessischen Gesamtschulen

Die Initiative zu der Evaluation ging von den hessischen Gesamtschulen bzw. ihren Vertretern aus, und zwar mit dem Selbstverständnis, dass erfolgreiche Schulentwicklung auch heißt, sich Rechenschaft darüber abzulegen, ob das eigene Programm den Erfolg hat, den man sich von ihm verspricht.

¹ Der Beitrag und der präsenzierte Artikel entstanden in Zusammenarbeit mit Dr. Ulrich Trautwein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.

An der Studie nahmen auf Wunsch dieser Schulen die kompletten 8. Jahrgänge teil. Alle Schulen zeichneten sich durch eine Vielfalt spezieller Charakteristika in Hinsicht auf Struktur, Unterrichtsorganisation und Schülerschaft aus, die an dieser Stelle jedoch nur bruchstückhaft wiedergegeben werden kann. Zwei der fünf Schulen nahmen beispielsweise am KMK-Modellversuch zur klasseninternen Differenzierung in Englisch und Mathematik teil, eine dritte setzte zunehmend Formen des „selbständigen Lernens“ ein, in der vierten Schule lernten die Kinder in jahrgangsübergreifenden Gruppen und die fünfte Schule mit einem hohen Aussiedler- und Ausländeranteil setzte ein intensives Integrationsprogramm für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache um. Neben gemeinsamen Elementen (z.B. Betonung des Projektunterrichts, offener Lernformen jenseits des Standardcurriculums) gibt es auch wesentliche Unterschiede zwischen den Schulen (z.B. Art der Leistungsdifferenzierung in den Kernfächern). In Abstimmung mit den teilnehmenden Schulen wurden folgende Ziele der Untersuchung vereinbart:

- Feststellung des Leistungsstands in Mathematik und (optional) den Naturwissenschaften. Da die Original-Instrumente aus TIMSS verwendet wurden, sollten die Leistungen in den einzelnen Schulen mit denen der national repräsentativen TIMSS-Stichprobe verglichen werden.
- Darüber hinaus äußerten die einzelnen Schulen Interesse an einer differenzierteren Auswertung der Leistungstestergebnisse (Geschlechtsdifferenzen, Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache, Effekte des sozialen Hintergrunds, spezifische Stärken und Schwächen je nach Aufgabeninhalt, -typus etc.).
- Feststellung des motivationalen und psychosozialen Status der Schülerinnen und Schüler. Im Bewusstsein, dass pädagogische Ziele von Schule sich nicht auf den Leistungsbereich beschränken, wurde vereinbart, zentrale Indikatoren für Lernmotivation und emotionales Wohlbefinden zu erheben.
- Feststellung von Indikatoren sozialen Lernens. Da im Rahmen einer Fragebogenstudie Verhaltensbeobachtungen kaum möglich sind, wurde vereinbart, Ergebnisse des sozialen Lernens zu erheben. Dafür eignen sich zum Beispiel Skalen, die „Einstellungen gegenüber Minoritäten“ oder „selbst berichtete Normverletzungen“ erfragen.
- Beurteilung des Mathematikunterrichts, um Informationen zur Optimierung von Unterrichtsprozessen zu erhalten.

Die Studie wurde seit 1998 geplant; die Datenerhebung fand im Frühjahr 1999 gegen Ende des 8. Schuljahres statt. Die Auswertung wurde mit dem Überreichen ausführlicher Abschlussberichte für die Schulen im Mai 2000 vorerst beendet. Hinsichtlich der Verwendung der Untersuchungsergebnisse wurde vereinbart, dass die Adressaten der Untersuchungsergebnisse primär die Schulen sein sollten und Veröffentlichungen der Ergebnisse der Zustimmung der Schulen bedürften. Es unterliegt allein den Schulen, ob und wie sie die Daten nutzen. Die ausführlichen am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entstandenen Berichte geben den Schulen Interpretationshilfen und weisen auf mögliche Optimierungsmöglichkeiten hin. Aus dem Projekt sind zwei Publikationen entstanden (Köller & Trautwein, 2001, 2003).

Im Folgenden werden zunächst die Instrumente, die bei der Evaluation zum Einsatz kamen, genauer beschrieben. Anschließend soll im Sinne von Fallbeispielen auf zwei Schulen aus der Stadt Kassel genauer eingegangen werden, die neben einem besonderen pädagogischen Profil auch ein Ganztagesangebot bieten. Beide Schulen bedienen sehr unterschiedliche Schülerschaften.

2.1 Instrumente

Bei der Planung der Untersuchung war es für alle beteiligten Schulen zentral, die eigenen Ergebnisse in den Mathematiktests an den Befunden der national repräsentativen TIMSS-Stichprobe zu messen. Aus dem Pool der Aufgaben wurde eine Auswahl von vier Testheften eingesetzt, welche die Struktur des Gesamttests in TIMSS gut wiedergibt. Die Tabelle 1 belegt dies. Anhand einer Matrix wird gezeigt, wie viele Aufgaben im Vergleich zur TIMS-Studie aus den verschiedenen mathematischen Sachgebieten und kognitiven Anforderungsdimensionen eingesetzt wurden. Grenzen dieser Beschränkung auf vier Testhefte lagen darin, dass sich keine sinnvollen Leistungswerte auf den einzelnen Anforderungsdimensionen und Sachgebieten bilden ließen. Die Gesamtwerte konnten allerdings auf dem in TIMSS verwendeten Maßstab ($M = 500$, $SD = 100$ in der international untersuchten Kohorte) abgebildet werden, so dass die fünf untersuchten Schulen direkt mit den TIMSS-Schulen verglichen werden können.

Tabelle 1: Mathematische Testaufgaben nach Sachgebiet und kognitiver Anforderungsart

Sachgebiet	Anforderungsart				Insgesamt
	Wissen	Beherrschung von Routineverfahren	Beherrschung von komplexen Verfahren	Anwendungsbezogene und mathematische Probleme	
Zahlen und Zahlenverständnis	6 (10)	5 (13)	9 (12)	7 (17)	27 (52)
Messen und Maßeinheiten	3 (6)	1 (2)	3 (5)	8 (8)	15 (21)
Algebra	5 (8)	5 (10)	0 (1)	8 (10)	18 (29)
Geometrie	3 (5)	2 (6)	4 (6)	3 (6)	12 (23)
Proportionalität	0 (0)	5 (5)	0 (0)	3 (7)	8 (12)
Darstellung und Analysen von Daten/Wahrscheinlichkeitsrechnung	1 (3)	2 (2)	5 (8)	4 (8)	12 (21)
Insgesamt	18 (32)	20 (38)	21 (32)	33 (56)	92 (158)

Anmerkung: Die Werte vor den Klammern geben die Aufgabenzahlen der Untersuchung in den hessischen Gesamtschulen an, die Werte in den Klammern die entsprechenden Zahlen aus der TIMSS-Studie.

Als Vergleichsstichproben wurden Bundesländer mit einem ähnlich ausgebauten Sekundarschulwesen ausgewählt, nämlich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen. Um einen fairen Vergleich zwischen diesen Ländern und den fünf Gesamtschulen zu ermöglichen, wurden zusätzlich die Studententafeln von der 5. bis zur 8. Jahrgangsstufe analysiert. Zudem wurde berücksichtigt, dass in allen fünf untersuchten Schulen der reguläre Fachunterricht bei der Realisierung von Projekten zum Teil aufgelöst wird. Zudem wurde von den Mathematiklehrern der fünf untersuchten Schulen eine Einschätzung der Testaufgaben erbeten. Dabei sollten die betroffenen Fachlehrer für jede Testaufgabe angeben, in welcher Klassenstufe die jeweiligen Kenntnisse geübt wurden und ob die Lösung der Aufgabe ihren didaktischen Zielsetzungen entspricht. Zusätzlich sollten sie schätzen, welcher Prozentsatz der Schüler die einzelnen Aufgaben voraussichtlich lösen würde.

Eine berechtigte Kritik an der Qualitätskontrolle von Schulen mit Hilfe von Leistungstests liegt darin, dass die Leistung der Schülerschaft nicht nur von der Qualität des Unterrichts in den jeweiligen Schulen abhängt, sondern auch von den Voraussetzungen, die Schüler aus dem Elternhaus (und in unserer Studie auch aus der Grundschule) mitbringen. Um diese außerschulischen Einflüsse abschätzen zu können, wurde eine Anzahl von Fragen zum sozio-ökonomischen Hintergrund und zum sogenannten „kulturellen Kapital“ (Bildungshintergrund) der teilnehmenden Schüler eingesetzt. So wurde ein Prestigewert für den Beruf der Eltern (Treiman, 1977) als Indikator des sozio-ökonomischen Hintergrundes ermittelt und Hinweise auf das kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler durch die Frage nach dem Bildungsabschluss der Eltern sowie nach der Anzahl von Büchern im elterlichen Haushalt gewonnen. Beide Indikatoren bieten empirische Hinweise, ob und welche Rolle der Bildungshintergrund des Elternhauses für gelingende Entwicklungsprozesse spielt. Außerdem wurden die Grundschulempfehlungen erhoben und erfragt, welche Sprache (deutsch vs. eine andere) in den Familien zu Hause normalerweise gesprochen wird. Alle diese Variablen haben sich als gute Prädiktoren für die Schulleistung von Kindern herausgestellt (z. B. Lehmann & Peek 1997). Zur Kontrolle weiterer familiärer Belastungsfaktoren wurde nach Arbeitslosigkeit der Eltern sowie nach allein erziehenden Eltern gefragt.

Der Erfolg schulischer Erziehungsprozesse drückt sich natürlich nicht nur in Leistungskennwerten aus. Deshalb wurde mit den beteiligten Schulen ferner vereinbart, über den Leistungsbereich hinaus Instrumente zu psychosozialen Variablen einzusetzen (Selbstkonzeptvariablen, schulische Normverletzungen, soziale Einstellungen, s.o.), die idealer Weise ebenfalls den Vergleich mit der TIMSS-Stichprobe zulassen. Außerdem waren die Lehrerinnen und Lehrer daran interessiert, wie ihre Schülerinnen und Schüler den Mathematikunterricht beurteilen.

Neben den Ergebnissen der TIMSS-Erhebung liegen zu vielen dieser Variablen auch Vergleichsdaten aus der Studie Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter (BIJU; vgl. z. B. Baumert & Köller, 1998) vor. Die BIJU-Untersuchung ist insofern besonders interessant, als im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) Daten einer relativ großen Stichprobe von Gesamtschülern Anfang, Mitte und Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben wurden. Beide Bundesländer, das heißt Hessen und NRW, sind bezüglich ihrer Schulstrukturen mit einem erheblichen Anteil integrierter Gesamtschulen im Sekundarbereich I ähnlich, so dass sich direkte Vergleiche der fünf hessischen Gesamtschulen mit den Daten aus NRW anbieten. Grenzen dieses Vergleichs liegen sicherlich darin, dass an hessischen Gesamtschulen im Gegensatz zu NRW keine gymnasialen Oberstufen eingerichtet sind und die verwendeten BIJU-Daten zudem am Ende der 7. Jahrgangsstufe erhoben wurden. Trotz dieser Einschränkungen wurden als Vergleichsstichprobe für die vorliegende Untersuchung die Daten von etwa 2.000 Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen des Landes NRW herangezogen. Im Folgenden sollen in ganz knapper Form wenige Befunde aus zwei Ganztageschulen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, geschildert werden. Vorweg wird das Programm jeder Schule kurz vorgestellt.

2.2 Die offene Schule Waldau

Die Schule hat zu Beginn der 1980er-Jahre ihr pädagogisches Profil deutlich geändert und reformpädagogische Ansätze (Freinet, Montessori, Pestalozzi, Petersen) als Leitprinzipien „wieder entdeckt“. Die Sorge damals, neben dem gegliederten Schulsystem als Restschule zu stehen, führte zu einer Umstrukturierung der Schule. Mit Individualisierung, freiem Lernen und der Kombination von „Leistung und Leben“ etablierte sich die Schule als „echte“ Alternative zur Dreigliedrigkeit, die Eltern und Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlicher Herkunft ansprach. Die Schule liegt in einem Gebiet, dessen Bevölkerung sozial stark durchmischt ist, mit einem erheblichen Anteil ausländischer Mitbürger und Aussiedlerfamilien. Entsprechend dem hohen Ausländer- und Aussiedleranteil im Einzugs-

gebiet gehörten der 8. Jahrgangsstufe des Schuljahrs 1998/99 16,7 Prozent Schüler mit ausländischer Herkunft und 22,7 Prozent Kinder aus Aussiedlerfamilien (aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion) an. Um insbesondere die Integration der Aussiedlerkinder erfolgreich zu bewältigen, wurde an der Schule ein besonderes Konzept entwickelt, das

- sehr stark auf eine schnelle und intensive Vermittlung der deutschen Sprache abzielt, ohne dass allerdings die Kinder auf ihre Heimatsprache verzichten müssen (Deutsch als Zweitsprache),
- die soziale Integration durch verschiedene Maßnahmen beschleunigen soll, ohne dass die Kinder vollständig ihre kulturelle Identität aufgeben sollen,
- versucht, die Eltern der Aussiedlerkinder in den Prozess der Integration einzubinden.

Bei dieser Schule handelt es sich um eine Ganztagschule, in der bis 14.35 Uhr Unterricht stattfindet (unterbrochen von längeren Pausen), gefolgt von Zusatzangeboten bis 16.30 Uhr, die nicht verpflichtend sind. Die Zusatzangebote sind breit gefächert (Keramik, Sport, Tanzen, Theater, Werken, Malerei u.v.m.) und werden nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von Kursleitern der Volkshochschule, Musikern, Studenten und Vereinsangehörigen angeboten.

Der Schulalltag beginnt offen, das heißt die Schülerinnen und Schüler können ab 7.30 Uhr die Schule besuchen, obwohl der eigentliche Unterricht erst um 8.45 Uhr beginnt. Dadurch wird zum einen berufstätigen Eltern das Betreuungsproblem genommen, zum anderen können die Kinder diese Zeit frei für sich nutzen, aber auch Angebote wie Proben des Schulchores, Aquaristik, Hausaufgabenbetreuung wahrnehmen. Kinder mit Lese-Rechtschreib-Störungen und solche mit Förderbedarf in Deutsch erhalten in dieser Zeit Fördermaßnahmen. Wie der Schulalltag offen beginnt, so endet er auch nach dem Regelunterricht mit den Zusatzangeboten am Nachmittag. Wichtig zu erwähnen ist weiterhin, dass an der Schule zu Gunsten von Projektwochen und anderen Aktivitäten zeitweise der übliche Wochenstundenplan vollständig aufgegeben wird.

Differenziert wird ab der 7. Jahrgangsstufe, und zwar zunächst in Englisch und Mathematik, ab der 8. Jahrgangsstufe in Deutsch und ab der 9. Jahrgangsstufe in den Naturwissenschaften und Französisch. Zwei Niveaustufen, Erweiterungs- und Grundkursniveau werden unterschieden. Um die Kosten einer teilweisen Auflösung des Klassenverbandes zu minimieren, werden aus jeweils zwei Klassen eines Jahrgangs (Partnerklassen) die beiden Kurse gebildet.

Befunde

Insgesamt schneiden die untersuchten Schülerinnen und Schüler dieser Schule in Mathematik auf einem Leistungsniveau ab, das zwischen dem mittleren Realschul- und Gymnasialniveau in der TIMSS-Stichprobe liegt. Ein Aufbrechen nach Kursniveau (Erweiterungs- vs. Grundkurs) zeigt, dass im Grundkurs Realschulniveau, im Erweiterungskurs leicht überdurchschnittliches Gymnasialniveau erreicht wird. Dies macht zum einen sehr deutlich, dass auch in Schulen mit breitem extracurricularem Angebot, in denen der pädagogische Schwerpunkt also nicht allein auf Wissenserwerbsprozesse gelegt wird, erfolgreiches Lernen in den Kernfächern stattfindet. Schulen, die besonderes Engagement in ihre erzieherische Arbeit investieren, die selbstgesteuert alternative Programme und Profile entwickeln, versetzen sich offenbar in die Lage, die eigene Schülerschaft auch im Leistungsbereich optimal zu fördern, selbst dann, wenn der Fachunterricht teilweise zu Gunsten anderer Projekte aufgegeben wird.

Durch den vergleichsweise hohen Ausländer- bzw. Aussiedleranteil besteht auf Seiten der untersuchten Schule ein besonderer Anspruch hinsichtlich der gelingenden schulischen Ausbildung dieser oftmals benachteiligten Kinder und Jugendlichen. Etwa ein Viertel (23,0 Prozent) der Schülerinnen und

Schüler gibt an, dass bei ihnen zu Hause normalerweise nicht Deutsch gesprochen wird. Diese mögliche sprachliche Benachteiligung spiegelt sich interessanterweise nicht in der Kurszugehörigkeit im Fach Mathematik wider, das heißt von den Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache finden sich 59,3 Prozent im Erweiterungskurs; dieser Prozentsatz liegt sogar leicht über dem der Schüler, in deren Elternhaus üblicherweise Deutsch gesprochen wird (55,3 Prozent). An der untersuchten Schule ergeben sich insgesamt relativ kleine Unterschiede zu Gunsten der Schüler mit deutscher Muttersprache. Ein Aufbrechen nach Kursniveau zeigt allerdings, dass die Unterschiede allein auf das Erweiterungskursniveau zurückzuführen sind, auf dem sich bemerkenswerte Differenzen zu Gunsten von Schülern mit deutscher Muttersprache zeigen. Diese sind im Übrigen nicht auf mangelnde Sprachkompetenzen, sondern eher den bildungsfernen familiären Hintergrund der Jugendlichen zurückzuführen. Diese Ergebnisse belegen zum einen die Rolle des Elternhauses für das Leistungsniveau der Schüler. Zum anderen legen die Befunde die Interpretation nahe, dass im Rahmen der besonderen Fördermaßnahmen die ausländischen Kinder an dieser Schule trotz etwas schwächerer Leistungen den Erweiterungskursen in Mathematik zugeordnet werden, um diesen eher benachteiligten Kindern erfolgreiche Bildungskarrieren offen zu halten.

2.3 Die Reformschule Kassel

Die Schule wurde 1988 eingerichtet und ist Versuchsschule des Landes Hessen. Sie ist eine Ganztagschule mit flexiblen Unterrichtszeiten von 7.45 bis 16.00 Uhr. Die Jahrgangsstärke beträgt 30 bis 40 Kinder bzw. Jugendliche. Der Anteil ausländischer Mitschülerinnen und -schüler ist sehr gering. An der Schule wird in jahrgangsgemischten Kursen unterrichtet, wobei es insgesamt vier Stufen gibt, bei denen die ersten drei jeweils drei Jahrgänge umfassen (Jg. 0 bis 2, Jg. 3 bis 5, Jg. 6 bis 8) und die letzte Stufe zwei Jahrgänge (Jg. 9 bis 10). In allen Fächern außer Mathematik, Englisch und Französisch, die jahrgangsspezifisch unterrichtet werden, findet der Unterricht für die von uns untersuchten Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe gemeinsam mit Schülern aus der 6. und 7. Jahrgangsstufe statt. Somit führt die in der Schule B praktizierte Jahrgangsmischung dazu, dass in vielen Fächern vergleichsweise leistungsheterogene Gruppen zusammen unterrichtet werden. Diese Zusammensetzung soll – so das Ziel der Schule – u.a. die soziale Kompetenz der Schüler fördern. Die Altersheterogenität und die damit zusammenhängenden Unterschiede im Leistungsvermögen können auch aktiv in den Unterricht eingebracht werden, indem die Schüler einander helfen. Somit kann eine selbstverständliche Kultur des Helfens und der Achtung voreinander etabliert werden, wobei der jahrgangsübergreifende Unterricht verhindert, dass allzu feste Rollen und Rollenerwartungen entstehen.

Im jahrgangsspezifischen Mathematikunterricht der 8. Klasse wird intern differenziert. Es werden keine Klassenarbeiten geschrieben. Stattdessen erwerben die Schülerinnen und Schüler in jedem Stoffgebiet so genannte Grund- und Erweiterungsdiplome, deren Schwerpunkt auf der Feststellung des Könnens, nicht des Nichtkönnens, liegt. Der pädagogische Ansatz der Schule baut sehr stark auf Konzepten der Reformpädagogik auf. Konsequenterweise wird deshalb auch auf die Erteilung von Noten und Ziffernzeugnissen bis zum Ende des 8. Jahrgangs verzichtet.

Die soziale Zusammensetzung dieser Schule verdient eine besondere Erwähnung. Zwar wurde sie als Gesamtschule konzipiert, sie zieht jedoch aufgrund ihres pädagogischen Profils insbesondere Kinder aus Familien mit großer Bildungsnähe und einem hohen sozio-ökonomischen Status an, wie man ihn üblicherweise nur am Gymnasium antrifft.

Befunde

Die Leistungen der untersuchten Schüler aus der Reformschule liegen knapp über dem von Gymnasien in der TIMSS-Untersuchung. Dies weist darauf hin, dass die pädagogische Schwerpunktsetzung nicht zu Lasten der Leistungsentwicklung in Mathematik geht. Das relativ hohe Leistungsniveau ist auch vor dem Hintergrund, dass in dieser Schule keine Klassenarbeiten geschrieben werden, bemerkenswert.

Aufgrund der jahrgangsgemischten Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wurde an dieser Schule bei den Auswertungen ein besonderer Wert auf die Unterrichtsbeurteilungen durch die Schülerschaft gelegt. Dabei zeigte sich, dass der Mathematikunterricht insgesamt als klarer und strukturierter wahrgenommen wird, es werden weniger Störungen berichtet und Konsequenzen von regelwidrigem Verhalten werden als klar definiert betrachtet. Außerdem weisen die Angaben der Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass in ihrem Mathematikunterricht eine sehr starke Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm stattfindet. Dieser Befund mag v.a. auf eine Besonderheit zurückführbar sein: An der Schule B wird bis zur 8. Jahrgangsstufe auf den Einsatz von Noten und Zensuren verzichtet. Dies reduziert möglicherweise die Auftretenshäufigkeit interindividueller (sozialer) Vergleiche, die eher negative Konsequenzen für individuelle Selbstkonzepte und Interessen haben (Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999).

Die erhobenen Schülerurteile deuten insgesamt darauf hin, dass die guten Mathematikleistungen auch ein Produkt des Unterrichts sind und nicht lediglich ein Ergebnis des günstigen familiären Hintergrunds darstellen.

3. Fazit

Mit der Planung und Durchführung von TIMSS und PISA wurde in Deutschland nach einer langen und gewollten Abstinenz „empirisches Neuland“ in der systematischen Untersuchung von Bildungserträgen eines Schulsystems betreten. Die insgesamt ernüchternden Befunde haben weit reichende Konsequenzen gehabt, wovon die Einführung von Gesamtschulen eine der wichtigsten sein dürfte. Die Ausführungen zu den beiden hessischen Ganztageschulen sollte gezeigt haben, dass große Schulleistungsstudien nicht nur zur Auskunft über die Effizienz unseres Bildungssystems genutzt werden können, sondern auch für Einzelschulen die Möglichkeiten der Organisationsdiagnostik bieten, deren Ergebnisse idealerweise in Schulentwicklungsmaßnahmen einfließen können.

Literatur

Baumert, J. / Bos, W. / Lehmann, R. (Hg.) (2000a): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.

Baumert, J. / Bos, W. / Lehmann, R. (Hg.) (2000b): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe (S. 229-270). Opladen.

Baumert, J. / Köller, O. (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? Pädagogik, 50 (6), 12-18.

Baumert, J. / Lehmann, R. et al. (1997): TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

Köller, O./Klemmert, H./Möller, J./Baumert, J. (1999): Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13, 128-134.

Köller, O./Trauwein, U. (2001): Evaluation mit TIMSS-Instrumenten: Untersuchungen in der 8. Jahrgangsstufe an fünf Gesamtschulen. Die Deutsche Schule, 93, 167-185.

Köller, O./Trautwein, U. (2003): Schulqualität und Schülerleistung. Weinheim: Juventa.

Lehmann, R. H./Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburger Schulbehörde.

Treiman, D.J. (1977): Occupational prestige in comparative perspective. New York.

**Evaluation of Full Time Comprehensive Schools
with Instruments from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)**

Olaf Köller
Friedrich-Alexander-University
Erlangen-Nuremberg



Overview

- History of the project and procedure
- Goals
- Schools that were evaluated
- Some general findings
- A case study: A comprehensive school with full time offers

History and Procedure

- Project was conducted by the Max Planck Institute for Human Development (MPI), Berlin (co-investigator Ulrich Trautwein)
- Representatives of 5 comprehensive schools from Hesse together with the ministry of education asked for the evaluation
- First meeting in 1998, data collection in summer 1999
- Data analyses and preparation of an preliminary evaluation report (60 pages) for all schools till the end of 1999
- Discussion of the findings with representatives of the 5 comprehensive schools and the ministry of education in spring time 2000
- Final evaluation reports till September 2000
- Publication of a journal article in 2001
- Publication of an extended book in 2003

Goals

- Assessment of math and science achievement in grade 8
- Achievement comparisons with the nationally representative sample of German 8th graders assessed in TIMSS
 - Idea: Large-scale studies provide reference norms and single schools can compare their own accomplishments with these norms
- More detailed analyses of the data (gender differences, achievement levels of migrants/socially disadvantaged students)
- Assessment of motivational and social outcomes based on the philosophy that optimal schools enhance both cognitive and non-cognitive outcomes
- Students' assessments of their math classes to get information on how to optimize math instruction

Participating schools

- 5 Hessian comprehensive schools with all their 8th graders
- Four of these schools are model schools (Versuchsschulen)
- All schools have special educational programs or profiles
- Educational work in all schools is based on concepts of alternative education (Reformpädagogik) provided by Freinet, Pestalozzi, and Montessori
- Of particular interest were two schools with full time offers

Reference groups

- Approximately $N = 1,200$ 8th graders from federal states with comprehensive schools that participated in TIMSS
- Approximately $N = 2000$ 7th graders who participated in the German longitudinal BIJU-study conducted by the MPI for Human Development

Measures

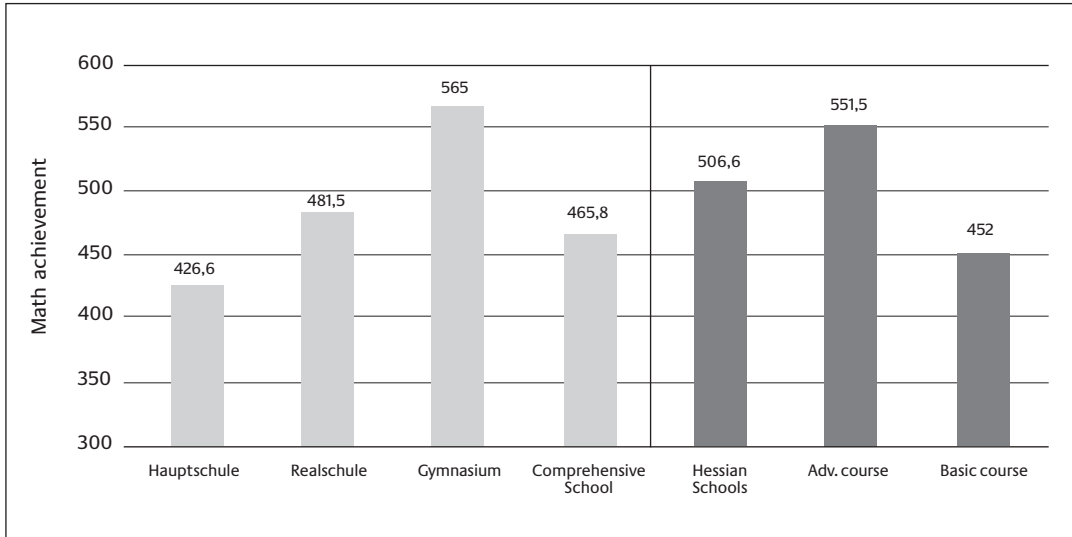
- Original math and science achievement tests (4 booklets) from TIMSS
- Student questionnaire on family background, motivational, emotional, and social variables
- Questionnaire on students' perceptions of math instruction
- Parents questionnaire on family background and the school careers of their children
- Principal questionnaire on students' marks and course level (basic vs. advanced)
- Math teacher questionnaire assessing the curricular validity of the math items

Content of the student questionnaire

- Age, gender, number of siblings
- Social background
 - Parents' educational levels
 - Parents' occupations
 - Indicators of cultural capital (number of books at home)
- Math-specific instruments
 - Interest, self-concept, anxiety, learning strategies
 - Perceptions of instruction (e.g., classroom management, assessment strategies repetitive vs. demanding practice)
- Indicators of social learning (attitudes toward immigrants; bullying, risk-behavior, vandalism)

General findings

Math achievement in the 5 Hessian schools (■) and in the German TIMSS-sample (□)



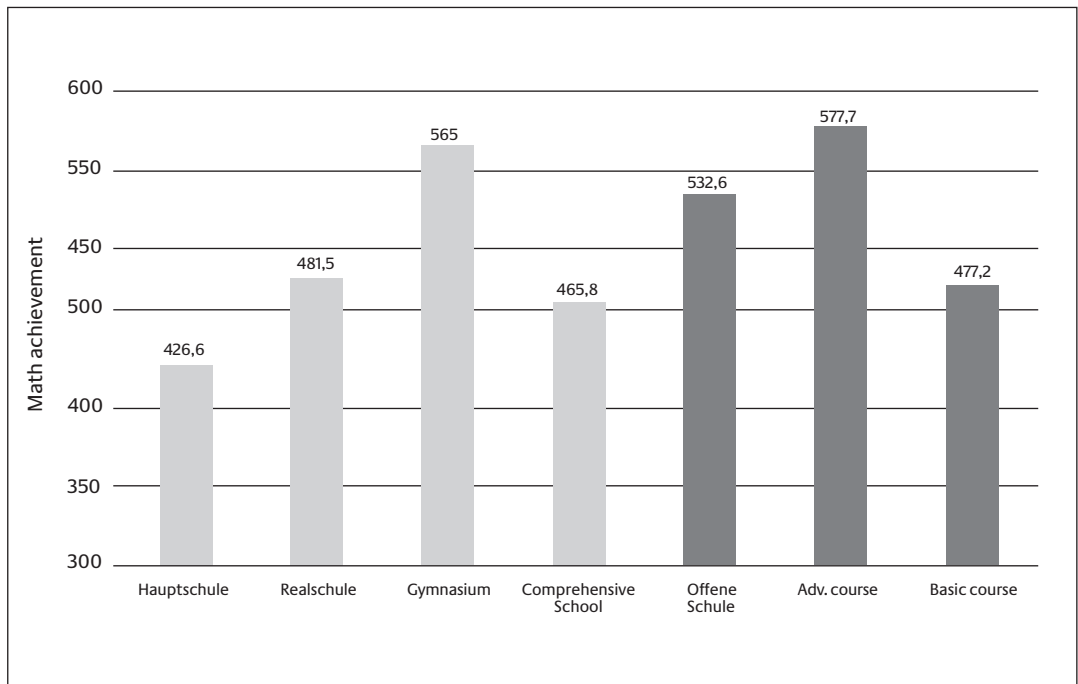
Strategies to cope with extreme heterogeneity in students' social background

Problems	Measures
About 40% non-German students	→ Extended instruction in German (plus instruction in mother tongue)
Quite heterogeneous family backgrounds	→ Analysis of home conditions Involvement of parents; Fixed dates for talks about students' development. Full time offers Street work
Large achievement variance	→ Remedial measures

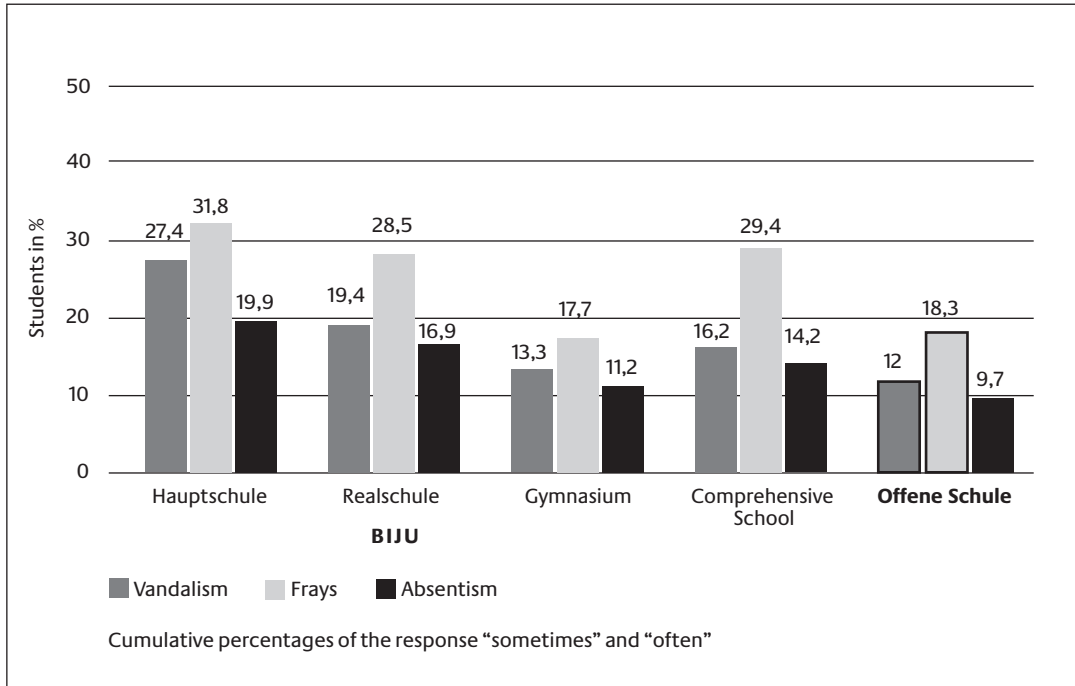
Everyday Life at the Offene Schule

- 7.30 a.m.: Open start; Homework support and remedial measures for low-achieving students
alternative offers for other students (e.g., chorus)
- 8.45 a.m.: Start of instruction (first lesson)
- 2.35 p.m.: End of instruction (interrupted by breaks and lunch);
after that several offers (ceramics, sport, dancing, theater, painting)
conducted by teachers or external persons
- 4.30 p.m.: End of the day

Math achievement of the Offene Schule compared to the TIMSS-sample



Deviant behavior (self-reports) in the Offene Schule and in the BIJU-sample



Summary

- Large-scales assessments provide nationally representative norms to which single schools can compare their educational outcomes such as academic achievement and social behavior
- In the present evaluation we used instruments from TIMSS and BIJU to evaluate 5 Hessian schools, two of which were schools with full time offers
- The findings of the Offene Schule suggest that full time offers might be very successful in socially disadvantaged districts

Arbeitsgruppen

Prozessqualität

Leitung: Dr. Peter Döbrich

Dokumentation: Dr. Hermann-Josef Abs

Ergebnisqualität

Leitung: Prof. Dr. Eckhard Klieme

Dokumentation: Dipl.-Psych. Martina Diedrich

Arbeitsgruppe Prozessqualität

Leitung: Dr. Peter Döbrich

Dokumentation: Dr. Hermann Josef Abs

Ziel der Arbeitsgruppe

Mögliche Prozesse, die für die Qualität von Ganztagesangeboten stehen können, sollten identifiziert und möglichst konkret beschrieben werden.

Voraussetzung

1. Um die Qualität der Prozesse zu bestimmen, muss zunächst bestimmt werden, welchem Zweck Ganztagesangebote dienen sollen. Drei Zwecke, deren Zusammenhang noch weiter diskutiert werden muss, können unterschieden werden:
 - a. Betreuung von Kindern und Jugendlicher,
 - b. Integration unterschiedlicher sozialer Gruppen,
 - c. Sicherung des Qualifikationsprofils.
2. Wenn im Folgenden von Prozessen die Rede ist, so wird zunächst noch nicht diskutiert, wie sich einzelne Prozesse diesen Zwecken zuordnen.
3. Aus den Vorträgen der Tagung können bereits einige Faktoren zusammengestellt werden, die für die Ergebnisqualität von Ganztagesangeboten verantwortlich gemacht werden.

Es sind dies:

attitudes of teachers

- readiness to innovate school
- acceptance of full time offers
- readiness to cooperate with colleagues

organisational framing

- planning time structure (phasing of concentration and recreation)
- planning the qualification of personnel
- planning different offers for different needs
- degree to which offers are compulsory

processes of work

- ways and degree of cooperation among colleagues and between colleagues and other pedagogic personnel
- ways and degree of cooperation between school and parents
- ways and degree of cooperation between school and external partners
- ways and degree of student participation

- ways and degree of learning to direct one's own learning and life
- ways and degree of differentiation within classes

Vorgehen in der Arbeitsgruppe

Es wurden vier Gruppen gebildet, die sich mit folgenden Einzelaspekten vertiefend beschäftigen:

1. Cooperation of different professional groups for the benefit of the same children / students
2. Participation of children /students
3. Qualifying professionals
4. Degrees of participation (voluntary – compulsory)

In der Diskussion dieser Gruppen zeigte sich, dass zunächst noch vertiefender Gesprächsbedarf zu den Themen der Tagung bestand, so dass nicht jede Gruppe bis zur Konkretisierung von Prozessmerkmalen vordringen konnte. Im Folgenden wird ein Fazit zu den Gruppen versucht und jeweils durch eine Abbildung des Flipcharts komplettiert.

zu 1) Kooperation

In dieser Gruppe wurden drei Konzeptionen von Ganztagesangeboten diskutiert:

- a) die gebundene Ganztageschule mit einer einheitlichen Leitung und Arbeitsorganisation, die sowohl den Nachmittag; als auch den Vormittag umfasst.
- b) die additive Ganztagesbetreuung, bei der für Vormittag und Nachmittag getrennte Organisationen zuständig sind, die nicht oder nur marginal aufeinander Bezug nehmen;
- c) die integrierte Ganztagesbildung, bei der zwei Organisationen durch eine programmatische Kooperation, wechselseitigen Austausch von Personal und intensiven Informationsaustausch verbunden sind. Dabei sollte die Organisation, die für die Nachmittage zuständig ist, in kommunaler Trägerschaft stehen.

zu 2) Partizipation von Kindern und Jugendlichen

In dieser Gruppe wurden verschiedene Programme diskutiert, die derzeit im Rahmen des BLK-Modellprogramms Demokratie (www.blk-demokratie.de) lernen und leben oder von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (www.dkjs.de) unterstützt werden (Schülerclub, Schülerfirmen, Info-Scout-Netzwerk, Peer-Projekte, Mitwirkung mit Wirkung, Service-Learning).

Alle diese Maßnahmen haben jedoch vielfältige Voraussetzungen, die als Erfolgsbedingungen auf dem Plakat benannt sind.

Da in dieser Arbeitsgruppe von der Voraussetzung eines freiwilligen Angebots für die Jugendlichen am Nachmittag ausgegangen wurde, wurde die Beteiligungsrate als ein zentraler Indikator für Prozessqualität betrachtet. Um eine hohe Beteiligungsrate zu erreichen, erscheint es sinnvoll, das Angebot in seinem pädagogischen Charakter deutlich unterschiedlich vom klassischen schulischen Angebot zu gestalten.

zu 3) Qualifikation des pädagogischen Personals

In dieser Gruppe wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zielgruppenspezifisch erfolgen sollte. Die Bedürfnisse von Lehrkräften und

sozialpädagogischem Personal sind unterschiedlich und sollten die Formen der Zusammenarbeit mitreflektieren. Weiterhin sollten Qualifikationsangebote nicht nur denen unterbreitet werden, die unmittelbar in der Schule arbeiten, sondern auch denen, die mit einer Schule kooperieren, also beispielsweise den Mitarbeiter/-innen von Kooperationsbetrieben.

Die Unterstützungssysteme sind derzeit auf die entsprechenden Qualifikationsaufgaben nicht oder nur unzureichend vorbereitet.

zu 4) Verpflichtungsgrad der Teilnahme an Ganztagesprogrammen

Eine generelle Einführung von verpflichtender Ganztagsbeschulung steht derzeit nicht zur Debatte, eine solche Maßnahme ist bildungspolitisch weder gewünscht, noch finanzierbar. Insofern kann der Verpflichtungsgrad sinnvoll nur auf der Ebene der Einzelschule diskutiert werden.

Hier ist zu sehen, dass nicht nur die Kinder und Jugendlichen von der Frage nach dem Verpflichtungsgrad der Angebote betroffen sind, sondern auch Lehrer/-innen, die bislang in Halbtagschulen gearbeitet haben. Hier ist noch nach geeigneten Formen der Bildung von funktionsfähigen Organisationseinheiten zu suchen.

Kooperationen

**Ganztagsschule
gebunden**

**Ganztagsbildung
Integriert**

**Additiv
Ganztagsbetreuung**

Strukturelle Voraussetzungen

- Kommunale Trägerschaft
- Kooperation IHA + Schulausschuss
- IHP + Schulentwicklungsplanung
- Sitz + Stimme der nicht schulischen Fachkräfte + Träger in „Kollegiumskonferenz“

Im Interesse für Kinder und Jugendliche

Partizipationsstrukturen für SchülerInnen (+Eltern + PädagogInnen +++)

Beispiele/Modelle:

- Raumkonzepte mit „Nutzerbeteiligung“
 - Schülerclub
 - Schülerfirmen
 - Arbeitsräume
- erweiterte Partizipationskonzepte
 - „Mitwirkung mit Wirkung“
 - Servicestelle Jugendbeteiligung
 - Info-Scout-Netzwerk
 - peer-Projekte

Bedingungen:

- Orte Freiräume
- Zeiten
- Pläne, Programme, Muster
- Menschen, Netzwerke
- Kompetenzen
- Qualifikationsressourcen

Prozessqualität für Jugendliche:

- Wirkung (sichtbar!)
- Beteiligungsrate + Reichweite
- Spaß
- Zeitnähe
- Zielorientierung
- nicht pädagogisierte Räume + Gelegenheiten

Qualifizierungsprozesse des Personals

Rahmenbedingungen/ rechtlich-formale Voraussetzungen

1. Personalhoheit der Schulen
2. Pflicht zur Fortbildung
3. rechtl. Stellung und Mitbestimmungsrechte der Beteiligten

Schritte

1. Bedarfsermittlung
2. Qualifizierungskonzept
3. Umsetzung in Fortbildung

Personal/ Zielgruppen

Lehrkräfte

Eltern

Schüler/innen

Kooperationspartner

technisches Personal

Unterstützungssysteme

- Moderatoren
- Service-Einrichtungen
- Schulaufsicht/Ministerium

Ziel

- Entwicklung einer Kooperationskultur

Freiwilligkeit - Verpflichtung?

- bildungspolitischer Aspekt

- am Schulleben Beteiligte

- Organisation der Angebote

Arbeitsgruppe Ergebnisqualität

Leitung: Prof. Dr. Eckhard Klieme

Dokumentation: Dipl.-Psych. Martina Diedrich

Herr Klieme schlug zu Beginn vor, die Diskussion in drei Teile zu gliedern, von denen jedoch nur die ersten beiden verwirklicht wurden:

1. Nachlese zu den Referaten des Vormittags mit dem Schwerpunkt, realistische Ziele von Ganztagschulen zu identifizieren
2. Diskussion über den Begriff der Ergebnisqualität
3. Gemeinsame Arbeit an Kriterien und Indikatoren

zu 1) Nachlese zu den Referaten des Vormittags

Es wurde ausführlich die Frage diskutiert, welche Formen zusätzlicher schulischer Angebote man als „Schulen mit ganztägigem Angebot“ definieren will.

Es lassen sich sehr heterogene Formen identifizieren (z.B. gebundene Ganztagschulen, ganztägig organisierte Gesamtschulen etc.), die alle unter dem Label „Ganztagschule“ zusammengefasst werden, jedoch Unterschiedliches meinen.

Notwendig ist deshalb ein Beschreibungssystem für diese unterschiedlichen Formen, das möglicherweise folgende Kriterien berücksichtigen muss:

- Verbindlichkeit,
- Integration,
- Rhythmisierung,
- Trägerschaft,
- Intensität.

Zentral – neben jedem Beschreibungsansatz – ist dabei vor allem die Berücksichtigung der jeweiligen pädagogischen Intervention, die die Schule anbietet.

Daneben wurde eine wesentliche Frage darin gesehen, worin die Ziele der Ganztagschule liegen sollen – eher im Leistungsbereich oder im Bereich sozialen Lernens?

Es können dabei pädagogische Interventionen in vier verschiedenen Zieldimensionen unterschieden werden:

- soziales Lernen,
- Hausaufgaben,
- Fördern
- innovative Unterrichtsansätze.

Zu fragen ist, inwieweit in allen Bereichen Effekte bei unterschiedlichen Verbindlichkeitsformen von Ganztagschule erzielt werden können – kann der Leistungsstand beispielsweise bei einem freiwilli-

gen Zusatzangebot tatsächlich beeinflusst werden oder können innovative Unterrichtsansätze dabei hinreichend gut erprobt werden?

Als weitere Frage wurde der innere Zusammenhang zwischen dem vormittäglichen Angebot und den nachmittäglichen (Zusatz-)Angeboten diskutiert. Dabei stand insbesondere die Frage im Raum, wie die Idee der Ganztagschule in die „Philosophie“ der Handelnden integriert werden kann, damit eine innere Verzahnung, eine Kohärenz zwischen Vor- und Nachmittag besteht.

Es wurde verwiesen auf die Notwendigkeit zur Qualifikation der Lehrenden, damit diese Förderungsbedarf zum einen erkennen und dann gezielt darauf eingehen können.

Abschließend wurde die Frage diskutiert, inwieweit die Forderung nach Ganztagschulen eine Überforderungssituation schafft (insbesondere, da sie sowohl Ansprüche an Leistungsförderung als auch an soziales Lernen erfüllen soll). Hier wurde darauf verwiesen, dass die Verwirklichung eines ganztagsschulischen Angebots kaum zu leisten ist ohne einen ganzheitlichen, integrativen Ansatz der Schulentwicklung. Dies kostet allerdings sehr viel Zeit und Mühe für die Betroffenen und ist auch nicht der einzige Weg zur Verwirklichung der Ganztagschule.

Zu 2) Diskussion über den Begriff Ergebnisqualität

Es wurde auf Vorschlag von Prof. Dr. Eckhard Klieme zur Unterscheidung von Prozessen und Ergebnissen folgende Einteilung diskutiert:

- Implementation/Angebot (Typen definierter Interventionsformen, die klar unterscheidbar sind)
- Nutzung der Angebote (durch Schüler und Eltern)
- Prozessqualität
- Akzeptanz
- Ergebnisse auf Schülerseite (Einstellungen, Motive, Kompetenzen)

In einem weiteren Schritt wurden sechs Dimensionen von Ergebnisqualität unterschieden:

- nachhaltige Verhaltensänderungen (z.B. Hobbies)
- Persönlichkeitsentwicklung
- Motivation
- soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit, Empathie)
- fachübergreifende Kompetenzen (ICT, Problemlösen)
- fachbezogene Einstellungen, Strategien, Leistungen

1. Nachlese:
Realistische Ziele von Ganztagsangeboten?

2. „Ergebnisqualität“

3. Gemeinsame Arbeit an Kriterien und Indikatoren

Ergebnisse der Diskussion

- Unterscheidung Betreuungsangebote und schulische Angebote
 - Betreuung: zielt v.a. ab auf soziales Lernen
 - schulische Angebote: Hausaufgaben, Förderung, neue Unterrichtsansätze

- Notwendigkeit zur Differenzierung verschiedener Formen ganztägiger Angebote
 - Typisierung/Beschreibung
 - 5 Strukturdimensionen
 1. Verbindlichkeit
 2. Integration
 3. Rhythmisierung
 4. Trägerschaft
 5. Intensität
 - darüber hinaus: Differenzierung der pädagogischen Intervention

- Notwendigkeit der Integration des vor- und nachmittäglichen Angebotes

- Frage, ob mit dem gleichzeitigen Anspruch an Leistungssteigerung und soziales Lernen eine Überforderung verbunden ist

- Notwendigkeit einer integrierten Schulentwicklung

Implementation/Angebot

Nutzung/Partizipation

Prozessqualität (z.B. Klima, Kooperation...)

Akzeptanz

Ergebnisse auf Schülerseite (Einstellungen, Motive, Kompetenzen)

- Zieldimensionen
- Kriterien: Niveau, Verteilung, Koppelung
- Perspektiven
- Bezugsnormen: kriterial, vergleichend, entwicklungsbezogen

- 1 Nachhaltige Verhaltensänderungen (z.B. Hobbys)
- 2 Persönlichkeitsentwicklung (sozio-emotional)
- 3 Motivation
- 4 Soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit, Empathie,...)
- 5 Fächer-übergreifende Kompetenzen (Problemlösen, ICT,..)
- 6 Fachbezogene
 - Einstellungen
 - Strategien
 - Leistungen



Bestellformular

Fax 01805-262303 (0,12 Euro/Minute)
books@bmbf.bund.de • www.bmbf.de

Senden Sie mir folgende Bände aus der Reihe «Bildungsreform»

(bitte
gewünschte
Stückzahl
angeben)

- _____ 1 **Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards**
- _____ 1 **The Development of National Educational Standards**
- _____ 1 **Le développement de standards nationaux de formation**
- _____ 2 **Vertiefender Ländervergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten**
- _____ 3 **Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung**
- _____ 4 **Indikatorisierung der Empfehlung des Forum Bildung**
- _____ 5 **Startkonferenz zum Investitionsprogramm “Zukunft Bildung und Betreuung”** *(vergriffen)*
- _____ 6 **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht -
Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter**
- _____ 7 **Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht -
Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**
- _____ 8 **Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht -
Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen**
- _____ 9 **Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen
für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung**
- _____ 10 **Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika**
- _____ 10 **Longitudinal Studies for Education Reports: European and North American Examples**
- _____ 11 **Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage
für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund**
- _____ 12 **Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen**
- _____ 13 **Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven**
- _____ 14 **Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Wege zur Verbesserung der amtlichen Statistik**

(bitte mit Blockschrift ausfüllen)

Vorname • Name • Institution

Straße • Hausnummer *(kein Postfach)*

PLZ • Ort

Telefon • Fax • E-Mail



Ganztagsschulen. Zeit für mehr.

Informieren Sie sich unter: www.ganztagsschulen.org



Ein halber Tag reicht nicht aus, um die Welt zu erklären – und all das zu lernen, was heute wichtig ist. Deshalb sind Ganztagsschulen heute so gefragt wie noch nie. Die zukunftsweisende Schulform bietet weitaus mehr als neue Öffnungszeiten: Raum für individuelle Förderung und für innovative pädagogische Konzepte. Ganztagsschulen – das bedeutet auch, gemeinsam und voneinander zu lernen, Freizeit kreativ zu gestalten – und mehr freie Zeit fürs Familienleben gewinnen.

Mit dem Investitionsprogramm “Zukunft Bildung und Betreuung” – einem der größten Bildungsprogramme, die es in Deutschland je gab – unterstützt die Bundesregierung die Länder beim flächendeckenden Auf- und Ausbau des schulischen Ganztagsangebots.

Das Investitionsprogramm ist der erste Schritt auf dem Weg zur notwendigen Bildungsreform, die Bund und Länder gemeinsam tragen.



12

Im Rahmen des Projektes „**Bildung PLUS**“, das vom BMBF finanziert wurde, wurden einige der durch das Forum Bildung formulierten Empfehlungen weiter verfolgt. Einen der Schwerpunkte stellte dabei das Thema Ganztagschule dar. Um bereits bestehende Erfahrungen im In- und Ausland für die Wissenschaft und Praxis darzustellen und für die Diskussion und Entwicklung in Deutschland nutzbar zu machen, wurde dazu durch das Projekt „Bildung PLUS“ unter anderem im Dezember 2003 eine Fachtagung in Frankfurt am Main organisiert und durchgeführt. Dafür konnten neben Forschern aus dem Inland auch Referenten aus Frankreich, Schweden und Finnland gewonnen werden - Länder, die in den großen Schulleistungstudien besser abgeschnitten haben als Deutschland.

Frankreich verfügt dabei über langjährige Traditionen im Bereich ganztägiger Schulen. Dort wird derzeit der Tages-, Wochen- und Jahresablauf kontrovers diskutiert.

In Finnland findet eine Einführung ganztägiger Schulen momentan in Form eines Pilotprojektes statt. Die Gründe dafür sind ähnliche wie in Deutschland, allerdings mit einer anderen Gewichtung.

In Schweden existieren an die Schulen angeschlossene „Recreation Centres“, die eine Betreuung nach Unterrichtschluss sicherstellen. Momentan wird die Situation in diesen Zentren und eine engere Anbindung an die Schulen diskutiert.

Aus Deutschland werden die Forschungsprogramme vorgestellt, die in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen zu den jeweiligen Landesprogrammen stattfinden. Darüber hinaus werden historische Aspekte, Re-Analysen vorliegender Daten aus und ein interessantes Evaluationsprojekt an Ganztagesgesamtschulen mit TIMSS-Instrumenten vorgestellt.

Die auf der Tagung präsentierten Erfahrungen, Forschungsansätze und -ergebnisse aus dem In- und Ausland können bei den weiteren Planungen und Entwicklungen in Deutschland helfen und wertvolle Hinweise insbesondere für anstehende Forschungen in diesem Bereich geben.

