

Juventa Paperback

Kindbilder von pädagogischen Fachkräften

Eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen

Bearbeitet von
Sylvia Oehlmann

1. Auflage 2012. Taschenbuch. 312 S. Paperback

ISBN 978 3 7799 2257 5

Format (B x L): 15 x 23 cm

Gewicht: 493 g

[Weitere Fachgebiete > Psychologie > Entwicklungspsychologie > Pädagogische Psychologie](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

The logo for beck-shop.de features the text 'beck-shop.de' in a bold, red, sans-serif font. Above the 'i' in 'shop' are three red dots of increasing size. Below the main text, 'DIE FACHBUCHHANDLUNG' is written in a smaller, red, all-caps, sans-serif font.

beck-shop.de
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.



Sylvia Oehlmann

Kindbilder von pädagogischen Fachkräften

Eine Studie zu den Kindbildern von
Lehrkräften und Erzieherinnen

BELTZ JUVENTA

1. Der Zugang und das Forschungsinteresse

Die vorliegende Forschungsarbeit thematisiert die Ganztagsgrundschule und ist als Idee aus der Perspektive einer Innensicht entstanden. Denn ich habe selbst viele Jahre im sozialpädagogischen Bereich von Ganztags-schulen gearbeitet. Der Anfangspunkt der Studie liegt im Sommer 2004, als ich in die untersuchte Schule als Kollegin wechselte. Am ersten Schultag des Schuljahres 2004/2005 begann für die Kinder, für ihre Eltern und für alle pädagogischen Fachkräfte der erste Tag in einer gebundenen Ganztags-schule in einem der am stärksten benachteiligten Wohnquartiere in Deutschland. Ein großer Teil der Lehrer und Lehrerinnen hatte sich seit der Antragstellung mehr als ein Jahrzehnt engagiert auf diesen Tag hingearbei-tet, die Erzieherinnen hingegen waren auf der Grundlage von Umstrukturie-rungen aus den umliegenden Kindertageseinrichtungen in diese Schule mit einer Vorlauffrist von einem Tag umgesetzt worden und waren daher an der Antragstellung und an der Entwicklung der Ganztags-schulkonzeption nicht beteiligt. Es trafen sich somit im Kollegium höchst ungleiche Voraus-setzungen, die den Beginn einer Zusammenarbeit einleiteten.

Der Start in die Ganztags-schule begann als Inszenierung eines gemeinsa-men symbolischen Weges: Wir trafen uns am Morgen des ersten Schultages auf dem Gelände des ehemaligen Schulbaus und zogen dann mit über 300 Kindern und dem neuen Kollegium in einer langen Karawane in den neuen Schulbau, der für den Ganztagsbetrieb aufwendig umgebaut worden war. Es war in diesen Beginn neben der Begeisterung über die guten räumlichen Bedingungen, neben der größtenteils freudigen Aufgeregtheit der Kinder nach den Ferien und neben der Zuversicht auch eine allgemeine Ungewiss-heit unter den einander zunächst noch fremden neuen Kollegen und Kolle-ginnen spürbar: Denn für alle eröffnete sich mit dem Einzug in die fertigge-stellte Schule ein neuer Lebens- und Arbeitsraum, der weitgehend noch nicht von Routinen angeeignet war. Aus der Offenheit dieser neuen Situati-on heraus und aus den Erlebnissen einer gemeinsamen intensiven zweijäh-rigen Klärungsarbeit im Kollegium zu unseren gegenseitigen Erwartungen und Verständnissen ist die Idee für diese Arbeit entstanden.

Die Fragen und Probleme, die sich uns stellten und die gleichermaßen in den umliegenden ebenfalls neu entstehenden Ganztags-schulen in dieser Aufbau-phase bearbeitet wurden, thematisierten in herausgehobener Weise

die Kommunikation und die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte in den Klassenteams von Lehrkräften und Erzieherinnen.¹ Die Problemlagen hierzu waren komplex und entzogen sich deshalb einfachen theoretischen Erklärungsschemata und ebenso oft auch praxisrelevanten Klärungen. Die Fragen, die wir immer wieder gemeinsam diskutierten, nahm ich im Juli 2006 bei meinem Weggang von dieser Schule mit.

Den konkreten Bedingungen in der Ganztagsschulpraxis stand der programmatische Anspruch der gebundenen Ganztagsschule gegenüber, in einer integrativen Zusammenarbeit aller beteiligten pädagogischen Fachkräfte eine „kindgerechte“ Ganztagsschule konzeptionell umzusetzen. Die Entwicklung der einzelnen gebundenen Ganztagsschule in D. war Teil einer Ganztagsschulbewegung, die sich seit 2003 in Deutschland vollzogen hat. 2003 begann in den einzelnen Bundesländern Deutschlands ein umfassender Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen, der insbesondere den Primarbereich betrifft.² Die Forschung bestätigt, dass sich der Ganztagsschulaufbau und -ausbau vor dem Hintergrund einer ungeklärten Forschungslage vollzieht und dass dies insbesondere auch für den Bereich der Kooperation zutrifft. Insgesamt liegen unzureichende empirische Befunde zu den Effekten der Ganztagsschule vor.³ Für den Bereich der Kooperationspartner im Grundschulbereich sind in der Literatur Beiträge zur Problematik der Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrkräften in der Ganztagsschule nur sehr beschränkt vorhanden, sodass ein Forschungsdefizit insbesondere zur Kooperationspraxis unterschiedlicher Berufsgruppen zu verzeichnen ist.⁴ Dem lückenhaften Forschungsstand steht jedoch eine hohe gesellschaftliche Erwartung und bildungspolitische Programmatik gegenüber, die beide von den Modellen der Kooperation zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften Antworten auf Fragen erwarten, die die Kritik an der Schule und die Probleme der Zeit aufwerfen.

Die Fragestellungen

Angesichts der dargestellten Ausgangsbedingungen entwickelten sich im Verlauf der Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Dissertation, die an der Universität Hildesheim realisiert wurde, folgende Fragen: Welche Perspektive haben die pädagogischen Fachkräfte auf die Kinder? Was verstehen die Fachkräfte überhaupt unter einer „kindgerechten“ Schule? Wie beschreiben sich die Fachkräfte selbst? Welche Kooperationsvorstellungen

-
- 1 Wir führten zu diesem Thema drei Studientage in den ersten zwei Jahren durch, nachdem der Wunsch dazu im Kollegium entstanden war.
 - 2 Die Anzahl der IZBB-geförderten Ganztagsschulen wuchs bis Ende 2005 auf 2043 Grundschulen gegenüber 407 Hauptschulen und 377 Gymnasien. Weitere Schulformen liegen unter der Anzahl von 200. (Quellenberg, H. (2007): 23)
 - 3 Vgl. Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Ludwig, L. (2007): 6, vgl. Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, B./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2009): 13
 - 4 Vgl. Beher, K. (2005): 24, vgl. Speck, K./Olk, Th. (2007): 2

haben die Kooperationspartner und wie nehmen sie ihre Teamkollegin in der berufsgruppenübergreifenden Kooperation wahr? In der weiteren Auseinandersetzung mit den empirischen Materialien verdichteten sich die Fragen darauf, in der Arbeit dann konkret zu untersuchen: Inwieweit sind die Bilder vom Kind als Einstellungen der Lehrkräfte und der Erzieherinnen überhaupt berufsgruppenbezogen und stehen diese Bilder vom Kind im Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Handeln und mit den Kooperationsvorstellungen der Fachkräfte?

Damit reagiert die Arbeit mithilfe einer explorativen schulbezogenen Fallstudie auf ein Forschungsdefizit, das zwei Themenkomplexe der Ganztagschulentwicklung berührt. Zum einen wird die erziehungswissenschaftlich relevante Frage nach dem empirisch belegten Bild vom Kind von pädagogischen Fachkräften und nach den Wirkungszusammenhängen des Kindbildes für die schul- und sozialpädagogische Ganztagschulpraxis bearbeitet. Zum anderen werden in der Studie relevante Fragestellungen im Hinblick auf das Forschungsdesiderat zur Kooperationspraxis unterschiedlicher Berufsgruppen in der Ganztagschule bearbeitet, zu ihrem beruflichen Selbst- und Kindverständnis sowie zu ihren Erwartungen an die Kooperationspartner.

Das pädagogische Selbstverhältnis als das zentrale Ergebnis

Mit der Entscheidung der vorliegenden qualitativen Studie, gegenüber Analyse leitenden Theorieansätzen möglichst offenzubleiben, sollten frühzeitige professions- und disziplinabhängige Verengungen vermieden werden, um erweiterte Sichtweisen der Akteure zu ermöglichen.

Es wurde aus den Untersuchungsergebnissen deutlich, dass es der offene problemzentrierte Zugang der Studie ermöglichte, die Bedeutung der pädagogischen Selbstverhältnisse für die Konstitution individuell verschiedener Bilder vom Kind herauszuarbeiten und als wichtigstes empirisches Ergebnis zu formulieren. Denn in die Beschreibungen der Bilder vom Kind waren die Beziehungen der Fachkraft zu sich selbst und der Bezug auf ihre biografischen Erfahrungen eingelassen. Insofern verweisen die Wahrnehmungen der Fachkräfte vom Kind und die Einstellungen zum Kind darauf, wie sich die Fachkräfte in der Ganztagschule und in ihrer biografisch geprägten Beziehung zu sich selbst erfahren und wie sie anerkannt werden. In ähnlicher Weise ist das pädagogische Selbstverhältnis für die Vorstellungen der Fachkräfte von der Kooperation konstitutiv. Die empirischen Materialien belegen, wie sich aus den eigenen biografischen Erfahrungen, aus den institutionellen Anerkennungsmustern, eingefasst in den pädagogischen Selbstverhältnissen, die beruflichen Selbstverständnisse in der Kooperation als Über- oder Unterordnungen in Hierarchien und als Selbstwirksamkeitserwartungen formulieren.

Zum Aufbau der Arbeit

Zur theoretischen Einordnung des Forschungsgegenstandes wird im ersten Theorieteil die Ganztagsschulentwicklung historisch, gesellschaftlich und bildungspolitisch eingeordnet. Zum Problemverständnis werden die gebundene Ganztagsschule und die gegenwärtig diskutierten Kooperationsmodelle begrifflich bestimmt. Durch die Vorstellung und die Diskussion der relevanten Forschungsergebnisse zur Kooperation sollen gegenwärtig vorherrschende Erwartungen und Orientierungen geklärt werden, um das berufspraxisorientierte Problembewusstsein der Arbeit zu den Kooperationsmodellen und insbesondere für die Seite der Erzieherinnen offenzulegen.

Im zweiten Theorieteil werden die Konstruktionen der gegenwärtigen Bilder vom Kind und von Kindheit aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven vorgestellt und hinsichtlich ihrer Diskurszugehörigkeit und ihrer Gültigkeit für die Kinder in den realen Alltags- und Schulwelten diskutiert. Durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Konstrukte von Kindbildern werden disziplin- und professionsabhängige Differenzlinien in den aktuell diskutierten Bildern vom Kind verdeutlicht und in den thematischen Horizont der Ganztagsschule eingeordnet. Es wird die fehlende Empirie der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Kindbildkonstruktionen kritisch hinterfragt und auf die diskursabhängig überformte Diskussion zu den Kindbildern verwiesen.

Nach einer abschließenden Zusammenfassung der Theorie- und Forschungsbezüge wird der Begriff des pädagogischen Selbstverhältnisses in die Untersuchung eingeführt und in seinen Theoriebezügen vorgestellt, auf den bei der Interpretation des empirischen Materials zurückgegriffen wird.

Das daran anschließende methodische Kapitel beschreibt den Zugang und die Zusammenstellung des Samples. Ziel des Kapitels ist es, die methodische Anlage der Studie sowie die Vorgehensweise, wie die Datenerhebung in problemzentrierten Interviews, die Auswertungen, angelehnt an die Objektive Hermeneutik, sowie die Datendarstellungen offenzulegen.

Um das pädagogische Selbstverhältnis und seine Bedeutung für die Konstitution der Kindbilder und für die Kooperationsvorstellungen auf der Fall-ebene darzustellen, werden im ersten empirischen Teil sechs kontrastierende Eckfälle vorgestellt, die einen vertiefenden Einblick in die strukturanalytisch ausgewerteten Ergebnisse geben.

Im zweiten empirischen Teil werden Fall übergreifend die Materialien vorgestellt. Kriterium der Materialauswahl ist die subjektive Problemzentrierung aus der Anfangssequenz des Interviews. Weiterhin stellen die individuell verschiedenen Bilder vom Kind und die Kooperationsvorstellungen der Fachkräfte in ihrem Zusammenhang mit den pädagogischen Selbstverhältnissen die weiteren Auswahlkriterien der Materialvorstellungen dar.

Anschließend werden die Materialdaten in den Kategorien zusammengefasst, die sich aus den gesamten Materialien generierten.

Im letzten Kapitel werden abschließend die zentralen Ergebnisse der Untersuchung in Thesen zusammengefasst und diskutiert. Durch Bezüge auf Kooperations-theorien und deren Gegenüberstellung zum systemtheoretischen Ansatz, durch Bezüge auf den Diskussionsstand zum erweiterten Bildungsverständnis in der Ganztagsschule und in Rückkopplung des Materials an intersubjektive Theorieansätze werden die empirischen Ergebnisse theoretisch eingeordnet und daran anknüpfend diskutiert. Die Diskussion versucht darüber hinaus, die empirischen Ergebnisse auf der Mikroprozessebene mit den Bedingungen auf der Strukturebene über die Einbeziehung des Anerkennungskonzepts (Honneth 1994) zu verknüpfen.

Ziele

Im Rahmen dieser Dissertationsschrift sollen empirische Wissensbestände zu den erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Bildern vom Kind der pädagogischen Fachkräfte und zu exemplarischen berufsgruppenübergreifenden Kooperationsmodellen in der Ganztagsschule erweitert werden. Mit einer Vertiefung des empirischen Wissens über die berufsübergreifende Kooperation soll insbesondere angeregt werden, die pädagogischen Selbstverhältnisse in ihrer Bedeutung für die Konstitution von Kindbildern und in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kooperationsvorstellungen in den Blick zu nehmen. Insbesondere für die Berufsgruppe der Erzieherinnen als wichtigstem Kooperationspartner in der Ganztagsgrundschule sollen Diskussionen zu Fachlichkeitszugängen und Anerkennungspotenzialen angeregt werden, um zukünftig auf struktureller Ebene die Bedingungen für eine Gleichwertigkeit der Kooperation auf mikrosozialer Ebene zu gewährleisten. Denn unter den gegenwärtigen Bedingungen ist die Idee der Kooperation auf gleicher Augenhöhe nicht in die pädagogischen Selbstverhältnisse eingelassen.

Dank

Mein Dank gilt den Lehrer/innen, den Erzieherinnen und dem Schulleiter dieser untersuchten Schule, die mich an ihren Gedanken haben teilhaben lassen. Mein Respekt gilt ihrer Ernsthaftigkeit und ihrer Offenheit, die sie mir entgegengebracht haben, um mich mit den zentralen Fragen dieser Untersuchung auseinanderzusetzen und mich an ihren beruflich erarbeiteten Einsichten, Hoffnungen und Enttäuschungen lernen und verstehen zu lassen.

Weiterhin gilt mein Dank Meike S. Baader und Wolfgang Schröer von der Stiftung Universität Hildesheim, die mich auf meinem wissenschaftlichen Weg im Rahmen des Dissertationsverfahrens von 2007 bis 2010 unterstützend begleitet haben.

2. Die Ganztagschule

Der Gegenstand der Forschungsarbeit ist das Bild vom Kind und sein Einfluss auf die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte in einer gebundenen Ganztagschule. Damit knüpfen die praxisrelevanten Fragestellungen der wissenschaftlichen Untersuchung an unterschiedliche theoretische Diskurse an, die im Rahmen dieser Arbeit aufeinander bezogen werden.

Mit dem Blick auf den Erhebungskontext der Daten dieser Untersuchung sollen für das Handlungsfeld der Ganztagschule als einem thematischen Diskurs der Schulforschung im Folgenden die Formen und die Orientierungen der Ganztagschule und ihrer Entwicklung dargestellt und zeitlich eingeordnet werden. Mit dem Blick auf die Fragestellung werden weiterhin die Formen und die Inhalte der Kooperationsmodelle in der Ganztagschule zusammengefasst und es werden empirische Ergebnisse zur Kooperation in der Ganztagschule aus ausgewählten Studien vorgestellt.

Innerhalb dieses Kapitels wird somit aufgezeigt und diskutiert, aus welchen Erwartungen und aus welcher Forschungslage heraus, sich die Ganztagschule und ihre Kooperationsformen entwickelten und welche Funktionen und Orientierungen diesen Modellen aus Sicht der Forschung zugeschrieben werden.

2.1 Historischer Abriss der Ganztagschulentwicklung in Deutschland

Die Wurzeln der Ganztagschule in Deutschland reichen bis in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Die Ganztagschulentwicklung ist historisch mit der Tagesheimschule verbunden und sie tritt daher historisch als Tagesheimschule und als Ganztagschule in Erscheinung. Beide Begriffe werden in dieser Darstellung auf die Ganztagschulentwicklung bezogen.

Die Ganztagschule kritisierte in ihrer Anfangszeit im Wesentlichen die „Unterrichtsstundenschule“ und grenzte sich in ihren Ursprüngen durch zwei Orientierungen von der herkömmlichen Halbtagschule ab. Zum einen liegen ihre Wurzeln in der Reformpädagogik. Als „Erziehungsschule“ orientierte sie sich zu dieser Zeit an reformpädagogischen Schulmodellen, um als Gegenentwurf zur „Unterrichtsschule“ „ganzheitliche Menschenbildung“ mit ganztägiger Schulerziehung zu leisten.⁵ In der zweiten Orien-

5 Vgl. Ludwig, H. (1993): 592

tierung ist die Ganzttagsschule seit ihren Anfängen auch sozialpädagogisch orientiert. Wie Harald Ludwig (1993) in seinen historischen Aufarbeitungen zur Ganzttagsschulentwicklung zeigt, hat Herman Nohl die sozialpädagogische Perspektive auf der theoretischen Ebene seiner Arbeiten berücksichtigt, sodass Schul- und Sozialpädagogik in der Geschichte der Ganzttagsschule keine Gegensätze waren. Vielmehr schlossen in Nohls Überlegungen schulpädagogische Grundlegungen sozialpädagogische Dimensionen immer schon mit ein.⁶ Insofern vereinigen sich in der Ganzttagsschulentwicklung sozialpädagogische Dimensionen sowie daneben reformpädagogische Dimensionen in Schulmodellen wie der Waldschule, der Jena-Plan-Schule Peter Petersens und weiteren anderen. Darin liegt von Anfang an die Vielfalt der Ganzttagsschule begründet, die sie bis in die Gegenwart nicht verloren hat.

2.1.1 Von der Tagesheimschule zur Ganzttagsschule

Nach dem Zweiten Weltkrieg sollte die Tagesheimschule „eine sozialpädagogische Institution gegen die weitverbreiteten Nöte der Nachkriegszeit“ bilden.⁷ Für Herman Nohl war die Tagesheimschule aber nicht nur eine sozialpädagogische Maßnahme, sondern für ihn war sie „die (...) Antwort auf die ‚universale Not‘ der Zeit erforderliche Gestalt der Schule in ihrer Normalform“. Er orientierte sich an internationalen Schulbeispielen, insbesondere an England, wo der Lehrer mit den Kindern acht Stunden des Tages verbringt.⁸ Als Schwerpunkte der inhaltlichen Orientierung ging es für Herman Nohl darum, die kooperativen Beziehungen der Kinder zueinander zu stärken⁹ und die Rolle des Lehrers zu verändern.¹⁰ Interessanterweise sah Herman Nohl damals deutlich die Schwierigkeit, geeignete Lehrer für diese Schulform zu finden, die zugleich Erzieher sein wollten und konnten.¹¹

Damit ist auch schon einer der Gründe genannt, warum die Konzeptionen ganztägiger Schulerziehung in Deutschland nicht realisiert wurden. Es gab durch Nohl zwar schultheoretische Begründungen, aber es fehlten in der Nachkriegszeit Lehrer und weiteres notwendiges Personal sowie entsprechende Räume und Mittel zur Umsetzung.¹²

Gegenüber Herman Nohls Vision von einer ganztägigen Bildungs- und Erziehungsschule als der Normalform von Schule waren mit Theo Gläss (1956) die späteren Bemühungen an den sozialpädagogischen Bedarfslagen

6 Ebenda: 594

7 Ludwig, H. (1993): 369

8 Ludwig, H. (1993): 403 mit Verweis auf Nohl, H. (1947)

9 Ebenda: 406

10 Ebenda: 408

11 Ebenda: 403

12 Vgl. Ludwig, H. (1993): 454

der Kinder und Jugendlichen orientiert.¹³ Oder sie waren darauf gerichtet, mit musischer und sportlicher Bildung als „wichtige persönlichkeitsbildende Fächer“ unzureichende familiäre Erziehung zu kompensieren.¹⁴ Denn nach dem Vorbild der Schullandheime sollte sich die Tagesheimschule um eine ganzheitliche Menschenbildung bemühen. Beide Modelle blieben von der Ganztagsschule als Normalform für alle Kinder entfernt und wiesen der Ganztagsschule also vorrangig eine kompensatorische Funktion zu.

Ludwig (1993) verbindet in seinen Ausarbeitungen mit Osang (1957) den ersten Versuch einer Trennung der Begriffe Ganztagsschule und Tagesheimschule für den süddeutschen Raum, der verdeutlichen sollte, dass es sich im Gegensatz zur Tagesheimschule als einem „Förder-Institut“ bei der Ganztagsschule um eine Schule mit einer ‚ganz normalen‘ Schülerzusammensetzung handelte.¹⁵

Aber es sollte noch ein halbes Jahrhundert vergehen, in denen regionale Unterschiede die Bezeichnung ‚Ganztagsschule‘ bestimmten und Verständnisse von ganztägiger Bildung und Erziehung verwirrten. Das Phänomen der begrifflichen Vielfalt, das sich mit der Ganztagsschule verbindet, verdeutlicht, dass Ganztagsschulentwicklung regional bestimmt war und eher randständig blieb. Denn ganztägige Bildung stieß in der pädagogischen Fachwelt vor allem auf Skepsis und auf Widerstand. Zu den Ablehnungsgründen zählte u.a. der weitere Verlust des „Besitzrechtes“ der Eltern am Kind zugunsten gesellschaftlicher Institutionen oder die Abwälzung der Verantwortung vonseiten der Eltern auf die Schule.¹⁶ Außerdem wurden durch eine unangemessene Einschränkung des kindlichen Erfahrungsraumes und die zu frühe Aufgabe der engen Mütterbindung Schäden für das Kind befürchtet.¹⁷ Ebenfalls wurde die ganztägige Bildung und Erziehung nicht mit der Lehrerrolle in Einklang befunden.

Wie sich in den Ablehnungsbegründungen zur Ganztagsschule für diese Zeit verdeutlicht, ist die Bildungspolitik der 1960er Jahre noch stark von konservativen Einflüssen bestimmt. Für Hans-Günther Homfeldt (2004) ist für diese Jahre ein „unkritisches, fast hilflos wirkendes Konstatieren von gesellschaftlichen Veränderungen kennzeichnend, auf die mit einer konservativen Kulturkritik reagiert wird (...) Sittlichkeit, Harmonie, Gemeinschaft dominieren in den Argumentationsweisen.“¹⁸ Auf die sich verändernden ökonomischen Bedingungen wird nach Homfeldt (2004) mit der „Propagierung einer auf Anpassung zielenden Sozialerziehung“ reagiert.¹⁹

13 Vgl. Ludwig, H. (1993): 468 mit Verweis auf Gläss, Th. (1956)

14 Vgl. Ludwig, H. (1993): 472

15 Ebenda: 473

16 Ebenda: 487

17 Ebenda: 491

18 Homfeldt, H.G. (2004): 56

19 Ebenda

Trotz des beharrenden Wertekonservatismus (Homfeldt 2004) in dieser Zeit gründeten sich in den 1960er Jahren doch vereinzelt und zumeist auf Initiative engagierter Lehrer und Lehrerinnen immer wieder Ganztagsschulen.

Bildungspolitisch konnte sich jedoch nicht der Anspruch einer ganztägigen Erziehung für alle Kinder der Bundesrepublik durchsetzen. Aus der Einsicht heraus, dass vereinzelte Schulversuche keine wesentliche Bereicherung des Erfahrungsspektrums darstellen, verabschiedete 1968 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die Empfehlung zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen“.²⁰ Es wurden Harald Ludwig (1993) zufolge jedoch mit der Empfehlung keine systematischen Begründungen und keine hinreichenden Beschreibungen für die Versuche mit Ganztagsschulen gegeben.²¹

2.1.2 Die Ganztagsschulentwicklung bis Ende der 1970er Jahre

Mit einer wesentlich umfangreicheren Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bundesrates 1969 „Zur Einrichtung von Gesamtschulen“ wurden Ganztagsschulen und Gesamtschulen aufeinander bezogen.²² Jedes Bundesland entwickelte eigene Konzeptionen von Ganztagsschulen und Gesamtschulen. In dieser Entwicklungsperiode der Ganztagsschule knüpften die verantwortlichen Initiatoren nicht mehr an reformpädagogische Ansätze an. Sie grenzten sich im Gegenteil von ihnen ab, da Elemente reformpädagogischer Konzeptionen zu dieser Zeit als „irrational“ galten.²³ Aber „der Glaube an die perfekte rationale Planbarkeit von Schule“ erfüllte sich Harald Ludwig zufolge nicht, sondern brachte zusätzliche Schwierigkeiten.²⁴ Das Bemühen um Rationalität und Transparenz bei der Unterrichtsplanung, Unterrichtsorganisation und Bewertung führte in den Bildungseinrichtungen zur Entsinnlichung und Reglementierung des Lernprozesses auf Kosten einer persönlichen Lern-Lehr-Beziehung.²⁵ Unterricht und Erziehung waren außerdem als zwei getrennte Bereiche konzeptionalisiert, die unterschiedlich personell besetzt waren. Daraus resultierten Konflikte zwischen den pädagogischen Fachkräften und erschwerten das schulische Leben und führten zu Polarisierungen zwischen Erziehung und Unterricht.

Für die Zeit von 1965-1975 änderten sich die leitenden Motive zur Entwicklung der Ganztagsschule. Für Homfeldt (2004) erfuhr die Schule am „Ende der 60er Jahre (...), dass sie im Spannungsfeld von Legitimationszwängen und ökonomischen Verwertungsinteressen ihre integrativen Auf-

20 Deutscher Bildungsrat (1968)

21 Vgl. Ludwig, H. (1993): 547

22 Deutscher Bildungsrat (1969)

23 Ludwig, H. (1993): 553

24 Ebenda

25 Ebenda: 555

gaben nicht mehr erfüllen konnte, sodass sie begann, sich zusätzlicher integrativer Leistungen zu versichern.“²⁶

Es gewinnen für Helmut Fend (1975) zunehmend Normen, Werte, Interpretationsmuster an Bedeutung und diese bilden neben der „Leistungs- und Chancengleichheitsideologie“ eine wichtige Grundlage für die gesellschaftliche Stabilität. Die Wiederentdeckung der Normen und Werte und der Chancengleichheitsideologien wird bildungspolitisch aufgegriffen und für Fend (1975) „ist (es – die Verf.) der meist unausgesprochene Auftrag der Schule, sie in der nachkommenden Generation zu erzeugen.“²⁷ Neben arbeitsmarktpolitischen und gesellschaftspolitischen Interessen bestimmt nun zunehmend die Egalisierung der Bildungschancen die Diskussion über die Ganztagschule und bindet sozialpädagogisch orientierte Dimensionen in die Diskussion ein. Die Sozialpädagogik entdeckt die Schule als sozialpädagogisches Handlungsfeld, nachdem Anfang der 1970er Jahre das Fehlen sozialpädagogischer Perspektiven kritisiert worden war. Kritikpunkt dabei war vor allem die Praxis in den Ganztagsgesamtschulen, die dem sozialpädagogischen Bereich nur eine untergeordnete Rolle zubilligte.²⁸

Homfeldt (2004) verweist in historischer Perspektive auf Hornstein (1971), der es als immer notwendiger ansieht, „sozialpädagogische Arbeitsweisen in die Schulreform“ einzubeziehen und für den die Sozialpädagogik in der Schule so etwas wie ein „Stachel im Fleisch“ sein könne.²⁹ Es verdeutlichen und bestätigen sich aus der Rhetorik Polarisierungen, die Sozialpädagogik und Schule eher gegeneinander aufrechnen und die agitatorisch vertreten werden. Die Jugendhilfeträger sehen sich in dieser Zeit durch den Ausbau von Ganztagsgesamtschulen bedroht und sozialpädagogische Konzepte werden den „kontrollierenden und entmündigenden Bedrängungen“ der Schule gegenübergestellt.³⁰ Diese Sicht bleibt für die Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik langjährig kennzeichnend. Noch 1987 beschreiben Anne Frommann, Hartmut Kehrer und Eckart Liebau in ihrer Studie Konflikte zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog/innen in Projekten der Schulsozialarbeit und führen diese „auf wechselseitige Erwartungen und Zuschreibungen“ von sozialpädagogischen Fachkräften und schulpädagogischen Fachkräften zurück.³¹ Im Text der Autoren wird eine „bipolare Aufladung“ zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen beschrieben, sodass „das Verhältnis zwischen Lehrern und Sozialarbeitern“ von ihnen

26 Homfeldt, H.G. (2004): 57

27 Fend, H. (1975): 157

28 Vgl. Ludwig, H. (1993): 568

29 Homfeldt, H.G. (2004): 58 mit dem Verweis auf Hornstein (1971)

30 Raab, E./Rademacker, H. (1996): 29

31 Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987): 131