



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

NACHRICHTEN

1/2010

60 Jahre „Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien“ (heute: GFPF)

Die Jahrestagung 2010 unserer Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung fällt im März mit dem Gründungstermin vor 60 Jahren zusammen. Der erste Geschäftsführer der GFPF – Professor Erich Hylla – hat dieses im ersten Prospekt der Hochschule für internationale pädagogische Forschung wie folgt beschrieben:

„Die Gründung der Hochschule erfolgte am 16. November 1950. Ihr Träger war zunächst eine Gruppe an der pädagogischen Forschung interessierter hessischer Schulmänner, die sich im Frühjahr 1950 als eingetragene "Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien" in Wiesbaden mit Dr. Stein als Präsident und dem Verfasser als Geschäftsführer konstituiert hatte. Auf Antrag der Gesellschaft erklärte sich das Hessische Kabinett bereit, die Hochschule als Dauereinrichtung zu unterhalten und für die ersten beiden Jahre, in denen auch für den Betrieb noch beträchtliche amerikanische Mittel zur Verfügung oder in Aussicht standen, einen Betrag von je 200 000 DM zu gewähren. Im März 1951 wurde in Frankfurt eine vorbereitende Dienststelle der Hochschule eingerichtet, und im Sommer konnte mit den Arbeiten zur Wiederherstellung und Umgestaltung des Gebäudes in der Schloßstraße begonnen werden.

.... Der Vorsitzende der Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung, ergänzt durch zwei Vertreter der Erziehungsabteilung des Hohen Kommissars der Vereinigten Staaten für Deutschland, arbeitete in einer Reihe von Sitzungen den Entwurf einer Satzung der

Inhalt

60 Jahre „Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende Studien“ 1

Einladung und Programm der Jahrestagung am 22. und 23.

März 2010 2

Forum I: Die Hochschule für internationale pädagogische Forschung – Der erste Institutsprospekt (1952) 5

Forum II: Ansprache aus Anlaß der Eröffnung der Hochschule und der Europäischen Erziehungskonferenz (1953) 11

**Bernd Frommelt
Ganztagsschulen – zur besseren Förderung der Kinder und Jugendlichen 18**

**Forschung aktuell
Ganztagsschulen in internationaler und theoretischer Perspektive 20**

Einladung zur Mitgliederversammlung 26

Einladung zur Fachtagung am 27.5.10 26

Anmeldeformular 28

Hochschule aus, der dem Hessischen Kabinett vorgelegt wurde. Er wurde mit einigen vom Kabinett gewünschten Änderungen am 25. Oktober 1951 genehmigt.“

Zur besseren Erschließung des Kontextes der Institutsgründung finden Sie den Abdruck des ersten Institutsprospektes im „Forum I“. Die inhaltliche Orientierung der Forschungsarbeit ist in klaren Worten vom damaligen Präsidenten der GPF und Präsidenten des Kuratoriums der Hochschule für internationale pädagogische Forschung – Professor Dr. Erwin Stein, Staatsminister a.D. – in seiner „Ansprache aus Anlaß der Eröffnung der Hochschule und der Europäischen Erziehungskonferenz (1953)“ ausführlich dargelegt worden. Den Text dieser Ansprache finden Sie im „Forum II“ auf den folgenden Seiten. Dieses Dokument hat im Hinblick auf den europäischen Einigungsprozess nichts an Aktualität verloren, es wird aber deutlich, dass es bei der Modernisierung des deutschen Bildungswesens noch viel zu tun gibt.

Einladung zur Jahrestagung der GPF

„Kompetenzorientiert unterrichten – Bildungsstandards nutzen – Schulen in ihrer Selbstständigkeit unterstützen“

Die GPF lädt sehr herzlich zu Ihrer Jahrestagung ein. Der grundlegende Wandel in der Unterrichtsgestaltung zu einer Kompetenzorientierung, die darauf ausgerichtet ist, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen bestimmte Bildungsstandards erreichen können, vollzieht sich schrittweise. Dabei sollen die Schulen einerseits ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit erhalten und übernehmen und andererseits die Wege zur Erreichung gemeinsamer (fachlicher) Ziele selbst festlegen. Wir möchten mit dieser Jahrestagung

- die inhaltlichen Zusammenhänge zur Verbesserung der Schüler(innen)-Leistung sichtbar machen;
- unterschiedliche Wege zum kompetenzorientierten Unterricht aufzeigen;
- Erfahrungen aus der Praxis in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch aufzeigen;
- eine Gesamtstrategie zur Nutzung von Bildungsstandards darstellen und unter verschiedenen Perspektiven diskutieren.

In Zusammenarbeit mit dem Informationszentrum Bildung des DIPF werden Möglichkeiten zu weitergehenden themenbezogenen Recherchen eröffnet.

Programm der GPF Jahrestagung
„Kompetenzorientiert unterrichten - Bildungsstandards nutzen –
Schulen in ihrer Selbstständigkeit unterstützen“
Reinhardswaldschule, Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fuldatal

Montag, 22. März 2010	Ort: Aula
10.00	Anmeldung, Willkommen und Kaffee
10.30	Bernd Frommelt, Präsident der GPF: Begrüßung und Einführung in das Tagungsthema
10.40	Dr. Renate Martini, IZ Bildung des DIPF und das FIS Bildung im DIPF Möglichkeiten zu themenbezogenen Recherchen im Rahmen der Tagung
11.00	Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt am Main): „Bildungsstandards und guter Unterricht – Wie passt das zusammen?“
12.30	Mittagessen und Möglichkeiten zu themenbezogenen Recherchen (R 108)
14.30	Udo Klinger, IfB Speyer „Kompetenzorientierter Unterricht hat FORMAT“
15.30	Kaffeepause
16.00	Workshops „Bildungsstandards und ihre Umsetzung in praktischer Perspektive“ Dr. Thomas Cohnen, IfB Speyer „Bildungsstandards und ihre Evaluation – praktische Erfahrungen mit Lernstandserhebungen in Rheinland-Pfalz Birgit Skorsetz, Thillm, Bad Berka; Brigitte Hoffmann, Regelschule Gera „Kompetenzorientiertes Unterrichten durch Umsetzung des weiterentwickelten Lehrplans in Mathematik (Thüringen) Bernd Koch, AfL/SSA Gießen; Karin Hennes, Vogelsbergschule Schotten, „Bildungsstandards und Lernstandserhebungen im Fach Englisch“
18.00	Pause
18.30	Abendessen
19.30	Mitgliederversammlung der GPF (Aula) (Gäste sind willkommen)

Dienstag, 23. März 2010	Ort: Aula
--------------------------------	------------------

Kompetenzorientiert unterrichten und Bildungsstandards nutzen: Erwartete Wirkungen

09.00 Werner Klein

„Gesamtstrategie der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (angefragt)

„Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und der Übergang von Lehrplänen etc. in der Schulpraxis“

10.30 **Podiumsdiskussion**

„Wie sind die Bildungsstandards angekommen?“

Ralph Hartung, HKM Wiesbaden (angefragt)

OStD Hans Joachim Bezler (Hohe Landesschule), Hanau

Udo Klinger, IfB Speyer

Prof. Dr. Udo Rauin, Goethe-Universität, Frankfurt am Main

Moderation: Dr. Peter Döbrich, DIPF, Frankfurt am Main

12.15 Schlusswort des Präsidenten der GPPF

12.30 Mittagessen

13.00 Abreise und Beginn der GPPF -Vorstandssitzung

Anmeldungen zur Jahrestagung bitte schriftlich **bis zum 17.03.2010** per Email an die GPPF (Virginia Merz) merz@dipf.de, Fax an 069-24708-444. Ein Anmeldeformular finden Sie auf der letzten Seite und auch online unter <http://www.2dipf.de/gppf>.

Die Anerkennung der Jahrestagung als Fortbildungsveranstaltung ist beantragt.

Tagungsbeitrag: für Mitglieder der GPPF+DGBV sowie für Studierende (Ausweis!) **€35,-** für Nichtmitglieder **€55,-**. Im Tagungsbeitrag sind die Tagungsgetränke und die Mahlzeiten enthalten. Die Übernachtungen müssen selbst bei der Reinhardswaldschule gebucht werden. Teilnehmer, die noch nicht Mitglied der GPPF sind, können die Mitgliedschaft für das Jahr 2010 bei der Anmeldung erwerben; sie zahlen dann den reduzierten Tagungsbeitrag.

Übernachtungen bitte direkt in der Reinhardswaldschule buchen bei:

Frau A. Costa, Reinhardswaldschule, Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fulda, Tel.: 0561 – 8101 211, FAX: 0561 – 8101 200 oder ayten.costa@afl.hessen.de

Forum I:

Die Hochschule für internationale pädagogische Forschung - Der erste Institutsprospekt (1952) -

Prof. Erich Hylla, Direktor der Hochschule für internationale pädagogische Forschung. Frankfurt am Main

Im Dezember 1948 legte der damalige Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung, Dr. Erwin Stein, jetzt Richter am Bundesverfassungsgericht, der Öffentlichkeit den Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer zur Stellungnahme vor. Paragraph 2 dieses Entwurfes forderte eine für Deutschland neue Einrichtung. Er tat es mit folgenden Worten:

„Für die internationale pädagogische Forschung wird eine Hochschule für Erziehungswissenschaft errichtet. Sie übernimmt außerdem folgende Aufgaben:

1. Dozenten der Pädagogischen Hochschulen für die besonderen Aufgaben der Ausbildung der Lehrer vorzubereiten,
2. bei der Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitzuwirken,
3. Leiter von Schulen und Fachkräfte der Schulverwaltung und Schulaufsicht für ihre besonderen Aufgaben auszubilden.“

In der dem Entwurf beigegebenen Begründung wurde ausgeführt, daß die Hochschule erst im Laufe der Zeit ausgebaut werden, und daß aus finanziellen Gründen zunächst nur einzelne Zweige dieser Hochschule errichtet werden sollen.

Der Stein'sche Entwurf ist bisher nicht Gesetz geworden. Günstige Umstände haben es jedoch gestattet, die Gründung der in Paragraph 2 umrissenen pädagogischen Forschungshochschule rascher zu fördern als zunächst angenommen werden konnte. Diese günstigen Umstände lagen vor allem in der Bereitwilligkeit der Stadt Frankfurt und der Hohen Kommission der Vereinigten Staaten für Deutschland, das Projekt mit erheblichen Mitteln zu fördern. Die Stadt Frankfurt hat ein bombenbeschädigtes großes Schulgebäude für die Hochschule zur Verfügung gestellt und zu dessen Wiederaufbau und zweckmäßiger Umgestaltung eine beträchtliche Geldsumme bewilligt. Der weitaus größte Teil der Wiederherstellungskosten und die Mittel für die Ausstattung des Gebäudes wurden von amerikanischer Seite gewährt. Die Gründung der Hochschule erfolgte am 16. November 1950. Ihr Träger war zunächst eine Gruppe an der pädagogischen Forschung interessierter hessischer Schulmänner, die sich im Frühjahr 1950 als eingetragene "Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung und weiterführende pädagogische Studien" in Wiesbaden mit Dr. Stein als Präsident und dem Verfasser als Geschäftsführer konstituiert hatte. Auf Antrag der Gesellschaft erklärte sich das Hessische Kabinett bereit, die Hochschule als Dauereinrichtung zu unterhalten und für die ersten beiden Jahre, in denen auch für den Betrieb noch beträchtliche amerikanische Mittel zur Verfügung oder in Aussicht standen, einen Betrag von je 200 000 DM zu gewähren. Im März 1951 wurde in Frankfurt eine vorbereitende Dienststelle der Hochschule eingerichtet, und im Sommer konnte mit den Arbeiten zur Wiederherstellung und Umgestaltung des Gebäudes in der Schloßstraße begonnen werden. Nach

dem aufgestellten Zeitplan und dem bisherigen Verlauf der Arbeiten ist mit der Fertigstellung des Gebäudes im Mai dieses Jahres zu rechnen. Das Haus wird außer den notwendigen Hörsälen, Bibliotheks-, Arbeits- und Verwaltungsräumen auch 28 Wohnungen für Studierende und einige Wohnungen für Professoren enthalten. Die frühere Turnhalle soll zu einem größeren Auditorium mit etwa 240 Plätzen umgestaltet werden.

Der Vorsitzende der Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung, ergänzt durch zwei Vertreter der Erziehungsabteilung des Hohen Kommissars der Vereinigten Staaten für Deutschland, arbeitete in einer Reihe von Sitzungen den Entwurf einer Satzung der Hochschule aus, der dem Hessischen Kabinett vorgelegt wurde. Er wurde mit einigen vom Kabinett gewünschten Änderungen am 25. Oktober 1951 genehmigt.

Verfassung und Aufgabe

Nach dieser Satzung ist die Hochschule nicht eine staatliche Anstalt, sondern eine selbständige, rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts. Ihr Sitz ist Frankfurt a.M. Sie steht allerdings - wie alle Stiftungen des öffentlichen Rechts - unter staatlicher Aufsicht, die vom Hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung geführt wird, sich jedoch darauf beschränkt, die Beachtung der Gesetze, der sonstigen Rechtsvorschriften und der Satzungen zu überwachen. Die Freiheit der Forschung und Lehre, die selbstverständlich nicht von der Treue zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland entbindet, ist der Hochschule in der Satzung ausdrücklich zugesichert. Abschnitt IV der Satzung, der den Zweck der Hochschule festlegt, stellt als solchen die internationale pädagogische Forschung in den Vordergrund. Im einzelnen werden ihr folgende Aufgaben zugewiesen:

1. Pädagogische Forschung zu betreiben, deren Ergebnisse zu veröffentlichen und sie zur Verbesserung der Bildung und Erziehung zu verwenden;
2. die weiterführende Ausbildung von Fachleuten der pädagogischen Forschung zu fördern sowie Persönlichkeiten für besondere pädagogische Aufgaben und solche der Schulverwaltung und Schulaufsicht vorzubereiten;
3. Pädagogen und pädagogische Organisationen bei der Durchführung von Forschungsaufgaben und bei der Verwertung der Ergebnisse derartiger Forschungen zu beraten und zu unterstützen, sowie mit anderen deutschen, ausländischen und internationalen pädagogischen Stellen bei vergleichenden pädagogischen Studien zusammenzuarbeiten;
4. die theoretische und praktische Einführung von Lehrern aller Schularten in die Methoden oder pädagogischen Forschung zu fördern."

Verwaltung

Die Verwaltungsorgane der Hochschule sind der Vorstand und ein Kuratorium. Im Kuratorium, das allgemeine Richtlinien für die Arbeit der Hochschule geben, den Haushaltsplan feststellen, seine Innehaltung überwachen und Vorschläge des Vorstandes über die Berufung von Mitgliedern des Forschungs- und Lehrkörpers genehmigen soll, sind der Hessische Minister für Erziehung und Volks-

bildung, die Gesellschaft für pädagogische Tatsachenforschung, die philosophischen Fakultäten der hessischen Universitäten, die pädagogischen Institute in Hessen, die beiden Spitzenverbände der hessischen Lehrerschaft (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Bund Hessischer Lehrer und Erzieher) sowie der Hohe Kommissar der Vereinigten Staaten für Deutschland oder dessen Nachfolgestelle vertreten. Dem Vorstande gehören der Direktor der Hochschule als Vorsitzender, der Präsident des Kuratoriums als ein Stellvertreter, außerdem der Schatzmeister und der Schriftführer des Kuratoriums an. Ihm obliegt die allgemeine Verwaltung der Hochschule.

Forschungs- und Lehrkörper

In den Bestimmungen über den Forschungs- und Lehrkörper finden sich eine Bezugnahme auf verwandte staatliche Einrichtungen: Mitglied des Forschungs- und Lehrkörpers kann nur sein, wer nach seinen wissenschaftlichen Leistungen zur Mitarbeit an einer staatlichen wissenschaftlichen Hochschule in Forschung, Lehre und Erziehung geeignet ist. Der Forschungs- und Lehrkörper setzt sich zusammen aus den ordentlichen Professoren, von denen einer zugleich Direktor der Hochschule ist, den außerordentlichen Professoren, den Dozenten, den wissenschaftlichen Assistenten, in- und ausländischen Gastprofessoren und Gastdozenten, sowie anderen wissenschaftlichen Mitarbeitern. In Angleichung an die Verfassung anderer Hochschulen, insbesondere der Universitäten, ist ein Senat vorgesehen, den die ordentlichen, die außerordentlichen Professoren und zwei von den Dozenten und den wissenschaftlichen Assistenten gewählte Vertreter bilden.

Abweichend sowohl von der Verfassung der Universitäten wie auch von der wohl aller anderen Hochschulen und der Pädagogischen Institute ist die Bestellung des Direktors geregelt. Er wird weder auf ein Jahr gewählt, wie der Rektor an den Universitäten, noch auf Lebenszeit ernannt, wie die Direktoren der pädagogischen und anderer Institute. Seine Wahl erfolgt durch den Senat auf unbestimmte Zeit und bedarf (wie auch die der ordentlichen und außerordentlichen Professoren und der Dozenten) der Genehmigung des Ministers für Erziehung und Volksbildung. Der Direktor kann auf seinen Wunsch von den Direktorgeschäften entbunden oder auf Verlangen einer Zweidrittel-Mehrheit des Senates abberufen werden, beides jedoch erst nach mindestens zweijähriger Amtszeit. Bei der Neuheit der Einrichtung schien eine einjährige Amtszeit des Leiters – wie sie dem Rektorat an den Universitäten entsprochen hätte – zu kurz. Andererseits schien auch eine lebenslängliche Anstellung nicht ratsam, zum Teil aus dem gleichen Grunde, zum Teil aus der praktischen Erwägung heraus, daß Männer der Wissenschaft nicht immer zugleich für Verwaltungsarbeiten begabt sind. Außerdem kann lebenslängliche Anstellung auch zu einem gewissen Nachlassen der geistigen Anspannung verführen, die gerade beim Leiter eines Instituts dessen gesunde Fortentwicklung gefährden könnte. Das Recht des Ministers, die Wahl der Professoren und Dozenten zu bestätigen, ergibt sich aus dem Charakter ihrer Stellung, die ihnen die Rechte und Pflichten des Staatsbeamten gewährt. Daß auch die Zustimmung des Vertreters des Hohen Kommissars für die Berufung von Mitgliedern des Forschungs- und Lehrkörpers und die Wahl des Direktors Voraussetzung ist, ist angesichts der sehr

beträchtlichen Geldmittel, die von seiner Seite zur Verfügung gestellt worden sind, sachlich berechtigt.

Studierende

Als Studierende, so sagt die Satzung, wird die Hochschule jeweils für mindestens ein Jahr Lehrer aller Schularten, sowie Beamte und Angestellte der Schulverwaltung - selbstverständlich auch weibliche - nach abgeschlossener Berufsausbildung und ausreichender praktischer Erfahrung aufnehmen. Grundsätzlich wird bei den Studierenden die Hochschulreife vorausgesetzt. Gemäß der obersten Aufgaben der Hochschule - die pädagogische Forschung zu pflegen - wird dieses Studium vorwiegend in der Durchführung von Forschungsarbeiten unter geeigneter Anleitung bestehen. Das schließt natürlich nicht aus, daß auch Vorlesungen gehört und Übungen durchgeführt werden, die geeignet sind, diese Forschungsarbeiten zu fördern. Selbstverständlich wird und kann eine Forschungsanstalt auch nur für eine begrenzte Anzahl von Pädagogen und Leuten der Schulverwaltung in Frage kommen. Man kann nicht von jedem praktischen Erzieher erwarten oder auch nur wünschen, daß er sich als Forscher betätigt. Die forschende Geisteshaltung ist grundsätzlich eine andere als die des Erziehers oder des Verwaltungsmannes. Die erste zielt auf unvoreingenommene, möglichst objektive Beobachtung und Feststellung von Sachverhalten, die zweite auf Beeinflussung, Formung und praktische Gestaltung. Bis zu einem gewissen Grade braucht der Schulmann, vor allem der praktisch tätige Lehrer und Erzieher, freilich auch die erste, genau so wie der praktische Arzt nicht ganz ohne sie auskommen kann, da er ja nicht nur zu behandeln hat, sondern auch mal vorher eine Diagnose stellen muß. Genau wie für den praktischen Arzt genügt aber auch für den praktischen Erzieher hier ein gewisses Maß an Verständnis für die Methoden der Forschung. Die Leidenschaft des Forschens in ihm zu entwickeln aber könnte geradezu gefährlich werden, weil sie unter Umständen seine Arbeit als Erzieher beeinträchtigen könnte. Dringend erforderlich ist es allerdings, daß eine Anzahl von Männern und Frauen, die an führenden Stellen in der Schule oder in der Schulverwaltung tätig sind, in die Methoden der Forschung nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch eingeführt werden.

Nun wird es besonders unter den heutigen Verhältnissen jüngeren Schulleuten gewiß nicht leicht sein, ihre Berufsarbeit für etwa ein Jahr zu unterbrechen, um sich der Forschung und dem weiteren Studium zu widmen. Es ist daher daran gedacht, daß geeignete Damen und Herren aus ihren Dienststellen beurlaubt werden, soweit nötig, unter Belassung ihres Gehaltes, und aus den der Hochschule zur Verfügung stehenden Mitteln eine monatliche Beihilfe erhalten, aus der sich die bescheidenen Kosten für einen Wohnraum im Gebäude der Hochschule und die Mehrkosten für den Lebensunterhalt außerhalb ihres Wohnortes im wesentlichen decken können. In dem dem Lande Hessen zur Genehmigung vorgelegten Haushaltsplan der Hochschule für 1952/53 sind Mittel für etwa 10 solcher Beihilfen vorgesehen, und zwar für sechs Monate, da damit gerechnet werden kann, daß die Hochschule den vollen Studienbetrieb im Wintersemester 1952/53 erstmalig wird durchführen können. Aufnahme- oder Studiengebühren wird die Hochschule nicht erheben. Bei der Auswahl der zum Studium zu beurlaubenden Damen und Herren wird die Schulverwaltung - gemäß der oben unter 2 genannten Aufgabe der Hochschule - natürlich in erster Linie solche be-

rücksichtigen, die für besondere pädagogische Aufgaben und solche der Schulverwaltung und Schulaufsicht in Betracht kommen. Wir hoffen, daß auch andere deutsche Länder auf ähnlicher Grundlage Studierende an die Hochschule senden werden. Auch Studierende aus außerdeutschen Ländern sind selbstverständlich willkommen. An eine Abschlußprüfung, ein Diplom oder ähnliches ist nicht gedacht. Eine Prüfung würde der Art der geplanten Arbeit nicht entsprechen. Arbeiten, die aus den Forschungen der Hochschule hervorgehen, sollen unter dem Namen ihrer Autoren in geeigneter Weise veröffentlicht werden.

Arbeitsgebiete

Internationale erziehungswissenschaftliche Forschung ist eine weites Feld. Das potentielle Arbeitsgebiet der Hochschule ist daher eher umfangreich. Dr. Stein nannte in der Begründung zu seinem eingangs bezeichneten Gesetzentwurf vergleichende Pädagogik, Erwachsenenbildung, Beziehungen der Pädagogik zur Soziologie, Soziographie und Sozialpolitik, Schulstatistik, Schulhygiene, Entwicklung von Testverfahren, Untersuchungen zum Ausleseproblem und den "gesamten Bereich der psychologisch-anthropologischen Entwicklungsforschung". Wegen ihrer besonderen Bedeutung für die im Gang befindliche Neugestaltung des deutschen Schulwesens sollen auch Schulfinanz, Schulverwaltung und Schulaufsicht nicht vergessen werden. Erziehungswissenschaft ist ja nicht nur die Wissenschaft von dem, was im Schulzimmer geschieht, sondern umfaßt auch die Voraussetzungen dafür, von denen sehr wesentliche in der spezifischen Form der Schulunterhaltung, der Schulorganisation, Schulverwaltung und Schulaufsicht liegen. Wenn hier die erziehungs- und schulgeschichtliche Forschung und die philosophische Pädagogik nicht genannt werden, so soll das kein Werturteil über sie sein. Es geschieht vielmehr deswegen, weil diese Gebiete in den pädagogischen Instituten der Universitäten verhältnismäßig gut gepflegt werden, und weil die genannten Gebiete bereits ein außerordentlich umfangreiches Programm umreißen. Dr. Stein hat darum schon 1948 darauf hingewiesen, daß zunächst nur einzelne Zweige dieser Hochschule errichtet werden sollen. Es ist zur Zeit an drei Abteilungen gedacht, die durch je einen Professor betreut werden sollen: (1) Lehrpläne, Lehrmethoden und Lehrmittel, also das Gebiet, das in Deutschland und in der Lehrerbildung zumeist so stark betont wird, daß die übrigen Gebiete dagegen sehr zurücktreten; (2) Schulunterhaltung, Schulverwaltung und Schulgesetzgebung; (3) pädagogische Psychologie, Tests und Messungen. Die drei Professoren für diese Gebiete sind im Haushaltsplan mit Zustimmung des Hessischen Kabinetts als ordentliche vorgesehen, jedoch mit der Maßgabe, daß sie zunächst auch mit außerordentlichen Professoren besetzt werden können, wenn dies nach den Verhältnissen der zu berufenden Persönlichkeit angezeigt erscheint. Eine der ordentlichen Professuren ist bereits (mit dem Verfasser) besetzt. Die Besetzung einer zweiten wird in Kürze erfolgen.

Internationaler Charakter

Für den internationalen Charakter der Hochschule ist es von Bedeutung, daß die Möglichkeit besteht, ausländische Wissenschaftler für Forschung und Lehre als Gäste heranzuziehen. Die Kosten dafür werden zur Zeit ganz oder zum

weitaus größten Teil aus Mitteln bestritten, die die Erziehungsabteilung und die Austauschabteilung beim Hohen Kommissar der Vereinigten Staaten zur Verfügung stellen. Es besteht Hoffnung, daß später auch private ausländische Stellen, insbesondere Stiftungen, für die Arbeit der Hochschule interessiert werden können, um in dieser Beziehung zu helfen.

Laufende und in Aussicht genommene Arbeiten

Daß umfangreiche Forschungsarbeiten im bisherigen Stadium der Vorbereitung und des Aufbaues noch nicht abgeschlossen werden konnten, dürfte selbstverständlich sein. Das kleine Büro ist mit den Vorbereitungsarbeiten, vor allem mit dem Aufbau der Bibliothek, den Problemen des Hausbaues und der Beschaffung der Ausstattung, bis zum äußersten beschäftigt. Trotzdem sind eine Reihe von wissenschaftlichen Arbeiten bereits im Gange. Unter ihnen ist die Herausgabe einer Darstellung des Jugendbildungswesens in zehn wichtigen Ländern Westeuropas, für die je ein hervorragender Sachkenner jedes Landes einen Beitrag nach einem unter Mitarbeit zahlreicher deutscher Pädagogen von Dr. W.L. Wrinkle und dem Verfasser sorgfältig ausgearbeiteten, einheitlichen Plan geliefert hat. Auch einige deutsche Bearbeitungen wertvoller ausländischer Bücher zur pädagogischen Psychologie sind bereits im Druck. Wir hoffen, daß die Hochschule in der Lage ein wird, eine beträchtliche Anzahl dieser Bücher an pädagogische Institute, Universitäts- und Studienseminare, Lehrerfortbildungsstätten, Lehrerarbeitsgemeinschaften und ähnliche Einrichtungen auf Antrag gegen Erstattung der Verpackungs- und Versandkosten abzugeben. Nähere Mitteilungen darüber werden zu gegebener Zeit erfolgen. Auch die Entwicklung eines Testprogramms für die Schulen ist bereits in Angriff genommen worden. Im August vorigen Jahres wurde eine Einladungskonferenz von westdeutschen Testautoren abgehalten, um festzustellen, welche Arbeiten auf diesem Gebiete im Gange sind, und was die Hochschule etwa tun könnte, um sie zu fördern. Im Januar hat Professor Dr. Victor Noll, Lansing, Michigan, unter Mitwirkung von Dr. W. Glassey, Croydon, England, und Professor Dr. Meili, Sem, eine zweiwöchige Arbeitsgemeinschaft für Testforschung durchgeführt. Wenn die Verhältnisse es gestatten, wird im August eine vierwöchige Arbeitsgemeinschaft über pädagogische Psychologie im Ausland stattfinden, an der zahlreiche europäische und amerikanische Fachleute teilnehmen werden, und die in erster Linie für Vertreter der pädagogischen Psychologie an westdeutschen Universitäten, pädagogischen Hochschulen und ähnlichen Instituten gedacht ist. Wir hoffen, daß die Hochschule in der Lage sein wird, die Aufenthaltskosten der Lehrenden und die Teilnehmer zu tragen. -

Laufende Mitteilungen der Hochschule werden in der Monatszeitschrift "Bildung und Erziehung" (Verlag Kern & Birner, Frankfurt/M.) veröffentlicht.

Daß der Aufbau und die Arbeit einer Forschungshochschule der geplanten Art eine Fülle praktischer Schwierigkeiten bietet, braucht wohl nicht bewiesen zu werden. Daß ihre Aufgaben nur gelöst werden können, wenn eine fruchtbare Zusammenarbeit der Hochschule mit allen beteiligten Stellen gesichert ist, bedarf ebenfalls keines Beweises.

Forum II

Ansprache aus Anlaß der Eröffnung der Hochschule und der Europäischen Erziehungskonferenz (1953)

Dr. Erwin Stein, Staatsminister a.D.,
Präsident des Kuratoriums der Hochschule

Namens der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung habe ich die Ehre, Sie herzlich zu begrüßen. Es ist mir eine ganz besondere Freude, aus Anlaß der Eröffnung der Hochschule und der Europäischen Erziehungskonferenz in diesem Kreis von Gelehrten und Männern und Frauen des öffentlichen Lebens aus vierzehn europäischen Nationen Persönlichkeiten zu wissen, die für die Zusammenarbeit der Völker in Frieden und Freiheit wesentliche Beiträge geleistet haben. Ihnen allen rufe ich ein "herzlich Willkommen zu".

Als ich im Jahre 1948 in dem von mir der Öffentlichkeit vorgelegten Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung der Lehrer eine Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung forderte, wagte ich nicht zu hoffen, daß diese Forderung so schnell verwirklicht werden würde. Denn die Hochschule war ohne Vorbild in Deutschland. Das Interesse an der pädagogischen Tatsachenforschung war aus mannigfachen Gründen gering. Ausreichende Mittel zur Gründung waren damals nicht vorhanden. Dank der Bereitwilligkeit des Hohen Kommissars der Vereinigten Staaten für Deutschland, meinen Vorschlag zu fördern, dank der Unterstützung des Landes Hessen und der Großzügigkeit der Stadt Frankfurt a. Main, konnte die Hochschule am 25. Oktober 1951 als rechtskräftige Stiftung des öffentlichen Rechts errichtet werden. Im Sommer 1952 waren die Bauarbeiten abgeschlossen.

Nachdem die Hochschule ihre Pforten geöffnet hat, ist es mir ein aufrichtiges Bedürfnis, namens des Vorstandes und des Kuratoriums der Hochschule den Vereinigten Staaten zu danken, ohne deren Hilfe dieses Haus nie seiner Bestimmung hätte zugeführt werden können. Mein Dank ist nicht weniger herzlich gegenüber dem Land Hessen, das sich bereit erklärt hat, die Hochschule als dauernde Einrichtung zu unterhalten, und gegenüber der Stadt Frankfurt a. Main für die kostenlose Überlassung dieses im Krieg erheblich zerstörten Gebäudes.

Mit dieser Hochschule, die wir in dieser festlichen Stunde eröffnen, ist uns ein Pfand anvertraut worden, mit dem zu wuchern uns ernste und schönste Verpflichtung ist. In völliger Freiheit dient die Hochschule der internationalen pädagogischen Forschung. Jede staatliche Einflußnahme auf Forschung und Lehre ist ausgeschaltet. Die Satzung weist der Hochschule vier Aufgaben zu:

1. Pädagogische Forschung zu betreiben, deren Ergebnisse zu veröffentlichen und sie zur Verbesserung der Erziehung und Bildung zu verwenden;
2. die weiterführende Ausbildung von Fachleuten der pädagogischen Forschung zu fördern sowie Persönlichkeiten für besondere pädagogische

Aufgaben und solche der Schulverwaltung und Schulaufsicht vorzubereiten;

3. Pädagogen und pädagogische Organisationen bei der Durchführung von Forschungsaufgaben und bei der Verwertung der Ergebnisse derartiger Forschungen zu beraten und zu unterstützen, sowie mit anderen deutschen, ausländischen und internationalen pädagogischen Stellen bei vergleichenden pädagogischen Stellen zusammenzuarbeiten;
4. die theoretische und praktische Einführung von Lehrern aller Schularten in die Methoden der pädagogischen Forschung zu fördern.

Da die Wissenschaft nationale Grenzen nicht kennt, wird die Hochschule von den pädagogischen Forschungen des Auslandes ausgehen, sei es um Anregungen für die Gestaltung einer besseren Erziehung zu gewinnen, sei es um mit der Entwicklung auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung Schritt zu halten. Erst durch das Studium der Bildungseinrichtungen anderer Völker läßt sich ein besseres Verständnis des eigenen Bildungswesens gewinnen. Die Hochschule wird die ihr gestellte Aufgaben aber nur dann erfüllen, wenn sie die in anderen Ländern erzielten Ergebnisse aufgrund der geschichtlichen Lage, der sozialen Strukturen und der Bildungseinrichtungen Deutschlands kritisch prüft und daraus eine eigene pädagogische Forschung entwickelt. Mit dieser Forschungsarbeit wird die Hochschule organisch die Lehre verbinden, indem sie Lehrer aller Schulen in die Methoden der pädagogischen Forschung einführt, sie bei der Durchführung von Forschungsaufgaben berät, unterstützt und fördert. Die Hochschule will auch bei der Fortbildung der Lehrer für alle Schulen mitwirken, sowie Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsbeamte für ihre besonderen Aufgaben ausbilden. Damit wird zugleich die Möglichkeit geschaffen, die Erziehungs- und Schulreform durch besonders bewährte und ausgebildete Erzieher aufgrund neuer, wissenschaftlicher Forschungsmethoden und theoretisch-wissenschaftlicher Arbeit gut vorzubereiten. In Deutschland wird die besondere Ausbildung von Fachkräften für die Schulverwaltung und Schulaufsicht leider völlig vernachlässigt. Gerade der Schulverwaltung und der Schulaufsicht kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn das demokratische Leben in den Schulen gefördert werden soll.

Danach wird die Hochschule die mehr theoretisch und historisch-pädagogische Forschung, auf die sich die Universitäten in der Regel beschränken, durch empirisch-pädagogische Forschung ergänzen. Schon aus diesem Grund ist der Hochschule an einer engen Zusammenarbeit mit den Universitäten sehr gelegen. Sie begrüßt es daher dankbar, daß ein Mitglied der philosophischen Fakultät der Universität Frankfurt a. Main dem Kuratorium dieser Hochschule angehört.

Der Forschungs- und Lehrkörper der Hochschule setzt sich zusammen aus den ordentlichen Professoren, von denen einer zugleich Direktor der Hochschule ist, den außerordentlichen Professoren, den Dozenten, den wissenschaftlichen Assistenten, in- und ausländischen Gastprofessoren und Dozenten, sowie anderen wissenschaftlichen Mitarbeitern. Mitglied des Forschungs- und Lehrkörpers kann nur sein, wer nach seinen wissenschaftlichen Leistungen zur Mitarbeit an einer staatlichen, wissenschaftlichen Hochschule in Forschung, Lehre und Er-

ziehung geeignet ist. Dabei sind eigene praktische Erfahrungen im Unterricht nicht nur an der Universität, sondern auch an den höheren Schulen und im Volksschulwesen für die Arbeit an dieser Hochschule von entscheidender Bedeutung. Bei ihrem internationalen Charakter und der Zusammenarbeit mit ausländischen Stellen ist für Mitglieder des Lehrkörpers die Fähigkeit, moderne Fremdsprachen nicht nur zu lesen sondern auch schriftlich und mündlich zu gebrauchen, ebenfalls von großer Wichtigkeit. Im Interesse des wissenschaftlichen Ranges stellt die Hochschule an die Mitglieder des Forschungs- und Lehrkörpers diese hohen Anforderungen. Bisher sind an der Hochschule drei ordentliche Professuren eingerichtet und besetzt worden. Die eine für Pädagogische Psychologie, Tests und Messungen, die andere für Fragen des Schulrechts, der Schulfinanzierung, der Schulverwaltung und der Schulaufsicht, die dritte für Lehrpläne, Lehrmethoden und Lehrmittel. Die Errichtung einer vierten Professur ist beschlossen. Sie soll die soziologischen Voraussetzungen der erzieherischen Arbeit erforschen und die Beziehung der Erziehungswissenschaft zur Soziologie und Sozialpolitik untersuchen.

Direktor der Hochschule ist Herr Prof. Erich Hylla, dem für seine vorbildliche Arbeit bei dem schwierigen Aufbau der Hochschule in dieser Stunde meinen besonderen Dank zu sagen, mir ein Herzensbedürfnis ist. Nur dank seiner unermüdlichen Tätigkeit konnten schon während des organisatorischen Aufbaus drei Werke erscheinen, darunter "Die Schulen in Westeuropa", ein Werk, das zum ersten Male einen Einblick in das heutige Schulwesen der wichtigsten Länder Westeuropas gibt.

Als Studierende wird die Hochschule jeweils für mindestens ein Jahr Lehrer aller Schularten, sowie Beamte und Angestellte der Schulverwaltung nach abgeschlossener Berufsausbildung und ausreichender praktischer Erfahrung aufnehmen. Da die Studierenden im Gebäude der Hochschule wohnen können, wird sich, wie ich zuversichtlich hoffe, hier nicht nur eine Forschungs- und Lehr-, sondern auch eine Lebensgemeinschaft entwickeln und sich auf diese Weise eine neue Art des Studiums herausbilden. Grundsätzlich müssen die Studierenden die Hochschulreife besitzen. Aufnahme- oder Studiengebühren erhebt die Hochschule nicht. Arbeiten, die aus den Forschungen der Hochschule hervorgehen, sollen unter dem Namen ihrer Autoren veröffentlicht werden.

In Liebe zum Menschen und auf der Suche nach der Wahrheit will die Hochschule dem deutschen Volk und den anderen Völkern dienen. Als Stätte gemeinsamer Bemühungen für eine bessere Erziehung will die Hochschule zum friedlichen Mittler zwischen Deutschland und der Welt werden und durch besseres Verstehen zum Frieden und zur Freiheit unter den Völkern beitragen. Die Arbeit kann beginnen. Möge diese Hochschule zu einer nie versagenden Quelle lauterer wissenschaftlichen Strebens und der Freude werden für alle, die in ihr forschen und lehren, für alle, die in ihr lernen und für alle die, die zu dem Gelingen dieses Werkes weiter beitragen.

Wenn die Hochschule heute ihre Arbeit mit einer Europäischen Erziehungskonferenz beginnt, dann handelt sie in Verantwortung ihrer europäischen Aufgabe. Europa ist heute ein Vakuum: ein Abgrund, der noch nicht gefüllt und eine Sehnsucht, die noch nicht gestillt ist. Europa ist erst auf dem Wege, wieder Vertrauen zu sich zu gewinnen und Glauben an sich selbst zu erwerben. Europa

sieht sich einer Drohung und einem Angriff auf die Grundlagen seiner Kultur gegenüber. Das freie demokratische Leben ist in Gefahr. Es liegt an Europa, ob es sich dem Schicksal ohne Gegenwehr ausliefern will. Isoliert vermag keiner die europäische Gemeinschaft, das Schicksal zu meistern. Von uns freien Menschen wird es vornehmlich abhängen, wie unsere Zukunft aussehen wird. Wer entschlossen ist, hat stets eine Chance. Indifferenz ist das Versagen des Menschen im ganzen und bedeutet den Verlust der Freiheit. Wo wäre Europa heute, wenn es nicht die Anstürme der Perser, des Islam, der Mongolen und der Türken abgewehrt hätte? Angesichts der Bedrohung der Gegenwart ist die europäische Gemeinschaft mehr denn je eine Notwendigkeit. Vorerst ist in Europa das Trennende noch stärker als das Gemeinsame. - Vorerst sind die Spannungen und die Ängste noch stärker als die Aussöhnung und der Glaube.

Gerade darum haben wir die besondere Verpflichtung nach der Einheit Europas zu fragen und aus der geschichtlichen Stunde der Gegenwart das alteuropäische Erbe zu erwerben um es zu besitzen. "Für uns," so hat Hugo von Hofmannsthal in seinen Notizen zu einer Rede über Europa beschwörend ausgerufen, "für uns, auf dem Boden zweier römischer Imperien haltend, Deutsche und Slawen und Römer, ein gemeinsames Geschick und Erbe zu tragen auserlesen, - für uns wahrhaft ist Europa die Grundfarbe des Planeten, für uns ist Europa die Farbe der Sterne, wenn aus entwölktem Himmel wieder Sterne über uns funkeln werden, nicht auf errechenbare Macht, nicht auf die Wucht des nationalen Daseins, sondern sehenden Auges auf einen Auftrag von Gott gestellt, - wie sollten wir leben, wenn wir nicht glauben wollten, und was wäre des Glaubens würdiger als das Hohe, das sich verbirgt und das Ungreifbare, das sich dem gebundenen Sinne, dem stumpfen Herzen versagt". Die weitere Aufgabe ist, die politisch-staatliche Schicksalsgemeinschaft "Europa" bewusst zu machen und die Erkenntnis der volkstümlichen und kulturellen Zusammengehörigkeit zu vermitteln. In diesem Sach- und Wortverstand ist die gesamteuropäische Verbundenheit weit mehr eine Union zur gemeinsamen Bewältigung kultureller und sozialer Aufgaben als eine solche zur Verteidigung gegenüber virtuellen Angriffen, weit mehr eine Rechts- und Friedensordnung, als eine Verteidigungsgemeinschaft.

Die unerlässliche Voraussetzung der Erziehung zur Einigung Europas ist die Erkenntnis der europäischen Kultur. Sie bildet den Ausgangspunkt bei der Erneuerung im europäischen Geist. Sie erst vermag ein gemeineuropäisches Bewußtsein zu schaffen und ein Lebensgefühl zu vertiefen, wie sie in der Antike in dem schlichten Satz "civis Romanus sum" oder in dem Hochmittelalter in der Aussage "civis Christianus sum" ihren Ausdruck fanden. Die europäische Kultur ist eine unauflösbare Gegebenheit. Als Lebenseinheit unterscheidet sie sich wesentlich von den außereuropäischen Kultureinheiten. Unter dem Fluch heillosen Zersplitterung und Zwiespältigkeit liegt die Einheit der europäischen Kultur als der Auftrag, die polaren Gegensätze in echtem Ausgleich zu versöhnen und die Mitte wieder zu finden, in der die Spannungsgegensätze überwunden sind. Als Aufgabe Europas stellt sich dar, die nationalen Kulturen durch den europäischen Geist zu umfassen und zu klären, das gegliederte Europa gegen nationale Zersplitterungen und Einkapselungen ebenso wie gegen die andringende Idee, einer ungegliederten in kultureller Unfreiheit vegetierenden Menschheit oder einer uniformen Weltgeistigkeit zu behaupten.

Aufgabe einer von solchem gemeineuropäischen Geist erfüllten Wissenschaft ist es daher, die gemeinsamen Kulturgrundlagen der europäischen Völker und die gemeinsame Kultur als Einheit in der Mannigfaltigkeit darzustellen, die Wechselbeziehung zwischen dem Nationalen und dem Gemeineuropäischen zu untersuchen und das Gemeineuropäische transparent werden zu lassen.

Bis auf geringe Ausnahmen sind die Darstellungen europäischer Gesellschaft, Geschichte, Kunst, Philosophie oder europäischen Rechts Beschreibungen und Wertungen der nationalen Kulturen Europas vom nationalen Standpunkt des Betrachters aus. Eine heutige Durchgliederung Europas in einem kritischen Vergleich stellt im Grunde nur die verschiedenen kulturellen Realitäten der europäischen Länder unverbunden nebeneinander.

Auch der europäischen Pädagogik fehlt die Europäische Mitte. Sie ist ein Teil der vergleichenden Erziehungswissenschaft, über deren Begriffsinhalt keine Klarheit herrscht. Während die vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland in der Regel die Philosophie der Erziehung mit einschließt und mit der allgemeinen Erziehung mehr oder weniger zusammenfällt, deren Aufgabe in der Erforschung und Darstellung des Wesens, der Formen und der Gesetze der Erziehung besteht, bedeutet die "Education comparee" in Frankreich nur den Vergleich zeitgenössischer pädagogischer Systeme. Die "Comparative Education" ist je nach amerikanischer oder englischer Betrachtungsweise wiederum verschieden. Da die pädagogische Terminologie in den europäischen und außereuropäischen Ländern unterschiedlich ist, gleichlautende Ausdrücke häufig voneinander abweichende Begriffsinhalte bezeichnen und die Methoden der Sammlung des statistischen Materials nicht übereinstimmen, führen die differenzierenden Terminologien und die Nichtberücksichtigung sozialer und sonstiger Faktoren zu Fehlerquellen und nicht einwandfreien Ergebnissen. Die Methoden des Vergleichs bedürfen daher eines übereinstimmenden Prinzips, nach dem die pädagogischen Sachverhalte verglichen werden können. Auch die Untersuchungen, die pädagogische Theorien und Wirklichkeiten der europäischen Länder darstellen und die Bildungsbereiche auf geographischer, gesellschaftlicher und geschichtlicher Grundlage oder nach einer der beiden Weisen oder aufgrund von Typen oder Gestaltsphänomenen vergleichen, sind im Grunde nichts anderes als unverbunden nebeneinander stehende kulturelle und pädagogische Wirklichkeiten europäischer Länder. Diese Forschungen sind notwendig und für eine europäische Pädagogik unentbehrlich. Nur aus der Analyse der national staatlichen Bildungsbereiche und Erziehungsweisen in Beziehung zu ihren gesellschaftlichen und sozialen Besonderheiten und zu ihrer geschichtlichen Entwicklung kann der sie übergreifende Zusammenhang und die der europäischen Kultur koextensive europäische Pädagogik gewonnen werden.

Dieses Mosaik der Tatsachenforschung ist, ebenso wie die bisherige nach Räumen und Zeiten gegliederte Geschichte der Pädagogik, nur die Grundlage zu einer vergleichenden europäischen Pädagogik. Ihm fehlt noch die gemeineuropäische Substanz, von der die pädagogischen Realitäten in der Kultureinheit Europas erst ihren Sinn und den sie begründenden Zusammenhang erhalten. Das Prinzip, nach dem die vergleichende europäische Pädagogik ihre Forschung betreibt, muß die kulturelle Individualität Europa sein, die "Unite organique et de variete", um die die europäische Geschichte, Kunst und Rechtswissenschaft und andere Disziplinen sich heute zu bemühen anschicken. Erst von

hier kann das Erziehungsziel bestimmt und ein gemeineuropäisches Bewußtsein entwickelt werden, das der abendländischen Kultureinheit koexistent ist, im Volkstum verwurzelt bleibt und die Solidarität der europäischen Länder zur Grundlage hat. Von dieser kulturellen Verbundenheit sind auch Lehrgut und Lehrverfahren in den geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern zu bestimmen und zu werten. Dieser Aspekt ermöglicht eine erziehungswissenschaftliche Entscheidung aus europäischer Verantwortung, wenn sie ein Welt- und Menschenbild sichtbar macht, das sich in der europäischen Geschichte reich entfaltet, in den Überlieferungen der europäischen Völker Gestalt gewonnen hat und mondiale Züge aufweist. Die europäische Pädagogik hat danach eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: eine kulturdiagnostische und eine kulturprognostische.

Dieses Umdenken gegenüber den nationalen, sozialen und wirtschaftlichen und geistigen Problemen ist das zentrale Anliegen der europäischen Erziehung. Es ist schon zwischen den zwei Weltkriegen diskutiert und zu verwirklichen versucht worden; im Jahre 1926 durch die Kommission für geistige Zusammenarbeit des Völkerbundes in Paris und die Casares-Resolution des Völkerbundes zum Austausch der Geschichtsbücher, in der Initiative der französischen Lehrgewerkschaft, auf deren Veranlassung 26 Geschichtsbücher umgearbeitet wurden, im Jahre 1933 durch vierzig Beschlüsse deutscher und französischer Historiker über die Reinigung der Geschichtsbücher.

Unter den Themen, die von den verschiedenen internationalen Organisationen vor dem zweiten Weltkrieg behandelt wurden, fehlen weder die kulturellen Austauschprogramme noch internationale Kunstausstellungen, weder die Zusammenarbeit der Gelehrten noch die Förderung der Volksbildung, weder die Erziehungsprogramme noch die Reinigung der Geschichtsbücher. Die Bemühungen zeitigten nur geringe praktische Ergebnisse. Grund genug für uns heutige Europäer, aus dem einstigen Versagen zu lernen und frühere Fehler zu vermeiden. Die ideologischen Schwächen dieser Art der Zusammenarbeit lagen in den Schwierigkeiten, eine gemeinsame geistige Grundlage in einer geistig so mannigfaltigen Welt zu finden. Weder Resolutionen noch Organisationen, so notwendig sie für die internationale Zusammenarbeit in einer verwundeten, verbitterten und verzweifelten Welt sind, noch die Mittel des Kulturaustausches allein, noch ein höheres Bildungsniveau verbürgen für Europa den die Einheit begründenden Zusammenhang. Die Kultureinheit kann nur erwachsen aus dem Bewußtsein einer europäischen Gesinnung und eines europäischen, der Menschheit offenen Lebensgefühls. Es genügt nicht, Europa zusammenschließen, ohne es zu verwandeln. "Das, was die Spezialisten vorschlagen", schreibt Francois Mauriac, "kann einen, je nach Temperament, rühren oder erbittern: Austausch, Forschungen, Übersetzungsbüros, Kontrolle der Schulbücher, Kampf gegen das Analphabetentum... , als wenn es darum ginge! Nicht etwa, daß alle diese Dinge unnötig oder schlecht wären. Aber welche Disproportion zwischen dem Übel, das uns vernichtet und den Kern unseres Seins zerfrißt und diesen peripheren Heilmitteln!"

Nur wenn die menschliche Wirklichkeit nicht falsch eingeschätzt und die tragische Wirklichkeit des Lebens nicht verkannt wird, wird das heutige Europa aus dem einstigen Versagen lernen. Hilfe kann ihm dabei eine Erziehung zu einem gemeineuropäischen Bewußtsein leisten. Diese europäische Erziehung zu er-

forschen und zu entwickeln, ist das Hauptanliegen der europäischen Pädagogik.

Diesem Versuch einer europäischen Pädagogik dient die Europäische Erziehungskonferenz.

Diese Konferenz soll fünf Problemkreise behandeln:

1. Notwendigkeiten und Widerstände des europäischen Gedankens.
2. Die Bedürfnisse des Kindes und die Anforderungen der europäischen Gesellschaft.
3. Die Organisation und Verwaltung der Schule im Hinblick auf diese Bedürfnisse und Anforderungen.
4. Lehrplan und Lehrverfahren im Dienst des europäischen Gedankens.
5. Der Beitrag der pädagogischen Forschung und Versuchsarbeit zur Verwirklichung einer europäischen Erziehung.

Damit eröffne ich die Europäische Erziehungskonferenz und wünsche ihr ein gutes Gelingen.

Bernd Frommelt

Ganztagsschulen – zur besseren Förderung der Kinder und Jugendlichen¹

Das Ritual, mit dem unsere Tagungen, die Tagungen der GPF, eröffnet werden, darf diesmal nur fünf Minuten dauern – zu Recht, denn das Programm ist prall!

Da – und das ist ein Spezifikum unserer Gesellschaft – sich unsere Tagungen je nach Themenangebot jeweils anders zusammensetzen, bietet es sich an, in diesen fünf Minuten ein paar ganz wenige Bemerkungen zum Auftrag und zu den Zielen dieser, man kann inzwischen schon sagen altehrwürdigen Gesellschaft, der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, zu machen, damit Sie wissen von wem Sie sich haben bewegen lassen, nach Frankfurt zu kommen; sie wurde in den frühen 50er Jahren im Zusammenhang mit der Schaffung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main von dem damaligen hessischen Kultusminister Professor Erwin Stein gegründet und bemüht sich seit diesen Anfängen vor allem darum, aktuelle Probleme der Bildungsforschung und der Schulentwicklung aufzugreifen und im Dialog zwischen Praxis und Theorie zu beiderseitigem Nutzen zu analysieren und aufzuarbeiten, wobei die internationale Perspektive, der Blick über den Gartenzaun möglichst jeweils nicht zu kurz kommen soll.

Dass die Nähe unserer Gesellschaft zum Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) – Professor Klieme, ist ihr Vizepräsident – dabei sehr hilfreich und befruchtend ist, muss ich nicht erläutern.

Die Mitgliedschaft der GPF rekrutiert sich aus Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis, aus Vertretern der Bildungsverwaltung und eben aus der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft; und diese Zusammensetzung spiegelt sich auch im Vorstand wieder.

(Sehen Sie mir, liebe Kolleginnen und Kollegen, nach, dass ich die Gelegenheit nutze, Sie zu bitten, zu erwägen, ob die Mitgliedschaft bei uns für Ihre Arbeit nicht ganz nützlich wäre.)

Zum Thema jetzt nur so viel:

Auf die engen Verbindungen zwischen DIPF und GPF habe ich bereits hingewiesen; die heutige Tagung ist in besonderem Maße von unseren im DIPF tätigen Vorstandsmitgliedern – vor allem von unserem Geschäftsführer Herrn Dr. Döbrich – vorbereitet worden.

Ich verhehle nicht, dass es im Vorstand der Gesellschaft durchaus Stimmen gab, die zu bedenken gaben, ob es denn noch einer Ganztagsschultagung bedürfe, zum einen, weil beispielsweise der rührige Ganztagsschulverband, aber auch andere Verbände und Institutionen Tagungen in Fülle zum Thema anbö-

¹ Einführung zur GPF-Fachtagung am 03. September 2009 im DIPF

ten, zum anderen, weil jedenfalls aus der Perspektive der Wissenschaft aufregende Befunde aus den entsprechenden Untersuchungen derzeit nicht vorliegen.

Dass wir uns dennoch zum Angebot dieser Veranstaltung entschlossen haben, liegt daran, dass eben im DIPF wissenschaftliche Kompetenz – STEG – in imponierendem Maße „abrufbar“ ist, dass das in Rede stehende Thema sich so gut wie kaum ein anderes dazu eignet, der allgemeinen Prämisse, die ich eingangs formuliert habe (Dialog zwischen Praxis und Forschung) zu genügen, dass wir ganz schnell feststellten, dass der Vorstand durch seine Kontakte in der Lage sein würde, ein facettenreiches, in vielerlei Hinsicht originelles Programm „auf die Beine zu stellen“ und – ganz banal – dass über dieses zentrale Thema aktueller Bildungspolitik und Schulentwicklung nicht genug öffentlich gearbeitet und diskutiert werden kann.

Erlauben Sie noch eine persönliche Bemerkung zum Thema!

Als ich 1969 im Hessischen Kultusministerium begonnen habe, mich gemeinsam mit meinem Kollegen und Freund Georg Rutz, der heute leider nicht hier sein kann, um die Einrichtung und Entwicklung der hessischen Gesamtschulen zu kümmern, war uns – und vielen anderen – schon klar, dass die Gesamtschule nur die eine Seite der Medaille sein könne und dass – die andere Seite – eben die Ganztagschule – ebenfalls hätte geprägt werden müssen (was vorwiegend aus Kostengründen nicht geschah), geprägt, damit unsere Schulen sich wirklich zu pädagogischen Häusern entwickeln können.

Es ist mir und uns, jetzt im heraufdämmernden Alter eine Genugtuung, dass dies inzwischen weite Teile unserer Gesellschaft und der Politik auch begriffen haben – allerdings ist die Gesamtschulseite immer noch ein wenig blass – aber, wer weiß...

Und ganz persönlich: meine Referendarzeit und das eine Jahr meiner Schulpraxis (1966 bis 1969) habe ich immerhin am legendären Tagesheim des Gymnasiums „Am Rosenberg“ in Hofheim verbracht!

Die fünf Minuten sind um!

Und deshalb möchte ich unsere Fachtagung jetzt ohne weiteres Verzögern eröffnen.

Frau Dr. Martini – auch das ist fast schon ein kleines Ritual – wird Sie zunächst über die Möglichkeiten des Informationszentrums Bildung des DIPF informieren bevor Dr. Radisch – ehemals DIPF – kompakt und kompetent – den Rahmen skizzieren wird, in den wir die konkreten Themen einspannen können.

Forschung aktuell

Dr. Falk Radisch

Ganztagsschulen in internationaler und theoretischer Perspektive²

Sehr geehrte Damen und Herren,

in meinem Beitrag möchte ich versuchen, das Thema Ganztagsschule aus zwei wichtigen Blickwinkeln zu beleuchten. Aus theoretischer Perspektive möchte ich versuchen, zu klären, was eigentlich eine Ganztagsschule ist und was davon ausgehend „Qualität“ und „Wirkung“ oder „Wirksamkeit“ von Ganztagsschule bedeuten kann.

Aus internationaler Perspektive möchte ich in einem zweiten Teil kurz umreißen, wie sich die Situation ganztägiger Schulen im deutschsprachigen Ausland – also in Österreich, der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein – ist.

1. Was heißt „Ganztagsschule“?

Wenn man von einer „Ganztagsschule“ spricht, nutzt man ein aktuell häufig verwendetes Schlagwort, einen stehenden Begriff, der in der Bedeutung und inhaltlichen Zuschreibung nicht so eindeutig ist, wie es auf den ersten Blick scheint. Wir treffen unter dem Phänomen ganztägiger Schulorganisation auf die verschiedensten Vorstellungen und Bedeutungszuschreibungen, die zu einer recht unübersichtlichen und uneindeutigen Situation führen. Ganztagsschule, Tagesschule, Tagesheimschule, Offene Schule, Tagesheim, Erweiterte Schule und Verlässliche Tagesschule sind nur einige Beispiele von Begriffen, unter denen einerseits sehr unterschiedliche inhaltliche wie organisatorische Konzepte beschrieben werden und die andererseits paradoxerweise auch wechselseitig für ähnliche Konzepte und Formen verwendet werden.

Bei aller Vielfalt und Ausdifferenzierung der verwendeten Begriffe werden diese also nicht einheitlich für unterschiedliche Formen oder Modelle ganztägiger schulischer Betreuung verwendet. Es lassen sich etwa deutliche regionale Unterschiede (sowohl zwischen den Bundesländern aber auch innerhalb der Länder) in der Verwendung der Begriffe bzw. in der konkreten Begriffsdefinition nachweisen (vgl. Neumann & Ramseger, 1990, S. 17).

Ein Grund für diese in der wissenschaftlichen, öffentlichen und politischen Diskussion vorhandene begriffliche Unklarheit mag darin liegen, dass in der Bundesrepublik eine immense Zahl von unterschiedlichen Modellen, Ansätzen und Implementierungen ganztägiger schulischer Betreuung mit fließenden Grenzen existiert, die sich nur schwer in ein enges begriffliches Korsett zwängen lässt (vgl. Bargel & Kuthe, 1991, S. 9). Die Ursache hierfür ist, dass die in der Bundesrepublik vorhandenen Formen ganztägiger schulischer Betreuung nicht durch ein vorgegebenes einheitliches Muster entstanden sind, sondern seit der flächendeckenden und verbindlichen Einführung der Halbtagsschule zu Beginn

² Druckfassung des Vortrages auf der Fachtagung der GFFP am 03.09.2009 in Frankfurt am Main

des 20. Jahrhunderts (vgl. Ludwig, 1993a, 1993b) aufgrund zahlreicher regionaler und einzelschulischer Initiativen bzw. im Rahmen von Modellversuchen ins Leben gerufen wurden. Dies führte schon frühzeitig zu einer deutlichen „Individualisierung“ der konkreten Umsetzungskonzepte sowie einer starken – sicherlich durchaus positiv einzuschätzenden – Orientierung an den jeweiligen Gegebenheiten der einzelnen Schulen.

Gleichzeitig stellt in Deutschland der Ansatz einer ganztägig organisierten Beschulung schon seit den Tagen der Reformpädagogik einen inhaltlich und normativ stark aufgeladenen Gegenvorschlag zur „normalen“ halbtägig organisierten Schule dar.

Um diese unübersichtliche Situation definitorisch zu klären und Orientierungen bieten zu können, kann man zwei Ansätze unterscheiden. Einerseits die Orientierung an inhaltlichen, oft aus der Reformpädagogik entlehnten Kriterien und Merkmalen und andererseits die Konzentration auf wenige im Wesentlichen strukturelle oder organisatorische Merkmale. Beide Wege haben spezifische Vor- und Nachteile. Während die erste Möglichkeit sicherlich dem näher kommt, was man vom Alltagsverständnis her mit einer Ganztagschule verbinden würde, so führt dies doch dazu, dass ein grosser Anteil von Modellen und Umsetzungen ganztägiger Schulorganisation durch eine solche Definition nicht erfasst werden könnten. Es würde also eine nicht unerhebliche „Grauzone“ entstehen, die zwar ganztägig arbeiten – und sich dem spezifischen örtlichen oder schulischen Alltagsverständnis folgend auch als Ganztagschule verstehen. Einem solchen Weg der Festlegung dessen, was eine Ganztagschule ist, folgt etwa der deutsche Ganztagschulverband (Ganztagschulverband, 2003). Die zweite Möglichkeit einer Orientierung an wenigen strukturellen oder organisatorischen Merkmalen böte demgegenüber den Vorteil eines hohen Passungsgrades auf die vielen unterschiedlichsten Modelle und Formen ganztägiger Schulorganisation. Allerdings nähme man eben so in Kauf, inhaltlich sehr heterogene Umsetzungen mit dem gleichen Begriff zu fassen.

Für das aktuelle Investitionsprogramm „Bildung und Betreuung“ des Bundes zum quantitativen wie qualitativen Ausbau ganztägig arbeitender Schulen folgte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Weg, sich auf wenige eher strukturelle Merkmale zu beschränken. Dies aufgrund der hohen Heterogenität vorhandener Ganztagschulen und um differentiellen Vorstellungen und Begriffszuschreibungen der einzelnen Bundesländer Rechnung tragen zu können – sicherlich aber auch ganz pragmatisch, um eine bundesweit einheitliche Erfassung ganztägiger Schulen durch die amtliche Schulstatistik zu erleichtern.

Die „Ganztagschule“ wird dadurch zu einer Art „Hülle“ für unterschiedlichste, hoch adaptive bzw. passgenau auf die schulischen Bedingungen und Bedarfe abgestimmte pädagogische Konzepte und Umsetzungen.

Dies scheint mir aktuell der richtige Weg zu sein, um die Begriffsvielfalt zu lichten, eine solide und praktikable Basis für die Forschung zu legen und eine praktische Weiterentwicklung unterschiedlichster schulischer Konzepte im Rahmen der Ganztagschule zu ermöglichen.

Egal, wie man die Ganztagschule definiert, bleibt aber ein Problem bestehen: Der „erweiterte“ Zeitrahmen, der durch eine ganztägige Schulorganisation ent-

steht bzw. entstehen kann, weist besonders in höheren Klassenstufen eher geringe zeitliche Spielräume jenseits der vorgeschriebenen Stundentafeln aus. Berücksichtigt man neben der vorgeschriebenen Mindestanzahl Unterrichtsstunden die notwendigen Pausenzeiten, so bleiben für Mittagessen/-pause, eine Integrierung der Hausaufgaben und die Umsetzung pädagogischer Konzepte und Angebote oft nicht all zu umfangreiche wöchentliche Zeitfenster (vgl. Darstellung der Stundentafeln im Bildungsbericht 2003: Avenarius et al., 2003).

2. Was heißt „Qualität / Wirksamkeit von Ganztagschule“?

Wenn man die Ganztagschule also als erweiterten Zeitrahmen für die Umsetzung unterschiedlichster pädagogischer Konzepte versteht, richtet sich die Frage nach der Qualität der Ganztagschule zunächst danach, wie dieser Zeitrahmen gefüllt wird, welche Merkmale die pädagogischen Ansätze haben und welche Ziele damit verfolgt werden sollen. Man muss also den Blick notwendigerweise auf die Konzepte und die konkrete Füllung des Zeitrahmens richten. Allgemein für Ganztagschulen bleiben entsprechend nur wenige strukturelle Merkmale. Dazu gehören etwa die Kontinuität des Ganztagsbetriebes, die Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichem Teil und die tatsächliche Passung auf „schul-individuelle“ Bedarfe und Voraussetzungen.

Es wird also deutlich, dass eine Bestimmung der Qualität oder von Wirkungen der Ganztagschule um einiges komplexer und schwieriger zu fassen ist als dies etwa für den Unterricht gelten kann. Qualitätsmerkmale und Wirkungen sind angesichts der hohen Vielfalt und Variabilität von Konzept zu Konzept unterschiedlich und lassen sich nur schwer verallgemeinern. Mögliche Einflussgrößen für die Bestimmung von Wirkungen sind zahlreicher und durch sehr komplexe Wechselbeziehungen gekennzeichnet. Dies verdeutlicht auch ein Modell, das im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen für die Betrachtung und Untersuchung der Qualität von außerunterrichtlichen Angeboten entwickelt wurde (vgl. Radisch, 2009).

Schaut man auf die Forschungsliteratur, so findet man mittlerweile doch einige Arbeiten, die sich mit der Frage der Qualität und vor allem der Wirkung von Ganztagschulen beschäftigen. So wurden etwa zur Wirksamkeit Analysen mit den Daten der großen Schulleistungsstudien PISA2000, PISA2006 und IGLU2001 durchgeführt (vgl. Radisch, Klieme & Bos, 2006, Holtappels & Heerdegen, 2005, Hertel, Klieme, Radisch & Steinert, 2008). Im Rahmen von Steg wurde vor allem die Qualität außerunterrichtlicher Angebote in den Blick genommen (vgl. Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007, Radisch, 2009) und auch andere Studien beschäftigen sich mit der Qualität von Ganztagschulen. Allerdings kann man festhalten, dass sich diese Studien bislang weitestgehend auf einer eher globalen und allgemeinen Ebene mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass bislang bestenfalls marginale oder auch gar keine Wirkungen festgestellt werden konnten und dass zur Qualität von Ganztagschulen differente und teilweise widersprüchliche Ergebnisse in unterschiedlichen Bereichen und Faktoren vorliegen.

Es erscheint in einem nächsten Schritt als notwendig, in der Forschung den Blick von der Ebene der Institution Ganztagschule zu lösen und stärker auf die „pädagogische Füllung“ und auch auf die individuelle Inanspruchnahme zu fo-

kussieren. Auf dieser Ebene wissen wir bislang nur wenig. Es sollte also in den Blick genommen, was konkret an pädagogischen Konzepten umgesetzt wird, (besonders für eine Bestimmung der Wirksamkeit) welche Ziele verfolgt werden, was aus welchen Gründen von vorhandenen (Wahl-)möglichkeiten durch die Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen wird und warum last but not least welche Wechselbeziehungen sich mit dem Unterricht feststellen lassen.

3. Ganztagschule im deutschsprachigen Raum

Die verstärkte Diskussion um die Ganztagschule im Gefolge der Diskussion um PISA2000 und notwendige Reformen im deutschen Bildungswesen war nicht zuletzt geprägt von einer Suche nach schnellen Patentrezepten und voreiligen Schlüssen. So konnte man etwa in der Presse lesen, die Ganztagschule sei international die Norm und allein Deutschland hinke hinterher. In eine ähnliche Richtung geht der Blick in Richtung der europäischen „PISA-Sieger“ in Skandinavien. Dort – vor allem in Finnland und Schweden – seien Ganztagschulen die Norm und – so der unbelegte Schluss – aus diesem Grunde sind die Ergebnisse in den mittlerweile drei PISA-Wellen auch besser als die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler.

Mittlerweile wissen wir aber aus differenzierten und fundierten Studien und Vergleichen, dass solche und ähnliche Aussagen keine wirkliche Basis haben. Schaut man mit dem Blick auf ganztägige Schulformen in die Schulsysteme anderer (europäischer) Länder, so lassen sich sehr wohl viele Länder mit ganztägigen Schulangeboten identifizieren – aber die Situation ist sehr unterschiedlich. International finden sich sehr viele verschiedene Herangehensweisen und Verständnisse für ganztägige Schulformen etwa hinsichtlich der Zeitspanne, der Form der Betreuung und/oder Bildung, die institutionelle Trägerschaft, die Tradition und die inhaltliche/pädagogische Zielsetzung und Gestaltung des Zeitrahmens (vgl. etwa Jarausach & Allemann-Ghionda, 2008, Coelen, 2009). Und einen kausalen Zusammenhang zur Leistungsfähigkeit des Schulsystems oder den Leistungen der Schülerinnen und Schüler lässt sich nicht stützen.

Für diesen Vortrag möchte ich allerdings den Blick kurz auf die deutschsprachigen Länder Österreich und die Schweiz richten und mich hier auf eine knappe Darstellung der aktuellen Situation und wichtige Punkte in der öffentlichen und fachlichen Diskussion um Ganztagschulen konzentrieren. In Österreich haben ganztägige Schulmodelle – ähnlich wie in Deutschland – keine Tradition. Es gibt allerdings traditionell und aktuell wachsend ein ausgebautes Angebot an kostenpflichtigen Betreuungsangeboten in Horten, schulischer oder auserschulischer nachmittäglicher Betreuung. Merkmal dieser Angebote ist allerdings eine nur geringer Grad verbindlich geregelter Kontinuität der individuellen Teilnahme und Verbindlichkeit sowie eine starke Betonung des Betreuungsaspektes (Popp, 2006). Parallel dazu gab und gibt es eine kontinuierliche und aktuell stark zunehmende Diskussion um die Notwendigkeit der Einführung von Ganztagschulen (unter dem Begriff „Tagesschulen“). Auch wurden einige Schulversuche bzw. Schulversuchsprogramme mit ganztägigen Organisationsformen vorgenommen (grössere Programme in den 1970er Jahren, in den späten 1980er Jahren und aktuell) (vgl. etwa Popp 2006, Dobart 1984). Allerdings ebbten die Diskussion und das öffentliche wie politische Interesse an der Ganz-

tagsschule auch immer wieder ab. Der aktuelle Diskussionsschub begründet sich im Wesentlichen – ähnlich wie in Deutschland – aus dem Gefolge der PISA-Diskussion. Der „traditionelle“ und in Österreich stark betonte Betreuungsaspekt wird bei der Begründung entsprechend ergänzt um Aspekte der Familienergänzung/-entlastung – etwa durch Rückverlagerung von schulischen Belangen in die Schule, Bündelung und gezieltes Förderangebot an den Schulen sowie schulische Unterstützung und Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Erziehung der Schülerinnen und Schüler – sowie Ideen und Ansätze zu einer grundlegenden Veränderung von Schule und Unterricht – etwa durch eine Auflösung der vorhandenen Zeitstrukturen (Rhythmisierung, Stundenintervalle etc.), Aspekte der Öffnung von Schule usw.

Wendet man den Blick in die Schweiz, so findet sich auch hier keinerlei Tradition für Formen ganztägiger Schulorganisation (Vorträge Schenker, Schüpbach, Mauchle und Herzog 09.2008 in Bern – http://edu.unibe.ch/content/app/tagesschulen/downloads/index_ger.html). Traditionell gibt es in der Schweiz auch kaum Betreuungsbedarf über die Unterrichtszeiten hinaus. Dies ist aber aktuell – sowohl seitens des Angebotes als auch seitens der Nachfrage – stark im Wandel begriffen. Momentan lässt sich für alle Alterstufen ein sprunghafter Ausbau von unterschiedlichsten Betreuungsangeboten und auch ein wachsendes Interesse an solchen Angeboten feststellen. Doch auch in der Schweiz werden ganztägige Schulformen nicht nur unter einem Betreuungsaspekt diskutiert. Wie auch in den beiden anderen deutschsprachigen Ländern Deutschland und Österreich findet im Gefolge der PISA-Studie eine rege und kontrovers geführte Debatte über notwendige Reformen und Veränderungen im Bildungsbereich statt, in deren Rahmen auch die Ganztagschule (oder „Tagesschule“) als Reformansatz diskutiert wird. Hinzu kommen rasante gesellschaftliche und arbeitspolitische Veränderungen, die zu einem bereits erwähnten sprunghaften Anstieg des Bedarfs an Betreuungsangeboten – aber auch an ergänzenden bzw. entlastenden Bildungsangeboten führt. Ein dritter Diskussionsstrang dreht sich um eine interkantonale Vereinbarung zur „Harmonisierung der obligatorischen Schule“. Mit diesem Konkordat sollen die Grundlagen und Rahmenbedingungen der obligatorischen Schulen, die in der Verantwortung der einzelnen Kantone liegen, weiter angeglichen werden und so eine vergleichbare Qualität der Systeme, ein hohes Maß an Durchlässigkeit und eine Verringerung von Mobilitätshindernissen erreicht werden. Ganztägige Betreuung und auch schulische Angebote im Betreuungs- und Bildungsbereich spielen dabei eine wichtige Rolle in der kontrovers geführten Diskussion um die Einführung einer obligatorischen Vorschul- bzw. Kindergartenzeit.

Man kann also festhalten, dass in beiden deutschsprachigen Ländern ebenfalls eine rege und teilweise kontroverse Diskussion um eine Einführung flächendeckender ganztägiger Schulangebote geführt wird. Die Ausgangslagen und angeführten Begründungen ähneln sich in weiten Strecken.

Ob und inwieweit die Ganztagschulen den dabei zum Ausdruck kommenden insgesamt hohen Ansprüchen im deutschsprachigen Raum gerecht werden kann, bleibt abzuwarten. Hier liegt sicherlich ein wichtiger Ansatzpunkt für die empirische Bildungsforschung in den kommenden Jahren.

Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit.

Literatur

- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., e.a. (Ed.) (2003): *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. Leske und Budrich. Opladen
- Bargel, T., & Kuthe, M. (1991). *Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf*. Bonn: BMBW.
- Coelen, T. (2009). Internationaler Vergleich von Tagesschulsystemen unter dem Fokus der pädagogischen Qualität. In M. Schüpbach & W. Herzog (Eds.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen*. Bern: Haupt.
- Dobart, A., Koepfner, H., Weissmann, L. & Zwölfer, A. (1984). *Ganztägige Organisationsformen der Schule. Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974-1982*. Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Ganztagschulverband (2003, August 2004). Programmatik des Ganztagschulverbandes, from <http://www.ganztagschulverband.de/Download/ZieleGanztag6.pdf> und <http://www.ganztagschulverband.de/Pages/Programmatik.html>
- Hertel, S., Klieme, E., Radisch, F. & Steinert, B. (2008). Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In D. PISA-Konsortium (Ed.), *PISA2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (pp. 297-318). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. & Heerdegen, M. (2005). Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Eds.), *IGLU. Vertiefende Analysen zum Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (pp. 361-398). Münster: Waxmann.
- Jarusch, K. H. & Allemann-Ghionda, C. (2008). Die Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulerziehung. *Aus Politik und Zeitgeschehen, 2008(23)*.
- Ludwig, H. (1993a). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Band 1*. Köln: Böhlau.
- Ludwig, H. (1993b). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Band 2*. Köln: Böhlau.
- Neumann, U., & Ramseger, J. (1990). *Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Popp, U. (2006). Argumente für eine zeitgemäße Ganztagschule aus schulpädagogischer Sicht, In Otto, H. U. Oelkers, J. (Eds.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. (pp. 178-190). München/Basel: Reinhardt.
- Radisch, F. (2009). *Ganztägige Schulorganisation. Ein Beitrag zur theoretischen Einordnung von Erwartungen und zur empirischen Prüfung von Zusammenhängen. Dissertationsschrift*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Merkmale und Effekte von Ganztagschulen. Empirische Forschungsperspektiven und erste Ergebnisse anhand der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2006(1)*, 30-50.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27(4)*, 346-366.

**Einladung zur Mitgliederversammlung der GPF am
22. März 2010; 19.30 h in die Aula der Reinhardswaldschule Fuldata**

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kollegen,

im Namen des Vorstandes der GPF lade ich Sie sehr herzlich zur Mitgliederversammlung ein. Als Tagesordnung ist vorgesehen:

1. Genehmigung der Tagesordnung
2. Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung 2009
3. Bericht des Vorstandes
4. Bericht der Kassenprüfer für 2009
5. Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes
6. Wahl der Vorstandsmitglieder
7. Wahl der Kassenprüfer
8. Veranstaltungen im Jahr 2010
9. Veröffentlichungen
10. Verschiedenes

Gäste sind in der Mitgliederversammlung herzlich willkommen.

Mit den besten Grüßen
Dr. Peter Döbrich, Geschäftsführer

Die GPF lädt sehr herzlich zu ihrer Fachtagung ein. „**Schulentwicklung und Lehrerarbeit**“ startete mit einem internationalen Weilburger Forum zur Lehrerarbeitszeit im Mai 1995 und wird 2010 mit dem Ausscheiden des Projektleiters Dr. Peter Döbrich abgeschlossen. Mit dieser Fachtagung wollen wir den Weg und den Ertrag des Projektes noch einmal zusammenfassend mit den Beteiligten sichtbar machen.

(Entwurf: 15.1.2010)

Programm der Fachtagung am 27. Mai 2010

„SchulEntwicklung und Lehrerarbeit (SEL)- Bilanz und Perspektiven“
im Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung

- 10.00 h Begrüßung durch **Bernd Frommelt, Präsident der GPF**
- 10.15 h **Prof. Dr. Eckhard Klieme (Vortrag mit Aussprache)**
Das Projekt SEL als Vorreiter für empiriegestützte Qualitätssicherung im Schulsystem“

- 11.00 h Workshops Runde I (Kaffee etc. ist in den Räumen)
- Bernd Otto Müller (Johanneum, Herborn), Henning Reh (Marescom, Hamburg)**
Pädagogische Entwicklungsbilanzen an einem Johanneum in Herborn
- Walter Breinl und Markus Herget (IGS Stierstadt)**
Pädagogische Entwicklungsbilanzen an einer Integrierten Gesamtschule
- Helga Kennerknecht (AfL), Frauke Kreinsen (StS Gymnasien, Darmstadt), Ulrich Schmermund (StS Gymnasien, Marburg)**
Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren
- Volker Blum (Trebur), Dr. Herbert Schnell (Frankfurt a.M.)**
Entwicklungsbilanzen Im Schulamt (EBIS)
- 12.30 h Gemeinsames Mittagessen und Möglichkeiten zu Internet-Recherche
- 14.00 h Workshops Runde II (Kaffee etc. ist in den Räumen)
Wiederholung der Workshops vom Vormittag
(jede Teilnehmerin / jeder Teilnehmer hat damit die Möglichkeit, an zwei verschiedenen Workshops teil zu nehmen)
- 15.30 h **Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck**
„Schulentwicklung durch kollegiale, datengestützte Personalentwicklung“
- 16.15 h **Dr. Peter Döbrich**
„SchulEntwicklung und Lehrerarbeit – eine persönliche Bilanz“
- 16.45 h Verabschiedung durch den Präsidenten der GFPP

Tagungsort: DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

Tagungszeit: Donnerstag, 27. Mai 2010, 10.00 – 17.00 h

Tagungsbeitrag: für Mitglieder der GFPP + DGBV und Studierende (Ausweis!) € 17,-; für Nichtmitglieder € 25,-.

Anmeldungen erbitten wir schriftlich bis zum 21.05.2010 an das GFPP-Sekretariat: Virginia Merz-Merkau, Schloß-Str. 29, D 60486 Frankfurt am Main; FAX: (0) 69.24708-444; E-Mail: merz@dipf.de. Die Teilnehmerzahl ist auf 50 begrenzt. Sie können sich auch online unter www2.dipf.de/gfpp/ anmelden. Die Anerkennung der Fachtagung als Fortbildungsveranstaltung ist beantragt.

Fax: 069 – 24708 444 Email: merz@dipf.de

Frau Virginia Merz-Merkau
 GFPF-Sekretariat
 Schloßstraße 29
 D – 60486 Frankfurt am Main

A N M E L D E F O R M U L A R

zur GFPF-Jahrestagung am 22. und 23. März 2010

**„Kompetenzorientiert unterrichten – Bildungsstandards nutzen –
 Schulen in ihrer Selbstständigkeit unterstützen“**

in der Reinhardswaldschule, Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fuldataal

Name, Vorname _____

Straße _____

PLZ, Ort _____

Telefon _____

FAX _____

E-Mail _____

nehme ich teil []

Ich bin GFPF-Mitglied []

Ich werde die GFPF-Mitgliedschaft auf der Fachtagung erwerben []

Ort, Datum

Unterschrift