

## **Ganztagschule und Ganztagsbildung**

Wie im Titel ausgedrückt, unterscheide ich die Worte ‚Ganztagschule‘ und ‚Ganztagsbildung‘. In der aktuellen Debatte werden sie häufig synonym gesetzt oder, falls sie unterschieden werden, wird ‚Ganztagschule‘ als Organisationsbegriff und ‚Ganztagsbildung‘ als zugehöriger Theoriebegriff verwendet. Das möchte ich im Folgenden entwirren. Dazu führe ich fünf Punkte aus:

FOLIE: Gliederung

Zuerst skizziere ich die Idee, die mich zu dem Schlagwort ‚Ganztagsbildung‘ geführt hat. Dann unterscheide ich jenes von ‚Ganztagschule‘, aber auch von ‚Ganztagsbetreuung‘. Anschließend verweise ich auf Anknüpfungen an gesellschaftlich gerahmte Bildungsbegriffe. Ich ende mit einer Doppelthese und einer etwas längeren Schlussbemerkung zur „zeitgemäßen“ Funktion von Sozialpädagogik.

### ***Begriffsidee zur „Ganztagsbildung“***

Im Folgenden mache einen Vorschlag zur Begründung und Gestaltung einer ‚ganztägigen Bildung‘ für Kinder und Jugendliche - einer Form, die Bildung in ihrer Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung ermöglicht. Der Vorschlag steht im Gegensatz zur verbreiteten Engführung der aktuellen Bildungsdebatte hin zu ‚Lernleistungen‘ und ‚Beaufsichtigungen‘ bzw. ‚Ganztagschule‘ oder ‚Ganztagsbetreuung‘. Unter „Ganztagsbildung“ verstehe ich solche Institutionalisierungsformen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente ‚Unterricht‘ und ‚Jugendarbeit‘ unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten.

Von der ursprünglichen Idee her war ‚Ganztagsbildung‘ ein mit halbironischer Absicht zusammengefügtes Schlagwort, das ich für einen Artikel in der *neuen praxis*, wenige Wochen nach Veröffentlichung der PISA-Studie gewählt hatte, um den etwas sperrigen Titel meiner Dissertation: „Kommunale Jugendbildung“ zu verdichten und zu konkretisieren. Und nach wie vor denke ich, dass man Worte wie ‚Ganztagsbildung‘ oder ‚ganztägige Bildung‘ nur in Anführungszeichen verwenden kann, weil weder ein Vormittag und ein Nachmittag den ganzen Tag ausmachen, noch Bildung um 15, 16 oder auch 18 Uhr beendet ist: Denn die anderen, neben Schule und Jugendhilfe, bildenden Institutionen wie Familie, *Peer groups* und Medien können nicht ignoriert werden. Gleichwohl eignet sich m. E. das Wort ‚Ganztagsbildung‘ als begriffliche Verdichtung für *eine* von zahlreichen möglichen Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.

### ***Schematische Unterscheidung von***

### ***„Ganztagschule“, „Ganztagsbetreuung“ und „Ganztagsbildung“***

Die Unterschiede zwischen den Begriffen ‚Ganztagschule‘, ‚Ganztagsbetreuung‘ und ‚Ganztagsbildung‘ soll kurz anhand einer schematischen Darstellung illustriert werden.

FOLIE: Grafik

1. Im Typus der echten Ganztagschule werden formelle und nicht-formelle Bildungsmodi in den Rahmen der schulischen Organisation inkorporiert und häufig ‚rhythmisiert‘. Die Trägerschaft dieses Typus liegt weitgehend bei den Bundesländern.

2. In dem gegenwärtig am meisten verbreiteten Typus der Ganztagsbetreuung wird an die hauptsächlich formelle Vormittagsschule eine nicht-formelle Nachmittagsbetreuung angehängt - mit ganz wenigen personellen und inhaltlich-methodischen Berührungspunkten. Die Trägerschaft ist zumeist auf Bundesland und Kommune verteilt, wenngleich der Gesamtrahmen häufig durch den Rechtsstatus als ‚Schulveranstaltung‘ gezogen wird.

3. Während diese beiden Typen empirisch vorfindbar sind - selbstverständlich mit zahlreichen Zwischenvarianten - ist das Konzept der Ganztagsbildung bisher nur in wenigen Beispielen umgesetzt worden: Wie im Typus der Ganztagschule sind in Ganztagsbildungseinrichtungen formelle und nicht-formelle Bildungsmodi systematisch miteinander verschränkt und wie in der Ganztagsbetreuung haben sie ihre Schwerpunkte auf dem Vor- bzw. Nachmittag. Die qualitativen Unterschiede bestehen einerseits in der systematisch angelegten personellen und inhaltlich-methodischen Verschränkung der beiden Bereiche (regelmäßig mittags sowie punktuell vormittags und nachmittags) und andererseits in der Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeit (die sich auch räumlich ausdrücken kann) und damit der Strukturprinzipien beider Bereiche. Die Trägerschaft des schulischen Anteils wäre hier - wie international üblich - auf die kommunale Ebene zu verlagern, und zur Gewährleistung des Ganztagsangebots wäre ein gemeinsamer Trägerverein zu gründen.<sup>1</sup>

### ***Anknüpfungen an gesellschaftstheoretische gerahmte Bildungsbegriffe***

An welchen Bildungsbegriff knüpfe ich nun an, wenn ich, wie soeben in der schematischen Unterscheidung, von ‚formeller‘ und ‚nicht-formeller Bildung‘ spreche?

FOLIE: formell - nicht-formell

‚Formelle Bildung‘ beziehe ich auf Institutionalisierungsformen, die curricular gestuft, zumeist verpflichtend, zertifizierbar strukturiert und für weitere Zugänge berechtigend organisiert sind. Aus Sicht des Individuums stehen hier Ergebnis- und Produktorientierungen im Vordergrund, um die durchlaufenen Bildungsprozesse und erreichten Bildungsergebnisse in zweckrationaler Absicht verwerten zu können.

Hingegen meine ich mit dem gleichermaßen institutions- wie subjektbezogenen Begriff ‚nicht-formelle Bildung‘ solche *settings*, die unter Abwesenheit von berechtigenden Zertifikaten freiwillig institutionalisiert oder fakultativ wählbar sind und deren Inhalte und Methoden systematisch einer relativ großen Gestaltbarkeit seitens der Teilnehmenden unterliegen. Aus Sicht des Einzelnen überwiegen hier Verlaufs- und Prozessorientierungen in wertrationaler Einstellung.

Formelle und nicht-formelle Bildungsmodi stehen als notwendige Komponenten der materiellen Reproduktion wie auch der symbolischen Reproduktion demokratisch-kapitalistischer Lebensverhältnisse in einem dialektischen Verhältnis.

Selbstverständlich gibt es auch ‚nicht-formelle Bildung‘ im Rahmen der schulischen Organisation (z. B. in AG’s) und umgekehrt sind auch ‚formelle *settings*‘ in der Jugendarbeit anzutreffen (z. B. in Form von Jugendgruppenleiterlizenzen). Es wäre grob falsch, die Modi mit Institutionen in eins zu setzen, lediglich verschiedene Mischungsverhältnisse und Schwerpunkte lassen sich ausmachen.<sup>2</sup>

Neben dieser Unterscheidung zwischen formeller und nicht-formeller Bildung fällt in der Debatte häufig auch noch der Begriff ‚informelle Bildung‘. Darunter werden meist ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben. Wie Peter Vogel ist aber auch mir bisher nicht

---

<sup>1</sup> Wenn ich ‚Ganztagschule‘ und ‚Ganztagsbetreuung‘ von ‚Ganztagsbildung‘ abgrenze, müsste ich eigentlich auch den Unterschied zum Wort ‚Ganztagsförderung‘ herausarbeiten, welches das Bundesministerium für Jugend gewählt hat. Jedoch ist dieser Begriff bisher nirgendwo ausgearbeitet. Ich vermute aber, dass damit die individuelle Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schulzeit gemeint ist.

<sup>2</sup> Allerdings möchte ich Vogels etwas ‚hinterhältige‘ Frage: „Wie stellt man eigentlich Effekte nicht-formeller Bildung fest?“ relativieren mit dem Hinweis, dass dasselbe Problem in Bezug auf formelle Bildung besteht. Denn Lernleistungstests, wie z. B. PISA, stellen halt Performanzen fest - inwiefern sie Effekte formeller Bildungsarrangements sind, bleibt auch dort unklar.

deutlich geworden, was ‚informelle Bildung‘ von ‚Sozialisation‘ unterscheidet. Ich fände es deshalb treffender, ‚in- und nicht-formelle Bildung‘ synonym zu verwenden.

Die Differenz zwischen ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ mache ich - anknüpfend an Helmut Richter - nicht an dem Kriterium der Intentionalität fest, sondern daran, ob sich „geistige Eigentätigkeiten beobachten“ lassen, die „gegen Vereinseitigungen wirken“ und z. T. „mit Widerständen einhergehen“.

In Erweiterung der soeben getroffenen Unterscheidung skizzieren Rauschenbach/Otto ein vierachsiges „Koordinatensystem für einen modernen Bildungsbegriff“, bestehend aus den „Zielperspektiven“:

FOLIE: Koordinatensystem

1. der Vermittlung von kulturellem Wissen,
2. der Aneignung von materiell-praktischen Alltagskompetenzen,
3. der sozialen Integration (z. B. durch partizipative Formen) und
4. der Persönlichkeitsentwicklung (in Gestalt sozialen und selbstreflexiven Lernens).

In diesem Koordinatensystem lassen sich die verschiedenen Bildungsinstitutionen anhand ihrer funktionellen Schwerpunkte verorten: Die Schule wohl eher in der Nähe der Achsen 1 und 2 - allerdings unter der Voraussetzung, dass die zweite Achse um den Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit von formalisierten Bildungsprozessen erweitert wird -, und die Jugendarbeit wäre eher in der Nähe der Achsen 3 und 4 anzusiedeln.

Neben dieser Ausdifferenzierung in vier Zielperspektiven denke ich - noch einmal anknüpfend an Peter Vogel - dass ‚Bildung‘ immer normativ und programmatisch und nur im Kontext sozialer Differenz zu fassen ist.<sup>3</sup> Und die Anknüpfungen abschließend verstehe ich - mit Hans Thiersch - die quasi-anthropologische ‚Verschränkung von Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung‘, die wir ‚Bildung‘ nennen unter den Rahmenbedingungen der Moderne als ‚kritische Selbsttätigkeit im Hinblick auf ein gutes und gelingendes Leben‘, d. h. als ‚Zielkonzept für die Entwicklung von Identität in einer demokratischen Gesellschaft‘.

So komme ich zurück auf die Komplementarität der Bildungsanteile in Schule und Jugendhilfe: Beide Modi, formelle und nicht-formelle Bildung, treten in beiden Institutionen auf, aber beide können den Rahmen, der durch den Bildungsbegriff skizziert ist, nicht vollständig ausfüllen: Die Schule thematisiert einen fachlich segmentierten Ausschnitt von ‚Weltwissen‘ und ‚Lebenskompetenz‘ - hingegen steht die Jugendhilfe mitten im Leben, und gerade deshalb brechen sich ihre Bildungsanteile an ihren Hilfs- und auch Kontrollfunktionen. Die Konsequenz aus dieser Wahrnehmung der jeweils eingeschränkten Möglichkeiten wäre entweder eine Erweiterung von Institutionen, um diejenigen Aufgaben, die darin bisher nicht abgedeckt sind - also eine organisatorische Allmachtsphantasie - oder eine institutionelle Bescheidenheit und Einsicht in die eigenen systematischen Grenzen und die Sinnhaftigkeit komplementärer Ergänzung unter den Bedingungen einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft.

Den „modernen Bildungsbegriff“, den Rauschenbach/Otto in vier Perspektiven ausdifferenzieren, fasse ich in die beiden Komplementäre ‚Ausbildung‘ (Achsen 1 und 2 des Koordinatensystems) und ‚Identitätsbildung‘ (Achsen 3 und 4). Diese beiden Schwerpunkte des Bildungsbegriffs verweisen auf die fundamentalen Vergesellschaftungsmodi ‚Arbeit‘ und ‚Interaktion‘. Somit lässt sich nach Helmut Richter eine ‚arbeitsbezogene Schulpädagogik‘ von einer ‚interaktionsbasierten Sozialpädagogik‘ abheben.

---

<sup>3</sup> Zum Normativen komme ich noch, zum Thema ‚soziale Differenz‘ sei hier nur kurz angemerkt, dass viele Bereiche der Jugendarbeit - im Gegensatz zur Schule - sozusagen ‚am Eingang‘ habituell enorm selektiv wirken (nach Schichten, nach Geschlechtern, nach Ethnien, nach Stilen), während die Schule ihre Klientel - im Gegensatz dazu - eher an den ‚Aus- und Übergängen‘ kanalisiert.

Der Grund für die Betonung dieser Schwerpunkte liegt darin, dass wir in einer zugleich kapitalistischen und demokratischen Gesellschaft leben - mit allen Entfremdungen, die damit einhergehen, bzw. allen Defiziten, die darin zu verzeichnen sind, sowie darüber hinaus mit allen Widersprüchen zwischen diesen beiden Grundprinzipien: Die materiellen Reproduktionsoptionen werden größtenteils auf dem Arbeitsmarkt gehandelt, und die symbolische Reproduktion vollzieht sich größtenteils in den Bereichen von Kultur/Alltagskultur, Gemeinschaften und Person. Für die Integration einer solchen Gesellschaft ist zweierlei entscheidend: Qualifikation für den Arbeitsmarkt unter kapitalistischen Rahmenbedingungen und Partizipation in der - mindestens vom Anspruch her - demokratischen Zivilgesellschaft, deren Funktion u. a. darin besteht, die Kapitallogik zu „zähmen“ (wie Habermas es ausgedrückt hat), um die Sinn- und Wertressourcen nicht vollständig aufbrauchen zu lassen. Und in dieser Funktionsbestimmung besteht auch Habermas' Schritt über die Deskription - z. B. anhand eines „Koordinatensystems“ - hinaus, hin zu einer *kritischen* Theorie, die dann auch die Jugendhilfe-Aufgabe der ‚Einmischung‘ theoretisch - und nicht nur praktisch - zu begründen vermag.

Der systematische Vorteil der Institutionen nicht-formeller Bildung - namentlich der Kinder- und Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen - ist nun, dass sie ‚Partizipation‘ und ‚Demokratielernen‘ weniger zum Thema haben, sondern dass sie - wie Sturzenhecker herausstellt - qua „Strukturprinzipien“ in sich selbst partizipativ gestaltet ist und unhintergebar auf Verständigungsorientierung basiert - sonst ist sie nicht.

### **Thesen**

Das Modell der ‚Ganztagsschule‘ beinhaltet den Grundgedanken einer Non-Formalisierung der bisher hauptsächlich formell strukturierten Schule. Meine erste These dazu lautet: Unter den soeben beschriebenen Rahmenbedingungen und einer eher noch steigenden Selektivität auf dem Arbeitsmarkt würde eine Non-Formalisierung der Schule zu einem Anwachsen der gewerblichen Nachhilfeindustrie führen.<sup>4</sup> und damit zu einer noch höheren Schichtabhängigkeit formeller Bildung, als sie ohnehin schon bei uns gegeben ist. Im internationalen Vergleich illustriert hier das japanische Beispiel die wahrscheinliche Entwicklungsrichtung:

Japan hat zwar unter allen PISA-Teilnehmern die geringste Korrelation zwischen schulischen Lernleistungen von 15-Jährigen und ihrem sozio-ökonomischen Status, das Land bescheinigt zwar seinen Schülern in den reinen Berichtszeugnissen, die zudem nicht versetzungs- und zugangsrelevant sind, eine Reihe von nicht-formellen Tätigkeiten und es stellt seine staatlichen Ganztagsgesamtschulen seit Neuestem unter die didaktischen Leitziele ‚emotionale Bildung‘ und ‚Lebensfreude‘. Aber: Die Zugänge zur Sekundarstufe II, zum Arbeitsmarkt und zur Hochschule sind in Japan durch harte Tests aufs Strengste selektiv eingeschränkt. Das dazu notwendige Wissen eignen sich die japanischen Schüler(innen) in gewerblichen Nachhilfekursen an, die von 2/3 aller Jugendlichen besucht werden - Tendenz steigend.

Meine Schlussfolgerung lautet: Unter den Rahmenbedingungen einer zugleich demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft muss die staatlich garantierte Schule nicht nur ihre Funktion der Vermittlung von Weltwissen ernst nehmen, sondern auch ihre Allokationsfunktion und die diesbezügliche pädagogische Verantwortung übernehmen, nämlich für die bestmögliche Qualifikation der Heranwachsenden zu sorgen - sonst liefert sie die Schüler(innen) dem Nachhilfe-Markt aus. Allerdings - und das ist entscheidend: Zur Erfüllung ihres *Bildungsauftrags* muss die Schule systematisch mit Institutionen kooperieren, deren Schwerpunkt im nicht-formellen Modus von Bildung liegt.

FOLIE

---

<sup>4</sup> Dazu muss man wissen, dass mittlerweile fast alle Firmen Eingangstests für ihre Azubis durchführen und die Zeugnisnoten nur als ersten, sehr groben Filter ernst nehmen.

Das führt mich zu einer Doppelthese: Die schultheoretische Variante lautet: Um ihrem Bildungsauftrag unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen gerecht werden zu können, ist die Schule auf andere lebensweltliche, weniger verrechtlichte und vermachtete, Institutionen angewiesen, da sie die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt aus strukturellen Gründen (Schulpflicht, Beurteilungswesen, Zertifizierung von Zugangschancen) nur begrenzt gewährleisten kann.

Die komplementäre jugendarbeitstheoretische These (diesmal aus Adressatenperspektive formuliert) lautet: Kinder und Jugendliche müssen - ggf. im Kontext ganztägiger Bildungsarrangements - zeitlich und inhaltlich signifikante Angebote der Jugendarbeit nutzen können, weil diese durch ihre Grundprinzipien der Freiwilligkeit, der Partizipation, der Wahl von (Ehren-)Ämtern und Formen von interner und lokaler Öffentlichkeit, ein Maß an Selbstorganisation und Verständigungsorientierung ermöglichen, das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist und in der Struktur des schulischen Aufsichts- und Beurteilungswesens unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen nicht ausreichend gewährleistet werden kann.

Das heißt: Potenziell können Jugendarbeit und Schule einander die jeweils systematisch unüberbrückbaren Lücken ausfüllen: Die Schule stößt an ihre Grenzen in puncto Partizipation, die Jugendarbeit in Bezug auf Qualifikation.

Wen man diesen Gedankengang nachvollziehen mag, stellt sich möglicherweise die Frage: Warum kann Ausbildung *und* Identitätsbildung, Qualifikation *und* Partizipation nicht gleichermaßen in ein und derselben Institution, eben der Ganztagschule, organisiert werden?<sup>5</sup> Warum also nicht einfach das Nicht-Formelle inkorporieren? Mit wenigen Ausnahmen plädieren fast alle Schulexperten für diese Lösung, und auch fast alle Stimmen in der Sozialpädagogik rufen nach der offenen, gemeinwesenbezogenen und weniger unterrichtszentrierten Schule. Ich nenne zwei Gründe, die dagegen sprechen:

1. Die Entgegensetzung ist schief: Würde eine schulische Konzentration auf das Formelle tatsächlich zur Folge haben, unkooperativ zu sein?
2. Das „doppelte Konkurrenzproblem“ der Jugendarbeit (Rauschenbach/Otto): Wenn Kinder und Jugendliche zunehmend Zeit im Rahmen der schulischen Organisation verbringen und dort auch vermehrt sozialpädagogische Inhalte und Methoden nutzen können, dürfte es für die außerschulische Pädagogik schwerer als bisher werden, Heranwachsende für ihre Angebote zu begeistern.

Das waren zwei, noch eher praktische Einwände gegen die Ganztagschule. In gesellschaftstheoretischer Hinsicht nenne ich auch zwei Einwände:

1. Die Inkorporierung nicht-formeller Anteile stößt an systematische Grenzen, weil der verständigungsorientierte Modus unausweichlich von den erfolgsorientierten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes perforiert wird. In die Schule hinein wirkt die Sorge um die Existenzsicherung nicht nur als Notengefeilsche und juristische Anfechtung, sondern auch - um mit Foucault zu sprechen - als Einschreibungen in die Körper und die Räume.
2. Die Non-Formalisierung der Schule führt zum Anwachsen der gewerblichen Lernindustrie, deren Angebote nachgefragt werden, damit die Schüler(innen) die Arbeitsmarktselektivität bewältigen können. Dadurch wird die Schichtabhängigkeit formeller Zertifizierungen weiter steigen. Die sich in-formalisierende Schule blendet somit den harten Handel auf dem Arbeitsmarkt aus und legt ihn den Verantwortungsbereich der Schüler(innen) als nachwachsende ‚Arbeitskraftunternehmer‘.

Zu Forderungen umformuliert lauten meine Thesen daher: Schule Sorge neben der Wissensvermittlung für einen Großteil der materiellen Reproduktionsfähigkeit und die

---

<sup>5</sup> Mal davon abgesehen, dass die neu entstehenden Modelle höchstens additive Betreuungen sind, während die seit Jahren bestehenden, echten Ganztagschulen nun auf dieses neue Ausstattungsniveau runtergestuft werden.

Jugendarbeit für einen Teil der symbolischen Reproduktion - und zwar in systematischer und verstetigter Zusammenarbeit!

### **Schlussbemerkung**

Zum Abschluss wage ich - mit Blick auf den Titel der Tagung - eine „zeitgemäße“ Funktionsbestimmung von Sozialpädagogik. Historisch betrachtet meine ich mit „zeitgemäß“ den Übergang vom modernen 20. zum postmodernen 21. Jahrhundert, der weltpolitisch durch die Zerstörung zweier Bauwerke symbolisiert ist: den Fall der Berliner Mauer und den Anschlag auf das World Trade Center. Die Rahmenbedingungen des Aufwachsens sind seit dem 9.11.1989 und dem 11.9.2001 in durchgreifender Weise weltökonomisch und in gewisser Weise, ja: transzendental geprägt.

Vor diesem Hintergrund ist meine Funktionsbestimmung von Sozialpädagogik wie jede *kritische* Theoriebestimmung unabdingbar normativ: Ihre Funktion wäre demnach, zur individuellen und gesellschaftlichen Sinnstiftung zu motivieren, einer Sinnstiftung, die zwar gerahmt ist, aber versuchsweise weitgehend unabhängig sein sollte von ökonomischen Arbeitsmarktorientierungen einerseits und politischen Erwartungen auf Weltverbesserung andererseits.

Warum diese Unabhängigkeit von Politik und Markt? Ich denke, angesichts der auch in Zukunft manifesten Massenarbeitslosigkeit in Westeuropa und den staatssozialistischen Erfahrungen in Osteuropa sind beide Varianten: nämlich Erwartungen an Sinnfindung in der Erwerbsarbeit oder in einer anderen, besseren Gesellschaft zu schüren, unseriös und damit unprofessionell geworden. Beides hat sich als Illusion herausgestellt. Uns bleibt meiner Ansicht nach nichts anderes übrig, als zur Entfaltung von Möglichkeiten im Hier und Jetzt beizutragen, und zwar - in der pragmatistischen Tradition von Dewey bis Oelkers - geleitet von zwei Maßstabsfragen, die die Wesensverwandtschaft zwischen Demokratie und Bildung markieren:

FOLIE: Dewey

„How numerous and varied are the interests which are consciously shared?“

„How full and free is the interplay with other forms of associations?“

Die Maßstäbe sind also ‚Interessensvielfalt‘ und ‚Austausch‘.

Das könnte auch als Motto für unsere Veranstaltung gelten.