



## Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS)

Evaluation der Pilotierung an sieben Standorten  
im Schuljahr 2010/2011

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung  
Felix-Dahn-Straße 3  
20357 Hamburg

### **Autoren**

Dr. Monika Renz, Karen Vinke

### **Titel**

Christian Schwier, fotolia.com

Hamburg, Februar 2012

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Das Modell „GBS“</b> .....	<b>3</b>
1.1	Einordnung .....	3
1.2	Zielsetzungen von GBS .....	3
1.3	Auftrag und Anlage der Evaluation .....	5
1.4	Aufbau des Berichts .....	7
<b>2.</b>	<b>Schulstatistische Analysen zur Beteiligung an GBS an den Pilotstandorten</b> .....	<b>8</b>
2.1	Inanspruchnahme der Nachmittagsangebote bis 16 Uhr .....	8
2.2	Inanspruchnahme der Randzeitenbetreuung .....	10
2.3	Inanspruchnahme der Ferienbetreuung .....	11
2.4	Zusammenfassung .....	12
<b>3.</b>	<b>GBS aus der Perspektive der Eltern</b> .....	<b>13</b>
3.1	Die Sicht der Interessenvertretungen .....	13
3.2	Die Sicht der Elternschaft aus dem Blickwinkel der Elternbefragung .....	14
3.2.1	Das Profil der befragten Eltern .....	14
3.2.2	Unterschiede zwischen den Gruppen „Nutzer“ und „Nicht-Nutzer“ .....	16
3.2.3	Gründe für die Anmeldung zu GBS .....	19
3.2.4	Zufriedenheit der Eltern mit den Angeboten in GBS .....	22
3.2.5	Vorrangige Entwicklungsbedarfe aus Sicht der Eltern .....	27
3.3	Elternpositionen aus der Sicht von Führungskräften und Pädagogen .....	29
3.4	Zusammenfassung .....	31
<b>4.</b>	<b>GBS aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler</b> .....	<b>32</b>
4.1	Anlage der Schülerbefragung .....	32
4.2	Ergebnisse der Schülerbefragung .....	32
4.3	Zusammenfassung .....	36

<b>5.</b>	<b>Vom Planungsvorlauf zur Implementierung des GBS-Modells.</b> .....	
	<b>Empiriegestützte Analyse von Struktur- und Prozessqualität</b> .....	37
5.1	Methodisches Vorgehen .....	37
5.2	Planungsvorlauf und Startphase .....	38
5.3	Personalstruktur und Personaleinsatz .....	44
5.4	Raumstrukturen und Ausstattung .....	46
5.5	Kooperation und Teambildung .....	49
5.6	Pädagogische Gestaltungsfelder .....	53
5.6.1	Mittagsverpflegung .....	53
5.6.2	Hausaufgabenbetreuung .....	54
5.6.3	Freizeitangebote .....	55
5.7	Zeitorganisation .....	57
5.8	Vernetzung im Stadtteil .....	59
5.9	Konzeptentwicklung und Qualitätssicherung .....	59
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassende Beobachtungen</b> .....	61
<b>7.</b>	<b>Abschließende Bemerkungen</b> .....	64
	<b>Anhang: Ergänzende Auswertungen</b> .....	66

## **1. Das Modell „GBS“**

### **1.1 Einordnung**

Der Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter genießt in Hamburg seit mehreren Legislaturperioden ungeachtet politischer Mehrheiten hohe Priorität. Das Rahmenkonzept für Ganztagschulen vom 21.06.2004 (Drucksache 18/525) setzt dafür konzeptionelle Eckpunkte, Ergänzungen zur Ressourcenausstattung enthält Drucksache 19/555 vom 17.06.2008. Im Rahmen der in der 19. Wahlperiode intendierten Schulreform wurden Rahmenbedingungen für eine verlässliche Betreuung an Primarschulen entwickelt mit dem Ziel, Ressourcen von Schule und institutioneller Hortbetreuung zu bündeln (Drucksache 19/4151 – Anhang – vom 30.09.2009). Zu Beginn der 20. Legislaturperiode wurde schließlich die Bereitstellung zusätzlicher Mittel in Höhe von 30 Millionen Euro und eine Ausweitung des Betreuungsanspruchs bis zum Alter von 14 Jahren beschlossen.

Künftig wird es demzufolge im Hamburger Schulwesen folgende Formen ganztägiger Bildung und Betreuung geben:

- Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen (GBS) als Kooperation einer Schule und eines anerkannten Trägers der Kinder- und Jugendhilfe;
- Ganztagschulen (GTS) auf der Basis des Rahmenkonzepts der Drucksache 18/525 in Verbindung mit Drucksache 19/555; d.h. Umsetzung mit schulischem Personal in voll gebundener, teilgebundener und offener Form<sup>1</sup>;
- Ganztagschulen besonderer Prägung gemäß Drucksache 18/525 (ausschließlich Gymnasien).

Der Typus „GBS“ (Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen) startete im Schuljahr 2010/11 im Rahmen einer Pilotierung an sechs Standorten (ein weiterer kam im laufenden Schuljahr hinzu). Diese ist Gegenstand der vorliegenden Evaluation. Folgende Grundschulen waren Pilot-Standorte:

- Arp-Schnitger-Stieg
- Cranz (die geplante Fusion der Grundschulen Arp-Schnitger-Stieg und Cranz zu einer Primarschule wurde rückgängig gemacht)
- Hasenweg
- Lutterothstraße
- Am Schleemer Park
- Burgunderweg (an dieser Schule wurde der Modellversuch mit zeitlicher Verzögerung implementiert)
- Thadenstraße (mit der Besonderheit, dass es sich hier um eine gebundene Ganztagschule handelt, die mit Jahrgang 1 aufwächst).

### **1.2 Zielsetzungen von GBS**

Die Begründungslogik für den Ausbau von Ganztägigkeit an Hamburger Schulen ist im Rahmenkonzept vom 21.06.2004 (Drucksache 18/525) geprägt von dem Wunsch, für individuelle Prozesse des Lernens und des Kompetenzerwerbs günstigere Rahmenbedingungen zu schaffen und die schulische Arbeit qualitativ weiter zu entwickeln, Nachteile durch soziale und kulturelle Her-

---

<sup>1</sup> Zur Definition der verschiedenen Typen von Ganztagschule im Sinne der Kultusministerkonferenz siehe letzte Statistik der KMK zu Ganztagschulen vom 27.01.2011 ([http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2009\\_Bericht\\_Text.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2009_Bericht_Text.pdf))

kunft sowie sprachliche Defizite zu kompensieren und die enge Kopplung von Herkunft und Leistung auszugleichen, das soziale Lernen zu stärken und die Erfahrungsräume durch Kooperation mit außerschulischen Partnern zu erweitern. Diese Zielsetzungen haben nach wie vor Gültigkeit, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist allerdings bei der Einführung von GBS ein zentraler Aspekt. Den Familien soll am Standort Schule eine „Rundumversorgung“ angeboten werden, die auch Randzeiten und Ferienbetreuung einschließt und Wege zwischen Bildungsträgern oder Betreuungsorten überflüssig macht. Der Zugang soll erleichtert werden, indem er nicht mehr an Kita-Gutscheine gebunden ist. Zusätzlicher Effekt soll die Kompensation von Bildungschancen bei Kindern sein, die nicht aus Gründen von Berufstätigkeit ein Anrecht im Gutscheinsystem haben, aber einer anregungsreicheren Umgebung an den Nachmittagen oder in den Ferien sowie einer Versorgung mit einem Mittagessen bedürfen.

Ziel ist es, ab dem Schuljahr 2013/14 an allen Grundschulen und an den weiterführenden Schulen an fünf Tagen pro Woche von 13 bis 16 Uhr ein kostenloses Bildungs- und Betreuungsangebot vor Ort oder in unmittelbarer Nähe und die Möglichkeit zu einem kostengünstigen Mittagessen vorzuhalten. Nach Anmeldung soll der Besuch für den gebuchten Zeitraum verbindlich sein und die Teilnahme an mindestens drei Tagen erfolgen. Zeiten vor 8 Uhr und nach 16 Uhr sowie die Betreuung in den Ferien sollen nach Bedarf kostenpflichtig hinzu gebucht werden können. Diese Betreuungsangebote gelten für alle Schülerinnen und Schüler bis zu dem Schuljahr, in dem sie das 14. Lebensjahr vollenden, d.h. in der Regel bis zur Jahrgangsstufe 8 und unterliegen keiner Bedarfsprüfung.

Die Realisierung dieser Ziele setzt einen Systemwechsel an der Nahtstelle Schule und Kinder- und Jugendhilfe voraus (vgl. hierzu die gemeinsame Debatte von Schulausschuss und Familien-, Kinder- und Jugendausschuss der Bürgerschaft im Herbst 2009 – Drucksache 19/4151). Der Systemwechsel ist durch ein neues Finanzierungsmodell charakterisiert, das für die Pilotphase durch eine vorläufige Vereinbarung zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung und den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (genannt „Standardpapier“) konkretisiert wurde. Ein Landesrahmenvertrag wird die Finanzierung in der flächendeckenden Umsetzung von GBS regeln.

Die Implementierung von GBS an einer Schule erfordert einen Planungsvorlauf, für den die Behörde für Schule und Berufsbildung Vorschläge gemacht hat. Ziele und Inhalte der Zusammenarbeit sollen sich in einem Kooperationsvertrag sowie in einem pädagogischen Konzept und einem Raumkonzept niederschlagen. Gemäß „Standardpapier“ §2, Absatz 3 gestalten die Kooperationspartner eine Bildungseinheit: „In der organisatorischen und inhaltlichen Gesamtverantwortung der Ganztagschule werden Unterricht, Erziehung und Betreuung ganzheitlich und verlässlich angeboten“. Durch Orientierungen der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Entwicklung des pädagogischen Konzepts (u.a. Elternpartizipation, Öffnung in den Sozialraum, multiprofessionelle Kooperation) ist eine Standardsetzung im Ansatz gewährleistet. Gleichzeitig wird die Einführung von GBS durch die Bereitstellung von vielfältigen Beratungs- und Unterstützungsangeboten begleitet. Eine Sonderstellung nehmen Fragen der Raumnutzung und des Ausbaus von Raumressourcen ein. Schulen erhalten hier Unterstützung in der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten. Personaleinsatz, Qualifikationsvoraussetzungen und Personalschlüssel für die außerunterrichtlichen Angebote sind in den vertraglichen Vereinbarungen mit den Kinder- und Jugendhilfeträgern geregelt. Der Personalschlüssel ist an die Klassenfrequenzen der Grundschulen angelehnt, die vom Sozialindex einer Schule abhängig sind und durch zusätzliche Mittel – z.B. in Form eines pädagogischen Budgets – im Betreuungsbereich deutlich abgesenkt werden können.

### 1.3 Auftrag und Anlage der Evaluation

Der Ausgangspunkt für die Implementierung von ganztägigen Strukturen in Kooperation mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe liegt als Bestandteil der Schulreform in der 19. Legislatur. Geplant war eine Evaluation im Rahmen einer größer angelegten wissenschaftlichen Begleitung. Mit dem Ausgang des Volksentscheids zu Primarschulen und der Rücknahme der externen Ausschreibung entfiel die Möglichkeit, das GBS-Projekt auf diesem Weg zu evaluieren. Wegen der Bedeutung des Vorhabens wurde die Abteilung LIQ (Qualitätsentwicklung und Standardsicherung) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung um Vorlage eines Evaluationskonzepts gebeten, das am 24.11.2010 vom damaligen Staatsrat genehmigt wurde. Der Auftrag wurde unter Bewilligung eines geringen Sachkostenzuschusses erteilt. Die Durchführung erfolgte aus Personalressourcen der Abteilung LIQ.

Der Auftrag ist auf die GBS-Standorte der Pilotierung im Schuljahr 2010/2011 unter den bei Projektbeginn gesetzten Rahmenbedingungen beschränkt. Die Evaluation fand in einer Phase statt, in der es sowohl in der Steuerung durch die zuständigen Behörden als auch in der Implementierung vor Ort zu Nachbesserungen kam. Dieser Prozess kann im Bericht nicht abgebildet werden; in einzelnen Beobachtungen ist dieser daher jetzt schon überholt. Insbesondere kann die Anpassung des Ressourcenrahmens durch eine Vereinbarung vom 25.08.2011 zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration und den Trägerverbänden der Kinder- und Jugendpflege mit möglichen Auswirkungen auf die Zeitbudgets des Personals und auf Kooperationsstrukturen nicht in den Blick genommen werden, da zu diesem Zeitpunkt die Datenerfassung abgeschlossen war.

Die Evaluation erfolgt vor dem Hintergrund einer mittlerweile umfangreichen Ganztagschulforschung mit zahlreichen Projekten von Forschungseinrichtungen und Universitäten<sup>2</sup>. Im Vergleich damit sind allerdings die Ziele der vorliegenden Evaluation darauf beschränkt

- eine gerade begonnene Maßnahme durch systematische Datensammlung mit Methoden der empirischen Sozialforschung zu begleiten,
- einen Implementierungsprozess zu analysieren und die Einstellungen unterschiedlicher daran beteiligter Akteure zu ermitteln sowie
- Entscheidungs- und Planungshilfen für die Optimierung der untersuchten Maßnahme zu liefern.

Die Wirkungsanalyse muss im Rahmen dieser Evaluation an der Oberfläche bleiben und sich auf eine Erkundung zur Inanspruchnahme und Teilnehmerzufriedenheit beschränken<sup>3</sup>. Das begrenzte Zeitfenster der Evaluation lässt es nicht zu, nachhaltige Effekte nachzuweisen. Die Darstellung einer längsschnittlichen Entwicklung bezüglich Leistungen oder Einstellungen von Schülerinnen und Schülern oder in systemischer Hinsicht wäre ferner mit sehr hohem Aufwand verbunden, u.a. weil eine Gegenüberstellung mit einer Vergleichsgruppe außerhalb der Maßnahme methodisch geboten wäre.

Nicht Gegenstand dieser Evaluation ist ein Systemvergleich von GBS (als Kooperationsmodell von Schule und Jugendhilfeträgern mit weiteren Partnern) mit Ganztagschulen ohne Beteiligung außerschulischer Akteure bzw. mit der Schulkinderbetreuung in Horten. Dazu hätte es eines Eva-

---

<sup>2</sup> Für einen Überblick siehe <http://www.ganztagschulen.org/10249.php>.

<sup>3</sup> Für Befunde zur Wirkung von ganztägiger Beschulung sei auf die sog. StEG-Studie verwiesen. Siehe <http://www.projekt-steg.de/> und N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach, L. Stecher und I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*, Weinheim: Beltz Juventa, 2011.

lationsdesigns mit einer Vergleichsgruppe bedurft. Der Bericht liefert also keine Antwort auf die Frage, ob die Betreuung am Nachmittag und in den Schulferien in GBS unter qualitativen Gesichtspunkten mit dem klassischen Hortsystem vergleichbar ist bzw. wo Stärken und Schwächen der beiden Modelle liegen.

Hohe Bedeutung wurde der Einbeziehung von Beteiligten mit unterschiedlichem Status in die Evaluation beigemessen. Um den unterschiedlichen Perspektiven dieser Beteiligten gerecht zu werden, wurde methodisch auf einen hohen Anteil qualitativer Erhebungen zurückgegriffen.

Das Untersuchungsinstrumentarium umfasste im Einzelnen:

1. eine Dokumentenanalyse von Materialien der behördlichen Projektgruppe, der Pilotschulen und verschiedener Interessenvertretungen;
2. eine Auswertung schulstatistischer Daten;
3. schriftliche Befragungen aller Schulleitungen anhand eines Fragebogens mit geschlossenen und offenen Fragen;
4. schriftliche Befragungen der lokal für GBS verantwortlichen Leitungskräfte der kooperierenden Kinder- und Jugendhilfeträger anhand eines Fragebogens mit geschlossenen und offenen Fragen (teilweise Überlappung der Fragen mit dem Schulleitungsfragebogen);
5. Interviews an allen sieben Pilotstandorten getrennt nach Leitungskräften und pädagogischem Personal (Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal der Kita-Träger); Mitarbeiter(innen) wurden von den Leitungen benannt; als Leitfaden dienten die bereits beantworteten Fragebögen, die gezielt ergänzt und hinterfragt wurden;
6. Interviews mit Leitungskräften der folgenden Träger: Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten, Hamburger Schulverein, Stapellauf, Schülerladen Winklersplatz und Rudolf-Ballin-Stiftung<sup>4</sup> insbesondere zu betriebswirtschaftlichen Fragen;
7. einen moderierten Workshop mit Vertretern der Dachverbände Paritätischer Wohlfahrtsverband, Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten und SOAL sowie der Elternkammer, des Landeselternausschusses und des Hamburger Bündnisses für Hortbetreuung;
8. eine Meinungsumfrage unter allen Eltern der sieben Pilotstandorte mittels eines Fragebogens;
9. eine Befragung von Schülerinnen und Schülern ab Klasse 2 mit einem kindgerechten Fragebogen.

Die Fragebögen sind in einem Anhang abgedruckt, der bei den Autorinnen angefordert werden kann. Vor ihrem Einsatz wurden diese dem Auftraggeber sowie Elternvertretungen und Dachverbänden der Jugendhilfe zur Kenntnis gegeben.

An den Interviews waren insgesamt 34 Personen beteiligt, davon 16 Leitungskräfte und 18 Personen aus dem Kreis der Lehrkräfte und des pädagogischen Fachpersonals der Träger.

Die Befragung von Eltern und Schülerinnen und Schülern wurde an die Pilotschulen delegiert, die dazu gedruckte Fragebögen erhielten. Die Elternbefragung richtete sich an alle Eltern unabhängig von der Inanspruchnahme von außerunterrichtlicher Betreuung. Bei einer Gesamtschülerzahl von 1599 beträgt der Rücklauf 769, d.h. 48 Prozent. Bei den Schülerinnen und Schülern war die Befragung auf Kinder der Klassen 2 bis 4 beschränkt, die an der Nachmittagsbetreuung teilnehmen. Bei 178 eingegangenen Fragebögen beträgt die Rücklaufquote 27,2 Prozent bezogen auf die Schülerschaft in der Betreuung.

---

<sup>4</sup> Ein Vertreter des Trägers Spielvereinigung Este 06/70 e.V. musste kurzfristig die Teilnahme absagen.



#### **1.4 Aufbau des Berichts**

Zunächst werden in Kapitel 2 statistische Analysen zur Inanspruchnahme von GBS unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Merkmalen berichtet. In den Kapiteln 3 und 4 werden die Ergebnisse der Befragungen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern dargestellt. Kapitel 5 enthält eine Analyse von Strukturen und Prozessen aus empirischer Sicht. Behandelt werden Aspekte der Implementierung, Strukturmerkmale wie Raum und Personal sowie Prozessqualitäten, z.B. Kooperation oder Angebotsgestaltung. Abschnitt 6 bzw. 7 enthalten eine Zusammenfassung der Beobachtungen sowie abschließende Bemerkungen.

## 2. Schulstatistische Analysen zur Beteiligung an GBS an den Pilotstandorten

### 2.1 Inanspruchnahme der Nachmittagsangebote bis 16 Uhr

GBS entspricht im Kern dem Modell einer offenen Ganztagschule, die allen interessierten Eltern die Möglichkeit bietet, ihr Kind nach Ende des Unterrichts bis 16 Uhr ohne Kosten (ausgenommen Mittagsverpflegung), mit geringem bürokratischem Aufwand (Anmeldung direkt bei der Schule) und de facto mit einem Anspruch auf Betreuung verlässlich unterbringen zu können. Es handelt sich damit um ein attraktives Angebot, das einem seit langem in der öffentlichen Diskussion geltend gemachten Bedarf entgegenkommt. Inwieweit es tatsächlich zu einer Inanspruchnahme an den Pilotschulen von GBS kommt, ist in Tabelle 1 dargestellt. Allerdings kann aufgrund der regionalen und sozialen Unterschiede zwischen den Standorten und der geringen absoluten Zahl keine Repräsentativität für die Attraktivität von GBS beansprucht werden. Danach variiert die Auslastung der Nachmittagsbetreuung bis 16 Uhr zwischen 25,1 und 53,5 Prozent bezogen auf die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler, bei einem Durchschnitt von 40,9 Prozent.

**Tabelle 1: Inanspruchnahme der Nachmittagsangebote bis 16 Uhr**

Schule <sup>1</sup>	Bezirk/Stadtteil	Gesamtschülerzahl (VSK, Klassen 1-4) <sup>2</sup>	Anmeldungen GBS bis 16 Uhr <sup>3</sup>	Schüleranteil GBS bis 16 Uhr in Prozent
Arp-Schnitger-Stieg	Harburg/Neuenfelde	201	58	28,9
Cranz	Harburg/Cranz	96	42	43,8
Burgunderweg	Eimsbüttel/Niendorf	342	160	46,8
Hasenweg	Wandsbek/Sasel	327	163	49,8
Lutterothstraße	Eimsbüttel	254	136	53,5
Am Schleemer Park	Mitte/Billstedt	379	95	25,1
<b>Gesamt</b>		<b>1599</b>	<b>654</b>	<b>40,9</b>

<sup>1</sup> ohne Schule Thadenstraße (gebundene Ganztagschule bis 16 Uhr)

<sup>2</sup> Quelle: Herbststatistik 2010

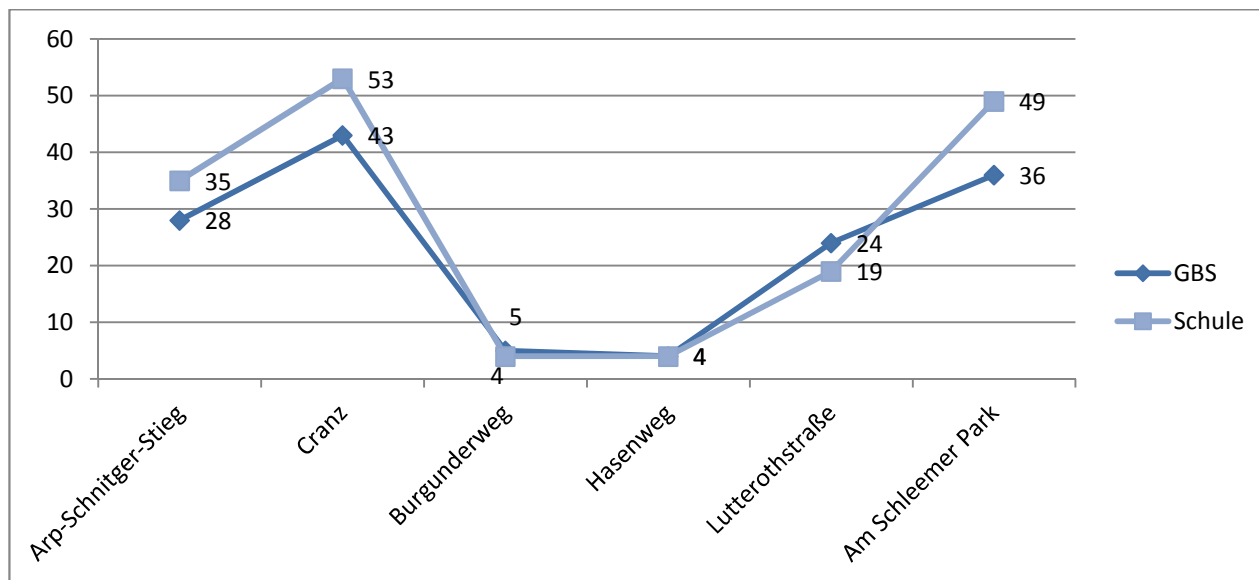
<sup>3</sup> Quelle: BSB; Stand: März 2011

Von Interesse ist, ob Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund im selben Maße erreicht werden. Einschlägige Merkmale betreffen Anhaltspunkte für einen Migrationshinweis<sup>5</sup> sowie bezüglich der familiären Einkommenssituation. Migrationshinweise werden im Rahmen der Schulstatistik erfasst, während im Rahmen der Abrechnung von Leistungsentgelten an die Träger das Merkmal „Förderberechtigung“ gemäß § 8 LernMVO vom 03.05.2005 erhoben wird. Weitere sozio-ökonomische Informationen liegen für die Gesamtheit der Eltern an den Pilotschulen nicht vor, siehe jedoch Kapitel 3 für den Personenkreis der Teilnehmer an der Elternbefragung.

Abbildung 1 weist den Anteil der Kinder mit Migrationshinweis an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler nach Standorten aus, verglichen mit dem Anteil, der an der Nachmittagsbetreuung bis 16 Uhr teilnimmt. So wird ersichtlich, dass zwei Schulen einen geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis haben, diese Kinder jedoch in dem Maße erreicht werden, in dem sie vertreten sind. An Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Kin-

<sup>5</sup> Im Sinne der Hamburger Bildungsberichterstattung wird von einem Migrationshinweis ausgegangen, sobald eines der folgenden Kriterien erfüllt ist: Staatsangehörigkeit = nicht Deutsch, Herkunftssprache = nicht Deutsch und Geburtsland = nicht Deutschland.

den aus Migrantenfamilien bleibt die Beteiligung dieser Kinder gegenüber ihrem Gesamtanteil zurück. Der Anspruch, mit GBS allen Kindern gleiche Startchancen unabhängig von der sozialen Lage zu verschaffen, scheint damit noch nicht in vollem Umfang eingelöst. Die These gilt es jedoch an einer größeren Stichprobe zu überprüfen.



**Abbildung 1: Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in Prozent<sup>6</sup>**

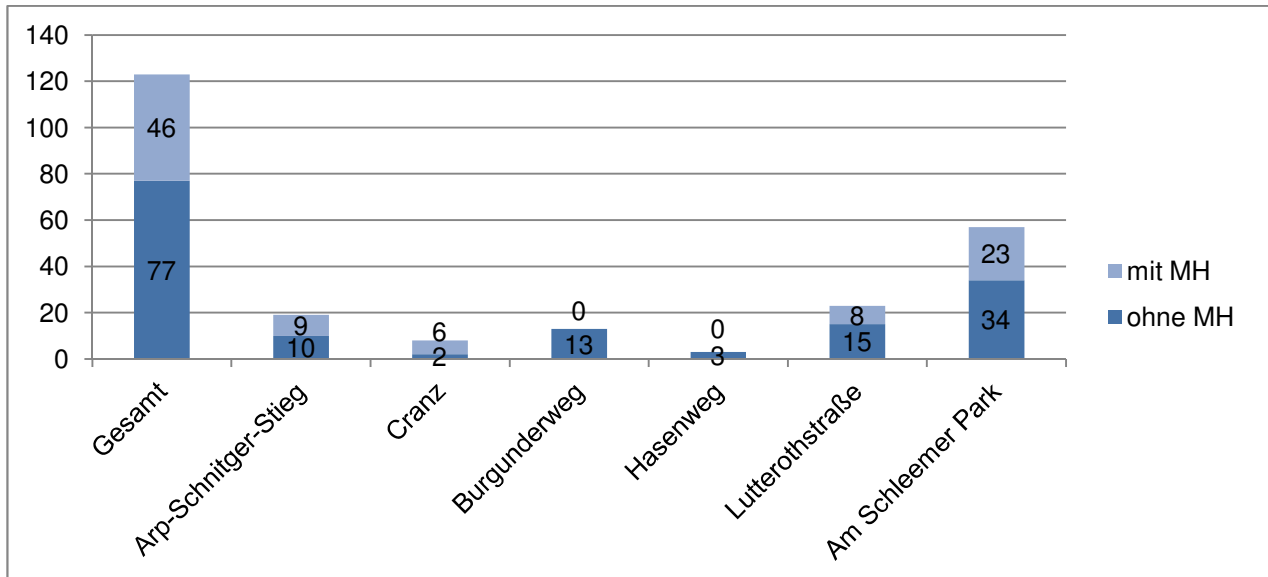
Neben Migrationshinweisen in der Schulstatistik liefern die Daten zu Förderberechtigten, die in der Regel von den Kita-Trägern erhoben werden, Anhaltspunkte für die Beteiligung von Kindern aus sozial schwachen Familien. Erwartungsgemäß stellt sich die Situation an den Einzelschulen sehr unterschiedlich dar. Anteile lassen sich nur für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die in der Nachmittagsbetreuung angemeldet sind, berichten (Tabelle 2). Eine Gegenüberstellung mit der Gesamtheit der Schülerschaft ist nicht möglich, da nach Wiedereinführung der Lernmittelfreiheit von den Schulen keine Sozialdaten mehr erhoben werden. Ein Vergleich mit älteren Daten ist weder methodisch sinnvoll noch sind diese zum sog. Büchergeld in der Vergangenheit erfassten Daten der Herbststatistik belastbar.

**Tabelle 2: Anteil Schülerinnen und Schüler mit Förderberechtigung in der Nachmittagsbetreuung**

Schule	Anmeldung GBS bis 16 Uhr	Kinder mit Förderberechtigung	Anteil in Prozent
Arp-Schnitger-Stieg	58	19	32,7
Cranz	42	8	19,0
Burgunderweg	160	13	8,1
Hasenweg	163	3	1,8
Lutterothstraße	136	23	16,9
Am Schleemer Park	95	57	60,0
<b>Gesamt</b>	<b>654</b>	<b>123</b>	<b>18,8</b>

<sup>6</sup> Beim Standort Lutterothstraße handelt es sich um eine bilinguale Grundschule. Die Nachmittagsbetreuung ist für Spanisch sprechende Kinder aus einem größeren Einzugsbereich ein wichtiges Angebot.

Die Merkmale Migrationshinweis und Förderberechtigung fallen in nicht wenigen Fällen zusammen und machen damit auf einen „doppelten“ Kompensationsbedarf aufmerksam. In absoluten Zahlen stellt sich die Verteilung über die Standorte, differenziert nach förderberechtigten Kindern mit und ohne Migrationshinweis gemäß Abbildung 2 dar. Insgesamt haben 37,4 Prozent der förderberechtigten Kinder einen Migrationshinweis, deutlich mehr als in der Gesamtheit der Schülerschaft der sieben Pilotschulen (Durchschnitt: 24 Prozent Migrationshinweis).



**Abbildung 2: Förderberechtigte in der Nachmittagsbetreuung mit und ohne Migrationshinweis**

## 2.2 Inanspruchnahme der Randzeitenbetreuung

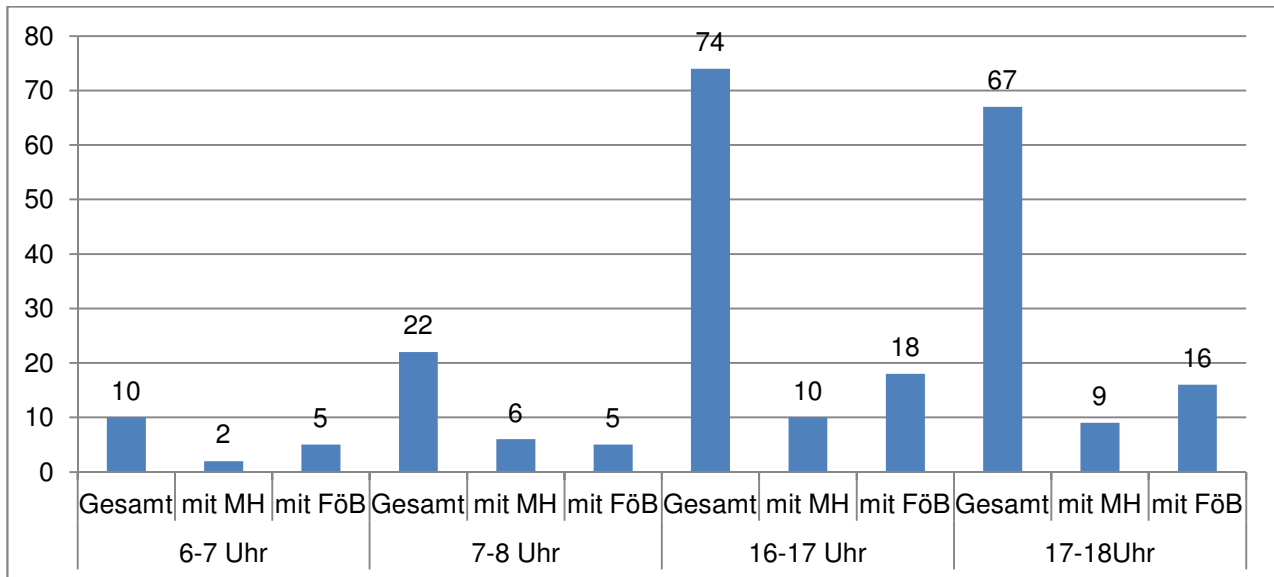
In Tabelle 3 wird die Inanspruchnahme der Randzeitenbetreuung vor Unterrichtsbeginn und nach 16 Uhr berichtet. Quelle sind die Anmeldedaten, die für Abrechnungszwecke geführt werden (Stand: März 2011). Die Entgelte betragen von 6 bis 7 Uhr und von 7 bis 8 Uhr jeweils 20 Euro monatlich (ermäßigt 5 Euro), für den Zeitraum von 16 bis 18 Uhr 30 Euro (ermäßigt 10 Euro). Alles in allem werden die Betreuungszeiten von 6 bis 8 Uhr nur vereinzelt in Anspruch genommen, am meisten an einem sozial schwachen Standort, an dem die Eltern vielfach prekären Beschäftigungen in den Morgenstunden nachgehen. Die Zeitfenster am Nachmittag werden an einigen Standorten stärker nachgefragt. Die Schule Thadenstraße bietet als gebundene Ganztagschule im Rahmen von GBS Betreuung nach 16 Uhr an.

**Tabelle 3: Inanspruchnahme der Randzeitenbetreuung**

Schule	6-7 Uhr	7-8 Uhr	16-17 Uhr	17-18 Uhr
Arp-Schnitger-Stieg	0	2	10	6
Cranz	0	1	2	0
Burgunderweg	2	4	24	24
Hasenweg	0	4	6	5
Lutterothstraße	0	1	11	11
Am Schleemer Park	8	10	9	9
Thadenstraße	0	0	12	12
<b>Gesamt</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>74</b>	<b>67</b>

Die tatsächliche Beteiligung bleibt – so zeigen Stichproben, die im Rahmen der Evaluation erhoben wurden – noch hinter den Anmeldezahlen zurück.

Betrachtet man die sozialen Merkmale der Schülerschaft in der Randzeitenbetreuung, so zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshinweis (MH) nur marginal beteiligt sind. Förderberechtigte Schülerinnen und Schüler (FöB) sind in der Betreuung nach 16 Uhr im Vergleich zum offenen Ganztags von 13 bis 16 Uhr im selben Umfang oder eher stärker vertreten.



**Abbildung 3: Kinder mit Migrationshinweis bzw. Förderberechtigung in den Randzeiten**

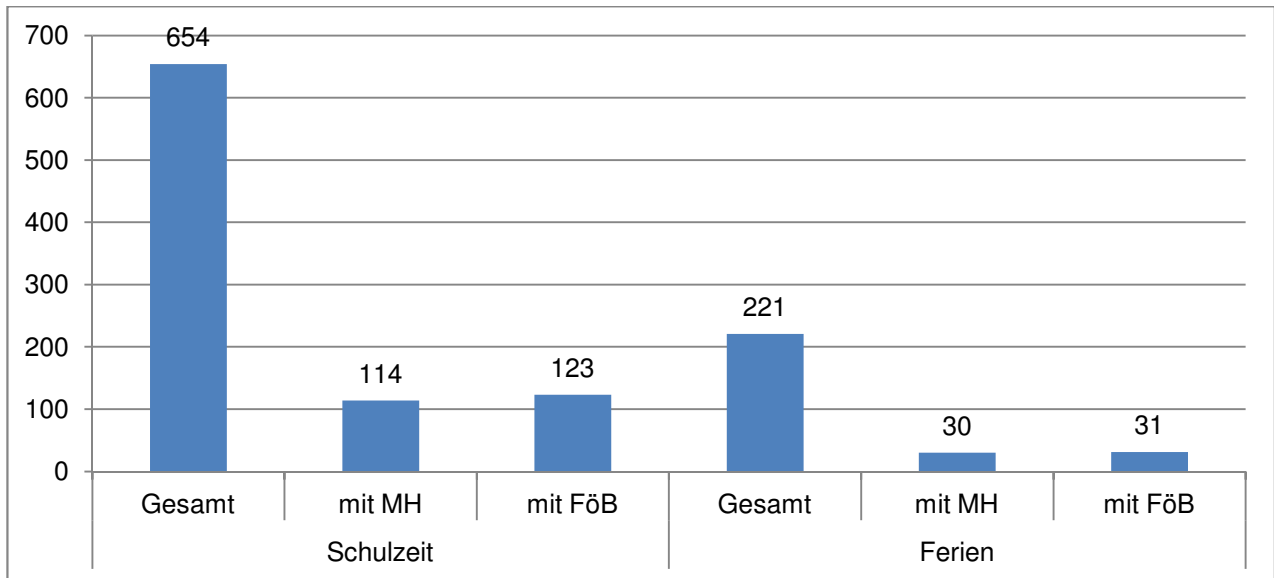
### 2.3 Inanspruchnahme der Ferienbetreuung

Mit Stand März 2011 besuchten von den 654 Kindern, die während der Zeit von 13 bis 16 Uhr die Betreuung an Schulen in Anspruch nehmen, 221 die Ferienbetreuung (Frühjahrsferien). Tabelle 4 weist die Inanspruchnahme an den unterschiedlichen Standorten aus, einschließlich einer Aufschlüsselung nach den Merkmalen Migrationshinweis (MH) und Förderberechtigung (FöB). Diese Daten werden exemplarisch berichtet. Eine vollständige Erhebung der Inanspruchnahme der Ferienbetreuung im gesamten Schuljahr auf individualstatistischer Basis war nicht leistbar.

**Tabelle 4: Inanspruchnahme der Ferienbetreuung**

Schulname	Schulzeit			Ferien		
	Gesamt	davon MH	davon FöB	Gesamt	davon MH	davon FöB
Arp-Schnitger-Stieg	58	16	19	12	3	2
Cranz	42	18	8	4	1	0
Burgunderweg	160	8	13	68	3	3
Hasenweg	163	6	3	34	3	2
Lutterothstraße	136	32	23	73	12	11
Am Schleemer Park	95	34	57	30	8	13
<b>Gesamt</b>	<b>654</b>	<b>114</b>	<b>123</b>	<b>221</b>	<b>30</b>	<b>31</b>
Thadenstraße	Im Rahmen der gebundenen Ganztags-schule alle Schülerinnen und Schüler			27	0	5

Von den 221 Kindern, die in den Ferien betreut werden, haben nur 30 Kinder einen Migrationshinweis, was einem prozentualen Anteil von 13,6 Prozent entspricht (zum Vergleich: 17,4 Prozent in der Nachmittagsbetreuung während der Schulzeit). Sie sind demnach auch in den Ferien nicht entsprechend ihrem durchschnittlichen Anteil an der Gesamtschülerschaft (24 Prozent) vertreten.



**Abbildung 4: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die zur Schulzeit und in den Ferien betreut werden, nach sozialen Merkmalen**

Eine Erklärung für die mangelnde Inanspruchnahme der Rand- und Ferienzeiten durch Eltern mit Migrationshinweis ist nach Meinung des an den Schulen interviewten Personals die wirtschaftliche Lage der Betroffenen. Viele Eltern seien zwar berufstätig und hätten Bedarf nach Betreuung, sehr oft fehle diesen Personen mit Beschäftigungen im Niedriglohnsektor jedoch das Geld für die Kosten der zusätzlichen Betreuung und es werde nach privaten Lösungen gesucht.

## 2.4 Zusammenfassung

Die statistische Auswertung weist zunächst auf eine sehr unterschiedliche Inanspruchnahme in verschiedenen Zeitfenstern hin. Ausgesprochen gering ist die Nachfrage nach Randzeitenbetreuung. Regional variiert die Inanspruchnahme sowohl insgesamt als auch bezüglich der einzelnen Angebote. Dies spricht dafür, den lokal Verantwortlichen für die Angebotsgestaltung Freiheit einzuräumen.

Die regionalen Unterschiede sind durch soziale und ökonomische Ausgangslagen determiniert. Die Spreizung zwischen den einzelnen Pilotstandorten ist dabei erheblich, mit Migrantenanteilen zwischen 4 Prozent und 53 Prozent in der Schülerschaft bzw. Anteilen von Förderberechtigten in der Nachmittagsbetreuung von unter 2 Prozent bis 60 Prozent. Es handelt sich dabei um Kontextbedingungen, die die Arbeit von Schulen und Kita-Trägern nicht unwesentlich beeinflussen. Ansätze für einen Ausgleich sind in Form von unterschiedlichen Personalschlüsseln in Abhängigkeit vom Sozialindex sowie von Ermäßigungen für Förderberechtigte vorhanden, aber möglicherweise nicht ausreichend. Die Anhaltspunkte, die die Statistik für die Beteiligung von unterschiedlichen sozialen Gruppen liefert, deuten insbesondere darauf hin, dass Familien mit Migrationshinweis nicht in dem Maße erreicht werden, wie es ihrem Anteil entspricht. Hier gilt es, Gründe für mangelnde Nachfrage zu eruieren und Anreize für mehr Beteiligung zu schaffen.

### **3. GBS aus der Perspektive der Eltern**

#### **3.1 Die Sicht der Interessenvertretungen**

Seit den 90er Jahren ist bei Hamburger Eltern die Akzeptanz für ganztägige Schulorganisation stetig gewachsen, gleichzeitig ist aus Gründen der Erwerbstätigkeit beider Partner die Nachfrage nach zuverlässiger Betreuung über den Unterricht hinaus kontinuierlich gestiegen. Die Einführung eines neuen Modells von Ganztagsgrundschule wie im Falle von GBS stößt daher grundsätzlich auf Interesse und Zustimmung in der Elternschaft, wie die Stellungnahme der Hamburger Elternkammer vom 13.04.2011 zeigt.

Aus der Sicht der Elternkammer kommt es darauf an, die Wahlmöglichkeit der Eltern zwischen verschiedenen Formen der Ganztägigkeit zu gewährleisten und das Angebot auf regionale Bedarfe abzustimmen. An die Implementierung des Modells GBS stellt die Elternkammer eine Reihe von Anforderungen bezüglich

- Kosten für die Eltern (u.a. keine Schlechterstellung gegenüber Gutscheinsystem, besondere Berücksichtigung von sozial Schwachen);
- Partizipation der Eltern (u.a. Vertretung von GBS-Nutzern in Gremien, Anhörung und Mitwirkung bei Planungen, Benennung von schulischen Ansprechpartnern bei Problemen);
- Umfang des Angebots (u.a. garantierte Randzeiten- und Ferienbetreuung);
- Qualität des Angebots (u.a. Einbeziehung vielfältiger Partner und Lernorte, qualifizierte Hausaufgabenbetreuung, Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern gemäß § 12 HmbSG und von Kindern mit besonderen Stärken und Schwächen, günstiger Betreuungsschlüssel);
- Ressourcen (u.a. Personalressourcen für Ganztagskoordination, Räume und Ausstattung);
- Konzepten und Strukturen (u.a. pädagogische Konzepte, Raum- und Kooperationskonzepte, Unterstützung in der Startphase).

Der Landeselternausschuss Kindertagesbetreuung (LEA) nimmt demgegenüber in seiner Stellungnahme vom 28.6.2011 eher eine kritische Haltung gegenüber dem Ausbau von ganztägiger Betreuung an Schulen ein und bringt seine Sorge zum Ausdruck, dass mit dem Einstieg in GBS das gewachsene Hortsystem und die damit verbundenen Qualitätsstandards (etwa im Bereich des Personalschlüssels) aufs Spiel gesetzt werden könnten. Er weist auf die finanzielle Schlechterstellung vieler Eltern gegenüber dem Gutscheinsystem hin und fordert, dass die zu begrüßende Zugänglichkeit für alle Kinder nicht mit qualitativen Einbußen erkaufte werden dürfe. Schließlich wird auf einen sich abzeichnenden Personalmangel verwiesen, der durch die Arbeitsbedingungen im GBS-Modell verschärft werde.

Neben den gesetzlichen Elternvertretungen sind auch Initiativen von Eltern und Pädagogen entstanden, die die Einführung von GBS mit Sorge und Kritik begleiten. In der Öffentlichkeit präsent ist vor allem das Hamburger Bündnis für Hortbetreuung (<http://hortbetreuung-hamburg.de>). Als besonders problematisch beurteilt das Bündnis für Hortbetreuung auf seiner Website u.a. den Personalschlüssel, die Kosten für Familien in Rand- und Ferienzeiten, das Fehlen pädagogischer Konzepte, die Raumsituation und die Versorgung mit Mittagessen, die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten, die mangelnde Kooperation der Systeme Schule und Kindertagesbetreuung und die finanziellen Ressourcen.

Um die Positionen der Elternschaft kennenzulernen, haben im Rahmen der Evaluation zwei Gesprächstermine stattgefunden, bei welchen die Eltern als zentrale Interessengruppe neben Kita-

Träger-Verbänden Gehör fanden, ein Treffen am 01.03.2011 auf Einladung der behördlichen GBS-Projektgruppe und ein Workshop am 01.06.2011 auf Initiative der Evaluatorinnen.

Der moderierte Workshop unter Beteiligung der gesetzlichen Vertretungen und des Hortbündnisses bot Gelegenheit, nicht nur Stellungnahmen abzugeben, sondern auch über vielfältige und nicht ausschließlich negative Erfahrungen vor Ort ins Gespräch zu kommen. In Arbeitsgruppen und im Dialog mit den Kita-Träger-Verbänden kam es zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Status quo.

Eine von den Elternvertretern eingebrachte Erfahrungsdokumentation sowie eine Verschriftlichung von Diskussionsergebnissen lässt vor allem folgende Zielvorstellungen erkennen:

- Gut geplante Tagesablaufstrukturen, Klarheit bezüglich der Bezugspersonen, Erhalt von Gruppen- und Klassenverbänden;
- Hoher Qualifikationsstandard des Personals, Kontinuität des Personals in den verschiedenen Zeitfenstern, zusätzliches Hilfspersonal (studentisch, ehrenamtlich), guter Betreuungsschlüssel;
- Eigene Räume für den Nachmittag statt ganztägiger Nutzung, flexible und mobile Möblierung;
- Variable Abholzeiten für mehr individuelle Freizeitgestaltung;
- Trotz geringer Auslastung kluge und verlässliche Lösungen für Randzeitenbetreuung;
- Attraktive, erschwingliche und gut planbare Ferienzeitenbetreuung;
- Räumlich und organisatorisch hoher Standard der Mittagsverpflegung, gute Qualität der Mahlzeiten;
- Intensive Kommunikation und Kooperation auf verschiedenen Ebenen (Lehrkräfte und pädagogisches Personal der Träger; Schule und Kita-Träger; Eltern und Institutionen).

### **3.2 Die Sicht der Elternschaft aus dem Blickwinkel der Elternbefragung**

Da Meinungsäußerungen von Funktionären aufgrund des unterschiedlich engen Kontakts zur Basis und der sozialen Selektivität der Ämter nicht repräsentativ sein können, sah das Evaluationskonzept vor, durch eine standardisierte Befragung ein Echo der Elternschaft einzuholen. Ergebnisse der Umfrage sollen im Folgenden berichtet werden. Trotz gewisser Asymmetrien (unterschiedliche Beteiligungsquoten abhängig von Standorten und sozio-ökonomischen Faktoren) kann die Elternperspektive auf diese Weise objektiver abgebildet werden.

#### **3.2.1 Das Profil der befragten Eltern**

Die Durchführung der Befragung lag in den Händen der Pilotschulen, die dafür Fragebögen<sup>7</sup> und Musteranschreiben erhielten. Die Beteiligung kann erfahrungsgemäß durch ein hohes Interesse der Leitungskräfte und das „Rühren der Werbetrommel“ zwar erhöht werden, aber soziale Unterschiede an den Standorten und mangelndes elterliches Interesse an schulischen Fragen sind nur begrenzt wettzumachen.

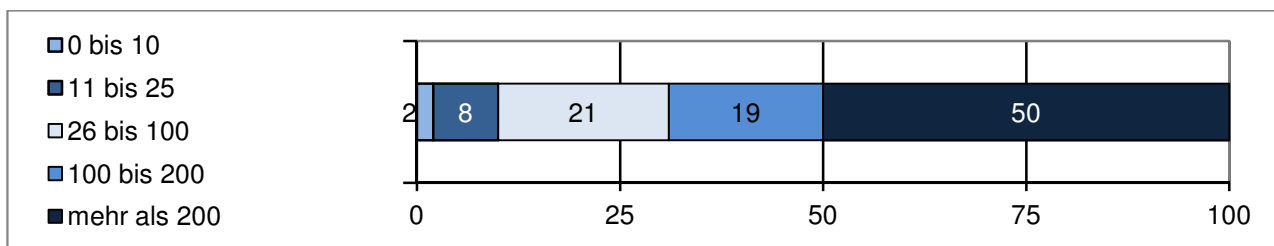
---

<sup>7</sup> Der Elternfragebogen ist in einem Anhang abgedruckt, der bei den Autorinnen erhältlich ist.



So sind die unterschiedlichen Beteiligungsquoten bei einem Gesamtrücklauf von 769 Fragebögen<sup>8</sup> nicht ganz überraschend. Sie liegen zwischen 9 Prozent und 70 Prozent<sup>9</sup>, im Durchschnitt beträgt die Rücklaufquote 48 Prozent. Damit wird jedoch eine deutlich höhere Beteiligung erreicht als bei den Befragungen von Eltern im Rahmen von Schulinspektionen. Gemäß Jahresbericht 2009-2010 der Hamburger Schulinspektion beläuft sich die Antwortquote in der dort berichteten Stichprobe für Grundschulen nur auf 29,7 Prozent. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Eltern ein hohes Interesse daran hatten, ihre Meinung zu GBS zum Ausdruck zu bringen.

Erwartungsgemäß ist die Verteilung der Eltern über Klassenstufen. Während Vorschuletern mit 13 Prozent die kleinste Gruppe darstellen, sind die Klassen 1 bis 3 in etwa gleichmäßig vertreten (Klasse 1: 22 Prozent; Klasse 2: 23 Prozent; Klasse 3: 25 Prozent), bei nachlassender Beteiligung in Klasse 4 (17 Prozent). Auf eine detaillierte Erhebung des Sozialprofils (Erwerbsstatus, Einkommensverhältnisse, Schul- und Berufsabschlüsse der Eltern) wurde verzichtet, um die Akzeptanz der Befragung nicht zu gefährden. In Anlehnung an die Bildungsforschung, die die Zahl der Bücher im Haushalt als Sozialindikator und Prädiktor für Schülerleistungen verwendet, wurde allein nach der Zahl der Bücher im Haushalt gefragt. Die Verteilung der an der Befragung teilnehmenden Eltern stellt sich danach wie folgt dar:



**Abbildung 5: Anzahl der Bücher im Haushalt - relative Nennungen in Prozent**

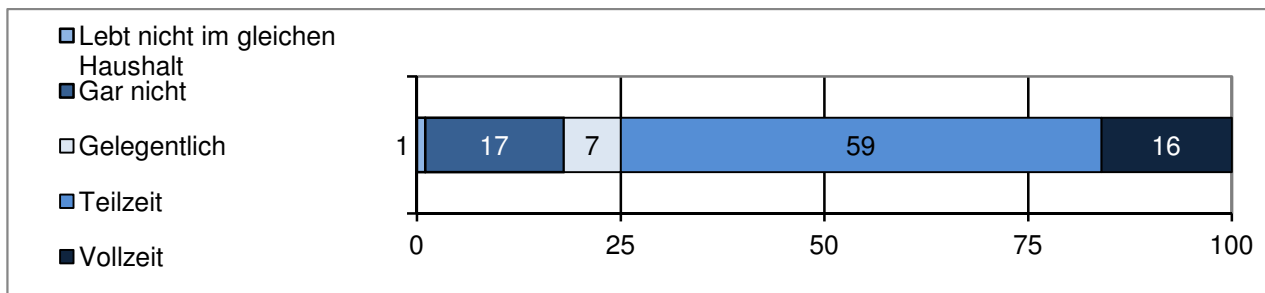
Das bedeutet, dass zwar die Hälfte der Befragten über ein hohes kulturelles Kapital zu verfügen scheint, dass jedoch auch Eltern mit geringerem und mittlerem Sozialstatus eine Meinungsäußerung abgegeben haben.

Gefragt wurde des Weiteren danach, ob der oder die Befragte alleinerziehend ist und ob im Haushalt überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. 17 Prozent der Befragten geben an, alleinerziehend zu sein. 7 Prozent sagen von ihrer Familie, dass eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Während die Alleinerziehenden damit angemessen repräsentiert erscheinen (nach Angaben des Statistikamts Nord liegt zwar der Anteil der Alleinerziehenden an allen Familien in Hamburg etwas höher, es fehlen jedoch Daten zu der fraglichen Altersgruppe der Kinder), gilt dies nicht für Familien mit Migrationshintergrund. Diese konnten für die Befragung nicht hinreichend mobilisiert werden.

Als bedeutsamer Faktor für die Nachfrage und Inanspruchnahme von Betreuung über den Unterricht hinaus gilt die Berufstätigkeit der Mütter. Für die gesamte Stichprobe stellt sich diese wie folgt dar:

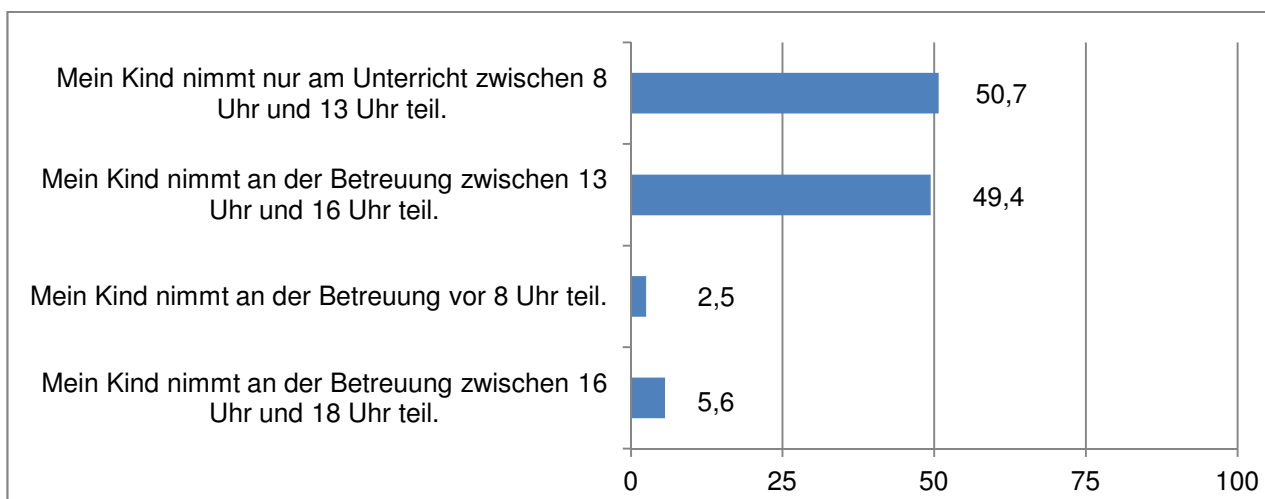
<sup>8</sup> Ausgeblendet bleiben hier die Rückläufe der Schule Thadenstraße. An diesem Standort wurden die Eltern der 1. Klasse mit einem angepassten Fragebogen befragt, der der Tatsache einer gebundenen Ganztagschule als aufwachsende Struktur Rechnung trug.

<sup>9</sup> Diese Unterschiede decken sich mit ähnlichen Befragungen. Siehe Karin Beher et al., *Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*, Weinheim: Juventa, 2005, S. 15



**Abbildung 6: Umfang der Berufstätigkeit der Mutter - relative Nennungen in Prozent**

Die Befragung war in ihrer Anlage an alle Eltern gerichtet – unabhängig von der Inanspruchnahme außerunterrichtlicher Betreuung. Die Verteilung auf Eltern, deren Kinder an der Betreuung teilnehmen (sog. „Nutzer“) und Eltern, deren Kinder nur am Unterricht von 8 Uhr bis 13 Uhr teilnehmen (sog. „Nicht-Nutzer“) ist im Großen und Ganzen ausgewogen, wie die folgende Abbildung zeigt:

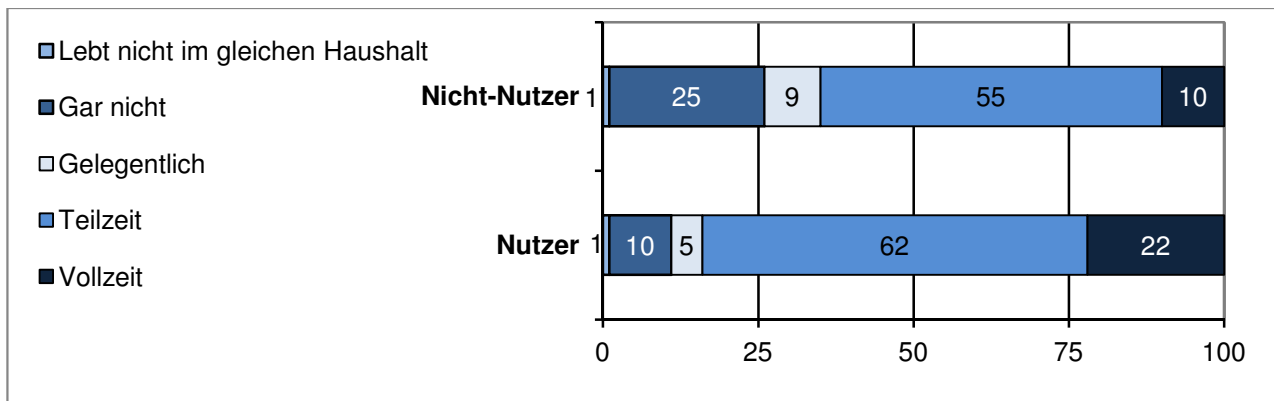


**Abbildung 7: Relative Häufigkeit der Inanspruchnahme in Prozent**

### 3.2.2 Unterschiede zwischen den Gruppen „Nutzer“ und „Nicht-Nutzer“

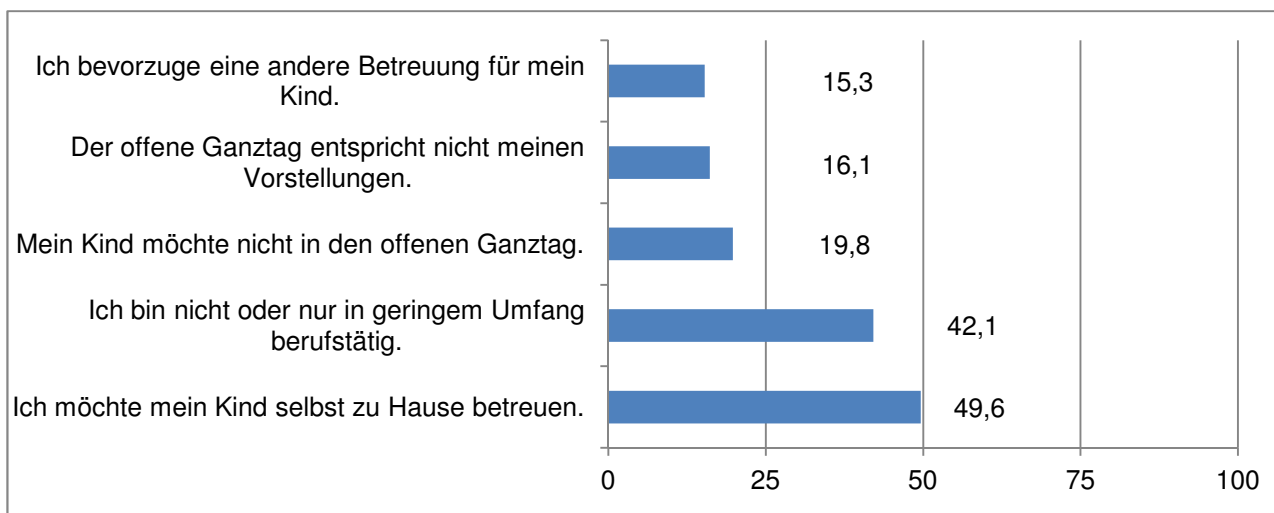
Zwischen der Gruppe der „Nutzer“ (d.h. Familien, die die Nachmittagsbetreuung und ggf. Randzeiten- und Ferienbetreuung in Anspruch nehmen) und der „Nicht-Nutzer“ (d.h. Familien, deren Kinder ausschließlich den Unterricht besuchen) bestehen erwartungsgemäß eine Reihe von Unterschieden. Kein Unterschied besteht bezüglich der Anteile von Personen mit Migrationshintergrund unter den Befragten (7 Prozent unter den Nutzern, 8 Prozent unter den Nicht-Nutzern). Diese Verteilung spiegelt jedoch aufgrund von Verzerrungen durch den Rücklauf nicht die Situation vor Ort wieder. Alleinerziehende sind unter den Nutzern, die geantwortet haben, anteilig etwas stärker vertreten als unter den Nicht-Nutzern.

Die Muster der Berufstätigkeit von Müttern divergieren zwischen den Gruppen der Nutzer und Nicht-Nutzer wie folgt:



**Abbildung 8: Berufstätigkeit der Mutter nach "Nutzerstatus" - relative Nennungen in Prozent**

Nicht unerwartet sind Mütter, die auf GBS zurückgreifen, häufiger und in größerem Umfang berufstätig als Mütter, deren Kinder nur den Unterricht besuchen. Gleichwohl sind auch in dieser Gruppe zwei Drittel der Mütter in Teilzeit oder Vollzeit beschäftigt. Es ist davon auszugehen, dass diese andere Formen der Kinderbetreuung nutzen und dafür Gründe haben, die auch Gegenstand des Fragebogens waren.



**Abbildung 9: Häufigkeit der Nennungen für Gründe der Nichtnutzung in Prozent (Mehrfachantworten)**

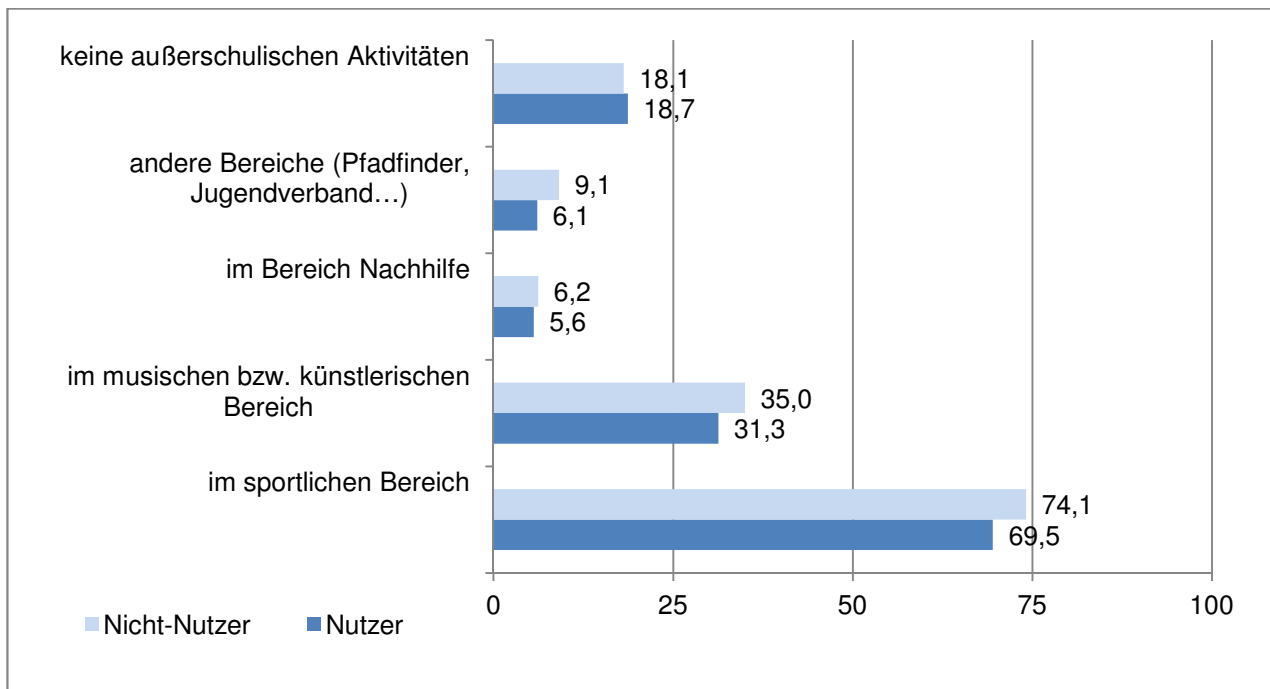
Während knapp die Hälfte der „Nicht-Nutzer“ unter den Befragten offenbar selbst die Kinderbetreuung übernehmen kann und möchte, sind unter den Eltern, denen man Betreuungsbedarfe unterstellen kann, die Motivationslagen differenzierter. 15,3 Prozent bevorzugen eine andere Betreuung für Ihr Kind. Dies gilt signifikant häufiger für Mütter, die Vollzeit arbeiten oder alleinerziehende Elternteile. 16,1 Prozent sagen, der offene Ganztage entspreche nicht ihren Vorstellungen. Diese Meinung wird signifikant häufiger von Eltern mit hohem kulturellem Kapital (>200 Bücher) vertreten. Kurz gesagt scheint die Skepsis gegenüber GBS einerseits auf hohe zeitliche Betreuungsbedarfe (das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit von GBS ist hier noch nicht voll entwickelt), andererseits auf hohe Ansprüche zurückzuführen sein.

Bei der Zufriedenheit mit der Schule im Allgemeinen bestehen zwischen Nutzern und Nicht-Nutzern keine signifikanten Unterschiede. Der Einsatz von einschlägigen Frageitems aus dem Elternfragebogen der Schulinspektion ergab ebenfalls keine Anhaltspunkte für solche Unterschiede, auch Abweichungen von den im Rahmen von Inspektion berichteten Zufriedenheits-

Niveaus sind nicht zu konstatieren. Mit durchschnittlichen Werten von über 3,0 auf der vierstufigen Skala ist die Zustimmung zu Zufriedenheitsaussagen als hoch anzusehen<sup>10</sup>.

Verteilungsunterschiede nach sozialen Indikatoren (hier hilfsweise die Zahl der Bücher im Haushalt) im Vergleich der Gruppen der Nutzer und Nicht-Nutzer sind zu vernachlässigen. Allerdings mögen die Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme von GBS in Abhängigkeit vom kulturellen Kapital divergieren.

Nicht überraschen würden Unterschiede in der Teilnahme an Freizeitaktivitäten, etwa bei Sportvereinen und Musikunterricht, oder auch an Nachhilfe. Hier bestehen bekanntlich Sorgen der Anbieter, dass durch die Ausweitung von Ganztagschulen die Nachfrage sinken könnte. In der Gesamtstichprobe sind dafür allerdings keine Anhaltspunkte zu finden (Abbildung 10). Lediglich an einer der Pilotschulen in einer bürgerlichen Wohngegend war ein deutlicher Unterschied in der Teilnahme an musisch-kulturellen Aktivitäten festzustellen – zugunsten derjenigen Kinder, die nur den Vormittagsunterricht besuchen.

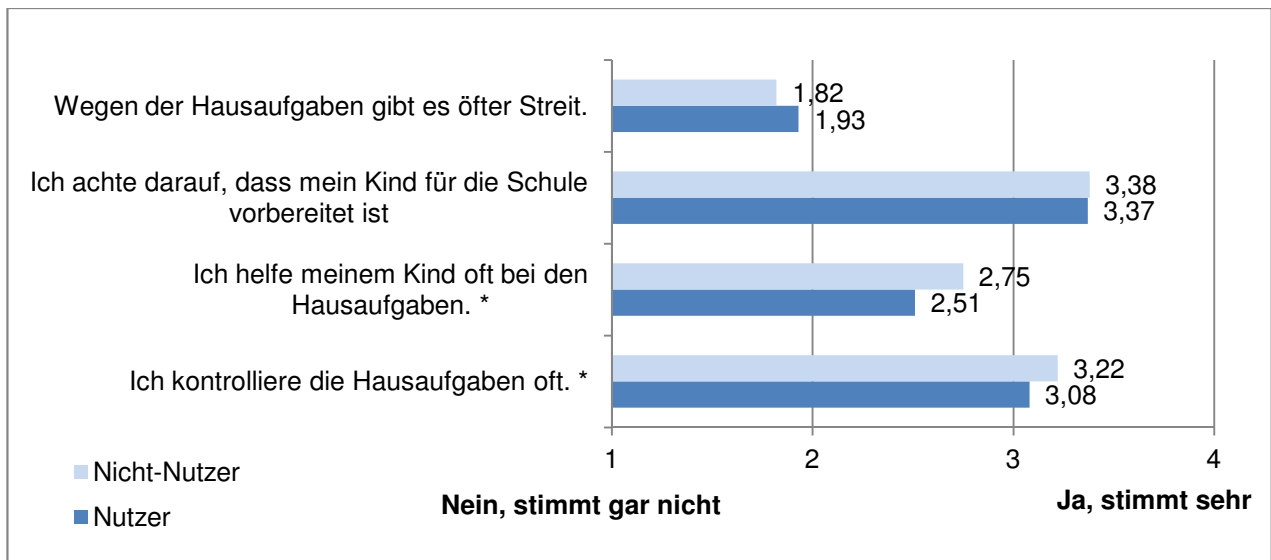


**Abbildung 10: Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten in Prozent**

Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Nutzern und Nicht-Nutzern von GBS ist in der Einstellung zu Hausaufgaben zu konstatieren<sup>11</sup>. Letztere geben etwas häufiger an, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen und diese zu kontrollieren. Ob dieser Befund sich durch die längeren häuslichen Kontaktzeiten von Eltern und Kindern ergibt, oder ob diese Eltern den Hausaufgaben eine andere Bedeutung beimessen und vielleicht sogar einer Erledigung außerhalb ihres Einflusses im Rahmen von GBS skeptisch gegenüberstehen, lässt sich jedoch mit den vorhandenen Daten nicht belegen.

<sup>10</sup> Siehe Anhang Abbildung 1.

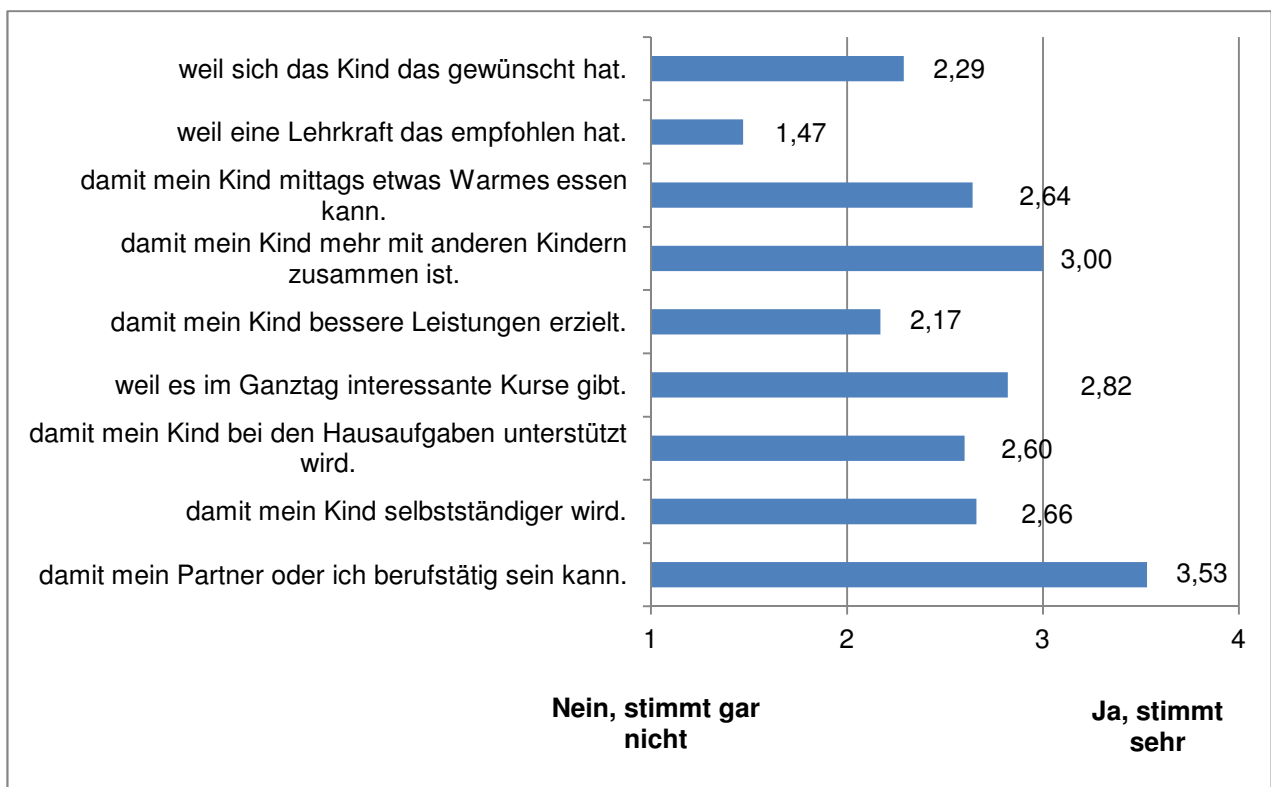
<sup>11</sup> Statistisch signifikante Abweichungen werden hier und in den folgenden graphischen Darstellungen durch das Symbol \* neben einem Frageitem hervorgehoben.



**Abbildung 11: Mittelwertvergleich zur Einschätzung der Hausaufgaben bei Nutzern und Nicht-Nutzern**

### 3.2.3 Gründe für die Anmeldung zu GBS

378 der Befragten, das entspricht einem Anteil von 49,3 Prozent, geben an, am offenen Ganztagsangebot teilzunehmen. Welche Gründe waren für diese Eltern ausschlaggebend für die Anmeldung zur Nachmittagsbetreuung und ggf. in weiteren Zeitfenstern? In der folgenden Abbildung werden die Antworten auf einer vierstufigen Skala als Mittelwerte berichtet:



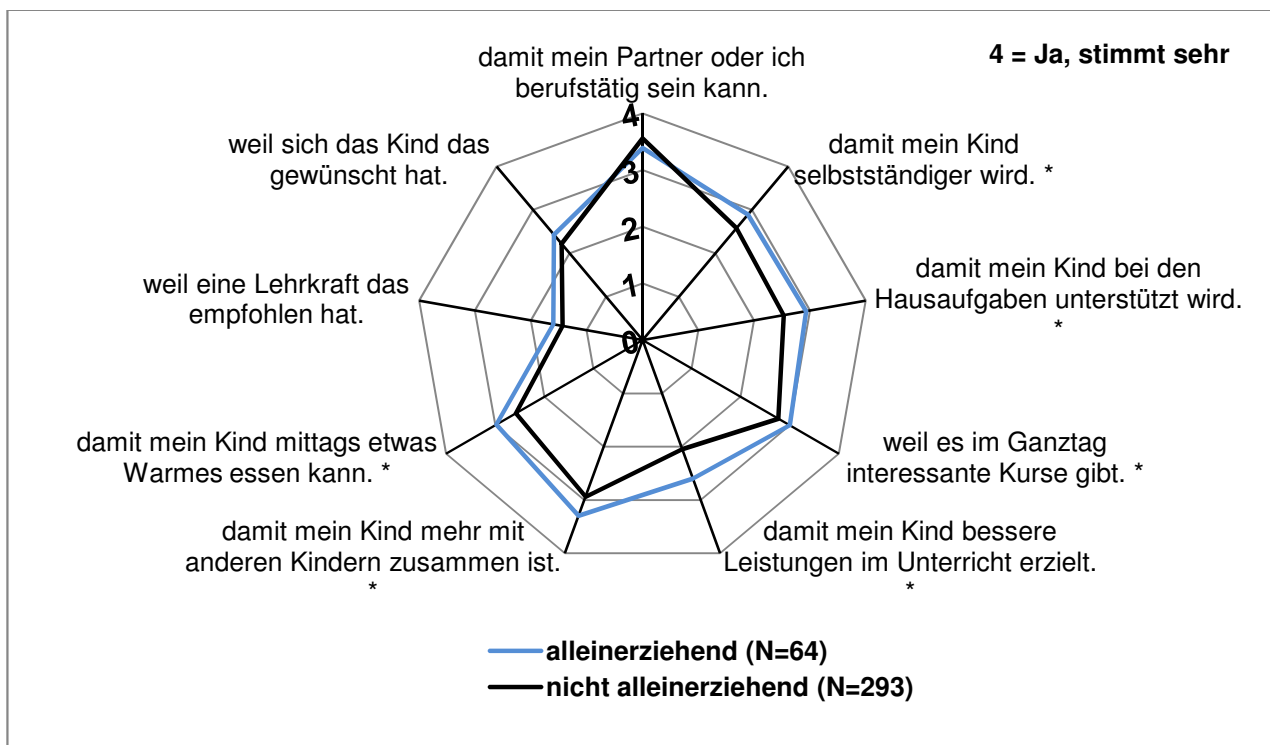
**Abbildung 12: Mittlere Zustimmung zu den Gründen für die Anmeldung am Ganztagsangebot**

Deutlich über dem Skalenmittelwert liegt unter allen Begründungen für die Teilnahme der Wunsch nach Berufstätigkeit. Damit kommt dem arbeitsmarktpolitischen Argument nicht nur aus dem Blickwinkel der politisch Verantwortlichen eine vorrangige Bedeutung zu, auch die betroffenen Eltern sehen für sich die Hauptmotivation in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. An nächster Stelle steht die Erwartung, dass Kindern in der Ganztagsbetreuung ein anregungsreiches Umfeld mit vielfältigen Sozialkontakten geboten werden kann.

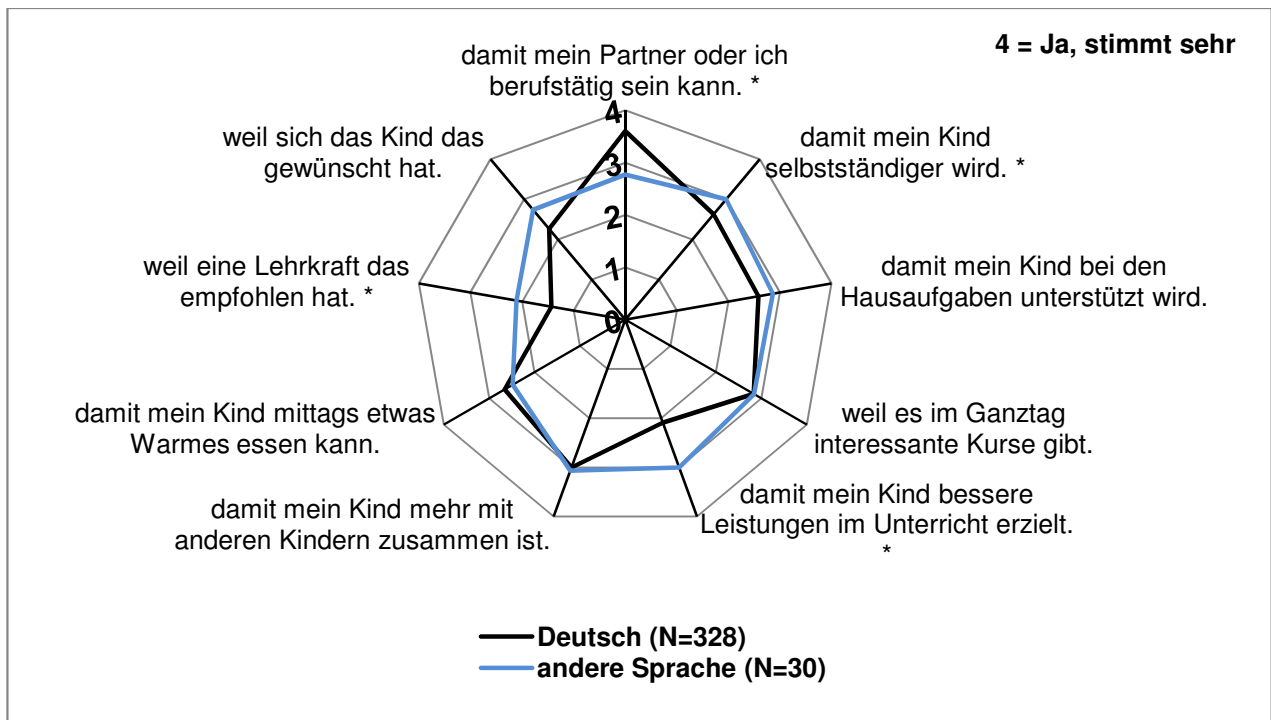
Im Einzelnen divergieren allerdings die mit der Ganztagsbetreuung verbundenen Erwartungen je nach sozialer Ausgangslage der Familie. Bei einem höheren Sozialstatus dominiert der Wunsch nach Entlastung zur Ausübung einer Berufstätigkeit, sozial schwächere Gruppen wie Eltern mit Migrationshintergrund oder alleinerziehende Mütter und Väter setzen dagegen ihre Hoffnung auf die kompensatorische Wirkung sowohl im Bereich der Schulleistungen als auch im Bereich der Kontakte und Anregungen.

Die folgenden Abbildungen 13 bis 15 stellen die Mittelwerte der Einschätzungen folgender Gruppen vergleichend gegenüber:

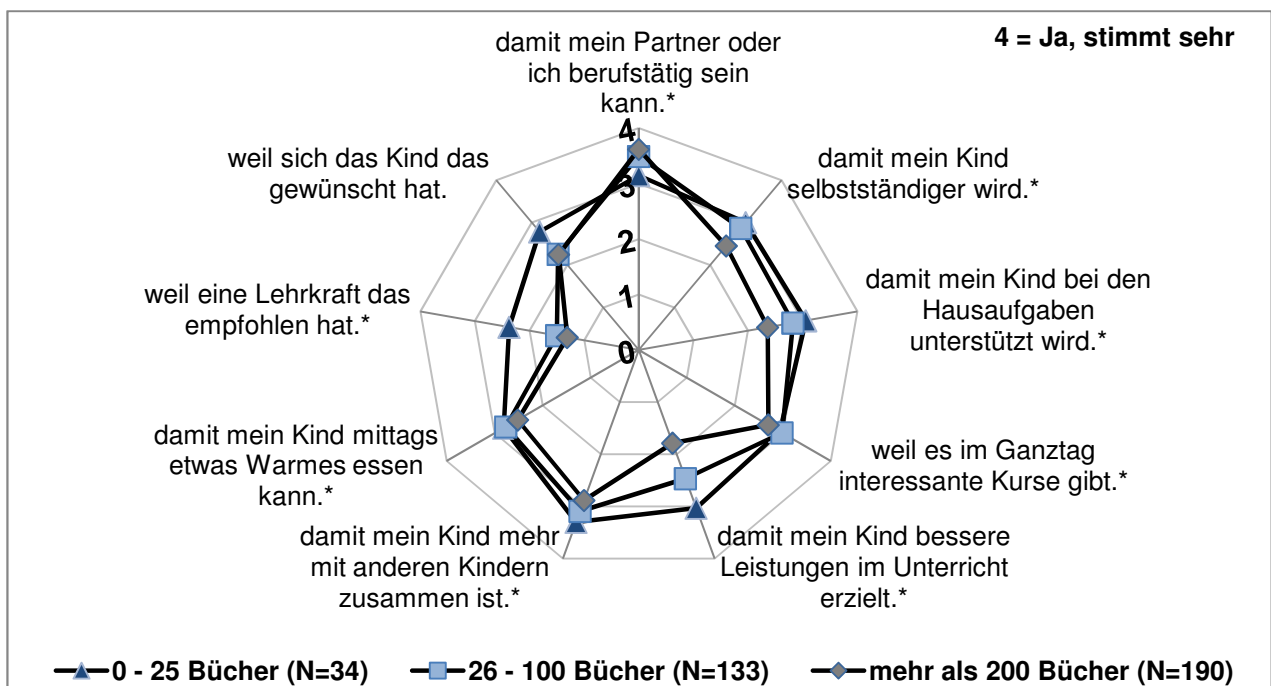
- Alleinerziehende vs. nicht-alleinerziehende Eltern;
- Eltern mit Deutsch als Familiensprache vs. Eltern mit anderer Familiensprache;
- Eltern mit unterschiedlichem kulturellem Kapital (drei Gruppen aufgrund des Bücherbestands).



**Abbildung 13: Mittlere Zustimmung zu den Gründen für die Anmeldung am Ganztagsangebot nach Familienstatus (das Symbol \* weist auf eine signifikante Abweichung hin)**



**Abbildung 14: Mittlere Zustimmung zu den Gründen für die Anmeldung am Ganztagsangebot nach Familiensprache (das Symbol \* weist auf eine signifikante Abweichung hin)**



**Abbildung 15: Mittlere Zustimmung zu den Gründen für die Anmeldung am Ganztagsangebot nach Sozialstatus (hier: Bücher im Haushalt; das Symbol \* weist auf eine signifikante Abweichung hin)**

Von besonderer bildungspolitischer Relevanz ist die offenbar von Eltern und Lehrkräften geteilte Erwartung, dass Nachteile durch nicht-deutsche Herkunft und geringen Sozialstatus durch die Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung ausgeglichen werden können. Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem Hintergrund sowie Kindern mit geringem kulturellem Kapital (Gruppe mit weniger als 25 Büchern im Haushalt) wird von Lehrkräften die Teilnahme signifikant

häufiger empfohlen als anderen. Gleichzeitig ist in diesen Gruppen auch die Hoffnung der Eltern in besonderer Weise und signifikant häufiger auf die Kompensation gerichtet.

Inwieweit die Erwartungen erfüllt werden können, ist offen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen StEG<sup>12</sup> deuten darauf hin – hier allerdings für die Sekundarstufe I – dass zwar generell bei Bildungsbenachteiligten kein nachhaltiger kompensatorischer Effekt durch die bloße Teilnahme am Ganzttag eintritt, dass aber bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter bestimmten qualitativen Voraussetzungen (Hausaufgabenhilfe, Lernzeit) Auswirkungen auf die Leistungen in den Kernfächern anhand von Schulnoten feststellbar sind. Hypothesen bezüglich der Wirksamkeit von ganztägiger Bildung und Betreuung bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen und von bestimmten Angeboten im Besonderen sollten dringend untersucht werden.

### 3.2.4 Zufriedenheit der Eltern mit den Angeboten in GBS

Offene Ganztagsangebote übernehmen vor allem in zwei Bereichen klassische häusliche Aufgaben: bei der Bereitstellung einer Mittagsmahlzeit und der Erledigung der Hausaufgaben. Hier haben Eltern vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und kultureller Normen Qualitätsvorstellungen, die es ernst zu nehmen gilt. Fragen zur Zufriedenheit mit diesen beiden Elementen nahmen daher auch im Elternfragebogen einen gewissen Raum ein. Zunächst werden die Einschätzungen zum Thema Mittagessen berichtet, das bei den Eltern hohe Aufmerksamkeit genießt – im Gegensatz übrigens zur Bedeutung, die ihm in den Befragungen der übrigen Akteure beigemessen wird.

#### 3.2.4.1 Zufriedenheit mit dem Mittagessen

Die Einschätzungen zum Mittagessen stellen sich wie folgt dar:

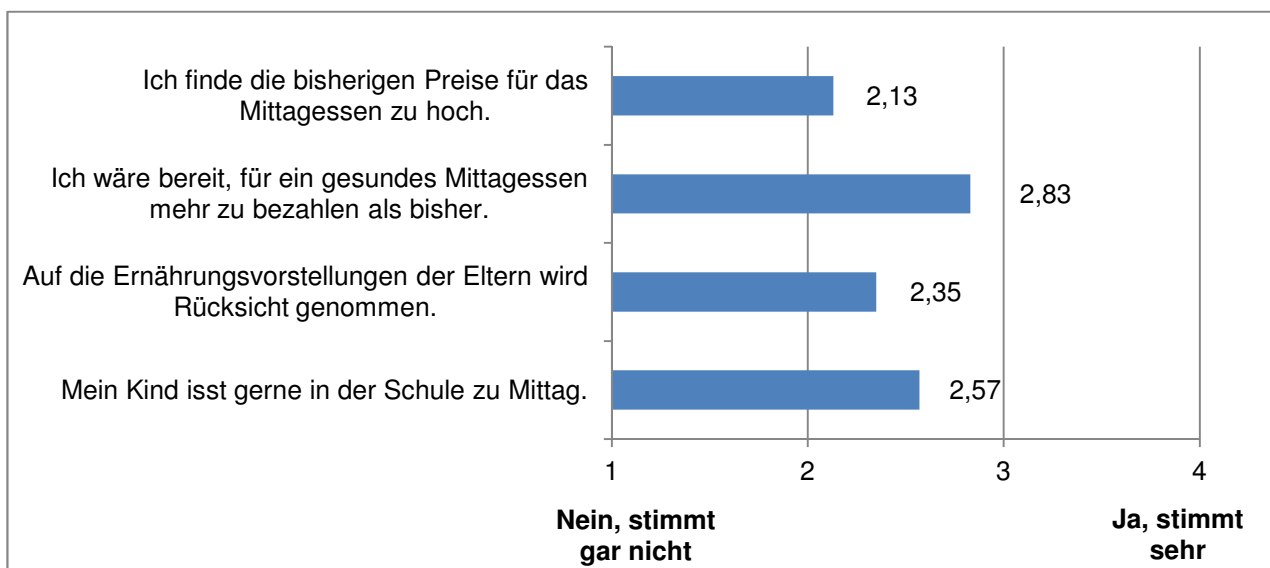


Abbildung 16: Mittlere Zustimmung zu Aspekten des Mittagessens

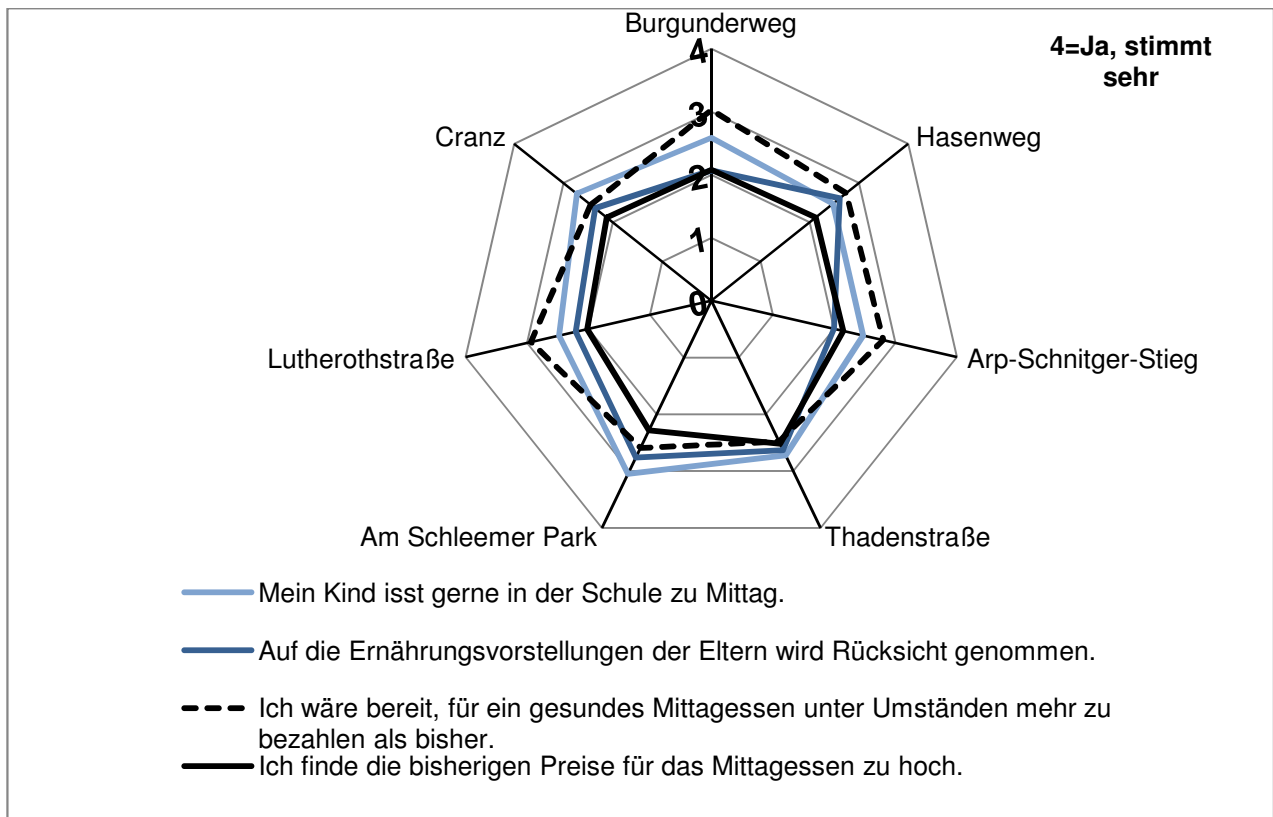
<sup>12</sup> Ganztagssschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags-  
schulen 2005-2010. Eine Veröffentlichung des StEG-Konsortiums. [http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere\\_StEG\\_2010-11-11.pdf](http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf)



Insgesamt überrascht die vergleichsweise hohe Bereitschaft der Eltern, für ein Mittagessen von guter Qualität sogar noch mehr als bisher zu bezahlen<sup>13</sup>. Die mittlere Zustimmung zu dem hypothetischen Standpunkt, wonach die Preise zu hoch seien, liegt hingegen deutlich unter dem Skalenmittelwert.

Auf die Ernährungsvorstellungen der Eltern wird eher nicht in dem Maße eingegangen, in dem dies Eltern als wünschenswert erachten. Die Gesamtzufriedenheit, ausgedrückt in der Zustimmung zu der Aussage „Mein Kind isst gerne in der Schule zu Mittag“, liegt ebenfalls nur auf einem mittleren Niveau und damit deutlich unter der allgemeinen Schulzufriedenheit, gemessen mit Skalen der Schulinspektion.

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Einschätzungen von Standort zu Standort, wie Abbildung 17 zeigt. Am Beispiel Cranz und Arp-Schnitger-Stieg wird deutlich, dass bei identischem Lieferanten und Essensangebot weitere Faktoren wie die soziale Zusammensetzung der Elternschaft oder die räumlichen Verhältnisse zu unterschiedlichen Bewertungen führen können. Bei der Weiterentwicklung des Angebots muss daher vor allem von den lokalen Voraussetzungen und Bedarfen ausgegangen werden.



**Abbildung 17: Zufriedenheit mit dem Mittagessen nach Schulstandort**

Es überrascht auch nicht, dass die Einschätzungen zum Mittagessen anhand der Merkmale Familienstatus, Familiensprache und sozialer Status (anhand des Hilfskonstrukts „Bücher im Haushalt“) divergieren<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Im Schuljahr 2010/2011 betragen die Kosten standortabhängig zwischen 2,80 Euro und 3,50 Euro.

<sup>14</sup> Für ausführliche Vergleiche siehe Abbildungen 6 bis 8 im Anhang.

Mit mittleren Zustimmungswerten von 2,57 bzw. 2,63 auf der vierstufigen Skala finden Eltern anderer Familiensprache bzw. Eltern mit unter 25 Büchern mit einem signifikanten Abstand gegenüber den übrigen Gruppen, dass die Preise für das Mittagessen zu hoch seien. Die Bereitschaft, für ein gesundes Mittagessen mehr zu zahlen als bisher, ist wiederum in der Gruppe mit über 200 Büchern mit einem Mittelwert von 2,97 am höchsten. Bei Alleinerziehenden ist die Bereitschaft zu Mehrausgaben verständlicherweise etwas geringer ausgeprägt als in vollständigen Familien, ansonsten unterscheidet sich diese Gruppe nicht signifikant.

Eine kritische Haltung gegenüber dem Mittagessen, wie sie in mangelnder Zustimmung zu dem Frageitem „Auf die Ernährungsvorstellungen der Eltern wird Rücksicht genommen“ zum Ausdruck kommt, ist eher bei höherem sozialen Status vorhanden. Eltern mit Migrationshintergrund, wo besondere Ernährungsvorstellungen vermutet werden könnten, sind hingegen mit einem mittleren Zustimmungswert von 2,69 im Gegensatz zu 2,31 zufriedener als deutsche Eltern. Auch die globale Zufriedenheit im Sinne des Items „Mein Kind isst gerne in der Schule zu Mittag“ ist in nicht-deutsch geprägten Elternhäusern mit einem Mittelwert von 2,84 sowie in der Gruppe mit dem geringsten kulturellen Kapital (weniger als 25 Bücher) mit einem Mittelwert von 3,0 signifikant am höchsten. Es gilt allerdings die Einschränkung, dass Migranten nicht repräsentativ vertreten sind und die Gruppe der Eltern mit wenigen Büchern sehr gering ist.

Dass das Thema Essen ein Reizthema ist, beweisen die zahlreichen und ausführlichen freien Kommentare in den Elternfragebögen. Diese betreffen u.a. den Preis, aber auch das Preis-Leistungsverhältnis, das vielfach als unangemessen beurteilt wird. Außerdem kommen Aspekte zur Sprache wie Raumverhältnisse, Atmosphäre und mangelnde Zeit. Vor allem aber machen sich Eltern zum Sprachrohr ihres Kindes und beklagen Geschmack und Qualität. Das Prädikat „kindgerecht“, das angeblich nicht erreicht wird, wird gerne bemüht, bleibt aber undefiniert. Standortabhängig wird für Biokost und Vollwert plädiert. Darüber hinaus wird häufig beklagt, dass es keine Auswahl gebe und dass die Kinder zu wenig Mitsprache hätten. Vereinzelt werden Vergleiche mit der Hortverköstigung herangezogen, die hochwertiger sei. Alles in allem wird in der Elternschaft eine durchaus hitzige Diskussion über qualitative Fragen des Mittagessens geführt. Solange es an einer Standardisierung mangelt, wie sie in anderen europäischen Staaten üblich ist, und solange Provisorien weit verbreitet sind, wird sich daran vermutlich wenig ändern.

### 3.2.4.2 Zufriedenheit mit der Hausaufgabenbetreuung

Eine dezidierte Meinung haben Eltern in der Regel auch zur Hausaufgabenbetreuung. In der Befragung gaben sie folgende Einschätzungen ab, die sich um den Skalenmittelwert bewegen und damit im Großen und Ganzen eine durchschnittliche Zufriedenheit widerspiegeln, die noch Raum nach oben lässt.

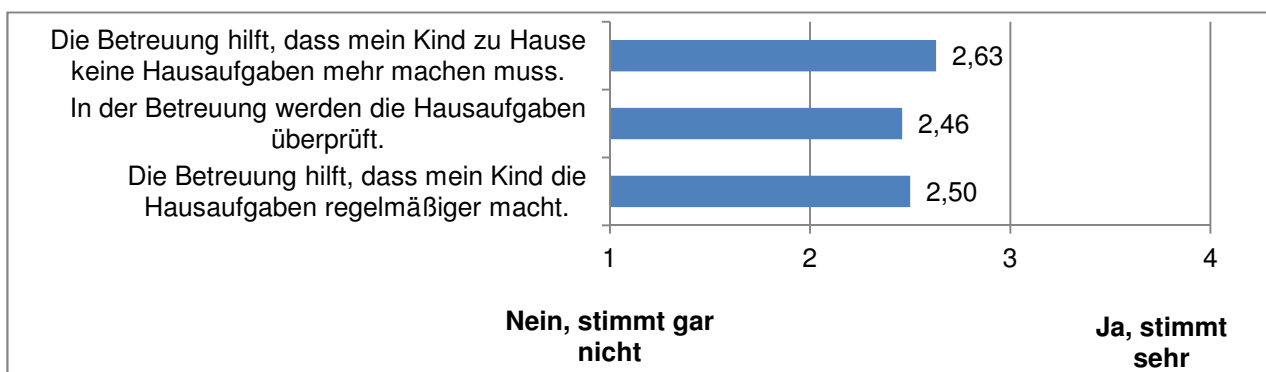


Abbildung 18: Mittelwerte zur Einschätzung der Hausaufgabenbetreuung

Die Zufriedenheit variiert allerdings abhängig von sozialen Merkmalen. Besonders kritisch sind erwartungsgemäß Eltern mit hohem kulturellem Kapital. Familiensprache und der Status „alleinerziehend“ sind von nachrangiger Bedeutung.

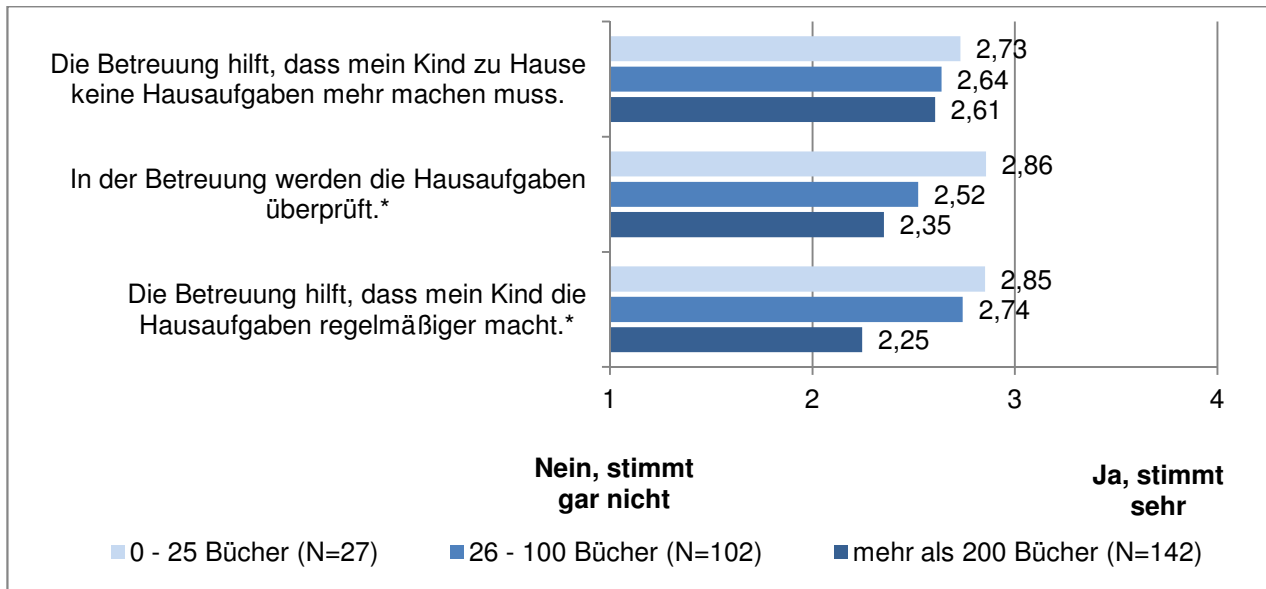
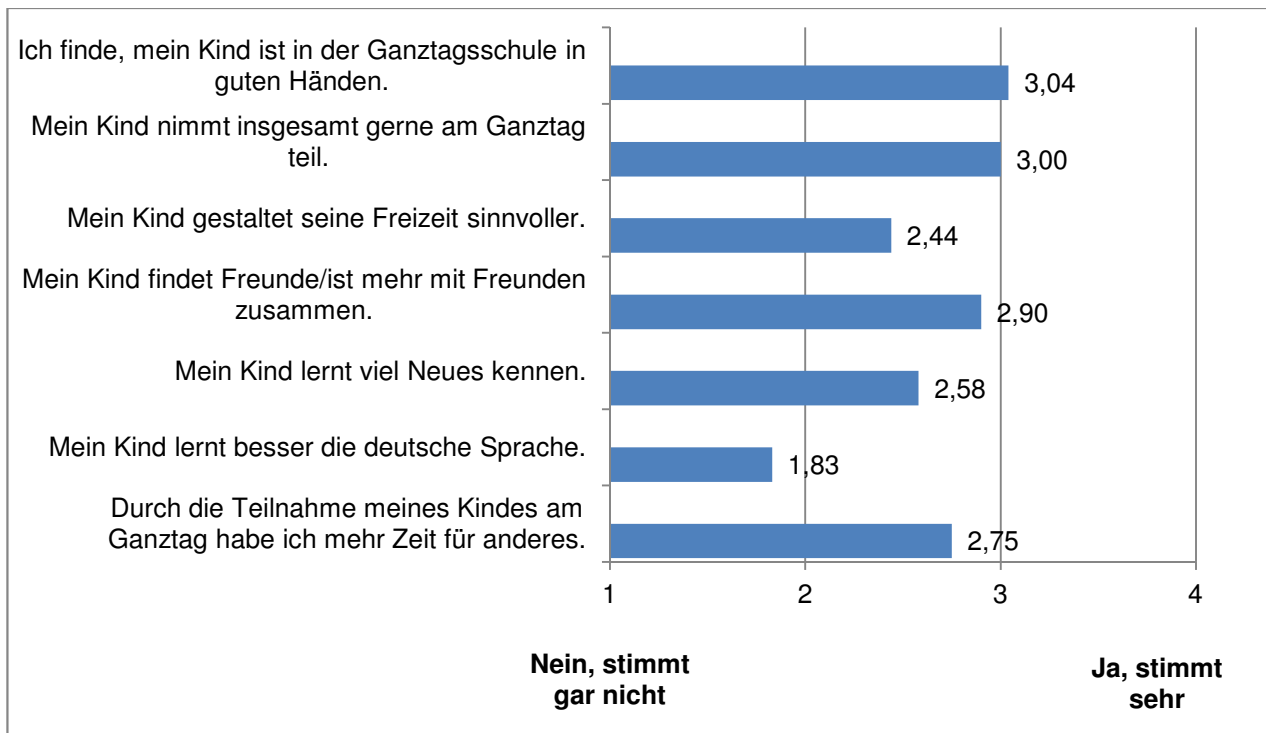


Abbildung 19: Mittelwerte zur Einschätzung der Hausaufgabenbetreuung nach Merkmal Bücherbestand (das Symbol \* weist auf eine signifikante Abweichung hin)

### 3.2.4.3 Gesamteinschätzung der Nachmittagsangebote

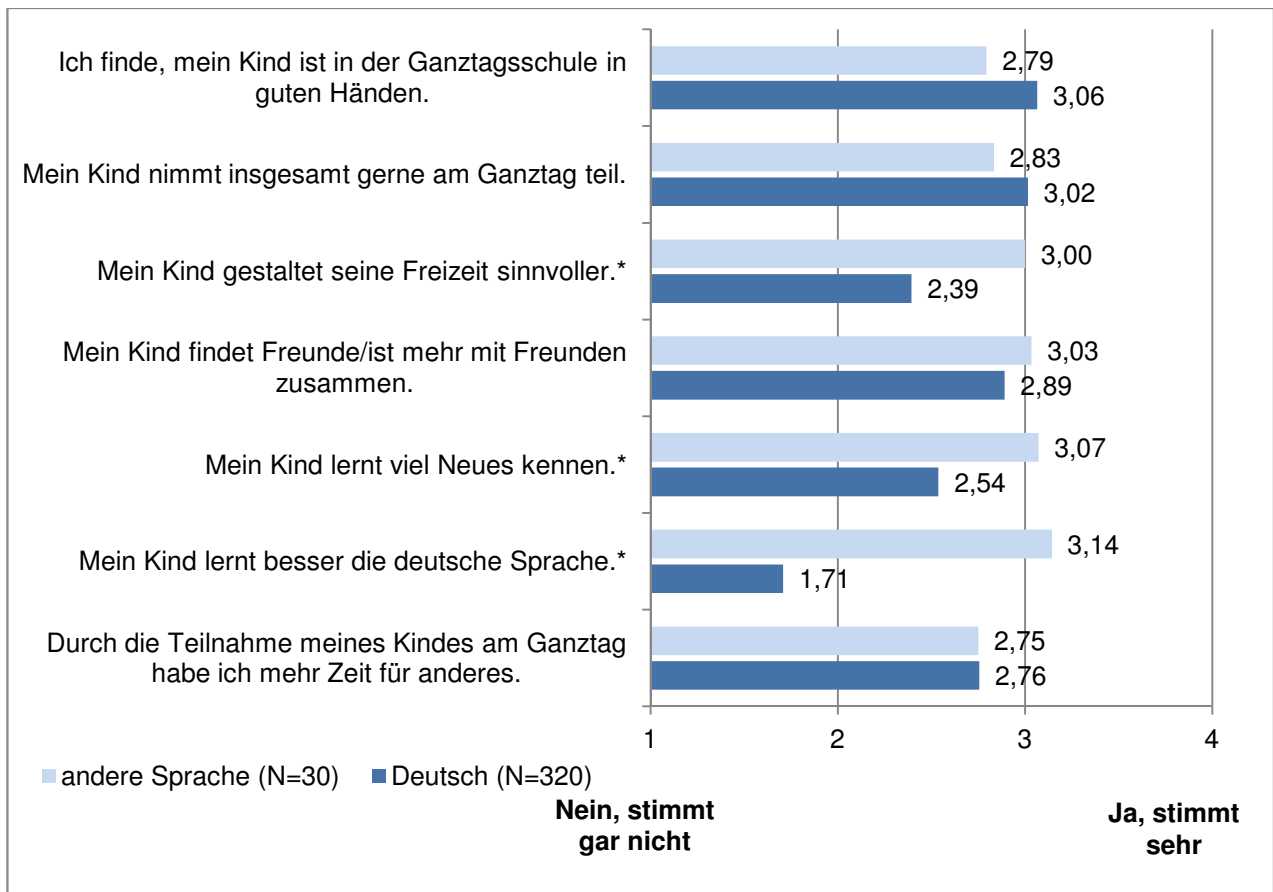
Im Vergleich mit einzelnen Komponenten von GBS, die unter kritischer Beobachtung stehen, ist die Gesamteinschätzung in der Tendenz positiv, betrachtet man die mittlere Zustimmung zu globalen Aussagen wie „Ich finde, mein Kind ist in der Ganztagschule in guten Händen“ oder „Mein Kind nimmt insgesamt gerne am Ganztage teil“ – bei Mittelwerten von rund 3,0.

Skeptischer sind die Eltern, wenn es um sinnvolle Freizeitbeschäftigung oder das Anregungspotential geht. Die Erwartung, die Deutschkenntnisse zu verbessern, trifft naturgemäß fast ausschließlich für die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund zu, was den geringen Zustimmungswert erklärt. Der persönliche Gewinn („habe mehr Zeit für anderes“) wird durchweg positiv bewertet.



**Abbildung 20: Mittelwerte zur Gesamteinschätzung des Nachmittagsangebots**

Divergierend sind die Einschätzungen abhängig von der Familiensprache. Eltern mit Migrationshintergrund sind in der Tendenz zur Ganztagsbetreuung positiv eingestellt sind, wobei einzuschränken ist, dass die Stichprobe hier klein und nicht repräsentativ ist. Insbesondere vertreten sie die Meinung, dass Ganztagschule einen Beitrag zur Sprachförderung darstelle. Der empirische Nachweis, dass dies gelingt, bleibt allerdings noch zu erbringen. Abbildung 21 enthält eine Gegenüberstellung nach Familiensprache. Für Vergleiche nach Familienstatus und Bücherbestand siehe Abbildungen 3 und 5 im Anhang.



**Abbildung 21: Mittelwerte zur Gesamteinschätzung nach Familiensprache (das Symbol \* weist auf eine signifikante Abweichung hin)**

### 3.2.5 Vorrangige Entwicklungsbedarfe aus Sicht der Eltern

Mit Blick auf die weitere Ausgestaltung von GBS wurde den Eltern die Frage gestellt, in welchen Handlungsfeldern sie Bedarf für Nachbesserung und Entwicklung sehen. Es zeigt sich, dass das besondere Augenmerk auf dem Mittagessen und einem Ausgleich durch Bewegung und Sport wie auch durch musische und kreative Aktivitäten liegt. Die Förderung sowohl von leistungsstarken Kindern mit besonderen Interessen als auch von Kindern mit Sprach- und Lernproblemen ist den Eltern ein weiteres dringendes Anliegen. Es darf vermutet werden, dass sie hier dezidierte Erwartungen an eine ganztägige Betreuung in der Regie der Grundschule haben, die sie nicht in derselben Weise an den Hort richten würden. Weniger Handlungsbedarf scheinen die Eltern bezüglich der Kostengestaltung und der Personalversorgung (Ausnahme: Betreuungsschlüssel) wahrzunehmen. Raumfragen sind im Blick, scheinen jedoch nicht überbewertet zu werden, wenn man freie Antworten und die Einschätzung zu dem einschlägigen Frageitem berücksichtigt. Die Gesamtheit der zur Einschätzung präsentierten Items findet sich in Abbildung 22.



Abbildung 22: Vorrangige Entwicklungsbedarfe aus der Sicht der Eltern

### 3.3 Elternpositionen aus der Sicht von Leitungskräften und Pädagogen

Die Planung und Umsetzung von GBS wird nicht unwesentlich von der lokalen Zusammensetzung der Elternschaft und dem zwischen den Standorten variierenden Engagement der Eltern bestimmt. Dabei spielen nicht nur die von Elternvertretern zum Ausdruck gebrachten Positionen und die mangels empirischer Daten bislang eher anekdotischen als repräsentativen Meinungen der „Basis“ eine Rolle, sondern auch die Zuschreibungen, die das Personal von Schulen und Jugendhilfeträgern vornimmt. Diese Einstellungen sind oft wenig bewusst, aber handlungsleitend. Die an Schulen durchgeführten Interviews lassen Einblicke zu, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

Im Vorfeld einer Einführung von GBS gilt es zunächst die Kommunikation mit den Eltern zu gestalten, für gewöhnlich in der Weise, dass Informationsveranstaltungen stattfinden, teilweise von Schule und Kita-Träger gemeinsam. Dabei gelingt es in unterschiedlichem Maße, die Eltern zu erreichen. Teilweise wird versucht, durch Informationsblätter in verschiedenen Sprachen die Beteiligung zu erhöhen oder Eltern in die Position von „Vorreitern“ zu versetzen, die für das Angebot werben. Teilweise wird eine geringe Beteiligung aber von vorn herein als unabänderlich angesehen. So glauben sich Funktionsträger auch im Zusammenhang mit GBS in Annahmen bestätigt, die sie über lange Zeit entwickelt haben.

TL1: *Also, ich würde sagen: Es gibt einen Teil sehr engagierter Eltern. Es gibt einen Teil Eltern, die sind je nach Lust und Laune engagiert, wie die Termine passen. Und es gibt einen Teil Eltern, die sind wie überall, überhaupt nicht engagiert und freuen sich, dass ihre Kinder von acht bis dreizehn oder acht bis sechzehn Uhr bei uns sind.  
(Interview mit Trägerleitung)*

Die geringe eigene Aktivität mancher Eltern führt dazu, dass Lehrkräfte und Schulleitungen stellvertretend tätig werden, wie das folgende Interview mit Leitungskräften zeigt:

E1: *Naja, da waren ja zum Beispiel nochmal jetzt ... diese Lernentwicklungsgespräche.*  
TL1: *Lernentwicklungsgespräche, das durchaus. Wenn ich also meine als Lehrer...*  
I: *Da wird die Empfehlung ausgesprochen?*  
SL: *Da spreche ich die Leute an. Nur die kommen nicht von sich aus zu mir oder so, sondern man geht aktiv auf die zu.*  
I: *Und wenn sie die ansprechen, sagen die dann: „Das habe ich ja gar nicht mitgekriegt“? Oder haben sie das schon mitgekriegt, aber sich nicht darum gekümmert?*  
E1: *Auch unterschiedlich.*  
TL1: *Auch unterschiedlich.*  
SL: *Völlig indifferent die Leute.*  
I: *Ja ja.*  
TL1: *Aber es kommen auch Kinder zu uns, die geschickt, wo die Eltern von den Lehrern geschickt worden sind.*  
E1: *Ja.*  
*(Interview mit Schul- und Trägerleitungen und pädagogischem Fachpersonal eines Trägers)*

So erwünscht die Intervention von Seiten der Schule im Interesse der Kinder ist, so erscheint es doch als problematisch, dass die Aufnahme in die Nachmittagsbetreuung noch kaum im Rahmen systematischer individueller Förderung geschieht und mit der erklärten Intention der Beratung und Unterstützung von Eltern. Dass Eltern mit ungünstigem sozio-kulturellem Hintergrund sehr wohl die Hoffnung haben, durch Ganztagschule die Chancen ihres Kindes auf Teilhabe zu erhöhen, scheint den befragten Funktionsträgern nicht bewusst zu sein.

An Standorten, an denen Eltern ein hohes Engagement an den Tag legen, stellt sich die Situation für die Leitungskräfte als gespalten dar. Zum einen gelingt es, Unterstützung in der Elternschaft zu mobilisieren, zum anderen sehen sich Schulen mit hohen Ansprüchen, Kritik und Konfliktpotential konfrontiert, wie an einer der Pilotschulen:

- I: Woran liegt das, dass die Eltern da sich so stark beteiligt haben? Ist das ein Thema, das von großem Interesse ist, oder generell?*
- SL: Ich glaube ja. Es gibt eine sozusagen, eine kleine Spaltung in der Elternschaft. Das hat mit unserem Standort zu tun. Eltern entscheiden sich ja für die Ganztagschule, aber es gibt auch viele Eltern, die entscheiden sich für die Kinder, also, und sagen: Ich möchte zu Hause bleiben. Und weil wir das auch einigermaßen offensiv beworben haben, wir wollen Ganztagschule werden, gibt es jetzt bei den Eltern so ein bisschen Ärger. Dass sie sagen: Ja, es wird so viel für die Ganztagschule und es wird gar nicht honoriert, dass es hier Eltern gibt, die auf den Beruf verzichten. Und wir wollen ja unsere Kinder nachmittags betreuen, wir wollen ihnen ermöglichen, Ballettunterricht und so weiter und so fort. Da gibt es so ein bisschen Zwist und das wird von einigen wenigen Eltern etwas forciert.  
(Interview mit Schulleitung)*

Gerade Eltern aus dem sog. Bildungsbürgertum stehen einer verpflichtenden Nachmittagsbetreuung bis 16 Uhr eher skeptisch gegenüber und zwar ungeachtet ihrer Berufstätigkeit (die auch unter „Nicht-Nutzern“ weit verbreitet ist, wie die Befragung gezeigt hat). Dies nehmen Schulleitungen deutlich wahr und sehen sich in dem Dilemma, dass sie für ein Angebot werben wollen, das noch unzulänglich ist, aber qualitativ nur ausgebaut werden kann, wenn seine Verbindlichkeit unstrittig ist.

- SL: Und das hören wir ja immer wieder, dass Eltern sagen: Ja, wenn es erst mal so ist, dann würden wir unser Kind da auch hingeben. War jetzt ja gerade beim Elternrat wieder das Thema, dass sie sagen: Dann würde ich es auch sofort machen, aber im Moment ist das ja ein Provisorium und das kann man auch nicht wegdiskutieren!  
(Interview mit Schulleitung)*

In der Elternschaft (auch in der verfassten Elternschaft) bedarf es noch einer gewissen Überzeugungsarbeit, dass Ganztätigkeit nach dem Terminkalender von Eltern und hohe Qualität von Angeboten in einem Zielkonflikt stehen. GBS schafft an dieser Stelle durch klarere Verbindlichkeiten im Übrigen eher günstigere Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Angebote als der traditionelle Hort. An verschiedenen Standorten wird hier um eine Richtschnur gerungen, wie das folgende Beispiel zeigt:

- E1: Jeden Mittag holen wir eine Liste ab wo drauf steht...*
- I: Ja?*
- E2: Da steht ja immer irgendein Kurs dann, wo das Kind hingeschickt werden muss.*
- E1: Das Kind um 15.40 Uhr zum Klavier schicken. Das nächste Kind um 13.45 Uhr. Das andere 14.00 Uhr zum Geigen. Die Kinder müssen zum Hapkido. Das heißt, mein Handy ist programmiert im Kalender, das piept alle Nase lang, dass ich erinnert werde, dass ich irgendein Kind irgendwo hinschicken muss.*
- I: Also es gibt halbstündliche Schienen sozusagen, wo jemand irgendwo hin könnte?*
- L: Es gibt keine Schienen in dem Sinne. [...]  
Dass die Kinder sozusagen bis um 14.30, 15.00 Uhr in ihren Gruppen sind und dann in verschiedene Angebote gehen. Dass sozusagen die Gruppen aufgelöst werden und dann die Kinder in verschiedene Gruppen gehen und dann zu den Angeboten. Bloß bei den Eltern ist immer noch so ein Verständnis von Hort da; ich kann mein Kind auch früher abholen.  
(Interview mit pädagogischem Fachpersonal eines Trägers und Lehrkraft)*



### 3.4 Zusammenfassung

Mit der Elternbefragung ist es gelungen, von einem beachtlichen Teil der Betroffenen (Rücklaufquote 48 Prozent) eine Meinungsäußerung einzuholen, die die Positionen von gesetzlichen Elternvertretungen und von freien Elterninitiativen, aber auch gängige Annahmen beim Personal von Schulen und Kita-Trägern ergänzt und ggf. relativiert.

Die Ergebnisse sind in Teilen erwartungsgemäß, verschiedentlich geben sie jedoch Anlass zu einer Neubewertung oder zur Ableitung von Handlungsbedarfen. Dies gilt für die hier berichteten Gesamtergebnisse, mehr noch aber für die schulspezifischen Auswertungen, die den Schulen für die eigene Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt wurden.

Zunächst ist nicht überraschend, dass die Inanspruchnahme von GBS in einem engen Zusammenhang mit der Berufstätigkeit der Eltern, allen voran der Mütter steht. Die Berufstätigkeit ist mit Abstand der Hauptanlass für die Teilnahme an der Nachmittagsbetreuung. Dass es hier allerdings Unterschiede nach Sozialstatus gibt, ist zur Kenntnis zu nehmen: dieser Beweggrund kommt bei sozial Schwächeren weniger zum Tragen als in der Mittelschicht. Bemerkenswert ist hingegen, dass die Berufstätigkeit von Müttern auch bei Familien, die GBS nicht nutzen, eine große Rolle spielt. In jeder zehnten befragten Familie, die nicht zu den Nutzern von GBS gehört, ist die Mutter Vollzeit berufstätig, in zwei Dritteln Vollzeit oder Teilzeit. Das heißt, dass Eltern andere Betreuungsmöglichkeiten teilweise vorziehen.

Auf ganztägige Betreuung sind hohe Erwartungen bezüglich kompensatorischer Effekte gerichtet. Dies ist politischer Konsens und auch Lehrkräfte, die den Besuch von GBS empfehlen, setzen darauf. Dass die betroffenen Eltern selbst hier ein Problembewusstsein haben, mag überraschen. Die Befragung zeigt, dass Eltern, die als Migranten, Alleinerziehende oder sozial Schwache Nachteile für ihre Kinder wahrnehmen, große Hoffnungen in ganztägige Betreuung setzen. Der Nachweis für die tatsächliche Kompensationswirkung der Ganztagschule steht allerdings noch aus; es gilt diese berechtigten Erwartungen ernst zu nehmen und die Bedingungen für Wirksamkeit empirisch zu überprüfen.

Die Zufriedenheit mit GBS ist im Ganzen betrachtet höher als möglicherweise erwartet: mit einem Mittelwert von exakt 3 auf der vierstufigen Skala sind Eltern der Meinung, dass ihr Kind in der ganztägigen Betreuung in guten Händen ist und gerne am Ganzttag teilnimmt. Im Einzelnen nehmen die Eltern jedoch Schwachstellen wahr, insbesondere bei der Mittagsverpflegung. Handlungsbedarf wird schwerpunktmäßig bei fördernden Aktivitäten gesehen, von Bewegung und Kreativität bis hin zur Unterstützung und Förderung von leistungsstarken wie leistungsschwachen Kindern. Anders gesagt, an das Modell GBS werden hohe Erwartungen nicht nur bezüglich „Betreuung“, sondern auch bezüglich „Bildung“ gestellt. Die Annahme, dass die Messlatte hier höher angesetzt wird als bei der Einschätzung von Hortbetreuung, liegt nahe. Da Vergleichsgruppen (GBS-Kinder im Gegensatz zu Hortkindern) jedoch nicht Teil des Evaluationsdesigns waren, bleiben Überlegungen zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung der Betreuungsmodelle spekulativ.

Eher überraschend ist die zurückhaltende Einschätzung der Eltern zu Kostengesichtspunkten, insbesondere dass viele offenbar bereit wären, für ein gesundes Mittagessen mehr auszugeben. Nicht übersehen werden darf jedoch, dass hier Standort und soziale Lage der Familien eine wichtige Rolle spielen. Die Bereitschaft zum finanziellen Engagement der einen und die Bedürftigkeit der anderen sprechen jedoch für ein verändertes Finanzierungsmodell mit einer stärkeren Differenzierung von Beiträgen und Subventionen.

## **4. GBS aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler**

### **4.1 Anlage der Schülerbefragung**

Gerade im Grundschulbereich ist die Sorge der Eltern – ob Einzelpersonen oder Elternvertretungen – um die Qualität von Betreuungsangeboten und um das Wohlergehen der Kinder im Ganzttag verständlicherweise groß. Bei ihren Bewertungen müssen sich die Erwachsenen jedoch notgedrungen auf unsichere und anekdotische Informationen ihrer Kinder stützen. Es ist daher von hohem Interesse, von den Schülerinnen und Schülern selbst ein Feedback zu verschiedenen Aspekten der Ganztagsbetreuung einzuholen und Stärken und Schwächen in den Blick zu nehmen. Dies gilt trotz der Tatsache, dass Meinungsäußerungen von jüngeren Kindern mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln sind und Befragungen den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten angepasst werden müssen.

Interviews mit Kindern konnten aufgrund des damit verbundenen Aufwands bedauerlicherweise nicht durchgeführt werden, obwohl sie für diese Personengruppe ein angemessenes Erhebungsinstrument – wenn auch mit eingeschränkter Repräsentativität – dargestellt hätten. Die Einschätzungen der Kinder zu Infrastrukturen, Personal und Angeboten aller Art, vom Mittagessen über die Hausaufgabenbetreuung bis zu Freizeitangeboten, wurden daher mit einem standardisierten kindgerechten Fragebogen<sup>15</sup> erhoben. Die Durchführung der Befragung lag in den Händen der Pilotenschulen, die dafür Fragebögen und ein Musteranschreiben für Eltern erhielten. Die Teilnahme der Kinder war an die Zustimmung der Erziehungsberechtigten gebunden. Befragt wurden nur Kinder von der 2. bis zur 4. Klasse, die an den Nachmittagsangeboten teilnehmen. Zum Zeitpunkt der Befragung (Ende April 2011) hatten die Kinder ausreichend Gelegenheit gehabt, GBS kennenzulernen.

Insgesamt beträgt der Rücklauf 178 Fragebögen. Bezogen auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, die für die Nachmittagsbetreuung angemeldet sind, beläuft sich die Beteiligungsquote auf 27,2 Prozent. Ähnlich der Elternbefragung schwankt diese allerdings zwischen den Standorten, hier zwischen 14,9 und 29,6 Prozent. Mit 57 Prozent der Befragten waren die Mädchen leicht in der Überzahl. Die Hälfte der Kinder besuchte die 3. Klasse, die 2. und 4. Klasse waren mit je einem Viertel vertreten.

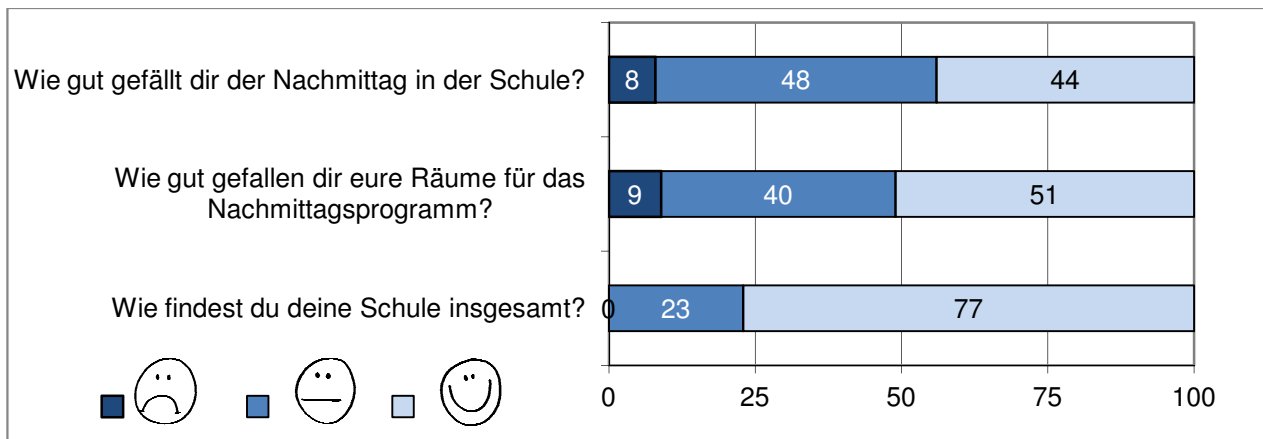
Die Fragen waren zum einen als Ja-Nein-Fragen mit der Ausweichmöglichkeit „weiß ich nicht“ gestellt, zum anderen im Sinne einer dreistufigen Skala (z.B. gern – mittel – ungern), die durch drei Smilies dargestellt war (teilweise ebenfalls mit der Option „weiß ich nicht“).

### **4.2 Ergebnisse der Schülerbefragung**

Dass jüngere Kinder bei einer Gesamtbewertung ihrer Schule zu einer positiven Einschätzung kommen, ist angesichts der großen Identifikation mit diesem entscheidenden Lebensort erwartbar. Dies spiegelt sich auch hier darin wieder, das drei Viertel der befragten Kinder ihre Schule gut finden und kein einziges Kind ein negatives Urteil abgibt. Mit Blick auf den Nachmittag und hier noch im Speziellen auf die räumliche Situation fällt die Meinung etwas kritischer aus. Immerhin 8 bzw. 9 Prozent der Kinder äußern sich negativ bezüglich des Nachmittagsprogramms und der räumlichen Verhältnisse.

---

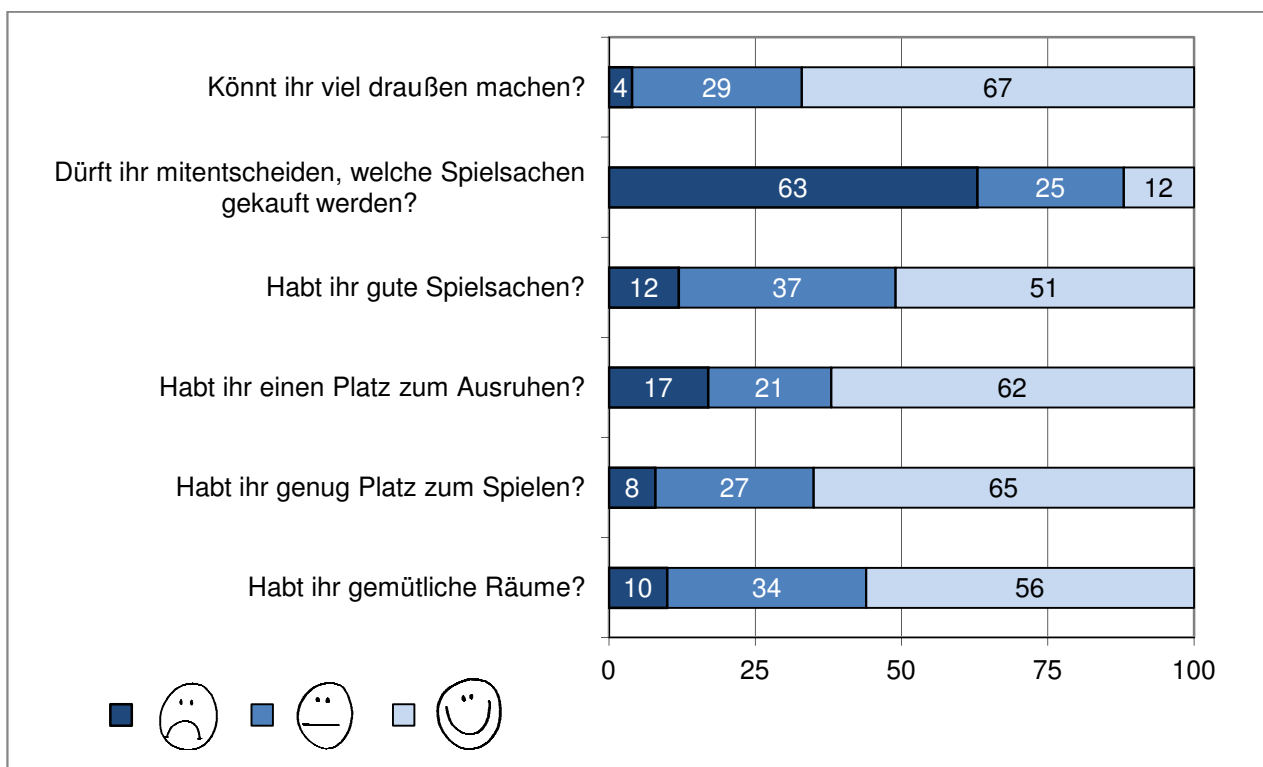
<sup>15</sup> Der Schülerfragebogen ist in einem Anhang abgedruckt, der bei den Autorinnen erhältlich ist.



**Abbildung 23: Gesamteinschätzung der Schülerinnen und Schüler – relative Anteile in Prozent**

Angesichts von Vorbehalten gegen die räumlichen Verhältnisse in der Elternschaft wurde bei der Befragung der Kinder den Einzelheiten hohe Beachtung geschenkt. Für das kindliche Wohlbefinden sind die Maßstäbe der Kinder mindestens ebenso wichtig wie die Erwartungen der Erwachsenen.

Alles in allem sind die Einschätzungen der Kinder positiv. Eindeutig ist der Wunsch, bei der Ausstattung mit „Spielsachen“ mehr beteiligt zu werden. Ob dies als Hinweis verstanden werden muss, dass sich Kinder generell mehr Mitsprache wünschen, muss offen bleiben<sup>16</sup>.



**Abbildung 24: Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu Räumen und Ausstattung – relative Anteile in Prozent**

<sup>16</sup> Vgl. Antwort auf die Frage „Könnt ihr euch Freizeitangebote wünschen?“. Hier antworten 34,5 Prozent mit „ja“, 44 Prozent mit „nein“ und 21,4 Prozent mit „weiß nicht“.

An Aktivitäten im Freien scheint es aus kindlicher Sicht nicht zu mangeln. Über die Qualität der Angebote sagt diese Einschätzung selbstverständlich nichts aus.

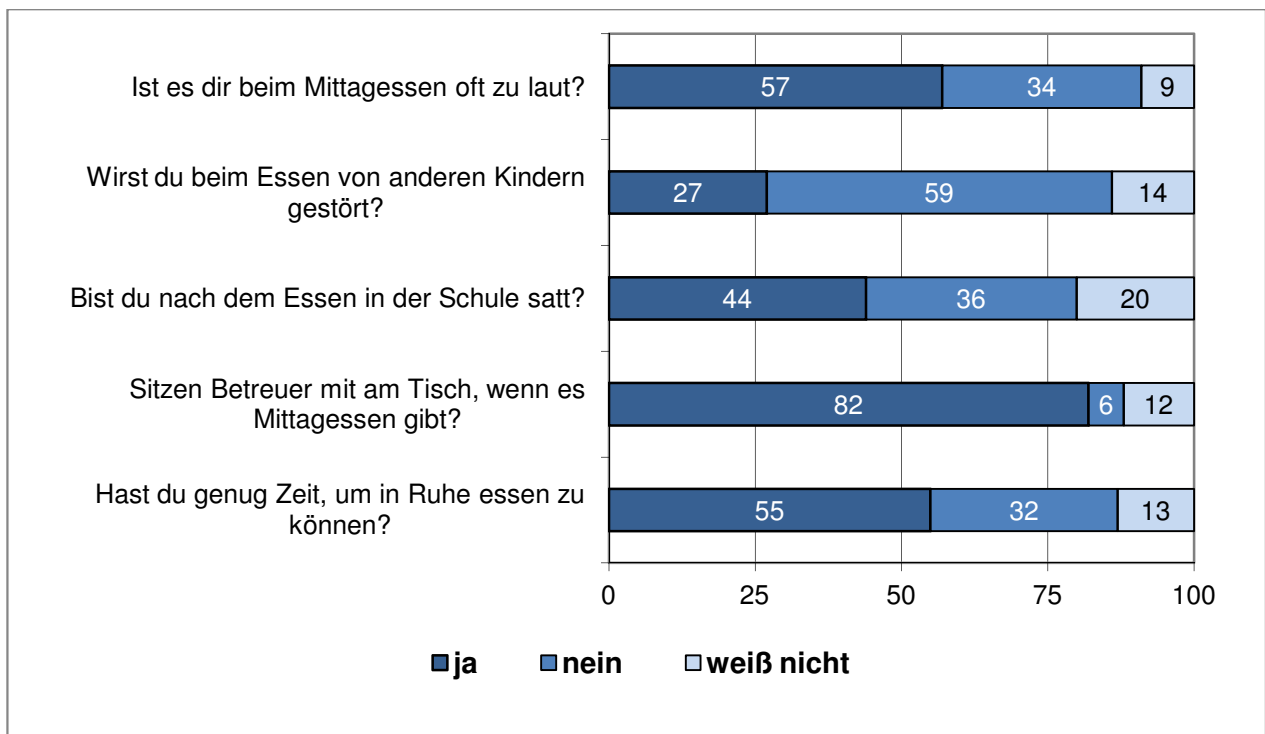
Eine zentrale Rolle im Ganzttag nimmt das Mittagessen ein, mögen es auch die Kinder selbst nicht so sehen. Auskunftsfähig sind zu diesem Thema die Schülerinnen und Schüler dennoch in besonderer Weise. Insgesamt ist das Urteil positiv: 50 Prozent der Kinder sagen von sich, dass sie gern mit den anderen Kindern in der Schule zu Mittag essen, weitere 39 Prozent nehmen eine neutrale Position ein („mittel“), nur 11 Prozent erklären, dass sie „ungern“ zum Mittagessen gehen.

Über den Geschmack lässt sich bekanntlich streiten. Nur jedes sechste Kind findet, dass das Essen oft gut schmeckt, immerhin hat die Hälfte der Kinder eine pragmatische Einstellung („schmeckt mal gut mal schlecht“). Allerdings sind die Einschätzungen von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Das Urteil „schmeckt oft gut“ kommt auf eine Zustimmung zwischen nur 2 Prozent und immerhin 29 Prozent je nach Standort.

**Tabelle 5: Antworthäufigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Bewertung des Mittagessens**

	Wie schmeckt dir das Mittagessen in der Schule?			
	Ich bringe eigenes Essen zur Schule mit.	Schmeckt oft schlecht.	Schmeckt mal gut, mal schlecht.	Schmeckt oft gut.
In Prozent	4	30	49	17

Im Einzelnen kristallisiert sich aus den Rückmeldungen der Kinder an verschiedenen Punkten Optimierungsbedarf heraus.

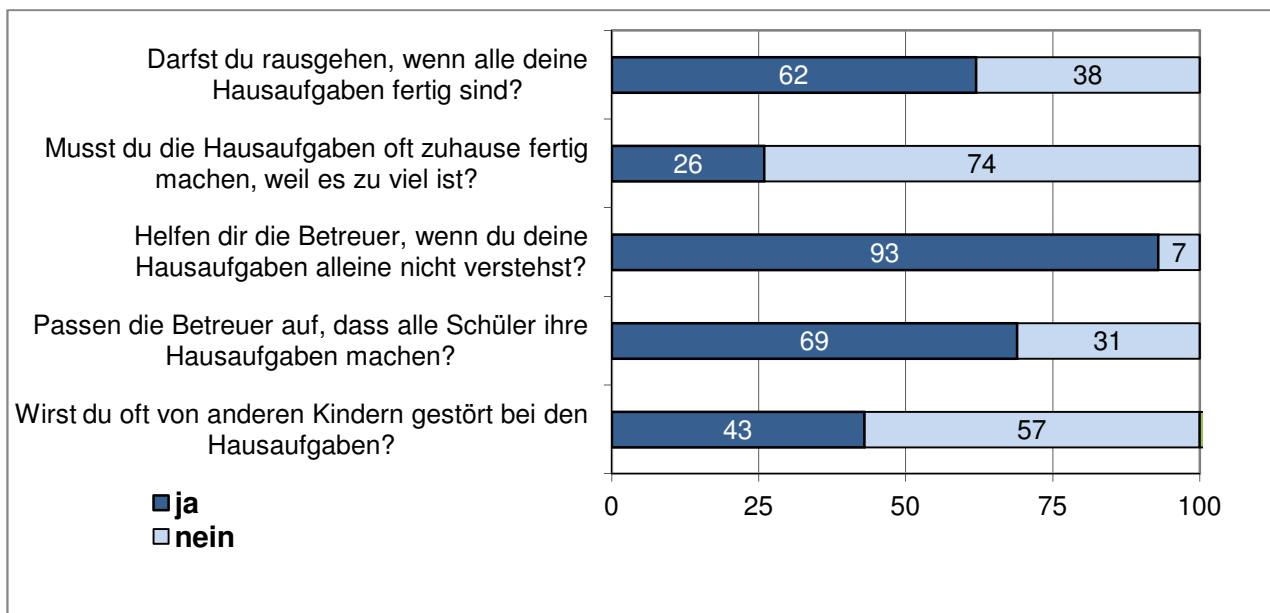


**Abbildung 25: Einschätzung des Mittagessens - relative Anteile in Prozent**

Der Handlungsbedarf ist standortbezogen unterschiedlich. Schulen, die bei ausreichender Beteiligung eine eigene Auswertung der Schülerbefragung erhalten haben, haben dafür Anhaltspunkte. Verbesserungen lassen sich in diesem Bereich auch nur im Rahmen der lokalen Organisation in Angriff nehmen.

Neben dem Mittagessen wurden in der Schülerbefragung die Hausaufgabenbetreuung und die Freizeitangebote in den Blick genommen. Dass Hausaufgabenbetreuung nicht unbedingt zu den beliebtesten Aktivitäten des Nachmittags gehört, ist anzunehmen. Tatsächlich sagen jedoch 37 Prozent der Kinder von sich, dass sie gern zur Hausaufgabenbetreuung gehen, 47 Prozent nehmen eine neutrale Haltung ein und 16 Prozent gehen nach eigener Aussage nur ungern dorthin. Die positive Haltung zur Hausaufgabenbetreuung („gehe gerne“) reicht allerdings von Anteilen zwischen 20 und 69 Prozent an den Standorten, für die Auswertungen erstellt werden konnten.

Im Einzelnen gibt es auch hier Verbesserungsmöglichkeiten, die allerdings von Schule zu Schule in unterschiedlichem Maße dringlich und realisierbar sind. Die vorliegenden Daten können den Anstoß dazu geben, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und bei kritischen Befunden Abhilfe zu schaffen.

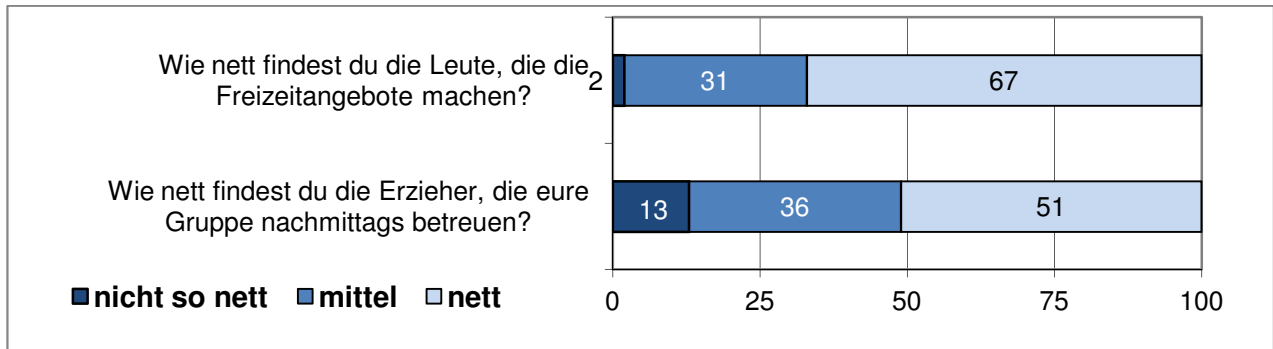


**Abbildung 26: Einschätzung der Hausaufgabenbetreuung - relative Anteile in Prozent**

Nach Auskunft der Kinder gibt es eine Vielzahl von Freizeitangeboten, die mehrheitlich in den Bereich Sport und Bewegung fallen. An zweiter Stelle stehen manuelle und künstlerische Aktivitäten wie Specksteingestaltung, Basteln, Häkeln oder Kochen. Einige wenige Nennungen finden sich für Aktivitäten am Computer. Alles in allem finden 54 Prozent der Kinder die Angebote „gut“, 37 Prozent „mittel“ und 8 Prozent „schlecht“. Auf die Frage „Könnt ihr euch Freizeitangebote wünschen?“ antworten 34,5 Prozent mit „ja“, 44 Prozent mit „nein“ und 21,4 Prozent mit „weiß nicht“.

Ebenso entscheidend wie Ressourcen und Angebotsstrukturen sind für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler die zwischenmenschlichen Beziehungen. So wurden die Kinder um eine Einschätzung zum Personal in der Nachmittagsbetreuung gebeten und um Angaben zu ihren Beziehungen mit anderen Kindern.

Das in Freizeitangeboten eingesetzte Personal wird augenscheinlich sehr positiv beurteilt. Möglicherweise sorgen die größere Verbindlichkeit der Rolle der Erzieher(innen) und die Zuständigkeit für Pflichten wie Hausaufgabenenerledigung und für die Regelbeachtung etwa beim Mittagessen oder bei freiem Spiel dafür, dass diese Gruppe in den Augen der Kinder kritischer beurteilt wird. Allerdings variiert der Anteil der Kinder, die die diensthabenden Erzieher(innen) als „nicht so nett“ empfinden, standortabhängig zwischen 0 Prozent und 26 Prozent.



**Abbildung 27: Einschätzung des Personals - relative Anteile in Prozent**

30 Prozent der Kinder empfinden die Erzieherinnen bzw. Erzieher als zu streng (54 Prozent verneinen, der Rest ist unschlussig). 61 Prozent sind jedoch der Meinung, in ihnen einen Ansprechpartner zu haben, z.B. wenn sie traurig sind (19 Prozent haben nicht den Eindruck, der Rest ist sich unsicher).

Die Beziehungen zu den anderen Kindern sind dagegen – oberflächlich betrachtet – zufriedenstellend. 97 Prozent sagen, sie hätten Freunde, die auch die Nachmittagsbetreuung besuchen.

### 4.3 Zusammenfassung

Wenn auch die Altersgruppe der 8- bis 10jährigen nur begrenzt zur qualitativen Beurteilung von GBS beitragen kann, so lässt das Feedback doch tendenziell Schwachstellen erkennen. Besonders deutlich werden diese, wenn man die Streuung zwischen den Standorten einbezieht. Verbesserungspotentiale sind vor allem sichtbar bei der Qualität des Mittagessens und bei der Atmosphäre der Mahlzeiten, bei der Mitsprache der Kinder bezüglich Ausstattung und Freizeitangeboten und bei den Beziehungen zu den Erzieherinnen bzw. Erziehern. Die Gelingensbedingungen dafür scheinen günstig, wenn die Kooperation mit einem Jugendhilfeträger und die Mittagsverpflegung bereits gut etabliert sind. Die Zufriedenheitsniveaus der Kinder sind möglicherweise aber auch nicht unabhängig von der sozioökonomischen Lage der Elternhäuser. Um eine aussagekräftigere Datengrundlage zu haben, müsste die Befragung mit einer größeren Stichprobe wiederholt werden.

## **5. Vom Planungsvorlauf zur Implementierung des GBS-Modells. Empiriegestützte Analyse von Struktur- und Prozessqualität**

### **5.1 Methodisches Vorgehen**

Um die Implementierung von GBS aus verschiedenen Blickwinkeln mit der gebotenen kritischen Distanz zu betrachten, wurden schriftliche Erhebungen bei Schulleitungen und Leitungskräften der kooperierenden Jugendhilfeeinrichtungen sowie Interviews mit Leitungskräften und pädagogischem Personal (Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher) durchgeführt. Nicht möglich waren aufgrund begrenzter Ressourcen Hospitationen in Unterricht und/oder Nachmittagsbetreuung sowie Begehungen der Räume. Die Perspektive der Trägerverbände einerseits und der Elternverbände (Elternkammer und LEA, aber auch Hortbündnis) andererseits wurde in einem moderierten Workshop einbezogen, die von der Pilotierung betroffenen einzelnen Träger von Jugendhilfeeinrichtungen wurden in einem Gruppeninterview angehört.

Es ist darauf hinzuweisen, dass sowohl auf der Ebene der einzelnen Standorte als auch im Gesamtprojekt nach der Datenerhebung in den Monaten März bis Mai Nachsteuerungen vorgenommen worden sind, die hier nicht dokumentiert werden können und deren Wirkungen nicht bekannt sind.

Schriftliche Rückmeldungen zu einem Fragebogen<sup>17</sup> mit wesentlichen Überschneidungen für die beiden Leitungsfunktionen liegen für alle sieben Pilotstandorte vor. Nach Auswertung der Fragebögen fanden an allen Standorten problemzentrierte Interviews statt. An den Interviews waren insgesamt 34 Personen beteiligt, davon 16 Leitungskräfte und 18 Personen aus dem Kreis der Lehrkräfte und des pädagogischen Fachpersonals der Träger. Als Leitfaden dienten die Fragebögen, die im Dialog gezielt um Informationen ergänzt wurden. Zugleich wurde den Gesprächspartnern ausreichend Raum gelassen für eigene Schwerpunktsetzungen. Diese Gewichtungen werden als Indikator dafür gewertet, wie hoch das Problembewusstsein zu bestimmten Themen bzw. die Belastung in bestimmten Bereichen bei den Beteiligten sind und wo Entwicklungsbedarfe gesehen werden. Die Interviews wurden transkribiert und anonymisiert, eine softwaregestützte Auswertung erlaubte eine Quantifizierung.

Danach lassen sich aus Sicht der Leitungskräfte folgende prioritäre Themen extrahieren:

- Leitungshandeln
- Kooperation und Teambildung
- Personalstruktur und Personaleinsatz
- Eltern-Schule-Kontakte

In den Interviews mit Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal von Kita-Trägern standen folgende Themen im Vordergrund:

- Arbeitsanforderungen und Arbeitsbelastungen
- Kooperation und Teambildung
- Zeitorganisation

Über diese empirisch gewonnenen Schwerpunktsetzungen hinaus sollen im Sinne der Interessen der Auftraggeber wie auch der Akteure im gesellschaftlichen Raum folgende weiteren Dimensionen in den Fokus gerückt werden:

---

<sup>17</sup> Alle Fragebögen sind in einem Anhang abgedruckt, der bei den Autorinnen erhältlich ist.

- Raumressourcen und Ausstattung
- Mittagsverpflegung
- Pädagogische Qualität der Nachmittagsangebote
- Vernetzung im Stadtteil

Aspekte der Konzeptentwicklung und Qualitätssicherung werden aus systematischen Gründen ergänzend angesprochen.

Zunächst werden in Abschnitt 5.2 Probleme und Bewältigungsstrategien des Einstiegs in GBS thematisiert. Anschließend werden Aspekte der Strukturqualität<sup>18</sup> behandelt. Darunter werden Rahmenbedingungen und Ressourcen subsumiert, die Setzungen von außen unterliegen und von Schulen und Kooperationspartnern nur bedingt zu steuern sind. Im Einzelnen geht es in Abschnitt 5.3 um Personalstrukturen und Personaleinsatz sowie in Abschnitt 5.4 um Raumstrukturen und Ausstattung. Es folgen Aspekte der Prozessqualität. Darunter werden Organisationsentscheidungen verstanden, die im Wesentlichen in der Hand der Schulen und Kooperationspartner selbst liegen. Kooperation und Teambildung spielen in der Implementierungsphase eine besondere Rolle (Abschnitt 5.5). Die Angebotsgestaltung (Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote) wird in Abschnitt 5.6 behandelt. Die hierzu erhobene „Kundenzufriedenheit“ bei Eltern und Kindern (siehe vorangegangene Kapitel 3 und 4) wird so um die Perspektive der Akteure vor Ort ergänzt. Die zeitliche Organisation von Ganztätigkeit, die Vernetzung im Stadtteil sowie die Konzeptentwicklung und Standardsicherung stellen weitere Dimensionen der Prozessqualität dar, die in den Abschnitten 5.7 bis 5.9 in den Blick genommen werden. Alle Abschnitte enden mit einem „Fazit“, in dem eine erste Bewertung des Status quo und Hinweise für Entwicklungsziele angeführt werden.

## 5.2 Planungsvorlauf und Startphase

Mit dem Einstieg in GBS haben die Pilotschulen Neuland betreten. Zunächst ist von Interesse, welche Beweggründe für die Initiierung von ganztägiger Schulorganisation ausschlaggebend sind. In der Summe sind – folgt man den schriftlichen Aussagen der Schulleitungen – die Schärfung des Profils und die Verbesserung von Bildungschancen noch vor der Elternnachfrage entscheidend. Die Interessenlage an den einzelnen Standorten divergiert jedoch. In manchen Stadtteilen üben gut qualifizierte Eltern hohen Nachfragedruck aus, um Beruf und Familie vereinbaren

---

<sup>18</sup> Die Unterscheidung von Qualitätsdimensionen wie Struktur und Prozesse ist im Rahmen der wissenschaftlichen Qualitätsdiskussion wie auch in normativen Rahmensetzungen üblich. Für den Bereich der Ganztagschulen sei auf zwei Qualitätsmodelle verwiesen, die diese zwei zentralen Qualitätsdimensionen im Detail aufschlüsseln:

- der Qualitätsrahmen QUASt (Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagschulen) aus dem Projektverbund „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“, der vor allem die Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe abbildet (siehe R. Strätz et al., *Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagsgrundschulen. Ein nationaler Kriterienkatalog*, Berlin: Cornelsen, 2. Auflage 2008) und
- der vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen" entwickelte Qualitätsrahmen, der schulische Qualitätsmerkmale (wie sie auch der Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität enthält) auf die besonderen Rahmenbedingungen von Ganztätigkeit bezieht (siehe H.G. Holtappels, I. Kamski und Th. Schnetzer, „Qualitätsrahmen für Ganztagschulen“, In: I. Kamski, H.G. Holtappels und Th. Schnetzer (Hrsg.), *Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, 2009, S. 61-88).



zu können. Andere Standorte wiederum wollen das Projekt nutzen, Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern auch nachmittags mit qualitativ hochwertigen Angeboten in der Schule zu halten.

Erwartungsgemäß haben die Leitungskräfte von Schule und Jugendhilfeträger in der Planungsphase die Hauptlast getragen. An vier Schulen hat nach Auskunft der Schulleitungen auch eine Arbeits- bzw. Steuergruppe einen wesentlichen Anteil an der Implementierung gehabt, an drei Schulen waren Elternvertreter in hohem Umfang an der Initiierung des Ganztagsbetriebs beteiligt. Das Lehrerkollegium und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kita sind nach eigenen Aussagen in Interviews offenbar in geringem Umfang einbezogen.

In der Praxis – so der Eindruck in den Interviews – verlief der Start in vielen Fällen nicht reibungslos. Verschiedentlich scheint die Einführung ohne hinreichend klaren Ablaufplan und in mangelnder Kenntnis organisatorischer Rahmenbedingungen seinen Anfang genommen zu haben. Kommunikations- und Partizipationsstrukturen waren oft noch nicht angemessen aufgebaut. So stellt eine Schulleitung einer Pilotschule etwa fest:

*SL: Ja. Und da wusste ich ja von Eckpunkten, Bedingungen eigentlich noch gar nichts und habe dann eben gesagt: „Okay.“ Weil ich wusste: Wenn du unsere Schule, die ja wirklich glaube ich einen guten Ruf hat so in der Umgebung. Wenn die existieren soll und will und blühen und gedeihen, dann brauchen wir jetzt so etwas.*

...

*SL: Dann habe ich gefragt: Von wem brauche ich jetzt die Zustimmung für das Ganze. Und dann hieß es: Eigentlich von gar keinem Gremium. Und so bin ich dann so etwas blauäugig da rein geschlittert. Ich habe zwar immer mein Kollegium informiert darüber, habe auch auf den Elternratssitzungen davon erzählt. Aber ich habe mir nie die Zustimmung eingeholt.*

*I: Des Kollegiums?*

*SL: Ja. Und das war ein Riesenfehler im Nachhinein gesehen.  
(Interview mit Schulleitung)*

Eine Einbeziehung des Kollegiums wurde unter Umständen sogar bewusst spät herbeigeführt:

*SL: Und abgestimmt haben wir im Kollegium erst wirklich ganz kurz vor den Sommerferien. Nachdem wir (Anmerkung: Schulleitung und Trägerleitung) im Februar ja gestartet sind mit dem Gedanken. Und getraut habe ich mich erst am Ende vor den Sommerferien, eine Abstimmung unter den Kollegen herbeizuführen. Nachdem man sich an den Gedanken gewöhnen konnte.  
(Interview mit Schulleitung)*

Die Gewinnung von Kooperationspartnern war teilweise von Unwägbarkeiten und Rückziehern begleitet, so dass der Einstieg in GBS für die Beteiligten und hier insbesondere auch die Eltern, die erst relativ spät verlässliche Information erhielten, offen war.

*SL: Da waren wir dann schon April. Und bis Ende Mai wussten wir, dass die Kündigung erfolgen musste in Kitas, wenn jetzt Leute ihre Kinder hier in den Nachmittag schicken wollten. Dann haben wir relativ schnell eine Infoveranstaltung für die Eltern anberaumt.*

*I: Und die wussten bis dahin noch gar nicht, dass das Projekt überhaupt hier eingeführt werden soll?*

*SL: Nein, es ... Frau N im Schulbüro hat immer schon mal gesagt: Da ist so etwas, aber wir wissen noch nicht genau.  
(Interview mit Schulleitung)*

Es zeigt sich, dass die Beziehung zu den Kooperationspartnern, allen voran einem Jugendhilfeträger, einen wesentlichen Einflussfaktor für die Implementierung darstellte. War die Zusammenarbeit lange etabliert, konnte der Aufbau von GBS zügiger und reibungsloser von statten gehen:

*SL: Naja und unterstützend war einfach, dass der Träger schon lange Zeit hier drin war. Also wenn, also es ist einfach eine große Unterstützung gewesen. Und dass die Zusammenarbeit halt im Elementarbereich vorher schon gelaufen ist.  
(Interview mit Schulleitung)*

Ungeachtet eventueller Erschwernisse durch die Anbahnung von Kooperationen war die Vorlaufphase in der zweiten Hälfte des Schuljahrs 2009/10 bis zum Start im August 2010 für die Vorbereitung des Ganztagsbetriebs nach Einschätzung der Leitungskräfte außerordentlich kurz. Insbesondere Bau- und Investitionsmaßnahmen und weitere Vorkehrungen zur Raumnutzung und Ausstattung erzeugten einen enormen Zeitdruck.

*SL: Dann sind wir durch die Räume gegangen und: Wie können wir die ganz schnell irgendwie ein bisschen mehr so gestalten, dass sie auch sich für den Nachmittag anbieten? ... Und dann gab es ganz schnell irgendwie einen Auftrag aus der Projektgruppe an Schulbau Hamburg. Und da, es ging rasend schnell. Und dann, und in den Sommerferien wurden dann schon die ersten Wände eingerissen.  
(Interview mit Schulleitung)*

Auch an Standorten, wo die Veränderungen in den äußeren Infrastrukturen weniger gravierend waren, waren im organisatorischen Bereich von den Beteiligten erhebliche Anpassungsleistungen gefordert. Wie folgender Bericht einer Lehrkraft verdeutlicht, stand das Personal dem Gang der Dinge verschiedentlich unvorbereitet gegenüber.

*L: Wir wussten überhaupt nicht, was auf uns zukommt. Ich weiß noch, da warst du ja auch dabei, in diesen Präsenztagen, dieses Treffen. Da wurde mir das überhaupt erst mal bewusst, dass es jetzt wirklich los geht, das war mir gar nicht so klar. Und auch gar nicht, was das bedeutet. Dass ich, und an diesen Tagen wurde dann auch beschlossen, dass wir unsere Klasse zur Verfügung stellen mussten. Darauf war ich auch überhaupt nicht vorbereitet.*

*I: Sie haben auch die Erzieher, sie haben sie alle das erste Mal an dem Tag gesehen, habe ich gehört?*

*L: Ja genau.  
[...]*

*L: So und da sind wir im Grunde genommen beim Hauptproblem: Dass wir nicht informiert wurden und auch keine Zeiten hatten, um uns abzusprechen.  
(Interview mit Lehrerinnen)*

Vor dem Hintergrund dieser Anlaufschwierigkeiten ist es verständlich, dass konzeptionelle Festlegungen in der Startphase eine nachgeordnete Rolle spielten. Die für den Einstieg in GBS geforderten „Pädagogischen Konzepte“ blieben notwendigerweise noch fragmentarisch und wenig handlungsrelevant. Erfolgversprechend erwiesen sich hingegen Ansätze, wonach die Kooperationspartner schrittweise eine gemeinsame Richtschnur für Ihre Arbeit entwickeln.

*SL: Wir haben nicht zu Beginn des Prozesses gesagt: So, jetzt nageln wir das alles an die Wand, jetzt schlagen wir die Thesen an die Haustür, sondern es entwickelt sich. Und das erste, was notwendig war, war die Regelung der Hausaufgaben.*

*I: Ja, ja.*

SL: *Das war das Erste. Das ist uns aber aufgefallen, dann war es ein Bedarf, dann haben wir es auf die Konferenz gebracht und dann haben wir eine Hausaufgabenregelung richtig herausgegeben, die für alle verbindlich ist.*  
*(Interview mit Schulleitung)*

In den schriftlichen Stellungnahmen wurden Schulleitungen und Kita-Leitungen um eine Gesamteinschätzung zu Startschwierigkeiten gebeten, die folgendes Bild ergibt (Tabelle 6).

**Tabelle 6: Häufigkeit der Nennungen zu Startschwierigkeiten aus Sicht von Schulleitungen und Leitungskräften der Kitas**

Obere Zeile: Zahl der Schulleitungen	keine Schwierigkeiten	kleinere Schwierigkeiten	große Schwierigkeiten	keine Antwort
Untere Zeile: Zahl der Leitungskräfte von Kita-Trägern				
Gewinnung von Kooperationspartnern	5	1	0	1
	5	2	0	0
Inhaltliche Konzeptentwicklung	2	3	1	1
	1	4	1	1
Unterstützung im Kollegium	3	3	0	1
	0	5	1	1
Zeitressourcen, Mangel an Zeit	0	1	5	1
	0	0	7	0
Räume, räumliche Enge	1	4	2	0
	2	4	1	0
Elternunterstützung, Elternmitarbeit	4	2	1	0
	2	5	0	0
Fortbildung für das Personal	1	4	1	1
	1	1	5	0
Personalrekrutierung	2	1	2	2
	1	3	3	0
Schwierigkeiten durch Formalitäten	1	4	2	0
	1	6	0	0

Einigkeit besteht darin, dass der zeitliche Vorlauf und die Zeitressourcen im laufenden Betrieb für die Implementierung von GBS zu knapp bemessen waren. Probleme mit der Vorbereitung und Fortbildung des Personals sehen vor allem die Kita-Vertreter, die auch die Personalrekrutierung kritisch beurteilen. Vor allem an Standorten ohne bisherige Kooperation zwischen Schule und Träger gilt es zu bedenken, dass das pädagogische Personal durch den Träger aus Kostengründen erst kurz vor Beginn oder direkt zum Schuljahresbeginn eingestellt werden kann.

Des Weiteren sind sich die Leitungen der Kita-Träger in der Unterstützung sowohl durch die Kollegen als auch durch die Eltern offenbar weniger sicher als die Schulleitungen. Anlaufschwierigkeiten in der Konzeptentwicklung werden von beiden Seiten eingeräumt, aber nicht als gravierend angesehen. Am wenigsten Probleme bereitete offenbar die Gewinnung von Kooperationspart-

nern, möglicherweise waren diese jedoch zum Erhebungszeitpunkt schon in Vergessenheit geraten.

Die an der Basis gewonnenen Einschätzungen decken sich verschiedentlich mit den Wahrnehmungen von Vertretern der Kita-Trägerverbände und Elternvertretungen sowie den Trägern an den einzelnen Standorten. So thematisieren diese bezüglich der Vorlaufphase eine unzureichende Klarheit in Rahmenbedingungen und Vorgaben. Die daraus resultierende Planungsunsicherheit habe dazu geführt, dass die inhaltliche Vorbereitung zu Beginn des Schuljahrs nicht ausreichend und ausgereift war. Auch seien die von Seiten der Kooperationspartner zur Verfügung stehenden Zeitressourcen unzureichend gewesen. Zeitfenster, die nicht Kontaktzeiten mit Schülerinnen und Schülern sind, stünden für Planungsaufgaben praktisch nicht zur Verfügung, so die Vertreter der Träger. Eine geeignete Anschubfinanzierung zur Entlastung des Personals für Konzeptarbeit und Implementierungsaufgaben habe man schmerzlich vermisst.

Unbestritten ist trotz aller Anlaufschwierigkeiten, dass Unterstützung von unterschiedlichen Akteuren zur Verfügung stand. Welche Maßnahmen dabei als besonders hilfreich empfunden wurden, geht aus Tabelle 7 hervor. Gewürdigt wird von Schulleitungen und Leitungen der Kitas die Beratung durch die Projektgruppe der Schul- und Sozialbehörde bezüglich unterschiedlicher Fachfragen, für die Kita-Seite kommt der Unterstützung durch den eigenen Trägerverband eine mindestens ebenso wichtige Rolle zu. Zu schätzen wissen Leitungskräfte auch den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und dafür geschaffene Gelegenheiten wie Vernetzungsstrukturen und Workshops. Wenig in Anspruch genommen wurde an den Pilotschulen – jedenfalls nach Angaben in der schriftlichen Befragung – die Beratung durch die Agentur „Ganztätig lernen“. Eine begrenzte Wirkung entfalten offenbar gedruckte Materialien. Über Beratung hinaus kommt finanziellen Zusagen für Bau- und Investitionsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Hier sehen Schulleitungen im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung für die Entwicklung des Standorts verständlicherweise eine vorrangige Unterstützung.

**Tabelle 7: Häufigkeit der Nennungen zu Unterstützungsmaßnahmen aus Leitungssicht**

Obere Zeile: Zahl der Schulleitungen	sehr hilfreich	etwas hilfreich	wenig hilfreich	überhaupt nicht hilfreich	nicht in Anspruch genommen	keine Antwort
Untere Zeile: Zahl der Leitungskräfte von Kita-Trägern						
Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen	2	3	1	0	1	0
	2	2	1	1	0	1
Beratung durch die Projektgruppe in konzeptionellen Fragen	3	3	1	0	0	0
	2	1	1	1	1	1
Beratung durch die Projektgruppe in Finanzfragen	3	2	1	0	0	0
	0	1	4	0	1	1
Beratung durch die Projektgruppe in Rechtsfragen	3	4	0	0	0	0
	0	5	1	0	0	1
Beratung durch die Projektgruppe in Raumfragen	4	2	0	0	1	0
	1	0	1	1	4	0
Einmalige Bereitstellung von Mitteln	5	1	0	0	0	0
	2	2	0	1	2	0

Obere Zeile: Zahl der Schulleitungen	sehr hilf- reich	etwas hilf- reich	wenig hilfreich	über- haupt nicht hilf- reich	nicht in Anspruch genom- men	keine Antwort
Untere Zeile: Zahl der Leitungskräfte von Kita-Trägern						
Unterstützung durch die Agentur Ganztägig Lernen	2	2	0	0	3	0
	1	1	0	0	5	0
Handreichungen, Materialien	1	4	0	0	2	0
	0	2	3	2	0	0
Regionale Tagungen, Work- shops	3	3	1	0	0	0
	2	2	3	0	0	0
Überregionaler Erfahrungs- austausch, Besuche in ande- ren Bundesländern	1	3	1	0	2	0
	2	2	0	1	2	0
Unterstützung speziell für KITA-Personal (Antworten der KITA-Leitungskräfte)						
Unterstützung von Dachver- band des Trägers	4	2	0	1	0	0
Fortbildung	0	1	1	0	5	0

## Fazit zu Planungsvorlauf und Startphase

Alles in allem lässt sich festhalten, dass die Einführung von GBS an den sieben Pilotstandorten mit einer Reihe ungünstiger Startbedingungen zu kämpfen hatte:

- Der Planungszeitraum von Anfang 2010 bis zum Schuljahresbeginn 2010/2011 war angesichts der Dimension der Aufgabe sehr kurz und insbesondere dann besonders knapp bemessen, wenn eine Kooperation mit einem Jugendhilfeträger und weiteren Partnern erst angebahnt werden musste.
- Für Informations- und Beteiligungsverfahren (Kollegium, Schulgemeinschaft, Eltern) fehlten entweder Zeit und Gelegenheit oder Schulleitungen hatten Schwierigkeiten, entschlossen zu agieren; Verunsicherung und Widerstände waren teilweise die Folge.
- Für eine konzeptionelle Vorarbeit in Abstimmung von Schulen und Kooperationspartnern fehlten aus Sicht der Akteure ein Zeitbudget und eine personelle Entlastung.
- Die Rahmensetzungen (rechtlich, finanziell, konzeptionell) waren noch im Fluss, bewährte Praxis konnte noch nicht etabliert sein. Die Standorte waren nicht selten in der Situation, „das Rad neu erfinden zu müssen“.

Für künftige Verfahren der Genehmigung von Standorten und der regionalen Vernetzung von Schulen und Jugendhilfe lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

- Die Einrichtung von GBS sollte an Voraussetzungen gebunden sein, die die Infrastrukturen der Partner und bestehende Kooperationserfahrungen in Rechnung stellen. Bei Nichterfüllen sollte im Zweifelsfall eine zeitliche Verzögerung in Kauf genommen werden.
- Für Kommunikation und Partizipation vor Ort sollten Rechte und Pflichten formalisiert werden. Dafür ist eine Zeitperspektive einschließlich Entlastungen zu kalkulieren.
- Finanzielle Spielräume und Planungssicherheit bei Investitionen sind für die Schulleitungen die entscheidende Rückendeckung.
- Beratung und Erfahrungsaustausch sollten nachhaltig bereit stehen, Fortbildung für alle Berufsgruppen sollte die Implementierung flankieren.

### 5.3 Personalstruktur und Personaleinsatz

Im Rahmen von GBS stehen keine Lehrkräfte als ganztagspezifische personelle Ressource zur Verfügung (Ausnahme: gebundene Ganztagschulen). Der Personalbedarf wird durch die Kooperationspartner, im Wesentlichen die Kita-Träger, gedeckt.

Einige Schulleitungen geben an, dass ein grundsätzliches Interesse auf Seiten der Lehrkräfte bestehe, im Nachmittag zum Einsatz zu kommen. Dies sei allerdings nicht möglich, da das Arbeitszeitkontingent im Vormittagsunterricht gebraucht werde und auch ein Einsatz der mehrheitlich in Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte an Grenzen stoße. Nur an einem Standort kam es nachmittags zu Angeboten durch Lehrkräfte (Förderkurs, musikalisches Zusatzangebot). Eine Ausnahme bildet die additive Sprachförderung, für die Lehrerarbeitszeit zur Verfügung steht. Ressourcentechnisch ist die Sprachförderung nicht GBS zuzurechnen. Für eine systematische Verknüpfung der additiven Sprachförderung mit GBS-Angeboten liegen keine Anhaltspunkte vor. Diesem Gesichtspunkt gilt es in der Weiterentwicklung von GBS Beachtung zu schenken.

In der Verantwortung der Kita-Träger werden pädagogische Fachkräfte für Leitungsaufgaben (ggf. anteilig neben anderen Leitungsaufgaben beim Träger) und als verantwortliche Gruppenleitungen eingesetzt. Ein Großteil des pädagogischen Fachpersonals ist gegenwärtig mit 30 Wochenstunden beschäftigt. Diese Arbeitsverträge sind de facto nur für Träger finanzierbar, die an den Standorten durch Einrichtungen des Elementarbereichs vertreten sind, in denen das Personal vormittags zum Einsatz kommen kann. Neu eingestelltes Personal erhält in der Regel 20-Stunden-Verträge.

Für Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote werden zusätzlich Honorarkräfte (mit pädagogischer Qualifikation oder in Ausbildung) auf Stundenbasis beschäftigt. Weitere Kooperationspartner (Musikschule, Sportvereine) sind mit eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern tätig. Ein Standort berichtet, ehrenamtliche Kräfte (Oberstufenschüler für Schachgruppen, Mentoren für Leseförderung) einzusetzen.

Für hauswirtschaftliche Dienstleistungen steht nach Angaben der Leitungskräfte entweder Personal der Träger zur Verfügung, das aus finanziellen Quellen außerhalb von GBS finanziert wird oder es werden gezielt stundenweise Hilfskräfte engagiert (so gehandhabt an den beiden großen Standorten Hasenweg und Burgunderweg). Im Gegensatz zum Kita-Gutschein-System ist allerdings kein Anteil für Küchenpersonal in den Pauschalen an die Träger vorgesehen. Die Personallösungen sind also von Improvisation und Kurzfristigkeit geprägt.

Diese Rahmenbedingungen haben Auswirkungen auf die Personalorganisation und die pädagogische Arbeit. Der mit GBS verbundene Anspruch einer Verzahnung von Vor- und Nachmittag kann so nur schwer erfüllt werden. Teilzeitbeschäftigungen auf 20-Stunden-Basis stellen keine Zeit zur Vor- und Nachbereitung, für Teamsitzungen oder Abstimmungen zwischen Erzieherinnen und Erziehern bzw. mit Lehrkräften in Rechnung. Die Abdeckung der Randzeiten und der Ferienbetreuung erfordert nicht selten eine Mehrarbeit des pädagogischen Fachpersonals der Träger.

*TL: Und mit 20-Stunden-Kräften ist das gar nicht möglich, das Ganze. Die Kollegen würden ja erst um zwölf kommen und sind um sechzehn Uhr weg. Wer soll den Spätdienst machen? Es gibt keine Vorbereitungszeiten, wir haben keine Teamsitzungen mehr, die Kollegen könnten an Elternabenden nicht teilnehmen oder an Konferenzen oder und und ... Da fehlen einfach Zeiten.  
(Interview mit Trägerleitung)*

Wie in Kapitel 2 berichtet, wird die Randzeitenbetreuung vor allem morgens nur selten in Anspruch genommen. Das bedeutet für Träger eine organisatorische Herausforderung und ein finanzielles Verlustgeschäft. Deshalb werden standortspezifische Lösungen gesucht, die jedoch nicht immer nachhaltig sind.

- I: Wie machen sie das mit dem Frühdienst hier? Wer macht das?*  
*TL2: Das macht momentan unsere Vorschulpädagogin.*  
*I: Ist das praktikabel, oder?*  
*TL2: Ja.*  
*TL1: Also ich finde das ein bisschen, ist auch ein bisschen schwierig, sobald sie ausfällt. Was wir jetzt haben durch Krankheit. Dann müssen wir für diese eine Stunde, und es sind dann immer nur vier Kinder, die da angemeldet sind...*  
*I: Und wer macht das dann im Krankheitsfall?*  
*TL1: Dann suchen wir die nächste Erzieherin und...*  
*I: Aus dem Nachmittag?*  
*TL2: Momentan.*  
*I: Die muss dann morgens kommen schon oder wie?*  
*TL2: Nein, momentan nehmen wir die aus der...*  
*L: Nein, aus dem Kindergarten.*  
*TL2: die starten ja normalerweise um halb acht. Da haben wir noch eine Honorarkraft, die ziemlich flexibel ist zum Glück. Die hat das jetzt übernommen.*  
*I: Es wird dann aus dem Kindergarten sozusagen finanziert?*  
*TL1: Aus dem Kindergarten dann.*  
*(Interview mit Trägerleitungen)*

Personalausfälle wegen Krankheit oder Wechsel sind nach Angaben der Leitungskräfte eine grundsätzliche Sorge. Es fehlen Ressourcen für Vertretungen jeglicher Art.

Des Weiteren lassen sich Auswirkungen auf die Personalrekrutierung feststellen. 20-Stunden-Beschäftigungen stellen für qualifiziertes Personal keine attraktiven Beschäftigungen dar, da die Bezahlung zu gering ausfällt. Eingruppierungen nach individuellem biografischem Tarifgehalt, so eine Trägerleitung, seien bei pauschalen Kostensätzen nicht möglich. Insgesamt sind die Trägerleitungen vor diesem Hintergrund in Sorge, geeignetes Personal gewinnen zu können.

- I: Welche Leute bewerben sich auf 20-Stunden-Stellen? Sind das Berufseinsteiger?*  
*TL: Kaum viele. Und viele kann man einfach gar nicht gebrauchen. Und schon gar nicht für so ein Projekt.*  
*I: Weil die nicht qualifiziert genug sind, oder?*  
*TL: Ja.*  
*(Interview mit Trägerleitung)*

Ähnlich kritisch beurteilen einige Schulleitungen das Problem der Personalrekrutierung.

- SL: Und wenn ich fordere, dass der Bildungsauftrag nachmittags weitergeführt wird, muss ich qualifizierte Leute haben. Und nicht nur Leute, die einfach mal kommen und dann wieder gehen, weil sie schnell verfügbar sind. Also, wenn das System etwas fordert, muss das System die Grundlagen schaffen, damit die Forderung mit Personen gefüllt werden kann und umgesetzt werden kann oder erfüllt werden kann.*  
*(Interview mit einer Schulleitung)*

Bei Zusammentreffen verschiedener Problemlagen kam es in Einzelfällen auch zu gravierenden Personalfluktuationen, die für Kollegium und Kooperationspartner, Eltern und Kinder außerordentlich belastend waren.

- L2: *Dann war diese Erzieherin weg.*  
 E2: *Der wurde gekündigt.*  
 I: *Also gab es hier viel Wechsel.*  
 L2: *Der wurde gekündigt, genau. Dann kam die nächste, ich glaube ich hatte vier, das ist jetzt die fünfte.*  
 E2: *Nein, du hattest eins, zwei. Zwei wurden gekündigt, die dritte Sozialpädagogin, wurde mehr oder weniger auch gekündigt und das ist die vierte.*  
 L2: *Ja, okay, das ist jetzt die vierte Kollegin.*  
 (Interview mit pädagogischem Fachpersonal eines Trägers und Lehrerinnen)

## **Fazit zu Personalstruktur und Personaleinsatz**

Die Personalsituation im Rahmen der Pilotierung von GBS war durch eine Reihe von Problemlagen geprägt:

- Tätigkeiten außerhalb der Kontaktzeiten mit Schülerinnen und Schülern waren nicht finanziert.
- Für Vertretungen und Überbrückungen bei Personalfluktuationen und Krankheit fehlten Reserven.
- In Randzeiten war der Personaleinsatz unökonomisch, die Mittel nicht auskömmlich.
- Die Rekrutierung von pädagogischem Fachpersonal war wegen des kurzen Planungsvorlaufs problematisch.
- Die Rekrutierung von pädagogischem Fachpersonal war aufgrund ungünstiger Zeitstrukturen und wegen teilweise mangelnder Attraktivität der Aufgabe schwierig.
- Für eine Versorgung mit hauswirtschaftlichem Personal standen keine eigenen Mittel zur Verfügung.

Mit der Vereinbarung vom 25.08.2011 zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration und den Trägerverbänden der Kinder- und Jugendpflege wurde der Ressourcenrahmen zwischenzeitlich angepasst. In wesentlichen Punkten wird eine Entlastung der Personalsituation eintreten. Rekrutierungsprobleme und die Frage der Professionalisierung hauswirtschaftlicher Aufgaben sind damit noch nicht gelöst.

Insgesamt kommt es durch die Implementierung von GBS zu einer deutlich veränderten Personalsituation in einer Schulform, die bislang eine überschaubare und klassische Rollenteilung hatte und vergleichsweise wenig Personalmanagement erforderte. Die Schulleitungen stehen hier in ihrer Führungsaufgabe, die gleichzeitig durch die geteilte Leitungsverantwortung erschwert ist, vor neuen Herausforderungen.

## **5.4 Raumstrukturen und Ausstattung**

Dass nach der begrenzten Laufzeit des GBS-Projekts die räumlichen Anpassungen noch nicht voll befriedigend sein können, ist erwartbar. Vor diesem Hintergrund ist es eher überraschend, dass Leitungskräfte eine durchwegs positive globale Einschätzung der Raumsituation abgeben.

Die Ausstattung mit Material wird vergleichsweise zurückhaltender beurteilt. Insbesondere die laufenden Aufwendungen für Verbrauchsmaterial, die den Kita-Trägern zur Verfügung gestellt werden, werden als unzureichend beurteilt. An mehreren Standorten gibt es hier auch Meinungsverschiedenheiten zwischen den Kooperationspartnern bezüglich der Zuständigkeit.



**Tabelle 8: Antworthäufigkeiten auf die Frage: Inwieweit werden Ihrer Meinung nach die derzeitigen räumlichen und materiellen Ressourcen dem an Ihrer Schule praktizierten bzw. angestrebten Ganztagschulkonzept gerecht?**

Obere Zeile: Zahl der Schulleitungen				
Untere Zeile: Zahl der Leitungskräfte von KITA-Trägern	sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht
Räumliche Ausstattung	3	4	0	0
	1	5	1	0
Materielle Ausstattung	1	4	2	0
	0	2	4	1

Die Bereitstellung und Ausstattung von Räumen stellte einen Schwerpunkt der planerischen Aktivitäten in Kooperation von Schule und Kita-Träger dar. In einem relativ kurzen Zeitraum konnten zahlreiche Umbau- und Anpassungsmaßnahmen an den Schulbauten realisiert werden, die auf Bedarfe vor Ort eingehen. An einem Standort ist die Kita Bauherr für einen Mensaneubau, den auch die Schule nutzen wird. Siehe Tabelle 9.

Gefragt nach Handlungsbedarfen bezüglich der Raumsituation nennen die Leitungen der Kita-Träger vor allem mehr Rückzugsmöglichkeiten, z.B. Platz für Kuschecken und die Ausstattung der sanitären Anlagen.

**Tabelle 9: Standortspezifische Angaben zu durchgeführten und geplanten Umbaumaßnahmen**

Standort	
Am Schleemer Park	Ein Raum wurde mit Konjunkturmitteln umgestaltet.
Arp-Schnitger-Stieg	Drei Räume für den Nachmittagsbereich und kleine Küche zum Schuljahr 2010/11 saniert und umgebaut.
Burgunderweg	Es wurden für drei Klassenräume multifunktionale Möbel angeschafft. Für die Erweiterung im Sommer ist vorgesehen, die Vorschule mit zu nutzen. Geplant ist ein Zubau für die Mensa.
Cranz	Schulküche wurde entsprechend eingerichtet.
Hasenweg	Geplant im Sommer 2011: sog. Jahrgangshäuser 1 - 4 Vorgesehen sind Mauerdurchbrüche, um Klassenräume mit Gruppenräumen zu verbinden.
Lutterothstraße	Umbau von Klassenräumen (Verbindungen von Gruppenräumen und Klassenräumen verbreitert, Zwischenwände zwischen Klassenräumen durch Glas- und Holzelemente ersetzt).
Thadenstraße	Bibliothek, Bewegungsraum, Spielraum, Möblierung für den Ganztag. Horräume wurden bereits vor 2 Jahren umgebaut, sollen aber zwecks schulischer Nutzung wieder verändert werden.

Was die Infrastrukturen für Mahlzeiten im Besonderen betrifft, ist die Lage noch von Übergangslösungen gekennzeichnet, wie die Berichte von den Standorten zeigen.

**Tabelle 10: Standortspezifische Beschreibung der Räumlichkeiten für das Mittagessen**

Standort	
Am Schleemer Park	In diesem Schuljahr in der benachbarten Kita, im nächsten in der Schule.
Arp-Schnitger-Stieg	Übergangsweise wird die Schulküche genutzt. Die Kita plant einen Neubau mit integrierter Mensa gegenüber der Schule. Die Mensa soll dann auch zum Essen von den Schulkindern genutzt werden.
Burgunderweg	Übergangsweise in der Aula, ab Sommer 2011 in Interimslösung bis Neubau steht.
Cranz	In der Schulküche/Mensa
Hasenweg	In der Mehrzweckhalle
Lutterothstraße	Im Vorraum der Aula (provisorisch); Kapazität: 75 Kinder, bisher zwei Schichten; Kapazität erschöpft.
Thadenstraße	Während der Schulzeit in der Schule; in den Ferien in den Horträumen.

Alles in allem scheint das Raumangebot in Anzahl und Größe nach Angaben der Leitungskräfte bereits einen befriedigenden Stand erreicht zu haben. In Fragebögen und Interviews finden sich für den Raumbestand folgende Nennungen: Klassenräume, meist bereits mit multifunktionalem Mobiliar, Differenzierungsräume, Fachräume, etwa für Musik oder Werken, Medienräume, Sporthallen, Pausenhallen und Aulen, Küchen und Mensen sowie eigene Räumlichkeiten der Kita-Träger. Alle Befragten bestätigen, dass ein Raumkonzept erarbeitet wurde und fortgeschrieben wird.

Die Formen der Zusammenarbeit zwischen den Partnern in Raumfragen variieren von Standort zu Standort. Üblich sind Verabredungen zur ganztägigen Nutzung von Klassenräumen und zur Anschaffung von Mobiliar. Das von den Betroffenen als „Doppelnutzung“ apostrophierte Konzept erscheint nicht selten als Schreckgespenst. In der Praxis können die Territorialängste jedoch meist konstruktiv und kreativ überwunden werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Kinder.

*L2: Also die haben auch mitbestimmt sozusagen. Und die kannten ja ihre Erzieherinnen noch nicht und die ersten Wochen war das Klassenzimmer dann natürlich in Pappkartons verpackt und so. Und dann, wo stellen wir was hin.*

*I: Was für Ansprüche haben Kinder denn? Was wünschen die sich denn eigentlich so?*

*L2: Also die haben jetzt also, zum Beispiel bei uns ist ein Teppich wegen eines schwerbehinderten, hörbehinderten Kindes. Die haben natürlich gesagt: Das Wichtigste ist, wir haben Platz zum Spielen. Und die wollten auch Ecken haben, in die sie sich zurückziehen können.*

*(Interview mit Lehrerinnen)*

Die Auseinandersetzung mit dem Raum stößt bei allen Beteiligten Prozesse des Nachdenkens und Infragestellens an. Neue pädagogische Konzepte des Ganztags erfordern neue Raumstrukturen, aber auch Raumveränderungen bewirken eine neue pädagogische Kultur. Durch GBS werden Raumgrenzen angetastet. Die Überwindung von persönlichen Raumansprüchen weist Parallelen zur Überwindung von Einzelkämpfertum zugunsten von Teambildung auf. Allerdings sind diese Prozesse des Einstellungswandels nicht kurzfristig möglich. Erschwert werden sie zusätzlich durch das Zusammentreffen der verschiedenen professionellen Kulturen von Schule und Kita und teilweise nicht gleichberechtigte Beziehungen (Schule als Hausherr, begrenzter Einfluss der Kitapädagogen auf Raumgestaltung).

In der Praxis wird die Stimmung gelegentlich auch durch alltägliche Irritationen getrübt. Vor allem ist die Organisation der Reinigung oftmals ungeklärt. Manchmal bestehen alte Verträge mit Reinigungsfirmen, die noch auf die neuen Anforderungen von GBS anzupassen sind. So ist nicht selten der Zeitpunkt der Reinigung problematisch, etwa wenn an einigen Schulen Reinigungskräfte darauf eingestellt sind, die Räume ab 13 Uhr sauber zu machen. Viele Kita-Trägerleitungen wünschen sich auch eine häufigere Reinigung der Räume. Vor allem in den Ferien stellt die Organisation ein Problem dar.

## **Fazit zu Raumstrukturen und Ausstattung**

In der räumlichen Ausstattung konnte in einem kurzen Zeitraum relativ viel erreicht werden. Die pädagogische Aneignung neuer Raumstrukturen hat im Evaluationszeitraum an verschiedenen Standorten bereits sichtbar begonnen. Noch fehlen verbindliche Qualitätskriterien, die über bautechnische Standards hinausgehen, die Unterstützung des GBS-Projekts durch einen eigenen Architekten erweist sich jedoch hier als Glücksfall. Die Durchsetzung von Maßstäben, die an ganztägiger Schulorganisation orientiert sind, gegenüber dem Eigentümer der Schulbauten, Schulbau Hamburg, dem 2010 unter Aufsicht der Finanzbehörde errichteten Sondervermögen, und die Optimierung der Planungs- und Genehmigungsverfahren sind noch nicht abgeschlossen.

## **5.5 Kooperation und Teambildung**

Das Alleinstellungsmerkmal von GBS gegenüber anderen Modellen von Ganztagschule ist die institutionelle Kooperation von Grundschulen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Wie an allen ganztägig organisierten Schulen treffen zwei professionelle Kulturen aufeinander, hier allerdings bei geteilter Leitungs- und Personalverantwortung. Dass Fragen der Kooperation eine übertragende Bedeutung haben, liegt auf der Hand. Das Thema nimmt auch in den vorliegenden Interviewdaten einen besonderen Raum ein.

In den schriftlichen Befragungen haben Schulleitungen und Leitungskräfte der Kita-Träger auf die Frage, in welcher Beziehung Unterricht am Vormittag und Betreuung am Nachmittag konzeptionell und operativ stehen und welche Vernetzungen der Partner und des jeweiligen Personals vorhanden sind, folgende Einschätzungen abgegeben (Tabelle 11).

**Tabelle 11: Antworthäufigkeiten zur Verbindung von Unterricht und Aktivitäten des Ganztags**

Obere Zeile: Zahl der Schulleitungen	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Untere Zeile: Zahl der Leitungskräfte von Kita-Trägern				
Schulleitung und verantwortliche Leitung des Jugendhilfeträgers sind gemeinsam für die Entwicklung und Fortschreibung des päd. Konzepts verantwortlich.	7	0	0	0
	4	2	1	0
Lehrer/innen und Personal der Kooperationspartner tauschen sich kontinuierlich über organisatorische Fragen von Unterricht und Ganztagsbetreuung aus.	3	2	2	0
	2	1	3	1
Lehrer/innen und päd. Fachkräfte des Jugendhilfeträgers tauschen sich kontinuierlich über inhaltliche Fragen von Unterricht und Ganztagsbetreuung aus.	2	0	2	3
	0	3	2	2
Es wurden inhaltlich-curriculare Profile und Schwerpunkte für die Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten unter Einbeziehung der Kooperationspartner entwickelt.	1	0	4	2
	0	0	5	2
Die Lehrer/innen und andere päd. Fachkräfte arbeiten in der Begleitung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen zusammen und tauschen sich über die Schülerinnen und Schüler regelmäßig aus.	3	0	3	1
	2	0	4	1
Projekt- und AG- Themen stehen regelmäßig mit den Fachunterrichtsthemen in Verbindung oder ergeben sich daraus.	0	1	3	3
	0	0	4	3
Lehrkräfte und Personal der Kooperationspartner nehmen gemeinsam an Konferenzen teil.	3	2	1	1
	4	3	0	0
Lehrkräfte und Personal der Kooperationspartner nehmen gemeinsam an Fortbildungen teil.	0	1	4	2
	1	0	3	3
Lehrkräfte und Personal der Träger sind arbeitsteilig in der Nachmittagsbetreuung tätig.	1	0	0	6
	0	0	0	7
Die pädagogischen Fachkräfte des Trägers sind in unterrichtliche oder außerunterrichtliche Aktivitäten am Schulvormittag einbezogen.	1	0	0	6
	0	0	1	6

Einigkeit herrscht zwischen Schulleitungen und Kita-Leitungen in der Einschätzung, dass die Kooperation auf der Leitungsebene etabliert ist. Wenn es um Gelegenheiten zur Zusammenarbeit auf der Ebene des Personals geht, sei es in Organisationsfragen, zu inhaltlichen Themen oder in der Förderung einzelner Kinder, gehen die Meinungen der Leitungskräfte auseinander, nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Berufsgruppen. Betrachtet man die Antworten der Leitungsfragebögen, scheinen gemeinsame Konferenzen üblich zu sein, gemeinsame Qualifizierung hingegen noch nicht. Bei anderen potentiellen Kooperationsmöglichkeiten, etwa wenn nach gemeinsamer Profilbildung durch curriculare Schwerpunkte oder nach gemeinsamer Aufgabewahrnehmung in den Zeitfenstern Vormittag oder Nachmittag gefragt wird, muss der Schluss gezogen werden, dass es bislang zu keiner Zusammenarbeit gekommen ist. Gründe dafür sind in den in Abschnitt 5.3 berichteten strukturellen Rahmenbedingungen zu suchen.

Die Interviews bestätigen das Bild mehr oder weniger. Nach den Aussagen der Interviewpartner sind gemeinsame Konferenzen an einzelnen Standorten realisiert, in den meisten Fällen halten die Schulen bzw. Träger ihre Treffen aufgrund der unterschiedlichen Arbeitszeiten jedoch getrennt voneinander ab. Teilweise werden gemeinsame Elternabende durchgeführt. In der Regel

erscheint das pädagogische Personal im Rahmen der Elternabende, die von der Schule veranstaltet werden, nicht umgekehrt (soweit vorhanden). An Lehrerkonferenzen, so der Tenor in den Interviews, könne das pädagogische Personal des Trägers in den meisten Fällen nicht teilnehmen, da keine Vertretung in den Gruppen einkalkuliert sei. Abstimmungen am Nachmittag scheitern daran, dass die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Gruppe unabhkömmlich sind. Vertretungen dafür sind im Pilotbetrieb nicht im Personalbudget enthalten. Treffen am späten Nachmittag nach Dienstschluss der pädagogischen Fachkräfte stellen sich aus Sicht der Lehrkräfte problematisch dar, da diese nach Schulschluss abends wieder zur Schule kommen müssten.

Alles in allem ist davon auszugehen, dass im Jahr der Implementierung von GBS vor allem auf Leitungsebene eine intensive Kooperation der GBS tragenden Partner etabliert werden konnte. In den meisten Fällen gibt es regelmäßige Zusammenkünfte auf Leitungsebene, um Konzepte und operatives Vorgehen abzustimmen. Die Ergebnisse dieser Treffen werden jedoch nicht immer an das Personal, Lehrkräfte wie pädagogisches Fachpersonal der Kita-Träger, weitergegeben. Als vorbildlich kann ein Standort gelten, an dem die Schulleitung sicherstellt, dass im Rahmen von regelhaft tagenden Strukturen eine intensive Kommunikation im engeren Kreis und in der weiteren Schulgemeinschaft möglich ist.

*I: Sie haben zwei Gruppen?*

*SL: Eine große GABI, eine kleine GABI. Kleine GABI ist: Die Leitung vor Ort.*

*I: Sie beide?*

*SL: Und mit unserer Stellvertretung, weil die in die konzeptionelle Arbeit eingebunden ist. Das ist die kleine GABI. Und die große GABI, die trifft sich, traf sich einmal im Monat etwa. Eltern, Elternrat.*

*TL: Lehrer.*

*SL: Leitung, Lehrer. Und die haben immer von oben geguckt und die Einzelheiten hat TL mit uns dann geklärt oder wo wir umgekehrt.  
(Interview mit Träger- und Schulleitung)*

Es kann als gelungene Beziehung angesehen werden, wenn die Partner sich klar in unterschiedlichen Rollen wahrnehmen und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe pflegen können, wie von einer Schulleitung formuliert:

*SL: Unser System ist eigentlich ein Tandem, weil wir (Anmerkung: Schulleitung und Trägerleitung) sitzen beide auf dem Rad, aber wir sind ein Tandem. Und wer vorne sitzt oder wer hinten sitzt ist unterschiedlich. Vormittags sitzt jemand anderes als nachmittags vorne. Vielleicht ist das ein Bild, in dem man sich wohlfühlen kann.  
(Interview mit einer Schulleitung)*

Beim pädagogischen Personal (Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal der Kita-Träger) sind informelle, lose Strukturen von Abstimmungsprozessen erkennbar. An keinem Standort gibt es bislang institutionell fest verankerte Teamtreffen beider Professionen. Abstimmungsprozesse verlaufen informell und in fast allen Fällen außerhalb der Arbeitszeit des pädagogischen Fachpersonals der Träger. Im Rahmen der informellen Treffen geht es um die ganztägige Nutzung von Räumen oder um die Hausaufgaben.

Eine inhaltliche Kooperation über aktuelle Anlässe hinaus zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal ist nur ausnahmsweise festzustellen. Als Grund für den Mangel an Kooperationsgelegenheiten wird von allen Akteuren genannt, dass kein Zeitfenster und kein Zeitbudget für gemeinsame konzeptionelle Arbeit und Abstimmung im Alltagsgeschäft vorgesehen seien.

Als problematisch wird die fehlende Vernetzung vor allem vom pädagogischen Fachpersonal der Träger empfunden. Von dieser Gruppe geht in den meisten Fällen der Wunsch, aber auch die Initiative zur Arbeit in multiprofessionellen Teams aus.

*E: Also, ich schreibe mir auf die Fahne, dass wir in Zusammenarbeit kommen, ins Kennenlernen kommen mit den Lehrern auch. Weil ihr wisst über unsere Profession auch relativ wenig, wer bringt von uns eigentlich was mit, das ist ja auch wichtig.  
(Interview mit einer Erzieherin)*

## **Fazit zu Kooperation und Teambildung**

Alles in allem lässt der Blick auf die Aufgabenverteilung erkennen, dass die Kooperation zwischen den Professionen im Evaluationszeitraum vornehmlich auf der Ebene der Leitungen (und deren Stellvertreter) stattfand. Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal des Trägers arbeiten in komplementären Zeitfenstern und Aufgabenfeldern. Ein fachlicher Austausch oder gar eine gemeinsame Konzeptarbeit sind höchstens in Anfängen erkennbar. Angesichts einer Projektlaufzeit von wenigen Monaten handelt es sich jedoch nicht um einen überraschenden Befund.

Der Zusammenarbeit im Team kommt nach Erkenntnissen der Organisationsentwicklung und Schulentwicklung eine Schlüsselrolle zu. Mit Blick auf eine offene Ganztagschule verfolgt diese als Ziel den fachlichen Austausch, die Abstimmung pädagogischer Fragen, die Erarbeitung von Konzepten und die Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen. Außerdem geht es um die Sicherstellung des laufenden Betriebs (z.B. Informationsfluss, Vertretungsregelungen).

„Professionelle Lerngemeinschaften“ im Sinne von H.G. Rolff<sup>19</sup> über die Berufskulturen hinweg stellen die langfristige Perspektive dar. Die Frage ist, ob GBS als kooperatives Modell im Vergleich zu einer gebundenen Ganztagschule dazu geeignete Voraussetzungen schaffen kann. Die komplementären Präsenzzeiten und das Fehlen von zusätzlicher Lehrerarbeitszeit, die geteilte Leitungs- und Personalverantwortung und der höhere Anteil an geringfügig oder vorübergehend Beschäftigten stellen für den Prozess Restriktionen dar. Hier gilt es die Entwicklung von gebundener und offener Ganztagschule künftig vergleichend zu begleiten.

Es wird empfohlen, das Entstehen multiprofessioneller Teamarbeit unter den Voraussetzungen von GBS nach den bereits erfolgten Nachsteuerungen durch die Vereinbarung vom 25.08.2011 zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration und den Trägerverbänden der Kinder- und Jugendpflege weiter im Blick zu behalten. Ergänzend gilt es, in der Unterstützung der Leitungskräfte, bei Fortbildungsmaßnahmen und Austausch über „Best Practice“ einen Schwerpunkt auf die Implementierung von Teamstrukturen zu legen.

---

<sup>19</sup> Rolff, H.-G., „Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung“, in: Buchen et al. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*, Berlin: Raabe

## 5.6 Pädagogische Gestaltungsfelder

Bei der Implementierung einer offenen Ganztagschule im Primarbereich rücken vor allem drei Gestaltungsfelder in den Fokus<sup>20</sup>:

- Mittagessen
- Hausaufgabenbetreuung
- Freizeitangebote

Im Folgenden soll aufgrund der Fragebögen an die Leitungen und der Interviews dargestellt werden, wie die Pilotstandorte diese drei Handlungsfelder bislang gestaltet haben und wo sich Ansatzpunkte für die künftige Entwicklung anbieten.

### 5.6.1 Mittagsverpflegung

Alle Standorte arbeiten mit Cateringfirmen zusammen und lassen sich von diesen das Essen liefern. Keine Schule verfügt über eine Küche, in der das Essen zubereitet werden kann. Grundsätzlich steht meistens ein Essen zur Auswahl, Rohkost wird als Beilage gereicht. Oft steht auch vegetarisches Essen zur Verfügung. Die Kosten für eine Mahlzeit reichen von 2,80€ bis 3,50€.

Die Frage, welche Qualitätsstandards für die Mahlzeiten gelten, beantworten drei Träger mit „Qualitätsstandards der Behörde“, „Vorgaben der DGE (d.h. Deutsche Gesellschaft für Ernährung)“ oder „Interne Qualitätsstandards“. Die übrigen Träger nennen Kriterien wie z.B. „frisch gekochtes Essen“, „zeitnahe Lieferung“, „gesund und ausgewogen“, und „kind-, bzw. bedarfsgerecht“. Es entsteht der Eindruck, dass das Bewusstsein für Standards eher implizit vorhanden ist; auch gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass die Einhaltung von Standards systematisch überprüft wird. Offen ist ferner, ob eine Verbindung zu curricularen Aspekten (Thema „Gesunde Ernährung“) hergestellt wird. Angesichts des starken operativen Bewältigungsdrucks der Anfangsphase scheinen die Schulen dazu noch keine programmatischen Positionen entwickelt zu haben.

Auf der organisatorischen Ebene sehen sich Schulen vor allem mit Raumproblemen konfrontiert. Die Logistik, die in der Verantwortung der Kita-Träger liegt, ist – je nachdem ob an einem Standort Infrastrukturen des Trägers genutzt werden können oder nicht – vor allem durch einen Mangel an qualifiziertem hauswirtschaftlichem Personal erschwert, das nicht in der Zahlung von Pauschalen an die Träger einkalkuliert ist.

In den Fragebögen und Interviews wird allerdings die Bedeutung des Mittagessens als gemeinsames Gruppenereignis betont. Die Leitungskräfte und Pädagogen stimmen darin überein, dass die Einnahme des Mittagessens mehr sei als bloße Nahrungsaufnahme und dass das pädagogische Personal mit am Tisch sitzen sollte. Aus zeitlichen Gründen oder weil das Personal die Kosten für das Essen aus eigener Tasche zahlen müsste, kommt es häufig nicht dazu, was dann gelegentlich für Irritationen bei den Kindern sorgt:

- E1: Die Kinder fragen auch: Was hast du denn da heute auf deinem Brot? ... oder warum isst du jetzt einen Joghurt und wir müssen hier Kartoffeln essen oder was weiß ich.*
- E2: Ja, das. Ja das wird immer wieder nachgefragt.*
- E1: Sogar, dass die Kinder sagen: Aber da ist doch noch ganz viel.*

---

<sup>20</sup> vgl. auch Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G., Schulz, U., *Offene Ganztagschule im Primarbereich – Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, München: Juventa, 2005

- E2: *Ja, das ist es.*  
 I: *Das wird doch weggeschmissen oder?*  
 E1: *Ja ich weiß.*  
*(Interview mit pädagogischem Fachpersonal eines Trägers)*

## **Fazit zur Mittagsverpflegung**

Insgesamt wird dem Mittagessen von Führungskräften eher mäßige Bedeutung beigemessen, bedenkt man, welches Reizthema es für Eltern darstellt (vgl. Abschnitt 3.2.4.1). Dies mag nachvollziehbar sein angesichts gravierenderer organisatorischer Herausforderungen in der Implementierungsphase. Auf längere Sicht empfiehlt es sich jedoch sowohl für die Einzelschule wie auch für das GBS-Modell, auf Qualitätsentwicklung in diesem Bereich zu setzen. Dazu sollten außerschulische Partner (Verbände wie die Deutsche Gesellschaft für Ernährung oder Netzwerke wie die Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung) gewonnen werden. Auf diese Weise wird nicht nur die Zustimmung der Eltern zu GBS wachsen, sondern auch das Erreichen von curricularen Zielen im Bereich Ernährung und Gesundheit gefördert. Betreuung lässt sich so mit (Gesundheits-)Bildung verknüpfen.

### **5.6.2 Hausaufgabenbetreuung**

Angebote zur Hausaufgabenbetreuung sind an allen Standorten vorhanden. Durchgeführt wird die Betreuung vom Fachpersonal der Kita-Träger sowie von Honorarkräften. Die Hausaufgabenbetreuung stellt ein starkes verbindendes Element zwischen Vormittag und Nachmittag her. Ansätze, dieses Element bewusst und im Dialog von Schule und Betreuungspersonal zu gestalten, sind jedoch erst selten sichtbar. Schon innerhalb des Lehrerkollegiums existiert vielfach keine einheitliche Hausaufgabenregelung. Allerdings gibt es Absprachen und Regeln organisatorischer Art, so zur Dauer der Hausaufgaben, zur Differenzierung nach Klassenstufen, zum Einsatz von Hilfsmitteln wie Heften und Kalendern und zur Nutzung von Räumen und Materialien.

- I: *Wie lange machen sie die Hausaufgaben?*  
 E2: *Dreiviertelstunde die Großen und halbe Stunde die Jüngeren.*  
 I: *Und machen die bis sie fertig sind oder wie macht man das?*  
 E1: *Einige werden früher fertig, andere müssen zu Hause fertig werden. Das kommt auf die Kinder drauf an.*  
 E2: *Also es ist auch klassenunterschiedlich. Einige, wir haben das so mit den Lehrern abgesprochen, dass sie, sie sagen jetzt nicht mehr: Das und das sind die Hausaufgaben, sondern sie sagen: Im Mi- und Mo-Heft werden zwanzig Minuten konzentriert gearbeitet und egal wie weit sie sind, danach wird Schluss gemacht.*  
*(Interview mit pädagogischem Fachpersonal eines Trägers)*

Die Rolle des Betreuungspersonals wird nicht explizit zum Thema gemacht. Implizit scheint zu gelten, dass Richtigkeit und Vollständigkeit der Hausaufgaben nicht garantiert werden kann und individuelle Unterstützung auf Situationen beschränkt bleiben muss, wo Kinder alleine nicht weiterkommen. Förderung von einzelnen Kindern mit besonderen Stärken und Schwächen ist unter den aktuellen Ressourcenbedingungen im Rahmen von Hausaufgabenbetreuung soweit erkennbar nur schwer umsetzbar. Der Einsatz individueller Förderpläne konnte im Rahmen der Evaluation nicht festgestellt werden. Die in der Verantwortung der Schule durchgeführte additive Sprachförderung für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf ist noch nicht systematisch mit anderen Angeboten verschränkt.



Die Gruppen sind teils jahrgangsspezifisch, teils jahrgangsübergreifend, was die betreuenden Personen nach eigenen Aussagen teilweise vor hohe organisatorische Herausforderungen stellt. Durch Doppelbesetzung kann verschiedentlich ein günstigerer Betreuungsschlüssel erreicht werden. Die Hausaufgabenbetreuung scheint nach der Datenlage der Evaluation derjenige Bereich zu sein, in dem die quantitative Schüler-Betreuer-Relation am ehesten als nicht ausreichend erlebt wird. Die Rahmenbedingungen stellen sich aber offenbar von Standort zu Standort als unterschiedlich zufriedenstellend dar, wenn man Anhaltspunkte in der relativ kleinen Stichprobe der Schülerbefragung heranzieht.

### **Fazit zur Hausaufgabenbetreuung**

Es entsteht der Eindruck, dass unter dem Druck der Startschwierigkeiten und angesichts einer oft prekären Personalsituation die Hausaufgabenbetreuung noch kaum zum Gegenstand konzeptioneller Überlegungen wird. Im Sinne eines Brückenschlags zwischen Vormittag und Nachmittag und einer Vernetzung der Professionen steckt in diesem Handlungsfeld jedoch besonderes Potential. Das „leidige“ Thema Hausaufgaben könnte wichtige Denkanstöße für Unterrichtsentwicklung und teambezogenes Handeln (im Kollegium der Lehrkräfte oder professionsübergreifend) liefern. Gegenüber dem institutionellen Nebeneinander von Grundschule und Hort verfügt GBS hier über große Chancen.

### **5.6.3 Freizeitangebote**

Freizeitangebote stellen nach Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung die dritte Säule des Nachmittags dar. In den Fragebögen an die Leitungen wurden diese nach außerunterrichtlichen Angeboten, die täglich, wöchentlich oder gelegentlich stattfinden, befragt. Aufgrund der Auskunft von Kita-Trägern werden auf täglicher Basis vor allem Angebote zur individuellen Freizeitbeschäftigung unter Aufsicht vorgehalten, an sechs von sieben Standorten wird täglich Sport betrieben. Als wöchentlich wiederkehrende Aktivitäten werden am häufigsten (jeweils vier Nennungen für die sieben Standorte) handwerklich-hauswirtschaftliche und musisch-künstlerische Beschäftigungen sowie Angebote im Bereich Lesen und Deutsch genannt.

Alles in allem hält sich die Diversifizierung des Angebots in Grenzen. Überraschend selten sind technik- und medienaffine Aktivitäten. Ob geschlechtsspezifisch oder mit einer interkulturellen Perspektive gearbeitet wird, lässt sich aus den vorhandenen Daten nicht erschließen. Es muss fairerweise jedoch in Rechnung gestellt werden, dass der zeitliche Spielraum nach Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung bis 16 Uhr gering ist.

Mit der Frage an die Schulleitungen nach Handlungsbedarfen bezüglich der künftigen Gestaltung der Ganztagsangebote wurde der Blick bewusst über den Status quo hinaus gelenkt. Auch wenn die Meinungen auseinanderfallen, wird in der Tendenz anerkannt, dass dezidierter Förderunterricht und bildungsnähere Freizeitgestaltungen, etwa aus dem Umfeld von Naturwissenschaft und Technik in Zukunft einen höheren Stellenwert haben sollten.

**Tabelle 12: Antworthäufigkeiten zur Frage „Wo sehen Sie als Schulleitung für die nächste Zeit den größten Handlungsbedarf bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten an Ihrer Schule?“**

	sehr gering	eher gering	eher hoch	hoch
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung/Lernzeit	3	2	1	0
Förderunterricht für leistungsschwächere Schüler/innen	1	2	3	1
Fördermaßnahmen für besondere Zielgruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis)	1	2	1	2
Mathematische Angebote	0	3	1	2
Naturwissenschaftliche Angebote	0	1	3	2
Deutsch-/Literaturangebote	0	1	3	1
Fremdsprachliche Angebote	0	2	3	0
Sportliche Angebote	0	3	1	2
Musisch-Künstlerische Angebote	0	2	3	1
Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote	0	2	2	2
Technische Angebote/neue Medien	0	3	0	3

Die Gestaltung von Freizeitangeboten ist nicht unabhängig von der Situation der Elternhäuser vor Ort, wenn es um mögliche Eigenleistungen für kostenpflichtige Angebote geht. Danach befragt, ob kostenpflichtige Angebote gemacht werden, antworten zwei Kita-Träger, dass regelmäßige, wöchentlich stattfindende Veranstaltungen im Ganztage integriert sind. Die Kosten würden von den Eltern voll akzeptiert. So handelt es sich in einem Fall um einen Musikkurs zum Preis von 75 Euro pro Quartal. An drei weiteren Standorten werden gelegentlich kostenpflichtige Freizeitbeschäftigungen unternommen, etwa Besuche im Schwimmbad. Die Kosten halten sich jedoch so weit in Grenzen, dass sie von den Eltern ohne Widerspruch getragen werden. An anderen Standorten werden – auch aus grundsätzlichen Erwägungen bezüglich der Leistungsbereitschaft der Eltern – keine Freizeitbeschäftigungen geplant, die Kosten verursachen. Wo kostenpflichtige Angebote bereit gehalten werden, sind diese oft auch für Kinder außerhalb von GBS offen. Die Eltern empfinden es als Vorteil, die außerschulischen Aktivitäten „unter einem Dach zu haben“.

### **Fazit zu Freizeitangeboten**

Das Angebot an Freizeitbeschäftigungen bleibt angesichts des kurzen dafür bereit stehenden Zeitfensters begrenzt und scheint mehr der Betreuung als der Bildung verpflichtet. Allerdings fehlt auch noch eine Diskussion darüber, was informelle Bildung jenseits von Unterricht und Hausaufgaben ausmachen sollte.

Es deutet sich an, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität und Diversifizierung der Angebote und dem sozioökonomischen Status der Eltern besteht. Um die Qualität der Freizeitbeschäftigungen von der wirtschaftlichen Lage der Eltern zu entkoppeln, sollte das Angebot gezielter auf die sozialen Voraussetzungen und Lebenswelten der Kinder bezogen werden. Ein solches Angebot ist nicht zum Nulltarif bereit zu stellen; hier gilt es, durch gezielte Ressourcenallokation und Mobilisierung regionaler Partner einen Ausgleich von Bildungschancen zu ermöglichen.

## 5.7 Zeitorganisation

Mit Ausnahme des Standorts Thadenstraße entsprechen alle Pilotschulen dem Modell der offenen Ganztagschule. Es überrascht also nicht, dass nur dort die Zeitstrukturen (45-Minuten-Rhythmus, Pausen, größere Zeitblöcke) verändert wurden. Nach Aussage aller übrigen Schulleitungen blieb der Unterrichtsvormittag unangetastet.

Nach Unterrichtschluss gehen die Kinder zum Mittagessen, in der Mehrzahl der Fälle in mehreren Schichten. Die Kinder, die noch nicht mit dem Essen an der Reihe sind, spielen in der Regel draußen. Nach dem Mittagessen begeben sich die Schülerinnen und Schüler für gewöhnlich geschlossen in feste Hausaufgabengruppen. In den meisten Fällen beginnen die Freizeitangebote zwischen 14:30 Uhr und 15 Uhr. Nach einer Angebotsschiene werden die meisten Kinder abgeholt. Davon abweichende Modelle, die mehr Offenheit und Entscheidungsfreiheit ermöglichen, aber organisatorisches Geschick erfordern, kommen selten vor, wie im folgenden Beispiel.

*I: Wann sind die Angebote?*

*SL: Ja, das ist von halb zwei bis um vier, genau.*

*E: Ja die laufen also zur gleichen Zeit auch. Wir gucken dann immer, wer sich, wir haben so eine große Tafel, wo wir eingetragen haben, wer welches Projekt macht. Ja und wir machen dann die Schularbeiten so dem nach, also wenn jetzt um eins, wir haben ein Projekt, das ist schon um kurz nach eins, dann geht das Kind da erst mal hin und macht dann eben hinterher Schularbeiten. Das müssen wir dann so ein bisschen regeln, dass sie das dann schaffen.*

*I: Und wie behält die Honorarkraft da die Übersicht? Die hat eine Liste, wer wo?*

*E: Wir haben eine große Wand, wo wir alles aufgeschrieben haben.*

*TL1: Die Kinder sind aufgeteilt. Die Hausaufgabenkinder sind auch aufgeteilt.*

*E: Genau. Die haben auch ihre Kinder immer. Wir tauschen da nicht immer durch. Jeder hat so seine Kinder.*

*(Interview mit Schul- und Trägerleitungen und pädagogischem Fachpersonal eines Trägers)*

Ein strittiges Thema ist die Verbindlichkeit der Teilnahme bis 16 Uhr. Hier besteht oft Diskussionsbedarf auf Seiten der Eltern. An den meisten Standorten sprachen sich viele Eltern gegen eine verpflichtende Betreuung bis 16 Uhr aus. Gründe hierfür sind vielfach private Freizeitaktivitäten, die aus Sicht der Eltern als qualitativ hochwertiger eingestuft werden als die an der Schule angebotenen. Einige Schulleitungen sehen den Grund für die Kritik der Eltern auch selbstkritisch durch das provisorische Stadium begründet, in dem sich viele Schulen noch befinden. Es sei teilweise schwer, das Bewusstsein der Eltern dafür zu schärfen, dass GBS kein „kostenloser Babysitter“ sei, sondern ein pädagogisches Konzept verfolge. Dass es bis jetzt kaum Verschriftlichungen dieser Konzepte gibt, mindert allerdings die Überzeugungskraft mancher Leitungen. Eltern jüngerer Kinder wiederum empfinden die Betreuungszeit als Überforderung für ihr Kind. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten allerdings nur zwei Standorte dem Druck der Eltern nach flexiblen Abholzeiten nachgegeben. Dies sieht dann in der Praxis beispielsweise so aus:

*E: Oder jetzt üben wir das Stück und dann kommt eben auch von einem Mädchen: „Oh, da kann ich jetzt ja gar nicht mehr mit üben, ich gehe doch um drei.“, wo ich dann auch sage: „Ja das gehört eben dazu, wenn man früher geht, kann man bestimmte Dinge eben nicht mitmachen.“ Und dann kommt jetzt inzwischen schon öfter mal, dass Kinder, die um drei gehen dürfen, dann sagen: „Kann ich runter gehen zu Mama und fragen, ob ich bis vier bleiben darf?“*

*(Interview mit Erzieherin)*

Dass die Kinder mitunter täglich bzw. bei attraktiven Angeboten mit ihren Eltern verhandeln, ob sie eine Stunde länger bleiben dürfen, stört zwar manche Pädagogen offenbar nicht. Mehrheitlich sprechen sich jedoch Schul- und Kita-Leitungen und pädagogisches Fachpersonal für eine verpflichtende Anwesenheit bis 16 Uhr aus und nennen dafür folgende Gründe:

- die Regelung bedeutet eine Arbeitsentlastung für das pädagogische Fachpersonal;
- Angebote können verlässlich in einem verbindlichen Setting durchgeführt werden;
- die Intensität der Betreuung der Kinder nimmt zu.

Bei flexiblen Abholzeiten sind die pädagogischen Fachkräfte hauptsächlich mit organisatorischen Dingen und Elterngesprächen zwischen Tür und Angel beschäftigt, wie folgendes Beispiel illustriert:

*E1: Keine Anrufe mehr.*

*I: Was für Anrufe?*

*E1: Ich hol mein Kind gleich ab, ich bin jetzt gleich da, können Sie es schon mal rausschicken? Da sind auch Anrufe für gekommen.*

*I: Ah ja.*

*E2: Genau.*

*E1: Nein, man weiß ja: Das Kind wird abgeholt um vier und da muss man nicht für anrufen.*

*I: Ach so, das war vorher so extrem?*

*E1: Bei einigen.*

*E2: Die sind gekommen, wann sie wollten. Ab zwei Uhr konnte man. Jede fünf Minuten hatte man einen Elternteil im Raum stehen.*

*I: Da konnte man ja auch gar keine Angebote mehr machen?*

*E2: Nein, konnte man auch gar nicht.*

*(Interview mit pädagogischem Fachpersonal eines Trägers)*

Ein verlässliches Zeitfenster entlastet und schafft den Rahmen für ein pädagogisch hochwertiges Angebot, das Zeit benötigt. Langfristig angelegte Projekte oder Angebote können nur in einem verbindlichen Rahmen stattfinden. Eine Flexibilisierung der Abholzeiten ist aus dieser Sicht kontraproduktiv.

## **Fazit zur Zeitorganisation**

Der Umgang mit der Dimension Zeit folgt bislang konventionellen Mustern, die kaum in Frage gestellt werden. Danach werden Aktivitäten „der Reihe nach“ und mit geringen Spielräumen für eigene Entscheidungen von Kindern und Pädagogen auf der Zeitachse angeordnet. Latent wird das ohnehin geringe Zeitbudget von 13 Uhr bis 16 Uhr zur Disposition gestellt. So kommt es, dass Eltern mit mittlerem bis höherem sozioökonomischem Status mit Erfolg flexible Abholzeiten einfordern, weil sie glauben, hochwertigere Freizeit- und Bildungsangebote machen zu können. Klare Verbindlichkeit in der Zeitorganisation würde die soziale Entmischung mindern und dem Personal den äußeren Rahmen für qualitativ gute Arbeit sichern. Offenkundig ist aber, dass dies nicht leicht durchsetzbar ist.

## 5.8 Vernetzung im Stadtteil

Eine mit der Einführung von GBS verfolgte Zielsetzung ist die Vernetzung einer Schule in ihrem jeweiligen Stadtteil. Die Leitungen der einzelnen Schulen bzw. der Träger wurden danach befragt, mit welchen Einrichtungen Kooperationen bestehen. Dabei zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit einem Sportverein am häufigsten vorzufinden ist. Andere Institutionen des Stadtteils (z.B. Bücherhallen, Stadtteilzentren, Bauspielplätze) werden zwar im Rahmen von Ausflügen aufgesucht, hier bestehen jedoch keine formalen Kooperationsstrukturen.

Die Kooperationen mit Sportvereinen dienen in den meisten Fällen der Bereitstellung sportlicher Angebote durch entsprechende Honorarkräfte des Sportvereins. Weitere Anlässe zur Aufnahme einer Kooperation mit außerschulischen Partnern, z.B. um Hilfen zur Erziehung anzubieten, sind nur von einem Standort bekannt, wo eine integrative Tagesgruppe eingerichtet wurde. Die Antworten der Trägerleitungen lassen erkennen, dass Maßnahmen zur Erziehung entweder nicht geplant sind oder anlassbezogen eingesetzt werden.

Dem frühen Implementierungsstadium ist geschuldet, dass noch keine ausgeprägte Vernetzung in den Stadtteil hinein erkennbar ist. Eine Ausnahme bildet hier der Standort Thadenstraße mit dem Status einer gebundenen Ganztagschule, der seit längerem eine Kooperation mit einem Stadtteilzentrum pflegt. Hier zeigt sich ein ausgeprägtes Bewusstsein der Schulleitung für die Auswirkung einer strukturellen Veränderung auf Institutionen im Stadtteil. Damit hebt sich der Standort zurzeit klar von anderen ab.

*SL: Ja, also wichtig war auch, als wir gesagt haben, wir gehen in den gebundenen Ganztage, welche Auswirkungen hat das auf den Stadtteil. Das hat einmal eine Auswirkung auf den Hort, dass letztendlich die Kundschaft wegbricht. Aber das gleiche gilt auch für das Haus der Familie. So. Und das war ja auch unser Ziel, dass wir mit dem Ganztage so ein bisschen die soziale Spaltung aufheben, die am Nachmittag eben stattfindet.[...] Das ist eine Spaltung, die hier auch immer sichtbarer wird und das wollen wir auch durch den gebundenen Ganztage versuchen zu schließen.[...] wir wollen nicht, dass jetzt die Kinder mit Kita-Gutschein künftig von den Erziehern des Hortes betreut werden und die anderen Kinder durch das Haus der Familie.  
(Interview mit Schulleitung)*

## Fazit zur Vernetzung im Stadtteil

Die sozialräumliche Vernetzung ist ein langfristiges Vorhaben. Noch sind kaum Ansätze sichtbar. Wie in anderen Handlungsfeldern bedarf es eines Gestaltungswillens, einer konzeptionellen Vorarbeit und einer gezielten Umsetzung in Projekten und verstetigten Strukturen.

## 5.9 Konzeptentwicklung und Qualitätssicherung

Die Beteiligung an der Pilotphase von GBS beruhte auf der Maßgabe, dass Schulen mit ihren Kooperationspartnern ein sog. pädagogisches Konzept erarbeiten. In Form eines Merkblatts und einer Gliederungshilfe gab die Projektgruppe der beiden Behörden dazu Anhaltspunkte.

In der Praxis erfolgte die Konzeptentwicklung in unterschiedlichen Formen der Verschriftlichung, in weiten Teilen jedoch auch allein durch mündliche Absprachen. Die von den Schulen verfassten Dokumente reichen von Merkblättern für Eltern über Konzeptskizzen bis zu konkreten Organisati-

onsvereinbarungen (Organigramm, Raumverteilungsplan, Hausaufgabenvereinbarung). In der Summe ist die Konzeptentwicklung über ein Anfangsstadium noch nicht hinausgekommen.

Noch nicht erkennbar ist, dass die Implementierung von GBS in eine systematische Fortschreibung des Schulprogramms und in den Abschluss und die Evaluation von Ziel-Leistungsvereinbarungen mit der Schulaufsicht eingebettet ist. Zu einer Leitbildentwicklung ist es bislang – soweit es die Evaluatorinnen beurteilen können – an keinem Standort gekommen. Eine Verständigung über Begriffe und Wertorientierungen, z.B. informelles und soziales Lernen, Heterogenität und Inklusion, Lebensweltorientierung und Partizipation, ist über die Professionen der Partner hinweg vorerst ausgeblieben.

So hat etwa ein Standort ein „pädagogisches Konzept“ mit programmatischen Ankündigungen vorgelegt, das die Handschrift des Partners aus der Jugendhilfe trägt. Die Rolle der Schule beschränkt sich auf wenige Schnittstellen, die offenbar schon vor GBS gepflegt wurden.

Es fällt auf, dass der Standort Thadenstraße, an dem eine gebundene Ganztagschule eingerichtet wird, das ausgereifteste pädagogische Konzept vorgelegt hat. Die geteilte Verantwortung beim offenen Ganztagsmodell erweist sich eher als Hemmnis für eine Standortentwicklung „aus einem Guss“.

Voraussetzung für die Entwicklung von Qualitätskriterien vor Ort ist eine verbindliche Rahmensezung, die mit der sog. „Gliederungshilfe“ noch nicht gegeben ist; diese trägt auch nicht den unterschiedlichen Rahmenbedingungen von offenen und gebundenen Ganztagsmodellen Rechnung.

Es verwundert nicht, dass in der Startphase eine systematische Qualitätssicherung noch nicht in Angriff genommen werden konnte. In welcher Arbeitsteilung von externen und internen Controlling- und Evaluationsaufgaben diese in Zukunft implementiert werden kann, ist noch völlig offen. Die Schulleitungen stehen nach eigenem Bekunden der Qualitätssicherung aufgeschlossen gegenüber. Sie bedürfen hier jedoch der Unterstützung in ihrem Leitungshandeln.

### **Fazit zu Konzeptentwicklung und Standardsicherung**

Die systematische Qualitätsentwicklung steht noch am Anfang. Von der Setzung von Qualitätskriterien auf politisch-administrativer Ebene über externe Qualitätssicherung bis zur Unterstützung von Schulen und Jugendhelfeträgern bei Qualitätsentwicklungsprozessen und interner Evaluation mit dem Schwerpunkt Ganztags bleibt noch viel zu tun.

## 6. Zusammenfassende Beobachtungen

Mit den hier berichteten quantitativen und qualitativen Erhebungen stand erstmals ein – allerdings kleines – Segment von ganztätig organisierten Hamburger Schulen im Fokus einer Evaluation. Die Ergebnisse können für den Bereich der Grundschulen Aufschluss geben über Nachfrage und Inanspruchnahme, Beteiligung nach sozialen Merkmalen, Erwartungen und Zufriedenheit von Eltern und Kindern, strukturelle Rahmenbedingungen sowie die Qualität von Prozessen vom Einstieg in den Ganzttag bis zu den alltäglichen Routinen. Die wesentlichen Beobachtungen zur Pilotierung des GBS-Modells an sieben Standorten lassen sich wie folgt zusammenfassen.

### **Beobachtung 1:**

*Das Angebot wird gut angenommen, die Beteiligung weist jedoch Ungleichmäßigkeiten auf.*

Die Nachmittagsbetreuung wird in beachtlichem Umfang in Anspruch genommen, vor allem wo die Berufstätigkeit beider Eltern dringenden Betreuungsbedarf mit sich bringt. Unterrepräsentiert sind – in der Stichprobe der Pilotschulen – Kinder mit Migrationshinweis. Rand- und Ferienzeitenbetreuung werden teilweise wenig nachgefragt, was zu organisatorischen und betriebswirtschaftlichen Problemen führen kann.

### **Beobachtung 2:**

*Entlastung bei Berufstätigkeit ist ein vorrangiges Motiv der Eltern, sozial Benachteiligte hingegen setzen Hoffnungen auf einen Chancenausgleich.*

Eltern nehmen die Betreuung vor allem zur Ausübung einer Berufstätigkeit in Anspruch, wenngleich auch unter den „Nicht-Nutzern“ viele berufstätige Mütter sind. Sozial Benachteiligte (Migrantenfamilien, Alleinerziehende, Familien mit geringerem soziokulturellem Kapital) haben höhere Erwartungen an kompensatorische Effekte von Ganzttagsschule als besser gestellte Eltern.

### **Beobachtung 3:**

*Im Großen und Ganzen sind die Eltern mit Angeboten und Kosten zufrieden, im Einzelnen gibt es Verbesserungswünsche.*

Die finanziellen Belastungen durch GBS scheinen eine geringere Rolle zu spielen als erwartet. Dass sozial Schwache kostenpflichtige Angebote aus finanziellen Gründen meiden, lässt sich jedoch nicht ausschließen. Kritik wird am Mittagessen geübt, Skepsis herrscht bezüglich der Qualität von Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangeboten, insbesondere bei Eltern mit mittlerem oder höherem sozialen Status.

### **Beobachtung 4:**

*Die Personalsituation war im ersten Jahr durch Rahmenbedingungen geprägt, die Rekrutierung, betriebswirtschaftlich angemessenen Einsatz und optimale Aufgabenwahrnehmung erschwerten.*

Das GBS-Modell beruht auf der Gewinnung von Personal unterschiedlicher Berufsgruppen durch die Kooperationspartner, nicht auf der Zuweisung von Lehrerarbeitszeit. Die finanzierten Arbeitszeitressourcen waren dabei in der Pilotphase so knapp kalkuliert, dass Tätigkeiten außerhalb des Kontakts mit Kindern sowie Vertretungsreserven unberücksichtigt blieben, die Vertragsverhältnisse waren in vielen Fällen unattraktiv. Die Wirkungen einer zwischenzeitlich erfolgten Nachsteuerung bleiben abzuwarten.

**Beobachtung 5:**

*Auf der Leitungsebene ist die Kooperation der GBS tragenden Partner gut angenommen worden. Multiprofessionelle Teamstrukturen konnten noch kaum etabliert werden.*

Zum jetzigen Stand stellt sich GBS als additive Struktur von Vormittagsunterricht plus Nachmittagsbetreuung dar. Die Zusammenarbeit zwischen den Leitungen hat sich bewährt und zeugt vom hohen Engagement der Beteiligten. Kommunikation unter den Pädagoginnen und Pädagogen beider Professionen und ggf. weiterem Personal zur Sicherstellung des laufenden Betriebs, zur Abstimmung pädagogischer Fragen und zur Konzeptentwicklung hat in der kurzen Zeit erst in Ansätzen entwickelt werden können.

**Beobachtung 6:**

*Die Partizipation von Schülerinnen und Schülern, Eltern und pädagogischem und nicht-pädagogischem Personal ist noch entwicklungsfähig.*

Die Ausweitung der Präsenzzeiten an Schulen und die Übernahme familientypischer Aufgaben verlangt neue Formen der Beteiligung von Kindern und Eltern, die im Übrigen zwischen den Kooperationspartnern abzustimmen sind. Die Ansätze dazu sind ausbaufähig. Das Personal wiederum ist vielfach in Planungs- wie Umsetzungsprozessen noch nicht ausreichend beteiligt.

**Beobachtung 7:**

*Die räumlichen Verhältnisse sind teilweise noch von Provisorien geprägt. Ein sich wechselseitig bedingender Wandel von Raumnutzung und Lernkultur zeichnet sich jedoch ab.*

Im ersten Jahr von GBS konnten beachtliche Fortschritte in der Raumsituation erzielt werden, wenn auch die Verfahren bei Bau- und Ausstattungsvorhaben noch verbessert werden können. Entspannung beginnt sich beim Reizthema „Ganztägige Nutzung“ abzuzeichnen, in dem Maße, wie ein Nachdenken über den Faktor Raum und eine Wechselwirkung zwischen neuen Raumstrukturen und neuer pädagogischer Kultur einsetzt.

**Beobachtung 8:**

*Traditionelle Zeitstrukturen werden nur zurückhaltend angetastet, Zeitressourcen von den Familien nur zögerlich preisgegeben.*

Eine Rhythmisierung über den ganzen Tag erweist sich im offenen Ganztagsmodell als nicht praktikabel. Die zeitlichen Abläufe des Nachmittags werden eher selten flexibel und kreativ gehandhabt. Unter dem Druck bildungsnaher Elternhäuser, die Abholzeiten den Wünschen der Familien anzupassen, stehen nur begrenzte Zeitbudgets für stetige und anspruchsvolle Angebote zur Verfügung.

**Beobachtung 9:**

*Das Mittagessen kann unter dem Eindruck der Startschwierigkeiten noch nicht im wünschenswerten Umfang unter qualitativen und pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet werden.*

Die Logistik der Mittagsverpflegung stellt manche Standorte vor räumliche und personelle Probleme; es mangelt an Ressourcen und Professionalisierung bei der hauswirtschaftlichen Versorgung. Eine Qualitätssicherung, die den besonderen Erfordernissen von Schulmahlzeiten Rechnung trägt, steckt noch in den Anfängen.



**Beobachtung 10:**

*Die Freizeitaktivitäten sind noch wenig diversifiziert und mehr dem Betreuungs- als dem Bildungsgedanken verpflichtet.*

Eine Verständigung über Ziele und Inhalte des informellen und sozialen Lernens konnte in der Kürze der Zeit unter den an GBS beteiligten Partnern und über die professionellen Kulturen hinweg noch kaum stattfinden. Die Angebote ergeben sich aus der bewährten Praxis der Horte und den Kapazitäten sonstiger Träger wie etwa Sportvereine.

**Beobachtung 11:**

*Eine Reflexion über Hausaufgabenbetreuung und Fördermaßnahmen als Bindeglied von Vormittag und Nachmittag steckt noch in den Anfängen.*

Dass es klassenübergreifende Regelungsbedarfe für Hausaufgaben und die Notwendigkeit von Absprachen zwischen den Professionen gibt, die am Vormittag und am Nachmittag mit Hausaufgaben befasst sind, wird zunehmend erkannt. Dezidierte Förderangebote für leistungsschwache wie leistungsstarke Schülerinnen und Schüler konnten im Rahmen der Pilotierung noch nicht in größerem Umfang entwickelt werden. Hier liegen allerdings besondere Potentiale des GBS-Modells und ein Mehrwert gegenüber dem institutionellen Nebeneinander von Grundschule und Hort.

**Beobachtung 12:**

*Die Entwicklung eines Leitbildes und pädagogischer Konzepte steckt noch in den Anfängen. Qualitätssicherungsmaßnahmen sind noch zu entwickeln.*

Die Verständigung über die mit GBS verfolgten Ziele ist eine langfristige Aufgabe zwischen den Partnern und mit der Schulgemeinschaft. Noch stehen die Pilotschulen am Anfang. Auch die Vernetzung in den Sozialraum hinein hat in der kurzen Laufzeit des Projekts kaum Gestalt annehmen können. Schließlich benötigen die Schulen Verfahren der Qualitätssicherung, um die Zielerreichung auf den Prüfstand zu stellen.

**Beobachtung 13:**

*Für GBS und ganztägig organisierte Schulen allgemein fehlen in Hamburg anerkannte Qualitätsstandards und Strukturen der Qualitätssicherung.*

Das Fehlen eines Qualitätsrahmens für Ganztätigkeit stellt Schulen vor das Problem, sich selbst Orientierung verschaffen zu müssen und über die Erfüllung von Standards im Unklaren zu sein. Das Defizit kann auch durch die Kooperationspartner aus der Jugendhilfe nicht kompensiert werden, wo es im Bereich der Schulkindbetreuung ebenfalls an Qualitätsmodellen fehlt.

## 7. Abschließende Bemerkungen

Mit der Einführung von GBS an sieben Grundschulstandorten im Schuljahr 2010/2011 und der Zusammenführung von Schulen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe in kooperativ angelegten Ganztagschulen wurde ein Weg eingeschlagen, der in der bildungspolitischen Diskussion seit einigen Jahren mit hohem Konsens propagiert worden war. In der Pilotierung sollten unter unterschiedlichen lokalen Ausgangsbedingungen erste Erfahrungen gesammelt werden. Es gilt zu würdigen, dass diese Startphase einer Evaluation unterzogen wurde, um für Nachsteuerungen und eine Implementierung in der Fläche empirisches Wissen zu generieren. Trotz der Begrenztheit und Zufälligkeit der Stichprobe und obwohl ein Systemvergleich mit bestehenden Ganztagschulformaten oder mit der Schulkindbetreuung in Horten nicht möglich war, kann diese Evaluation als Machbarkeitsstudie angesehen werden.

Die statistischen Analysen bestätigen Bedarf und Nachfrage, machen den politisch Handelnden aber auch deutlich, dass die Beteiligungsquoten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis und aus sozial schwachen Familien noch steigerungsfähig sind. Ein breites Elternfeedback über alle sozialen Schichten hinweg zeigt ein differenziertes Bild von Ansprüchen und Zufriedenheit. Bei aller berechtigten Kritik und Zurückhaltung vieler Familien richten sich auf GBS auch hohe Erwartungen hinsichtlich der Wirkungen auf individuelle Entwicklung, erfolgreiche Bildungslaufbahnen oder Ausgleich von Herkunftsnachteilen. Über das Eintreten dieser Effekte im Rahmen von GBS kann nur spekuliert werden, solange keine wissenschaftlichen Untersuchungen vorliegen. Ob solche Wirkungen in einem kooperativen Modell vom Typ GBS oder in einer durch das Gutscheinsystem kontingentierten Hortbetreuung im gleichen Umfang erreichbar sind, wäre eine interessante Frage an die Forschung.

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht und im Hinblick auf finanzielle Belastungen von Eltern wirft die Implementierung von GBS diverse Fragen auf, die in dieser Evaluation – von Meinungsäußerungen der Eltern einmal abgesehen – nur marginal behandelt wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass die Verhandlungen mit den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Ziel eines Landesrahmenvertrags für eine Überprüfung einen geeigneteren Rahmen darstellen.

Die Zusammenarbeit von zwei unterschiedlichen Berufskulturen und eine geteilte Leitungsverantwortung stellen ohne Zweifel eine große Herausforderung für alle an GBS Beteiligten dar. Je nach Ausgangslage gelingt sie unterschiedlich schnell und in unterschiedlicher Breite in den Lehrerkollegien und Teams der Jugendhelfer. Die Aussichten, dass durch Unterstützung und Qualifizierung der Leitungskräfte, professionsübergreifende Fortbildungsangebote und Zeitbudgets für Konferenzen, Teamsitzungen und Vertretung die Kluft zwischen „Vormittag“ und „Nachmittag“ überwunden werden kann, stehen jedoch nicht schlecht.

Im Fokus der Evaluation standen die bisher etablierten Strukturen und Prozesse aus der Perspektive von Leitungskräften und pädagogischem Personal ebenso wie im Lichte der Eltern- und Schülerbefragung. Dass das Jahr der Pilotierung von vielen Provisorien, von einigen nicht tragfähigen Strukturen (etwa im Bereich der Personalversorgung) und von manchen nicht hinterfragten traditionellen Praktiken (auch aus dem Hort) geprägt ist, überrascht nicht. Entscheidend wird sein, wie Einzelschulen und System im Moment der Ausweitung des GBS-Modells aus Erfahrungen lernen und Verbesserungen in Angriff nehmen. Als prioritäre künftige Handlungsfelder identifiziert diese Evaluation

- die Schnittstellengestaltung von Hausaufgaben, individueller Förderung und Unterrichtsentwicklung,
- die Überwindung von traditionellen Raum- und Zeitstrukturen in Verbindung mit einem Wandel der Lernkultur,
- die Professionalisierung der Mittagsverpflegung einschließlich der Verknüpfung mit Bildungszielen,
- die Verständigung über Ziele und Wege des informellen Lernens und der Freizeitpädagogik unter den professionellen Kulturen und Kooperationspartnern sowie
- die regionale Vernetzung und den Ausgleich regionaler und sozialer Disparitäten.

Trotz „Kinderkrankheiten“ und anerkannter Entwicklungsbedarfe gibt es auf der Basis dieser Evaluation gute Gründe anzunehmen, dass GBS als Modell von Ganztagsgrundschule gelingen kann.

## Anhang: Ergänzende Auswertungen

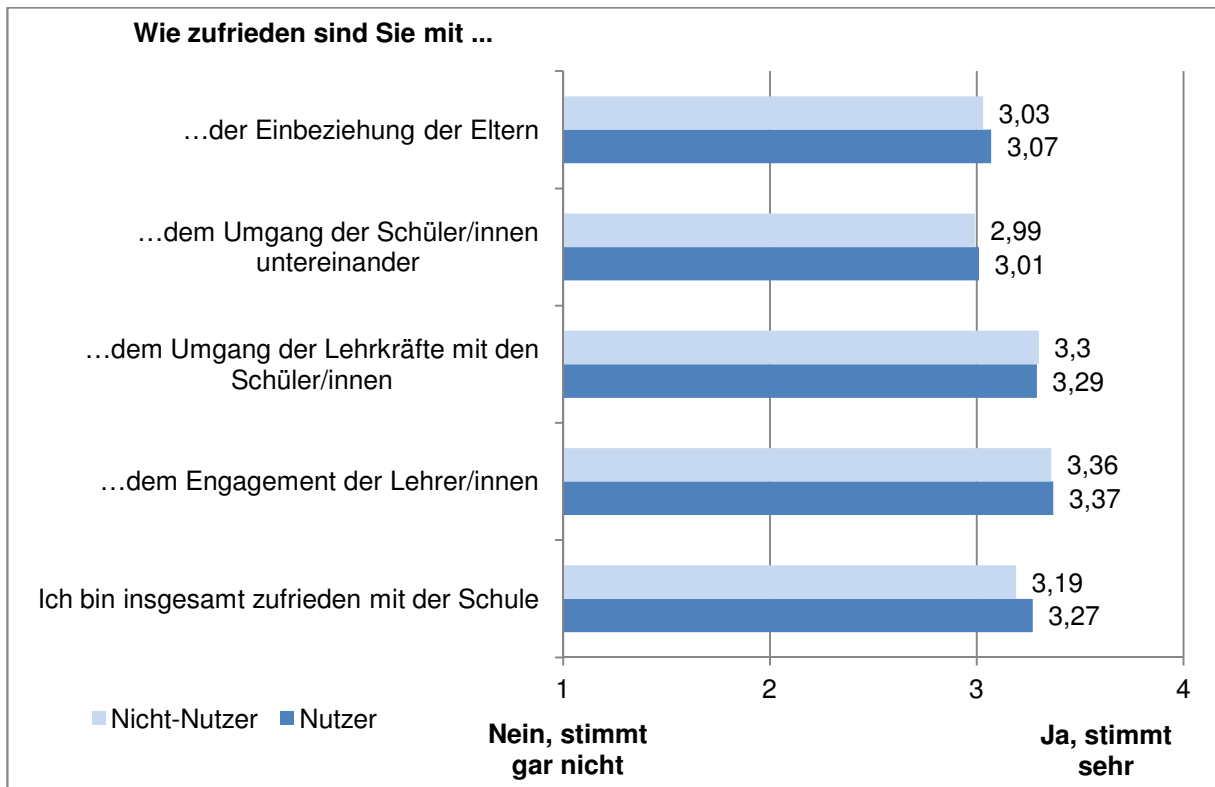


Abbildung 1: Zufriedenheit mit der Schule nach Nutzerstatus

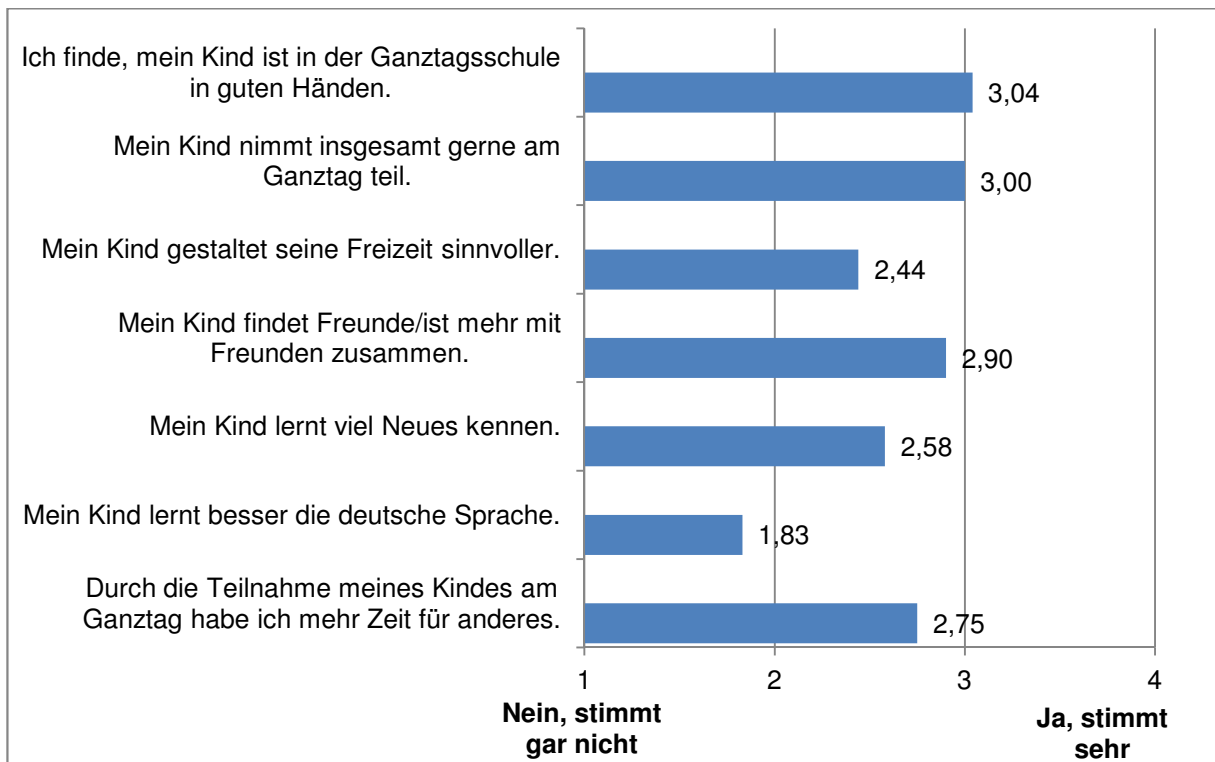
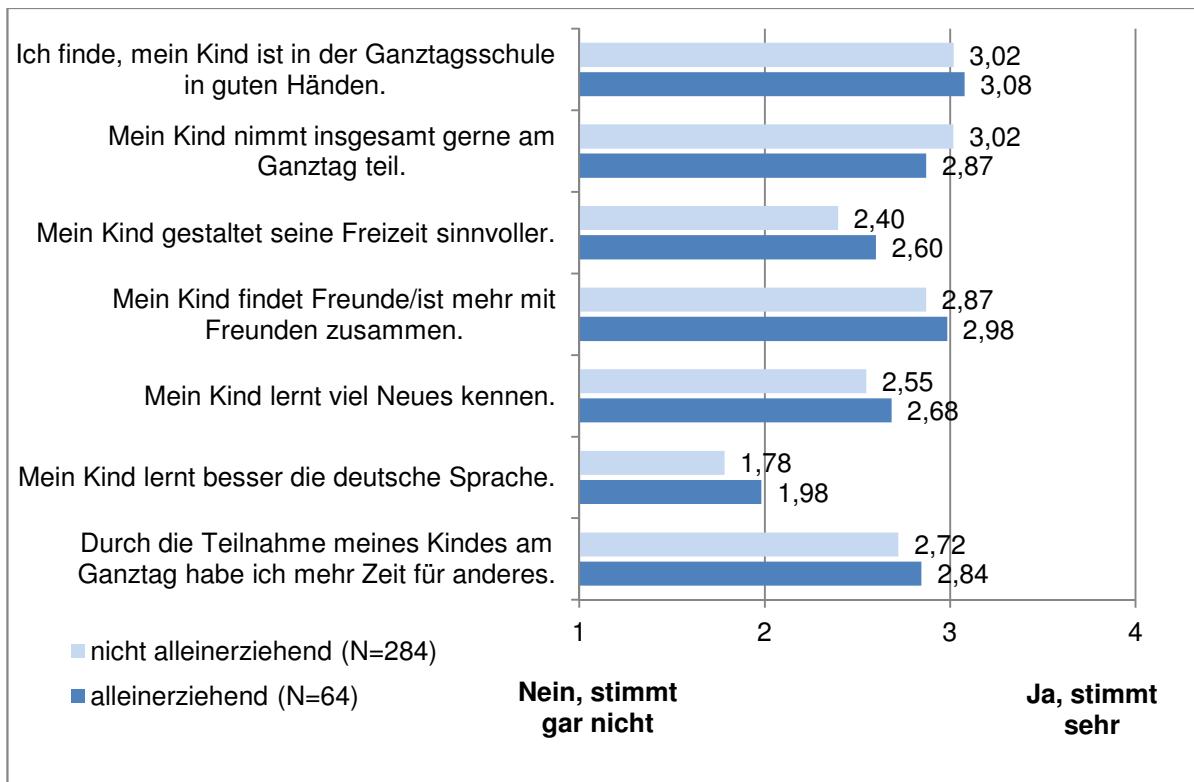
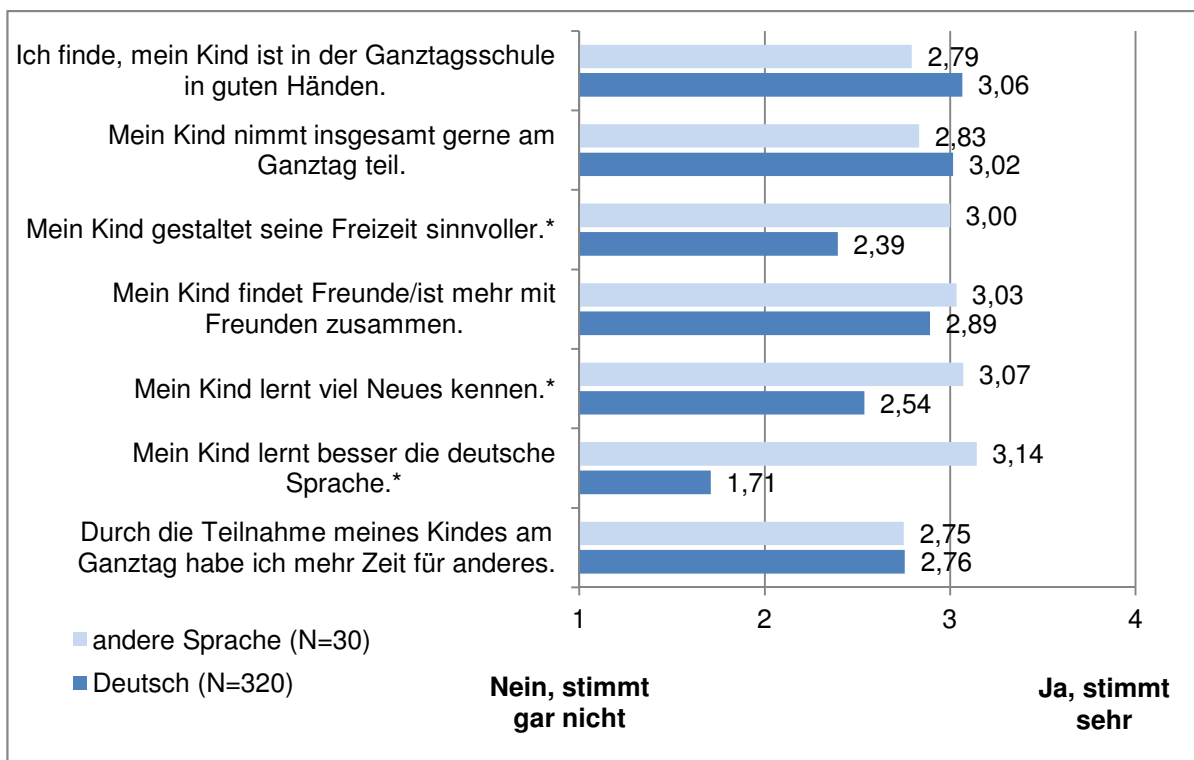


Abbildung 2: Zufriedenheit mit GBS in der Gesamtstichprobe



**Abbildung 3: Zufriedenheit mit GBS nach Familienstatus**



**Abbildung 4: Zufriedenheit mit GBS nach Familiensprache**

Das Symbol \* weist auf eine signifikante Abweichung hin.

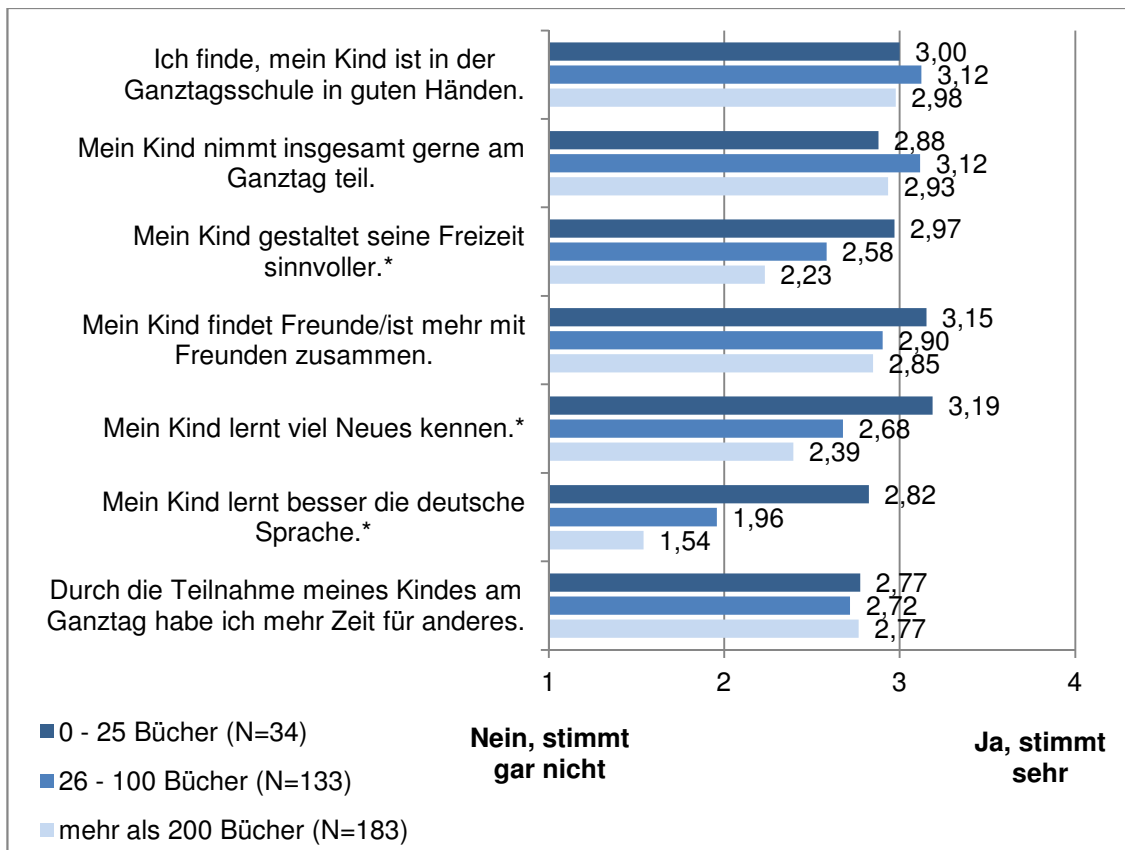


Abbildung 5: Zufriedenheit mit GBS nach sozialem Status

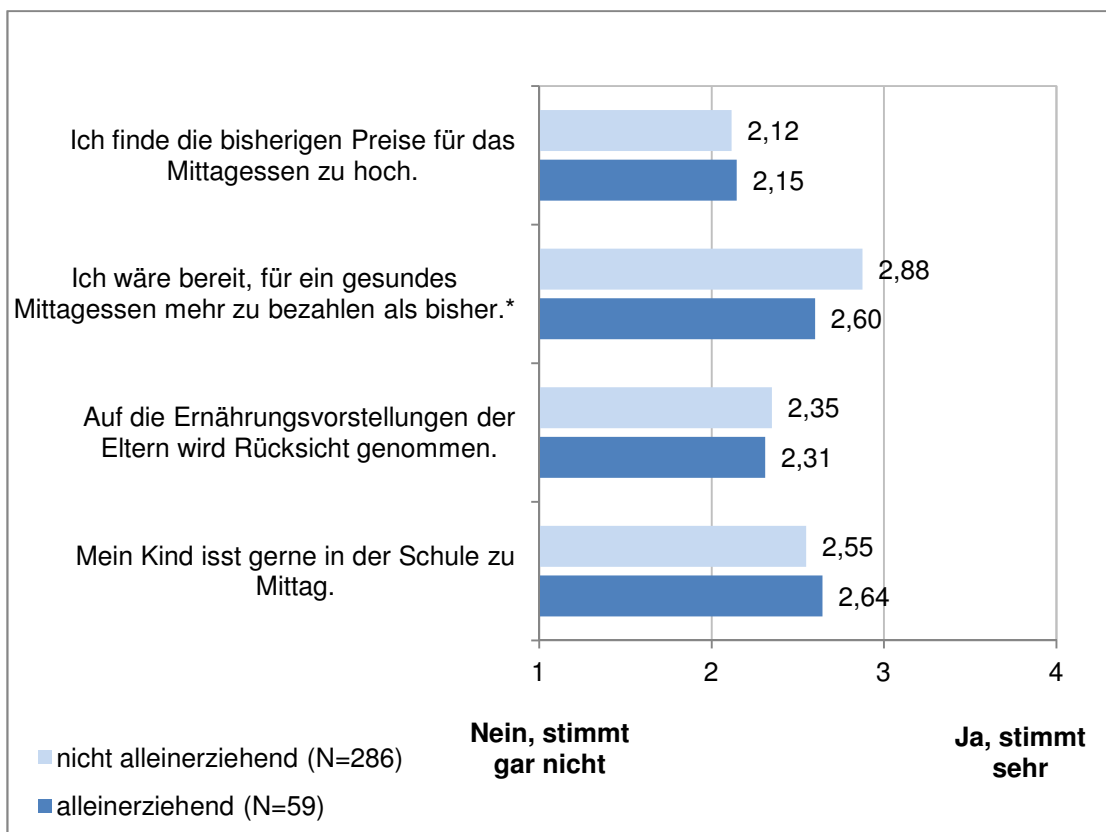


Abbildung 6: Einschätzung zum Mittagessen nach Familienstatus

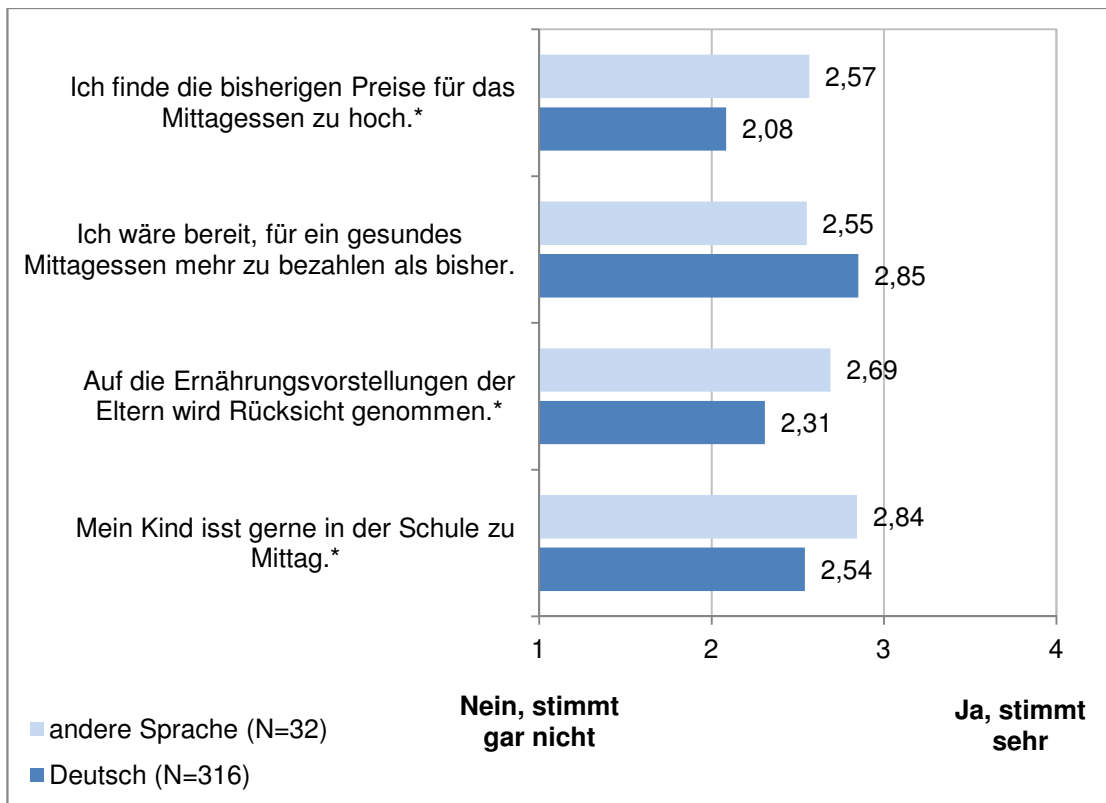


Abbildung 7: Einschätzung zum Mittagessen nach Familiensprache

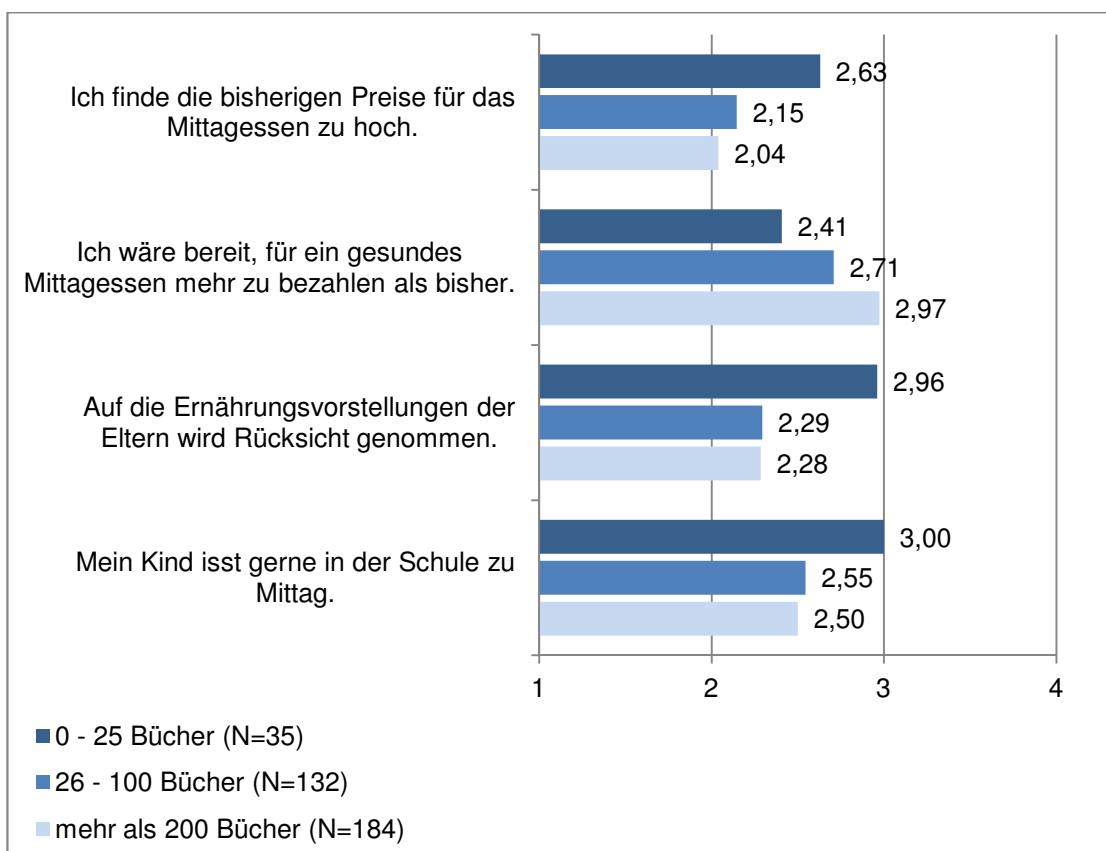


Abbildung 8: Einschätzung zum Mittagessen nach sozialem Status

