

**Jürgen Oelkers**

**Expertise zum Thema:**

**„Ganztagschule“ in der Ausbildung  
der Professionen**

**Im Auftrag der Deutschen  
Kinder- und Jugendstiftung**

**Mai 2011**

## **Gliederung**

1. Auftrag
2. Ganztagschulen: Ein Reformprojekt von Bund und Ländern
3. Akzeptanz von Ganztagschulen
4. Vergleich mit dem Ausland
5. Ganztagschulen und Bildungslandschaften
6. Befunde zu Ganztagschulen
7. Die Professionen und ihre Ausbildung
8. Beantwortung der Fragen und Empfehlungen
9. Literatur

## 1. Auftrag

Fast die Hälfte aller Schulen in Deutschland arbeitet inzwischen in der einen oder anderen Form mit einem Ganztagsbetrieb. Dieser Tatbestand ist in der Ausbildung der verschiedenen Professionen, die an Ganztagschulen tätig sind, bislang nicht oder nur höchst am Rande berücksichtigt worden. Dabei liegt die Frage auf der Hand, denn:

„Die Personalstruktur an Ganztagschulen unterscheidet sich deutlich von der an Halbtagsschulen. Im Ganztagsbetrieb sind zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, die nicht als Lehrkräfte angestellt sind. Diese Gruppe ist sehr heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Qualifikation als auch in Bezug auf Umfang und Art der Beschäftigung“ (Ganztagschule 2010, S. 23).

Die heutigen Ausbildungen beziehen sich curricular auf die Kernbereiche der jeweiligen Professionen und auf Schule nur im Sinne eines Tätigkeitsfeldes, das einzig in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral gewichtet wird, ohne auf Ganztagschulen zugeschnitten zu werden. Die neuen Anforderungen der Schulen, die ein ganztägiges Angebot anbieten, verändern jedoch die professionellen Aufgaben in einem ganz entscheidenden Sinne.

An einer Ganztagschule sind nicht mehr nur ausgebildete Lehrkräfte, Hausmeister und Sekretärinnen beteiligt, sondern auch

- Erzieherinnen und Erzieher,
- Personen der schulischen Sozialarbeit,
- Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen,
- andere pädagogische Fachkräfte,
- andere Berufsgruppen
- und Laien.

Sie bilden nicht, wie die Lehrkräfte an Halbtagsschulen, ein homogenes Kollegium, sondern organisieren sich – wenn das der Fall ist – in eigenen Berufsgruppen. Eigens vorbereitet oder weitergebildet für die Tätigkeit an Ganztagschulen werden sie bislang nicht, und das trifft auch für die Lehrerinnen und Lehrer zu.

Ganztagschulen sind nicht verlängerte Halbtagsschulen, sondern mit besonderen Tätigkeiten und Entwicklungsaufgaben verbunden, auf die das Personal eingestellt werden muss. Die auf Erziehung und Unterricht in Ganztagschulen ausgerichtete berufliche Kompetenz lässt sich nur mit gezielter Aus- und Weiterbildung beeinflussen. Hier müssen neue Anforderungsprofile entwickelt werden, die in den derzeitigen Ausbildungsgängen nicht vorgesehen sind. Das gilt auch für die angehenden Lehrkräfte, die zwar auf eine Tätigkeit in Schulen, nicht jedoch in Schulen mit Ganztagsbetrieb vorbereitet werden. Der Auftrag der nachstehenden Expertise erklärt sich aus diesem Tatbestand.

In der Expertise sollen insbesondere folgende sechs Fragestellungen bearbeitet und fokussiert werden:

1. *Besondere Anforderungen ganztägiger Bildung:* Welche Fragen und Kompetenzen der Ganztagsbildung und Ganztagschulentwicklung sollten in die Ausbildung und Qualifizierung der verschiedenen Professionen Eingang finden bzw. stärker fokussiert werden?
2. *Praxiserfahrungen in der Ausbildung:* Welche Bedeutung haben konkrete Erfahrungen von ganztägiger Bildung bereits in der Ausbildungsphase? Für welche Ausbildungsaspekte sind Praxiserfahrungen besonders wichtig und wertvoll? Inwiefern wird Praxiskontakt mit Ganztagschulen bereits ermöglicht und welche guten Beispiele gibt es hierfür? Welche darüber hinausgehenden Elemente und Ansätze wären sinnvoll?
3. *Gemeinsame Ausbildung und Qualifizierung der Professionen:* Welchen Stellenwert hat die gemeinsame Ausbildung oder Qualifizierung der verschiedenen Professionen für Ganztagsbildung? Welche Bedingungen sind für eine gemeinsame Ausbildung oder Qualifizierung wichtig? Welche Ansätze sind vielversprechend?
4. *Selbst- und Rollenverständnis:* Welchen Stellenwert haben Fragen des Rollen-/Selbstverständnisses der beteiligten Professionen? Bedarf es eines besonderen Rollen- bzw. Selbstverständnisses der Professionen für ganztägige Bildung? Wie lassen sich diese Aspekte in der Ausbildung oder Qualifizierung sinnvoll aufgreifen?
5. *Konkrete Gestaltungsfragen:* Welchen Stellenwert haben welche konkreten Gestaltungsfragen einer Ganztagschule (z. B. Rhythmisierung, Hausaufgaben und Lernzeiten, Lebensweltorientierung und Partizipation) für die Ausbildung bzw. Qualifizierung der Professionen?
6. *Schulentwicklungsaspekte:* Inwiefern werden in der Ausbildung der Professionen Themen der Schul-, Organisations- und Personalentwicklung sowie von Schulmanagement und Kooperation behandelt? Welche Rolle sollten sie spielen?

## 2. Ganztagschulen: Ein Reformprojekt von Bund und Ländern

Der Bildungsbericht 2010 (vgl. Bildung in Deutschland 2010) nennt drei zentrale Herausforderungen, die das Bildungssystem zu bewältigen hat und die über seine Zukunftsfähigkeit entscheiden werden. Alle drei Herausforderungen sprechen für den gezielten Ausbau von Ganztagschulen:

1. „Der zunehmenden Kluft in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen, die bestehende Bildungsangebote erfolgreich nutzen und jenen, bei denen sich Benachteiligungen eher kumulieren, muss entschiedener begegnet werden: Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen. Diese zunehmenden segregativen Erscheinungen stehen im Gegensatz zu der Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens. Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, allen jungen Menschen über ein dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau angemessenes Bildungsniveau die soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“ (ebd., S. 13).
2. „Die Vermittlung von Wissen und Können und die zielgerichtete pädagogische Förderung, Unterstützung und Betreuung müssen in allen Bildungsbereichen stärker aufeinander bezogen werden.“ (ebd.) Zwischen Bildung, Förderung und Betreuung besteht ein enges Wechselverhältnis, das bislang zu wenig beachtet worden ist. Mit der Ausweitung der öffentlich verantworteten Bildungszeiten übernehmen die Bildungseinrichtungen verstärkt Aufgaben, die traditionell Familien erfüllt haben.
3. „Das sich aus dem Rückgang der Bildungsteilnehmer ergebende Gestaltungspotenzial ist eine entscheidende Grundlage für die Bewältigung der aufgezeigten Problemlagen und Herausforderungen: Der demografische Wandel wird viele Entwicklungen und Reformprozesse im Bildungssystem beschleunigen.“ So können auch Strukturen und Organisationsformen des Lernens über die schulische Ausbildung hinaus weiterentwickelt werden. Die Schulen begrenzen nicht Lernen, sondern öffnen es. Das „lebensbegleitende Lernen“ ist eine wesentliche Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen (ebd., S. 14).

In diesem gesellschaftlichen Rahmen sind die Entwicklungen eines längeren Lernens in schulischen Umgebungen zu sehen. Die Richtung ist nicht neu, aber das Tempo hat sich beschleunigt und die Reichweite hat zugenommen. Eine flächendeckende Ganztagsbeschulung ist absehbar.

Der Schulausschuss der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 27. März 2003 definiert, was unter dem bis dahin variantenreich und unscharf gebrauchten Konzept der „Ganztagschule“ genau zu verstehen ist. Seitdem wird der Begriff in allen KMK-Statistiken und Äußerungen zur Ganztagschule verwendet. Auch außerhalb der KMK hat sich diese Definition durchgesetzt, wenngleich in der öffentlichen Diskussion immer noch unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen, wenn von „Ganztagschule“ die Rede ist. Für die Selbstbeschreibungen der Schulen gilt das aber in aller Regel nicht mehr.

Gemäß dieser Definition sind Ganztagschulen solche, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- „an mindestens drei Tagen der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztags schulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 4 f.).

Mit dem Begriff des „ganztägigen Angebots“ ist also nicht einfach eine Verlängerung der Unterrichtszeit gemeint, aber auch nicht eine Zweiteilung des Schultages, in der kein Zusammenhang mit dem Unterricht erkennbar ist. Ganztagschulen sind gehalten, unterrichtliche und außerunterrichtliche Lernerfahrungen sinnvoll zu verknüpfen, sodass ein pädagogisches Konzept erkennbar ist.

Wie streng diese Definition in der Praxis befolgt wird, ist nicht bekannt. Der Begriff lässt Unterscheidungen zu. Differenziert wird in Deutschland zwischen der „gebundenen“ und der „offenen“ Ganztagschule. Der Unterschied liegt in der Freiwilligkeit; die gebundenen Formen verpflichten die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an Ganztagsangeboten, die offenen Formen tun das nicht. Gebundene Ganztagschulen können ihr Angebot voll oder teilweise verbindlich machen. Bildungspolitisch wird eine gebundene Form angestrebt, die aber längst nicht an allen Schulen verwirklicht wird, die als „Ganztagschulen“ bezeichnet werden und sich in der Öffentlichkeit auch so vorstellen. Die meisten Schulen sind bislang offene Ganztagschulen.

Die KMK beschreibt die drei Formen der Ganztagschule wie folgt:

- „In der **voll gebundenen Form** sind *alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der **teilweise gebundenen Form** verpflichtet sich *ein Teil* der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der **offenen Form** können *einzelne* Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich“ (ebd., S. 5).

Offene Formen der Ganztagschule gibt es seit Langem. Insbesondere größere Schulen und Gymnasien, aber auch Grundschulen und die früheren Volksschulen haben seit der Weimarer Republik Arbeitsgemeinschaften auf freiwilliger Basis am Nachmittag oder auch an den Wochenenden angeboten. Neu ist die Entwicklung hin zu gebundenen Ganztagschulen, die mit Blockzeiten arbeiten und so im Blick auf Beginn und Ende des Schultages verbindliche Vorgaben machen. Diese Entwicklung hat mit dem Wandel der Familien zu tun. Wenn, was der Regelfall ist, beide Eltern schulpflichtiger Kinder einer Erwerbstätigkeit nachgehen,

werden verlässliche Zeiten in einem Ganztagsbetrieb zu einer gesellschaftlichen Notwendigkeit.

Die Entwicklung in Deutschland ist ausgelöst worden durch ein Investitionsprogramm der Bundesregierung unter Kanzler Gerhard Schröder, das unter dem Titel „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) 2003 gestartet wurde. Mit diesem Programm sollten die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen unterstützt werden. Gemäß einer Umfrage der KMK gab es im Jahre 2001 in Deutschland 2.105 Ganztagschulen, 299 davon waren in privater Trägerschaft. Die Zahl ergibt sich, wenn Ganztagschulen, die mehrere Schularten umfassen, einer Schulart zugerechnet werden.<sup>1</sup> Später sind in der Statistik „Verwaltungseinheiten“ und somit die einzelnen Schularten gesondert gezählt worden.

- Zu diesem Zeitpunkt 2001 wurden besonders häufig Sonderschulen als Ganztagschulen geführt (655),
- gefolgt von Integrierten Gesamtschulen (431) und Hauptschulen (334).
- Wesentlich weniger häufig waren Grundschulen vertreten (149)
- und nur 121 Gymnasien und 111 Realschulen waren im Jahr 2001 Ganztagschulen.

Nach der Bundestagswahl im September 2002 wurde vonseiten des Bundes vier Milliarden Euro für den Aufbau von Ganztagschulen investiert. Das Programm ist von den Bundesländern sehr unterschiedlich unterstützt worden, hatte aber weitreichende sichtbare Effekte. Seit 2003 sind mit den Mitteln aus dem IZBB-Programm über 15.000 Maßnahmen an bundesweit fast 7.000 Schulen durchgeführt worden, die alle dem Zweck der Entwicklung von Angeboten für den Ganztagsbetrieb dienen.

2008 gab es nach alter Zählung rund 6.900 Ganztagschulen in der gesamten Bundesrepublik (Bildungsbarometer 2009, S. 17), wobei zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede bestehen, die sich vor allem in der Nutzung zeigen.

- 2008 lernten in Bayern 5 % der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb,
- im Saarland 13 %
- und in Sachsen 69 %.
- Im Bundesdurchschnitt betrug der Anteil 24 %, also etwa ein Viertel der Gesamtschülerschaft (Bildung in Deutschland 2010, S. 74).

Allerdings ist der Anteil der Schulen oder Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb seit 2008 weiter angestiegen. Ein Grund war, dass die Bundesmittel bis 2009 in Anspruch genommen werden konnten (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 4). Alle Bundesländer betreiben hier inzwischen auch eigene Entwicklungsarbeit, zuletzt hat sich die neue Landesregierung von Baden-Württemberg in ihrem Koalitionsvertrag darauf festgelegt.

Im November 2010 teilte die KMK mit, dass „jede zweite Schule in Deutschland“ mittlerweile „auch Ganztagschule“ sei.<sup>2</sup> Das basiert auf Angaben im Bildungsbericht 2010 und ist als Aussage verkürzt. Im Bericht wird nämlich darauf verwiesen, dass sich zwar die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb zwischen 2002 und 2006 auf etwa 10.000 Einheiten verdoppelt habe und bis 2008 nochmals 2.000 weitere Ganztagsrichtungen hinzugekommen seien, dass der Ausbau aber vor allem auf die Einrichtung von

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm.2000/pm2001/>.

<sup>2</sup> Vgl. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagschulen-sind-im-kommen>.

Ganztagschulen „in der offenen Form“ gemäß KMK-Definition zurückzuführen sei (Bildung in Deutschland 2010, S. 73 f.).

„Der offene Ganztagsbetrieb überwiegt insbesondere innerhalb der Angebote von Grundschulen (88 %), Realschulen (79 %) und Gymnasien (76 %). Auch Schulen mit mehreren Bildungsgängen haben mit 59 % vornehmlich Ganztagsangebote; diese Schulart ist jedoch die einzige mit einem Anstieg des Anteils voll gebundener bzw. teilweise gebundener Ganztagsangebote (1 bzw. 6 % im Jahre 2002 gegenüber 13 bzw. 28 % 2008). In den übrigen Schularten hat sich das relative Gewicht des offenen Modells zum Teil deutlich erhöht“ (ebd., S. 74).

Voll gebundene Ganztagsangebote sind also noch keineswegs die Regel. Der Anteil der offenen Form wuchs zwischen 2005 und 2009 schneller als jener der gebundenen Form, der aber ebenfalls zunimmt (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 14).

Ganztagschulen konzentrieren sich bislang überwiegend auf Grundschulen, die wegen des demografischen Wandels sinkende Schülerzahlen aufweisen. Steigende Schülerzahlen haben im Wesentlichen nur zwei Schultypen, nämlich die integrierten Gesamtschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen.<sup>3</sup> Hier wächst die Zahl der Ganztagschulen. Während integrierte Gesamtschulen überwiegend schon immer Ganztagschulen waren, nimmt die Zahl bei den Schularten mit mehreren Bildungsgängen in den letzten Jahren zu, weil sich hier Aufgaben stellen, die sich nur mit einem Ganztagsbetrieb bearbeiten lassen.

Das Wachstum insgesamt ist eindrucksvoll: Im Jahre 2005 wurden in Deutschland 8.226 öffentliche und private Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb der verschiedenen Arten gezählt, 2009 waren es 13.321. Der Anteil der Ganztagschulen an allen deutschen Schulen oder Verwaltungseinheiten stieg im gleichen Zeitraum von 28,3 % auf 46,8 %, mit weiterhin großen Unterschieden zwischen den Bundesländern, die aber alle – mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt – Zuwachsraten zu verzeichnen haben (ebd., Anhang 1.1).

- Bayern hat die Zahl der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb zwischen 2008 und 2009 nahezu verdoppelt und liegt jetzt fast im Bundesdurchschnitt.
- Nordrhein-Westfalen verdoppelte die Zahl zwischen 2005 und 2009,
- den höchsten Anteil hat Sachsen, wo 2009 95,8 % aller Einheiten im Ganztagsbetrieb geführt wurden.
- Den niedrigsten Anteil mit 23,6 % weist Baden-Württemberg auf, gefolgt von Bremen (31,0 %) und Schleswig-Holstein (38,6 %) (ebd.).

Im Vergleich der Schularten finden sich die höchsten Anteile an Einheiten mit Ganztagsbetrieb nicht mehr nur bei den Integrierten Gesamtschulen (82 %) und den früheren Sonder- und heutigen Förderschulen (59 %), die schon vor dem IZBB-Programm zu einem hohen Prozentsatz Ganztagsangebote machten. Im Blick auf die Schulart mit mehreren Bildungsgängen lag der Anteil 2008 bei 62 %, hier sind die Ganztagsangebote zwischen 2006 und 2008 ausgebaut worden (Bildung in Deutschland 2010, S. 74).

„Der Anteil der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart variiert jedoch erheblich zwischen den Ländern. Im Grundschulbereich streuen die Ganztagschulanteile am stärksten um den Bundesdurchschnitt von 37 %. Eine hohe Spannweite ist auch für Ganztagschulangebote an Förderschulen und an Gymnasien zu konstatieren“ (ebd.).

---

<sup>3</sup> Angaben nach Statistisches Bundesamt Deutschland.



Die Richtung aber scheint zu stimmen, und sie ist keine Anomalie. Darauf deuten auch die Daten zur gestiegenen Akzeptanz von Ganztagschulen hin – ein Konzept, das ursprünglich ja heftig umstritten war und als Angriff auf das Aufwachsen in der Familie hingestellt werden konnte. Dies scheint aber nun von der gesellschaftlichen Entwicklung überholt worden zu sein.

Damit hängen auch Erwartungen zusammen, die an Schulen generell gerichtet werden und die über die klassische Unterrichtsschule weit hinausgehen. Wenn die Schulen diese Erwartungen auch nur annähernd erfüllen sollen, dann brauchen sie ein erweitertes Konzept, das über den Halbtagsbetrieb hinausgeht. Die entscheidende Erweiterung ist die des zeitlichen Rahmens: Mehr Zeit schafft grundsätzlich mehr Möglichkeiten, die den engen Rahmen eines Halbtagsbetriebes überschreiten. Diese Einsicht ist inzwischen weit verbreitet, einhergehend mit der Überzeugung, dass die Schulen den neuen Rahmen mit einem strukturierten Lerntag sinnvoll nutzen werden.

### 3. Akzeptanz von Ganztagschulen

Eine im April 2011 vorgestellte Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach, die von der Vodafone-Stiftung Deutschland in Auftrag gegeben wurde, kommt zu eindeutigen Resultaten (vgl. Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011). Befragt wurden neben dem repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung auch Eltern von Schulkindern sowie Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Die Befragung wurde zwischen dem 26. Februar und 25. März 2011 durchgeführt. Befragt wurden 2.227 Personen über 16 Jahre (davon entfielen 434 Interviews auf Eltern von Schulkindern) sowie 536 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Die Daten konnten mit früheren Umfragen verglichen werden.

Die Ergebnisse sehen so aus: Im Jahre 2003, bei Beginn des IZBB-Programms, befürworteten gerade einmal 49 % der Bevölkerung die Einführung von Ganztagschulen, 2011 waren es 61 %. Von den Eltern mit Schulkindern waren es sogar 64 %. Im Gegenzug sank die Zahl derer, die sich gegen die Ganztagschule aussprachen, und zwar von 29 % im Jahre 2003 auf 19 % im Jahre 2011 (ebd., S. 27). Offenbar hat sich in dieser Zeit aus Sicht der Bevölkerung der Bewährungsgrad der Ganztagschulen erhöht, entsprechend entspannte sich die ideologische Diskussion.

Das Pro und Contra zum Thema Ganztagschulen hat sich deutlich zum Pro verlagert. Die Zustimmung wächst mit der sichtbaren Nützlichkeit im Alltag. Die Vorteile von Ganztagschulen werden so gefasst und bewertet:

<b>Vorteile von Ganztagschulen</b> (Zustimmung in Prozent)		
	Bevölkerung insgesamt	Eltern von Schulkindern
Die Kinder verbringen mehr Zeit zusammen, es entstehen festere Freundschaften und eine bessere Klassengemeinschaft.	43 %	41 %
Die Kinder können besser und gezielter gefördert werden.	59 %	66 %

Ganztagsschulen entlasten die Eltern bei der Kinderbetreuung.	71 %	77 %
Ganztagsschulen stellen sicher, dass die Kinder auch nachmittags betreut und nicht sich selbst überlassen sind.	72 %	74 %
Ganztagsschulen erleichtern es den Eltern, berufstätig zu sein.	80 %	81 %

Quelle: Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011, S. 28

Bei der Frage nach den Nachteilen von Ganztagschulen zeigen sich deutlich tiefere Werte. Den höchsten Wert erreicht die Frage, ob die Kinder weniger Zeit in der Familie verbringen können, was aber einfach mit der Ganztagschule selbst zusammenhängt: 43 % der Bevölkerung und 42 % der Eltern von Schulkindern stimmen dieser Frage zu, also weniger als die Hälfte. Die anderen Fragen nach den Nachteilen werden so bewertet:

<b>Nachteile von Ganztagschulen</b> (Zustimmung in Prozent)		
	Bevölkerung insgesamt	Eltern von Schulkindern
Ganztagsschulen sind zu anstrengend für die Kinder.	36 %	41 %
Die Kinder haben weniger Zeit für ihre Interessen und Hobbys.	35 %	44 %
Die Eltern können weniger Einfluss auf die Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder nehmen.	27 %	26 %
Die schulische Belastung der Kinder steigt noch weiter.	20 %	26 %

Quelle: Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011, S. 28

Nur ein gutes Viertel der Eltern sieht die Belastungen steigen, wobei die implizite Wertung „Belastung“ negativ ist. Interessant ist, dass die Skepsis im Vorschulbereich, also bei den jüngeren Kindern, viel größer ist und zunimmt. Auf die Frage: „Sollte man schon im Kindergarten damit anfangen, den Kindern bestimmte Grundkenntnisse wie Lesen und Schreiben beizubringen, oder ist das noch zu früh?“ antworteten im Frühjahr 2011 55 % der Eltern von Schulkindern, dass es noch zu früh sei. 49 % der Bevölkerung teilten diese Meinung, 2007 waren es noch 38 %. Umgekehrt sank die Zustimmung zur Aussage, dass bereits im Kindergarten Grundkenntnisse vermittelt werden sollten. 2007 bejahten 54 % der Bevölkerung diese Frage, 2011 waren es nur noch 42 % (ebd., S. 29).

Die Befunde des Instituts für Demoskopie Allensbach zur Ganztagschule werden durch frühere Umfragen anderer Institute vielfach bestätigt. In einer Umfrage von Infratest Dimap sagten bereits im Mai 2004 70 % der befragten Eltern von Schulkindern, dass sie es begrüßen würden, wenn es mehr Ganztagschulen gäbe, die am Nachmittag bis etwa 16 Uhr Angebote machen (Infratest Dimap 2004, S. 1). Nur 24 % der Eltern gaben an, dass sie ihre Kinder „auf keinen Fall“ auf eine Ganztagschule schicken würden, 28 % meinten, sie würden das „auf jeden Fall“ tun und 44 % „unter Umständen“. Nur 3 % der Befragten gaben an, dass ihr Kind bereits eine Ganztagschule besuche (ebd., S. 43).

Als Gründe, das eigene Kind auf eine Ganztagschule zu schicken, wurden genannt:

- Eine bessere pädagogische Förderung, z. B. durch interessante zusätzliche Kurse bzw. Hausaufgabenbetreuung, fanden 45 % der Befragten „sehr wichtig“ und 41 % „wichtig“.
- Eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf betrachteten 37 % der Befragten als „sehr wichtig“ und 38 % als „wichtig“ (ebd., S. 6).

Ähnliche Fragen nach den Gründen hatte das Institut Forsa im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im September 2003 gestellt (vgl. Forsa-Umfrage 2003). Konkret war danach gefragt worden, was sich mit dem Mehr an Zeit, die den Ganztagschulen zur Verfügung steht, verbessern würde.

<b>Was würde sich durch das Mehr an Zeit an Ganztagschulen verbessern?</b> (Zustimmung/Ablehnung in Prozent)			
	ja	nein	weiß nicht
individuelle Förderung der Kinder	68 %	29 %	3 %
Förderung der Kreativität	55 %	40 %	5 %
Qualität des Unterrichts	44 %	49 %	7 %
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	83 %	15 %	1 %

Quelle: Forsa-Umfrage 2003, S. 1–5

Auch Regionalstudien, etwa aus Rheinland-Pfalz, zeigen eine mit der Entwicklung der Ganztagschulen steigende Akzeptanz bei den Eltern (Polis 2004).<sup>4</sup> Nur eine Minderheit der befragten Eltern, deren Kinder im Ganztagsbetrieb unterrichtet werden, ist mit der Organisation der Ganztagschule unzufrieden (5 %) oder weniger zufrieden (18 %) (ebd., S. 3). Aber nicht nur die Organisation wird von der Mehrheit positiv bewertet (20 % „sehr zufrieden“, 55 % „zufrieden“). Über 70 % der Befragten sind auch mit dem zusätzlichen pädagogischen Angebot „insgesamt zufrieden“ (ebd., S. 4). Die Hausaufgabenhilfe wird gar als das „Herzstück“ der Ganztagschule verstanden. Zwei Drittel der Eltern halten den Einsatz außerschulischer Fachkräfte beim pädagogischen Angebot „ausdrücklich für einen Gewinn“, nur neun Prozent der Eltern sprechen sich dagegen aus (ebd., S. 5).

Die beiden zentralen Argumente, die die Eltern für die Anmeldung ihrer Kinder zu einer Ganztagschule angeben, sind die Entlastung durch die Hausaufgabenhilfe und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Daneben, wenngleich deutlich nachgeordnet, werden pädagogische Gründe genannt; die Lehrkräfte hätten mehr Zeit, sie könnten den Schülerinnen und Schülern besser helfen, die dann entsprechend auch mehr lernen. Auch soziale Motive spielen eine Rolle: „In den Ganztagschulen ist die Freizeit sinnvoll organisiert, die Kontakte zu Mitschülern sind besser und die Kinder sind unter Aufsicht“ (ebd., S. 10). Schließlich gibt ein

<sup>4</sup> Dabei handelt es sich um eine schriftliche Elternbefragung an 32 ausgewählten Ganztagschulen neuer Form in Rheinland-Pfalz vom 2. März bis 4. April 2004, wobei die Eltern von zwölf Schulen schon einmal im November 2002 befragt worden waren. Den Ergebnissen liegt die Auswertung von 1.557 Fragebögen zugrunde. Vgl. Polis 2004, S. 2 f.

Drittel der Eltern an, die Anmeldung für die Ganztagschule geschah „auf ausdrücklichen Wunsch des Kindes“ (ebd.).

Das gesamte Angebot wird so beurteilt:

<b>Bewertung der Ganztagsangebote</b> (Wichtigkeit in Prozent)					
	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig	weiß nicht / k.A.
Hausaufgabenhilfe	73 %	21 %	2 %	2 %	2 %
Förderangebote für bestimmte Fächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen)	64 %	25 %	4 %	1 %	6 %
Förderangebote für besondere Begabungen und Talente	36 %	38 %	11 %	2 %	14 %
Freizeitgestaltung	35 %	45 %	10 %	2 %	9 %
Projekte, z. B. Umwelt, Theater	27 %	43 %	15 %	3 %	12 %

Quelle: Polis 2004, S. 6

Aus Sicht der Eltern ist die offene Ganztagschule unstrittig (Beher/Prein 2007) und es wird ein weiterer Ausbau in Richtung gebundene Formen begrüßt. In der Studie „Integration durch Bildung“, die das Emnid-Institut im Frühjahr 2008 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchführte,<sup>5</sup> findet sich ein klares Votum: 78 % der Gesamtbevölkerung und 75 % der Eltern von Schulkindern plädieren für den Ausbau des Systems der Ganztagschulen. Die meisten Befürworter seitens der Eltern, nämlich 85 %, finden sich an den Gesamtschulen, aber auch 72 % der Eltern an Gymnasien wollen den Ausbau der Ganztagschulen (Integration durch Bildung 2008, S. 11).

Im Bildungsbarometer der Universität Landau sprachen sich 2008 53 % der Befragten für den Ausbau der Ganztagschule zur alleinigen Organisationsform aus.<sup>6</sup> Fast 47 % votierten für ein integratives Modell, das eine Vollzeitschule von 8 bis 16 Uhr für alle Schülerinnen und Schüler sowie eine Rhythmisierung des Unterrichts einschließt. In einem solchen Modell, das mit großem Abstand favorisiert wird, ist der Unterricht über den gesamten Tag verteilt, unterbrochen von Pausen, dem Mittagessen, außerunterrichtlichen Aktivitäten und Phasen der Entspannung. Wesentlich weniger Zustimmung erhielten additive Modelle für den Ganztagsbetrieb (18,56 %) und freiwillig wahrzunehmende oder befristet verbindliche Angebote (14,59 %) erhalten (Bildungsbarometer 2009, S. 17 f.).

Diese Befunde zur Akzeptanz von Ganztagschulen müssen im Kontext der Erwartungen verstanden werden, die einerseits an die Ganztagschulen selbst und andererseits an die

<sup>5</sup> An dieser repräsentativen Bevölkerungsumfrage nahmen insgesamt 1.519 Personen über 14 Jahre in Privathaushalten im April/Mai 2008 teil (Kombination aus telefonischer Befragung nach einem Zufallsverfahren in der Bevölkerung und gezielte Stichprobe von Eltern mit Kindern). Vgl. Integration durch Bildung 2008, S. 4.

<sup>6</sup> Dabei handelte es sich um eine Online-Befragung, an der sich insgesamt 3.720 Personen beteiligten; 1.816 hatten den Fragebogen komplett ausgefüllt. Zur Beschreibung der Stichprobe vgl. Bildungsbarometer 2009, S. 4 ff.

schulische Allgemeinbildung überhaupt gerichtet werden. Das Bildungsbarometer der Universität Landau beschreibt Erfahrungen mit Ganztagschulen vor dem Hintergrund dieser Erwartungen. Befragt wurden erwachsene Personen in einer einschlägigen Stichprobe. 57 % der Befragten hatten Erfahrungen mit Ganztagschulen aus erster Hand (Bildungsbarometer 2008, S. 19). Die Erfahrungen wurden in positive und negative unterteilt.

#### Positive Erfahrungen:

- Es gibt mehr Zeit zum Lernen.
- Starke und schwache Schülerinnen und Schüler erfahren gezielte Förderung.
- Die Schule sorgt für einen Ausgleich von Anspannung und Entspannung.
- Das soziale Miteinander wird gestärkt.
- Der Lernstoff kann besser strukturiert werden.
- Es bleibt Zeit für Unterrichtsprojekte und Vertiefungen des Lernstoffs.
- Die Erarbeitung von Übungsaufgaben unter der Kontrolle von fachlich geschulten Personen ist gesichert.

#### Negative Erfahrungen:

- Der lange Tag ermüdet die Schülerinnen und Schüler.
- Es bleibt wenig Zeit zur Pflege sozialer Kontakte außerhalb der Schule.
- Es bleibt wenig Zeit für Aktivitäten außerhalb der Schule.
- In der knappen Zeit nach Schulschluss steht zu Hause noch Lernen und Nacharbeiten des Schulstoffs an.
- Es gibt keinen „Gewinn“ durch die Ganztagschule, weder sozial noch in Bezug auf die Menge und die Qualität des Wissens (ebd., S. 20).

Die Befragten sahen bei den Vorteilen vor allem die Stärkung des sozialen Miteinanders und den Ausgleich von Anspannung und Entspannung im Vordergrund (jeweils über 19 %). Diese beiden Nennungen werden gefolgt von mehr Zeit für Unterrichtsprojekte und Vertiefungen, gezielte Förderung, mehr Zeit zum Lernen und kontrollierte Übungsaufgaben. Am Ende der positiven Bewertung steht die bessere Strukturierung des Lernstoffs.

Bei den negativen Nennungen überwiegt die Aussage, dass zu wenig Zeit für außerschulische Aktivitäten vorhanden ist und dass trotz des Besuchs einer Gesamtschule auch zu Hause noch gelernt werden muss. Die Befragten sind überwiegend aber nicht der Meinung, dass die Ganztagschule keinen „Gewinn“ mit sich bringt. Positiv wird auch gesehen, dass die Identifikation mit der Schule durch den Ganztagsbetrieb größer wird und dass die Eltern entlastet werden, wenngleich 30 % der Befragten keine echte Entlastung sehen (ebd., S. 21 f.).

Mit diesen Erfahrungen werden die Erwartungen konfrontiert, die einerseits die Eltern und andererseits die Lehrkräfte gegenüber der Ganztagschule haben. Die Ergebnisse legen nahe, dass bei der Gegenüberstellung von Lehrkräften ohne Kinder und Eltern im Regelfall hohe Übereinstimmungen festzustellen sind. Bedeutsame Unterschiede finden sich dagegen in drei Bereichen:

- „Besser strukturierter Lernstoff: Eltern gehen davon aus, dass diese Funktion von der Ganztagschule geleistet wird.
- Wenig Zeit für Aktivitäten außerhalb der Schule: Lehrkräfte gehen noch mehr als Eltern davon aus, dass solche Aktivitäten nur sehr eingeschränkt möglich sein werden.

- Langer Tag für Schüler/innen ermüdend: Lehrkräfte gehen noch mehr als Eltern von einer solchen negativen Beeinträchtigung aus“ (ebd., S. 25).

Die Förderangebote an der Ganztagschule werden positiv angenommen. Die Eltern gaben an, dass in etwas mehr als der Hälfte der Fälle die Förderung durch Fachlehrerinnen und Fachlehrer der eigenen Schule realisiert worden ist. In 15 % der Fälle haben auch ältere Schülerinnen und Schüler die Lernarbeit unterstützt. 13 % der Befragten sagten, dass Förderleistungen von anderen Personen oder Institutionen durchgeführt wurden, Eltern als Fördernde folgen mit 10 %. Praktisch keine Rolle spielen Externe im Sinne von Studierenden, Fachlehrer/innen oder Schüler/innen anderer Schulen. Die Schule rekrutiert auch in dieser Hinsicht das eigene Personal, Austausch mit anderen Schulen oder mit den Ausbildungsinstitutionen scheint es nicht zu geben (ebd., S. 26).

Das Institut für Demoskopie Allensbach hat in seiner oben erwähnten Studie zur Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011 auch die allgemeinen Erwartungen erhoben, die die Bevölkerung insgesamt sowie die Eltern von Schulkindern der Schule gegenüber haben. Gefragt wurde danach, was in der schulischen Bildung „besonders wichtig“ sei. Die ersten sieben Antworten sehen so aus:

<b>Was ist in der schulischen Bildung besonders wichtig?</b> (Zustimmung in Prozent)		
	Bevölkerung insgesamt	Eltern von Schulkindern
Gute Beherrschung von Rechtschreibung und Grammatik	86 %	93 %
Gute Allgemeinbildung	79 %	81 %
Pünktlichkeit	66 %	64 %
Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme auf andere	66 %	63 %
Leistungsbereitschaft	65 %	61 %
Konzentrationsfähigkeit	65 %	65 %
Teamfähigkeit, dass man mit anderen gut zusammenarbeiten kann	64 %	68 %

Quelle: Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011, S. 8

Knapp zwei Drittel der Gesamtbevölkerung erwarten, dass die Schule gute Englisch- und gute Mathematikkenntnisse vermittelt, bei den Eltern von Schulkindern liegt die Prozentzahl leicht höher. Höflichkeit und gute Manieren sind für 61 % der Bevölkerung insgesamt und für 57 % der Eltern ein erstrebenswertes Erziehungsziel der Schule. Dass die Kinder Selbstbewusstsein entwickeln sollen, ist für 65 % der Eltern ein Ziel, während es in der Bevölkerung insgesamt 60 % sind. Die Hälfte der Eltern wünscht sich als Ergebnis der Schulzeit einen großen Wortschatz sowie Gewandtheit in der deutschen Sprache. In der Bevölkerung insgesamt waren dies 56 %.

Die Vermittlung von Selbstbeherrschung und Disziplin ist für 54 % der Bevölkerung ein Ziel, bei den Eltern sind es 47 %, also weniger als die Hälfte. Das überrascht angesichts der aufgeregten Disziplindebatte in den Medien. Anderes ist wichtiger. Mehr als die Hälfte der Eltern, nämlich 54 %, wünschen sich, dass die Kinder in der Schule den Umgang mit dem

Computer und dem Internet lernen. In der Bevölkerung waren dies 52 % (ebd.). Was die Erziehungs- und Bildungsziele angeht, so herrscht weitgehender Konsens zwischen Eltern und Lehrer/innen, wenngleich nur 77 % der Lehrkräfte die gute Beherrschung von Rechtschreibung und Grammatik als besonders wichtig beurteilen und demgegenüber Tugenden und Einstellungen wie Konzentrationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Leistungsbereitschaft höher bewerten (ebd., S. 9).

Bei den Lehrkräften hat die Persönlichkeitsbildung einen hohen Stellenwert. Auf die Frage, was die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg geben will, lauteten die Antworten so:

<b>Was möchten Lehrkräfte ihren Schüler/innen mit auf den Weg geben?</b> (Angaben in Prozent)	
Achtung vor der Meinung anderer	90 %
Ehrlichkeit	83 %
Rücksichtnahme auf andere	78 %
Gute Allgemeinbildung	76 %
Engagement, Einsatzbereitschaft	75 %
Einsatz für Schwächere	74 %
Höflichkeit, gutes Benehmen	71 %
Mut, Zivilcourage	67 %
Kritisch gegenüber den Medien sein	67 %
Umweltbewusstsein	65 %
Pünktlichkeit	61 %
Selbstkritik	60 %
Weltoffenheit	58 %
Gewissenhaftigkeit	57 %
Selbstbeherrschung, Disziplin	55 %
Ehrgeizig sein	53 %

Quelle: Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011, S. 10

Eltern und Lehrkräfte unterscheiden sich in der Bewertung der Leistungen der Schulen durchaus. Die Schulen erhalten bei der Wissensvermittlung von den Eltern ein überwiegend positives Zeugnis, deutlich weniger dagegen in der Persönlichkeitsbildung (ebd., S. 11). Die Vermittlung von Werten wird von den Eltern angemahnt, aber die Lehrkräfte, vor allem der Hauptschulen, halten das für schwierig. Nicht einmal die Hälfte der Lehrkräfte gab an, dass diese Aufgabe in der Grundschule gelingt und ein knappes Drittel sagte, dass dies auch im Gymnasium „außerordentlich schwer“ sei. 48 % der Lehrkräfte waren der Auffassung, dass sie nur wenig bis gar keinen Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen haben, der große Einfluss wird vor allem den Medien, der Peergruppe und den Eltern zugetraut (ebd., S. 12).

Die verstärkte Einflussnahme der Eltern auf die Schule wird von den Lehrkräften überwiegend kritisch gesehen (ebd., S. 13). 78 % der Lehrkräfte gaben an, schon öfters die Erfahrung gemacht zu haben, dass Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind und zu wenig darauf achten, wie ihre Kinder ihre Freizeit verbringen.

- 72 % der Lehrkräfte sagen, dass die Eltern zu wenig Zeit für ihre Kinder haben.

- 57 % meinen, die Eltern können nicht mit Kritik an ihren Kindern umgehen.
- 53 % sind der Ansicht, dass die Eltern ihre Kinder zu sehr verwöhnen.
- 51 % nehmen an, dass die Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen können.
- Und 48 % sagen, dass die Eltern den Lehrern die Schuld geben, wenn die Kinder schlechte Noten mit nach Hause bringen (ebd., S. 13).

Von diesen konkreten Erwartungen an die Schule, die bei Eltern und Lehrkräften durchaus different sind, muss die generelle Einschätzung des Bildungssystems durch die Bevölkerung unterschieden werden. Die Studie „Integration durch Bildung“ der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2008 zeigt, dass die Frage der Gerechtigkeit sowohl die Bevölkerung als auch die Eltern berührt. Fast die Hälfte (48 %) der Eltern und 45 % der Befragten insgesamt halten das Bildungssystem in Deutschland für ungerecht oder sogar völlig ungerecht (Integration durch Bildung 2008, S. 5).

Drei von vier Befragten und sogar 86 % der Eltern sind der Ansicht, dass Jugendliche aus allen Schichten bzw. aus allen Kulturkreisen nicht die gleichen beruflichen Chancen erhalten (ebd., S. 7). Im Blick auf die Reform des gegliederten Schulsystems ist die Mehrheit der Befragten und sind fast 60 % der Eltern der Meinung, dass alle Kinder eher faire Chancen hätten, wenn sie möglichst lange gemeinsam unterrichtet würden, anstatt schnell auf verschiedene Schulzweige aufgeteilt zu werden. Besonders Eltern, deren Kinder die Grundschule besuchen, plädieren verstärkt für einen langen gemeinsamen Unterricht (ebd., S. 8).

Auch die Frage der Selektion wird relativ klar gesehen. 49 % aller Befragten und 46 % der Eltern plädieren für eine Aufteilung nach der 6. Klasse, 19 % der Gesamtbevölkerung und 23 % der Eltern präferieren eine Aufteilung erst nach der 9. Klasse. Für die in 14 von 16 Bundesländern übliche Aufteilung nach der 4. Klasse stimmt weniger als ein Drittel (28 %). Interessant ist, dass nur 24 % der Eltern von Gesamtschulkindern und 27 % der Eltern von Gymnasialschüler/innen für eine Aufteilung nach der 4. Klasse plädieren. In Ostdeutschland sprechen sich 39 % der Gesamtbevölkerung für eine Aufteilung nach der 9. Klasse aus (ebd., S. 9).

- 87 % der Gesamtbevölkerung und 88 % der Eltern von Schulkindern treten dafür ein, dass die individuelle Förderung für sozial Schwache verstärkt werden sollte.
- 76 % der Gesamtbevölkerung und 75 % der Eltern votieren dafür, die Erziehung zu mehr Offenheit und Toleranz zu verstärken.
- 70 % der Eltern und 69 % der Gesamtbevölkerung unterstützen eine Integration von Behinderten in Klassen mit Nichtbehinderten.
- Zwei Drittel der Gesamtbevölkerung sowie 67 % der Eltern sprechen sich für eine individuelle Förderung der Schüler/innen aus ausländischen Kulturkreisen aus.
- 62 % der Eltern und 59 % der Gesamtbevölkerung plädieren für die individuelle Förderung auch der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler.
- Am Ende der Skala steht die Vermittlung von mehr Lernstoff für alle. Hier plädieren 54 % der Bevölkerung und 53 % der Eltern für eine Verstärkung (ebd., S. 12).

Diese Ergebnisse sprechen deutlich für den Ausbau von Ganztagschulen. Offenbar ist eine Mehrheit in der Bevölkerung auch dafür zu gewinnen, die Kinder länger gemeinsam lernen zu lassen. Die Eltern sehen diese Frage ebenso wenig ideologisch wie die Gesamtbevölkerung.



Der Ausbau der historischen Halbtagsbeschulung zum Ganztagsbetrieb ist unstrittig, und er ergibt sich auch zwingend, wenn die Erwartungen an die Schule betrachtet werden. Sie gehen deutlich über das Kerngeschäft Unterricht hinaus, auf das die bisherige Schule zugeschnitten war. Verlangt wird damit der Einsatz von mehr Zeit, mehr Ressourcen und anderem Personal. Die Lehrkräfte können die Erwartungen überhaupt nur dann bearbeiten, wenn sie nicht allein damit konfrontiert sind. Schule wäre dann zugleich mehr als der Lehrplan vor-sieht, ein ebenso attraktiver wie differenzierter Lern- und Erfahrungsraum für den ganzen Tag.

Entwicklungen hin zu einem Ganztagsangebot gibt es auch im deutschsprachigen Ausland. In Europa sind Ganztagschulen ohnehin der Regelfall, und dies seit Langem. Der Vergleich mit dem Ausland zeigt, wohin sich die Ganztagschulen entwickeln müssen, nämlich zu einem strukturierten Angebot, das durch Qualität überzeugt und keine Verlegenheitslösung darstellt.

#### 4. Vergleich mit dem Ausland

Gemäß dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied, der sich erst zeigt, wenn die Qualität betrachtet wird. Die bloße Verlängerung der Schulzeit kann auch dazu führen, die bestehenden Qualitätsniveaus zu senken, weil einfach nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, ohne neue Qualität hervorzubringen. Nur weil Schulen Ganztagschulen sind, haben sie noch keine Gewähr, sich positiv zu entwickeln. Entscheidend ist, ob der neue Zeitrahmen zu den Qualitätszielen passt – und wenn ja, wie.

Im europäischen Ausland außerhalb des deutschen Sprachraums sind Schulen durchgehend Ganztagschulen. Es gibt nicht „Schulen“ und daneben – als Sondertypus – „Ganztagschulen“ (Renz 2003). Klassische Beispiele sind England und Frankreich. In Frankreich besteht seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1882 ein verbindlicher Vormittags- und Nachmittagsunterricht, der von einer zweistündigen Mittagspause unterbrochen wird. Die Schule beginnt zwischen 8 Uhr und 8 Uhr 30 und endet um 16 Uhr. Der Mittwochnachmittag ist frei und wurde seinerzeit im Sinne des Kulturkampf-Kompromisses für religiöse Unterweisung genutzt. Im Primarbereich und teilweise auch im Sekundarbereich fand lange Zeit auch am Samstagvormittag Unterricht statt.

In England gibt es in den staatlichen Schulen ganz ähnlich eine *morning session* und eine *afternoon session*, gemeinsame Schulmahlzeiten sowie verlässlich geregelte Anfangs- und Endzeiten. Auch der Vorschulbereich ist verlässlich strukturiert (Sylva/Pugh 2005). Allerdings verfügen die Schulen, verglichen mit Frankreich, über ein hohes Maß an Autonomie, die sich etwa darin zeigt, dass die Schulen Umfang und Länge der Unterrichtseinheiten selbst festlegen können. Im Gegenzug sind sie Kontrollen unterworfen, die in Deutschland derzeit kaum vorstellbar wären. In England gibt es ein striktes National Curriculum, Standards für jedes Fach auf jeder Schulstufe, Leistungstests, regelmäßige externe Evaluationen und ein öffentliches Schulranking.

In beiden Systemen findet während des Schultages nicht nur Unterricht statt. Das macht vor allem den Unterschied; die deutsche Schule ist von ihrer Geschichte her eine typische *Unterrichtsschule*, die danach berechnet wird, dass Lehrkräfte ihr Deputat einsetzen. Typisch ist, dass zusätzliche Leistungen mit Deputatsenkungen „belohnt“ werden, was auch heißt, dass andere Mittel nicht zur Verfügung stehen. Ganztagschulen sind so gesehen eine Herausforderung des Systems; nicht zufällig orientieren sie sich an Beispielen aus dem Ausland, wo jahrzehntelange Erfahrungen vorliegen, wie Schule mehr sein kann als nur Unterricht, nämlich ein integrierter Lern- und Lebensort.

Diese entwickelte Form von Ganztagschule ist seit Jahrzehnten in Frankreich Realität. In den französischen Schulen wird zusätzlich zum Unterricht angeboten:

- Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung durch pädagogisches Personal,
- Betreuung (*garderie*) jüngerer Kinder vor und nach dem Unterricht,
- Benutzung von fachlich geleiteten Schulbibliotheken und Mediotheken,
- sportliche und musische Angebote außerhalb des Curriculums sowie
- Bündelung von schulischen und außerschulischen Aktivitäten in kommunalen Projekten.

Der Schultag dauert in aller Regel von 8 Uhr bis 12 Uhr und am Nachmittag von 14 Uhr bis 16 oder 17 Uhr. Die Schulstunde umfasst in Frankreich üblicherweise 55 Minuten, wobei die Lektionen unterschiedlich eingesetzt werden können, etwa auch für Projektunterricht und interdisziplinäres Lernen.

Ganztagschule bedeutet nicht nur die Möglichkeit des Mittagessens in der Schule, die von mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Daneben gibt es die *étude surveillée* und eine große Zahl von Arbeitsgemeinschaften. Die *étude surveillée* stellt eine Einzelarbeit unter Aufsicht dar und kann auch mit der Fertigstellung von Hausaufgaben verbunden sein. Die Arbeitsgemeinschaften finden oft nach dem Mittagessen statt, können aber auch am Nachmittag realisiert werden. Zu den Angeboten gehören Theater-AGs, Schülerzeitungen, internationale Clubs oder auch politische Gruppen. Die Lehrkräfte wirken dabei mit. Stark nachgefragt werden auch Sportangebote. Schwächeren Schülerinnen und Schülern wird in der *étude surveillée* ebenfalls Unterstützung angeboten. Es gibt auch die Möglichkeit des Selbststudiums, das vom pädagogischen Personal angeleitet wird. Für diesen Zweck steht den Schulen das *Centre de Documentation et d'Information* (CDI) zur Verfügung.

Beschäftigt werden in den einzelnen Schulen nicht nur Lehrkräfte, sondern „eine breite Palette von pädagogischem Hilfspersonal, welche die Lehrer in ihrer Tätigkeit unterstützen“ (Hörner 2008, S. 19).

„Die Lehrer sind ausschließlich mit Unterricht betraut (wozu auch die fakultativen Arbeitsgemeinschaften gehören). Die Pausenaufsicht, die Aufsicht beim Mittagessen und in der selbständigen Arbeit übernehmen *Surveillants*. Der Koordinator dieses pädagogischen Hilfspersonals, der frühere *Surveillant Général*, trägt inzwischen den pädagogisch korrekten Namen *Conseiller Principal d'Education* (Haupterziehungsberater). Die Aufsichtsangestellten sind in der Regel Studierende des Lehramts, oft auch solche, die ihr Fachstudium abgeschlossen, aber den Zugangswettbewerb zur Aufnahme in die Referendarausbildung noch nicht geschafft haben. Sie bekommen den gesetzlichen Mindestlohn (derzeit knapp 1.000 Euro netto)“ (ebd., S. 19 f.).

In England und Frankreich steht also den Kindern und Jugendlichen der gesamte Lern- tag zur Verfügung. Die Schulen haben jahrzehntelange Erfahrungen, was „ganzheitliche“ Schulgestaltung ausmachen kann und muss. Die deutschen Schulen sind – historisch verspätet – nunmehr auch auf diesem Weg und sie müssen herausfinden, was neben dem Unterricht die Schule ausmacht.

Der Spitzenreiter im PISA-Ranking ist bekanntlich Finnland. Es gibt in Finnland – wie auch in Norwegen oder Schweden – kein gegliedertes Schulsystem und keine parallele Angebotsstruktur, die auf Selektion hin angelegt ist. Die finnische Gesamtschule ist das *einzig*e Angebot für Schülerinnen und Schüler zwischen sieben und 16 Jahren, sie ist zu unterscheiden von der deutschen „integrierten Gesamtschule“, die als Nebenform zum Gymnasium entstanden ist.

- Die finnische Schulorganisation ist sehr flexibel und weist sehr hohe lokale Unterschiede auf.
- Das ist möglich, weil in den landesweiten Richtlinien, im Unterschied zu Deutschland, möglichst *wenig* festgelegt wird.
- Zuständig sind lokale *Boards*, die den staatlichen Rahmen ausgestalten, für die Einstellung der Lehrkräfte zuständig sind und die Entwicklung der Schulen koordinieren.

In den ersten beiden Klassen dürfen pro Tag maximal fünf Stunden Unterricht stattfinden, in den übrigen Klassen bis zum Ende der Gesamtschule höchstens sieben Stunden. Der Unterricht beginnt zwischen 8 Uhr und 9 Uhr und endet für die ersten beiden Klassen zwischen 12 Uhr und 13 Uhr; in den übrigen Klassen kann er bis 15 Uhr dauern. Festgelegt wird die Dauer eines Tages vor Ort, es gibt keinen landesweiten Stundenplan. In den Schultag integriert sind Schulmahlzeiten für die Klassen, die nach dem Mittag noch Unterricht erhalten. Im Unterschied zu Schweden gibt es in Finnland noch keine freie Schulwahl.

- Wesentlich ist, dass die finnische Schule nicht nur Unterrichtsschule ist, sondern als umfassender Lern- und Arbeitsraum verstanden wird.
- Zusätzliche Angebote betreffen medizinische Betreuung, psychologische Beratung sowie sozialpädagogische Dienste, die integrativ in der Schule, wenn- gleich außerhalb der Unterrichtszeiten, angeboten werden.
- Für diese Angebote sind *nicht* die Lehrkräfte zuständig.

Es gibt – je nach Lage vor Ort – also de facto eine Tagesbetreuung, die von den Schulen und den sozialen Einrichtungen gemeinsam besorgt und unterhalten wird. Das erklärt den in Deutschland viel diskutierte Befund, dass der finanzielle Aufwand für Schulen geringer und der Ertrag gemäß PISA-Standards höher ist; die Kosten werden einfach zwischen den schulischen und den sozialen Budgets aufgeteilt.

England ist auch noch in anderer Hinsicht ein interessantes Beispiel. Historisch war das englische Bildungssystem lange Zeit ein Beispiel für niedrige Schulqualität im öffentlichen Sektor, was in Deutschland als Beweis dafür galt, dass Gesamtschulen das Niveau senken und nicht steigern. Aber weder die konservative noch die Labour-Regierung haben an der Struktur der *comprehensive school* etwas geändert, etwa in Richtung auf eine Annäherung an das selektive Schulsystem in Deutschland. Durchgehendes Ziel der Politik war die Entwicklung besserer Qualität des bestehenden Systems, das in zwanzig Jahren einen tiefgreifenden Wandel erlebte. Das zentrale Kennzeichen war die Verbindung eines ganztägigen Angebots mit neuen Instrumenten der Qualitätssicherung.

Die dafür notwendige gesetzliche Grundlage lieferte der *Education Reform Act* von 1988. Das Gesetz sah drei zentrale Maßnahmen vor:

- die Einführung eines verbindlichen Nationalen Curriculums mit expliziten Leistungsstandards pro Fach und Einheit,
- die Erhöhung der Autonomie und Verantwortung der Einzelschule bei gleichzeitiger Neuregelung der Schulaufsicht,
- die Einrichtung von unabhängigen Evaluationsagenturen zur regelmäßigen Erhebung der Schulqualität und deren Beschreibung in öffentlichen Rankings.

Der Geist dieses Gesetzes ist seinerzeit von den Lehrkräften und ihren Verbänden als gleichzeitig „konservativ“ und „neo-liberal“ bekämpft worden; die Schulqualität, soweit messbar, ist gestiegen, wie sich etwa in den PISA-Resultaten zum naturwissenschaftlichen Unterricht gezeigt hat. Notwendig waren dafür neben den neuen Formen von Autonomie und Kontrolle steigende Investitionen vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Wer in der Schule Neues will, muss die Lehrkräfte dafür gewinnen und sie darauf einstellen; wenn das Neue nur verordnet wird, wird es im Schulalltag zerrieben.

Das gilt zumal für Bildungsreformen. Sie haben eine ganz bestimmte Gelingensbedingung, die durch die Forschung nachhaltig gestützt wird. Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ergeben ein durchaus klares Bild:

- Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.
- Die zentrale Ebene ist die der Akteure; was hier nicht ankommt, geht verloren.
- Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht einfach „umgesetzt“, sondern müssen aufwendig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen (vgl. Oelkers/Reusser 2008).

Diejenigen Bildungssysteme, die in der PISA-Studie am besten abgeschnitten haben, begannen vor mehr als zwanzig Jahren mit weitreichenden Schulentwicklungen. Die heutige Qualität ist also das Ergebnis einer aufwendigen und teuren Entwicklungsarbeit. Für das deutsche System war lange kennzeichnend, dass Veränderungen ohne Entwicklungsvorlauf verordnet wurden, sodass die „Erprobung“ immer gleich den Ernstfall darstellte.

Viele ausländische Bildungssysteme verfügen heute über Standards, Leistungstests und komplexe Formen der Evaluation. Das gilt zunehmend für die Schulentwicklung in Deutschland, die mehr und mehr datengestützt erfolgt. Es ist die erklärte Politik der deutschen Kultusministerkonferenz, die künftige Bildungsentwicklung mit starken Elementen der „Outputsteuerung“ zu verbinden. Auch das IZBB-Programm ist evaluiert worden, wobei auch versucht wurde, mit Zwischenberichten und ersten Resultaten die Entwicklung zu beeinflussen. Insgesamt liegen für den Forschungsbereich Ganztagschule eine Reihe von Befunden vor.

## 5. Befunde zu Ganztagschulen

Die Grundfrage der Ganztagschule ist in der amerikanischen Forschungsliteratur unter dem Titel „Is More Better?“ diskutiert worden (vgl. Robin/Frede/Barnett 2006). Die Ergebnisse langjähriger Untersuchungen sind eindeutig, insbesondere für die Frühförderung und den Primarschulbereich. Je länger die Kinder – bezogen auf den Tag und das Jahr – einen Kindergarten besuchen, desto besser schneiden sie in späteren Leistungstests ab, vorausgesetzt, es besteht ein gehaltvolles Angebot der Frühförderung. Entscheidend ist nicht einfach die Zeitdauer des Besuchs, sondern der Zusammenhang von Dauer mit der Qualität des Angebots (vgl. Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36).

Die Befunde zeigen, dass die Zeit, die Kinder in pädagogisch hochwertigen Einrichtungen verbringen, insbesondere im Kindergarten- und Primarschulbereich, mit ihrer Leistungsentwicklung in einem positiven Zusammenhang steht.

„Duration matters. Extended-day preschool of good quality had dramatic and lasting effects on children’s learning across a broad range of knowledge and skills“ (Robin/Frede/Barnett 2006, S. 2).

Auch über den Vorschulbereich hinaus stehen Qualität und Dauer in einem engen Zusammenhang. Die Quantität des Besuchs einer Einrichtung oder die „Dosis“ spielt für den Erfolg des Unterrichts „eine wichtige Rolle“ (Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36).

Die Wirkungen und Problemlagen von Ganztagschulen sind in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) erhoben worden. Mitte 2007 lagen die Ergebnisse der Ausgangserhebung vor (vgl. Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007), der zwei weitere Erhebungen folgten. Die Untersuchung ist an 373 Schulen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt worden.

Einige Ergebnisse der Studie lassen sich so zusammenfassen:

- Schülerinnen und Schüler aus allen Schichten nehmen verstärkt am Ganztagsangebot teil.
- Das Angebot ist wohl vielfältig, weist aber in einigen Bereichen „hohe Streuungen“ auf (ebd., S. 206).
- Defizite bestehen bei den fachbezogenen Angeboten und in der Grundschule im Förderbereich.
- Unterricht und außerunterrichtliche Angebote sind nicht immer gut aufeinander abgestimmt.
- Der Unterricht am Vormittag und die verschiedenen Tätigkeiten am Nachmittag sind oft separiert.
- Der Lernnutzen steigt mit der Schülerorientierung (ebd., S. 257) und ist allgemein „relativ niedrig“ (ebd., S. 260).
- Die Hausaufgabenbetreuung steht an der Spitze der realisierten Angebotsformen, gefolgt von Projekttagen (ebd., S. 355).
- Die anderen Nachmittagsangebote sind örtlich sehr verschieden und kommen oft okkasionell zustande.
- Eine Beschneidung der Sozialkontakte außerhalb der Schule durch den Ganztagsbetrieb besteht im Blick auf Peers oder „Clique“, im Gegenzug steigt die selbstgestaltete Freizeit in der Schule (ebd., S. 351).

Offenbar war es zunächst wesentlich einfacher, die Kantinen für Ganztagschulen bereitzustellen und den Mittagstisch zu organisieren, als ein kohärentes Angebot zu machen, das Lernen am Vormittag und am Nachmittag sinnvoll aufeinander bezieht. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass zu wenig qualifiziertes Personal für die außerunterrichtlichen Angebote und Aktivitäten zur Verfügung steht. Dies wird wiederum damit zu tun haben, dass die Ausbildung außerhalb der Lehrämter nicht auf schulische Tätigkeiten vorbereitet oder jedenfalls nicht die Schule als Arbeitgeber versteht.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wird 2011 abschließend vorgestellt. 2010 sind erste Ergebnisse veröffentlicht worden, die sich auf die drei Erhebungswellen zwischen 2005 und 2010 beziehen. Einige Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Untersucht man die verschiedenen Angebotsformen, dann erreichen die freizeitbezogenen Angebote sowie die Arbeitsgemeinschaften in den Grundschulen den höchsten Teilnahmeanteil (Ganztagschule 2010, S. 9).
- In den Schulen der Sekundarstufe I erreichen die *fächerübergreifenden* Elemente die höchsten Werte.
- Zu allen Erhebungszeitpunkten besuchten etwa zwei Drittel der am Ganztagsangebot Teilnehmenden die entsprechenden Angebote.

Mit einigem Abstand folgen projektspezifische Angebote wie etwa die Schülerzeitung. Deutlich nachgeordnet sind Hausaufgabenhilfe, Förderunterricht, fachbezogene Angebote und ungebundene Freizeitangebote (ebd., S. 10).

Im Blick auf die Teilnahmechancen an offenen Ganztagschulen wird Folgendes festgehalten:

„Die Analyse der Angaben der zentralen Kohorte zeigt: Abgesehen von den Schülerinnen und Schülern der vollgebundenen Schulen mit ihrer obligatorischen Teilnahme ist die regelmäßige Nutzung von Ganztagsangeboten für die Kinder und Jugendlichen kein selbstverständlicher Teil der individuellen Schullaufbahn. An den Ganztagschulen, die zur ersten Erhebungswelle 2005 in der offenen Form organisiert waren, gaben nur knapp 18 Prozent der Befragten zu jedem der drei Befragungszeitpunkte an, Ganztagsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Teilnahme nimmt von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe ab, wobei sich der deutlichste Bruch zwischen der 5. und der 7. Klasse zeigt.“

Weiter heißt es:

„Entscheidend für die Frage, ob der Ganztagsbetrieb auch in den höheren Klassenstufen noch genutzt wird, war in StEG die Teilnahme in den unteren Jahrgangsstufen: Schülerinnen und Schüler, die in der 5. oder der 7. Klasse bereits am Ganztagsbetrieb teilgenommen hatten, nutzten die Angebote mit größerer Wahrscheinlichkeit auch in der 9. Klasse. Ausgeprägte Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialer Lage des Elternhauses sind hier hingegen nicht zu verzeichnen“ (ebd., S. 11).

Die Studie verweist auf guter Datenbasis darauf, dass die Weiterentwicklung von Ganztagschulen „mit der Realität rechnen“ muss (ebd., S. 12), also auch mit Widerständen, Abnutzungserscheinungen und veränderten Erwartungen. Ganztagschulen sind mit hohen

Zielsetzungen verbunden worden. Sie sollen das soziale Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern, zugleich dem Erwerb kognitiver Kompetenzen dienen, soziale Benachteiligung abbauen und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen.

Ein zentrales Ergebnis der StEG-Studie wird wie folgt formuliert:

„Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist“ (ebd., S. 14).

Die bloße Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb hat dann Auswirkungen auf das Sozialverhalten, wenn der Ganztagsbetrieb dauerhaft stattfindet. Aber auch hier spielt die wahrgenommene Qualität der Angebote eine zentrale Rolle, die speziell das Verhalten im Unterricht beeinflusst.

„Wenn die Ganztagsangebote den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden. Darüber hinaus fördert eine höhere Qualität der Angebote die aktive, soziale Verantwortungsübernahme, für die sich durch die reine Teilnahme am Ganztagsbetrieb kein Effekt zeigen lässt“ (ebd., S. 15).

Auch bezogen auf Lernmotivation und Schulfreude spielt die bloße Teilnahme am Ganztagsbetrieb längerfristig keine Rolle. Wiederum ist die Qualität des Angebots zentral, und zwar sowohl die des Unterrichts als auch die der Schule im Allgemeinen. Je qualitativ gehaltvoller die Schülerinnen und Schüler das Angebot erleben, desto mehr wirkt sich das auf ihre Lernfreude aus. Das gilt entsprechend auch in umgekehrter Hinsicht (ebd., S. 16). Lernmotivation und Schulfreude, das zeigen zahlreiche andere Studien, nehmen nach dem Übergang in die Sekundarstufe grundsätzlich ab, doch die Ganztagschule kann diese Entwicklung positiv beeinflussen und abmildern.

„Voraussetzung dafür ist, dass sie Angebote bereitstellt, die sich am Vorwissen und an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren und zudem ein positives Sozialklima bieten. Ist dieser Rahmen gegeben, so eignet sich der Ganztagsbetrieb vor allem zwischen der 5. und der 7. Klasse, um Lernmotivation und Schulfreude über die gesamten zwei Jahre hinweg auf einem hohen Niveau zu halten. Von der 7. bis zur 9. Klasse schwächt sich der Effekt zwar ab, doch auch hier ist eine hohe individuell wahrgenommene Qualität der Angebote wichtiger Prädiktor einer vergleichsweise hohen Motivation“ (ebd., S. 16).

Auch im Blick auf die Schulleistungen wirkt sich die bloße Teilnahme am Ganztagsbetrieb langfristig nicht aus. Nur weil Kinder und Jugendliche eine Ganztagschule besuchen, haben sie im Bereich der Leistung noch keinen Vorteil. Entscheidend sind die Qualität des Unterrichts und die Intensität der Teilnahme. Die Noten in Deutsch, der ersten Fremdsprache und tendenziell auch in Mathematik entwickeln sich weniger negativ, wenn die Jugendlichen mindestens dreimal in der Woche Ganztagsangebote nutzen und diese Angebote qualitativ gut sind (ebd., S. 17).

Auch der Einsatz individualisierender Lehrformen in der Schule ist mit der Entwicklung der Schulleistung verknüpft. Differenzierte Unterrichtsformen haben einen vergleichs-

weise positiven Effekt, von dem alle Jugendlichen profitieren, „in besonderem Maß aber jene, die an Ganztagsangeboten teilnehmen“ (ebd., S. 18). Das gilt für vollgebundene Ganztagschulen, mit offenen Formen lässt sich der Effekt nicht erreichen. Die vollgebundene Ganztagschule hat noch einen weiteren Effekt. Mit der verpflichtenden Form des Ganztags reduziert sich das Risiko, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen. Für offene und teilgebundene Formen gilt das nur bei regelmäßiger Teilnahme an den Angeboten.

Ein entscheidender Vorteil der Ganztagschule soll die Hausaufgabenbetreuung sein, die in einigen Studien die Erwartungshaltung geradezu dominiert. Die StEG-Studie zeigt einen Effekt für Hausaufgabenhilfe und Lernzeit vor allem im Hinblick auf die sozial ausgleichende Form von Ganztagschule.

„Im Fall dieser Angebote wirkt sich eine hohe Qualität – also eine strukturierte Lernumgebung mit effektiver Zeitnutzung – nur bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund positiv auf die Entwicklung der Noten in den drei Kernfächern aus. Diese Wirkung lässt sich von der 5. bis zur 9. Klasse nachweisen, wobei sie von der 5. bis zur 7. Klassenstufe stärker ist.“ (ebd., S. 19)

Weitere Ergebnisse der StEG-Studie betreffen die Auswirkungen des Ganztagsbetriebes auf die Familie, die positiv gefasst werden. Die Ganztagschule erfüllt ihre arbeits- und familienpolitische Rolle. Sie hat auch Auswirkungen auf das Familienklima (ebd., S. 20 f.). Entscheidend für den Erfolg ist aber die Qualität des Angebots und die Kooperation innerhalb der am Ganztagsbetrieb beteiligten Professionen sowie mit den Eltern (ebd., S. 22 ff.). Die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität hängt „vor allem mit sozialklimatischen Merkmalen“ zusammen. Dies ist dann der Fall, wenn

- aggressives Verhalten der Jugendlichen gering ist,
- die Lehrkräfte die berufliche Belastung als vergleichsweise gering empfinden
- und die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Personal positiv gestaltet werden.

Ein zentraler Problembereich ist die Verknüpfung zwischen den außerunterrichtlichen Angeboten und dem Unterricht. Die Studie fragt nach dem Zusammenhang und somit nach dem Konzept der einzelnen Schulen. Dieser Zusammenhang ist in früheren Erhebungen als ein Schwachpunkt der Ganztagschule herausgestellt worden. Er wird wie folgt gefasst:

„Verbindende Elemente sind beispielsweise einheitliche Leitlinien für Unterricht und Ganztags, aufeinander bezogene Lehr- und Lernziele, aufeinander abgestimmte Lernprozesse, ein konsistentes Methodeninventar sowie ein kontinuierlicher Informationsfluss zwischen dem unterrichtlichen und dem außerunterrichtlichen Bereich“ (ebd., S. 24).

StEG stellt nach Angaben der befragten Schulleitungen eine nachweisbare Verbesserung in der Verknüpfung von Unterricht und Angeboten von der zweiten zur dritten Erhebungswelle fest, und zwar vor allem in den Grundschulen. Bei den Schulen der Sekundarstufe I, die bereits in der Eingangserhebung 2005 niedrigere Werte aufwiesen als die Grundschulen, lässt sich auch über alle drei Erhebungen hinweg kein positiver Trend feststellen.

Gefragt wurde etwa nach dem Austausch zwischen den Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal, nach ihrer Zusammenarbeit bei der Begleitung und Förderung von



Schülerinnen und Schülern oder nach den inhaltlichen Abstimmungen von Unterricht und Ganztagsangeboten. Das gelingt in der Grundschule offenkundig wesentlich besser als in den Sekundarstufen. Den Grundschulen kommt die Angebotsbreite sowie die Flexibilität in der Zeitstruktur entgegen.

„Je höher 2005 die Teilnahmequote in den Ganztagsangeboten und das Ausmaß flexibler Zeitgestaltung des Schultags waren, desto positiver entwickelte sich die Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten.“ (ebd., S. 24)

Die Autoren der StEG-Studie vertreten die Auffassung, dass der Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal „eine besondere Bedeutung für die inhaltliche Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten“ zukommt. StEG macht erstmalig umfassend Aussagen über die Zusammenarbeit zwischen allen am Ganztagsangeboten beteiligten Personalgruppen. Die Ergebnisse sind ernüchternd.

Nach den Angaben des weiteren pädagogisch tätigen Personals ist die Intensität der Zusammenarbeit „insgesamt relativ gering“. Die Grundschulen erreichen im Durchschnitt leicht höhere Ausgangswerte als die Schulen der Sekundarstufe I. Im Zeitverlauf wird die Zusammenarbeit an den Grundschulen auch etwas intensiver, während sich für die Schulen der Sekundarstufe I keine Entwicklung zeigt.

„Eine Intensivierung der Kooperation findet vor allem an Schulen statt, an denen die Partizipation des weiteren pädagogisch tätigen Personals – im Sinne einer stärkeren Beteiligung an der Planung, Entwicklung und Gestaltung des Ganztags – ebenfalls zunimmt. Die beiden Merkmale, Partizipation und Intensität der Kooperation, können sich im Lauf der Zeit wechselseitig verstärken. Die Partizipation hat darüber hinaus einen Einfluss darauf, wie das weitere pädagogisch tätige Personal die Qualität seiner Kooperationsbeziehungen mit den Lehrkräften einschätzt. Im Durchschnitt aller Schulen fällt dieses Qualitätsurteil sowohl beim weiteren pädagogisch tätigen Personal als auch bei den Lehrkräften zu allen drei Erhebungszeitpunkten gleichbleibend recht positiv aus.“ (ebd., S. 25)

Auf das Problem der Gestaltung des Arbeitsplatzes Ganztagschule, der die Beschäftigung unterschiedlicher Professionen voraussetzt, haben auch andere Studien hingewiesen. In einer von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegebenen Untersuchung zu den Arbeitsbedingungen sozialpädagogischer Arbeit an Ganztagschulen (Fuchs-Rechlin 2008) sind zunächst die Arbeitgeber erfasst worden. Mehr als ein Drittel der Befragten ist bei einem öffentlichen Schulträger beschäftigt, also in der Regel bei Kommunen oder Landkreisen. Ein weiteres Viertel der Befragten arbeitet für Regierungsbezirke und Kultusministerien. Nur 18 % haben einen Arbeitsvertrag mit einer Schule abgeschlossen und 15 % mit einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Fördervereine der Schulen, Jugendämter oder private Schulträger spielen nur eine untergeordnete Rolle (ebd., S. 92).

- Die größte in der Stichprobe erfasste Berufsgruppe sind die Erzieherinnen und Erzieher, die einen Anteil von knapp 43 % aller Beschäftigten ausmachen.
- Danach folgen die Sozialarbeiter/innen bzw. die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss; sie machen 24 % der Beschäftigten aus.
- Auch Lehrerinnen und Lehrer werden außerunterrichtlich im Ganztagsbetrieb beschäftigt, insgesamt mit einem Anteil von 15 %.

Die zahlenmäßige Dominanz der Erzieherinnen und Erzieher wird vor allem mit der Überrepräsentanz der Befragten aus Berlin erklärt. Hier sind 70 % der Beschäftigten an Ganztagschulen außerhalb des Lehrpersonals von Beruf Erzieher. In den östlichen Bundesländern macht diese Gruppe einen Anteil von 44 % aus, in den westlichen Bundesländern liegt der Anteil nur bei 27 %. Die Zahlen dürften durch den Ausbau der Ganztagschulen nach 2008 inzwischen aber nicht mehr zutreffend sein. 2008 waren in den westlichen Bundesländern überwiegend Personen mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss im Bereich Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit an Ganztagschulen tätig. Der hohe Anteil der Erzieherinnen und Erzieher erklärt sich auch mit dem starken Ausbau der Ganztagsarbeit an den Grundschulen. 2008 waren dort 63 % tätig.

Die Studie hat auch erhoben, wie sich Fachkräfte an Ganztagschulen im Berufsverlauf weiterbilden und wie sie dabei von ihren Arbeitgebern unterstützt werden. Als Unterstützungsmaßnahmen wurden genannt:

- Freistellung von der Arbeit mit Gehaltsfortzahlung
- Übernahme der Teilnahmebeiträge
- Übernahme sonstiger Fortbildungskosten
- Unbezahlte Freistellung von der Arbeit

88 % der Befragten gaben an, eine der oben genannten Unterstützungsformen erhalten zu haben. Tatsächlich handelt es sich nicht um Weiterbildung, die von der Schule gezielt gesteuert würde. Die Schule ist nur zu einem geringen Teil Arbeitgeber, was dann auch erklärt, dass Ziele der schulischen Entwicklung bei der Fortbildung des weiteren pädagogischen Personals offenbar keine Rolle spielen.

Die Studie urteilt so:

„Am häufigsten wurde mit 82 % die Freistellung von der Arbeit genannt. Mit großem Abstand folgt, von 32 % der Befragten genannt, die Übernahme der Teilnahmebeiträge. Das Schlusslicht bilden mit 17 % bzw. 16 % die Übernahme der Fortbildungskosten sowie die unbezahlte Freistellung von der Arbeit. Diese Verteilung zeigt, dass die Befragten die Kosten für ihre berufliche Weiterqualifizierung weitestgehend selbst tragen.“ (ebd., S. 93)

Im Blick auf die Beschäftigungssicherheit wird festgehalten, dass die Mehrzahl der Fachkräfte zwar unbefristet beschäftigt ist, sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern zeigen. In den westlichen Bundesländern ist ein Drittel der sozialpädagogischen Fachkräfte von prekären Beschäftigungsverhältnissen betroffen, in den östlichen Bundesländern liegt dieser Anteil nur bei 11 %. Überproportional häufig befristet beschäftigt sind die Befragten an weiterführenden Schulen, auch hier haben die Grundschulen einen Vorteil (ebd., S. 94).

Mit Ausnahme von Berlin ist die Vollzeitquote des sozialpädagogischen Personals an Ganztagschulen niedrig. Sie liegt in den westlichen Bundesländern bei 33 % und in den östlichen bei 15 %. Die meisten Fachkräfte arbeiten mit einem Stundenvolumen von 20 bis unter 32 Stunden, was bedeutet, dass in den östlichen Bundesländern 85 % und in den westlichen Bundesländern 67 % der Beschäftigten in unterschiedlichen Teilzeitpenssen arbeiten (ebd.,

S. 96). Im Durchschnitt verdienen die Befragten rund 2.050 Euro brutto im Monat (ebd., S. 98).

Mehr als die Hälfte der Befragten arbeitet an Ganztagschulen, die seit maximal drei Jahren bestehen und also Personalbedarf hatten. Auch hier dominiert mit 42 % die offene Ganztagschule, gefolgt von Schulen der gebundenen Form (28 %). Der Ganztagsbetrieb beginnt für drei Viertel der befragten Fachkräfte um 8 Uhr und endet für fast zwei Drittel vor 16 Uhr. Auch in dieser Studie wird deutlich, dass Schulen der Sekundarstufe I mit dem Ganztagsbetrieb über die Unterstützung des Fachunterrichts hinaus noch zu wenig anfangen können. Dennoch haben diese Schulen von allen Ganztagschulen die höchste Zahl an Schülerinnen und Schülern, was sich auch in der Anzahl der Lehrkräfte niederschlägt.

„Der Ganztagsbereich an weiterführenden Schulen ist jedoch im Vergleich zu den anderen Schulformen mit nur drei hauptberuflich sozialpädagogischen Fachkräften personell vergleichsweise schlecht besetzt. Hinzu kommt, dass weiterführende Schulen die höchste Teilzeitquote aufweisen.“ (ebd., S. 103)

Die Angebote des Ganztagsbetriebes werden in dieser Studie in drei große Bereiche zusammengefasst, nämlich Freizeitangebote, Hausaufgabenhilfe und Förderunterricht. Bei den Grundschulen kommt noch die individuelle Förderung im Unterricht hinzu und bei den Schulen der Sekundarstufe I Angebote in Bereichen wie Gewaltprävention und Berufsvorbereitung. Die Nutzung ist unterschiedlich, wiederum vor allem zwischen den Grundschulen und den Schulen der Sekundarstufe I (ebd., S. 105).

- Die wichtigsten Kooperationspartner der Ganztagschulen sind Sportvereine.
- 61 % Prozent der Befragten gaben an, mit Sportvereinen zu kooperieren.
- Die Hälfte der Befragten nannte als Kooperationspartner die Jugendämter.
- Ein Drittel bis etwa 40 % kooperieren mit Einrichtungen aus dem Sozial- bzw. dem Gesundheitsbereich.
- Fast ein Drittel kooperiert mit Jugend-, Kunst- und Musikschulen.
- Ein knappes Viertel arbeitet mit Kultureinrichtungen zusammen und 20 % mit Kulturvereinen.

Fast die Hälfte der Beschäftigten des weiteren pädagogischen Personals übernimmt in den Schulen Früh- bzw. Nachmittagsangebote, 44 % arbeiten in ganztägigen sozialpädagogischen Angeboten. 36,7 % übernehmen Hausaufgabenhilfe, 34,5 % Aufgaben in der individuellen Förderung. Weniger als ein Drittel, nämlich 28,2 %, ist direkt in der Schulsozialarbeit tätig. Fast genauso viele, nämlich 24,7 %, übernehmen Unterrichtsvertretungen (ebd., S. 108).

Über die interne Kooperation und Partizipation wird Folgendes gesagt: Fast alle Befragten gaben an, dass an ihren Ganztagschulen Arbeitsbesprechungen stattfinden. Zu den wichtigsten Besprechungsthemen zählen durchgehend Probleme im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Fast die Hälfte der Befragten gab an, dass dieses Thema regelmäßig auf der Tagesordnung steht. Andere Besprechungsthemen sind Konflikte der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie mit den Eltern, etwa ein Viertel bis ein Drittel berichtete, dass konzeptionelle Fragen des Ganztagsbetriebes besprochen werden (ebd., S. 115).

Fast zwei Drittel der Befragten gaben an, an der Entwicklung und Gestaltung des Ganztagsbereichs beteiligt zu sein.

„Ein deutlich geringerer Stellenwert kommt dagegen der ‚Einbindung in die Schulentwicklung‘ sowie der ‚verantwortlichen Übernahme von Aufgaben in einer Planungsgruppe‘ zu. Auffällig ist, dass die Befragten vor allem in die Entwicklung und Gestaltung des pädagogischen Angebots des Ganztags eingebunden sind, weniger hingegen bei Fragen, die die Ganztagschule allgemein betreffen“ (ebd., S. 116).

Die verschiedenen Studien zeigen, dass Personalentwicklung auch im Sinne der Entwicklung des Arbeitsplatzes und des Tätigkeitsprofils ein unterschätztes Thema ist. Das Personal arbeitet zusammen, nimmt aber getrennte Tätigkeiten wahr. Viele Ganztagschulen nutzen inzwischen das Engagement und Potenzial von Kooperationspartnern, allerdings nicht oder zu wenig im Sinne eines „Unterrichts, Zusatzangeboten und Freizeit“ (Holtapels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007, S. 125). In beiden Bereichen könnte mehr erreicht werden, wenn die Schulen sich vor dem Hintergrund von lokalen „Bildungslandschaften“ entwickeln würden.

## 6. Ganztagschulen und Bildungslandschaften

Wenn die Ganztagschulen auch in Deutschland zu einem Normalfall der Regelbeschulung werden und die Schulen nicht länger vom klassischen Modell der „Unterrichtsanstalt“ her zu begreifen sind, dann hat das Folgen auf allen Ebenen,

- von der Schulorganisation und der Qualitätssicherung
- über die Einstellungen und Profilannahmen der Lehrkräfte
- bis zur Personalentwicklung von nunmehr unterschiedlichen Berufsgruppen.

Aus- und Weiterbildung werden zu einem Kernthema der Schulleitung, die von den eingespielten Verhältnissen der Lehrerbildung abrücken und tatsächlich Personalentwicklung betreiben muss.

Die Einführung ganztägiger Bildungsangebote über den Unterricht hinaus verändert die klassische Struktur der deutschen Schule nachhaltig. Sie ist konzipiert als Halbtagschule mit dem Schwerpunkt der Unterrichtsversorgung. Weitergehende Angebote waren früher nur dort möglich, wo lokal Ressourcen vorhanden waren, die entweder von Kommunen oder von Schulvereinen zur Verfügung gestellt wurden. Die Bildungsfinanzierung war auf den Ganztag bis 2003 nicht wirklich eingestellt. Das erklärt den Widerstand mancher Länder gegen das IZBB-Programm, bei dem hohe Kosten als Folge befürchtet wurden, doch spielten dabei auch Kompetenzstreitigkeiten eine Rolle.

Von ihrer Geschichte her ist die deutsche Schule tatsächlich eine typische Unterrichtsschule, ihre Ressourcen sind auf diesen Zweck zugeschnitten. Das erklärt, warum erst die vier Milliarden Euro des Bundes eine nachhaltige Entwicklung in Gang setzen konnten. Obwohl es seit 1955 in der Bundesrepublik einen „Ganztagschulverband Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e. V.“ gibt,<sup>7</sup> der die Gründung von Tagesheimschulen (Volksschulen mit

<sup>7</sup> Vgl. <http://www.ganztagschulverband.de>. Die Gründung des Verbandes erfolgte am 12. Februar 1955 durch den Frankfurter Stadtrat Theodor Gläss (1986–1982), die frühere Leiterin der Odenwaldschule und seinerzeitige Inspektorin der hessischen Landerziehungsheime Minna Specht (1879–1961) sowie Kurt Hahn (1886–1974),

Tagesbetrieb) unterstützt hat und seit 1970 auch Landesverbände unterhält,<sup>8</sup> haben sich dessen Anliegen bis 2003 nie flächendeckend durchsetzen können.

Anders als in der DDR<sup>9</sup> blieb in der Bundesrepublik die Halbtagsschule die Regelform, angereichert durch freiwillige Angebote am Nachmittag in Form von Kursen und Arbeitsgemeinschaften. Das Personal für den Halbtagsbetrieb bestand im Wesentlichen aus ausgebildeten Spezialisten für den Unterricht, die sich in dreifacher Hinsicht unterschieden, und zwar im Hinblick auf

- den Schultyp,
- das Alter der Schülerinnen und Schüler
- und das zu unterrichtende Fach bzw. das Lehrgebiet.

Die Ausbildung und die damit verbundenen Berechtigungen sind darauf zugeschnitten, nicht auf den späteren Einsatzort, etwa in Ganztagschulen.

Schulen mit einem Ganztagsbetrieb bestehen nicht mehr nur aus dem Kerngeschäft „Unterricht“, für das die Lehrerinnen und Lehrer zuständig sind. Vielmehr sind andere Berufsgruppen im gleichen Feld tätig, die nicht einfach einen Service für die Lehrkräfte bereitstellen. Ganztagschulen müssen mehr sein als nur die Verlängerung der Halbtagsverschulung durch freiwillige Arbeitsgemeinschaften oder ein zum Unterricht passendes, freiwilliges Kursangebot. Vielmehr muss die jeweilige Schule auf den Ganztagsbetrieb hin entwickelt werden.

Die für die verschiedenen Schultypen vorgesehenen Stundentafeln sind von der Einführung des Ganztagsbetriebes nicht berührt, auch weil damit unabsehbare Folgen für die Schulfinanzierung verbunden wären. Es geht also darum, das Angebot einer Schule so zu erweitern, dass der Unterricht sinnvoll ergänzt werden kann. Die einzelne Schule organisiert die Angebote in ihrem Bereich selbst, und dies in Kooperation mit der lokalen Öffentlichkeit. Die Schulen sind gehalten, sich gerade auch in dieser Richtung weiterzuentwickeln und mit Partnern zusammenzuarbeiten, die vor Ort ergänzende oder erweiternde Bildungsangebote machen. Das gilt etwa für Sportvereine, Musikschulen, Jugendarbeit oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Für dieses erweiterte Konzept hat sich der Ausdruck „Bildungslandschaften“ eingebürgert.

Hinter diesem Ausdruck steht ein weiteres Programm des Bundes, das den Titel „Lernen vor Ort“ trägt und eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und deutschen Stiftungen darstellt. Das Projekt hat im Herbst 2009 begonnen und sieht für die Teilprojekte eine Laufzeit von drei Jahren mit einer Option für eine zweijährige Verlängerung vor. Für die Finanzierung stehen 60 Millionen Euro zur Verfügung, die der

---

Gründer der Schule Schloss Salem. Treibende Kraft hinter dem Ganztagsschulverband waren Georg Rutz und Stefan Appel, die erst 2002 von der „wundersamen Vermehrung der Ganztagschulen“ sprechen konnten (Appel/Rutz 2002).

<sup>8</sup> Der erste Landesverband wurde in Baden-Württemberg gegründet.

<sup>9</sup> Anfang 1960 gab es in der DDR eine Welle von Tagesschulen, die nach sowjetischem Vorbild möglichst rasch in Internate umgewandelt werden sollten. Die Kampagne scheiterte am Widerstand der Eltern und der Lehrkräfte sowie an der mangelhaften Finanzierung. Nach dem Mauerbau wurde eine kostengünstigere Variante der „Tageserziehung“ aus Schule und Ort gewählt. Die ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen wurde danach zur gesellschaftlichen Normalität, getrieben durch die Frauenerwerbsquote, die 1980 bei 73 % lag (Hagemann/Mattes 2008).

Bund und der Europäische Sozialfonds (ESF) bereitstellen. Mit Ausnahme von Berlin sind alle Bundesländer mit insgesamt 40 Kommunen und Landkreisen vertreten.<sup>10</sup>

Das Programm basiert auf der Idee, dass trotz der Verschiedenheit der Interessen und der bisherigen Ausrichtungen verschiedener Bildungsanbieter auf kommunaler Ebene gemeinsame Ziele möglich sind und angestrebt werden können.

- **Das übergeordnete Ziel**
- **wäre die qualifizierte Erhöhung der Bildungsbeteiligung**
- **über den Lebenslauf.**

Das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ bezieht sich auf den Bildungsraum. Wichtig ist nicht einfach nur das Lernen, das überall geschehen kann, sondern tatsächlich der Raum, der gemeinsam gestaltet werden soll. Damit zieht dieses Förderprogramm die Konsequenz aus den Befunden der Implementationsforschung, wonach über den Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und somit auch die besten Gesetze keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens ermöglichen. Die flächendeckende Umsetzung von Innovationen im Bildungsbereich ist wesentlich bestimmt durch die Kulturen und Mentalitäten, die im Feld vorhanden sind.

Die kommunalen Bildungseinrichtungen samt den damit verbundenen Behörden sollen zu einem kommunizierenden und entscheidungsfähigen Gesamtsystem ausgebaut werden, das auch die öffentlichen Schulen einschließt. Dies geht aber nur, wenn dafür ein passendes, lokal operierendes Management gefunden wird. Im Unterschied zur Verwaltung kann es Management nur geben, wenn Ziele die Entwicklung leiten. Die Bildungsregionen müssen daher für sich Leitziele formulieren, die plausibel sind, Abstimmung voraussetzen und sich überprüfen lassen.

Solche Ziele wären etwa:

- Bestmöglicher Bildungserfolg für jedes Kind
- Entwicklung eines regional abgestimmten Bildungssystems
- Gezielte Bearbeitung der Schnittstellen
- Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit und Verbesserung der Weiterbildung
- Systematische Qualitätsentwicklung aller Bildungseinrichtungen
- Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsrisiken
- Angebote für jedes Alter und jeden Lebensabschnitt

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug. Zu nennen sind etwa:

- Fachgebundene curriculare Verzahnung von schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit
- Konkurrenz der Lernstudios
- Volkshochschule und Jugendarbeit
- Integration vor Ort
- Demokratische Beteiligung

---

<sup>10</sup> Vgl. <http://www.lernen-vor-ort.de>.

- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion
- Neue Kooperationen für die Schnittstellen

Kommunal neu organisiert werden könnte die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor Ort. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden – und dies nicht nur, weil auch heute schon die Sportnote davon abhängt, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie außerhalb der Schule musiziert worden ist, sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten.

Die offene Jugendarbeit hat ihre Orte außerhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Größe verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Vielleicht würden ja Lehrkräfte irritieren, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen. An beiden Orten darf aber nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule verursacht. Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen, also wahrnehmen und für sich verwerten, was in der Jugendarbeit geleistet wird.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind hier erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schülerinnen und Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereitstellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher gang und gäbe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendlichen sein könnte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, die temporär in Gastfamilien Deutsch lernen, dafür nicht auch kommunale Unterstützung erhalten? Vereine sind ebenfalls gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schließlich könnte man auch Senioren als Sprachlernpartner einsetzen.

Demokratie lernt man nicht einmal für immer. Versteht man Demokratie als Lebensform, dann hängt die Akzeptanz sehr stark davon ab, welche Formen der Mitsprache und Partizipation vor Ort gegeben sind. Was „Stuttgart 21“ genannt wird, ist ein kommunaler Konflikt, der auf demokratische Weise gelöst werden muss: durch politische Auseinandersetzung, hohe Transparenz und am Schluss einen Mehrheitsentscheid, mit dem die Minderheit leben kann. Unabhängig vom Ausgang dieses sehr speziellen Konflikts wird dabei deutlich, dass Bildungslandschaften auch als ein Übungsfeld der Demokratie betrachtet werden können. Im Falle von „Stuttgart 21“ müssen sich die Regierenden mit den Gebildeten auseinandersetzen, was vor Ort immer geschehen kann. Notwendig dafür sind Twitter und You Tube sowie deren intelligente Nutzung, die Schule kann hier mit einem Projekt direkt anschließen.

Auch ein Theaterbesuch lässt sich auf den Deutschunterricht hin anrechnen, einfach weil eine besondere Form von Sprachgestaltung im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite: Wer wirklich Lesen in den Fokus von Kindern und Jugendlichen rücken will, darf nicht nur an Schulen denken. Hier können kommunale Kampagnen im öffentlichen Raum weiterhelfen. Das gilt für viele Anliegen über die Leseförderung hinaus.

- Vielen Kindern fehlen auch Einsichten in gesunder Ernährung, die sich nicht durch abstrakte Belehrungen gewinnen lassen.
- Vereine und Schulen könnten gemeinsame Ernährungs- und Bewegungsprogramme anbieten, bei denen auch ein Zusammenhang zwischen Fitness und Lernerfolg sichtbar wird.
- Seniorenheime könnten Schülerinnen und Schüler zu Projekten des sozialen Lernens gewinnen, so wie umgekehrt Schulen Senioren als erfahrene Lernpaten anstellen könnten.

Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber auch die dort Tätigen wissen noch wenig von der Volkshochschule und die dort Beschäftigten wiederum kennen sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Eine Entwicklung in diese Richtung ist nur möglich, wenn genügend Lernzeit zur Verfügung steht und für gute Betreuung gesorgt ist. In Ganztagschulen kann das nicht nur Aufgabe der Lehrkraft sein, daher müssen andere Professionen nicht nur angestellt werden, sondern ausreichend Spielraum erhalten, sodass ihre spezielle Kompetenz auch wirklich genutzt werden kann. Dazu gehören auch Laien. Hausaufgabenbetreuung ist trotz des Votums vieler Eltern nicht das letzte Wort für die Ganztagschule, die ein in sich stimmiges Angebot entwickeln muss. Das Erfahrungsfeld Schule muss als Lernraum verstanden werden, der sich in die Kommune öffnet und mit anderen Bildungsanbietern kooperiert.

Themen für ein solches außerunterrichtliches Angebot wären etwa:

- Körperliche Bewegung und Tanz
- Künstlerische Aktivitäten
- Verstärkung der musischen Bildung
- Gesundheit, Fitness und Körperpflege
- Rhetorik und Auftreten
- Politische Teilnahme vor Ort
- Selbstorganisiertes Lernen
- Sicherheit und Vorsorge
- Praktischer Gebrauch der Neuen Medien
- Umgang mit Geld, bei Jugendlichen auch Schuldenfallen

Themen wie diese „ergänzen“ nicht einfach den Unterricht, sondern stellen eigene Lernfelder dar, für die geschultes Personal zur Verfügung stehen muss, das entweder angestellt oder von außen engagiert werden kann. Die Schule muss nicht alles selbst anbieten, sondern kann sich Expertise auch durch Kooperationen sichern. Ein Beispiel ist die Koopera-



tion mit Ganztagssschulen, wie sie im Dezember 2005 vom Deutschen Roten Kreuz beschrieben worden ist (vgl. Kooperation mit Ganztagssschulen 2005).

Für den Ausbau außerunterrichtlicher Lernerfahrungen mit oder ohne Kooperationen spricht auch ein anderes Argument, das aus Skandinavien gut bekannt ist:

- Ein Ganztagsbetrieb macht vor allem dann Sinn,
- wenn die Lehrkräfte von pädagogischen Aufgaben entlastet werden
- und sich zugleich attraktive Themenfelder aufbauen lassen,
- die das Angebot der Schule über den Unterricht hinaus erweitern.

Dabei stellt sich eine Reihe von Problemen, die vor allem mit den unterschiedlichen Ausbildungen der einzelnen Professionen zu tun haben, die ja zugleich Standesgrenzen definieren und dies in der Besoldung auch sichtbar machen. Es ist schwer vorstellbar, dass längerfristig eine erfolgreiche Schulentwicklung gestaltet werden kann, wenn hochgradig unterschiedliche Einkommens- und Anstellungsverhältnisse gegeben sind. Schulen werden mit Konflikten belastet, wenn sich das Personal in Berufsgruppen aufspaltet, die gegensätzlichen Interessen dienen. Auch die Schulleitung wird dann vor fast unlösbare Aufgaben gestellt, so dass längerfristig auf eine Angleichung der Ausbildungsstrukturen hingearbeitet werden muss.

Das IZBB-Programm ist um ein Jahr bis Ende 2009 verlängert worden und kann gemäß den vorliegenden Evaluationen als Erfolg angesehen werden. Auffällig ist, dass der Bund auf die Personalpolitik der Länder und Gemeinden keinen Einfluss nehmen konnte. Nicht wenige Länder verweigern sich immer noch der Einsicht, dass Ganztagssschulen neues pädagogisches Personal verlangen, eine Notwendigkeit, auf die schon im September 2008 der Vorsitzende des Ganztagssschulverbandes hingewiesen hat (Süddeutsche Zeitung vom 14.09.2008). Ebenfalls nicht zu erkennen ist ein Wandel in der Ausbildungspolitik, die im IZBB-Programm keine Rolle gespielt hat.

## *7. Die Professionen und ihre Ausbildung*

Befürchtungen, dass mit einem Ganztagsbetrieb die Belastungen der Schülerinnen und Schüler steigen werden, haben sich nicht bewahrheitet und sind stark zurückgegangen. Auf der anderen Seite ist nur begrenzt ein kohärentes Feld „Ganztagschule“ erkennbar, in dem die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts ebenso sinnvoll wie nachhaltig verknüpft werden. Die Entwicklung in Richtung Bildungslandschaften ist ein fernes Ziel, die Realität ist geprägt von Knappheit und dem Zuschnitt der Lösungen auf das schulisch Erforderliche, also die Betreuung der Kinder und Jugendlichen außerhalb des Unterrichts, die Unterstützung bei den Hausaufgaben oder Arbeit in themengebundenen Projekten.

Ein Problem ist die Fachorientierung im Bereich der Sekundarstufen I und II. Das Interesse an Ganztagssschulen konzentriert sich auf die Grundschulen und ist für Eltern insbesondere deswegen attraktiv, weil dort neben den verlässlichen Zeiten auch neue Fördermöglichkeiten im Raum stehen. Dagegen sind die Schulformen in den beiden Sekundarstufen auf Fachunterricht ausgerichtet, für den vor allem Serviceleistungen erwartet werden. Ein Ganz-

tagsbetrieb mit einem alternativen Angebot zum gewöhnlichen Unterricht wird in dieser Stufe eher in Schulen realisiert, die in sozialen Brennpunkten unterhalten werden, weil dort normaler Fachunterricht kaum noch möglich ist.

Andererseits gibt es sehr wohl erfolgreiche Ganztagsprojekte. Ein Beispiel ist der Landkreis Gütersloh in Nordrhein-Westfalen. Hier kooperieren 17 Grundschulen mit der örtlichen Volkshochschule. Aufgrund dieser Kooperationen stehen zwischen 7 Uhr 30 und 17 Uhr Betreuerinnen und Betreuer zur Verfügung, die die Kinder vor dem Unterricht in Empfang nehmen und sie am Nachmittag sinnvoll beschäftigen, bis die Eltern sie individuell verschieden abholen (Süddeutsche Zeitung vom 14.09.2008).

Das heißt, die Schulen gewährleisten einen Ganztagsbetrieb mit Blockzeiten. Aus eigener Kraft könnten die Grundschulen das nicht leisten. Auch dieses Modell war nur möglich, weil die Eltern einen finanziellen Beitrag leisteten. In der Folge wurden die Schulen zunehmend attraktiver. Für die Eltern ist es eine vorbildliche Dienstleistung, wenn die Schulen über den Halbttag hinaus verlässliche Zeiten anbieten, die am Nachmittag flexible Lösungen zulassen. Das Zusammenleben mit den Kindern hat dadurch nicht gelitten, eher hat sich die Zufriedenheit in den Familien erhöht (Ganztagschule 2010, S. 21), weil die Schule dazu beiträgt, ein Problem zu lösen.

Eine Folge der Einführung von Ganztagschulen ist in der öffentlichen Diskussion bislang eher selten erwähnt worden, nämlich die Durchmischung des Personals mit unterschiedlichen Berufsgruppen. Eine Ganztagschule ist nicht aufrechtzuerhalten, ohne neue Professionen an der Arbeit zu beteiligen. Neben den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Lehrämter betrifft das Erzieherinnen und Erzieher, Heil- und Sozialpädagogen und -pädagoginnen, das gesamte nicht-pädagogische Personal, aber auch Laien wie Senioren oder Lesepaten, die vor allem im Bereich der Grundschulen verstärkt eingesetzt werden.

Integrierte Gesamtschulen haben die größte Erfahrung mit gebundenen Formen von Ganztagsbeschulung. Die Anstellung des Personals ist allerdings ganz unterschiedlich und hängt stark von den örtlichen Gegebenheiten ab. Es scheint nicht einmal eine Faustregel zu geben, weil die Unterschiede auch dann bestehen, wenn die Schülerzahlen gleich sind oder die Schulen ähnliche Entwicklungsziele verfolgen. Einen Schlüssel für die Anstellung von erweitertem pädagogischen Personal gewinnt man dadurch nicht, was vor allem damit zusammenhängt, dass die Budgets unterschiedlich sind.

Ein Beispiel ist die integrierte Gesamtschule Langenhagen bei Hannover, die als Ganztagschule geführt wird und auch eine gymnasiale Oberstufe anbietet. Der auf den Unterricht bezogene Lehrkörper umfasst 111 Personen, davon 66 Lehrerinnen und 45 Lehrer. Die meisten Lehrkräfte sind zwischen 50 und 60 Jahre alt, 17 Lehrkräfte sind über 60 und 18 Lehrkräfte unter 30 Jahre. Vertreten sind alle Lehrämter der allgemeinbildenden Schulen, dazu Referendare und Personen mit Hochschulabschluss ohne Lehramt.<sup>11</sup>

Das übrige Personal (Stand Oktober 2010) wird wie folgt beschrieben:

---

<sup>11</sup> Vgl. <http://www.igs-langenhagen.de/de/igs-im-ueberblick/zahlen-und-statistik.html>.

**Beschäftigte**

Hausmeister	5
Sekretärinnen	4
Schulassistent	1
Bibliotheksfachkraft	1
Sozialpädagoginnen	1
Sozialpädagoge	2
Pädagogische Mitarbeiterinnen	2
Städtische Teilzeitmitarbeiterinnen	2

**Sonstige Beschäftigte und Helfer**

Honorarkräfte	17
Andere Beschäftigte	1 Ein-Euro-Kraft
Kräfte durch das Arbeitsamt und den Förderverein gefördert	1
Kräfte durch das Sozialamt und den Förderverein gefördert	1
Mitarbeitende Culinarium/Mensa	4
Ehrenamtliche für Cafeteria	60 Väter und Mütter

Diese Personalstruktur ist kein Zufall. In den vorliegenden Studien zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Ganztagsschultypen. Voll gebundene Ganztagsschulen realisieren eine intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Team, in vielen dieser Schulen wirken die Lehrkräfte auch im außerunterrichtlichen Angebot mit, wohingegen in offenen Ganztagsschulen mehr Honorarkräfte eingesetzt werden, was insbesondere für die offenen Grundschulen gilt. Das Beispiel Langenhagen zeigt aber, dass auch Gesamtschulen intensiv mit Honorarkräften zusammenarbeiten, ohne dass diese die Lehrkräfte ersetzen. Es geht deutlich um Formen der Kooperation und der Ergänzung des Unterrichts durch andere Professionen, wobei ehrenamtliche Unterstützung in vielen Fällen eine tragende Form ist.

Schon nach den ersten Ergebnissen des Bundesprogramms war klar, dass an Ganztagschulen ein „differenziertes Personal“ zum Einsatz kommt (Ladenthin/Rekus 2005, S. 308 ff.). Der Personaleinsatz wird in den Schulen Ausbildungsfolgen nach sich ziehen (Rollett/Tillmann 2009), doch für diese nunmehr gemischte Profession gibt es bislang höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben.

Die Ausbildung der Lehrkräfte an deutschen Schulen unterscheidet sich nach Lehrämtern, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002 differenziert worden sind. Sie werden „Lehramtstypen“ genannt und sind wie folgt bestimmt worden:

**Lehramtstyp 1:** Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe

**Lehramtstyp 2:** Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

**Lehramtstyp 3:** Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

**Lehramtstyp 4:** Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium

**Lehramtstyp 5:** Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium

**Lehramtstyp 6:** Sonderpädagogische Lehrämter

Die Ausbildung für diese sechs verschiedenen Lehramtstypen ist in Dauer, Anforderungsprofil und Berechtigung unterschiedlich, und zwar in doppelter Hinsicht: im Hinblick auf die Lehrämter selbst und bezogen auf die Bundesländer. Der formale Rahmen, den die KMK vorgibt, hat nicht dazu geführt, dass sich die Ausbildungsgänge angenähert haben, eher im Gegenteil (Oelkers/Reusser 2008, S. 17 ff.).

Die Ausbildung wird inzwischen nach dem Bologna-Modell organisiert, was die Differenziertheit der Ausbildungsgänge zwischen den Bundesländern nochmals gesteigert hat. Formal wird überall gleich zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden, aber die Ausgestaltung für die jeweiligen Lehramtsstudiengänge hat in ihrer Verschiedenheit nochmals zugenommen. Die Steuerung mit dem Bologna-Modell sieht Module als curriculare Grundeinheit vor. Daneben hat die KMK bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verabschiedet, die aber wiederum alles andere als einheitlich realisiert worden sind, wenn sie überhaupt je mehr als Papierform angenommen haben.

Die Analyse ausgewählter Studiengänge im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anhand der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse zeigt, dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierende gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, so gut wie nicht vorhanden sind. Von den rund 225 Lehrveranstaltungen, die die Fakultät für Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. im Sommersemester 2011 anbietet (Pädagogische Hochschule Freiburg 2011, S. 5–34), haben gerade einmal drei einen Bezug zur Ganztagschule und nur eine davon befasst sich mit dem Thema „Lehrerprofessionalität an Ganztagschulen“ (ebd., S. 17).<sup>12</sup>

Die Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat im Sommersemester 2011 bei einem wiederum großen und differenzierten Angebot keine einzige Lehrveranstaltung ausgeschrieben, die auf das Tätigkeitsfeld Ganztagschule vorbereiten würde (Pädagogische Hochschule Heidelberg 2011, S. 13–110). Das Gleiche gilt für die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, wenn man das Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2011 betrachtet (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg). Man könnte als Erklärung annehmen, dass Ganztagschulen in Baden-Württemberg bis zur Landtagswahl 2011 nicht sehr verbreitet waren und erst jetzt auf der politischen Agenda ste-

---

<sup>12</sup> Der Anbieter der Lehrveranstaltung ist Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg.

hen. Vorher hätte dann kein Ausbildungsbedarf bestanden. Aber auch für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsgänge in den neuen Bundesländern mit einem hohen Anteil an Ganztagschulen zeigt sich ein vergleichbarer Befund.

Das Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Rostock, zuständig für die bildungswissenschaftlichen Angebote der Lehrerbildung, führte im Wintersemester 2010/2011 eine einzige Lehrveranstaltung zum Thema „Lehren und Lernen in der Ganztagschule“ durch (Universität Rostock 2010, S. 472). Das Lehrangebot der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig umfasste im Sommersemester 2011 keine Veranstaltung, die sich mit Fragen der Ganztagschule befasst hätte (Universität Leipzig 2011). Das Gleiche gilt für die Veranstaltungen im Sommersemester 2011 der Fakultät Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Dresden. Man kann dort ein Seminar „Schule als Institution“ besuchen, aber nicht „Ganztagschule als Institution“ (Technische Universität Dresden 2011).

Im Sommersemester 2011 konnte man in den verschiedenen Studiengängen des Instituts für Pädagogik der Universität Regensburg Lehrveranstaltungen besuchen zu Themen wie „Keine Ahnung? Umgang mit Nichtwissen im Beruf – Ressource statt Inkompetenz“, „Bildung – vom Sinn der Schule“, „Verhaltensprobleme bei Schülern aus ökosystemischer Sicht“, „Übungen zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung in Schulpädagogik“ oder „Das Erziehungs- und Bildungssystem in den israelischen Kibbutzim“. Von den insgesamt 143 Angeboten bezog sich nur eines auf das Thema Ganztagschule, nämlich das „Projekt Ganztageschule Tegernheim“ (Universität Regensburg 2011).

Damit verbindet sich ein bemerkenswerter Versuch. Tegernheim ist eine kleine Gemeinde im Landkreis Regensburg mit rund 5.000 Einwohnern. Die Geschichte der Ganztagschule ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich, nicht zuletzt, weil sie zeigt, wie verschieden die Entwicklung hin zu mehr Ganztagschulen in den Bundesländern angegangen wurde. Es handelt sich um eine Grundschule, die als Regelschule mit gebundenem Ganztagsbetrieb geführt wird (Grundschule Tegernheim o. J.). Sie ist also nicht, wie die meisten Grundschulen, eine offene Ganztagschule.

Die Schule besuchten im Schuljahr 2010/2011 192 Schülerinnen und Schüler, für die neben der Schulleitung 29 Lehr- und Betreuungspersonen zur Verfügung standen. Die Schule beschäftigt neben den Lehrerinnen und Lehrern

- eine eigene Fachkraft für die Mittagsbetreuung,
- mehrere Fachkräfte für die gebundene Ganztagschule,
- einen eigenen Küchenchef, der von Praktikantinnen der örtlichen Berufsschule unterstützt wird,
- einen Hausmeister,
- Förderlehrerinnen,
- Referendare,
- eine Studentin des Lehramts Grundschule,
- eine Bibliothekarin,
- Schachlehrer sowie eine Fachperson für das Modellprojekt „Coaching Schulverpflegung“.

Die Schulleitung führt regelmäßig Elternbefragungen durch, deren letzte im Internet veröffentlicht wurde und folgende Ergebnisse hatte:

- Jeder dritte Schüler braucht keine Betreuung.
- Der Bedarf für verschiedenste Betreuungsleistungen ist bei zwei Drittel der Schüler und Schülerinnen gegeben.
- In jeder Jahrgangsstufe kann eine Ganztagesklasse gebildet werden.
- Die elterliche Entscheidung für oder gegen den Besuch einer Ganztagesklasse ihrer Kinder hängt nicht davon ab, ob es einen Hort gibt oder nicht.
- Auch nach 16 Uhr ist für Ganztageschüler/innen ein Bedarf für Betreuung im Hort gegeben.
- Der Bedarf für eine Mittagsbetreuung bis 13 Uhr 30 ist auch bei Existenz eines Hortes und vier Ganztagesklassen weiterhin gegeben.
- Der Bedarf der Ferienbetreuung nimmt in den nächsten Jahren zu.

Aus diesen Ergebnissen wird der Bedarf für die kommenden Jahre abgeleitet, der also nicht abstrakt, sondern in engem Kontakt mit den Eltern festgelegt wird. Neue Instrumente der Qualitätssicherung werden genutzt und kommen der Schulentwicklung zugute, die Meinung der Eltern wird ernst genommen und die Schulleitung teilt den Eltern mit, wie sie damit umgeht.

Hinter dieser qualitätsvollen Arbeit der Schulleitung steht eine Geschichte. Der Schulamtsbezirk Regensburg hat seit 2006 die Entwicklung hin zu Ganztagschulen gezielt gefördert und unterstützt. „Ganztagschulen“ werden in Bayern Schulen genannt, die die KMK-Definition noch überbieten. Es sind solche Schulen, bei denen über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens vier Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich zusammenhängend mindestens sieben Zeitstunden umfasst.

Das Schulamt Regensburg hat zunächst überwiegend offene Ganztagschulen gefördert, was damit begründet wurde, dass damit auch kleinere Schulen, insbesondere Hauptschulen auf dem Lande, unterstützt werden können. Seit dem Schuljahr 2006/2007 erfolgt die Förderung durch Zuweisung von zwölf zusätzlichen Lehrerwochenstunden pro Ganztagsklasse und Bereitstellung von Haushaltsmitteln in Höhe von jährlich 6.000 Euro pro Ganztagsklasse, die für Betreuungsaufgaben und außerschulische Angebote zur Verfügung gestellt werden.

Die Förderung haben dann auch gebundene Ganztagschulen in Anspruch nehmen können. Die Mittel wurden auf Antrag hin vergeben. Ein neuer Schulversuch betraf die gebundene Ganztagsgrundschule. Für den Versuch wurde die Schule in Tegernheim ausgewählt, was ihre rasante Entwicklung mit erklärt. Die Förderung dieses Versuchs wird vom zuständigen Schulamt wie folgt dargestellt:

„Für Ganztagsklassen an Grundschulen werden zusätzliche zehn Lehrerwochenstunden sowie Haushaltsmittel in Höhe von 3.000,00 Euro pro Klasse jährlich (für den Einsatz von Honorarkräften) bereitgestellt. Honorarkräfte können beispielsweise im Rahmen von sportlichen, musikalischen, künstlerischen, handwerklichen Angeboten eingesetzt werden, die über den normalen Unterricht hinausgehen und zur Ergründung des schulischen Angebots beitragen. Möglich ist auch ein Einsatz dieser Kräfte in den Bereichen Mittagessen und Mittagsbetreuung“ (Offene Ganztageschule und gebundene Ganztageschule o. J.).

Projekte dieser Art werden an deutschen Universitäten so gut wie nicht verfolgt oder gar unterstützt. Und mehr noch, im realen Curriculum kommt das Thema so gut wie nicht vor. Das zeigen nochmals Beispiele. In den Lehrveranstaltungen des Sommersemesters 2011 am

Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt am Main findet sich kein einziges Angebot zur Ganztagschule (Universität Frankfurt am Main 2011). Das Gleiche gilt für die Humanwissenschaftliche Fakultät und speziell für die Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln (Universität zu Köln 2011). Auch an Universitäten wie Münster, Dortmund oder Gießen, die alle einen Schwerpunkt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben, finden sich keine entsprechenden Angebote.

Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen. Die Regel der Nichtbeachtung des Themas in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird offenbar auch dort nicht durchbrochen, wo Forschung im Bereich Ganztagschule betrieben wird. Der Grund für diesen ernüchternden Befund wird sein, dass das Tätigkeitsfeld der künftigen Lehrerinnen und Lehrer vom Schultyp her verstanden wird, ohne die veränderten Tätigkeitsbedingungen in einem Ganztagsbetrieb in Rechnung zu stellen. Die Ausbildung bezieht sich auf Grundschulen, Gymnasien, Haupt- oder Realschulen, Förderschulen oder Berufsschulen, aber nicht auf die Bedingungen und Anforderungen eines ganztägig gestalteten Lern- und Erfahrungsraums.

Lehrkräfte werden zu Fachleuten für Unterricht ausgebildet, erfahren etwas über neuartige Formen der Schulentwicklung, werden mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung konfrontiert und bilden eine professionsspezifische Identität aus, die sich vom Schultyp her bestimmt. Bei dieser Ausbildung kommen andere Professionen nicht vor, auf andere Lehrämter sind amtierende Lehrkräfte auch nur im Sinne der Konsekution eingestellt. Die aufnehmenden Schulen haben inzwischen vermehrt Kontakt mit den abgebenden Schulen, aber die Einsichtnahme in die Besonderheit der je anderen Profession ist nur begrenzt gegeben.

Lehrkräfte verstehen sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule. Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt. Das gilt etwa für Sozialarbeiter/innen, die an Schulen beschäftigt sind, für psychologische Dienste oder für die verschiedenen Formen der Gewaltprävention. Die Kooperation ist daher einseitig. Mehr als Dienstleistungen entgegenzunehmen, wird in dieser Hinsicht nicht abverlangt.

Die Ausbildungsgänge dieser Personengruppen erfolgen nicht an Universitäten, sondern an Fachhochschulen, insbesondere solchen mit sozialpädagogischer Ausrichtung oder einer Fachrichtung Soziale Arbeit. Das Berufsfeld wird als vielfältig bezeichnet, Tätigkeiten in Schulen kommen in den Beschreibungen der Studiengänge vor, nicht jedoch das Arbeitsfeld Ganztagschule, obwohl hier Nachfrage entstanden ist. Die heutige Beschäftigungssituation ist allerdings ganz unterschiedlich und hängt stark von den örtlichen Gegebenheiten ab, ohne wirkliche Entwicklungsziele in diesem Bereich erkennen zu lassen.

Erzieherinnen und Erzieher werden an Fachschulen ausgebildet, die Zugangsvoraussetzung ist ein Realschulabschluss, in bestimmten Fällen auch ein Hauptschulabschluss, also keine Hochschulberechtigung, die erst mit der Ausbildung erworben wird. In beiden Fällen werden die Berufsgruppen weder durch ihre Ausbildung noch durch die damit verbundenen Praktika auf ein schulisches Tätigkeitsfeld mit Ganztagsbetrieb vorbereitet.

Die Ausbildung im Bereich der Sonderpädagogik erfolgt in Deutschland für bestimmte Lehrämter, die sich heute zumeist auf „Förderschulen“ beziehen. Diese Besonderheit ist seit der UNO-Menschenrechtskonvention in die Kritik geraten, mit der Folge, dass verstärkt

über die Integration von Kindern mit verschiedenen Behinderungsarten in den Regelschulbetrieb nachgedacht wird. Eine integrative Tagesschulung wird etwa im Bundesland Bremen angestrebt und hat unmittelbare Konsequenzen für die Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte.

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden aber auch im Ganztagsbetrieb unverzichtbar sein, wie sich vor allem in der Schweiz beobachten lässt. Insbesondere Programme zur frühen Förderung verlangen eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Wenn frühe Förderung auch heißt, den Vorschulbereich mit einzubeziehen und Anschlüsse an die Eingangsstufen der Schulen zu suchen, werden die Tätigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher auf ein neues Niveau gestellt. Darauf ist die Ausbildung nicht vorbereitet. Insbesondere die Eingangsvoraussetzungen, die Abschlüsse und die Anstellungsbedingungen sind nicht anschlussfähig.

Die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher ist nicht bundeseinheitlich geregelt. Sie erfolgt meistens an Fachschulen für Sozialpädagogik, also nicht auf Tertiärstufe. Inzwischen gibt es aber auch die Möglichkeit einer Ausbildung an Fachhochschulen. Es gibt diese Ausbildungsgänge in allen Bundesländern, die Ausbildungsorte selbst sind sehr unterschiedlich. Daneben besteht die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Ausbildung. Das Arbeitsfeld dieser Berufsgruppe liegt im Bereich der vorschulischen Erziehung, also in Kindertagesstätten, Kindergärten und Kinderhorten. Daneben liegen Arbeitsfelder in der Heimerziehung und in der Jugendarbeit. Dass Erzieherinnen und Erzieher zunehmend in Ganztagschulen beschäftigt werden, kommt im Berufsbild bislang kaum vor.

Die Ausbildung ist überwiegend eine schulische Berufsausbildung, die zwischen zwei und vier Jahre dauern kann. Die Ausbildungsschulen bestimmen die Kriterien zur Auswahl der Bewerber/innen selbst, unterrichtet werden Fächer wie Erziehungswissenschaften, Didaktik und Methodik, medizinische Grundkenntnisse und auch Jugend- und Familienrecht. Das Curriculum ist je nach Schule verschieden. Die Ausbildung führt meist zu einer Spezialisierung auf ein bestimmtes Praxisfeld wie Kindergarten, Schulhort oder Heimerziehung. Die Ausbildung endet mit einer staatlichen Anerkennung und so mit einer Berechtigung.<sup>13</sup>

Die Ausbildung ist in der Diskussion (Diller/Rauschenbach 2006), hat aber in der Differenzierung eher zu- als abgenommen, auch weil in aller Regel kommunale Schulträger zuständig sind. Gemeinsame Ziele und Strategien bei der Entwicklung der Ausbildungsgänge sind nicht erkennbar. Eine curriculare Spezialisierung auf Schule ist nur dort zu erkennen, wo die bisherige Tätigkeit gesehen wird, nämlich in den schulischen Horten. Erzieherinnen und Erzieher werden zunehmend an Ganztagschulen beschäftigt, aber auf dieses Praxisfeld – wenn überhaupt – nur zufällig vorbereitet. Hier gilt also ein ähnlicher Befund wie bei der Ausbildung der Lehrkräfte.

Das Gehalt der Erzieher/innen richtet sich nach der Entgeltgruppe 6 des öffentlichen Dienstes und liegt monatlich zwischen 1.900 und 3.000 Euro. Anstellungen außerhalb des öffentlichen Dienstes orientieren sich an den Tarifverträgen. Derzeit sind bundesweit etwa 425.000 Personen in sozialversicherungspflichtigen Anstellungen als Erzieherinnen und Erzieher tätig. Die Zahl ist seit 1999 stark angestiegen.<sup>14</sup> Die Arbeitsmarktaussichten werden als

<sup>13</sup> Vgl. <http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/>.

<sup>14</sup> Das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1995 sieht vor, dass ein Kind vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung hat. Danach entwickelte sich das Berufsfeld. 1999 waren im gesamten Bundesgebiet 338.863 Erzieherinnen und Erzieher tätig, 2009 waren es 422.096, davon 96 % Frauen (Angaben nach Statistisches Bundesamt Deutschland).



gut eingeschätzt, auch der flächendeckende Ausbau von Ganztagsangeboten in Schulen und Kitas wird mit einem steigenden Bedarf in Verbindung gebracht (Berufsbild Erzieher/Erzieherin o. J.).

Die Ausbildung hat darauf bislang nicht reagiert. Den Zuschnitt der Ausbildung zeigen einige Beispiele. Die Fachakademie für Sozialpädagogik in München hat dreizehn Pflichtfächer, die von Pädagogik, Psychologie und Heilpädagogik über Religionspädagogik und Ethik, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung, Musik und Bewegungserziehung bis zu sozialpädagogischer Praxis reichen. Eine besondere Bedeutung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung wird der Praxis- und Methodenlehre zuerkannt. Hier liegt die zentrale Verbindung zum beruflichen Alltagshandeln, das aber nicht näher spezifiziert wird. Offenbar erfolgt die praktische Ausbildung durch Praktika in verschiedenen Arbeitsfeldern des Berufs. Eine Gewichtung ist im Curriculum der Fachakademie nicht zu erkennen, das neue Berufsfeld Ganztagschule ist nicht ausgewiesen.<sup>15</sup>

Ein zweites Beispiel ist die Fachschule für Sozialpädagogik in Mannheim. Hier stehen interkulturelle Lehrinhalte im Mittelpunkt des Curriculums. Ziel ist es, die Studierenden „für einen professionellen und wertschätzenden Umgang mit anderen Kulturen zu sensibilisieren“. Die Schule bietet die Möglichkeit, Sprachen wie Türkisch und Italienisch zu erlernen. Der Handlungsbezug bezieht sich auf die Entwicklung beruflicher Identität, den Aufbau von Beziehungen, die Ausgestaltung von Erziehung und Betreuung und die Anwendung von Arbeitsmethoden. Auch hier ist eine Spezialisierung für ein bestimmtes Handlungsfeld nicht zu erkennen, das einjährige Berufspraktikum wird nicht näher spezifiziert.<sup>16</sup>

Ein drittes Beispiel ist die Fachoberschule Gesundheit und Soziales mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik in Göttingen, die eine Berufsschulausbildung ermöglicht. Sie ist Teil der Berufsbildenden Schulen (BBS) Ritterplan Göttingen. Die Fachoberschule führt zwei Jahrgänge, nämlich die Klassen 11 und 12, und bietet Fachunterricht an. In Klasse 11 werden neben dem schulischen Unterricht Praktika absolviert, darunter 14 Wochen Arbeitsweltpraktikum (Industriebetrieb, größerer Handwerksbetrieb, Krankenhaus) sowie 26 Wochen Praktikum in sozialen oder sozialpädagogischen Einrichtungen.

Schulen werden nicht erwähnt, das zentrale Fach der Ausbildung ist Sozialpädagogik, die in vier Lernbereiche untergliedert ist:

- Erziehungs- und Bildungsprozesse in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erfassen,
- Aufgaben der Sozialpädagogik/Sozialarbeit analysieren,
- individuelle Entwicklungsprozesse untersuchen,
- kulturelle Ausdrucksformen gestalten.<sup>17</sup>

Ein viertes Beispiel ist das Fröbelseminar der Helene-Lange-Schule in Mannheim. Unter den Zielen der Ausbildung taucht hier auch Schule auf, allerdings nicht als eigenes Tätigkeitsfeld. Gesagt wird nur, dass Erzieherinnen und Erzieher dort beschäftigt werden können. Eine Spezialisierung gibt es nicht. Bei der Ausbildung handelt es sich um ein Berufskolleg für Sozialpädagogik, das vollzeitlich in zwei und teilzeitlich in drei Jahren absolviert werden kann. Im Teilzeitstudium ist ein einjähriges Berufspraktikum vorgesehen. Auch hier ist der

<sup>15</sup> Vgl. [http://www.sozpaedfs.musin.de/sites/faks/faks\\_ausbildung\\_faecher.html](http://www.sozpaedfs.musin.de/sites/faks/faks_ausbildung_faecher.html).

<sup>16</sup> Vgl. <http://www.mannheimer-akademie.de/sozialpaedagogik.php>.

<sup>17</sup> Vgl. [http://www.bbs-ritterplan.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=227&Itemid=257](http://www.bbs-ritterplan.de/index.php?option=com_content&task=view&id=227&Itemid=257).

Unterricht fachbezogen, im Mittelpunkt steht das Fach „Bildung und Entwicklung fördern“, das sieben von 26 Wochenstunden im ersten Schuljahr umfasst. Hinzu kommen Wahlpflichtbereiche und ein Wahlbereich Mathematik, der als Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife gedacht ist.<sup>18</sup>

Die Veränderung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern stellt die strukturell schwierigste Aufgabe für eine professionelle Entwicklung von Ganztagschulen dar. Die Berufsgruppe ist unterbezahlt, auch weil die Ausbildung nicht an Fachhochschulen erfolgt oder dort erst eine Nebenrolle spielt. Eine Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau wäre ein entscheidender Schritt für den Aufbau einer Praxis der Frühförderung. Dazu erforderlich wäre eine Ausweitung des Anforderungsprofils in Richtung schulische Tätigkeiten, die qualifiziert beschrieben werden müssen. Wenn Erzieher/innen lediglich mit Betreuungsaufgaben vor und nach der Unterrichtszeit befasst sind, wird sich die Berufsgruppe kaum aufwerten lassen.

Auf der anderen Seite zeigen Erfahrungen in Grundschulen, dass eine frühe Förderung umso besser möglich ist, je mehr die Schulen mit den Kindergärten und anderen Vorschuleinrichtungen kooperieren. Nicht wenige Grundschulen beschäftigen auch selbst Erzieherinnen und Erzieher, die mit Aufgaben wie Förderspielen, Bewegungsspielen oder Exkursionen befasst sind. Gelegentlich arbeiten sie auch im Unterricht mit, was dem Gedanken des Team-Teaching entgegenkommt. Das Problem ist auch hier die unterschiedliche Ausbildung mit den erwähnten Besoldungsfolgen sowie die fehlende Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule.

Die Zahl der Bachelor- und Master-Studiengänge für Erzieherinnen und Erzieher an Fachhochschulen nimmt zu, das Personal in der Schweiz wird bereits heute an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes wird stark davon abhängen, wie der Vorschulbereich künftig strukturiert wird. Eine Annäherung an die Grundschule in Form einer curricular gefassten Basisstufe wäre mit einer Veränderung und Aufwertung der Aufgaben verbunden und würde eine Ausbildung auf tertiärer Stufe verlangen, wie das in den Vereinigten Staaten seit Beginn des 20. Jahrhunderts üblich ist. Die Gehaltsstruktur würde sich dann annähern, die bisher der hauptsächliche Grund ist, dass die Entwicklung nicht vorankommt.

Ausbildungen für pädagogische Professionen werden über Curricula, Ressourcen und Maßnahmen zur Qualitätssicherung gesteuert. Unter Curricula sind bis vor Kurzem staatliche Lehrpläne und Studienordnungen verstanden worden, erst der Bologna-Prozess hat diese Top-Down-Steuerung herausgefordert. Im Blick auf die Lehrämter haben auch hier die deutschen Bundesländer sehr verschieden reagiert, es gibt inzwischen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, die alle Lehrämter zeitlich gleich ausbilden und den Universitäten lediglich mit Leistungsvereinbarungen die Zielsetzungen vorgeben. Andere Bundesländer wie Sachsen führen die früheren Staatsexamen wieder ein. Ein Bundesland wie Bayern hat ein prozentual anteiliges Staatsexamen beschlossen. Einheitliche Lösungen sind nicht in Sicht.

Die inhaltliche Steuerung erfolgt über Module, die aber die alte Struktur der Lehrämter abbilden und die zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen keine Anschlüsse erlauben. Es ist daher nicht möglich, für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule einheitlich auszubilden. Das schließt nicht aus, die Ausbildungsgänge thematisch auf das Feld zu beziehen, ohne dadurch die Unterschiede zu beseitigen. Eine Anhebung der Ausbildung von Er-

---

<sup>18</sup> Vgl. <http://www.mannheimer-schulen.de/hls/dieschule/fs1.html>.

zieherinnen und Erziehern auf das Niveau von Fachhochschulen ist derzeit wegen der Kostenfolgen nicht absehbar. Der Bund ist hier nicht mit einem Finanzierungsprogramm tätig geworden, was auch heißt, dass Ganztagschulen eingeführt worden sind, ohne auf die Ausbildungsunterschiede der verschiedenen Professionen Einfluss zu nehmen.

Was vergleichsweise einfach zu ändern ist, sind die inhaltlichen Bezüge der verschiedenen Ausbildungsgänge auf das Tätigkeitsfeld Ganztagschule. Hier wäre es leicht möglich, die Theorien und Erfahrungsberichte zur Ganztagschule sowie die bisherigen Resultate der inzwischen vorliegenden Forschung zu einem gewichtigen Thema zu machen, sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als auch in der Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, in den Studiengängen der Sozialpädagogik und der schulischen Sozialarbeit sowie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Allerdings geschieht das, wie die Stichproben zeigen, bislang nicht. Keine der erwähnten Professionen wird auf eine Tätigkeit in Schulen mit einem Ganztagsbetrieb vorbereitet, während hier gleichzeitig Arbeitsplätze entstehen.

Eine solche Revision des Ausbildungscurriculums setzt das Interesse der Dozierenden voraus sowie eine Abschätzung des künftigen Arbeitsmarktes. Wenn Ganztagschulen verstärkt Personal einstellen, das nicht auf Unterrichtstätigkeit hin spezialisiert ist, wird die Ausbildung reagieren. Das zeigen alle Erfahrungen mit der Revision von Ausbildungscurricula, soweit diese mit einem Berufsfeld verbunden sind, sie orientieren sich am vermuteten Bedarf und reagieren auf die Nachfrage des Feldes, wenn diese artikuliert wird und Folgen für die Anstellung hat.

Daher kommt dem Anforderungsprofil eine entscheidende Funktion zu. Würden die Schulen nach einem von ihnen definierten Profil einstellen, dann müsste die Ausbildung reagieren. So wird die Anstellung einfach durch den Abschluss und die damit gegebene Berechtigung bestimmt, nicht durch die tatsächliche Qualifikation. Gesucht werden Erzieher/innen allgemein – und nicht solche, die sich für die Tätigkeit in einer Ganztagschule besonders qualifiziert haben.

Allerdings spielt – wie bereits angesprochen – auch der reale Arbeitsmarkt eine Rolle. Wenn die Schulen nicht einstellen, hilft kein Anforderungsprofil. Generell spielt in einer Mangelsituation die Ausbildung gegenüber der Stellenbesetzung eine nachgeordnete Rolle, wie sich bei den „Seiteneinsteigern“ in den Lehrberuf zeigen lässt. Diese Art der Personalrekrutierung wertet dann aber die Weiterbildung nach Anstellung auf.

## 8. *Beantwortung der Fragen und Empfehlungen*

Ganztagschulen sind bildungspolitisch inzwischen ein Erfolgsindikator, ohne dass die Realität den politischen Beschreibungen entsprechen würde. Die Behörde für Schule und Berufsbildung der Stadt Hamburg etwa wirbt für ihre Ganztagschulen mit folgenden Fragen:

- „Wollen Sie Ihren Kindern mehr Lernzeit geben?
- Möchten Sie Ihrem Kind ermöglichen, sich auf vielfältige Weise in Sport, Musik, Kunst oder Theater zu erproben?

- Wünschen Sie sich, dass Ihr Kind, wenn es nach Hause kommt, keine Hausaufgaben mehr erledigen muss?
- Überlegen Sie, wie Sie die tägliche Betreuung für Ihr Kind am besten organisieren?
- Dann könnte eine der Hamburger Ganztagschulen für Ihr Kind die richtige Schule sein.“ (Ganztagschule in Hamburg o. J.)

Mit solchen Fragen sind heutige Eltern konfrontiert, die sich dann auch darauf verlassen, dass ihre Wahl richtig war. Die Hamburger Behörde macht folgende Qualitätsaussagen:

„Im Vergleich zu den herkömmlichen Halbtagschulen hat eine Ganztagschule deutlich mehr Zeit für die Schülerinnen und Schüler. Über den Unterricht hinaus werden viele Angebote im Freizeit-, Neigungs- und Förderbereich gemacht: Die Kinder können sich in Sport, Musik, Werken, Kunst, Theater und weiteren kreativen Tätigkeiten erproben. Die Hausaufgaben werden in der Schulzeit erledigt bzw. durch vertiefende Lernzeiten in der Schule ersetzt.“

Allein das ist attraktiv. Weiter wird gesagt:

„Dabei arbeiten die Ganztagschulen mit Sportvereinen, Musikschulen und anderen Organisationen aus der Kinder- und Jugendarbeit zusammen. Die Kinder können so ihre Talente besonders gut entwickeln. Zusätzlich kann die Schule einzelne Kinder besser und gezielter fördern, wenn sie es brauchen sollten. Neben Lehrerinnen und Lehrern sind auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie weitere pädagogische Fachkräfte an der Schule tätig. An allen Ganztagschulen bekommen die Kinder ein warmes Mittagessen. Die Schule beginnt um 8 Uhr und endet an vier Tagen der Woche um 16 Uhr, an einem Tag um 13 Uhr 30“ (ebd.).

Diese Beschreibung der politischen Absichten muss konfrontiert werden mit den Entwicklungsaufgaben der Ganztagschulen. Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden empirischen Forschung geht dahin, dass nicht der Besuch einer Ganztagschule entscheidend ist, sondern die von Schüler/innen und Eltern erfahrene Qualität.

- Dass mehr Zeit zur Verfügung steht, heißt nicht automatisch, dass auch besser gelernt wird.
- Für die Qualität von Ganztagschulen ist die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen eine zentrale Größe.
- Die Professionen müssen auf die neuen Aufgaben an Ganztagschulen gezielt vorbereitet werden.

Das geschieht in den verschiedenen Ausbildungsgängen heute noch nicht – und wenn, dann nur höchst okkasionell. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etwa sind Themen mit Bezug auf Ganztagschulen auch dort nicht sichtbar, wo Forschungsprojekte angesiedelt sind. Das heißt zugleich, der inzwischen erreichte und im internationalen Vergleich beträchtliche Forschungsstand wird nicht ansatzweise für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer genutzt. Eine Implementation von Themen und Forschungsergebnissen, die Ganztagschulen betreffen, ist in den anderen Studiengängen ebenfalls nicht feststellbar.

Die Tatsache, dass Ganztagschulen bereits heute an Standorten wie Hamburg mit Sportvereinen, Musikschulen und Organisationen aus der Kinder- und Jugendarbeit zusammenarbeiten, lässt sich als Beleg verstehen, dass eine Entwicklung in Richtung Bildungslandschaften eingeschlagen wird. Hier liegt die **erste Empfehlung** der vorliegenden Expertise. Ganztagschulen sind nicht isoliert zu verstehen, ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und dort Impulse aufnehmen, wo die örtlichen Verhältnisse Angebote bereitstellen, über die die Schule selbst nicht verfügt.

Eine **zweite Empfehlung** betrifft die Veränderung der Ausbildungsgänge für Erzieherinnen und Erzieher, die mittelfristig auf der Tertiärstufe stattfinden muss und nicht mehr eine Erstausbildung in einer Berufsschule darstellen sollte. Eine solche strukturelle Maßnahme hat unmittelbare Kosten- und Besoldungsfolgen. Der Bildungsbericht 2010 verweist darauf, dass die Bildungsausgaben „für einzelne neue Aufgaben“ noch erhöht werden müssen (Bildung in Deutschland 2010, S. 14). Hier wäre ein Bereich für eine sinnvolle Ressourcenerhöhung. Herauszufinden, wie das im Einzelnen geschehen kann, wäre Aufgabe einer Expertenkommission aus Vertretern der Kommunen, der Länder, des Bundes und der Wissenschaft.

Eine **dritte Empfehlung** bezieht sich auf die Curricula der bestehenden Ausbildungsgänge. Auf Fachhochschulstufe handelt es sich um modularisierte Lernangebote, die thematisch gesteuert werden. Themen, die sich auf Tätigkeitsfelder in Ganztagschulen ausrichten, können ohne großen Aufwand in den bestehenden Curricula untergebracht werden. Bei Fachschulen ist das insofern schwieriger, als Fachunterricht erteilt wird, der aber in den meisten Fällen einen sozialpädagogischen Schwerpunkt hat, auf den sich Themen der Ganztagschule abstimmen lassen. Auch bei den Lehrmitteln müssen die Themen entsprechend vorkommen, was heute nicht der Fall ist.

Eine **vierte Empfehlung** richtet sich auf die innere Entwicklung von Ganztagschulen. Die Ausbildung kann nur qualifiziert verändert werden, wenn entsprechend gehaltvolle Tätigkeiten vorhanden sind. Die Entwicklung in Richtung Bildungslandschaften lässt nicht nur Laientätigkeit zu, sondern ermöglicht auch neue Felder in der Erziehung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen, die sinnvoll mit dem Unterricht abgestimmt werden müssen. Die Unterrichtskultur wird stärker individualisiert werden. Nicht zuletzt durch den Einsatz neuer Medien wandelt sich die Rolle der Lehrpersonen, die als Coaches agieren und mehr als früher selbsttätiges Lernen betreuen. Lehrkräfte werden sich daneben in Arbeitsgemeinschaften und Projekten engagieren, die zusammen mit den anderen Professionen geplant und realisiert werden. Was vermieden werden muss sind isolierte Beschäftigungen von Berufspersonen, die in ein und derselben Schule wenig miteinander verbindet.

Eine **fünfte Empfehlung** bezieht sich auf die Bildungspolitik. Inzwischen haben alle deutschen Bundesländer die Weiterentwicklung von Ganztagschulen auf ihre Fahnen geschrieben, offenbar auch, weil die Zustimmung in der Bevölkerung groß ist und Ganztagschulen heute eine politisch unbestrittene Größe darstellen. Ganztagschulen allein aber lösen die Probleme nicht, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung gegeben sind. Die Schulen sind nur so gut, wie ihr Personal geschult ist und ihre Ressourcen ausreichend sind. Die großen Fragen der Segregation und des demografischen Wandels lassen sich mit Ganztagschulen besser bearbeiten, aber nur dann, wenn die strukturellen Selektionsprobleme des Bildungssystems nicht unbearbeitet bleiben.

Auf dieser Basis lassen sich abschließend die Fragen beantworten, die an die Expertise gestellt wurden.

1. Die erste Frage bezieht sich auf die *besonderen Anforderungen ganztägiger Bildung*.

Dazu kann Folgendes gesagt werden: Angehende Lehrkräfte müssen lernen, dass ihr Tätigkeitsfeld mehr verlangt als Unterrichten. Sie müssen teamfähig werden im Umgang mit anderen Professionen und die Ganztagsbeschulung als Chance verstehen, die ganzheitliche Bildung der Schülerinnen und Schüler voranzubringen. Die anderen Professionen sind kein Service, dem eine untergeordnete Stellung in der Schulhierarchie zukäme. Die verschiedenen Aufgaben müssen abgestimmt werden, und auf der anderen Seite ist das Kollegium als einheitliche Größe zu verstehen. Diese Anforderungen und Kompetenzen bilden einen Fokus in allen Ausbildungen. Die Entwicklung der einzelnen Schule muss über gezielte Fort- und Weiterbildung gesteuert werden.

2. Die zweite Frage bezieht sich auf *Praktikumserfahrungen während der Ausbildung*.

Bislang sind in allen Ausbildungsgängen Praktika der verschiedensten Art vorgesehen, die aber nicht speziell auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind. Weil die Ganztagschulen ein besonderes Erfahrungsfeld darstellen, das sie deutlich von anderen Schulen unterscheidet, ist anzustreben, dass der Praxiskontakt gezielt mit Ganztagschulen gesucht wird und die Praktika darauf ausgerichtet sind.

3. Die dritte Frage bezieht sich auf *die Möglichkeit einer gemeinsamen Ausbildung der verschiedenen Professionen*.

Nach dem derzeitigen Stand ist nicht abzusehen, dass so verschiedene Professionen wie die Lehrer/innen mit ihren verschiedenen Lehrämtern, die Personen der schulischen Sozialarbeit und der Sonderpädagogik oder die Erzieher/innen gemeinsam ausgebildet werden. Allein die Zuordnung zu den Ausbildungsorten reicht von Fachschulen zu Universitäten und weist somit eine Breite auf, die sich auch im Bologna-System nicht überbrücken lässt.

Was unmittelbar angestrebt werden kann, ist eine am Bedarf der Ganztagschulen orientierte Weiterbildung, die von eigenständigen Aufgaben der verschiedenen Professionen ausgeht und von der Schulleitung gesteuert wird. In der Erstausbildung können in allen Ausbildungsgängen Module entwickelt werden, die auf die Arbeit an Ganztagschulen vorbereiten und mit denen einschlägige Praktika verbunden sind. Die strukturell dringlichste Frage ist die Anhebung der Ausbildung der Erzieher/innen auf Fachhochschulniveau. Weitergehende Kooperation oder gar curriculare Abstimmungen setzen Ausbildungen auf tertiärer Stufe voraus.

4. Die vierte Frage bezieht sich *auf das Selbst- und Rollenverständnis* der in einer Ganztagschule beschäftigten Professionen

Alle diese Professionen pflegen ihre eigene Identität. Was ausgebildet werden muss, sind Einstellungen, die sich auf das besondere Handlungsfeld eines verpflichtenden Ganztagsbetriebes beziehen, mit dem sich Aufgaben verbinden, die nur von den Professionen gemeinsam gelöst werden können. Beispiele finden sich in skandinavischen Gesamtschulen, die alle einen Ganztagsbetrieb kennen und dort die verschiedensten Professionen sinnvoll beschäftigen.

5. Die fünfte Frage bezieht sich *auf die konkreten Gestaltungsaufgaben* einer Ganztagschule.

Soweit diese Aufgaben sich wirklich von Nicht-Ganztagsschulen unterscheiden, können sie in den Ausbildungsmodulen der verschiedenen Studiengänge thematisiert werden oder sind als Teil der Fort- und Weiterbildung anzusehen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass und wie die Sekundarschulen berücksichtigt werden. Für Grundschulen sind Lebensweltorientierung, altersdurchmisches Lernen, Partizipation und Rhythmisierung des Schuljahres bereits heute Bestandteil der Ausbildung.

6. Die sechste und letzte Frage bezieht sich *auf Aspekte der Schulentwicklung*.

Die Besonderheit der Ganztagsschulen ergibt sich aus den außerunterrichtlichen Aufgaben und somit dem vom Unterricht unterschiedenen Angebot, das fortlaufend entwickelt werden muss. Die entscheidende Führungsaufgabe liegt in der Passung von Unterricht einerseits und außerunterrichtlichen Lernerfahrungen andererseits. Zudem muss sich die Schulentwicklung auf lokale Bildungslandschaften ausrichten, sie kann nicht isoliert betrachtet werden, wie dies im normalen Schulmanagement die Regel ist. Auch in Ganztagsschulen ist die Qualitätssicherung Sache der Schulleitung.

## 9. Literatur

### Dokumente und Umfragen

Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: KMK 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) (25.06.2011).

Berufsbild Erzieher/Erzieherin. Portal für Online-Bewerbungen des Unternehmens ulmato. Warburg.

<http://www.ulmato.de/erzieherin.asp> (25.06.2011).

Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Erstellt von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010.

[http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf) (22.06.2011).

Bildungsbarometer 4/2008 zum Thema Schulstruktur. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2009.

[http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2008\\_4.pdf](http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2008_4.pdf) (23.06.2011).

Forsa-Umfrage Ganztagschulen, September 2003.

[http://www.ganztagschulen.org/downloads/Forsa\\_Umfrage\\_GTS\\_Tabelle.pdf](http://www.ganztagschulen.org/downloads/Forsa_Umfrage_GTS_Tabelle.pdf) (23.06.2011).

Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2005–2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.

Ganztagschule in Hamburg (o. J.).

<http://www.hamburg.de/ganztag/> (22.06.2011).

Ganztagschulen – das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (o. J.).

<http://www.bmbf.de/de/1125.php> (21.06.2011).

Grundschule Tegernheim.

<http://www.vs-tegernheim.de/index.php?id=1> (23.06.2011).

Infratest Dimap: Eltern zur Ganztagschule – Mai 2004.

<http://www.ganztagschulen.org/downloads/Elternumfrage.pdf> (23.06.2011).

Integration durch Bildung. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland. Durchgeführt durch das Institut Emnid im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2008.

[http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_25183\\_25184\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf) (23.06.2011).



Kooperation mit Ganztagschulen. Herausgegeben vom Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes. Berlin: DRK-Generalsekretariat 2005.

Offene Ganztageschule und Gebundene Ganztageschule (im Schulamtsbezirk Regensburg) (o. J.)

<http://www.schulamt.regensburg.de/Ganztagesbetreuung/ganztageschule.htm> (23.06.2011).

Pädagogische Hochschule Freiburg: Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2011. Freiburg/Br.

<https://lsf.ph-freiburg.de/qisserverfr/rds?state=user&type=0&application=lsfm> (22.06.2011).

Pädagogische Hochschule Heidelberg (2011): Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2011. Stand: 6. April 2011. Heidelberg.

[http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/sonstiges/vorlesungsverzeichnis/VVZ-SS11\\_20110214.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/sonstiges/vorlesungsverzeichnis/VVZ-SS11_20110214.pdf) (23.06.2011).

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2011.

<http://www.ph-ludwigsburg.de/index.php?.../Download-Zentrum/Vorlesungsverzeichnis> (23.06.2011).

Polis: Die Ganztageschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München: Polis Gesellschaft für Politik und Sozialforschung 2004.

<http://www.ganztageschule.rlp.de/files/polisII.pdf> (23.06.2011).

Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. Allensbach: IfD 2011.

<http://www.vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?id=15547&DOWNLOAD=YES> (21.06.2011).

Technische Universität Dresden: Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2011, Fakultät Erziehungswissenschaften.

<http://www.tu-dresden.de/studium/organisation/vorlesungsverzeichnis/aktuell/ew> (23.06.2011).

Universität Frankfurt am Main: Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2011, Lehrveranstaltungen des Fachbereichs 4 – Erziehungswissenschaften

<http://www.uni-frankfurt.de/org/ltg/admin/lsf/vv/FaM-Sommer-2011-WWW.pdf> (23.06.2011).

Universität Leipzig: Lehrangebot Sommersemester 2011.

<http://service.uni-leipzig.de/vvz/index.php/show/index/expand/1> (23.06.2011).

Universität Regensburg: Lehrangebot Sommersemester 2011, Pädagogik.

[http://www-rks.uni-regensburg.de/Cache/famos2html2\\_it-723.html](http://www-rks.uni-regensburg.de/Cache/famos2html2_it-723.html) (22.06.2011).

Universität Rostock: Vorlesungs- und Personalverzeichnis Wintersemester 2010/2011.

<https://lsf.uni-rostock.de/helpcenter/pdf/WS10-11.pdf> (22.06.2011).

Universität zu Köln: Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2011, Humanwissenschaftliche Fakultät.

<https://klips.uni-koeln.de/> (23.06.2011).

## Darstellungen

Appel, S./Rutz, G. (2002): Die wundersame Vermehrung von Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule H. 4, S. 150–154.

Beher, K./Prein, G. (2007): Die offene Ganztagschule aus Sicht der Eltern. In: Beher, K. u. a.: Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München: Juventa-Verlag, S. 121–178.

Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: VS-Verlag.

Fuchs-Rechlin, K. (2008): Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll? Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung zu den Anstellungsbedingungen sozialpädagogischer Arbeit an Ganztagschulen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagschulen. Frankfurt am Main: GEW Hauptvorstand, S. 89–124.

Hagemann, K./Mattes, M. (2008): Ganztagserziehung im deutsch-deutschen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 23, S. 7–14.

Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Hörner, W. (2008): Das französische Ganztagsmodell. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 23, S. 15–21.

Ladenthin, V./Rekus, J. (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Berner, E./Halbheer, U./Stolz, S. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Renz, M. (2003): Ganztagschule im Ausland – eine Selbstverständlichkeit? Die Beispiele England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe 1, S. 40–42.

Robin, K. B./Frede, E. C./Barnett, S. W. (2006): Is More Better? The Effects of Full Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.

Rollett, W./Tillmann, K. (2009): Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: Kamski, I./ Holtapfels, H. G./Schnitzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen an der Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 134–143.

Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N. (2008): Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 23, S. 33–38.

Sylva, K./Pugh, G. (2003): Transforming the Early Years in England. In: Oxford Review of Education, Vol. 31, S. 11–28.