

## **Ganztagsschule – Chancen für die Entwicklung von Lernkultur und Förderung**

Vortrag auf dem Bildungsforum zum Saarländischen Schulpreis in Neunkirchen am 08. November 2007

"Wenn ich ein Millionär wäre und könnte mir die Zukunftsschule bauen", so schreibt der Bremer Schulreformer Heinrich SCHARRELMANN (1922) vor fünfundsiebzig Jahren, "ich würde über die Tür schreiben `Nichts ist so ordinär als Eile`." Zeitdruck und Stundenhalten dominieren wie selbstverständlich den Schulalltag für Kinder und Lehrkräfte. Das Beginnen mit der Erwartung, nicht durchzukommen, und das Enden mit dem Gefühl, nicht alles geschafft zu haben, gehört zu den Alltagserfahrungen der Lehrpersonen. Und auch Kinder haben beim Lernen - wie FLITNER (1989, S. 489) es formuliert - "eigene und andere Zeitrhythmen als Industrie- und Erwachsenenwelt". Eine Lösung bestünde darin, dass die Schule überhaupt mehr Zeit für Kinder erhielte.

Nach Begründungen für eine erweiterte Schulzeit stelle ich in Teil 2 kurz die pädagogische Gestaltung von Ganztagsschulen vor, gehe in Teil 3 auf verschiedene Organisationsmodelle ein und gebe im vierten Teil einen ausführlichen Überblick über Forschungsbefunde, dabei auch einige ganz aktuelle Resultate. Im Fünften Teil geht es um Perspektiven der Schulöffnung.

### **1 Mehr Zeit für Kinder: Sozialpolitische und schulpädagogische Begründungen für eine erweiterte Schulzeit**

Seit Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts liefern erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen (vgl. TIPPELT 1990; KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985) zum einen Befunde zum gesellschaftlichen Wandel und dessen Folgen (vgl. u.a. ROLFF/ZIMMERMANN 1985), zum anderen Bildungstheorie und schulpädagogische Reformansätze Begründungen für eine zeitlich erweiterte Schulzeit und den Ausbau von schulischen Ganztagsformen über den reinen Fachunterricht hinaus (vgl. VON HENTIG 1973; HOLTAPPELS 1994). Diese Begründungslinien werden unter aktuellen Entwicklungen neu bewertet. Die damit verbundenen Zielorientierungen verdeutlichen die plurale Motivlage und den „Bedarf“ nach ganztägiger Schulzeit. Diese Motive haben auch heute weiter Bestand, teilweise haben sich jedoch die Begründungszusammenhänge kumulativ zugespitzt, so dass aktuell schul- und bildungstheoretische Begründungen wie folgt zu differenzieren sind:

#### **(1) Schulen in Ganztagsform als Teil sozialer Infrastruktur**

Mit veränderten Erwerbs- und Familienstrukturen durch angestiegene Erwerbsquoten, gewandelte Familienformen und veränderter familialer Arbeitsteilung sowie anhaltend hoher Anteile an Alleinerziehenden wird ein höherer Bedarf an erzieherischer Versorgung begründet, wobei die Schule dazu einen gesellschaftlichen Beitrag leisten soll. Der derzeitige Versorgungsgrad an verlässlichen Betreuungsmöglichkeiten für Schulkinder entspricht bei weitem nicht den veränderten Erwerbs- und Fami-

lienstrukturen und den daraus entstehenden Notwendigkeiten. Um Vätern und Müttern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie angemessene Formen familialer Arbeitsteilung zu ermöglichen, benötigen Familien zeitlich geregelte Betreuungsformen.

Zugleich bestehen in den regionalen Wohnumfeldern Divergenzen in der Dichte und Qualität der soziokulturellen Infrastruktur an Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten, was hinsichtlich der Anregungspotenziale, der Lern- und Erfahrungsgelegenheiten und der sozialen Kontaktchancen für Kinder und Jugendliche disparate Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten mit sich bringt. Erweiterte Angebotsformen im Rahmen ganztägiger Schulen vermögen hier infrastrukturelle Defizite zu mindern, um zu regional gleichen Lebensverhältnisse – und entsprechenden sozialen Voraussetzungen für Bildung - beizutragen.

Ganztägige Schulen wären in dieser Hinsicht als gesellschaftlicher Beitrag zur Sicherstellung und zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur zu verstehen. Schulen in Ganztagsform erlangen so Bedeutung als sozial- und wirtschaftspolitisches Instrument zur Unterstützung der Erwerbstätigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabechancen von Familien. Damit wird in erster Linie die kustodiale Funktion der Schule betont. Dabei besteht aktuell das Problem, dass mit wachsender Destabilisierung der sozioökonomischen Lage der Familien (durch Massenarbeitslosigkeit und soziale Entsicherung) und gestiegenen Arbeitsanforderungen Familien nicht nur eine flächenhafte und räumlich erreichbare, sondern vor allem eine finanzierbare Angebotsstruktur erhalten.

## **(2) Ganztagsformen zur Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule**

Gewandelte außerschulische Sozialisationsbedingungen, erhöhte Anforderungen an Familien durch Erwerbstätigkeit, wechselnde Familienkonstellationen und problematische Erziehungsformen von Eltern führen auch heute – wie schon in den 50er und 60er Jahren - vielfach zur Begründung für eine Stärkung der Erziehungsaufgabe der Schule als familienergänzende und –unterstützende Leistung, aber auch um die für den Unterricht erforderlichen Lernvoraussetzungen bei den Schüler/innen zu schaffen.

Neu hinzu kam in den letzten Jahrzehnten der Verlust an Spiel-, Treff- und Erfahrungsräumen in verdichteten Wohnumfeldern sowie der Rückgang an nachbarschaftlicher Begegnung, womit eine Ausdünnung sozialer Kontaktchancen einhergeht. Im Zusammenwirken mit der Ausbreitung elektronischer Medien und kommerziellen Angebotsformen müssen für Lebensgestaltung und Lernentwicklung ambivalente Folgen veranschlagt werden: Eigeninitiative, Selbstgestaltung und Angebot vielfältiger Lernressourcen einerseits, soziale Desintegration, Probleme der Identitätsfindung und Rückgang an Eigentätigkeit und Bewegung andererseits.

Daraus ergibt sich ein entwicklungsbezogener und sozialer Integrationsbedarf und an ganztägige Erziehungseinrichtungen die Erwartung, den Bedarf nach Eigentätigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten, Bewegungsdrang und Sozialkontakten kompensatorisch oder zumindest ergänzend abzudecken. Die Schule kommt hier als geeignete Institution ganzheitlicher Ganztagsbildung ins Spiel, weil sie prinzipiell die erforderlichen curricular-didaktischen Potenziale innehat und in einem zeitlich erweiterten und

strukturell verändertem Schulleben einen Sozialisationsraum birgt, der soziale Integration gewähren, Lernzusammenhänge sichern, den Erwerb von Urteilsfähigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Handlungskompetenz sowie auch den lokalen Bedarf nach sozial-kommunikativen Kontakträumen, kulturellen Orientierungen und Rollenlernen eröffnen kann.

### **(3) Ganztagsschule als Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen**

Ganz abgesehen davon, dass für den Berufseinstieg zunehmend formal höhere Qualifikationen verlangt werden, haben sich auch die inhaltlichen Bildungsanforderungen verändert: Für Berufstätigkeit und Lebensgestaltung müssen erstens Schlüsselqualifikationen und metakognitive Kompetenzen quer zu den Fachgebieten erworben werden. Zweitens gewinnen Eigentätigkeit, erfahrungsbezogenes Lernen sowie aufklärende Bildung und Lernen über komplexe Zusammenhänge an Bedeutung (vgl. ROLFF 1988), wenn in einem von Medieneinflüssen, Informationsüberflutung und Expertenwissen bestimmten Lebensalltag gleichzeitig authentische Erfahrungsmöglichkeiten im Wohnumfeld schwinden und nicht alle Kinder und Jugendlichen sich außerschulisch Bildungswissen selbst aneignen. Drittens sind in Bildungsinhalten zunehmend zentrale Lebensfragen und epochaltypische Schlüsselprobleme (vgl. KLAFFKI 1985) zu berücksichtigen (z.B. Umwelt-, Gesundheitserziehung, kulturelle Gegensätze, Dauerarbeitslosigkeit).

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen und Medienkompetenz kann vermutlich wirksam nur über die Schule erfolgen und ist eine originäre Aufgabe für ihre Qualifikationsfunktion. Entsprechende Lernprozesse erfordern aber angemessene Zeitkontingente und Methoden, Lernmöglichkeiten und Erfahrungsmöglichkeiten, und damit vermutlich auch mehr Zeit und andere Lernstrukturen als es die halbtägige Stundenschule ermöglicht. Hier wird demnach auf ganztägige Schulformen gesetzt, um höheren bzw. veränderten Bildungsanforderungen gerecht zu werden und erweiterte Lernmöglichkeiten und Bildungsangebote bereit zu stellen, die ansonsten in der Halbtagsschule zu kurz kämen.

### **(4) Erweiterte Schulzeit zur Entwicklung der Lernkultur und der Förderungintensität**

Schulen offenbaren selbst strukturelle und pädagogische Defizite: Die immer noch beträchtlichen Schulversagerquoten, die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Arbeiter- und Ausländerkindern sowie die notwendige Integration sonderpädagogisch bedürftiger Kinder verweisen auf Erfordernisse verstärkter Lernförderung, aber auch auf sozialpädagogische Hilfen in einem aktiven Schulleben. Strukturelle, schulorganisatorische und unterrichtliche Defizite wurden in Leistungsvergleichsstudien (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001; BOS u.a. 2003), in sekundärstatistischen Analysen (vgl. BELLENBERG/KLEMM 2000; HOVESTADT/KLEMM 2002) und durch Erkenntnisse zur Schul- und Unterrichtsqualität aufgezeigt (vgl. dazu HELMKE 2003, HOLTAPPELS 2003):

In Leistungsvergleichen zeigen Lernende hierzulande besonders in der SI erhebliche Lerndefizite. Ein beträchtlicher Teil der Schüler/innen, besonders die lernschwächeren, werden offensichtlich mit der bislang entwickelten Lernkultur und Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend wirksam erreicht. Zudem scheinen Diagnose- und För-

derkompetenzen in deutschen Schulen eher unterentwickelt. Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten und damit aus weniger bildungsorientierten Elternhäusern sowie Lernende mit Migrationshintergrund haben erheblich mehr Probleme, bei der Kompetenzentwicklung mitzuhalten und gehören überproportional zu den Risikogruppen. Bei der Übergangs- und Verlaufsauslese verdeutlicht sich eine hohe soziale Chancenungleichheit und eine unzureichende Begabungsausschöpfung durch soziale und nicht leistungsgerechte Selektion. Zudem sind beträchtliche Anteile der Schülerschaft hierzulande in der Schullaufbahn von Verzögerungen und Versagenserlebnissen betroffen: 6,9 % aller Kinder werden im Einschulungsalter zurückgestellt (vgl. BELLENBERG/ KLEMM 2000) und rund 24 % der 15-Jährigen haben in ihrer Schullaufbahn schon einmal eine Klasse wiederholt (s. TILLMANN/ MEIER 2001, S. 472). Nach PISA-Befunden (ebenda 2001) zeigen diese Gruppen eher schwächere Schulleistungen. Unter den Schulabgängern beenden seit 1980 im Bundesdurchschnitt relativ konstant acht bis zehn Prozent der Jugendlichen eines Altersjahrgangs die Schule ohne Bildungsabschluss; seit Erhebung der gesamtdeutschen Daten stieg diese Quote von 7,6 % (1992) auf 9,6 % (2001) an und liegt nunmehr bei 9,0 % (2003) an (vgl. BMBF 2005, Grund- und Strukturdaten).

Diese Befunde haben für Fragen der Lernzeit und Schulgestaltung insofern Bedeutung, als ganztägige Schulen prinzipiell die Chance für eine präventive Problembearbeitung im Sinne intensiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung bieten - ohne dass aber kausale Befunde als Belege für die Effektivität erweiterter Lernzeit vorliegen. In dieser Begründungslinie wird mit der Ganztagschule die Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule verfolgt, in dem über erweiterte Lernzeit die Ausgestaltung einer differenzierten und variablen Lernkultur sowie intensive Lernförderung, Chancengewährung und Talententwicklung für alle Schüler/innen zu realisieren wäre.

Die statistischen Daten zeigen: Gegenüber anderen OECD-Staaten steht in Deutschland im Schnitt weniger unterrichtliche Lernzeit zur Verfügung (vgl. OECD 2001). Und die meisten Schulsysteme in der EG, vor allem aber moderne Industriestaaten, weisen flächenhaft ganztägige Schulen auf. In Deutschland gab es im Jahr 2005 mit 9338 Ganztagschulen. In der Grundschulen beläuft sich der Anteil an allen Schulen auf 23,3 %; in der SI reicht diese Quote von 17,9 % bei RS bis 73,1 % bei IGS. Allerdings besuchen insgesamt nur 15,2 % aller Schüler/innen einen Ganztagsbetrieb (bis 2002 waren es nur 9,8 %; s. KMK 2007); in Grundschulen sind es nur 9,9 %. Die niedrigeren Quoten der Ganztagschüler/innen gegenüber der Quoten der Ganztagschulen liegen in der dominierenden offenen Form der Schulen, die vielfach nur eine Minderheit ihrer Schülerschaft im Ganztagsbetrieb versorgt.

### **Ausbaustand von Ganztagschulen und schulischen Ganztagsangeboten**

Für den Ausbau von Ganztagschulen setzte die Bund-Länder-Kommission bereits 1973 quantitative Zielmarken (vgl. BLK 1973): 1980 sollten 15 % und 1985 schon 30 % aller Vollzeitschüler/innen Ganztagschulen besuchen; zurückhaltendere Varianten gingen von 5 % bzw. 15 % aus. In der späteren Fortschreibung von 1980/81 wurden nur noch Bandbreiten (bis 1985= 5-15 %, bis 1990= 10-20 %) festgelegt.

Hortplätze für Kinder im Grundschulalter lagen zur gleichen Zeit bei 4,4 % im Gebiet der alten Bundesländer, stagnierend seit 1985. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass in der ehemaligen DDR noch 1989 für die gleiche Altersgruppe ein Versorgungsgrad an Hortplätzen von 81,2 % bestand (vgl. BMBW 1992, S. 34 f.). Nach der Wende lag er in den neuen Ländern 1992 bei insgesamt 66,1 % (ebenda). In den 90er Jahren erfolgte sodann – länderspezifisch sehr unterschiedlich - ein sukzessiver Ausbau von ganztägigen Angeboten, insbesondere im Primarbereich in Form von Betreuungsangeboten oder als zeitlich erweiterte Grundschule, wobei aber der Versorgungsgrad kaum mehr als 10 bis 20 Prozent aller Schüler/innen eines Landes ausmachte (vgl. dazu Frank/ Pelzer 1996; Holtappels 2002, S. 35 ff.).

Durch das IZBB wurde seit dem Jahre 2002 die Versorgung mit Ganztagsplätzen deutlich verbessert mit erheblichen Zuwächsen bei schulen und Ganztagsschulbesuch der Lernenden, allerdings hinkt das Angebot der Nachfrage noch erheblich hinter her, bei zugleich starkem Stadt-Land-Gefälle und erheblichen regionale Disparitäten. Die teils hohe Versorgungsquote bezieht sich zudem in zahlreichen Ländern vorwiegend auf Formen der Verbindung von Schulen und Kinder- und Jugendeinrichtungen (Horte, Jugendhilfe). Im Versorgungsgrad, gemessen am Prozentsatz der im Ganztagsbetrieb beschulten Schüler/innen, liegen mit rund einem Drittel Schülerbeteiligung Thüringen, Berlin und Sachsen an der Spitze. Hamburg mit einem Viertel und Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg mit einem Fünftel, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt folgen mit noch über dem Durchschnitt liegenden Versorgungsquoten. In den restlichen Ländern ist die Versorgung noch spürbar lückenhafter.

Integrierte Gesamtschulen weisen mit rund drei Viertel Schüler/innen im Ganztagsbetrieb – entsprechend ihrem pädagogischen Konzept - den mit Abstand höchsten Versorgungsgrad aus. Ein nennenswerter Anteil (von 44 %) findet sich noch im Bereich der Sonderschulen. Gesamtschulen, Waldorfschulen und Sonderschulen sind die Schulformen, die deutlich überwiegend gebundene Modelle vorweisen, in der Hauptschule haben sie noch beachtliche Anteile. Währenddessen herrschen in den anderen Schularten des traditionellen Systems und in den Grundschulen offenfreiwillige Angebotsformen der Ganztagschule vor. In den Schulformen mit offenem Angebot sackt wegen meist geringer Teilnahmequote dementsprechend der Schüler-Versorgungsgrad auf verschwindend kleine Anteile ab.

## **2 Ganztägige Bildungskonzeption: Ziele und Gestaltungsfelder von Ganztagschulen**

Aus all dem folgt: Kinder und Jugendliche benötigen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit, Anregung und Förderung sowie Gelegenheiten für soziales Lernen und psychosoziale Zuwendung. Insgesamt ist dies nicht in einer Halbtagsanstalt, sondern nur in einer veränderten Konzeption von Schule realisierbar: Dabei wird für eine förderliche schulische Lernkultur guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende. Wenn die Schule aber mehr Zeit für Kinder erhält, muss sie dieses Mehr an Zeit aber auch in einem kind-

und lerngerechten Zeitrhythmus pädagogisch förderlich nutzen (vgl. BURK 1990; HOLTAPPELS 1997).

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1969, S. 13 ff.) hat 1968 in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert, die sich in ihren Schwerpunkten auf Aspekte veränderter Bildungsaufgaben bezüglich komplexer Lebensvorbereitung, Arbeitstechniken und sozialen Lernens, auf Förderung zur Verbesserung der Chancengleichheit, kulturelle Anregungen, Lernmotivation und Lernhilfen und auf eine zeitlich-organisatorische Erneuerung der Schule konzentrieren. Heute – 40 Jahre später – sind die aus der bildungs- und sozialisationstheoretischen Analyse ableitbaren Ziele wie folgt zu formulieren:

.....

In der Grundkonzeption und in der realisierten Praxis von Ganztagschulen lassen sich folgende Gestaltungsfelder aufzeigen:

*(1) Differenzierte Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht*

Um möglichst alle Kinder und Jugendlichen im Unterricht zu erreichen und ihre Potenziale zu entfalten, sind differenzierte Lern-Arrangements zu entwickeln, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter eröffnen, die Unterricht anreichern und methodisch eine flexible und vielfältige Lernkultur schaffen.

*(2) Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten im Schulleben: Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Schülerfirmen und Werkstätten*

Dies setzt sich über den Fachunterricht hinaus fort, vor allem über ein gezieltes Programm an Arbeitsgemeinschaften einerseits und über Schulprojekte andererseits wie z.B. Schulchor, Schülerband, Schüleraustausch, 3.-Welt-Projekte, Anlage von Biotopen etc. Gerade Schulprojekte und Arbeitsgemeinschaften bilden vielfach das pädagogische Scharnier zwischen dem Lern- und dem Freizeitsektor und erlangen damit eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung. Projekte und AGs bieten die Chance, epochal angelegte und projektförmige Aktivitäten mit praktisch-eigentätigem und sozialem Lernen zu verknüpfen, wie etwa in der Theater-AG, in der Fotodokumentation, bei der Schüler-Friedensdemonstration, in der Schuldiskussion mit Asylbewerbern, bei einer Bürgerbefragung über Schulwegsicherung im Stadtteil. Unterrichtsinhalte und -formen lassen sich so ergänzen, anreichern und vertiefen. Schullebens-Aktivitäten sollen so Rückwirkungen auf den Unterricht haben oder sich aus dem Unterricht ergeben.

*(3) Intensivierung von Förderung*

Die Konsequenz aus den Defiziten im Lernbereich der Schule muss heißen: Wir brauchen ein Mehr an pädagogisch gestalteter Lernzeit. Dies ist zum einen über zusätzliche Förderzeiten mit Übung, Wiederholung und Vertiefung erreichbar, wobei die Hausaufgaben integriert werden. Förderung und Aufgabenstunden müssen an Fachunterricht angekoppelt und von Fachpersonal unterstützt sein, was eine intensive Begleitung der Lernentwicklung (möglichst mit Diagnosen und Förderplänen) ermöglicht (s. Formen in Abb. 2). Solche Formen der Lernförderung benötigen wir

im kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Bereichen der Schülerentwicklung. Zum anderen bedarf es flankierend gezielter Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Differenzierung von Lehr-Lern-Formen und einer Individualisierung von Lernzugängen. Dazu gehören auch Trainings in Lernmethoden, Arbeitstechniken und fachübergreifenden Kompetenzen, die aber nicht allein schon das Lernen verbessern.

#### *(4) Schulleben als Feld für Partizipation und Demokratielernen*

In all diesen Aktivitäten eröffnet das Schulleben Raum für Partizipation von Schüler/innen und Eltern und bietet Chancen für aktive Mitbestimmung und soziale Verantwortung im Schulalltag. Erweiterte Angebote, Veranstaltungen und Einrichtungen des Ganztagsbetriebs ermöglichen die gestaltende Mitwirkung von Eltern, Schüler/innen und Schulfachlehrern, z.B. im Cafeteriabetrieb oder an Produkten vielfältiger Lernaktivitäten (Werk- und Kunstobjekte, Tanz-, Theater-, Musik- und Chorproduktionen, Medienprodukte, Politik- und Geschichtsuntersuchungen, Ausstellungen etc.). Dabei werden vielfach Partizipation und Mitbestimmung selbst zur Lernaufgabe, etwa im politisch-sozialen Lernen zur Herausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz. Dies kann nicht über bloße theoretische Vermittlung geschehen, sondern muss in der Schule als Just-Community praktiziert und gelebt und dabei erprobt und eingeübt werden.

#### *(5) Schule als Raum für Begegnung, soziales und interkulturelles Lernen*

Aktives Schulleben schafft Identifikationsmöglichkeiten der Schulmitglieder mit der Schule und fördert *soziale Begegnung und soziales Miteinander*. Es trägt über Gemeinsinn und Gruppenerfahrungen zur Entwicklung sozialer Kontakte und zur Stabilisierung freigewählter Freundschaftsbeziehungen der Schüler/innen ebenso bei wie zu verbesserten Sozialbeziehungen zwischen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen. Stabile Gruppenbezüge werden ebenso ermöglicht wie altersgruppenübergreifendes Lernen. Insbesondere bietet das Schulleben dabei vielfältige Möglichkeiten sozialen Lernens. Dazu gehören soziale Gruppenarbeit, Trainingsformen, Selbsterfahrung, Feste und Projekte. Interkulturelle Vorhaben zielen hierbei auf Solidarität, Toleranz und Verständigung.

Begegnung, soziales und interkulturelles Lernen kann in ungezwungenen Freizeitformen (Cafe, Disko, Aufenthaltsräume), aber auch in besonderen Veranstaltungen des Schullebens geschehen: Als gemeinschaftsstiftend und begegnungsfördernd gelten hier vor allem Feste und Feiern, Theateraufführungen, Tanz- und Musikvorführungen. Auch hier bestehen Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Unterricht. In der Schulpraxis zahlreicher Ganztagschulen wird im Schulleben Gemeinschaftssinn und soziales Lernen zudem über die Förderung sozialer Verantwortung für die Schulgemeinschaft entfaltet: Schüler/innen übernehmen pflichtgemäß oder freiwillig bestimmte Verantwortungsbereiche im Klassenraum, im Schulgebäude und in den Außenanlagen (z.B. Raumgestaltung) oder Aufgaben im Rahmen der täglichen Abwicklung des Ganztagsbetriebs (z.B. im Schülercafe und Kiosk, in Bibliothek und Materialausleihe).

#### *(3) Freizeit im Schulleben*

Der *Freizeitbereich* umfasst ein möglichst vielfältiges Wahlangebot an Arbeitsgemeinschaften und Kursen (gebundene Freizeit) einerseits und offenen Angeboten (ungebundene Freizeit) andererseits, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Neigungen der Schüler/innen gerecht zu werden (vgl. v.a. dazu HOYER/KENNEDY 1978). Die Angebote bereichern insgesamt die unterrichtlichen Lernprozesse, in dem sie zusätzliche, aufbauende und neue Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen; insbesondere können hier die gestalterischen, handwerklichen, musischen und sportlichen Fähigkeiten der Schüler/innen gefördert werden. In den offenen Angeboten werden dagegen schwerpunktmäßig Entspannungsmöglichkeiten für Bewegungsaktivitäten, Spiel und Sport, praktischer Betätigung sowie Ruhe und Erholung bei freiwilliger Teilnahme geboten. Hier geht es um den selbstbestimmten und selbstgestalteten, weitgehend nicht pädagogisierten und kontrollierten Freiraum, welcher in ganztägig geführten Schulen ein bedeutendes Element wider die Verschu- lung darstellt. So werden Kindern im Rahmen von *Spielpädagogik, Freizeit- und Medienerziehung* Anregungen für entwicklungsfördernde Spiel- und Freizeitformen gegeben. Dies impliziert die pädagogische Anleitung zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und zur kritischen Mediennutzung. Daneben dient die offene Freizeit in der Schule aber auch dezidiert der Entspannung und Erholung.

#### (7) *Schulöffnung als differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung*

Vierorts haben Konzepte der "Öffnung von Schule", der "Nachbarschaftsschule" oder der gemeinwesenorientierten Schule an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu BUHREN 1989; REINHARDT 1992). Diese Konzepte haben ihren Ursprung in britischen und amerikanischen Formen der "community education". Die ganztägige Schullebensgestaltung erfährt durch eine Öffnung der Schule nach innen und nach außen eine beträchtliche Erweiterung:

Die *inhaltliche Öffnung* betrifft die Anreicherung der Lerninhalte durch Lernanlässe der Schulumwelt, die für exemplarisches Lernen aufgegriffen werden, es werden Fragen und Lösungsansätze erarbeitet, Produkte erstellt (z.B. Auswertungen, Ausstellungen, Aufführungen), wie etwa Unterrichtseinheiten zum Gewässerschutz, zur Wohnsituation, zur Verkehrsberuhigung oder zu Lebensproblemen alter Menschen. *Methodisch* geschieht dies in projektartigen Lernarrangements über Formen wie Spurensuche, Werkprodukte, Ausstellungen, Aufführungen, Experimente, Analysen oder Gestaltungspläne. In *räumlicher* Hinsicht werden außerschulische Lernorte erschlossen und genutzt, in der ökologischen und architektonischen Umwelt, der handwerklich-technischen und betrieblichen Arbeitswelt, in politischen, administrativen und soziokulturellen Institutionen und Feldern (z.B. Verkehrsstraße, Museum, Handwerksbetrieb, Bachbett, Zoo, Stadtparlament).

Dies führt zur Kooperation mit Institutionen, Organisationen (z.B. Behörden, Verbänden, Vereinen) und Personen (Laien, Expert/innen). Zum einen können schulische Lernfelder und Ganztagelemente gemeinsam mit außerschulischen Partnern organisiert werden: Von der Anreicherung der Lerninhalte durch Fachleute (Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, Künstler für Kunstprojekte, Übungsleiter in Sport-AGs, Ökologiefachleute im Biologie-Projekt, Museumspädagogen im Fach Technik etc.) über die Zubereitung der Mittagsmahlzeit, Durchführung von Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangeboten durch nicht-schulische Träger bis hin zu gemeinsamen Projek-



ten (etwa Schülertheater in Kooperation mit den städtischen Bühnen, interkulturelle Projekte mit Dritte-Welt-Initiativen, Fassadenbegrünung mit Öko-Initiativen, Kunstprojekte mit beruflichen Schulen). Zum anderen öffnet sich das Schulleben durch aktive Teilhabe an gemeinwesenorientierten Belangen (z.B. Biotop-Patenschaften, Anlage von Naturpfaden, Beteiligung an Sammelaktionen, Ausstellungen, Stadtteilenfesten, Wettbewerben) oder die Schule schafft Angebote und soziale Begegnungen für Schulgemeinde und Nachbarschaft (Elterncafe, Theater für Seniorenheim, Konzert für Stadtteiljugend).

### **3 Konsequenzen für die Organisation von Ganztagschulen**

#### **3.1 Merkmale der Organisationskultur in Ganztagschulen**

##### *(1) Institutionelle Öffnung der Schule*

Sozialisationsprozesse im Rahmen der Schule erweisen sich prinzipiell als geeignet, um gesellschaftliche Integrations- und Anpassungsforderungen mit einer förderlichen Persönlichkeitsentwicklung zur Individualität und Selbständigkeit zu verbinden. Dieses Gelingen hängt jedoch entscheidend vom Ausmaß der Offenheit des Systems institutioneller Normierungen auf der Leistungs- und Verhaltensebene sowie der Partizipations- und Gestaltungschancen der Schulmitglieder ab.

*Eine Ganztagschule benötigt die Jugend- und Kulturarbeit als Partner*, und zwar erstens im Hinblick auf die spezifischen sozialpädagogischen Kompetenzen, also jugend-, medien-, spiel- und kulturpädagogische Perspektiven, zweitens hinsichtlich der methodischen Arbeitsweisen, etwa der psycho-sozialen Beratung, Spielpädagogik, sozialen Gruppenarbeit, drittens wegen der spezifischen Zugangsweisen und Arrangements von Lern- und Erfahrungsorten, also etwa Werkstätten, Gemeinwesenprojekte, Theater, Kunstateliers, Begegnungsstätten wie Schüler- oder Stadtteilcafes, Lernstandorte wie Naturkundestationen oder Museen. Als konzeptioneller Rahmen bietet sich das Konzept der Community Education bzw. der Öffnung der Schule an.

Bei der Mitwirkung in konstitutiven Ganztagelementen sollte sich die Jugendarbeit vor allem ihrer eigenen Stärken, Kompetenzen und typischen Muster bedienen (vgl. Deinet 2003). Zu beachten sind dabei allerdings die strukturellen Unterschiede zwischen Schule und Jugendarbeit. Jugendarbeit muss respektieren, dass die Mitwirkung auf die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule zu fokussieren ist und sich innerhalb eines institutionell-organisatorischen Rahmens vollzieht.

##### *(2) Personalorganisation: Offene Rollenstruktur und Teambildung*

In Ganztagschulen arbeiten somit nicht nur Lehrer/innen sondern auch anderes pädagogisches Fachpersonal: Sozialpädagogen und Erzieher/innen, Fachkräfte aus Jugendarbeit, Sport, Musik und Kulturarbeit, Künstler und Experten aus verschiedenen Fachgebieten. Sie bringen Fachwissen, praktische Erfahrungen und vielfältige Methoden des Lernens in die Schule. Dies erfordert aber die Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts und enge Kooperation von Lehr- und Erziehungspersonal.

In erzieherisch qualifizierten und konsequent sozialpädagogisch orientierten Ganztagschulen treffen wir auf eine notwendigerweise veränderte personale Rollenstruktur. Sie wird weniger beherrscht von fachlichen Abgrenzungen und Spezialisierungen, sondern ganzheitlichen Orientierungen. Die traditionellen Rollenbilder der Pädagog/innen verändern sich insbesondere durch die andere Akzentsetzung der Ganztagschule zugunsten von Erziehungsaufgaben und der Gestaltung des Schullebens. Lehrer/innen nehmen nicht mehr allein nur die Rolle eines fachbezogenen Unterrichtenden ein, sie gewinnen auch die Rolle der Erziehenden zurück. Ihre Rollen weisen also notwendigerweise andere Segmente auf als in traditionellen Unterrichtsanstalten (vgl. auch HOMFELDT u.a. 1997): Lehrer/innen werden neben der Rolle des Unterrichtenden in hohem Maße diagnostische, beratend-unterstützende und anleitende Handlungsvollzüge praktizieren, also Schülergruppen anleiten und beraten, eine Arbeitsgemeinschaft oder eine Spielgruppe betreuen, die Kooperation mit Jugendverbänden pflegen, die Schule im Stadtteilarbeitskreis vertreten, Aktionen zur Medienerziehung vorbereiten, mit Schülern den Ausbau des Schülercafes oder mit Eltern den wöchentlichen Mütterbildungskreis planen.

In solchen Schulen, die oft Ganztagschulen sind, erhalten Lehrer/innen neue Lehr- und Erziehungsgelegenheiten; ihre Aufgaben und Rollenanforderungen sind differenzierter und komplexer. Das professionelle Qualifikationsprofil von Lehrer/innen erfordert neben den Grundqualifikationen der fachdidaktischen Fertigkeiten im Unterricht und im Schulleben von Ganztagschulen offensichtlich vor allem folgende sozialpädagogische Kompetenzen: sozialerzieherisches Handlungsrepertoire, diagnostisches Fallverstehen und Beratungskompetenz (zur Diagnose von Lernfortschritten und -problemen), methodische Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Binnendifferenzierung und ausgeprägte Kooperations- und Teamfähigkeit.

Die Beschäftigung von Lehrer/innen und sozialpädagogischen Fachkräften liegt nahe. Doch bleibt die Kooperation zwischen Lehrer/innen und Sozialpädagogik nicht ohne Probleme, weil Schulsozialarbeit häufig als nachgeschaltet-dienende Einrichtung mit begrenztem Aufgabenspektrum aufgefasst und gestaltet wird (vgl. GGG 1977; RAAB u.a. 1987; Holtappels 1981). Wünschenswert wäre eher eine enge Kooperation beider Gruppen im Sinne einer verstärkten Integration unterrichtlichen und sozialpädagogischen Handelns, so dass sich Lehrer/innen und Sozialpädagogen organisatorischen und erzieherischen Aufgaben gemeinsam verpflichtet fühlen, sich in ihrem Arbeitsverhältnis aufeinander zu entwickeln (vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1984; TILLMANN 1982). Eine solche Personalorganisation scheint am ehesten realisierbar in Konzepten von *Teamschulen* (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978; SCHLÖMERKEMPER 1987). Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen sind bestimmten Lerngruppen (z.B. als Jahrgangsteam) zugeordnet und kooperieren in diesem Kleinteam besonders eng, ihr Aktionsraum ist zeitlich und inhaltlich flexibel gestaltet.

### *(3) Räumliche Gestaltung und Infrastruktur der Schule: Lernumgebung, Erfahrungsräume und Mahlzeiten im Gemeinschaftsleben*

Ein ganztägiger Aufenthalt von Schüler/innen in der Schule erfordert, dass für die unterschiedlichen Bedürfnisse entsprechende Räume zur Verfügung stehen und spezifisch ausgestaltet werden. Vor allem werden neben den - aufgrund der differenzierten Lernorganisation andersartig gestalteten - Lernflächen Räumlichkeiten erforder-

lich, die spezifische Spiel- und Freizeitaktivitäten ermöglichen und dem ausgleichenden Bewegungsdrang, den erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten und den Ruhe- und Rückzugsbedürfnissen der Lernenden gerecht werden; Vorhandensein und Gestaltung von Außenflächen gewinnen hier ebenfalls höhere Bedeutung als in Halbtagsschulen.

Klassenräume werden in Ganztagschulen vielfach nicht mehr nur monofunktional als Unterrichtsraum genutzt, sondern sind auch als Aufenthaltsräume gestaltet, sollen Identifikationsmöglichkeiten bieten und gleichzeitig den Aufenthalt für verschiedene Tätigkeiten ermöglichen. Ziel ist sowohl die wohnlich-ästhetische Gestaltung des Klassenraums als Lebensraum als auch die Schaffung einer anregungsreichen Lernumgebung mit Werkstattcharakter. Die Gestaltung von Klassen und Fachräumen und ebenso der Mehrzweckflächen und Außenanlagen geben wiederum Anlässe für ernsthafte Aktivitäten sowie für sinnstiftende und kreative Lernprojekte und Erfahrungsformen her.

Hinsichtlich der *Nutzungsart* sind neben den Klassenräumen und besonderen Fachräumen für künstlerische, musische und sportliche Zwecke, insbesondere Mehrzweckräume für Mahlzeiten, Veranstaltungen und Aufführungen, für Spiel, Rückzug, Ruhe und Bewegung, für Kleingruppenarbeit und Beratung erforderlich. Hinzukommen müssen kind- und jugendgerechte Außenanlagen für Bewegung und Ruhe, Sport und Spiel. LOCHMANN (1987) unterscheidet zwischen folgenden Raumarten: a) Kommunikationsräume, bestehend aus Stufenräumen, Freizeiträumen, Teeküche und Kaffeeraum, Cafeteria, Aula mit Sitztreppen und Disco, im Schulgelände Schulgarten, Biotop und Tierhof; b) Ruhe- und Arbeitsräume, zur Erledigung von Übungsaufgaben, zum Ruhen und Schlafen, Krankenzimmer; c) Spielflächen, Lärm- und Toberäume, mit Räumen besonderer Größe für geräusch- und bewegungsintensive Aktivitäten und besonderen Spielgeräten; d) Mensa und Cafeteria für die Frühstücks- und Mittagsverpflegung.

Ganztagschulen beinhalten im Schulleben zudem auch die Möglichkeit zur Einnahme einer warmen Mittagsmahlzeit oder mitgebrachter Verpflegung. Darüber hinaus werden über Formen gemeinsamen Klassenfrühstücks, im Cafeteriabetrieb sowie durch Kioskverkauf weitere Mahlzeiten, Imbisse und Verpflegungswaren angeboten. Schulische Mahlzeiten stehen durchaus mit Lern- und Erziehungsaspekten in Verbindung, etwa als gemeinschaftsstiftende und kommunikative Aktivität sozialen Miteinanders oder als Anknüpfungspunkt für Fragen gesunder Ernährung. Die durchdachte Integration von Mahlzeiten in den Tagesablauf vermag zur Schullebensgestaltung und zu gemeinsamen Gruppenerfahrungen beizutragen.

#### *(4) Zeitorganisation: Flexible lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung*

Kinder brauchen Orientierung und Verlässlichkeit durch zeitliche Abfolge von Aktivitäten und Ritualen, ebenso aber flexible Möglichkeiten, um eigenes Lerntempo, eigene Lernwege und Lernmethoden zu finden. Kinder wollen lernen, sich Welt aneignen und Erfolge und Können durch eigene Leistungen und Lernergebnisse erfahren, benötigen aber auch flexible und hinreichende Phasen der Erholung und Zerstreuung, des Spiels und freier Betätigung. Angesichts der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen der Schulkinder benötigt die Schule mehr Zeit und eine kind-

und lerngerechte Rhythmisierung des Schulalltags. Der Verlauf des Schultags sollte daher um des Lernens und des Lernerfolgs willen vom Lebens- und Lernrhythmus der Kinder und der didaktisch-methodischen Differenzierung bestimmt werden, nicht aber von einer von außen gesetzten verwaltungsbürokratisch gesetzten Zeitordnung.

Die Rhythmisierung des Schulvormittags orientiert sich sowohl an den physiologischen und psycho-sozialen Belastungen und am Lerntempo der Kinder als auch den didaktischen und methodischen Anforderungen der Lernprozesse nachkommt. Dies erfordert eine Abstimmung hinsichtlich der optimalen Zeitpunkte, Dauer und Intensität sowie der Art der Lernaktivitäten, z.B. individuelles Lerntempo und variierende Unterrichtsmethoden (vgl. MEYER 1976). Aus einer entsprechend rhythmisierten Zeitstruktur erwachsen bei höherem Zeitumfang Vorteile für eine flexiblere Organisation der Lernprozesse insgesamt (MESSNER 1991): Neben einer Minderung von Lernstörungen werden Möglichkeiten einer *Differenzierung der Lernzugänge und Lernformen* erweitert, z.B. für Freiarbeit, projektorientiertes Lernen, fächerübergreifende Lerneinheiten (vgl. auch BURK u.a. 1998). Gleichzeitig begünstigt der Abschied vom Diktat eines starren Stundenplans *offenere Lernprozesse* mit ganzheitlichen Orientierungen der Lernvorgänge und eröffnet gleichzeitig Chancen für ein altersübergreifendes und fächerverbindendes Lernen in Zusammenhängen. Rhythmus beinhaltet verschiedene Elemente:

- a) die Gegliedertheit der Schulzeit,
- b) Wiederholung bestimmter Abläufe und Rituale,
- c) Betonung und Akzentuierung besonderer Aktivitäten und Ereignisse sowie
- d) die Stetigkeit der zeitorganisatorischen Ordnung.

Eine alternative Rhythmisierung des Tagesablaufs integriert in einem sinnvollen Wechsel Konzentrations- und Zerstreuungsphasen Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung, Lernarbeit und Spiel. Dabei kommen innerhalb der Tages- und Wochengestaltung verschiedene Lernsituationen und Lernarrangements zum Tragen: offener Schulanfang, Kreisgespräch, gelenkte Unterrichtsphasen mit Instruktion und Klassengespräch, Freiarbeits- und Übungsstunden, un gelenkte Phasen freier Arbeit, Arbeitsgemeinschaften, Spiel- und Bewegungspausen. Eine Gleitzeit am Morgen mindert Spannungssituationen zu Schulbeginn. Eine Veränderung der Lernrhythmisierung betrifft demnach im Rahmen der jeweiligen didaktisch-methodischen Konzeption drei Ebenen der Lernorganisation (vgl. MESSNER 1991; BURK u.a. 1998, S. 20 ff.):

1) der äußere Takt der Zeitblöcke in der Tagesorganisation, 2) die äußere Rhythmisierung, also Wechsel und Verbindung zwischen verschiedenen Lernsituationen, zwischen gelenkten und un gelenkten Unterrichts- und Freizeitelementen, 3) der inneren individuellen Lernrhythmus durch die Aktivitäten und das Lerntempo der Kinder.

In der Schule sind drei Rhythmen zu unterscheiden: 1) der Tagesrhythmus mit dem täglich wiederkehrenden äußeren Takt und der inneren Rhythmisierung, 2) der Wochenrhythmus mit einem zeitorganisatorischen Strukturplan, 3) der Jahreslauf mit dem Rhythmus von wechselnden bzw. wiederkehrenden Ereignissen und jahreszeitlichen Besonderheiten.

### **3.2 Konzepte und Modelle für die Organisation von ganztägigen Schulen**

Eine erweiterte tägliche Schulzeit wird zwar insbesondere aufgrund von Betreuungsbedürfnissen seitens der Eltern nachgefragt; neben dieser sozialpolitischen Begründung trägt ein erweiterter Zeitrahmen jedoch auch schulpädagogischen Entwicklungsbedarfen Rechnung: erweiterte Lernangebote, verbesserte Förderung, soziales Lernen und die Weiterentwicklung der Lernkultur (vgl. BURK 1990; HOLTAPPELS 1997).

In den Bundesländern können für die verschiedenen Formen zeitlich erweiterter Schulen im wesentlichen zwei Grundmodelle unterschieden werden:

- *Ganztags- und Betreuungsangebote:* In täglich gleich bleibenden und geregelten Schulzeiten bis Mittag bzw. bis nachmittags werden für eine Teilschülerschaft pädagogische Betreuungsangebote, die nicht von allen Schüler/innen der Schule besucht werden, zur freiwilligen Nutzung unterbreitet. Zusätzlich zu einem im Wesentlichen unverändert bleibenden Unterrichtsteil gibt es vor und im Anschluss an den stundenplanmäßigen Unterricht Betreuungsformen, die nicht unbedingt mit dem Lern- und Interaktionsgeschehen des schulischen Pflichtbereichs in Verbindung stehen. Sie konzentrieren sich meist schwerpunktmäßig auf Spiel, Sport und Freizeit sowie Hausaufgabenhilfe, zum Teil bestehen sie auch als „Pädagogischer Mittagstisch“. Das Personal besteht meist aus sozialpädagogischen Fachkräften oder ABM- bzw. Honorarkräften.
- *Ganztagschule für alle:* Eine „gebundene“ Ganztagschule bietet bis in den Nachmittag eine täglich feste Schulzeit, die obligatorisch für alle Schüler/innen der Schule gilt. In solchen „integrativen“ Modellen erfolgt eine stärkere Verzahnung von Unterricht, Spiel und Freizeit sowie erweiterten Lernangeboten und Fördermaßnahmen. Die Verbindung kognitiven, manuellen und sozialen Lernens führt Bildungsaufgaben der beteiligten Pädagog/innen und (Teil-)Institutionen zu einer gemeinsamen Verantwortung und einem ganzheitlichen pädagogischen Konzept zusammen. Die Verknüpfung der einzelnen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Elemente findet häufig ihre Entsprechung in einer flexiblen Tagesrhythmisierung im Rahmen eines Wochenstrukturplans mit der Bildung größerer Zeitblöcke (z.B. 90 Minuten), unterbrochen von langen Spielpausen. Alle Kinder lernen gemeinsam in einem Wechsel verschiedener Lern- und Spielarrangements, was ein gebundenes Modell mit weitgehend verpflichtender Teilnahme erfordert.

Dabei wird deutlich, dass in Betreuungsschulen des additiven Modells für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Tagesstrukturen entstehen, die bestimmten Zwängen unterliegen: Einerseits muss der Unterricht nach Stundenplan in bestimmten Kernzeiten für alle Kinder verbindlich platziert werden, andererseits wird in den darüber hinaus gestalteten Phasen kein gemeinsames Schulleben möglich, denn in den Randzeiten hat ein Teil der Schüler/innen (vor allem der oberen Klassen) schon bzw. noch Unterricht, während die nicht betreuten Schüler/innen noch nicht in der Schule sind oder bereits nach Hause gehen, betreute Schüler/innen dagegen ein Sonderprogramm erhalten. Im Gegensatz dazu kann in Halbtagsgrundschulen und Ganztagschulen im gebundenen Modell der Schultag für alle Schüler/innen pädagogisch gestaltet und rhythmisiert werden.

### *Pädagogische Bewertung der Schulkonzeptionen*

In Schulen, die für alle Schüler/innen ganztägig verpflichtend sind, zeigen sich Vorteile:

- Es entstehen keine Diskussionen darüber, wer teilnehmen soll oder darf; auch fühlen sich Schüler ohne Ganztagsbesuch nicht benachteiligt, für andere ist klar, dass nicht nur sie auch nachmittags Schule haben.
- In gebundenen, für alle verpflichtenden Ganztagszeiten können Schüler/innen auch über den Stundenplan hinaus noch reichlich lernen, die erweiterte Zeit besteht nicht nur aus Freizeit.
- Mit allen Schüler/innen kann das Schulleben gemeinsam gestaltet, Gemeinschaft entfaltet und soziales Lernen ermöglicht werden; die Schüler müssen ab mittags nicht auf verschiedene Gruppen aufgeteilt werden.
- Schüler/innen brauchen Orte, wo sie kontinuierliche Zuwendung und Lernhilfe sowie stabile Beziehungen und integrierende Gruppenbezüge vorfinden. Die Lerngruppe und die Lehr- und Erziehungspersonen können nicht dauernd wechseln, auch Weiterlernen aus sachlichen Inhalten und Problemstellungen des Vormittags heraus muss möglich sein.
- Der Schultag kann anders zeitlich organisiert und lern- und kindgemäß rhythmisiert werden, weg von dem starren Stundentakt werden, im Wechsel von Anspannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Lernarbeit und Spiel.
- Für eine effektive Lernförderung sind ein Mix aus unterschiedlich lernenden Schüler/innen und auch unterschiedliche Niveaus erforderlich; auch für soziales Lernen ist eine gewisse soziale Mischung der Schülerschaft notwendig.
- Schulen können ihre Lernkultur im Unterricht und im Schulleben ebenso weiter entwickeln wie das Schulklima mit Eltern und Schüler/innen entfalten; Lehrkräfte gewinnen ein umfassenderes Verhältnis zu den Schüler/innen, ihren Lernbedürfnissen und ihrer Entwicklung, und handeln auch erzieherisch.

## **4 Forschungsergebnisse zur Elternakzeptanz und zur Elternnachfrage**

Bei Bevölkerungs- und Elternumfragen unterscheiden wir zwischen Akzeptanzstudien, Nachfragestudien und Forschungen zu Einschätzungen und Motiven von Eltern.

### **Akzeptanz von Ganztagsschulen in der Gesellschaft**

Die Akzeptanz von Ganztagsschulen ist in Deutschland im letzten Jahrzehnt erheblich gestiegen: Die alle zwei Jahre vom IFS durchgeführte Repräsentativumfrage in der bundesdeutschen Bevölkerung und bei Schülereltern verdeutlicht, dass immer mehr Bundesbürger, vor allem Eltern, eine Politik der verstärkten Einrichtung von Ganztagsschulen unterstützen: Die Quote der Bürger/innen, die meinen, „es sollten mehr Ganztagsschulen eingerichtet werden“, steigerte sich von 39 % in 1991 (als tiefstem Stand) bis auf 56 % in 2004; der Anteil der Gegner hat sich seit 1981 kontinuierlich verringert, von 40 % auf 21 % fast halbiert. Bei den Schülereltern beläuft

sich der Anteil der Befürworter auf 51 % im Westen und 46 % im Osten, was bedeutet, dass dieser Anteil in diesem Jahr nicht noch einmal anstieg; vermutlich hält ein Eltern das Erfordernis weiteren Ausbaus angesichts der derzeit laufenden Ausbauprogramme für abgearbeitet. Der Anteil der Gegner liegt bei 22 % im Westen und 25 % im Osten. Die Zustimmung bei Grundschülereltern liegt – offenbar aufgrund des höheren Betreuungsdrucks für jüngere Kinder - spürbar höher, vor allem im Osten.

Die aktuelle forsa-Umfrage vom September 2003 (forsa 2003) bei 1.012 Bundesbürgern im Alter von 20 bis 50 Jahren findet sogar eine Zustimmung von 79 % zur flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen (als Angebot neben Halbtagschulen). Sämtliche Umfragen ermitteln allerdings lediglich die Zustimmung zu ganztägigen Schulen (in gebundener oder offener Form) als Wahlmöglichkeit neben Halbtagschulen, nicht aber zur flächendeckenden Umwandlung aller Schulen in eine Ganztagsform.

### **Nachfrage der Eltern nach ganztägigen Schulen und Angebotsformen**

Was die *Organisationsformen* für Ganztagsangebote anbetrifft, so ziehen Eltern von den institutionellen Ganztagsformen mehrheitlich die Schule jenen in Horten, Zentren oder Betriebe vor; von den Eltern werden aber offene Ganztagsangebote mit freiwilliger Teilnahme überwiegend bevorzugt (s. BARGEL/ KUTHE (1991, S. 221 ff.). Ein obligatorischer Ganztagsschulbesuch mit verpflichtender Teilnahme an vier Wochentagen trifft bei einem Drittel auf Zustimmung, ein Pflichtganztags von fünf Tagen bei nur etwa einem Sechstel (ebenda, S. 225). In zeitlicher Hinsicht votieren 71 bis 88 % der Eltern für 16 Uhr als Schulende einer Ganztagschule, während ein Siebtel eine Öffnung bis 17 Uhr wünscht. Bis zu 40 % der Eltern wünschen jedoch auch für Halbtagschulen eine Verlängerung der Öffnung über 13 Uhr hinaus (ebenda, S. 225 f.).

Aktuellere lokale Bedarfserhebungen der 90er Jahre (vgl. Holtappels 1994, S. 184 ff.) weisen teilweise eine noch höhere Elternnachfrage nach schulischen Organisationsformen mit zeitlicher Erweiterung aus, was am ehesten am Beispiel der wohl größten Regionalstudie für die *Stadt Oldenburg* (vgl. ebenda 1994, S. 202 ff.) bei 3.722 befragten Grundschüler-Eltern sichtbar wird: Drei Viertel aller Eltern wollen regelmäßige und verlässliche pädagogische Angebote für Schulkinder über die stundenplanmäßige Schulzeit hinaus, also mehr als Unterricht nach Stundenplan, wobei der Schule seitens der Eltern eine zentrale Rolle in der Ganztagsversorgung zugeschrieben wird.

### **Elternpräferenzen für die Gestaltung**

Hinsichtlich der inhaltlichen *Ausgestaltung der pädagogischen Angebot* (vgl. HOLTAPPELS 1994) war lange Zeit für rund vier Fünftel der Eltern die täglich "verlässliche Versorgung" der Kinder der mit Abstand bedeutsamste Aspekt. Gleichaltrigenkontakte und Freundschaftsbildungen, vielfältige Spiel-, Sport- und Freizeitangebote, Hausaufgabenbetreuung, Lernförderung, musische Angebote sowie Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens durch Schüler folgen als weitere für "sehr wichtig" erachtete Angebotselemente. Weniger wichtig sind den meisten Eltern dagegen zusätzliche Wahlfächer/AGs und erzieherische Hilfen der Schule.

Die neue IFS-Umfrage ermittelte die konkrete aktuelle Nachfrage der Eltern, deren Kind (noch) keine Ganztagschule besucht: Auf das Statement „Ich wünsche mir für mein Kind einen Ganztagsschulplatz“ antworten 17 % mit „trifft zu“ ohne nennenswerte West-Ost-Unterschiede (Grundschülereltern jedoch zu 28 % im Westen und im Osten sogar zu 39 %). Zusammen mit Eltern deren Kind bereits eine Ganztagschule besucht, beläuft sich die Quote derer, die aktuell eine Ganztagschule für ihr eigenes Kind nutzen oder nutzen möchten, auf insgesamt 22,4 %.

Die neue IFS-Umfrage 2004 verdeutlicht ein teilweise gewandeltes Bild bei den Schülereltern: Eltern wurden zur Bewertung der Wichtigkeit mittels einer vierstufigen Skala fünf Gestaltungsaspekte vorgelegt. Danach haben für Eltern Gemeinschaftserfahrungen und soziales Lernen sowie Unterstützungsaspekte zur Leistungsförderung mit Abstand höchste Relevanz. Erst dann folgen erweiterte Neigungsangebote sowohl zur Freizeitgestaltung als auch in Form zusätzlicher Lerngelegenheiten. Reine Betreuungs- und Versorgungsaspekte bleiben für Eltern wichtig, aber belegen hier erst den fünften Rang. Auch Grundschülereltern sehen in etwa diese Reihenfolge. Sie präferieren ebenfalls soziales Lernen und Leistungsförderung, allerdings erlangen für sie alle Gestaltungselemente höhere Wichtigkeit. Im Osten liegen die Elterneinschätzungen zu den einzelnen Aspekten dichter beieinander, Förderung und Soziales werden wiederum am wichtigsten eingestuft, aber Freizeit und Betreuung erhalten nahezu ähnliche Relevanzwerte. Grundschülereltern im Osten gewichten alle Gestaltungsbereiche deutlich stärker als andere Eltern und auch als Grundschülereltern im Westen; dabei kommen Freizeit und Sport sowie Leistungsförderung auf die ersten Plätze.

Die Bedeutung der Ganztagschule für die soziale und kognitive Lernentwicklung der Schüler/innen wird demnach von Eltern offenbar erkannt. Ihre Kinder sollen im Ganztagsbetrieb vor allem für Kernkompetenzen lernen, eine erweiterte Schulzeit wird dagegen weniger in der Freizeit- und Betreuungsfunktion gesehen – ein Auftrag, dem offene Ganztagsformen keineswegs durchgängig Rechnung tragen.

### **Elternmotive und Elterneinschätzungen für ganztägige Beschulung**

Ein weiteres Resultat der IFS-Umfrage 2004 bezieht sich auf die von Eltern antizipierten Effekte des Ganztagsschulbesuchs auf das Familienleben; dabei wurden den Befragten drei Items mit möglichen Effekten zur Einschätzung auf einer dreistufigen Skala vorgelegt: Dass die Ganztagschule für die Familie generell eine Entlastung sein würde, glauben 18 %, zusätzlich teilweise noch 30 %. Ein Viertel der Eltern erwartet günstige Wirkungen für die Erledigung der Hausaufgaben, teilweise glauben dies 38 %. Positive Effekte für die Weiterführung oder Neuaufnahme einer Erwerbstätigkeit erwarten 19 % und zum Teil nochmals 24 %, womit für einen beträchtlichen Teil der Eltern das Ziel der verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch den Ganztagsschulbesuch erreicht würde. Grundschülereltern sehen deutlich stärker eine familiäre Entlastung und Effekte für die Erwerbstätigkeit. Weitaus höher schätzen ostdeutsche Grundschülereltern im Vergleich mit westdeutschen die Wirkungen ein, auch spürbar höher als sonstige Eltern im Osten. Keine Unterschiede zwischen Ost und West bestehen bei den restlichen Eltern.



Ein Drittel aller befragten Bundesbürger/innen und Eltern befürchtet indes, dass bei Besuch einer Ganztagschule, die Schule zuviel Einfluss auf die Erziehung gewinnen würde. 28 % glauben dies teilweise, während 39 % ablehnend antworten. Auf ein entsprechendes Statement konnten die Befragten mittels fünfstufiger Skala der Zustimmung/Ablehnung reagieren. Bevölkerung, Eltern bzw. Grundschülereltern unterscheiden sich kaum. Alle ostdeutschen Befragtengruppen stimmen weniger (5 bis 7 Prozentpunkte) zu und sind deutlich stärker ablehnend.

Bei den Elternmotiven für den Ganztagsschulbesuch stehen bei Eltern mit Kindern an Ganztagschulen die Förderungsaspekte mit Quoten zwischen 49 % und 42 % an der Spitze (vgl. BARGEL/KUTHE 1991, S. 199). Dazu gehören die bessere Lernunterstützung, mehr Angebote der Freizeitgestaltung, Kontakt-/Spielmöglichkeiten, mehr kulturelle Anregungen und breitere Bildung. Neben den Förderungsaspekten erzielt nur noch die sichere Nachmittagsbetreuung eine hohe Quote (von 45 %), während andere Entlastungsargumente wie das Entfallen der Hausaufgaben (32 %) und freiere Einteilung des Tagesablaufs (15 %) als vorrangige Motive weniger gewichtig sind. Als relevante Motive tauchen jedoch wiederum die Berufstätigkeit beider Eltern (38 %), volle Erwerbstätigkeit der Mutter (32 %), alleinerziehendes Elternteil (29 %) und Rückkehr der Mutter in den Beruf (22 %) auf.

Hinsichtlich der *pädagogischen Leistungsfähigkeit* schneiden Ganztagschulen in der Beurteilung von Eltern und Lehrkräften - über fast alle den Befragten vorgelegten Kriterien - erheblich besser ab als Halbtagschulen (BARGEL/KUTHE 1991, S. 154 ff.). Dies bezieht sich nicht nur auf soziale Entlastungsaufgaben der Schule wie Betreuung, Freizeitangebote und Hausaufgabenhilfe, die von großen Mehrheiten als Stärken der Ganztagschule angesehen werden. Auch die Förderung von Schülern im Lernbereich wie im Sozialverhalten, kulturelle und musische Anregungen, die Stärkung der Schulgemeinschaft und die Kooperation von Lehrern und Schülern stechen als überaus positiv bewertete Merkmale zugunsten der Ganztagschule hervor. Abstriche werden allenfalls hinsichtlich der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern gemacht.

Als besondere *Vorteile* der Ganztagschule nennen jeweils 60 % der Eltern zum einen die Aufsicht und Betreuung der Kinder am Nachmittag, zum anderen die Entlastung von Hausaufgaben. Die Hälfte der Eltern sieht zudem eine Förderung der Schüler durch intensive Betreuung als gewichtigen Vorteil. Die Breite des Freizeitangebots (40 %), eine "spürbare Entlastung der Familie" (34 %) und das "Einwirken auf das kindliche Sozialverhalten" (38 %) folgen als weitere Vorteile. Als *Nachteile* sehen Eltern besonders die Einschränkung der außerschulischen Freizeit (48 % nennen dies) und die Länge des Schultages (45 %); bei jeweils nur gut einem Viertel der Eltern werden "Belastungen des Kindes durch die Schule", eine geringere Leistungskontrolle durch Eltern und die Abwesenheit während des Mittagessens als Nachteile empfunden. Die Vor- und Nachteile werden von Lehrkräften tendenziell ähnlich bewertet (BARGEL/KUTHE 1991, S. 188 ff.). Neuere Befragungen in der Bevölkerung (s. forsa 2003) zeigen hohe Erwartungen bei 20- bis 50-Jährigen: Es glauben 68 %, dass sich durch das Mehr an Zeit die individuelle Förderung verbessere, 55 % nehmen dies für die Kreativitätsförderung und 44 % für die Unterrichtsqualität an. 83 %

Eltern- und Lehrerurteile variieren offenbar entscheidend nach der eigenen *Erfahrung mit der Praxis*. Eltern ohne Ganztagschulerfahrung äußern weitaus mehr Befürchtungen und betonen stärker vermutete Nachteile als Eltern mit Kindern an Ganztagschulen, die wiederum die bessere Leistungsfähigkeit dieser Schulart positiver als andere Eltern beurteilen. Auch in der Bilanz der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (vgl. IPFLING 1981, S. 58 f.) zu den Modellversuchen mit Ganztagschulen wird über Elternbefragungen eindeutig bestätigt, dass die Eltern nach gewonnenen Erfahrungen mit dieser Schulart Ganztagschulen breit akzeptieren; die Quoten der Befürwortung lagen zwischen 50 und 90 %.

## **5 Forschungserkenntnisse zur Pädagogik und Organisation von Schulen mit erweiterter Lernzeit**

Im Folgenden werden die wesentlichen Forschungserkenntnisse zusammen gefasst, wobei neben den wenigen spezifischen Ganztagschulstudien auch relevante Befunde aus der Schulqualitäts- und Innovationsforschung Bedeutung für die Einschätzung von Ganztagschulen haben.

### **5.1 Erkenntnisse zur Schulqualität aus Forschungen in Ganztagschulen**

Die BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung legte 1981 eine zusammenfassende Auswertung vor, aus der hier die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt werden sollen (IPFLING 1981, S. 6 f.):

- Im Hinblick auf Schulleistung, Schulerfolg, Disziplinprobleme und Schulangst ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtagschulen.
- Lernorganisation, individuelle Förderung und außerunterrichtliche Aktivitäten haben teilweise positive Rückwirkungen auf den Unterricht, Leistungsbereitschaft und Lernerfolg.
- Erholung und Freizeitaktivitäten benötigen hinreichende Zeiten. Fragen der Zeitrhythmisierung wurden ebenso wenig gelöst wie die Integration von Hausaufgaben, die Lehrerbelastung und konkurrierende Angebote.
- Eine Verbesserung des Sozialklimas, des Gemeinschaftslebens und des Sozialverhaltens wird berichtet.

Problemfelder zeigten sich (ebenda, S. 68 f.) in der ungelösten Rhythmisierung, der Tagesorganisation, der Gefahr der Verplanung und Verschulung der Lernenden, der höheren und andersartigen Lehrerbelastung und in äußeren Bedingungen und Einflussfaktoren, etwa baulich-räumliche Aspekte, soziale Schülerzusammensetzung, Konkurrenz außerschulischer Freizeitangebote. Wesentliche Erkenntnisse decken sich mit der Evaluation österreichischer Ganztags- und Tagesheimschulen (vgl. DOBART u.a. 1984).

Hinsichtlich der *pädagogischen Leistungsfähigkeit* schneiden Ganztagschulen in der Beurteilung von Eltern und Lehrkräften erheblich besser ab als Halbtagschulen (s. BARGEL/KUTHE (1991, S. 154 ff.)). Dies bezieht sich nicht nur auf soziale Entlastungsaufgaben der Schule wie Betreuung, Freizeitangebote und Hausaufgabenhilfe, die von großen Mehrheiten als Stärken der Ganztagschule angesehen werden. Auch

die kognitive und soziale Förderung der Lernenden, kulturelle und musische Anregungen, die Stärkung der Schulgemeinschaft und das Lehrer-Schüler-Verhältnis stehen als überaus positiv bewertete Merkmale zugunsten der Ganztagschule hervor.

## 5.2 Studien zu besonderen Organisationskonzepten

Neuere Studien widmen sich zum einen den additiven Modellen von Schulen mit Betreuungsangebot als offene Formen eines schulischen Ganztagsbetriebs, zum anderen gebundenene Konzepten erweiterter Schulzeit.

### Schulen mit Ganztags- oder Betreuungsangebot

Die Studie von GLUMPLER/LUIG-ARLT (1995) an schleswig-holsteinischen Schulen verdeutlicht pädagogische Probleme in Konzeptionen ohne festes Ganztagspersonal. Personalausfälle und organisatorische Belastungen beeinträchtigen die Kontinuität der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte. Die auf der Basis von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Honorarkräften organisierte Betreuung zwingt die Grundschule in das Spannungsfeld von elterlicher Betreuungsnachfrage und Diskontinuität der personellen Absicherung.

Die Auswertung der landesweiten Erhebung in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSW 1997) an Schulen Betreuungsgruppen (57 % der Grundschulen als „Schule von acht bis eins“) zeigte, dass nur 21 % der Betreuungskräfte über Angestelltenverträge (davon 9 % über ABM), aber 57 % auf Honorarbasis und 22 % in sonstigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt waren; 29 % waren zudem ohne pädagogische Qualifikation. Die pädagogische Gestaltung der Betreuung hatte vornehmlich freizeitpädagogische und kompensatorische Schwerpunkte: 84 % der Betreuungsformen wiesen Freizeit- und Sportangebote und 43 % Hausaufgabenhilfe auf, jedoch nur 11 % erweiterte Lernmöglichkeiten in AGs und nur 17 % Fördermaßnahmen.

Eine aktuelle Untersuchung über *schulische Ganztagsangebote in NRW* (vgl. HAE-NISCH 2003) zeigt für Nachmittagsangebote in Primar- und Sekundarstufe (Programm „Dreizehn plus“) folgende Ergebnisse: Zwar handelt es sich überwiegend um eine schulische Maßnahme, jedoch nur in 9 % der Fälle in der Primarstufe und in 35 % in der SI ist die Schule Träger; zumeist sind Förder- oder Betreuungsvereine und Jugendhilfe die Träger. Im Schulkonzept schien bei zahlreichen Schulen das Ganztagsangebot nicht zentral verankert, denn nur bei etwa einem Drittel der ganztägigen Formen gab es in der Schule Kooperationsbeauftragte und nur in der Hälfte der Fälle ein festes Gremium für das Ganztagsangebot. 41 % der Stundenanteile in der Primarstufe und 31 % in der SI wurden von Personal auf Honorarbasis oder mit geringfügigen Beschäftigungsverträgen bestritten, Lehrkräfte haben nur Anteile von 3 % bzw. 20 % (SI).

Lediglich gut ein Fünftel der Schüler/innen nahm im Durchschnitt am erweiterten Angebot teil, somit ist bei etwa ein Drittel der Schulen die soziale Zusammensetzung disproportional. Die seitens der Schulen benannten Ziele liegen deutlich überwiegend im sozial- und freizeitpädagogischen Bereich (Betreuung, Verbesserung des Sozialverhaltens, Freizeit, interkulturelle Verständigung, gesunde Ernährung); die Verbesserung der Hausaufgaben wird nur von Minderheiten als sehr wichtiges Ziel genannt. Gleichwohl gehören Hausaufgabenbetreuung, künstlerisch-musische und

sportliche Angebote bei den weitaus meisten Ganztagsangeboten zum Programm, weitere Medien- und Freizeitangebote und interkulturelle Aktivitäten kommen bei einem Drittel bis zur Hälfte der Schulen hinzu. Die seitens der Schulen berichteten Wirkungen erreichen nur durchschnittliche Werte, besonders im Hinblick auf das Lernverhalten, das Lerngruppenklima und die Sprachkompetenz von Migranten; leicht höher werden Wirkungen im sozialen Bereich angegeben (ebenda 2003).

### **Schulen mit erweiterter Schulzeit im gebundenen Modell**

Mit der Entwicklung von Ganztagsschulformen durchaus vergleichbar ist die Entwicklung *zeitlich erweiterter Schulmodelle im Grundschulbereich*. Die Entwicklung von Halbtagsgrundschulen, die den Schultag über den Stundenplan hinaus bis mittags gestalten, konnte in mehreren Bundesländern voran schreiten - in unterschiedlicher Konzeption jedoch: Während in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein additive Betreuungsangebote vorherrschen, wurden in Bremen, Hessen und Niedersachsen sowie in Hamburg und Rheinland-Pfalz integrierte Modelle mit einem Halbttag für alle Schüler/innen geschaffen, in den letzten beiden Ländern sind sie noch voll existent.

Die Wirkungen hinsichtlich Veränderungen in der Lernorganisation und Lernkultur sind in mehreren Ländern dokumentiert und ausgiebig erforscht. Forschungsergebnisse aus eigenen Studien in Niedersachsen, Hamburg und Bremen sind relevant für die Einschätzung von Wirkungen im Ganztagsbereich. So werden in Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen in Niedersachsen und Hamburg nach Einführung der neuen Zeitstruktur insgesamt spürbare Qualitätszuwächse in der Lernkultur, sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben, feststellbar (vgl. HOLTAPPELS 1997 und 2002): Insbesondere vollzieht sich ein Innovationsschub hinsichtlich der Vielfalt, Variabilität und Differenziertheit der Lehr-Lern-Formen. Im Unterricht wird dies sichtbar in deutlich höheren Anteilen offener und anspruchsvoller Unterrichtsformen wie Wochenplan, Freiarbeit, Projektlernen und Erkundung. Verstärkt werden außerschulische Lernorte und Institutionen in Unterrichtsaktivitäten einbezogen. Über den Fachunterricht hinaus zeigen sich im Schulleben erweiterte Erfahrungsfelder durch Schulprojekte und Lernangebote nach Neigung sowie Spiel- und Freizeitformen.

In Anknüpfung an die internationale PIRLS-Untersuchung und IGLU zeigen Ergebnisse einer vergleichenden Systemevaluation im Land Bremen (vgl. HOLTAPPELS u.a. 2004), dass im Vergleich zu Schulen mit Betreuungsangebot die Halbtagsgrundschulen im gebundenen Modell mit rund 20 % mehr Lernzeit und Beschulung aller Kinder der Schule nicht nur Kollegien aufweisen, die innovationsbereiter sind und intensiver in Teams kooperieren, sondern dass auch die Lernkultur differenzierter und die Lernförderung intensiver betrieben wird. Zudem sind die Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht in gebundenen Halbtagsgrundschulen – bei allerdings nur geringem Leistungsvorsprung - signifikant besser und die Leistungsstreuungen geringer; außerdem vermögen sie eher als Betreuungsschulen Bedingungen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes auszugleichen.

## **Schulen mit Ansätzen der pädagogischen Öffnung**

Jene Schulkonzeptionen, die in der Tradition von Community Education Ganztagsformen mit der Öffnung von Schule verbinden, könnten über die Kooperation der Schule mit Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit eine pädagogische Alternative bilden. Für Schulen, die den Ganztagsbetrieb mit Angebotselementen durch gemeinwesenorientierte Ansätze und Kooperationspartner der Jugend- und Kulturarbeit realisieren wollen, zeigen empirische Studien zu Ansätzen der Schulöffnung (vgl. für NRW: HAENISCH 1998 und 2001): Schulische Projekte, die außerschulische Kooperationspartner und Lernorte einbeziehen und gemeinwesenorientierte Bildungsinhalte verfolgen, tragen spürbar bei zur Entwicklung der Lernkultur in der ganzen Schule und haben aus Schulsicht Auswirkungen auf den Unterricht; zudem initiieren Öffnungsprojekte teilweise längerfristige Schulentwicklung. Die Projekte waren aber stets in der Hand der Schule.

### **5.3 Bestandsaufnahme über Konzeptionen der Ganztagschule in Deutschland – Eigene Schulleitungsbefragung in den Bundesländern**

Von Dezember 2003 bis Februar 2004 führten die Autoren eine bundesweite Befragung von Schulleitungen an bestehenden Schulen in Ganztagsform statt. Es wurden Schulen aller Schulformen mit Ausnahme der Berufskollegs befragt. Auswahlkriterium waren die Schulen, die dem Institut von den Kultusministerien genannt wurden und die bereits vor dem 01.08.03 als Ganztagschulen geführt worden sind. Mit Ausnahme von Sachsen haben sich alle Bundesländer an der Befragung beteiligt. Auffällig ist, dass es große Differenzen gibt zwischen diesen genannten Zahlen und den Zahlen die aus anderen Quellen zu entnehmen sind (z.B. KMK, Ganztagsschulverband).

In den Ländern mit einem relativ breiten Ganztagsangebot wurden Stichproben gezogen. Dies traf für NRW und Niedersachsen zu. Ansonsten fand eine Vollbefragung in den Ländern statt. Insgesamt 83 Schulen meldeten sich mit dem Hinweis zurück, dass sie keinen Ganztagsbetrieb an ihrer Schule anbieten. Tabelle IX/5 gibt Aufschluss über die von den Ministerien genannten und befragten Ganztagschulen sowie über den Rücklauf:

Hauptziel der Befragung ist es, eine Bestandsaufnahme über pädagogische Profile, Gestaltungsansätze und Organisationsvarianten von Schule mit ganztägiger Konzeption zu erstellen, um daraus für zukünftige Ganztagschulen Erkenntnisse für Impulse und Wissenstransfer zu gewinnen. Von den Ministerien der Länder wurden insgesamt 1.759 ganztägige Schulen benannt. Die Schulleitungen von 1.361 Schulen wurden auf schriftlich-postalischem Wege befragt, der Rücklauf liegt bei fast 49 % (n=663). Eingesetzt wurde ein Fragebogen mit einigen offenen Antwortformaten und überwiegend standardisiert-quantitativen Formaten, bestehend aus vornehmlich neu entwickelten Instrumentarien sowie bewährten Itemlisten aus der Schulentwicklungs- und Qualitätsforschung. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert, die im Kern vor allem die unterschiedlichen Organisationsformen der Ganztagschule (i.F. oft abgekürzt: GTS) vergleichen.

#### **5.3.1 Strukturdaten und Organisation der ganztägiger Schulen**

Öffentliche Schulen sind mit 96 % in der Stichprobe etwas überrepräsentiert, private Schulträger finden wir bei nur 4 %. Träger des Ganztagsbereichs ist in 94 % der Fälle der Schulträger, andere Träger (6 %) sind Wohlfahrtsverbände, kirchliche Einrichtungen oder Eltern- bzw. Fördervereine der Schulen. Bei gebundenen Ganztagschulen sind fast durchgängig die Schulträger auch Träger des Ganztagsbetriebs, bei offenen Modellen nur zu 87 %.

In 84 % der Fälle geben die Schulleitungen an, dass die soziale Zusammensetzung jener in der gesamten Schülerpopulation der Schule entspricht, nur 13 % konstatieren leichte und 3 % starke Abweichungen, deutlich überwiegend in Richtung größerer Problemgruppen. Disproportionale Verhältnisse werden weitaus eher (zu 76 bis 77 %) in teilgebundenen und offenen Organisationsformen der GTS mit zumindest zum Teil freiwilliger Teilnahme sichtbar, während die gebundenen Modelle ohnehin alle Schüler/innen ganztags beschulen. Zudem sagen diese Zahlen noch nichts über Lage und Einzugsgebiet der Ganztagschulen. Unter den Schulleitungen berichten in der

Befragung jedoch 40 % von häufigen Problemen mit Arbeitslosigkeit in Familien, 12 % von häufig registrierter sozialer Verwahrlosung, 26 % von hoher Schülerquote mit nichtdeutscher Muttersprache. Ein Drittel der Schulleitungen gibt an, dass die Quote ihrer Schüler/innen, bei denen zu Hause nicht deutsch gesprochen wird, 20 % und höher liegt. Nach Angabe von über der Hälfte der Schulleitungen liegt die Quote der Schüler/innen aus Haushalten Alleinerziehender bei 25 % und höher.

### **Gründungsbedingungen**

Was den Gründungstyp der befragten Schulen anbetrifft, so wurden 30 % der Schulen direkt als Ganztagschule (vor allem Gesamtschulen) gegründet, 70 % von einer Halbtags- in eine Ganztagsform umgewandelt. Unter den voll gebundenen Organisationsformen mit verpflichtendem Ganztagsbesuch für alle Schüler/innen finden sich mit 46 % deutlich mehr in Ganztagsform gegründete Schulen, schwerpunktmäßig Gesamtschulen; unter den teilgebundenen und offenen Modellen sind dies nur 19 % bzw. 16 %. Ein Viertel der befragten Ganztagschulen wurde in den letzten fünf Jahren gegründet, jede sechste besteht seit fünf bis zehn Jahren, ein Drittel 10 bis 20 Jahre, ein Fünftel seit über 20 Jahren.

Betrachtet man die Anlässe für die Gründung bzw. Umwandlung zur Ganztagschule, so dominieren bei je drei Fünftel der Fälle die Anlässe „sozialer Bedarf im Stadtteil“ und bessere Umsetzungsmöglichkeit des Leitbildes der Schule (einschließlich Förderung). Bei einem Drittel war der Wunsch des Kollegiums nach entsprechendem pädagogischen Konzept der Motor. Anreize durch verbesserte Sachausstattung (11 %) bzw. Personalausstattung (20 %) werden eher seltener angegeben. Elterninitiativen spielten nur in einem Sechstel der Fälle eine Rolle. Während bei Gründungen als GTS etwas häufiger (22 %) eine Elterninitiative den Ausschlag gab, kamen Umwandlungen zum Ganztagsbetrieb deutlich häufiger (65 %) aufgrund des sozialen Bedarfs zustande, aber auch eher aus Motiven der Leitbild- und Konzeptrealisierung (66 bzw. 41 %). Bei den „Umwandlungstypen“ bahnten allerdings auch Aussichten auf Verbesserung der Sachmittellage (13 %) und der Personalausstattung (24 %) manches Mal den Weg zur Ganztagschule.

### **Personaleinsatz und Kooperation in der Schule**

Zum Personaleinsatz zeigt die Befragung, dass Ganztagschulen einen erhöhten Personalbedarf haben, um ein Ganztagsangebot anbieten zu können. Über die Lehrkräfte hinaus kommen weitere Professionen zum Einsatz. In mehr als der Hälfte der befragten Schulen (54 %) arbeiten Sozialpädagogen und Sozialarbeiter unterstützend im Ganztagsbereich, oftmals in vollem Stenumfang. Unter den pädagogisch ausgebildeten Professionen werden Sonderpädagogen (24 %) und Erzieher (24 %) angegeben. Etwa ein Viertel aller Schulen arbeitet zusätzlich mit Honorarkräften (29 %) und Personal mit geringfügigem Beschäftigungsverhältnis (23 %) im außerunterrichtlichen Ganztagsangebot. Sieht man dabei auf die Durchführung und Anleitung von typischen Ganztagelementen wie Arbeitsgemeinschaften (AGs) und Freizeitangebote, so zeigt sich, dass die meisten organisierten AG-Angebote vom Lehrpersonal (89 %) durchgeführt werden. Sozialpädagogen (37 %) und Fachpersonal auf Honorarbasis (35 %) runden dieses Angebot ab. Im Bereich der Freizeitangebote obliegt

die Anleitung in gleichen Maßen dem Lehrpersonal (54 %) und den Sozialpädagogen (53 %).

Um die Lernkultur entwickeln und Fördermaßnahmen wirksam organisieren zu können, sind intensive Formen der Kooperation zur Steuerung sowie institutionalisierte Teambildungen notwendig. Auch hierzu wurden die Schulleitungen befragt. Fast durchgängig zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Ganztagsschultypen, da voll gebundene Modelle intensivere Lehrerteamarbeit im Schulalltag pflegen, gefolgt von teilgebundenen Modellen: Doppelbesetzungen im Unterricht und Jahrgangsteams existieren jeweils zu fast drei Fünfteln in gebundenen GTS, in der Hälfte der teilgebundenen, aber nur zu 37 % bzw. 42 % in offenen. Klassenleitungsstandems finden sich in gebundenen Formen mit 72 % doppelt so häufig wie in offenen, in teilgebundenen sind es 52 %.

In gut zwei Drittel der voll- und teilgebundenen GTS (72 % bzw. 67 %) besteht eine Steuergruppe für die Entwicklungsarbeit der Schule, etwas seltener in offenen Systemen (60 %). Arbeitsgruppen im Kollegium für die Entwicklungsarbeit existieren sogar in vier Fünftel der gebundenen GTS, zu 72 % in den offenen. Eine Arbeitsgruppe speziell zur Koordination des Ganztagsbetriebs existiert hingegen häufiger bei den teilgebundenen (69%) und den offenen GTS (51%), nur in 40 % der gebundenen, wo dies aber offensichtlich weniger erforderlich wird. Noch bedeutsamer in offenen Systemen sind Koordinationsgremien mit außerschulischen Trägern oder Partnern für den Ganztagsbetrieb. Jedoch nur in jeder sechsten offenen GTS besteht ein Arbeitskreis zur Konzeptentwicklung (in vollgebundenen nur 9 % in voll-/teilgebundenen) und nur in jeder fünften offenen GTS ein Gremium zur Angebotskoordination (11 % bzw. 18 % in voll-/teilgebundenen). Dies erscheint als nicht unproblematisch, wenn man bedenkt, dass nur durch eine intensive Kooperation zwischen dem Nachmittags- und Vormittagsbereich offene GTS überhaupt in die Lage versetzt werden, ihre Angebotsstruktur als Bildungskonzept entwickeln und pädagogisch auf die Schülerschaft abstimmen zu können.

### **5.3.2 Schulentwicklung in ganztägigen Schulen**

Die Schulleitungen sollten ihre Schule nach der KMK-Definition einordnen: 44,5 % ordnen ihre Schule der voll gebundenen Ganztagsschulform zu, 17 % haben eine teilweise gebundenen Form und 38,5 % werden in offener Form betrieben. Bei Differenzierungen der folgenden Daten werden diese Einordnungen für die Analyse von Unterschieden zwischen den Formen (mit Angabe, falls vorhanden) verwendet. Weitere Informationen zu diesen Schulen zeigen, dass 4 % lediglich ein offenes Angebot mit fluktuierenden Gruppen vorhalten, 8 % führen die Ganztagschule als Mischmodell (Halbtagsbetrieb plus Ganztagsklassen).

#### **Schulkonzeption**

Danach befragt, ob für den Ganztagsbetrieb ein schriftliches Konzept vorliegt, geben 62 % der Schulleitungen an, über ein eigenständiges Ganztagskonzept in schriftlicher Form zu verfügen. In zwei Drittel (69 %) der Fälle ist die Ganztagskonzeption Bestandteil des Schulkonzepts oder Schulprogramms, was ein Indikator für die konzeptionelle Integration in die Arbeit der ganzen Schule darstellt. 20 % arbeiten auf der Basis einer Kooperationsvereinbarung mit außerschulischen Trägern oder Part-



nern; in offenen GTS wäre eine solche Vereinbarung dringend nötig, findet sich aber dort auch nur in 25 % der Fälle (in anderen GTS-Formen zu 15 bzw. 20 %). In voll gebundenen Modellen ist das Ganztagskonzept mit 82 % deutlich häufiger in das Schulkonzept oder –programm der Schule integriert als in teilgebundenen (71 %) und offenen Systemen (56 %). Bemerkenswert ist bei teilgebundenen und offenen Systemen jedoch das Bestehen einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (Vereinen, Organisationen) zu 85 % bzw. 78 %, voll gebundene GTS (zu 60 %) gehen etwas zurückhaltender zur Sache.

Inwieweit auch der Unterrichtsbereich entwickelt und mit außerunterrichtlichen Ganztagsselementen verzahnt wird, wurde über Statements geprüft, die dichotom von den Schulleitungen zu beantworten waren: In 29 % der Schulen wurden inhaltlich-curriculare Profilbildungen vorgenommen und entsprechende Schwerpunkte für Unterricht und außerunterrichtliche Bereiche ausgebildet, signifikant häufiger in den gebundenen Ganztagsformen. Ebenfalls in 29 % der Schulen werden Projekt- und AG-Themen mit dem Fachunterricht verknüpft. In 40 % der Schulen wurden Zeitkonzepte entwickelt, um eine schüler- und lerngerechte Rhythmisierung zu erzielen; in voll- und teilgebundenen Schulen geschah dies (mit rund 50 %) doppelt so häufig wie in offenen. Immerhin arbeiten in gut der Hälfte der Schulen Lehrpersonen und sonstiges Personal bei der Schülerbegleitung und –förderung eng zusammen, häufiger ist dies im gebundenen System. Allerdings tauschen sich Lehrkräfte und anderes Ganztagspersonal kontinuierlich über den Unterricht oder über erweiterte Angebote in 41 % aller Schulen nicht aus. In einem beträchtlichen Teil der Ganztagschulen zeigen sich zwar konzeptionelle Verbindungen zwischen normaler Unterrichtsarbeit und zusätzlichen Ganztagsformen, was aber nicht durchgängig der Fall ist, intensiver jedenfalls in gebundenen Systemen.

### **Innere Steuerung, Partizipation und Akzeptanz**

Die Schulleitungen geben knapp drei Vierteln (72 %) an, dass der Ganztagsbereich durch verantwortlich zuständige Gremien oder Personen koordiniert wird. Hierdurch wird deutlich, dass entweder dem Ganztagsbetrieb in der Schule hohe Bedeutung beigemessen wird oder der Koordinationsbedarf hoch ist, was in teilgebundenen und offenen Systemen der Fall ist (Quote bei 83 bzw. 81 %. Zugleich wird sichtbar, wer Steuerungskompetenz hat: Von Schulen mit Koordinationsgremium/-person ist in 58 % der Fälle die Schulleitung zuständig, in anderen Fällen wurde dies delegiert (an Didaktischen Leiter 19 %, Fachbereichsleiter 7 %, Lehrer/innen des Kollegiums 27 %); in knapp jeder vierten Schule (24 %) sind sozialpädagogische Fachkräfte für die Koordination verantwortlich. Ein spezielles Ganztagsgremium existiert in 18 % der Schulen, jedoch überproportional in den gebundenen Systemen. In 13 % ist die Steuergruppe verantwortlich, was dafür spricht, dass der Ganztagsbereich im Rahmen der Schulentwicklung gesteuert und somit gegebenenfalls zu den Entwicklungsschwerpunkten gehört. Schulübergreifende Koordinierungsgremien (Schule mit Träger 4 %, Schule mit außerschulischen Partnern 2 %) fallen nicht ins Gewicht.

Akzeptanz und schulweite Partizipation in der Lehrerschaft sind bedeutende Indikatoren für die Integration und Tragfähigkeit des Ganztagsbetriebs in der Schule. Zwei Drittel der Schulleitungen geben an, dass über 75 % der Lehrkräfte mit Akzeptanz hinter dem Ganztagsbetrieb stehen (davon bei einem Viertel der Schulen mit

100%iger Akzeptanz); in jeder sechsten Schule liegt die geschätzte Akzeptanzquote zwischen 50 und 75 %, in 15 % der Schulen sehen die Schulleitungen bei höchstens 50 % ihrer Lehrer/innen entsprechende Akzeptanz für die bestehende Ganztagskonzeption (davon 4 % Schulen mit weniger als 25 % Akzeptanz).

Die Partizipation an Konzeptentwicklung und Alltagsarbeit sieht dagegen bescheidener aus: An der Umsetzung des Ganztagskonzepts beteiligt waren in einem Drittel der Schulen immerhin mehr als 75 % der Lehrkräfte (davon 26 % mit voller Beteiligung des Kollegiums); in 39 % der Fälle war weniger als ein Viertel der Lehrerschaft an der Konzeptentwicklung beteiligt. In der Alltagsarbeit wirken in knapp einem Drittel der Schulen mehr als 75 % der Lehrkräfte aktiv in außerunterrichtlichen Gestaltungselementen mit; bei 21 % der Schulen zeigt sich eine aktive Mitarbeit nur bei einem Viertel der Lehrerschaft.

### **Formen der Schulentwicklungsarbeit**

Danach befragt, welche Formen systematischer Schulentwicklungsarbeit in den letzten zwei Jahren in der Schule praktiziert wurden, antworten die Schulleitungen wie folgt: In 75 % der Schulen wurde ein Schulprogramm mit Entwicklungsplan erarbeitet, in 40 % der Fälle eine systematische Organisationsentwicklung betrieben, in 42 % der Fälle gezielte Personal- und Teamentwicklung, Unterrichtsentwicklung geschah nach Angabe der Schulleitungen in 60 % der Schulen. Formen interner Evaluation wurden bereits in 55 % der Schulen praktiziert, Formen externer Evaluation erfolgten in 17 % der Schulen. Insgesamt wird damit in den Ganztagschulen ein durchaus hoher Entwicklungsstand systematischer Weiterentwicklungsarbeit berichtet. Gut drei Viertel (78 %) aller Schulleitungen gibt für ihre Schule an, dass der Ganztagsbetrieb bzw. einzelne Elemente im Laufe der Zeit zu pädagogischen Weiterentwicklungen der Schul- und Lenkultur geführt haben. Die drei Ganztagschulformen unterscheiden sich in der Schulentwicklungsarbeit lediglich in drei Aktivitäten: Unter den gebundenen GTS verfügt ein höherer Anteil über ein Schulprogramm und über Erfahrungen mit interner und externer Evaluation als Schulen im offenen Modell.

Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung in Bezug auf Personalentwicklung und –einsatz so zeigt sich, dass mehr als ein Drittel (38 %) der Ganztagschulen in den letzten zwei Jahren Unterstützung zur Beratung in Personalfragen beim Schulträger bzw. der Schulaufsicht nachgefragt haben. Besonders Grundschulen (24 %), Hauptschulen (31 %) und integrierte Gesamtschulen (21 %) zeigen hier erhöhtes Beratungsinteresse. Gefragt nach schulinternen Fortbildungen im Zeitraum der letzten zwei Jahre, wird deutlich, dass Schulprogramm/Schulkonzept (68 %) und Unterrichtsentwicklung in Bezug auf Methodenwerkstatt oder fachliche Curricula (53 %) als thematische Schwerpunkte kollegiumsinterner Fortbildung galten. Als weitere Themenschwerpunkte wurden Fortbildungen im Bereich zur Förderung leistungsschwacher Schüler/innen (37 %), zur Gestaltung des Ganztagsbetriebs (37 %) und zum Sozialen Lernen (35 %) durchgeführt. Typische Personalentwicklungsthemen wie „Teamarbeit“ wurden in der schulinternen Fortbildung jedoch nur an einem Fünftel der Schulen durchgeführt (21 %). Eine geringe Rolle spielten Themen wie Begabtenförderung (9 %), Schulversagen (9 %) und Themen zur Kooperation mit anderen Trägern (9 %).

### 5.3.3 Lernkultur

Welche grundlegenden Gestaltungselemente weisen ganztägige Schulen auf? Nach Schulleitungsangaben wird eine überaus vielfältige Schulkultur sichtbar (s. Tab. IX/6), aber auch Unterschiede zwischen den Modellen. Themenbezogene Projekte werden in gut der Hälfte der Schulen jeglicher Organisationsform praktiziert. Lerngelegenheiten in Dauerprojekten (wie Schulgarten, Schulzeitung oder Schulgarten) zeigen sich ebenso wie obligatorische Arbeitsgemeinschaften als verbindliches erweitertes Bildungsangebot stärker in gebundenen Modellen. Auch gebundenen Freizeitangebote werden in Schulen mit verpflichtender Ganztagschulzeit für alle Schüler/innen intensiver praktiziert. Durch den höheren Bindungsgrad halten gebundene Systeme als Ausgleich in höherem Maße freiwillige Pausenangebote vor. Soziale Gemeinschaftsaufgaben haben ebenso wie Fördermaßnahmen in allen Formen hohen Stellenwert.

Aus der wissenschaftlichen Diskussion lässt sich die These ableiten, dass gebundene Ganztagschulkonzeptionen ein besseres Förderpotenzial besitzen als offene GTS. Die Befragung zeigt, dass Förderung in allen Ganztagschulvarianten ein wichtiges Element darstellt. Während es in der Gesamtgestaltung des Ganztagsbetriebs viele Gemeinsamkeiten zwischen den Ganztagsselementen gebundener und offener GTS gibt, fallen im Bereich der Förderung deutliche Unterschiede zwischen diesen Formen auf.

Vergleicht man die Organisation von Fördermaßnahmen nach GTS-Formen, so zeigt sich: Spezifische Fördermaßnahmen (74 %) und Förder-/Arbeitsstunden (82 %) werden in allen Modellen sehr häufig praktiziert. Zur Hausaufgabenbetreuung („Förderungsform“ in 77 % der Schulen) wird eine größere Differenz erkennbar: 61 % der gebundenen GTS bieten Hausaufgabenbetreuung an gegenüber 87 % und 91 % in teilgebundenen bzw. offenen Ganztagsformen. Dies ist damit zu erklären, dass die Funktion, die die ausgewiesenen Hausaufgabenzeiten in den offenen Modellen haben, in den gebundenen Modellen teilweise in den Unterricht integriert sind und an einigen Sonderschulformen nicht mit Hausaufgaben gearbeitet wird. In voll- und teilgebundenen GTS werden - häufiger als in offenen - als Ort der Förderung zusätzliche fachgebundene Unterrichtsstunden (57 bzw. 54 %) als Ort der Förderung angegeben (offene nur zu 44 %). In der Hälfte der voll- und teilgebundenen GTS, aber nur in knapp einem Drittel der offenen wird Förderung konzeptionell in den Fachunterricht integriert. Gesonderte Förderstunden bestehen in allen Modellen in hohem Maße, häufiger aber in gebundenen (87 %) als in offenen (77 %).

Förderangebote wenden sich in vor allem an Schüler/innen mit Leistungsdefiziten bzw. drohendem Schulversagen (86 %) sowie bei psychosozialen oder motorischen Problemen (73 %). Nicht einmal die Hälfte der Angebote richtet sich an Schüler/innen mit besonderen Begabungen. In 55 % aller Schulen kommen ohnehin nur Schüler/innen, die das freiwillige Angebot nutzen, in den Genuss von Förderung. Die Förderung von Schüler/innen im Klassenverband (insgesamt zu 35 % angegeben) wird fast zur Hälfte in gebundenen GTS als Organisationselement von Förderung genannt (48 %). In offenen GTS ist es mit 23 % nicht einmal ein Viertel, in teilgebundenen GTS sind es mit 35 % gut ein Drittel der Schulen, die ihre Förderung so verorten. Diese Differenzen sind erklärbar: Die individuelle Förderung von Schü-

ler/innen im Klassenverband bedingt eine veränderte Lernkultur, vor allem auch die Öffnung des Unterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass gebundene GTS diese Formen deutlich häufiger praktizieren als offene GTS. Erkundungen an außerschulischen Lernorten werden an mehr als der Hälfte der gebundenen Systeme regelmäßig zumindest monatlich praktiziert, (51%), die Leitungen der teilgebundenen nennen dies nur zu 38 % und die der offenen GTS zu 36 %. Fächerübergreifende Projekte werden in 38 % der gebundenen, aber nur in 27 % der teilgebundenen und in 23 % der offenen GTS mindestens monatlich praktiziert. Auch bei klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekten findet sich in gebundenen GTS (33 %/ 27 %) eine intensivere Praxis als in teilgebundenen und offenen Systemen (je 20 % bzw. je 13 % mindestens einmal monatlich).

Wenn Förderung nicht explizit im Klassenverband und im Unterricht stattfindet, bedarf es anderer Formen, um Förderung zu organisieren und zu initiieren. Die Unterschiede zwischen der gebundenen bzw. teilgebundenen Ganztagsschulform auf der einen und der offenen Form auf der anderen Seite werden diesbezüglich sehr deutlich sichtbar: In gebundenen und teilgebundenen Systemen findet sich etwa zur Hälfte ein schriftlich niedergelegtes Förderkonzept, in offenen GTS nur zu 30 %. Zwei Drittel der gebundenen und der teilgebundenen GTS arbeiten mit Förderplänen für einzelne Schüler/innen, offene Systeme seltener, aber immerhin sind es gut die Hälfte. In offenen und teilgebundenen GTS spielen im Gegensatz zu vollgebundenen Systemen Freiwilligkeit der Teilnahme an Förderung und Kontrakte mit Eltern eine wesentliche Rolle, was aber zu Lasten erkannter Förderungsnotwendigkeiten gehen und die Zusammensetzung von Lerngruppen in der Förderung beeinträchtigen kann. Zu diesem Befund passt, dass in offen-freiwilligen Modellen auch Planungen für AGs und Freizeitangebote eher mit Eltern abgestimmt werden. Die Organisation von Förderung ist also in gebundenen Modellen in elaborierteren Formen anzutreffen, erkennbarer in den Schulalltag integriert und nicht additiv und freiwillig, basieren eher auf Förderkonzeptionen.

Wer arbeitet im Bereich der Fördermaßnahmen außerhalb des Unterrichts in der Schule mit? Die Daten zeigen, dass sowohl in den gebundenen wie den offenen GTS nach wie vor Lehrerinnen und Lehrer im Förderbereich die größte Rolle spielen. In jeder der drei Ganztagsschulformen arbeiten zu über 90 % Lehrkräfte im Ganztagsbereich mit. Dass so viele Sonderpädagog/innen in gebundenen GTS im Nachmittagsbereich und in Fördermaßnahmen involviert sind, hängt mit der besonderen Situation der meist ganztägig geführten Sonderschulen sowie der GTS, die Integrationschulen sind, zusammen. An gebundenen GTS arbeiten 41 % Sonderpädagogen im Bereich von Fördermaßnahmen mit, aber nur 28 % bzw. 29 % an teilgebundenen bzw. offenen GTS. In offenen GTS sind deutlich mehr Honorarkräfte als an den gebundenen tätig. Neben den Sonderpädagogen kommt speziell geschultes pädagogisches Personal (z.B. LRS-Lehrkräfte) in Fördermaßnahmen zum Einsatz. 24 % der gebundenen, 35 % der teilgebundenen und 30 % der offenen GTS arbeiten mit Kräften aus diesem Bereich zusammen. Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen machen eine weitere größere Gruppe im Kontext von Fördermaßnahmen aus. Anderes Personal (z.B. Honorarkräfte) fallen in diesem Bereich mit überwiegend unter 5 % nicht ins Gewicht.

Etwas anders sieht dies im Bereich der Hausaufgabenbetreuung aus: Zwar sind hier weit überwiegend auch Lehrer/innen involviert. Im Gegensatz zu Fördermaßnahmen hat anderes Personal im Bereich der Hausaufgabenbetreuung eine deutlich größere Relevanz. So sind in gebundenen GTS zu 7 %, in teilgebundenen zu 16 % und in offenen GTS zu 16 % Honorarkräfte eingebunden, womit sich aber Qualitätsfragen stellen.

Es wird deutlich, dass sich die drei Organisationsformen von Ganztagschule auf der Ebene der Gestaltungselemente und Förderaktivitäten teilweise nicht stark unterscheiden. Anders sieht dies aus, wenn man die konkrete Förderkonzeption und Faktoren des Förderklimas und der Förderbedingungen mit in den Blick nimmt wie zum Beispiel Förderformen, konzeptionelle Einbindung, Lehrereinsatz, Teambildung und die Individualisierung von Unterricht. Analysiert man diese Faktoren ergänzend, scheinen gebundene GTS bessere Förderbedingungen aufzuweisen. Insgesamt gesehen wird in gebundenen Modellen nicht nur eine stärkere Schulentwicklungsorientierung und ausgebautere Teambildung sowie ein intensiveres Bemühen um konzeptionelle Fundierung als in offenen sichtbar. Gebundene Modelle weisen auch einen höheren Entwicklungsstand in den Kernbereichen schulischer Ganztagsbildung - im Unterricht und in den Förderansätzen – auf, ebenso in der Verbindung von Unterricht und zusätzlichen Angeboten.

## **6 Ganztagschullandschaft in Bewegung: Aktuelle Entwicklungsszenarien und Perspektiven**

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wird das BMBF bildungspolitisch im Ganztagsschulbereich aktiv. Explizit weist das BMBF in seiner Öffentlichkeitsarbeit darauf hin, dass die Ursache für das Engagement „die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie zur Schulleistung sind“ und in diesem Zusammenhang vor allem der erschreckende Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft. Mit Blick auf andere Nationen geht man von der These aus, dass die Erweiterung des Ganztagsangebots der Förderung von Schülerinnen und Schülern dient.

Welche möglichen Entwicklungsszenarien ergeben sich für die nahe Zukunft aus Schulentwicklungsperspektive? Die Ambivalenz der Ganztagschulentwicklung soll in Thesen verdeutlicht werden:

1. Die Anstrengungen zur Entwicklung der Ganztagsversorgung sind in den weitaus meisten Ländern durchaus erkennbar. Die aufmerksamer gewordene Öffentlichkeit sowie die intensiver gewordenen wissenschaftlichen Debatten könnten durchaus für einen förderlichen Ausbau- und Qualitätswettbewerb in den Ländern sorgen.
2. Im Hinblick auf die pädagogisch-organisatorische Gestaltung stellt sich allerdings die Qualitätsfrage umso schärfer, als die Neugründung von Schulen zunächst im Wesentlichen mit Praxistransfer auskommen muss, da die Wissensbasis empirischer Erkenntnisse für Implementation und Schulberatung noch unzureichend bleibt, die Unterstützungssysteme insgesamt auch zu lückenhaft erscheinen. Die Implementation

von Ganztagschulen wird so zum Teil Experimentierfeld und für zahlreiche Schulen „Expedition in Neuland“ bei unklaren Zielen und Wirkungen.

3. Die öffentliche Thematisierung und der forcierte Ausbau führt zu einem Sog und induziert eine sich selbst ausweitende Nachfrage, was auch die hohen Akzeptanz- und Nachfragequoten schon nahe legen.

4. Dabei deutet sich an, dass angesichts des noch geteilten Elternwillens (vgl. Wunder 2004), der begrenzten Finanzmittel und des „Innovationstempos“ von Schule und Jugendhilfe Ganztagschulen in gebundener Form bestenfalls Angebotsschulen werden, weit häufiger aber innerhalb der meisten Schulen nur ein fakultatives Ganztagsangebot neben der Struktur der Halbtagsform entsteht (Doppelstruktur). Zugleich zeigen die Länderkonzepte überwiegend, dass die kustodiale und sozialerzieherische Funktion betont und vornehmlich über Jugendhilfe realisiert wird.

5. Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Lernkultur und Intensivierung von Förderung wird allenfalls in gebundenen Modellen mit entsprechenden pädagogischen Konzeptionen und dezidierter Teambildung erwartbar. Gleichwohl wird eine sozialpädagogische Orientierung manche Schulen mittelfristig durchaus nachhaltig verändern, traditionelle Strukturen aufbrechen und die Erziehungsfunktion stärken können. Hier könnten sich die in der Lehrerschaft noch verbreiteten Vorstellungen von einer traditionellen Lehrerrolle des Fachvermittlers mit weitgehend halbtägiger Präsenz am Vormittag als größte Hindernisse erweisen, vor allem auch in Verbindung mit eingenommenen Teilzeitstellen.

6. Zahlreiche Fälle deuten darauf hin, dass sich aus Angebotsformen pädagogisch anspruchsvollere Konzeptionen entwickeln, also sich Schulen mit Ganztagsangebot als offenes Modell bei innovativer Ausrichtung und Elternakzeptanz in ein gebundenes Modell entfalten. Ganztagschulen in Angebotsform als Einstieg zu wählen, könnte demnach eine erfolgreiche Implementationsstrategie sein (Wandel durch Annäherung). Unter gegenwärtigen Bedingungen könnte ein flächenhafter Ganztagsausbau mit der Präferenz für Ganztagsangebote in offener Form jedoch ebenso dazu führen, dass diese Organisationsform langfristig zementiert wird, weil aus Gleichbehandlungsgründen die Mittel primär für den weitergehenden Ausbau in der Fläche eingesetzt werden und im Hinblick auf Finanzmittel, Elternnachfrage und Etablierung additiver Modelle von Schule und Jugendhilfe ein späterer „Systemwechsel“ immer unwahrscheinlicher wird.

Insgesamt betrachtet führen diese Szenarien zu folgendem Fazit: Die Ganztagschulentwicklung gerät damit in die „Ausbau-Qualitäts-Falle“, zumal einheitliche Qualitätsstandards nicht einmal innerhalb der meisten Länder in Sicht sind. Druck und Tempo hinsichtlich eines quantitativen Ausbaus von Ganztagsplätzen könnte am Ende den Weg für eine echte Ganztagschule für alle Schüler/innen behindern, wenn nicht bald Standards greifen, die Beliebigkeit und instabile Organisationsformen in die Schranken weisen. Zu hoffen bleibt, dass die jetzige Expansion nicht auf Dauer innovative Entwicklungen blockiert. Für Verbesserungen in der Schul- und Unterrichtsqualität wäre sonst mit der erweiterten Schulzeit wenig gewonnen.

Von einem Ganztagsbetrieb kann nicht erwartet werden, dass er automatisch die Schulqualität auf allen Ebenen zu steigern vermag und direkt bessere Lernleistungen

und Sozialverhaltensweisen hervor bringt. Nicht nur die Anforderungen an Schulen sind je nach Einzugsgebiet unterschiedlich, sondern auch Einflussfaktoren und Wirkungsgefüge auf wünschenswerte pädagogische Effekte erweisen sich als derart differenziert und vielschichtig, so dass sich eine durch Ganztag verlängerte Schulzeit nicht schon allein als wirksam erweisen dürfte. Zudem haben Ganztagschulen real eine äußerst unterschiedliche Schulkultur mit jeweils speziellen Schwerpunkten entfaltet, deren Qualität durch empirische Forschung bislang nicht hinreichend nachzuweisen ist. Vielerorts wird ein attraktives Ergänzungsprogramm unterbreitet, ohne dass die schulischen Kernaufgaben von Unterricht und Förderung spürbar verbessert werden.

**Verfasser:**

Heinz Günter Holtappels, Jahrgang 1954, Dr.rer.soc., Dipl.Soz.Wiss.,  
seit 2001 Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement und Evaluation, an der Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

1975-1980 Studium an der Berg. Universität-GHS Wuppertal, 1982-1991 nebenamtlich Lehrer in der Erzieherfortbildung, von 1980 bis 1996 in Lehre und Forschung tätig an den Universitäten Wuppertal, Dortmund (IFS) und Bielefeld, Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Essen und Osnabrück 1993-1995; Univ.-Professor für Schulpädagogik an der Hochschule Vechta 1996-2001.

*Arbeitsschwerpunkte:* Sozialisations- und Schultheorie, Bildungs- und Schulforschung; schulbezogene Beratung und Fortbildung, Organisationsentwicklung und Evaluation

**Adresse:** Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund, D-44221 Dortmund,  
Tel. (0231) 755-5519, Sekretariat 755-5503, Fax 755-5517; e-mail: holtappels@ifs.uni-dortmund.de