

Karin Lossen
Frederik Osadnik
Heinz Günter Holtappels
Nele McElvany
Fani Lauermann
Aileen Edele (Hrsg.)

GANZTAGSSCHULE ERFOLGREICH GESTALTEN



IFS-Bildungsdialoge
herausgegeben von Nele McElvany

Band 4

Karin Lossen, Frederik Osadnik,
Heinz Günter Holtappels, Nele McElvany,
Fani Lauermann, Aileen Edele (Hrsg.)

Ganztagschule erfolgreich gestalten



Waxmann 2023
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

IFS-Bildungsdialoge, Band 4
ISSN 2512-4129

Print-ISBN 978-3-8309-4693-9
E-Book-ISBN 978-3-8309-9693-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Umschlagbild: © Ground Picture | shutterstock.com
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

1. Bestandsaufnahme

Klaus-Jürgen Tillmann

Ganztagsschulen 2019: eine Problemlandkarte Ein Vortrag/Essay	11
--	----

2. Individuelle Fachförderung

Karin Lossen und Frederik Osadnik

StEG-Lesen – Eine Leseintervention im Ganzttag	25
--	----

Gunild Schulz-Gade und Herwig Schulz-Gade

Lernzeiten in der Ganzttagsschule erfolgreich gestalten Ein Beitrag aus der Praxis für die Praxis	37
--	----

Ulrike Gilsebach

Angebotsgestaltung und Verzahnung aus Sicht der Schulleitung	57
--	----

Dagmar Missal

Lernzeiten in der Sekundarstufe I Raum für individuelle Förderung	61
--	----

3. Persönlichkeitsentwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen

Katrin Höhmann und Simone Glassen

Bildungswege gemeinsam gestalten, Ganztagsgrundschulen professionalisieren Das Stuttgarter Modell als Impuls für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Ganzttag	69
---	----

Christiane Große-Bley

Förderung sozialer Kompetenzen in der Praxis »Ich bin da, wenn du mich brauchst und wenn du Grenzen brauchst!«	81
---	----

Silvia-Iris Beutel und Inga Wehe
Partizipation und peer-gestütztes Lernen in der Ganztagschule 91

4. Organisations- und Professionsentwicklung im Kontext von Ganztagschulen

Katja Tillmann
Kooperation an Ganztagschulen
Personelle und zeitliche Ressourcen als wichtige Faktoren
multiprofessioneller Zusammenarbeit 105

Stephan Kielblock und Martin Reinert
Ansatzpunkte zur Entwicklung multiprofessioneller Kooperation 113

Carolin Bebek und Till-Sebastian Idel
Pädagogische Laien als Akteure in der Organisation Ganztagschule
Ethnographische Beobachtungen aus dem Forschungsprojekt *JenUs* 125

Anja-Maria Hakim und Ivo Züchner
Peerbeziehungen von Halbtags- und Ganztagschüler*innen
Zum Einfluss zeitlicher Schuleinbindung auf
Freundschaftsbeziehungen 141

5. Bilanz und Ausblick

Heinz Günter Holtappels
Entwicklung, Qualität und Wirkungen von Ganztagschulen
Eine kritische Bilanz 157

Vorwort

Das Thema Ganztagschule hat in den letzten beiden Jahrzehnten in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen, aber besonders auch in der gesellschaftlichen Wahrnehmung deutlich an Relevanz gewonnen. Der ab 2026 schrittweise einsetzende Rechtsanspruch sowie die noch nicht im vollen Ausmaß erfassten schulischen und sozial-emotionalen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schülerinnen und Schüler rücken die Ganztagschule mit all ihren pädagogischen Potenzialen und sozialpolitischen Versprechen weiter in den Mittelpunkt bildungspolitischer Bemühungen. Während der quantitative Ausbau der Ganztagschulen weiterhin vorangetrieben wird und im Zuge des Rechtsanspruches der Mangel an Ganztagsplätzen Beachtung findet, wird die Qualität von Ganztagschulen in politischen Diskursen bis heute häufig zu wenig berücksichtigt. Dabei bieten vorliegende Forschungsbefunde zur Qualität und zur Wirksamkeit ganztätig organisierter Schulen für die Schulentwicklung, die pädagogische Praxis sowie die politischen Entscheidungsprozesse eine fundierte Basis.

Um dieser Diskrepanz entgegenzuwirken, zielte die Ganztagsforschung im letzten Jahrzehnt vermehrt auf Qualität, auf Wirkungen und auf Gelingensbedingungen von Ganztagschulen und außerunterrichtlicher Angebote ab. Hierbei wird deutlich, dass Qualität im Ganztage nicht eindimensional darstellbar ist, sondern ein Zusammenwirken unterschiedlicher Merkmale zu betrachten ist.

Dieser Band basiert auf den Beiträgen der Referent*innen des 4. IFS-Bildungsdialoges vom 26.09.2019, »Ganztagschule erfolgreich gestalten«. Die jährlich stattfindende Fachtagung beleuchtet zentrale bildungsspezifische Themen, die von Vertreterinnen und Vertretern der Bildungspraxis aus Schulen und Unterstützungssystemen, der Bildungsforschung sowie der Bildungspolitik und -administration dargestellt und diskutiert werden. Anhand von drei Schwerpunktthemen nähert sich der vorliegende Herausgeberband der Frage an, was guten Ganztage ausmacht: Die behandelten Themen umfassen »individuelle Fachförderung«, »Persönlichkeitsentwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen« und »Organisations- und Professionsentwicklung im Kontext von Ganztagschulen«. Diese drei Themengebiete werden durch Autorinnen und Autoren multiperspektivisch aufgearbeitet – aus praktischer und wissenschaftlicher Sicht.

Die Beiträge zum Schwerpunkt »individuelle Fachförderung« stellen unter anderem das besondere Potenzial der Ganztagschule dar, durch individuelle Lernsettings und Angebote einen Beitrag zu einer verbesserten Bildungsgerechtigkeit leisten zu können. Sie zeigen Bedingungen auf, die sich förderlich auf die Angebotsqualität auswirken können. Weiterhin werden wissenschaftliche Erkenntnisse zu einem Angebot der Leseförderung im Ganztage sowie der Nutzen von Lernzeiten thematisiert.

Im Kapitel »Persönlichkeitsentwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen« wird Ganztagschule als Sozial- und Lebensraum interpretiert, dem auch die Aufgabe zugesprochen wird, über die rein schulfachlichen Inhalte hinaus einen positiven Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen zu haben. Neben Beispielen zur Förderung sozialer Kompetenzen aus der Praxis werden auch die Einflüsse von Partizipation und peer-gestütztem Lernen wissenschaftlich diskutiert.

Das Themenfeld »Organisations- und Professionsentwicklung im Kontext von Ganztagschulen« umfasst Beiträge zur Arbeit und Zusammensetzung von multiprofessionellen Teams im Ganztage und wie diese miteinander erfolgreich kooperieren können. Neben der Verzahnung zum Kollegium wird auch eine potenzielle »Laiisierung« der Ganztagschule als zukünftige Herausforderung benannt und diskutiert.

Der Band wird durch eine Bestandsaufnahme zur Ganztagschule von Klaus-Jürgen Tillmann und eine kritische Bilanz in Bezug auf Schulentwicklung, Qualität und Wirkungen von Heinz Günter Holtappels gerahmt.

Wir bedanken uns bei allen Autor*innen für die eingereichten Beiträge und die aufgebrachte Geduld aufgrund der pandemiebedingten Verzögerungen. Unser Dank gilt der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der TU Dortmund sowie der Gesellschaft der Freunde der TU Dortmund e. V. für die finanzielle Unterstützung des IFS-Bildungsdialoges. Weiterhin möchten wir uns bei allen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die das Tagungsteam bei der Organisation und erfolgreichen Durchführung der Fachtagung und im Review-Prozess für die Beiträge unterstützt haben, sowie beim Waxmann Verlag für die Veröffentlichung.

Karin Lossen
Frederik Osadnik
Heinz Günter Holtappels
Nele McElvany
Fani Laueremann
Aileen Edele

1.

Bestandsaufnahme

Ganztagsschulen 2019: eine Problemlandkarte

Ein Vortrag/Essay

In diesem Text möchte ich meine Erfahrungen und Erkenntnisse zur Ganztagschulentwicklung in einigen zugespitzten Thesen zusammenfassen und kurz diskutieren. Dabei beziehe ich mich zwar auch auf empirische Daten, aber nicht weniger stark auf Gespräche mit Lehrkräften, Schulleitungen, Sozialpädagoginnen, die ich immer wieder vor allem am Rande von Fortbildungsveranstaltungen, aber auch in anderen Kontexten führe. Nehmen Sie also meinen Vortrag als eine Art Essay, bei dem nicht jede Aussage durch eine Tabelle gedeckt ist.

Fünf Thesen präsentiere ich Ihnen, sie sollen sowohl die bisherigen Erfolge der Ganztagschulentwicklung als auch ihre Probleme und Defizite ansprechen.

These 1: Die Ganztagschule in Deutschland ist ein Erfolgsmodell. Sie ist seit 2002 massiv ausgebaut worden und befindet sich jetzt auf dem Weg zum schulischen Normalangebot. Allerdings haben viele Akteure diesen Wandel in ihrem eigenen pädagogischen Verständnis noch nicht mit vollzogen.

Seit 2002 findet im deutschen Schulwesen ein massiver Ausbau der Ganztagschulen statt. So ist zwischen 2002 und 2017 bundesweit ihre Zahl von ca. 5.000 auf knapp 19.000 gestiegen (Kultusministerkonferenz (KMK) 2019a, Tab. 2.11). In der gleichen Zeit stieg der Anteil der Schüler*innen, die über einen Ganztagsplatz verfügen, von etwa 10 Prozent auf inzwischen 44 Prozent (Tab. 3.3). In Nordrhein-Westfalen finden wir einen besonders steilen Anstieg im Grundschulbereich: Dort bieten inzwischen 94 Prozent aller Grundschulen Ganztagsplätze an. Allerdings: Nur 45 Prozent der Grundschul Kinder verfügen über einen schulischen Ganztagsplatz (KMK 2019a, Tab. 2.11, 3.1.2).

Dass dieser massive quantitative Ausbau auch mit erheblichen Qualitätsproblemen verbunden ist, ist wohl unbestritten und wird von mir auch gleich noch thematisiert. Dennoch darf man den Erfolg, der sich mit diesen Zahlen verbindet, nicht geringschätzen: Noch Anfang der siebziger Jahre hatte die Ganztagschule massiven öffentlichen Gegenwind. In damaligen Landtagswahlkämpfen wurde sie als Angriff auf die Familie und oder auch als Zwangsmaßnahme gegenüber Kindern diffamiert. Hier hat sich das öffentliche Bewusstsein fast völlig gedreht: Inzwischen (2017) wollen 70 Prozent aller Eltern für ihr eigenes Kind einen Platz in der Ganztagschule (Tillmann 2017, S. 67). Die Ursachen hierfür sind sicher komplex, aber positive Erfahrungen mit einer wachsenden Zahl von Ganztagschulen

dürften auch dabei eine Rolle gespielt haben. Das aber bedeutet: Wenn wir die Zustimmung der Eltern zur Ganztagschule sichern wollen, müssen wir durch die pädagogische Qualität der Schulen überzeugen, Und da ist – wie ich noch zeigen werde – noch einiges zu tun.

Dass die Ganztagschule auf dem Weg zum schulischen Normalmodell ist, lässt sich an den paar Zahlen aus NRW sehr gut belegen. Dort sind 2017 98 Prozent aller Gesamtschulen, 98 Prozent aller Sekundarschulen, 94 Prozent aller Grundschulen, 81 Prozent aller Förderschulen und 56 Prozent aller Hauptschulen Ganztagschulen (KMK 2019a). Bei Gymnasien und Realschulen sind es weniger als 30 Prozent. Das bedeutet aber insgesamt: Die allermeisten Lehrkräfte in NRW unterrichten inzwischen an Ganztagschulen. In Gesprächen mit Lehrkräften, aber auch mit Lehramtsstudierenden stoße ich nun aber ganz oft auf eine Sichtweise, die dies nicht als erfreuliche Entwicklung oder gar als pädagogische Herausforderung ansieht, sondern dies eher als Belastung der eigenen Lehrerarbeit versteht. Denn die eigene Arbeit – so die Vorstellung – soll sich vor allem in der Gestaltung eines soliden Fachunterrichts vollziehen und davon möglichst nicht abgelenkt werden. Demgegenüber wird die Einbindung in außerunterrichtliche Aktivitäten des Ganztags eher als Zumutung empfunden. Dies trifft ganz gewiss nicht für alle Lehrkräfte zu und ist möglicherweise auch schulformabhängig. Doch nach meinem Eindruck sind allzu viele Lehrkräfte wenig begeistert davon, dass die Ganztagschule in immer mehr Schulformen und Bundesländern zum Normalfall wird. Eine solche distanzierte Orientierung unterstützt dann innerhalb der Ganztagschulen die Konzepte, die möglichst klar zwischen dem Unterrichtsbereich (für Lehrkräfte) und außerunterrichtlichen Aktivitäten (für die pädagogischen Mitarbeiter*innen) unterscheiden wollen. Dem entspricht es dann, dass in Ganztagschulen bundesweit – je nach Schulform und Schulstufe – nur zwischen 21 Prozent und 36 Prozent der Lehrkräfte regelmäßig bei außerunterrichtlichen Aktivitäten mitarbeiten (StEG-Schulleitungsbefragung 2017/18, StEG-Konsortium 2019, S. 64ff.).

Es kommt hinzu, dass die Ganztagschule als Normalmodell bisher auch in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung kaum angesprochen wird. Dass der Unterricht in der Lehrerausbildung im Zentrum steht, ist ja nicht zu kritisieren. Aber die vielfältigen neuen Aufgaben des Ganztagsbetriebs, von freien Lernzeiten über Arbeitsgemeinschaften bis hin zu Stadtteilprojekten brauchen einen Platz in der Lehrerausbildung. Und auch die in Ganztagschule geforderte multiprofessionelle Kooperation bedarf einer Vorbereitung in der Ausbildung. Wenn junge Lehrkräfte den Ganztagscharakter ihrer Schule konstruktiv aufnehmen sollen, muss dies in ihrer Ausbildung thematisiert werden. Und genau dies geschieht – außer in wenigen Modellversuchen (vgl. Preis & Kanitz 2014) – immer noch viel zu selten. Der mangelnde Bezug zu Ganztagschule gilt im Übrigen auch für die Erzieher*innen-Ausbildung.

These 2: Die Ganztagschule verfolgt in ihrer Programmatik eine Vielzahl von sozialen und pädagogischen Zielsetzungen, die sich z. T. als überkomplex und überfordernd erwiesen haben. Für die einzelne Ganztagschule ist es notwen-

dig, sich auf bestimmte Zielvorstellungen zu konzentrieren und diese mit einem realistischen Arbeitsprogramm zu verfolgen.

Schaut man in die Literatur zu Ganztagschulen, so findet sich dort kein Mangel an sozialen und pädagogischen Zielsetzungen – das reicht von der Steigerung der Leseleistung über den Abbau von Gewaltverhalten bis zur reformpädagogischen Umgestaltung der Schule. Dabei lassen sich drei Zielkomplexe voneinander unterscheiden.

1. Unter sozialpolitischer Perspektive geht es zunächst um die Versorgung der Kinder bis in den Nachmittag, also um eine Verträglichkeit mit den beruflichen Zeitanforderungen der Eltern, die in aller Regel beide berufstätig sind. Hier ist eine zeitlich umfassende und verlässliche Betreuung erforderlich, die von den Eltern erwartet wird und von der Ganztagschule zu leisten ist. Doch die Kinder sollen ja nicht nur betreut werden, ihnen sollen deutlich bessere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten als in der Halbtagschule geboten werden.
2. Dies bedeutet – zweitens –, dass mit den größeren zeitlichen Möglichkeiten der Ganztagschule auch eine bessere individuelle Förderung verbunden werden soll. Diese Erwartung richtet sich zunächst auf die fachlichen Kompetenzen z. B. in Lesen und Mathematik. Dort sollen vor allem Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien zu besseren Erfolgen geführt werden. Diese Erwartungen richten sich aber auch auf überfachliche Kompetenzen, so auf Motivation und auf Sozialverhalten. Auch hier erhofft man sich sozial-kompensatorische Effekte.
Kurz: In diesem Zielbereich geht es um Kompetenzsteigerung und um den Abbau sozialer Benachteiligungen.
3. Die größeren zeitlichen Möglichkeiten der Ganztagschule, die Heterogenität und das Engagement ihres pädagogischen Personals und die Mischung von formellem und informellem Lernen sollen insgesamt einen reformorientierten Schulentwicklungsprozess befördern: weg von einer reinen Fachunterrichtsschule hin zu einem Lernort, der sich durch die Vielfalt der pädagogischen Angebote und durch die stärkere Orientierung an den Schülerbedürfnissen kennzeichnet.
Kurz: Hier geht es um den pädagogischen Wandel der Schule, der auf einen erweiterter Bildungsbegriff und eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zielt.

Soweit also die von mir in drei Gruppen sortierten Ziele der Ganztagschule. Nun wird man in keinem Fall sagen können, dass die jeweiligen Ziele nicht gut begründet sind. Die Frage ist allerdings, ob es angemessen ist, von dem Ganztagschulensystem die Realisierung einer solchen Vielzahl ganz unterschiedlicher Ziele zu er-

warten. Und zu fragen ist, was denn hier eine einzelne Schule realistisch erreichen kann.

Viele Eltern erwarten vor allem, dass die Ganztagschulen die erwünschten Betreuungsleistungen erbringt – und zwar möglichst bis in den späten Nachmittag hinein. Was die Erfüllung dieses Anspruchs angeht, stellt die große Mehrheit der Eltern der Ganztagschule ein gutes Zeugnis aus. Denn etwa 80 Prozent von ihnen sind mit den Betreuungsleistungen der Ganztagschule zufrieden (Tillmann 2017, S. 68). Dass es aber auch hier gelegentlich Probleme gibt, die mit Öffnungszeiten und Personalbestand zu tun haben, darf man nicht verschweigen.

Wie es mit der Steigerung der fachlichen Kompetenzen insb. in Lesen und Mathematik aussieht, ist in etlichen empirischen Studien längs- und querschnittlich untersucht worden (vgl. die Metaanalyse von Sauerwein u. a. 2019). Dabei ist das übereinstimmende Ergebnis, dass allein der Besuch einer Ganztagschule weder zu besseren Lese- und Mathematikleistungen noch zu einem Abbau von Bildungsungleichheit führt.

Das heißt nun nicht, dass nicht einzelne Ganztagschulen genau in diesen Punkten Erfolge erzielen können. Aber die Gesamtheit der Ganztagschulen weist bei diesem Förderanspruch gegenüber den Halbtagschulen keine Vorteile auf – es gibt also keinen Systemeffekt. Dabei darf man allerdings auch nicht übersehen, dass sich viele Ganztagschulen im Bereich der fachlichen Anforderungen und des Fachunterrichts von Halbtagschulen nicht sehr stark unterscheiden

Dies ist für Ganztagschulen sicher ein enttäuschendes Ergebnis, nach PISA 2000 hatte man sich dies ganz anders gedacht. Begründet wird dieses enttäuschende Ergebnis vor allem damit, dass die real existierenden Ganztagschulen noch nicht hinreichend entwickelt, ihre zeitlichen Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft und die Qualität ihrer Angebote noch zu gering seien (vgl. z. B. Steinmann u. a. 2018). Kurz: Die Ganztagschule ist noch nicht gut genug. Eine andere Erklärung verweist auf eine Art Förderungs-Paradox: In vielen Ganztagschulen werden schwache Schüler*innen zur Teilnahme an zusätzlichen Förderkursen verpflichtet – und genau diese Verpflichtung – also der verordnete Zusatzunterricht – senkt die Motivation und erweist sich damit als kontraproduktiv (vgl. Sauerwein u. a. 2019, S. 2). Andere Untersuchungen zeigen, dass die in vielen Ganztagschulen übliche Förderpraxis wenig kreativ ist und die bestehende Bildungsungleichheit eher stabilisiert (vgl. Heinrich u. a. 2014, S. 445)

Eine bessere Bilanz lässt sich bei den Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder und auf ihre sozio-emotionale Entwicklung ziehen. Wenn die Qualität der Angebote hoch ist und die Schüler diese auch kontinuierlich besuchen, lassen sich bei Ganztagschüler*innen positive Entwicklungen z. B. bei der Selbstwirksamkeit, dem Selbstwert und dem Sozialverhalten (z. B. prosozialem Verhalten, Reduzierung von Devianz) feststellen.

Ob und in welchem Maße eine reformpädagogische Umgestaltung einer Schule gelingt, lässt sich nicht aus repräsentativen Ergebnissen, sondern nur aus Einzelfallstudien ableiten. Hier gibt es viele Berichte über pädagogisch vielfältig

arbeitende Ganztagsschulen mit rhythmisiertem Tagesablauf (vgl. z.B. Klemm u. a. 2016). Insgesamt dürften diese Schulen unter allen Ganztagsschulen aber eine Minderheit darstellen.

Was kann man vor dem Hintergrund dieser durchwachsenen Forschungslage empfehlen? M. E. ist es für die einzelne Schule aussichtslos, alle in der Literatur genannten Ziele anstreben zu wollen. Dies führt zwangsläufig zu Enttäuschung oder gar Resignation. Neben der Betreuung, die jede Schule gewährleisten muss, ist es für die einzelne Schule erfolgversprechend, ein oder zwei Zielbereiche auszuwählen und diese dann konkret anzustreben. Welche das sind, muss von der Situation vor Ort und von den Interessen der in der Schule vertretenen Pädagog*innen abhängig gemacht werden. So kann eine Grundschule durchaus den Schwerpunkt bei der Sprachförderung setzen. Sie sollte sich dann über vorliegende Förderprogramme informieren, wie man sie z. B. in Projekten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung finden kann – und sie sollte dann ein oder zwei Programme für die eigene Schule adaptieren. Dabei sollten möglichst viele Bereiche der Schule (Jahrgänge, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen, Eltern) in die Aktivitäten einbezogen sein. Eine solche Arbeit muss langfristig angelegt sein und kontinuierlich evaluiert werden. Eine andere Schule könnte den Schwerpunkt »selbständiges Lernen« wählen, eine dritte den Schwerpunkt »Demokratieerziehung«. In allen Fällen kommt es darauf an, bei vorliegenden Erfahrungen anderer Schulen und Projekte anzusetzen, dann gezielte Aktivitäten zu entfalten, in die möglichst viele Pädagog*innen einbezogen sind und dabei unterrichtliche und außer-unterrichtliche Angebote miteinander zu verknüpfen. Stellen sich bei einer solch gezielten Arbeit Erfolge ein, so erhöht das auch bei den Pädagog*innen die Bereitschaft, weitere Aktivitäten zur Gestaltung der Ganztagsschule anzugehen.

These 3: Die Zeit- und Ablaufstrukturen der real existierenden Ganztagsschulen sind oft unzureichend und bieten zu wenige unterschiedliche Lernmöglichkeiten. Dies ist verknüpft mit einer viel zu knappen Personaldecke. Vorschläge für eine bessere Praxis liegen vor – doch ihre Umsetzung erweist sich als schwierig.

Nach der bis heute gültigen KMK-Regelung von 2006 müssen Ganztagsschulen in Primar- und Sek. I-Bereich an mindestens drei Tagen in der Woche ein Angebot von mindestens sieben Zeitstunden (einschließlich der Mittagspause) zur Verfügung stellen. Dies ist ein äußerst dürftiges Zeitbudget, das für außerunterrichtliche Aktivitäten nur vier bis sechs Zeitstunden in der Woche lässt. Es entspricht damit weder den Betreuungsinteressen der Eltern noch den pädagogischen Vorstellungen der Schule. Allerdings gelten in den meisten Bundesländern inzwischen weit umfangreichere zeitliche Regelungen (Stand 2016): Fünf Tage mit sieben bzw. acht Stunden in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein – und auch in den nordrhein-westfälischen Grundschulen – mindestens vier Tage in den übrigen Bundesländern (vgl. Klemm & Zorn 2019).

Auch die StEG-Schulleitungsbefragung von 2015 hat gezeigt, dass insgesamt an den Ganztagschulen eine zeitliche Erweiterung stattgefunden hat. Aber nach wie vor hat etwa die Hälfte der Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich täglich weniger als acht Stunden geöffnet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 253), und die Betreuungszeiten für einzelne Gruppen liegen nicht selten zeitlich noch einmal deutlich darunter. Nur bei Schulen mit einer Hort-Kooperationen sind die Betreuungszeiten im Durchschnitt höher (StEG-Konsortium 2019, S. 4, 29f.)

Es kommt hinzu, dass in vielen Fällen die Länder die in den Erlassen festgelegten Zeiten nicht einmal vollständig durch pädagogisches Personal abdecken (vgl. Klemm & Zorn 2019), so dass Schulleitungen zur Einwerbung weiterer Mittel gezwungen sind. Dazu gehört die Akquirierung der Gelder bei Kommunen und Stiftungen ebenso wie die Umwandlung von Lehrerstellen in »preiswertere« Erzieherstunden oder noch »preiswertere« Stunden von Personen ohne jede pädagogische Ausbildung. Und dazu gehört auch die Einwerbung kostenloser Angebote (z. B. Erste-Hilfe-Kurse des Roten Kreuzes). In vielen Schulen lässt sich nur auf diese Weise die offiziell vorgegebene Ganztagszeit auch wirklich abdecken.

Zusammen mit meinen Kollegen Klemm und Radisch haben wir 2016 in einem Workshop mit Schulleitungen von Ganztagschulen die Frage erörtert, welchen zeitlichen Rahmen und welche Ablauforganisation eine »gute« Ganztagschule braucht. Herausgekommen ist dabei ein Konzept, das aus zwei Elementen besteht, und das sich von der gegenwärtigen Praxis in den meisten Bundesländern deutlich unterscheidet:

Im Unterschied zur Regelung der KMK und vieler Länder soll – so unsere Vorstellung – jede Ganztagschule an fünf Tagen in der Woche mit jeweils acht Zeitstunden geöffnet sein – und zwar kostenfrei in allen Teilen – natürlich auch und gerade im Primarbereich. Mit diesem Zeitumfang ist auch die maximale Betreuungszeit für jeden einzelnen Schüler, jede Schülerin definiert. Zum zweiten geht es um die Ablauforganisation in diesem zeitlichen Rahmen. Nach unserer Vorstellung gibt es verpflichtende Präsenzzeiten (Kernzeiten) und zusätzliche freiwillige Angebotszeiten. In den Kernzeiten sind auch Freizeitaktivitäten und Pausenkonzepte integriert (z. B. während der Mittagszeit). Kern- und Angebotszeiten sind pädagogisch sinnvoll zu flexibilisieren und zu rhythmisieren, so dass es in einem integrierten Tageslauf künftig keine Zweiteilung mehr gibt zwischen Zeitblöcken des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Aktivitäten. Früh- und Spätöffnungszeiten sollen dieses Konzept ergänzen.

Das bedeutet, dass die einzelnen Schüler*innen je nach Jahrgang und individueller Fächer- und Kurswahlen unterschiedliche Präsenzzeiten haben. Diese werden ergänzt durch die freiwillige Teilnahme an weiteren Angeboten. Falls gewünscht, können zeitlich darüber hinausgehend die Freizeitangebote der Schule in Anspruch genommen werden. Ein so angelegter Zeitrahmen ermöglicht neben einer pädagogischen Gestaltung der Ganztagschule auch die an den Bedarfen der Eltern orientierte Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Für eine Ganztagschule,

die sich an diesen zeitlichen Strukturen orientiert, macht es keinen Sinn, weiter die Begriffe »offen« oder »gebunden« zu benutzen. Diese Kategorien verlören auch deshalb ihre Bedeutung, weil in einer solchen Schule Unterricht und außerunterrichtliche Angebote rhythmisiert über den ganzen Schultag verteilt wären. Die Kooperationsformen zwischen Schule und Freien Trägern müssten entsprechend weiterentwickelt werden, dabei sollten die Freien Träger in die Entwicklung des Schulprogramms eingebunden werden.

Zu fordern ist, dass ein solches Zeit- und Ablaufkonzept durch die entsprechende Mittel- und Stellenzuweisung für das pädagogische Personal auch vollständig abgedeckt wird, und zwar vor allem durch Mittel des Landes und evtl. der Kommunen. Das Ausmaß der personellen Zuweisung muss sich aus den Anforderungen der Schulen ergeben und darf nicht von den Schwankungen der Haushaltslagen abhängig gemacht werden.

Den Autoren und Autorinnen dieses Vorschlags, also vor allem den Schulleitungsmitgliedern unseres Workshops, war 2016 klar, dass sie hiermit eine konkrete Utopie skizziert haben. Wir haben dafür auch einige Kritik erhalten. Den Ministerien und der Schulaufsicht war das Ganze zu teuer, und etliche Vertreter der Freien Träger fürchteten um ihre Selbstständigkeit. Mein Eindruck ist nun, dass sich in den letzten Jahren die Praxis in Richtung unseres Vorschlags bewegt hat: Eine achtstündige Öffnungszeit an fünf Tagen ist nicht mehr exotisch, sondern in einigen Bundesländer (Hamburg, Hessen) und in NRW für die Grundschulen bereits Erlasslage. Weit schwieriger zu realisieren ist offensichtlich die Abkehr von der Zweiteilung der Ganztagschule und die Hinwendung zu einem integrierten und rhythmisierten Tageslauf. Die Struktur der offenen Ganztagschule, in der ein Teil der Kinder mittags nach Hause geht, erweist sich hier als blockierend. Allerdings gibt es an einigen Orten Bemühungen, *alle* Schülerinnen einer solchen Schule auch zur Teilnahme am offenen Ganztag zu motivieren und dann den Tageslauf für alle zu rhythmisieren. In Köln – so habe ich erfahren – gibt es einzelne Grundschulen, die schon so arbeiten. Dazu müssen sich starke Schulleitungen und innovationsfreudige Träger zusammentun.

These 4: In vielen Ganztagschulen laufen unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten deutlich voneinander getrennt. Dies gilt insbesondere für offene Ganztagschulen mit nachmittäglichem Betreuungsbereich, aber auch für manche gebundene Schule. Wenn der Ganztagscharakter einer Schule auch dazu führen soll, dass sich Lernformen ändern und dass Unterricht vielfältiger werden soll, muss diese Teilung überwunden werden.

Als Gegenmodell zu der kritisierten Zweiteilung steht das zuvor schon skizzierte Konzept: ein rhythmisierter Tagesablauf, in dem eine möglichst vielfältige Angebotspalette durch multiprofessionelles Personal realisiert wird. Neben dem Unterricht gehören Arbeitsgruppen ebenso dazu wie Wahlkurse, individuelle Lernzeiten, stärkenorientierte Angebote und spielerische Aktivitäten. Dies alles ist ange-

ordnet in einem Tagesablauf, in dem sich die unterschiedlichen Lernformen – und damit auch Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter*innen – abwechseln. Diese Verknüpfung von formellem und informellem Lernen ist als Zielvorstellung häufig beschrieben worden, und in etlichen Ganztagschulen, vor allem in gebundenen, finden wir in der Praxis auch eine Annäherung an diese Vorstellungen.

Voraussetzung für eine solche Ganztagschul-Praxis ist eine gelingende multiprofessionelle Kooperation. Dazu gehören Lehrkräfte, die gern auch außerunterrichtliche Aktivitäten gestalten und durchführen. Und dazu gehören weitere pädagogische Fachkräfte – unter ihnen Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen – die mit ihren Kompetenzen die Lernmöglichkeiten der Schule erweitern und die dabei auch eng mit Lehrkräften zusammenarbeiten. Weil die meisten Ganztagschulen auch inklusive Schulen sind, gehören inzwischen auch Sonderpädagog*innen und Integrationshelfer*innen zum pädagogischen Personal. Um die Kooperation zwischen diesen verschiedenen Professionen zu realisieren, bedarf es wöchentlich festgelegter Kooperationszeiten, in denen alle Mitarbeiter*innen ihre gemeinsame Arbeit planen und reflektieren können. Aktuell gibt es in mehr als 50 Prozent der Ganztagschulen keine solchen Kooperationszeiten – so die StEG-Schulleitungsbefragung 2017 (StEG-Konsortium 2019, S. 89 ff.).

Nun gibt es in den real existierenden Ganztagschulen allerdings viele weitere Momente, die eine solche multiprofessionelle Kooperation erschweren. Die fehlenden Kooperationszeiten habe ich schon angesprochen. Aber auch die häufig bestehende räumliche Trennung zwischen Schule und Nachmittagsbereich gehört dazu.

Auf Seiten des weiteren pädagogischen Personals ist außerdem zu nennen

- die unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse bei verschiedenen Trägern,
- die oft dürftig ausgestatteten Arbeitsverträge, was zeitliche Befristung, Arbeitszeiten und Entlohnung angeht,
- und der erhebliche Anteil von Kräften ohne jede pädagogische Qualifikation.

Auf Seiten der Lehrkräfte zählen dazu

- Arbeitszeitmodelle, die sich ausschließlich an erteilten Unterrichtsstunden orientieren,
- ein hoher Anteil von Teilzeitkräften, die sich nachmittags nur schwer einsetzen lassen,
- und der wachsende Mangel an Fachlehrer*innen.

Um hier zu einer besseren Situation für die verschiedenen Beschäftigtengruppen zu kommen, bedarf es in vielen Punkten Entscheidungen auf der Ebene der Träger (z. B. Einrichtung von Kooperationszeiten), der Schulverwaltungen (z. B. Fortbildung für Lehrkräfte) und vor allem der Ministerien (z. B. angemessene Personalzuweisungen).

These 5: Der quantitative Ausbau und die Qualitätsentwicklung der bestehenden Ganztagschulen müssen weitergehen. Das stößt aber auf zunehmend