

Stecher, Ludwig

Ganztagsschulen in Deutschland

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 214-222



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stecher, Ludwig: Ganztagsschulen in Deutschland - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 214-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136258

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ganztagsschulen in Deutschland

Ludwig Stecher

Die Ganztagsschule ist in Deutschland spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Erhebung (2001) ein viel diskutiertes Thema. Wie die aktuellen Zahlen zur Entwicklung von Ganztagsschulen zeigen, korrespondiert mit dem öffentlichen Interesse auch ein enormer zahlenmässiger Aufschwung an Ganztagsschulen. Mit der Ganztagsschule verbinden sich dabei nicht nur Hoffnungen auf eine verbesserte Lern- und Lehrkultur, sondern die Ganztagsschule soll auch erzieherische Funktionen übernehmen und durch ihr verlässliches Betreuungsangebot beiden Elternteilen eine Erwerbstätigkeit ermöglichen. Ob die Ganztagsschule alle diese Hoffnungen erfüllen kann, ist jedoch derzeit aus wissenschaftlicher Sicht noch unklar. In dieser Situation kommt der derzeit in Deutschland durchgeführten Längsschnittstudie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) eine besondere Bedeutung zu. Auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe mit ca. 35'000 Schülerinnen und Schülern aus 380 Schulen soll sie Antworten auf die drängenden Fragen liefern. Neben den Schülern wurden auch die Schulleitungen, das pädagogische Personal, die ausserschulischen Kooperationspartner wie auch die Eltern befragt. Der Beitrag schliesst mit einigen Anmerkungen dazu, welche möglichen Auswirkungen die Einführung der Ganztagsschule auf die Lehrerinnen und Lehrer haben kann – sei dies in Bezug auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, sei dies in Bezug auf neue Arbeitszeitmodelle mit längeren Anwesenheitszeiten in der Schule.

1. Begründungen ...

Das Thema Ganztagsschule hat zur Zeit Konjunktur. Dies zeigt sich nicht nur in der öffentlichen Diskussion um die Ganztagsschule, sondern auch in der Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Thema. Recherchiert man etwa in der Datenbank des Fachinformationssystems Bildung (FIS-Bildung), so zeigt sich, dass in den Jahren 2003 und 2004 so viele Artikel, Beiträge und Bücher zum Thema Ganztagsschule (Schlagwortsuche «Ganztagsschule») erschienen sind wie niemals zuvor in den letzten 20 Jahren. Einer der Hintergründe für diesen Aufschwung der Ganztagsschule als einem öffentlichen Thema sind sicher die schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien. Die Ganztagsschule soll durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen fördern, aber auch dazu beitragen, dass bildungsrelevante Rahmenkompetenzen wie selbstständiges Lernen gefördert werden. Mit der Ganztagsschule verbinden sich aber nicht nur bildungspolitische Hoffnungen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 487). Jugendpolitische Argumente beispielsweise zielen auf die allgemeine Verbesserung und Optimierung der Bedingun-

gen für eine gelingende psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden und deren Integration in die Welt der Erwachsenen, die durch das Mehr an Zeit in der Ganztagschule besser unterstützt werden sollen. Schliesslich ist nicht zu vernachlässigen, so familien- und arbeitsmarktpolitische Argumente, dass durch die ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen beiden Elternteilen zunehmend die Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit offen steht.

Im Jahr 2003 hat die deutsche Bundesregierung deshalb das «Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung» (IZBB) aufgelegt. Im Rahmen dieses Programms werden zwischen 2003 und 2007 insgesamt vier Milliarden Euro für den Auf- und den Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung gestellt. Weitere Förderung und Unterstützung erhalten die Ganztagschulen seitens der einzelnen Bundesländer. Zweifelsohne haben diese Aktivitäten zu einem Aufschwung in der Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland geführt.

2. Entwicklungen ...

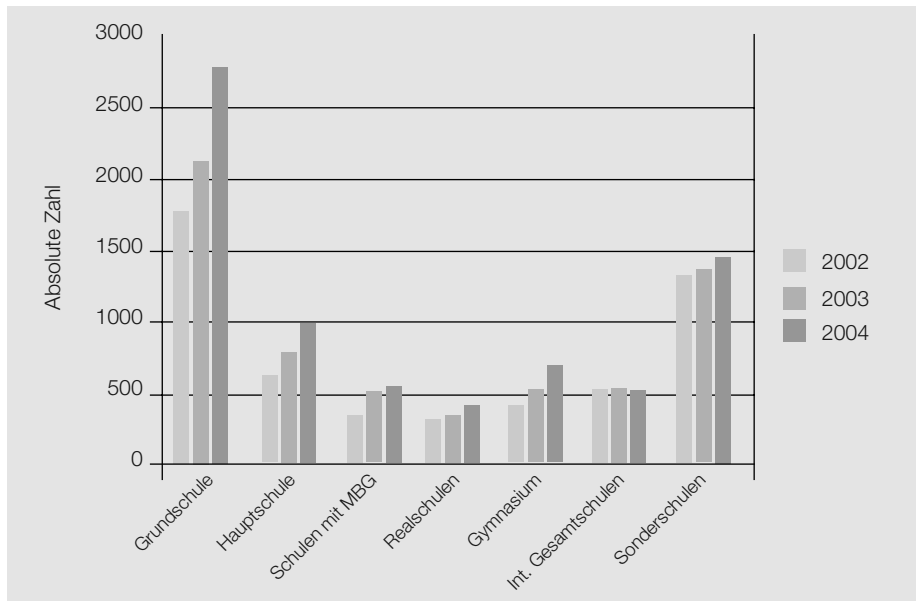
Betrachtet man die Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland auf der Basis der offiziellen Statistik, zeigt sich ein enormer Aufschwung in den letzten Jahren (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2006; siehe Abb. 1). So ist die Anzahl der im Ganztagsbetrieb arbeitenden *Grundschulen*¹ von 2002 bis 2004 von 1'757 auf 2'766 gestiegen, was einer Zunahme in diesem Zeitraum von 57 Prozent entspricht. Wie Abbildung 1 ausweist, stellen damit die Grundschulen die zahlenmässig stärkste Gruppe der Ganztagschulen in Deutschland. Die 2'766 Grundschulen machen 16 Prozent aller Grundschulen im Bundesgebiet aus (siehe Abb. 2).

Die höchste relative Zuwachsrate zwischen 2002 und 2004 haben wir bei den *Schulen mit mehreren Bildungsgängen*, die vornehmlich in den neuen Ländern der Bundesrepublik zu finden sind, und den *Gymnasien* zu verzeichnen². Bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen ergibt sich zwischen 2002 und 2004 eine Zuwachsrate an ganztätig arbeitenden Schulen von 68 Prozent³. Die 553 Schulen machen damit etwa ein Viertel

¹ «Ganztägige Beschulung und Betreuung werden häufig von Schulzentren angeboten, die mehrere Schularten als eine Verwaltungseinheit vereinen. An solchen Zentren werden verschiedene Angebote des Ganztagschulbetriebs häufig für mehrere Schularten gemeinsam vorgehalten» (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2006, S. 6). In einem solchen Fall werden die Schulen schulartspezifisch, das heisst unter der jeweiligen Schulart, getrennt ausgewiesen. Ein Schulzentrum beispielsweise, das in zwei Schularten Ganztagsbetrieb vorhält, wird damit zweimal gezählt.

² Bei den Freien Waldorfschulen fand zwischen 2002 und 2004 sogar ein Zuwachs an Ganztagschulen von 110 Prozent statt (von 30 auf 63 im Ganztagsbetrieb arbeitenden Schulen). Auf Grund der zahlenmässig geringen Bedeutung dieser Schulart im deutschen Bildungssystem soll darauf im Weiteren aber nicht näher eingegangen werden.

³ Wobei, betrachtet man die Zuwachsraten zwischen den Jahren 2002 und 2003 (53%) und zwischen 2003 und 2004 (10%) im Vergleich zueinander, gegenwärtig eine deutliche Abschwächung der Zuwachsrate zu erkennen ist.



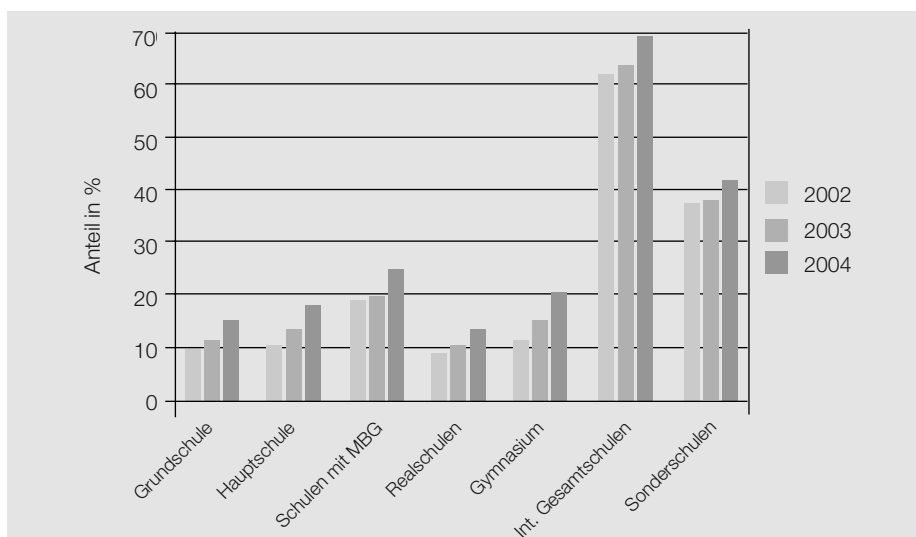
Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006, Tabelle 1, S. 9.

Abbildung 1: Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland zwischen 2002 und 2004

aller Schulen mit mehreren Bildungsgängen aus. Bei den Gymnasien beträgt der Zuwachs zwischen 2002 und 2004 67 Prozent. 2004 arbeiteten insgesamt 644 Gymnasien im Ganztagsbetrieb – das entspricht einem relativen Anteil dieser Schulen an allen Gymnasien von 21 Prozent. Etwas geringer fällt die Zuwachsrate bei den Hauptschulen aus. Hier beträgt sie aber auch immerhin noch 52 Prozent. Etwa 18 Prozent aller deutschen Hauptschulen arbeiten damit gegenwärtig als Ganztagschulen.

Deutlich geringere Zuwachsraten als für die vorgenannten Schularten finden wir für die *Realschule* mit 39 Prozent und für die *Integrierten Gesamtschulen* bzw. die *Sonderschulen* mit jeweils nur 4 bzw. 9 Prozent Zuwachs. Betrachten wir jedoch Abbildung 2, so wird deutlich, dass die geringen Zuwachsraten im Bereich der Integrierten Gesamtschulen bzw. der Sonderschulen auf einen gewissen Deckeneffekt zurückzuführen sind. Bei den Sonderschulen arbeitete 2002 bereits ein gutes Drittel als Ganztagsstageschule, bei den Gesamtschulen bereits gut zwei Drittel.

Neben der Betrachtung der Anzahl der Schulen im Ganztagsbetrieb und deren Entwicklung zwischen 2002 und 2004 lohnt auch ein Blick auf die Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Es zeigt sich, dass gegenwärtig (2004) etwa 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote wahrnehmen⁴. Dies entspricht einem Anteil an allen deutschen Schülerinnen und



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006, Tabelle 2, S. 9.

Abbildung 2: Anteil der Ganztagsschulen an allen Schulen der jeweiligen Schulart

Schülern der Primar- und Sekundarstufe I von 12,5 Prozent (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2006, S. 15). Dabei zeigen sich deutliche schulartspezifische Unterschiede: Während der Anteil der am Ganztagsschulbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an allen Schülern der jeweiligen Schulart bei den Grund-, den Realschulen und den Gymnasien nur zwischen 5 und 7 Prozent beträgt, liegt dieser Anteil bei den Sonderschulen bei 36, bei den Integrierten Gesamtschulen sogar bei 69 Prozent. Diese Unterschiede sind vor allem auf die unterschiedlichen Organisationsmodelle des Ganztagsbetriebs in den jeweiligen Schularten zurückzuführen. Während die Integrierten Gesamtschulen (und die Sonderschulen) häufig als *vollgebundene* Modelle organisiert sind – das heißt, dass alle Schülerinnen und Schüler, die die Schule besuchen, auch an den Ganztagsangeboten verpflichtend teilnehmen müssen – überwiegen bei den anderen Schularten *offene* Organisationsmodelle. Bei diesen Modellen können die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie an den ganztägigen Angeboten ihrer Schule teilnehmen möchten oder nicht (siehe Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2006, S. 11).

⁴ Die Statistik der Kultusministerkonferenz lässt dabei keine Aussagen zu, mit welcher zeitlichen und angebotsbezogenen Intensität die Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot teilnehmen.

3. ... und drängende Fragen

In erstaunlichem Kontrast zur öffentlichen Prominenz des Themas und zur eben beschriebenen rasanten Entwicklung der Ganztagschulen in den letzten Jahren steht der Mangel an wissenschaftlich gesichertem Wissen über Ganztagschulen. Bislang gibt es kaum Studien, die über die pädagogische Wirkung, die unterschiedlichen Organisationsmodelle und pädagogischen Konzepte, die Ausbildung des Personals im Nachmittags- bzw. ausserunterrichtlichen Bereich oder über die Auswirkungen des Ganztagsbesuchs der Kinder auf die Familie auf der Basis umfassender repräsentativer Stichproben Auskunft geben. Mit anderen Worten: Wir wissen derzeit kaum, ob die vielfachen Hoffnungen, die sich an die Einrichtung und den Ausbau von Ganztagschulen knüpfen, in der Schulpraxis tatsächlich realisiert werden können (vgl. Klieme, Kühnbach, Radisch & Stecher, 2005; Radisch & Klieme, 2004).

4. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Der gegenwärtig umfassendste und aufwändigste wissenschaftliche Versuch, die vielen drängenden Fragen, die sich mit der Ganztagschule verbinden, zu beantworten ist die *«Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen»* (StEG)⁵. StEG wird durchgeführt von einem Konsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (Eckhard Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut in München (Thomas Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Heinz Günter Holtappels), finanziell unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und in Kooperation mit den Kultusministerien der Länder.

Bei StEG handelt es sich – in erster Linie⁶ – um eine bundesweit durchgeführte Befragungsstudie an deutschen Ganztagschulen. Um die Komplexität der schulischen Realität dabei möglichst umfassend abzubilden, werden nahezu alle an Schule beteiligten Personengruppen befragt: die Schulleitungen, das Lehrerkollegium, das weitere im Ganztagsbetrieb arbeitende pädagogische Personal, die ausserschulischen Kooperationspartner, die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Dies ermöglicht einen umfassenden Blick auf die schulischen Abläufe aus unterschiedlichsten Perspektiven. Neben der *Mehrperspektivität* zeichnet sich StEG durch seine *grosse repräsentative Stichprobe* aus. Rund 380 Schulen mit nahezu 35'000 Schülerinnen und Schülern beteiligen sich an der Studie. Ein in der deutschen Ganztagschulforschung bisher einmaliges Unternehmen.

⁵ Kontakt StEG: Dr. Ludwig Stecher (Projektkoordinator), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

⁶ Mit StEG kooperiert eine Reihe weiterer – zum Teil qualitativer – Projekte, die sich mit verschiedenen Schwerpunktthemen zur Ganztagschule – wie zum Beispiel der Bedeutung von Sport und Bewegung im Ganztagsangebot – beschäftigen.

Entsprechend der Forschungsschwerpunkte der beteiligten Institute und der zahlreichen Desiderate im Bereich der Ganztagsschulforschung decken die Fragebögen weite inhaltliche Bereiche ab. Zielrichtung ist dabei nicht ein Vergleich zwischen «guten» und «schlechten» Ganztagsschulen. Vielmehr geht es darum, diejenigen Aspekte und Faktoren zu identifizieren, die eine erfolgreiche Arbeit an den Schulen ermöglichen bzw. diese erschweren. Ein zentraler Bereich richtet sich dabei auf die Schul- und Unterrichtsqualität und auf die Qualität der nachmittäglichen bzw. ausserunterrichtlichen Angebote. Hier kommen sowohl die Schulleitungen und das Lehrerkollegium als auch das weitere pädagogisch tätige Personal und die Schülerinnen und Schüler zu Wort. Ein anderer Bereich bezieht sich eingehender auf das weitere pädagogisch tätige Personal: Wer bestreitet die zusätzlichen Angebote im Ganztagsbetrieb – Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen oder Ehrenamtliche – und welche Ausbildung bringen sie für diese Arbeit mit? Diese Frage ist grundlegend für alle Bemühungen zur Weiterbildung dieses Personals. Ein anderer Bereich richtet den Fokus auf die unterschiedlichen pädagogischen und organisatorischen Modelle von Ganztagsschulen. In der Bundesrepublik lässt sich hier eine erhebliche Bandbreite feststellen. Ein weitgehendes Novum in der Ganztagsschulforschung ist der StEG-Fragebogen für ausserunterrichtliche Kooperationspartner. Dieser von den Leiterinnen und Leitern der örtlichen Verbände zu bearbeitende Fragebogen ermöglicht differenzierte Einblicke in die Beschaffenheit und auch Probleme der Zusammenarbeit zwischen den Verbänden und den Schulen – aus der Sicht der Verbände. Weitere wichtige inhaltliche Bereiche der Studie richten sich beispielsweise auf die Akzeptanz des Ganztagsbetriebs und seiner Angebote seitens der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und vieles anderes mehr.

StEG ist dabei nicht nur am Status Quo der Ganztagsschulen interessiert – im Sinne einer Querschnitterhebung –, im Mittelpunkt steht die *Entwicklung von Ganztagsschulen* über mehrere Jahre hin. Deshalb ist StEG als eine *Längsschnittstudie* angelegt, bei der dieselben Schulen und Personen in drei Erhebungswellen im Abstand von knapp zwei Jahren befragt werden. Dies erlaubt einen verlängerten Einblick in die Startphase jener Ganztagsschulen, die erst kürzlich im Rahmen der Förderprogramme des Bundes und der Länder den Ganztagsbetrieb aufnahmen. Aber auch bei Schulen, die schon länger als Ganztagsschule arbeiten, ermöglicht die längsschnittliche Anlage der Studie ein ausreichendes Zeitfenster zur Erfassung dynamischer Entwicklungsprozesse. Im Sommer 2005 wurde die erste Erhebung durch das Data Processing Center, Hamburg, durchgeführt. Die weiteren Erhebungswellen finden im Frühjahr 2007 und 2009 statt. Derzeit werden die Daten der ersten Erhebungswelle aufbereitet. Im Herbst 2006 werden die Ergebnisse der Base-line-Erhebung in Buchform veröffentlicht (Juventa-Verlag).

5. Ganztagschulen und ihre Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrer(-bildung)

Die Ganztagschulen haben in den letzten Jahren die Schullandschaft in Deutschland deutlich verändert. Das betrifft neben der formalen Organisation von Schule unter anderem auch die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Auf zwei der Themen, die mir in diesem Zusammenhang besonders wichtig erscheinen, möchte ich abschliessend kurz eingehen: a) die Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und dem weiteren im Ganztagsbetrieb arbeitenden pädagogischen Personal und b) neue Arbeitszeitregelungen für Lehrerinnen und Lehrer.

(a) Die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und dem weiteren pädagogischen Personal an der Schule ist ein wesentlicher Aspekt für eine gelingende Ganztagschule. Gerade wenn wir daran denken, dass eines der Definitionskriterien, das die deutsche Kultusministerkonferenz in Bezug auf Ganztagschulen formulierte, darin besteht, dass das, was am Vormittag (unterrichtsbezogen) und das, was am Nachmittag (ausserhalb des Unterrichts) stattfindet, in einem konzeptionellen Zusammenhang zueinander stehen soll. Dies ist in der Praxis nur dort möglich, wo die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal eng zusammenarbeiten und kooperieren. Dazu sind einerseits geeignete organisatorische Instrumente in der Schule notwendig – wie gemeinsame Konferenzen und ausreichende Überschneidungen in den Arbeitszeiten beider Gruppen –, die gewährleisten, dass Absprachen getroffen und gemeinsame Ideen entwickelt und umgesetzt werden können. Dazu gehört andererseits auch ein professionsübergreifendes inhaltliches Verständnis der gemeinsamen Arbeit. Betrachten wir in diesem Zusammenhang die gegenwärtige Diskussion zwischen Schul- und Sozialpädagogik als wichtigen Partnern einer ganztägigen Bildung, so zeigt diese Diskussion aus meiner Sicht allerdings, dass hier nur sehr langsam zusammenwächst, was zusammengehört. So fand beispielsweise 2003 an der Universität Bielefeld eine Tagung zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Bereich der ganztägigen Bildung statt, bei der das Verhältnis zwischen Schul- und Sozialpädagogik neu vermessen und im Sinne einer kooperativen Gestaltung ganztägiger Bildung neu formuliert werden sollte. Wer jedoch den Tagungsband (Otto & Coelen, 2004) zur Hand nimmt und sich dort auf die Suche nach einem gemeinsamen, die Professionen verbindenden Bildungsverständnis macht, erlebt eine Überraschung. Gerade der Sozialpädagogik scheint es dort gar nicht so sehr um die Formulierung eines *gemeinsamen verbindenden Bildungsverständnisses* mit der Schulpädagogik zu tun zu sein, sondern sie nimmt vielmehr selbstbewusst und geradezu «eigensinnig» eine eigene originäre Bildungsidee für sich in Anspruch. Beispielhaft ist hierfür der Beitrag von Albert Scherr. Scherr rekurriert darin auf eine Bildungsidee, die er als *Subjekt-Bildung* bezeichnet. (Subjekt-)Bildung versteht er darin als Eigenleistung des Subjekts, die sich auf die Entfaltung der Subjektivität im Sinne von «Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit» richtet, wobei Subjektivität «nicht als eine selbstverständliche Eigenschaft der Individuen unterstellt, sondern als ein Potenzial begriffen wird, dessen Entwicklung und Realisierung

an angebbare Voraussetzungen und Bedingungen gebunden ist» (Scherr in Otto & Coelen, 2004, S. 89). Bildungsprozesse sind aus dieser Perspektive danach zu bewerten, inwieweit sie die Entfaltung dieses Potenzials ermöglichen und «zu solchen Prozessen [beitragen] ..., in denen Individuen zur bewussten Auseinandersetzung mit demokratischen und menschenrechtlichen Prinzipien, mit fremdenfeindlichen und rassistischen Ideologemen und Ideologien sowie mit den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Entwicklung eines verantwortlichen Lebensentwurfs unter den Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft befähigt werden» (ebd., S. 88). Zu unterscheiden sind derart ausgerichtete *Bildungsprozesse* von *Lernprozessen*, die auf den «Erwerb eines funktional abrufbaren Wissens und Könnens» zielen, die «für das identitätsstiftende Selbst- und Weltverständnis von Individuen jedoch [...] irrelevant sind» (ebd., S. 91). Eine solchermaßen formulierte einseitige Landnahme des Bildungsbegriffs – Bildung vs. Lernen – scheint mir das Verhältnis zwischen Schul- und Sozialpädagogik eher zu erschweren als in einem kooperativen Entwurf von Schule zu enden. An der Schnittstelle zwischen Schulpädagogik und den weiteren Professionen im Ganzttag sehe ich eine der Schlüsselstellen einer gelingenden Ganzttagsschulentwicklung, und es wird interessant sein, die Diskussion in diesem Zusammenhang die nächsten Jahre zu verfolgen. Zu den professionspolitischen – und das heisst letztlich auch ausbildungsbezogenen – Fragen gehört die Frage, ob Lehrpersonen, die im Bereich des Ganztagsangebots eingesetzt werden, hinreichend für die Durchführung ausserunterrichtlicher Angebote qualifiziert sind. In Methodik und Didaktik unterscheidet sich der Unterricht von den ausserunterrichtlichen Angeboten. In Russland hat sich aus der Pädagogik heraus hierfür sogar ein spezielles neues Berufsbild entwickelt, das des «Pädagogen für ergänzende Bildung» (Rakhkochkine in Otto & Coelen, 2005, S. 117). Wenngleich die Ausbildung dort noch nicht dem Hochschulstandard der Lehrerausbildung in Russland entspricht, und diese Ausbildung inhaltlich im Detail erst noch zu prüfen wäre, zeigt diese Entwicklung, dass das Thema Weiterqualifikation für Lehrpersonen im Ganztagsbereich in besonderem Mass – und das wird sich in den nächsten Jahren sicher verstärken – virulent ist.

(b) Jenseits dieser Fragen zur Ausbildung und zum Verhältnis zu anderen Professionen wird die Ganzttagsschule unter Umständen gewichtige Veränderungen für die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf deren Arbeitszeiten bedeuten (Stichwort: neue Arbeitszeitmodelle). So beschreibt beispielsweise Hempe-Wankerl (2005) anhand eines Bremer Modellversuchs zu Präsenzzeiten (Ganztagsgrundschule Borchshöhe, Bremen) wie die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern in Ganzttagsschulen anhand eines Jahreszeitenarbeitsmodells neu geregelt und an die Situation der Ganzttagsschulen besser angepasst werden kann. In diesem Modell werden für die Lehrer 35 Stunden Anwesenheit in der Schule (ca. 21 Stunden für Unterricht und 14 Stunden für Arbeiten wie «Planung und Dokumentation der Lernentwicklung der Kinder, Teambesprechungen, Kooperation, Elterngespräche, Arbeit im Schulprogramm, Verwaltungsaufgaben, Pausenaufsichten und gemeinsame Essenszeiten mit den Kindern» (Hempe-Wankerl in Fitzner, Schlag & Lallinger, 2005, S. 234) und etwa 10 weitere Stunden als individuell planbare Arbeitszeit in der Woche festgelegt. Die wöchentliche Gesamtarbeitszeit ergibt sich aus

einer Arbeitszeitberechnung, die für das ganze Jahr einen Erholungsurlaubsanspruch von 30 Tagen vorsieht. Wie Hempe-Wankerl schreibt, lässt sich bei diesem Modellversuch eine grosse Akzeptanz seitens des Lehrerkollegiums mit der neuen Arbeitszeitregelung feststellen. «Die Zufriedenheit gründet sich auf ein positives Lernklima und angenehme Lernatmosphäre und die als entlastend erlebte Arbeitsform im Team, sowie gemeinsame Arbeiten mit Erzieherinnen in der Schule» (ebd., S. 235). Allerdings muss hier hinzugefügt werden, dass der Modellversuch bzw. die Bereitschaft, sich an diesem Modellversuch zu beteiligen von allen Lehrpersonen des Kollegiums abgestimmt und mitgetragen wurde. Ob also die positive Reaktion der Lehrpersonen auf das neue Arbeitszeitmodell an dieser Ganztagschule verallgemeinerbar ist, muss an dieser Stelle offen bleiben. Sicher ist, dass einerseits der politische Wille, weiter Ganztagsangebote und -schulen einzurichten und die deutlich spürbaren ökonomischen Zwänge andererseits die bisher geltenden Arbeitszeitregelungen für Lehrpersonen unter Anpassungsdruck setzen werden.

Fassen wir die kurz beschriebenen Aspekte – Verhältnis zu anderen Professionen, Ausbildung und Arbeitszeiten – zusammen, so lässt sich derzeit nicht abschätzen, in welche Richtung sich dies konkret auf den Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin auswirken wird. Ausser Zweifel aber steht für mich, dass die Ganztagschule das Berufsbild der Lehrerin bzw. des Lehrers (nicht nur) in Deutschland in den nächsten Jahren beeinflussen und verändern wird.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Fitzner, T., Schlag, T. & Lallinger, M. W.** (Hrsg.). (2005). *Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen*. Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Klieme, E., Kühnbach, O., Radisch, F. & Stecher, L.** (2005). *All-day Learning: Cognitive, Emotional and Social Learning. Eine wissenschaftliche Expertise zur Entwicklung und zu den Wirkungen von Ganztagschulen im Auftrag der Jacobs Foundation*. Frankfurt: DIPF.
- Otto, H.-U. & Coelen, T.** (Hrsg.). (2004). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U. & Coelen, T.** (Hrsg.). (2005). *Ganztägige Bildungssysteme*. Münster: Waxmann.
- Radisch, F. & Klieme E.** (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 153–169.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Autor

Ludwig Stecher, Dr., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schlossstrasse 29, D-60486 Frankfurt, steg@dipf.de