

Jürgen Abel, Markus Heibler, Gerhard Koller, Christian Nerowski,
Anke Penczek, Sibylle Rahm

Erwartungen an Ganztagschule. Ergebnisse des Projekts „Modellregion Ganztagschule“

1. Argumentationslinien der Ganztagsdebatte

Die Debatte um die Einführung des Ganztags reicht zurück bis in das 17. Jahrhundert. Die ganztägige Schulorganisation lässt sich nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht als Normalfall bis Ende des 19. Jahrhunderts (zumindest für das höhere Schulwesen) dokumentieren. Erst die pädagogische und die politische Debatte um die Rechte des Kindes führten zu einer Beschränkung der Schule auf die Halbtagsform (Rekus 2009). So steht die Diskussion um die Einführung des Ganztages in einer historischen Tradition, in der reformpädagogische Argumente für und wider die ganztägige Beschulung ausgetauscht werden.

Ganztagschulen können systematisiert werden hinsichtlich ihrer Zielsetzung. Die „Offene Ganztagschule“ mit Mittagessen und einer optionalen Nutzung des Nachmittagsangebots setzt neben dem vormittäglichen Unterrichtsangebot auf Fürsorge, Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder am Nachmittag. Die „Tagesheimschule“ verfolgt ein ganzheitliches Konzept einer umfassenden obligatorischen Begleitung von Kindern mit Mittagessen und dem Wechsel von Unterricht und Neigungsgruppen. Die „Unterrichtsschule“ erweitert den zeitlichen Rahmen des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag und verzichtet weitgehend auf Betreuungsmaßnahmen (ebd.). Rekus unterscheidet dementsprechend die Zielsetzungen eines Lernens plus anschließender Betreuung („Offene Ganztagschule“), einer Einheit von Leben und Lernen in der Schule („Tagesheimschule“) sowie eines effizienten Lernens in der Schule („Unterrichtsschule“) (ebd., S.272).

Die gesellschaftspolitische Debatte der Gegenwart konzentriert sich auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel und den damit einhergehenden veränderten Anforderungen an Schule. Ganztagsschule soll, so Positionen aus Wissenschaft und Politik, zu lebenslangem Lernen und zum Umgang mit Heterogenität befähigen. Ganztägige Bildungseinrichtungen sollen erweiterte Lerngelegenheiten offerieren und die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern. Dies ist auch Antwort auf internationale Schulleistungsvergleichsstudien, die etwa Benachteiligungen aufgrund des sozioökonomischen Status oder des Migrationshintergrundes dokumentieren. So wird die ganztägige Beschulung von Kindern und Jugendlichen als ein notwendiger Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit gesehen (Oelkers 2006; Rauschenbach 2009). Unterstützt durch solche bildungspolitischen Argumente ist die Ganztagsschulentwicklung rapide vorangeschritten. In der öffentlichen Debatte wird die Ganztagsschule einerseits als Einrichtung zur Organisation effizienteren Lernens betrachtet, andererseits wird sie als geeigneter Ort zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen diskutiert. Ganztageeinrichtungen übernehmen in dieser Perspektive Betreuungsaufgaben, die aufgrund veränderter familiärer Konstellationen von der Familie nicht mehr in Gänze übernommen werden können. Schule besetzt damit Aufgabenbereiche, die traditionell der Familie zugeschrieben werden: die Gesundheitsvorsorge oder die Organisation der Freizeit (Kolbe et al. 2009).

Während in der Fachliteratur Zielkataloge einer Erziehungsschule, die weit über das Anliegen von Halbtagschulen hinausreichen, diskutiert werden (Appel 2009), während die Ganztagschule neu gedacht wird und sie als „Stätte der Personwerdung“ definiert wird (Hinz 2008), wird auf der anderen Seite argumentiert gegen die Besetzung familialer Räume durch Bildungsinstitutionen. Keineswegs sicher ist unter dieser kritischen Perspektive, ob Schule nachmittags ein familiäres Umfeld ersetzen kann. Bildungspolitische, sozioökonomische, gesellschaftspolitische und pädagogische Argumentationslinien durchmischen sich.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist deshalb auf historische Argumentationslinien, die bildungstheoretisch fundiert sind, zu achten. In Bildungsreformdebatten werden Argumente vorgetragen, die das Wohl der Kinder und Jugendlichen in den Fokus nehmen. In diesen Bildungsargumenten finden sich Ideen von Ganztagschule als Lern- und Lebensraum, in dem Schülerinnen und Schüler optimale Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten (Reheis 2007; Burow u. Pauli 2006). Dies ist der pädagogische Kern der Debatte. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach der aktuell tragenden Leitidee der Ganztagsdiskussion von Bedeutung. Schließt sie an historische Debatten an? Partizipieren die beteiligten Statusgruppen der Lehrkräfte, der Eltern und der Bildungsverwaltung an einem gemeinsamen Bildungsdiskurs um die Ganztagschule? Wird der Ganztag überhaupt als Bildungsthema angenommen?

2. Die Studie „Modellregion Ganztagschule“

2.1 Die Fragestellung der Studie

Vor dem Hintergrund heterogener Fachdiskurse und Bildungsprogrammatiken sowie auf der Grundlage empirischer Befunde zu Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozessen fragt das Projekt ‚Modellregion Ganztagschule‘ nach den Motivlagen der Statusgruppen. Verbinden Lehrkräfte, Eltern und Angehörige der Bildungsverwaltung mit der Einführung des Ganztags eine Bildungsidee? Stehen sie insoweit in historischer Tradition der pädagogischen Reformbewegung und der Bildungsreformdebatte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts? Verstehen sie die Ganztagschule als Lern- und Lebensraum, als Angebot zur Optimierung von Schülerkompetenzen oder eher als Einrichtung, die einer bildungsökonomischen Logik folgt? Stellen Ganztagschulen eine pragmatische Antwort auf bestehende gesellschaftliche Problemlagen dar? Stehen Lehrkräfte, Eltern und Mitglieder der Bildungsverwaltung grundsätzlich dem Ganztag befürwortend oder kritisch gegenüber?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen soll die Studie „Modellregion Ganztagschule“ einen Beitrag leisten. Sie fragt nach empirischen Evidenzen der Ganztagsdebatte. Aufgeklärt wird über differente Interessenlagen und Perspektiven der Eltern, der Lehrkräfte sowie der Bildungsverwaltung. Die Items werden auf der Basis von drei differenten Argumentationsfiguren entwickelt: dem Fokus ‚Bildung‘ in der Tradition älterer neuhumanistischer und im Umfeld gegenwärtiger bildungsökonomischer Vorstellungen; dem Fokus ‚Gesellschaft‘, bei dem die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen im Vordergrund steht; dem Fokus ‚Verwaltung‘, der länderübergreifende Strukturvorgaben und länderspezifische Richtlinien umfasst. Der Ganztags als Bildungsthema würde, so das theoretische Konstrukt, die beteiligten Statusgruppen für entsprechend entwicklungs- und förderorientierte Argumente votieren lassen. Der Ganztags als gesellschaftliche Herausforderung würde den Betreuungs- und Aufsichtsaspekt akzentuieren. Der Ganztags als verwaltungstechnischer Auftrag würde die Umsetzung politischer und verwaltungstechnischer Vorgaben in den Vordergrund rücken lassen.

Mit der Erhebung der Erwartungen von Lehrkräften, Eltern und Bildungsfachleuten wird die bildungstheoretische Bedeutung des Ganztagsthemas beleuchtet. Gleichzeitig erlauben die Voten der Befragten eine Einschätzung gesellschaftlichen Miteinanders in Bildungsfragen: gibt es Übereinstimmungen in den Perspektiven der Statusgruppen?

Fühlen die Befragten sich ausreichend beteiligt an der Umsetzung des Ganztags?

Wird auf potentielle Partizipationswünsche eingegangen?

Ist der Ganztags ein akzeptiertes, öffentlich breit diskutiertes Entwicklungsthema in einer Bildungsregion?

2.2 Ausgangspunkt: Die Bildungsregion Forchheim

Die Studie setzt an in der Bildungsregion Forchheim, in der öffentliche Debatten und weitgehender Konsens in Ganztagsfragen zu beobachten waren. Eine Projektgruppe unter Leitung des Staatlichen Schulamts, besetzt mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Schularten, des vorschulischen Bereichs, der Erwachsenenbildung, der Jugendarbeit sowie der Wirtschaft entwickelt die Vision gemeinsamer Verantwortung für Bildungsaktivitäten im Landkreis. Eine Zukunftswerkstatt im Januar 2007 führt zur Gründung des Träger- und Fördervereins FOrsprung e.V., der bis heute wesentlicher Motor und Initiator bildungspolitischer Initiativen zur Gestaltung von Schule, Bildung und Unterricht ist.

So engagieren sich im Landkreis Forchheim Lehrkräfte und Eltern beispielsweise dafür, dass eine Halbtagsgrundschule zu einer Tagesschule entwickelt wird. In Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung wird ein alternatives Schulkonzept entwickelt. Arbeitsgruppen bearbeiten Reformthemen wie ein neues Zeitkonzept, veränderte Räumlichkeiten, Essensversorgung, Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation und Evaluation der Maßnahmen. Solche Initiativen, bei denen Eltern, Lehrkräfte, Universität und Bildungsverwaltung kooperieren, sind gute Beispiele für kooperative Schulentwicklung (Nerowski 2008; Rahm 2010). Voraussetzung ist das Gespräch, in dem die Einigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis erreicht werden kann. In Zukunftswerkstätten wird themenzentriert diskutiert und an einer gemeinsamen Vision gearbeitet. Wenn Räume, Personal, Mittel fehlen, müssen Entscheidungsträger der Region mit den Bildungsbeteiligten Kontakt aufnehmen. Schule und Kommune genauso wie Schulen untereinander müssen sich vernetzen, um gemeinsam etwas zu bewegen (Koller 2008). In solchen Prozessen entsteht ein kreatives Feld von Aktivitäten (Burow 2008), in dem die Aktiven der Schulentwicklung sich vernetzen und freiwillige Arbeit im Sinne bürgerschaftlichen Engagements für eine Bildungsidee verrichten (Rahm 2009).

2.3 Erhebung

An der Studie sind neben FORsprung e.V. die an der Universität Bamberg angesiedelten Lehrstühle für Schulpädagogik und für Allgemeine Pädagogik sowie das Bamberger Zentrum für Lehrerbildung beteiligt. Die Studie wird finanziell unterstützt von der Stiftung Bildungspakt Bayern.

Die Datenerhebung erfolgte mittels standardisierten Fragebögen für die drei Statusgruppen ‚Lehrkräfte‘, ‚Eltern‘ und ‚Verwaltung‘, die jeweils auf vier Seiten etwa 60 Items im Multiple-Choice-Format umfassten. Die Befragten wurden gebeten, die ausgefüllten Fragebögen bis Ende 2011 an die Universität Bamberg zurückzusenden.

Zur Erhebung der Statusgruppen ‚Eltern‘ und ‚Lehrkräfte‘ wurden im Landkreis Forchheim alle Lehrpersonen und Eltern befragt. In den beiden Landkreisen Bad Tölz-Wolfratshausen und Traunstein erfolgte die Erhebung auf der Basis einer Stichprobenziehung.

Zur Erhebung der Statusgruppe ‚Verwaltung‘ wurden die mit dem Bereich Ganztagschulen befassten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der nachfolgenden Institutionen befragt: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Abteilungen für Schul- und Bildungswesen an allen bayerischen Regierungsbezirken, die Ministerialbeauftragten der Gymnasien und der Realschulen in allen Regierungsbezirken, alle Staatlichen Schulämter, die Serviceagentur ‚Ganztätig lernen‘ sowie alle Schulleitungen in den Landkreisen Forchheim, Bad Tölz-Wolfratshausen und Traunstein.

Insgesamt wurden dabei 68 600 Fragebögen versendet: 65 000 Elternfragebögen, 2 600 Fragebögen für Lehrkräfte sowie 1 000 Fragebögen für die Statusgruppe ‚Verwaltung‘.

Die Rücklaufquote lag mit insgesamt 4389 vollständig zurückgesendeten Fragebögen bei 6,4%. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Teilrücklaufquoten zum Teil stark variieren. So betrug die Rücklaufquote bei den Eltern bzw. Lehrkräften 5,8% bzw. 12,5%, während sie bei der Statusgruppe ‚Verwaltung‘ mit 31,5% beziffert werden kann.

Der Untersuchung geht eine Vorstudie voraus. So erfolgte zum einen im Jahr 2009 eine Befragung von Lehrkräften zum Thema „Arbeitsplatz Ganztagschule“ in den drei Landkreisen. Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden im Rahmen des Zweiten Bayerischen Ganztagschulkongresses im März 2010 vorgestellt (siehe weiterführend Heibler u. Koller 2010a, 2010b).

3. Ergebnisse

3.1 Abstimmung und Kooperation zwischen den Beteiligten

Schulverwaltung

In der Studie war von Interesse, ob und inwiefern ein Konsens über Zieldimensionen und Konzepte des Reformprojekts ‚Ganztags‘ unter den Beteiligten in einer Bildungsregion zu beobachten ist (vgl. zum Folgenden Abb. 3). Knapp die Hälfte der befragten Vertreterinnen und Vertreter der bayerischen Schulverwaltung bestätigen die Existenz eines Konsenses innerhalb der Schulverwaltung in Bezug auf die Ziele der Ganztagschule. Über 40% verneinten diesen Konsens jedoch; dazu kommen 15%, die darüber keine Auskunft geben können. Die Befragten aus der Schulverwaltung geben ferner an, dass innerhalb der Schulverwaltung keine ausreichenden Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen Verwaltungsebenen existieren (56%) oder diese ihnen nicht bekannt seien (27%). Einen bayernweiten Konsens zur Zielsetzung und zur inhaltlichen Konzeption sehen 30% bzw. 19% der Befragten. 57% sehen keinen landesweiten Konsens, 62% kein landesweites inhaltliches Konzept. Fast 14% wissen nicht, ob es einen Konsens gibt und über 19% wissen nicht, ob ein bayernweites Konzept vorliegt. Ein Konsens hinsichtlich der Ziele sowie ein Konzept der Ganztagschule scheinen somit in der Schulverwaltung nur in eingeschränktem Maß vorzuliegen. Aus den Daten wird deutlich, dass es zum Thema Ganztagschule in Bayern noch einen hohen Erklärungs- und Abstimmungsbedarf gibt.

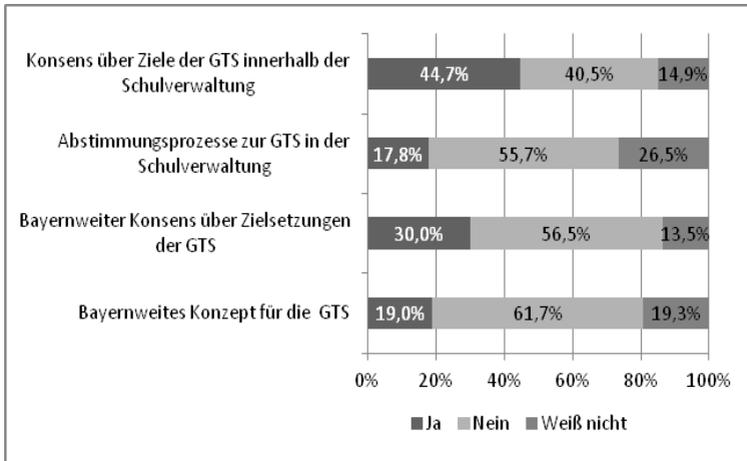


Abbildung 1: Existenz eines Konsenses über Ziele und Konzept der Ganztagschule aus der Perspektive der Schulverwaltung

Lehrkräfte

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Beteiligungen an der Konzeptentwicklung vorgestellt. Betrachtet werden dabei die Erwartungen der Eltern und die Aussagen von Lehrkräften. Die Lehrkräfte wurden befragt, welche Personengruppen an der Erarbeitung dieser Zielvorstellungen eingebunden waren und welche Personengruppen sich an der Erarbeitung eines organisatorischen Konzepts beteiligten (Abb. 2). Die Ergebnisse beider Fragen fielen ähnlich aus. Knapp die Hälfte der Schulleitungen haben an Zielvorstellungen und organisatorischen Konzepten mitgewirkt, 22% bzw. 17% der Lehrerkollegien und ca. 15% der Steuergruppen. Externe Partner und Sachaufwandsträger beteiligten sich mit ca. 18%. Am geringsten war die Teilhabe von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.

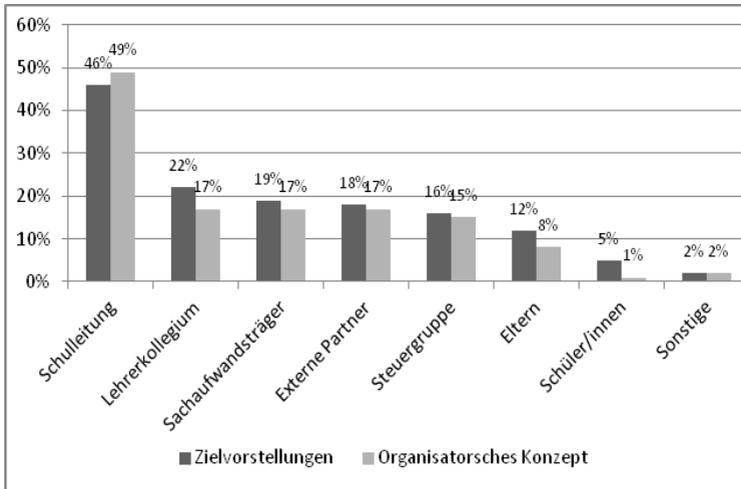


Abbildung 2: Beteiligung an Ziel- und Konzeptentwicklung aus der Perspektive der Lehrkräfte

Eltern

Ferner wurden die Eltern befragt, wer aus ihrer Sicht mit der Entwicklung eines Konzepts betraut werden solle. Dazu wurde die Zustimmung zu zwei unterschiedlichen Statements erhoben: (1) „Ich erwarte von der Ganztagschule, dass sie ein von allen Beteiligten (Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Gemeinde, weiteres Personal) entwickeltes Konzept hat.“ und (2): „Ich erwarte von der Ganztagschule, dass sie ein ausschließlich von Fachleuten entwickeltes pädagogisches Konzept hat.“ Mit über 80% Zustimmung („trifft zu“ und „trifft eher zu“) geben die Eltern ihrem Wunsch Ausdruck, dass sich alle Beteiligten an der Ganztagschule bei der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts einbringen sollten. Dagegen meinen insgesamt nur 52,9% der Eltern, dass sich ausschließlich Fachleute um die Konzeptentwicklung kümmern sollten.

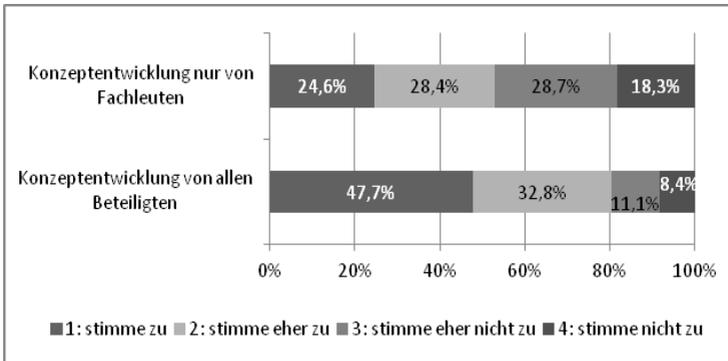


Abbildung 3: Wünsche der Eltern, wer sich an der Konzeptentwicklung der Ganztagschule beteiligen soll

3.2 Betreuung, Lernen oder Unterricht?

In der Untersuchung wird danach gefragt, wie groß der Betreuungsbedarf der Eltern ist, durch was er begründet ist und inwiefern er von Lehrkräften und der Schulverwaltung wahrgenommen wird. Daran anschließend wird die Relevanz, die der bedarfsgerechten Betreuung aus Sicht der Lehrkräfte und der Schulverwaltung zukommt, mit der Relevanz von Unterricht und Lernen verglichen.

Die Eltern wurden befragt, ob sie von der Ganztagschule eine bedarfsgerechte Betreuung ihrer Kinder erwarten. Die Ergebnisse zeigen, dass von Seiten der Eltern ein großer Betreuungsbedarf besteht. Fast 90% der Eltern stimmen der Aussage „Ich erwarte von einer Ganztagschule, dass sie eine bedarfsgerechte Beaufsichtigung meines Kindes sicherstellt“ zu oder eher zu. Dabei ist zu bedenken, dass die Umfrage an allen Schularten (und nicht nur an der Grundschule) durchgeführt wurde.

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, wie die Eltern den Betreuungsbedarf begründen. Spielt die Berufstätigkeit der Eltern eine entscheidende Rolle? Oder gibt es Bedarfe, die in Richtung Freizeitaktivitäten weisen? Die Ergebnisse sind in Abbildung vier ersichtlich. Der Aussage „Ich erwarte von der Ganztagschule, dass mir die Berufstätigkeit erleichtert wird“ stimmen 75% der Eltern zu bzw. eher zu.

Nur 26% der Eltern votieren für die Aussage „Ich erwarte von der Ganztagschule, dass mir durch die längere Betreuung meines Kindes eine verstärkte Teilnahme an Freizeitaktivitäten ermöglicht wird“ („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Der elterliche Betreuungsbedarf ist also primär durch die Berufstätigkeit und nicht durch den Wunsch nach mehr Freizeit begründet. Damit spielen ökonomische und familienpolitische Argumente eher als freizeitorientierte Motive eine entscheidende Rolle.

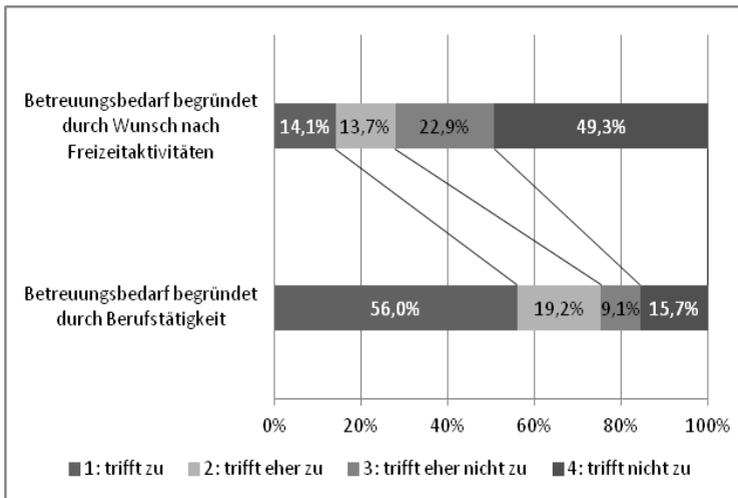


Abbildung 4: Berufstätigkeit und Freizeitaktivität als Begründung des Betreuungsbedarfs der Eltern

Lehrkräfte und Schulverwaltung wissen um die Betreuungsbedürfnisse der Eltern. Beide Statusgruppen stimmen, wie im linken Drittel der Abbildung fünf zu sehen ist, den Zielsetzungen „mehr Betreuung“ und „bessere Betreuung“ zu ungefähr 60% (Lehrkräfte) und 77% (Schulverwaltung) zu. In der Abbildung nicht dargestellt sind weitere 21% der Verwaltung, die sowohl der Frage nach mehr als auch nach besserer Betreuung *eher* zustimmen (insgesamt 98%). Die Lehrkräfte stimmen der Frage nach Betreuung zu 29% (mehr Betreuung) bzw. 28% (bessere Betreuung) eher zu (insgesamt 92% bzw. 84%).

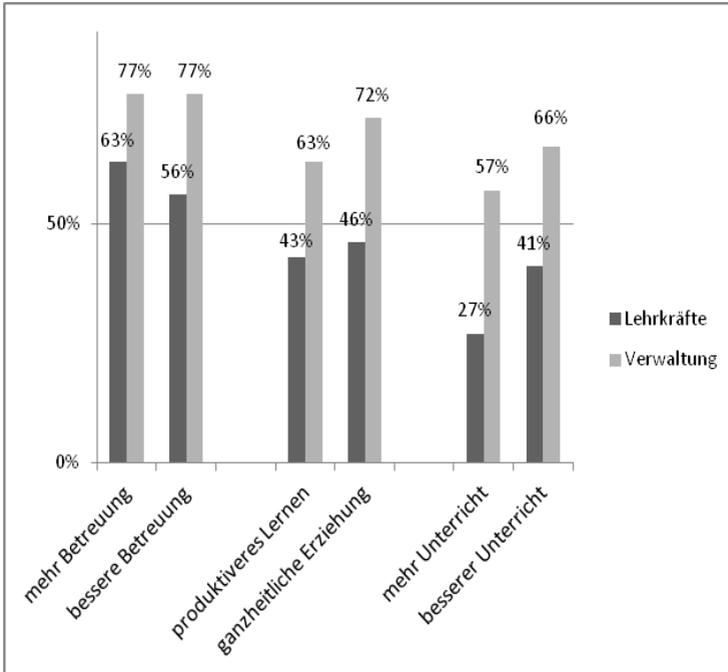


Abbildung 5: Vergleich der Zieldimensionen Betreuung, Lernen und Unterricht bei Lehrkräften und Verwaltung

Die Säulen in der Mitte und im rechten Drittel in Abbildung 5 zeigen den bemerkenswerten Befund, dass dem Betreuungsbedarf mehr Bedeutung zugemessen wird als dem Unterricht und dem Lernen. Der Zustimmung der Lehrkräfte zu den betreuungsbezogenen Items mit jeweils ca. 60% steht die geringere Zustimmung zu den Items ‚produktiveres Lernen‘ und ‚ganzheitlichere Erziehung‘ mit jeweils ca. 45% und die nochmals geringere Zustimmung zu den Items ‚mehr Unterricht‘ (27%) und ‚besserer Unterricht‘ (41%) gegenüber (jeweils nur „trifft zu“). Die Antworten der Schulverwaltung zeigen ein ähnliches Bild. Der 77%igen Zustimmung zur Betreuung stehen 63% bzw. 72% Zustimmung zu Lernen und Erziehung sowie 57% bzw. 66% Zustimmung zum Unterricht gegenüber.

Es kann also festgehalten werden, dass in der Entwicklung der Ganztagschule das Ziel der Sicherstellung einer bedarfsgerechten Betreuung eine größere Rolle spielt als die Verbesserung von Lernen und Unterricht (vgl. Nerowski 2012).

3.3 Raum

Die Raumorganisation kann als zentrales Merkmal der Schulorganisation in Ganztagschulen begriffen werden (Holtappels 2006). Ein Schwerpunkt der Vorstudie „Arbeitsplatz Ganztagschule“ (Heibler u. Koller 2010a, 2010b) lag auf der Betrachtung der beiden Dimensionen ‚Raum‘ und ‚Zeit‘. So zeigte sich hinsichtlich der Dimension ‚Raum‘, dass Ansprüche und Bedürfnisse der Lehrkräfte an die räumliche Gestaltung von Schulen – insbesondere von Ganztagschulen – bei baulichen Maßnahmen wenig oder gar keine Berücksichtigung fanden. Ein klassisches Beispiel stellt in diesem Zusammenhang die Situation im Lehrerzimmer dar. Benötigt werden aus der Perspektive der Lehrkräfte gut ausgestattete Einzel- wie auch Gruppenarbeitsplätze. Aus dem Antwortverhalten wurde ferner deutlich, dass die befragten Lehrkräfte mehrheitlich unter den räumlich voneinander getrennten Arbeitsplätzen (schulischer versus häuslicher Arbeitsplatz) leiden. So vermissen sie beispielsweise am schulischen Arbeitsplatz Material, über das sie zu Hause in ausreichendem Maße verfügen.

Anknüpfend an die Vorstudie wurden die Lehrpersonen danach befragt, wie der ‚Arbeits- und Lebensraum Ganztagschule‘ ihrer Meinung nach aussehen sollte (Abb.6). Dabei waren Mehrfachnennungen möglich:

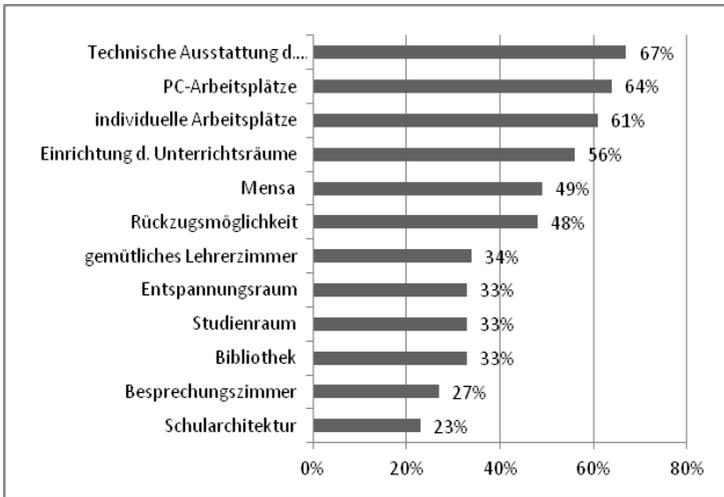


Abbildung 6: Wünsche der Lehrkräfte nach der räumlichen Gestaltung einer Ganztagschule (Mehrfachnennungen möglich)

Es zeigt sich, dass aus Sicht der befragten Lehrpersonen neben infrastrukturellen Notwendigkeiten wie Mensa bzw. Cafeteria insbesondere Möglichkeiten zum individuellen Arbeiten mit entsprechender technischer Ausstattung eingeräumt werden sollten. Diese Einschätzung ist – vor allem in einer gebundenen Ganztagschule – im Zusammenhang mit der deutlich längeren Präsenzzeit der Lehrkräfte an der Schule zu betrachten. Zum Verweilen einladende Lehrerzimmer oder gut ausgestattete Konferenz- und Besprechungszimmer scheinen hier laut Einschätzung der Befragten eher weniger gängige Praxis zu sein. Es wird deutlich, dass für die Lehrpersonen die Arbeitsbedingungen vor Ort, wie die Möblierung und technische Ausstattung der Unterrichtsräume von erheblichem Stellenwert sind. Die Architektur der Schule insgesamt scheint von vergleichsweise geringer Relevanz.

Bei einem Item zur Dimension ‚Raum‘ kann das Antwortverhalten von Lehrpersonen mit der Antworttendenz der Mitglieder der Bildungsverwaltung verglichen werden (Abb. 7).

85,8% der Lehrkräfte sind der Auffassung, die Ganztagschule solle eine bessere Nutzung des Lern- und Lebensraumes Schule bieten. 93,4 % der Mitglieder der Bildungsverwaltung teilen diese Auffassung. Die pädagogische Ausgestaltung des Ganztagsraumes wird demnach für wesentlich erachtet. Hier lässt sich eine Anknüpfung an pädagogische Debatten um gute Schule und die Möglichkeiten eines sozialen Miteinanders im gestalteten Raum ablesen.

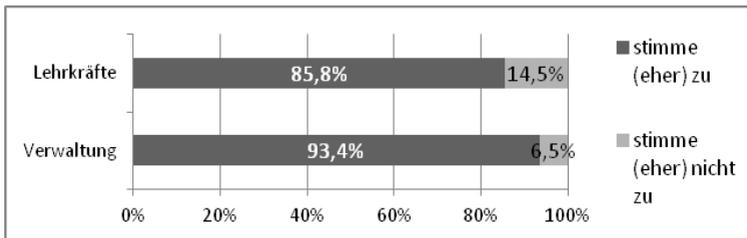


Abbildung 7: Antworten der Verwaltung und der Lehrkräfte auf das Item „Die Ganztagschule soll eine bessere Nutzung des Lern- und Lebensraumes Schule bieten.“

3.4 Zeit

Im Hinblick auf die Dimension ‚Zeit‘ wurde in der Vorstudie deutlich, dass Lehrkräfte mehrheitlich die räumlich-zeitliche Trennung ihrer beiden Arbeitsplätze (Schule und häuslicher Arbeitsplatz) begrüßen, was in einem scheinbaren Widerspruch steht zur artikulierten Belastung durch die räumliche Trennung der beiden Arbeitsplätze. Vermutlich offeriert die räumlich-zeitliche Trennung und die damit verbundene Fragmentierung des Arbeitstages eine gewisse Zeitsouveränität („subjektiver Zeitwohlstand“; vgl. Kleemann 2005). Ferner wünschen sich die befragten Lehrkräfte mehrheitlich (mehr) Kommunikationszeiten innerhalb des Kollegiums, aber auch hinsichtlich der externen Partner und des zusätzlichen pädagogischen Personals.

Abbildung acht zeigt, dass im Vergleich von Lehrkräften und Schulverwaltung vor allem die Schulverwaltung mit der Ganztagschule das Ziel verbindet, dem Unterricht mehr Zeit zuzugestehen.

Die Lehrkräfte stimmen der Aussage „Die Ganztagschule soll mehr Unterrichtszeit zur Verfügung stellen“ zu 57% (eher) zu, wohingegen die Schulverwaltung zu fast 80% zustimmt oder eher zustimmt. Mit ihrem Votum bringen die Lehrkräfte möglicherweise ihre Befürchtung zum Ausdruck, dass mit der Ausweitung der Unterrichtszeit eine Verlängerung der persönlichen Anwesenheitspflicht in der Schule verbunden sein könnte und/oder womöglich eine Aufstockung des eigenen Lehrdeputats verbunden wäre.

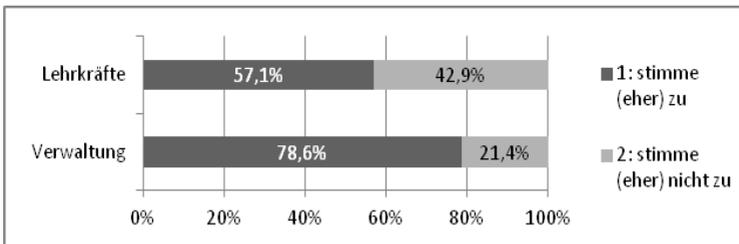


Abbildung 8: Zustimmung zu „Die Ganztagschule soll mehr Unterrichtszeit zur Verfügung stellen“

Ferner wurde bei Lehrkräften und Angehörigen der Schulverwaltung ein Votum zur Aussage „Die Ganztagschule soll lerngemäßere Pausen und Erholungsphasen ermöglichen“ (Abb. 9) erbeten. Befragte beider Statusgruppen bejahen die Aussage mit deutlicher Mehrheit; die Schulverwaltung wiederum deutlicher als die Lehrkräfte. Zu den zentralen Gelingensfaktoren für Ganztags gehört damit aus der Perspektive der Lehrkräfte und der Schulverwaltung ein – im Vergleich zur Regelschule mit Halbtagsunterricht – entsprechendes Zeitkonzept, das pädagogisch durchdachte Zeiten der Entspannung vorsieht.

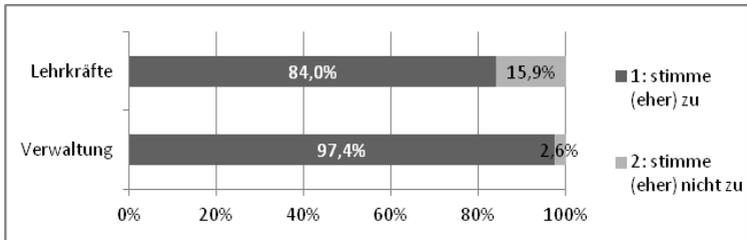


Abbildung 9: Die Ganztagschule soll lerngemäÙere Pausen und Erholungsphasen ermöglichen.

3.5 Soziale Kompetenzen

Das Zusammenleben mit Eltern, Geschwistern, aber auch mit Nachbarn, Lehrern und Gleichaltrigen auÙerhalb der Familien spielt für die Sozialisation der Heranwachsenden eine bedeutende Rolle. Neben der Familie nimmt im Jugendalter die Gruppe der Gleichaltrigen (Peers) eine wichtige Funktion ein. (Oerter u. Dreher 2002). Die Ganztagschule eröffnet die Möglichkeit, Freundschaften zu intensivieren. Dies wird von den Eltern auch erwartet (Abbildung 10):

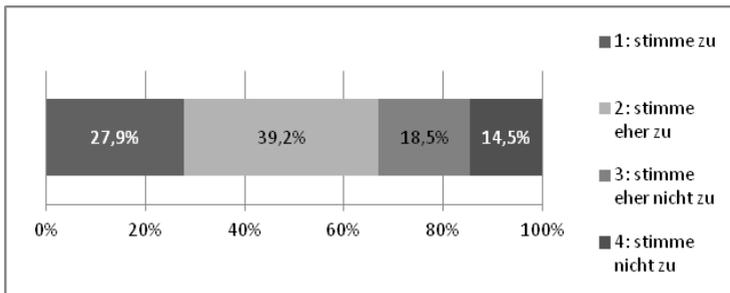


Abbildung 10: Zustimmung der Eltern zu dem Statement „Ich erhoffe bzw. erwarte von der Ganztagschule, dass mein Kind Freundschaften innerhalb der Schülerschaft eher vertieft“.

Lehrer und Eltern beklagen oft den „schädlichen Einfluss“ von Medien und anderen Kindern bzw. Jugendlichen, wenn ihre Kinder nicht beaufsichtigt sind. Sie gehen davon aus, dass dies sowohl im sozialen Verhalten als auch beim Lernen negative Auswirkungen hat. Auch Lehrkräfte beklagen sich über nicht angemessenes Verhalten in der Schule. Beide Statusgruppen erhoffen sich von der Ganztagschule Abhilfe (Abbildung 11).

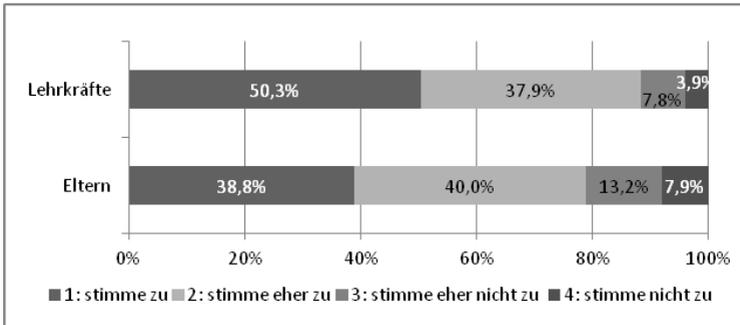


Abbildung 11: Zustimmung der Eltern zu „Ich erhoffe bzw. erwarte von der Ganztagschule, dass mein Kind mehr zu gemeinschaftlichem Lernen angeregt wird“; sowie Zustimmung der Lehrkräfte zu „Die Ganztagschule soll zu mehr Gemeinsamkeit und besserem Sozialverhalten beitragen“

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Eltern und Lehrkräfte von der Ganztagschule ein verbessertes Sozialverhalten der Kinder bzw. Jugendlichen erwarten.

4. Diskussion

Erste Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung weisen darauf hin, dass die Einführung des Ganztags in Bayern mit unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen der befragten Statusgruppen verknüpft ist. Hohe Erwartungen der Beteiligten stehen neben Abstimmungsbedarfen innerhalb und zwischen den Statusgruppen. Im Sinne kooperativer Schulentwicklung ergeben sich Desiderata bezüglich der Abstimmung von Maßnahmen zur Einführung des Ganztags.

- In der Schulverwaltung besteht laut Befragung kein übergreifender Konsens bezüglich der Ziele der Ganztagsschule oder bezüglich eines übergreifenden Konzepts für Ganztagschulen.
- Innerhalb der Einzelschule ist vor allem die Schulleitung mit der Konzeptentwicklung betraut. In zweiter Reihe kommen Lehrkräfte, Sachaufwandsträger, Steuergruppen und externe Partner. Eltern und vor allem Schülerinnen und Schüler partizipieren wenig.
- Die Mehrzahl der Eltern wünscht eine Beteiligung an der Konzeptentwicklung der Ganztagsschule.
- Eltern haben einen großen Bedarf an Betreuungsangeboten für ihre Kinder. Dieser Bedarf entstammt eher der Berufstätigkeit und weniger dem Wunsch nach Freizeitaktivitäten.
- Aus der Perspektive der Lehrkräfte und vor allem der Schulverwaltung ist das Ziel, ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot zur Verfügung zu stellen, wichtiger, als die Fokussierung auf Unterricht und Lernen.
- Die Lehrkräfte wünschen sich in räumlicher Hinsicht vor allem eine (technische) Ausstattung der Klassenzimmer sowie zusätzliche (individuelle) Arbeitsräume. Eine untergeordnete Rolle spielen Schularchitektur und Besprechungszimmer.
- Ganztagsschule soll nach Auffassung von Lehrkräften und Mitgliedern der Bildungsverwaltung eine bessere Nutzung des Lern- und Lebensraumes Schule bieten.

- Pausen, die das Lernen fördern, werden vor allem von der Schulverwaltung, aber auch von den Lehrkräften als relevant erachtet.
- Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte erachten den Erwerb sozialer Kompetenzen als relevant.

Die Interessenlagen und Motive der befragten Lehrkräfte, der Eltern und der Angehörigen der Bildungsverwaltung sind divers. Die Eltern signalisieren massive Betreuungsbedarfe und wünschen sich eine Partizipation bei der Entwicklung des Ganztagsangebotes. Die Lehrkräfte nehmen die Bedarfslagen wahr und fordern eine angemessene Ausstattung ihres Arbeitsplatzes sowie eine pädagogisch durchdachte Neukonzeption des Ganztags. Die Angehörigen der Bildungsverwaltung sehen Abstimmungsbedarfe. Sie unterstreichen die Notwendigkeit von Betreuungsangeboten und wünschen sich eine pädagogische fundierte Konzeptentwicklung.

Jede befragte Statusgruppe hat ein berechtigtes Interesse, das im Zusammenhang mit der Einführung des Ganztages berücksichtigt werden kann. Während die Angehörigen der Bildungsverwaltung auf der Systemebene mit Abstimmungsbedarfen argumentieren, sehen die befragten Eltern ihre Betreuungsbedarfe auf Schulebene im Vordergrund. Die Lehrkräfte argumentieren aus der Sicht ihres Arbeitsplatzes und vor dem Hintergrund pädagogischer Argumentationslinien im Sinne einer Schulentwicklung. Die Perspektiven sind heterogen; gleichwohl gibt es Überschneidungen, etwa, wenn Lehrkräfte und Verwaltung für lerngemäße Pausen und Erholungsphasen votieren.

Versteht man die Entwicklung der Ganztagsschule als regionale Entwicklungsaufgabe (Rahm 2010), so ergeben sich Kommunikationsbedarfe. Es besteht offensichtlich eine Differenz zwischen Partizipationswünschen der Beteiligten und Partizipationsmöglichkeiten. Gerade wenn die Ganztagsschule als Antwort auf durchschnittliche Ergebnisse des deutschen Bildungssystems als Maßnahme zur Qualitätsverbesserung der Schule verstanden wird, sollte der Diskurs innerhalb und zwischen den gesellschaftlichen Statusgruppen gefördert werden.

Nur wenn differente Erwartungen an Ganztagschule kommuniziert und abgeglichen werden, kann eine breite Zustimmung zur Ganztagsidee erreicht werden.

Perspektiven, die in der Tradition des historischen pädagogischen Diskurses um die Einführung des Ganztags stehen, stehen nicht im Vordergrund der Ganztagsdebatte. Die Erwartungen an Ganztagschule scheinen vorrangig professionspolitisch, gesellschaftspolitisch und sozioökonomisch determiniert.

Pädagogische Argumentationslinien scheinen dennoch auf, wenn für eine Optimierung der Bedingungen für schülergerechtes Lernen votiert wird.

Aus schulentwicklungstheoretischer Sicht sollte die Auseinandersetzung um den Ganztags als Bildungsangebot verstärkt werden. Es genügt in diesem Zusammenhang nicht, den Schulleitungen die alleinige Verantwortung für die Konzeptentwicklung zu übertragen (Rahm u. Schröck 2008).

Erwartungen aller Beteiligten müssen kommuniziert und in ein tragfähiges Bildungskonzept transferiert werden. Erst über die Vernetzung der Statusgruppen und den Austausch diverser Motivlagen kann aus einer Ganztagsidee ein tragfähiges Ganztagskonzept zur Verbesserung des schulischen Bildungsangebotes werden.

Literatur

- Appel, S. (2009): Ganztagschule – Zukunftsschule. Ein kinder- und jugendgerechter Lern- und Lebensort. In: D. Bosse, P. Posch (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Wiesbaden: VS, S.81-86.
- Burow, O. - A., Pauli, B. (2006): Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach: Wochenschau.
- Burow, O.- A. (2008): Ganztagschule entwickeln: Durch die „Weisheit der Vielen“ von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. In: Bosse, D., Mammes, I. & Nerowski, C. (Hrsg.). Bamberg: University of Bamberg Press, S.19-42.
- Heibler, M. / Koller, G. (2010a): Arbeitsplatz Ganztagschule. Chancen für Lehrkräfte und Schulleitungen. In: Nerowski, C. / Weier, U. (Hrsg): Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten. Bamberg: University of Bamberg Press S.109-120.
- Heibler, M. / Koller, G. (2010b): Ganztagschule – Notwendige Veränderungen für den Arbeitsplatz Schule. In: Schulverwaltung Bayern. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 6/2010. S.176-179.
- Hinz, Alfred (2008): Schule ist Stätte der Personwerdung, was sonst? Ein Plädoyer für die Ganztagschule am Beispiel der Bodenseeschule St. Martin. In: Dorit Bosse, Ingelore Mammes und Christian Nerowski (Hg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: University of Bamberg Press, S.141-153.
- Holtappels, H.G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Heft 1, S.5 – 29.
- Kleemann, F. (2005): Die Wirklichkeit der Teleheimarbeit. Eine arbeitssoziologische Untersuchung. Berlin: Edition Sigma.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Koller, G. (2008): Ganztagschulen als Chance für die Entwicklung lokaler Bildungsregionen. In: Bosse, D., Mammes, I. & Nerowski, C. (Hrsg.). Bamberg: University of Bamberg Press, S.43-52.
- Nerowski, Christian (2012): Traumfabrik Ganztagschule. Welche Erwartungen stellen die Eltern an den Ganztag? In: Pädagogische Führung 23 (3), 119-123.
- Nerowski, C. (2008): Die Tagesschule als Modell der Zeitstrukturierung durch Umverteilung des Unterrichts. In: Bosse, D., Mammes, I. & Nerowski, C. (Hrsg.). Bamberg: University of Bamberg Press, S.79-92.
- Oelkers, J. (2006): Öffentliche Bildung und die Chance, sie wahrzunehmen. In: H.-U. Otto, J. Oelkers (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, Basel: Ernst Reinhardt, S.238-246.
- Oerter, R., Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2009): Der Beitrag von bürgerschaftlichem Engagement zur Schulentwicklung. In: Bundesnetzwerk bürgerschaftliches Engagement (BBE): Schule und Bürgerengagement – Bildung gemeinsam gestalten. Dokumentation der Fachtagung, 24.-25. Oktober 2008, Akademie Dillingen. Nürnberg, S.15-24.

- Rahm, S. (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.83-86.
- Rahm, S., Schröck, N. (2008): Wer steuert Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim, München: Juventa.
- Reheis, F. (2007): Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer. Freiburg : Herder.
- Rekus, J. (2009): Ganztagschule. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule, S.270-274.

Zu den Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Jürgen Abel vertritt derzeit den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg.

Dr. phil. Markus Heibler ist Diplom-Soziologe und leitet im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung (BAZL) die Abteilung für Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung.

Gerhard Koller ist Schulamtsdirektor a.D. und stellvertretender Vorsitzender des Vereins „Bildungsregion Forchheim“ (*FOrsprung* e.V.).

Christian Nerowski ist wissenschaftlicher Assistent an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg.

Anke Penczek ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg.

Prof. Dr. Sibylle Rahm ist Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg und Leiterin des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung.