

Niederschrift

über die in der 5. Sitzung des Ausschusses für Schule, Aus- und Weiterbildung des Landkreises Limburg-Weilburg am 17. Oktober 2022 im Bürgerhaus Lilie in Löhnberg gefassten Beschlüsse

Beginn der Sitzung: 17:05 Uhr
Ende der Sitzung: 18:10 Uhr

Anwesend:

a) Mitglieder des Ausschusses für Schule, Aus- und Weiterbildung

Böcher, Manuel (CDU)	Ausschussvorsitzender
Uhl, Michael (SPD)	stellv. Ausschussvorsitzender
Blum, Hannah (Bündnis 90 / Die Grünen)	Ausschussmitglied
Föh-Harshman, Anke (Bündnis 90 / Die Grünen)	i. V. für Deuster, Heinz-Jürgen
Kreis, Renate (SPD)	Ausschussmitglied
Maurer, Egon (AfD)	Ausschussmitglied
Muth, Andreas (SPD)	Ausschussmitglied
Schardt-Sauer, Marion (FDP)	i. V. für Bruchmeier, Hans-Werner
Schneider, Elisabeth (CDU)	Ausschussmitglied
ten Elsen, Mary (CDU)	Ausschussmitglied

b) vom Kreistag:

Scheu-Menzer, Silvia	Kreistagsabgeordnete
Steiöff, Bernd	Kreistagsabgeordneter

c) vom Kreisausschuss:

Köberle, Michael	Landrat
Sauer, Jörg	Erster Kreisbeigeordneter

d) von der Verwaltung:

Hannappel, Uwe (Amt für Jugend, Schule und Familie, Schriftführer)
Hebgen, Joachim (Leiter des Amtes für Jugend, Schule und Familie)
Kieserg, Jan (Referat Büro Landrat, Sachgebiet Presse- und Öffentlichkeitsarbeit)
Streb, Wolfgang (Amt für Jugend, Schule und Familie)
Lohr, Michael (Leiter Amt für Finanzen und Organisation)
Hörter, Johannes (Amt für Jugend, Schule und Familie)
Hörter, Klaus (Eigenbetrieb Gebäudewirtschaft)

e) Gäste

Fink, Dr. Matthias (Staatliches Schulamt Weilburg)

Tagesordnung

1. Geschäftliches
2. Festlegung von Standards und Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Förderung von Kindern im Grundschulalter ab dem Schuljahr 2026/2027 (VL-367/2022)
3. Prüfung der Trinkwasser-Versorgung an Schulen (AT-16/2022)

1. Geschäftliches

Der Vorsitzende, Herr Böcher, eröffnet die Sitzung und begrüßt die Anwesenden. Insbesondere begrüßt er Herrn Landrat Köberle, Herrn 1. KB Sauer, Dr. Fink vom Staatlichen Schulamt sowie die Vertreter der Verwaltung.

Er stellt die ordnungsgemäße Ladung und die Beschlussfähigkeit fest. Einwände gegen die Tagesordnung werden nicht erhoben.

2. Festlegung von Standards und Rahmenbedingungen zur VL-367/2022 Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Förderung von Kindern im Grundschulalter ab dem Schuljahr 2026/2027

Der Vorsitzende eröffnet den TOP mit einer kurzen Einführung in die Thematik und informiert über die Vorlage des Kreisausschusses sowie den Änderungsantrag der Gruppierung DIE LINKE.

Ziel der heutigen Sitzung ist laut Herrn Böcher, den Ausschuss zum Sachverhalt zu informieren. Es sei davon auszugehen, dass die Thematik in einem langen und umfangreichen Prozess zu bearbeiten sei. Der KA solle gebeten werden, in Tabellenform eine Bestandsaufnahme und eine Zielplanung aller entsprechenden Schulen zu erstellen.

Anschließend übergibt er das Wort an Herrn Landrat Köberle. Der Landrat informiert zu den Hintergründen der Vorlage des KA. Insbesondere verweist er auf verschiedene Parameter, die zu beachten seien, wie z.B. die Mittagessenversorgung, die Betreuungssituation etc. Er verweist aber darauf, dass es einen gestaffelten Rechtsanspruch gebe (2026-2029) gegenüber dem Landkreis. Es bestehe daher zeitlicher Druck, da die Maßnahmen lange Vorlaufzeiten benötigen.

Das Gesamtvolumen wird aktuell auf ca. 35 – 40 Mio. EUR geschätzt, wobei der Landrat betont, dass dies eine konservative Schätzung bei prognostischer Inanspruchnahme des Betreuungsanspruchs von 75% sei.

Der Landrat weist darüber hinaus darauf hin, dass die Betreuung in Grundschulen ein Prozess ist, der über das Jahr 2029 hinausreichen wird.

Am Ende der Aussprache stellt der Vorsitzende fest, dass das Thema in den Geschäftsgang des Ausschusses aufgenommen wird. Zudem bittet er den KA um tabellarische Erstellung der Bestandserhebung und Zielplanung.

3. Prüfung der Trinkwasser-Versorgung an Schulen AT-16/2022

Der Vorsitzende übergibt das Wort an Frau Föh-Harshman für die antragsstellende Fraktion B90 / DIE GRÜNEN. Sie stellt die Hintergründe des Antrags dar.

Anschließend erhält der Landrat das Wort. Er bezieht eingehend und umfassend Stellung zum Antrag. Die Stellungnahme wird dem Protokoll als Anlage beigelegt.

Es folgt eine Diskussion und Aussprache. Es wird vorgeschlagen, an jeder Schule eine Armatur vorzusehen, um Trinkwasser zu entnehmen (wenn nicht schon bereits vorhanden).

Am Ende stellt der Vorsitzende fest, dass der Prüfauftrag an den KA somit erledigt ist.

Nachdem keine Wortmeldungen mehr erfolgen, bedankt sich Herr Böcher für die Beratung und schließt die Sitzung um 18:10 Uhr.

Ausschussvorsitzender:

Schriftführer:

gez. Manuel Böcher

gez. Uwe Hannappel

gesehen:

gez. Michael Köberle, Landrat

Ca. 24-(30) 68

Literatur zum Thema „Architektur, Schulbau, Raumplanung und Raumgestaltung an Ganztagschulen“ – eine Auswahl

(recherchiert und zusammengestellt von Gunild Schulz-Gade – Stand: April 2013)

- APPEL, Stefan (2009): Ganztagschulspezifische Räume und Ausstattungen. In: Ilse Kamski/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schnetzer (Hg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, S. 123-131.
- APPEL, Stefan (2009): Raum- und Sachausstattung. In: Stefan Appel/Georg Rutz: Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. 6. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 214-255.
- APPEL, Stefan (2006): Räume, Flächen und Sachausstattungen an Ganztagschulen. In: Die Ganztagschule, Jg. 46, H. 1, S. 29-37.
- AURAS, Thomas (2008): Ein Klasse Raum als Klassenraum. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 42-43
- BAYERISCHE ARCHITEKTENKAMMER (Hg.) (2005): *architektur.in.der.schule: transform 2 r.a.u.m.* München
- BEHRENS, Marco (2006): Eine moderne Ganztagschule aus Kaisers Zeiten. Beobachtungen eines Architekten zum Umbau eines historischen Schulgebäudes. In: Zeitschrift für Museum und Bildung. H. 66, S. 37-45.
- BERNHARD, Christina/ GEISLER, Christina/ KNIGGE, Ingrid/ PETERS, Annette (2012): Sind Stressauslöser vermeidbar? Der Beitrag der Architekturpsychologie zur Verringerung von Stressfaktoren beim (Um)Bau von Schulen. In: Lernende Schule, Jg. 15, H. 59, S. 18-20
- BÖHME, Jeanette/ HERRMANN, Ina (Hg.) (2011): *Schule als pädagogischer Macht- raum. Typologie schulischer Raumentwürfe.* Wiesbaden
- BÖHME, Jeanette (Hg.) (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums.* Wiesbaden
- BRAUM, Michael/ HAMM, Oliver G. (2010): *Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele.* Berlin/Basel/Boston
- BRAUNS, Martin (2011): *Ein Plan für die Schulen der Zukunft: Neue Qualitätsmaßstäbe und zeitgemäße Arbeitsweisen für den Bau, die Sanierung und die Ausstattung.* Norderstedt

- BUDDENSIEK, Wilfried (2003): Schularchitektur als dritter Pädagoge. Ganztags-
 Schule als Lern- und Lebensraum. In: Neue Deutsche Schule. Jg. 55, H. 8/9, S. 22-23
- BURDEWICK, Ingrid (2008): Schulhofgestaltung für Mädchen und Jungen. In: Die
 Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 54-57
- DEUTSCHE GESETZLICHE UNFALLVERSICHERUNG (DGUV) (Hg.) (2012): Klas-
 se(n) – Räume für Schulen. Empfehlungen für gesundheits- und lernförderliche
 Klassenzimmer. Berlin
- DAHLINGER, Sarah (2008): Der Raum als dritter Pädagoge. München
- Der dritte Erzieher. Thema Schulbau (2009): In: Bayerische Schule. Jg. 62, H. 3/4, S.
 16-23.
- DIETRICH, Knut (2004): Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorge-
 hensweisen zur Realisierung. Ein Workshop-Bericht anlässlich des Ganztags-
 schulkongresses in Braunschweig. In: Ulrich Rother/Stefan Appel/Harald Ludwig
 (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005: Investitionen in die Zukunft. Schwal-
 bach/Ts., S. 119-124.
- DIETRICH, Knut/HASS, Regina/MAREK, Regina (2005): Schulhofgestaltung an
 Ganztagschulen. Ein Leitfaden. Schwalbach/Ts.
- DREIER, Annette (2009): Zur Bedeutung von Räumen für die Bildung. In: Die Grund-
 schulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 26-29
- DREIER, Annette/ KUCHARZ, Diemut/ RAMSEGER, Jörg/ SÖRENSEN, Bernd
 (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindge-
 rechte Lernumwelten. Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband S. 59.
 Hemsbach
- DUDEK, Mark (2011): Entwurfsatlas Schulen und Kindergärten. Berlin, Basel, Boston
- EISSING, Günter/ TERRAHE, Anne Rieke/ POSTHUM, Christina/ HARTJES, Laura/
 GERHARDS, Jennifer (2010): Leitfaden – Gestaltung von Speiseräumen in Schu-
 len. (Raum, Organisation, Kultur). Dortmund
- FORSTER, Johanna (2009): Raumgrenzen der Bildung. Kulturethologische Überle-
 gungen. In: Bildung und Erziehung. Jg. 62, H. 2, S. 175-190.
- FORSTER, Johanna (2000): Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchungen zum
 Lebensumfeld „Schulbau“. Berlin
- FREYER, Michael (1998): Das Schulhaus. Entwicklungsetappen im Rahmen der Ge-
 schichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene. Passau
- FRIEDRICH, Max H. (2008): Lebensraum Schule. Perspektiven für die Zukunft. Wien

- FRITSCHKE, Caroline/ RAHN, Peter/ REUTLINGER, Christian (2011): Quartier macht Schule: Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden
- GAUS-HEGNER, Elisabeth/ HELLMÜLLER, Andreas/ WAGNER, Ernst/ WEBER-EBNET, Jan (2009): Raum erfahren – Raum gestalten: Architektur mit Kindern und Jugendlichen. Oberhausen
- GÖHLICH, Michael (1994): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraumes seit dem Mittelalter. Weinheim
- GRÄBER, Bettina (2005): Ganztagsräume bekommen ein neues Gesicht. Lernumgebung in der Ganztagschule verbessern. In: Schulverwaltung. Spezial, H. 1, S. 12-14
- GUJAN, Johann Georg (1994): Wirkung der Raumfarbe im Klassenzimmer. Abrufbar unter: http://www.bef-iacc.org/05publik/wirkung_raumfarbe_klassenz.pdf, letzter Zugriff 15.04.2013
- HACKL, Bernd (2009): Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 40, S. 98-115
- HAMMERER, Franz/ KOCH, Thomas (2011): Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und ihre Entsprechung im Raum: Modelle einer zukunftsweisenden Schulraumgestaltung. In: Erziehung & Unterricht, Jg.161, H. 5/6, S. 502-520
- HARTJES, Laura/ EISSING, Günter (2011): Raumgestaltung in Speiseräumen. In: Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Bd. 17. Münster
- HEIBLER, Markus/KOLLER, Gerhard (2010): Ganztagschule. Notwendige Veränderungen für den Arbeitsplatz Schule. In: Schulverwaltung Bayern, Jg. 33, H. 6, S. 176-179.
- HERMAN, Frederik/ VAN GORP, Angelo/ SIMON, Frank/ DEPAEPE, Marc (2011): Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen Formgebung in Decrolys Ermitage. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, H. 6, S. 928-951
- HILDEBRAND-STRATMANN, Reiner (2010): Zeit- und Raumkonzepte in der bewegten Ganztagschule. Rhythmisierung und körperliche Aufführungspraxis in der Schule. Baltmannsweiler
- HINZ, Renate (2012): Lernen und Leben im Raum. In: Die Grundschulzeitschrift. Jg. 26, H. 255/256, S. 50-54
- HOFFMANN, Petra (2011): Das Klassenzimmer. Der dritte Pädagoge. München

- HOLL, Christian/ SEYDEL, Otto (2012): Raum für offene Lernkonzepte. Norwegen: Zwei Beispiele für zukunftsweisende Schulbauprojekte. In: Lernende Schule, Jg. 15, H. 59, S. 35-39
- HOLTAPPELS, Hans-Josef (2004): Ganztagschule. Erwartungen und Möglichkeiten, Chancen und Risiken. Essen
- HÜBNER, Peter (2005): Kinder bauen ihre Schule. Stuttgart
- HÜLK, Christa (2009): Differenziert unterrichten – Einrichtungskonzepte. Wie Möbel und Raumkonzepte mit Stuhlreihen aufräumen. In: Praxis Schule, H. 2, S. 28-31
- JELICH, Franz-Josef/ KEMNITZ, Heidemarie (Hg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raumes. Bad Heilbrunn
- JOCHINKE, Ute (2001): Die neue Schule verlangt ein neues Haus. Schulbau in der SBZ/DDR im Spannungsfeld von Architektur und Pädagogik. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, Jg. 29, H. 2, S. 111-117
- KEMNITZ, Heidemarie (2001): „Pädagogische“ Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. In: Die deutsche Schule, Jg. 93, H.1, S. 46-57
- KLING, Christoph (2001): Die Architektur des Lernens. Friedrich Fröbels und Frank Lloyd Wrights Architektur. In PÄD-Forum: unterrichten erziehen, Jg. 29, H.2, S. 136-142
- KOCH, Karl-Hermann (1999): Naturerfahrung in der Schule. In: Grundschule, Jg. 31, H. 2, S. 32-33
- KRAMER, Sibylle (2009): Schools – Educational Spaces. Berlin
- KRÄMER, Karl H. (Hg.) (2003): Ganztagschulen. All-day Schools. Stuttgart
- KRONER, Walter (1994): Architektur für Kinder. Stuttgart
- KROSSE, Susanne (2008): Schulen als Lebenswelten im internationalen Vergleich. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 46-50
- KRUG, Jürgen (2006): "Je feiner etwas gestaltet ist, desto weniger wird es verletzt." Interview mit dem Münchner Architekt Jürgen Krug. In: Universitas. Orientierung in der Wissenschaft. Jg. 61, H. 5, S. 507-516.
- KÜHN, Tanja (2008): Was mir wichtig ist – im Klassenraum. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 39-41
- KUPPENS, Georges (2007): Schularchitektur – Anforderungen der Reformpädagogik. In: Harald Eichelberger (Hg.): Zukunft Reformpädagogik. Innsbruck [u.a.], S. 107-114
- KURZ, Daniel/ WAKEFIELD, Alan (2004): Schulhausbau. Der Stand der Dinge. Basel

- LEDERER, ARNO (2010): Raumpilot Lernen. Stuttgart
- LEHN, Antje/ STUEFER, Renate (Hg.) (2011): Räume bilden – Wie Schule und Architektur kommunizieren. Wien
- LIEBAU, Heidi (2004): Freiräume für Schulentwicklung. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, Jg. 32, H.2, S. 103-105
- LÜCKMANN, Rudolf: Passivhäuser – Schulen und Kindergärten. Musterprojekte, Konstruktionsdetails, Kennwerte (inkl. CD-ROM). Haar bei München
- MAURER, Urs/ MAURER, Allen (2003): Pädagogische Anforderungen an den Volksschulbau: Literaturrecherche und Kriterienkatalog. Zürich
- MONTAG STIFTUNGEN JUGEND UND GESELLSCHAFT - URBANE RÄUME (Hg.) (2011): Schulen planen und bauen: Grundlagen und Prozesse. Berlin
- NAGBOL, Soren (2008): Institutioneller Raum. Bewegungs- und Erlebnisraum Schule. In: Jürgen Funke-Wienke (Hg.): Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeldt, S. 185-202.
- NOACK, Marleen (1996): Der Schulraum als Pädagogikum. Weinheim
- OPP, Günther/ BROSCHE, Angela (Hg.) (2010): Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. Stuttgart
- ÖSTERREICHISCHES BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hg.) (1980): Volksschule, Ganztagschule, Tagesheimschule. Raumprogramm – Funktion – Einrichtung. (Bd. B.) Wien
- ÖSTERREICHISCHES BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (Hg.) (1981): Hauptschule, Ganztagschule, Tagesheimschule. Raumprogramm – Funktion – Einrichtung. (Bd. B.) Wien
- PARADE, Christoph (2006): Zwischen Geborgenheit und Freiheit – Gedanken zum Schulbau. In: Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels (Hg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Stuttgart, S. 202-211.
- PFEFFER, Martin (1994): Schulgemeindliche Planung eines Grundschulgebäudes. In: Bildung und Erziehung, 47, H.1, S. 37-56
- RAUCH, Martin (2003): Das Schulgebäude und seine Nutzer. Ein kritischer Blick auf Schule als gebautem Raum. In: Sache, Wort, Zahl, Jg. 31, H. 58, S. 4-10
- REICH, Kersten (2012): Zusätzlicher Raumbedarf. Inklusion und Ganztagschule als Herausforderung für den Schulbau. In: Lernende Schule, Jg. 15, H. 59, S. 14-17
- RITTELMEYER, Christian (2007): Von brutalen und freundlichen Häusern. Wie das Schulgebäude das Lernen beeinflusst. In: Grundschule, H. 10, S. 9-12

- RITTELMEYER, Christian (2004): Zur Rhetorik von Schulbauten. Über die schülergerechte Gestaltung des architektonischen Ausdrucks. In: Die Deutsche Schule, Jg. 96, H. 2, S. 201-208
- RITTELMEYER, Christian (2004): Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In: Stefan Appel/Harald Ludwig/Ulrich Rother/Georg Rutz (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005: Investitionen in die Zukunft. Schwalbach/Ts., S. 23-33.
- RITTELMEYER, Christian (1996): Soziale Muster im Schulbau-Milieu. In: Bohnsack, Fritz/ Leber, Stefan (Hg.) Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Weinheim, S. 307-319
- RITTELMEYER, Christian (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden
- RITTELMEYER, Christian (1987): Bedeutungsfelder der Schularchitektur. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 34, H. 4, S. 171-177
- ROGGER, Kerstin (2012): Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen. Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik. In: Stefan Appel/Ulrich Rother (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2012: Schulatmosphäre – Lernlandschaft - Lebenswelt. Schwalbach/Ts., S. 33-42.
- SCHNEIDER, Jochen (2012): Neue Schulen in alten Gebäuden? Wie sich Schulen durch Umbaumaßnahmen neuen pädagogischen Anforderungen stellen können. In: Lernende Schule. Jg.15, H. 59, S. 8-13
- SCHNEIDER, Vera-Lisa/ ADELT, Eva/ BECK, Anneka/ DECKA, Oliver (Hg.) (2012): Materialien zum Schulbau. Pädagogische Architektur und Ganzttag (Teil 1). Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Jg.8, H. 23, Münster
- SCHNEIDER, Vera-Lisa (2005): Bau und Ausstattung in der offenen Ganztagschule. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen. Jg.16, H. 3, S. 77-78.
- SCHÖMIG, Wolfgang/ SCHMIDTLEIN-MAUDERER, Christina (Hg.) (2013): Gestalten des Schulraumes. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern
- SCHRÖTELER-VON BRANDT, Hildegard/ COELEN, Thomas/ ZEISING, Andreas/ ZIESCHKE, Angelika (Hg.) (2012): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld
- SCHÜLER, Henning (2008): Das Viele und das Bunte – eine Klarstellung. In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 36-37
- SEYDEL, Otto (2010): Auf dem Weg zu einer pädagogischen Architektur. Konturen der Schule von morgen. In: Pädagogik, Jg. 62, H. 11, S. 36-39

- SPRECHER MATHIEU, Felicitas (2010): Moderne Schulbauten: Umweltgerechte Bauplanung für eine neue Lernkultur. Zürich
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN/ BAYERISCHE ARCHITEKTENKAMMER (Hg.) (2012): Schule bauen. München
- STÄDTLER, Hermann (2008): Schule als Lebensraum – auch für Lehrer(innen)! In: Die Grundschulzeitschrift, Jg. 22, H. 217, S. 58-59
- STEINER, Wolfgang/ DASCHNER, Peter (2010): Schule als Erfahrungsraum. Der Intelligenz der pädagogischen Praxis auf der Spur. In: Pädagogik, Jg. 62, H. 4, S. 6-7
- UNGER, Nicola/ BROSCH, Angela (2009): Pädagogische Raumgestaltung in der schulischen Erziehungshilfe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 2, S. 125-138
- WATSCHINGER, Josef/ KÜHEBACHER, JOSEF (Hg.) (2007): Schularchitektur und neue Lernkultur: Neues Lernen – Neue Räume. Bern
- WALDEN, Rotraut/ BORRELBACH, Simone (2010): Schulen der Zukunft: Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Kröning
- WALDEN, Rotraut (2009): Schulbau und Schularchitektur. In: Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn [u.a.], S. 201-206.
- WALDEN, Rotraut/ BORRELBACH, Susanne (2002): Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie. Heidelberg
- WESTPHAL, Kristin (Hg.)/HOFFMANN, Nicole (Mitarb.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim
- WIDMER, Alexandra (2009): Klassenzimmer als Lebensraum – Einflüsse der Raumgestaltung auf die Lernbereitschaft. München
- WÜSTENROT STIFTUNG (Hg.) (2004): Schulen in Deutschland: Neubau und Revitalisierung. Stuttgart
- ZIERER, Klaus (2005): Schöner Lernen. Zur Bedeutung der Schulraumgestaltung für ein intaktes Klassenklima. In: Grundschulmagazin, Jg. 73, H. 1, S. 17-22.



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft

LEITLINIEN FÜR
LEISTUNGSFÄHIGE
SCHULBAUTEN IN
DEUTSCHLAND

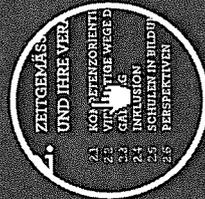
Verband Bildung und Erziehung



Bund Deutscher Architekten **BDA**

NAVIGATION IM PDF

IM VERZEICHNIS

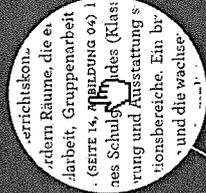


Wählen Sie im Inhaltsverzeichnis eine Überschrift, um direkt zum zugehörigen Kapitel zu wechseln.

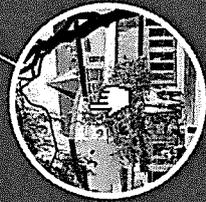
IM INNEN TEIL



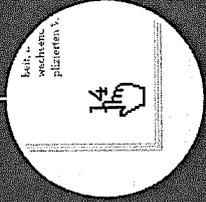
Mit einem Klick auf die Kapitelüberschrift finden Sie zurück zum Inhaltsverzeichnis.



Verweise im Text führen Sie (per Klick) direkt zu den beschriebenen Bildern bzw. Textpassagen.



Um zurück zur vorherigen Textpassage zu kommen, klicken Sie auf das Verweisbild oder den Text.



Durch Klick auf die Seitenzahl gelangen Sie von jeder Seite zurück zum Inhaltsverzeichnis.

LEITLINIEN FÜR LEISTUNGSFÄHIGE SCHULBAUTEN IN DEUTSCHLAND

0.	<u>PRÄMBEL</u>	4
1.	<u>EINFÜHRUNG</u>	6
2.	<u>ZEITGEMÄSSE SCHULEN UND IHRE VERÄNDERTEN AUFGABEN</u>	8
2.1	KOMPETENZORIENTIERUNG DES LERNENS	9
2.2	VIELFÄLTIGE WEGE DES LERNENS	9
2.3	GANZTAG	10
2.4	INKLUSION	11
2.5	SCHULEN IN BILDUNGSLANDSCHAFTEN	12
2.6	PERSPEKTIVEN	12
3.	<u>PRINZIPIEN UND QUALITÄTEN LEISTUNGSFÄHIGER SCHULGEBÄUDE</u>	13
3.1	PÄDAGOGISCH-ARCHITEKTIONISCHE GRUNDKONZEPTION	14
3.2	ORIENTIERUNG, ATMOSPHERE UND GESTALTUNG	14
3.3	VIELSEITIGKEIT UND VERÄNDERBARKEIT	15
3.4	LANGLEBIGKEIT UND WIRTSCHAFTLICHKEIT	15
3.5	GESUNDHEIT UND SICHERHEIT	16
3.6	EINBINDUNG IM STADTTEIL	17

4.	<u>RÄUMLICHE ORGANISATION UND FUNKTIONSBEREICHE</u>	18
4.1	ALLGEMEINE LERN- UND UNTERRICHTSBEREICHE	26
4.2	SPEZIALISIERTE LERN- UND UNTERRICHTSBEREICHE	33
4.3	GEMEINSCHAFTSBEREICHE	40
4.4	TEAM-, PERSONAL- UND BERATUNGSRÄUME	44
4.5	SONSTIGE FUNKTIONSBEREICHE	46
5.	<u>BRANDSCHUTZ</u>	48
5.1	BRANDSCHUTZTECHNISCHE EINORDNUNG	49
5.2	SCHUTZZIELE	49
5.3	RISIKOBETRÄCHTUNG	50
5.4	RETTUNGSWEGE UND AUSGÄNGE	51
6.	<u>PROZESSE</u>	54
6.1	BETEILIGTE	55
6.2	PHASEN	57
7.	<u>RAUMBEDARFE</u>	64
8.	<u>ANFANG</u>	70
	ANLAGE 1: WICHTIGE REGELWERKE	70
	ANLAGE 2: ANFORDERUNGEN DER INKLUSION	73
	ANLAGE 3: MODELLECHNUNGEN ZUR ERMITTLUNG VON RAUMBEDARFEN	74
	ANLAGE 4: LEITLINIEN, STUDIEN, EMPFEHLUNGEN	78
9.	<u>IMPRESSUM</u>	80

O. PRÄAMBEL

Schulgebäude sind ein guter Seismograf für den gesellschaftlichen Stellenwert von Bildung. An ihrer inneren Organisation lässt sich ablesen, ob es eine grundsätzliche Offenheit für notwendige pädagogische Entwicklungen und unterschiedliche Lernkulturen gibt; an ihrer Ausstattung und architektonischen Qualität zeigt sich die Bedeutung, die eine Gemeinschaft ihren Schulen zumisst. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Schulen neu gebaut, saniert und erweitert. Dennoch ist der Handlungsbedarf im Schulbau so hoch wie nie. Gerade in Wachstumsregionen und Großstädten wie Berlin, Frankfurt, Hamburg, Köln und München sind dringend und umfangreiche Neu-, Umbauten und Sanierungen fällig. Investitionen im Milliardenbereich sind dazu bereits vorgesehen. Das bedeutet, dass nun auch unter großem Zeitdruck neue Schulplätze geschaffen werden müssen.

Umso wichtiger ist es, dass Kommunen die notwendigen baulichen Investitionen systematisch und sehr gezielt im Sinne einer zeitgemäßen und zukunftsweisenden Pädagogik einsetzen. Die vorliegenden »Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland« stellen hierfür wichtiges Handlungswissen und Kriterien zur Verfügung. Sie bieten einen planerisch, pädagogisch und architektonisch fundierten Orientierungsrahmen für mittelfristige Schulbauinvestitionen und die Aufstellung kommunaler oder regionaler Leitlinien zum Schulbau.

Qualitätsstandards

Die Leitlinien orientieren sich an internationalen Erfahrungen und formulieren Qualitätsstandards, die den veränderten Anforderungen an Schulbauten gerecht werden und ein zeitgemäßes Lernen und Arbeiten unterstützen. Mit Beschreibungen wichtiger Prinzipien für den Schulbau, Empfehlungen zur räumlichen Organisation, Gestaltung und Ausstattung von Schulen, Hinweisen zu spezifischen Raumbedarfen für ausgewählte Funktionsbereiche sowie Anregungen zur Konzeption von Schulbauprozessen richtet sich diese Publikation an alle am Schulbau beteiligten Gruppen aus Schule, Politik, Verwaltung, Planung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Akteurinnen und Akteure, Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sollen konkret dabei unterstützt werden, vor Ort – im Bundesland, im Landkreis, in der Kommune, im Stadtteil – eine leistungsfähige Bildungsinfrastruktur zu schaffen und dauerhaft zu erhalten.

lokale Bedingungen

Die lokalen Bedingungen in den Kommunen sind im Hinblick auf Ressourcen und Handlungsbedarfe sehr unterschiedlich, sodass die im Folgenden formulierten Qualitätsanforderungen nicht überall im ersten Schritt zu erreichen sein werden. Sie markieren jedoch die notwendige Veränderungsrichtung auch für jene Kommunen, die für den Wandel ihrer Schullandschaft und den Umbau ihrer Schulgebäude etwas mehr Zeit benötigen.

1. EINFÜHRUNG

Schulbau ist eine der großen Herausforderungen für Kommunen in Deutschland. In vielen der mehr als 10.000 Städte und Gemeinden sind in den letzten Jahren Schulen saniert, erweitert oder neu errichtet worden. Dennoch sind sehr viele Schulgebäude nicht auf der Höhe der Zeit. Neue pädagogische und organisatorische Anforderungen bedingen andere bauliche Lösungen als in der Vergangenheit: Unterrichtsformen werden vielfältiger und Lernprozesse individueller, die Digitalisierung verändert Zugänge und Inhalte, Inklusion wird zu einem weitreichenden Anspruch und die Ganztagschule auf absehbare Zeit zum Regelfall. In zahlreichen Bundesländern bilden sich neue Schulformen heraus, die bisherige Schulformen entweder ersetzen oder ergänzen.

Gegenwärtig agieren Kommunen und andere Schulbauträger ausnahmslos vor dem Hintergrund eines riesigen Investitionsstaus, der in den vergangenen Jahren noch einmal erheblich gewachsen ist. Ihm gegenüber steht ein ebenso zu bewältigender Innovationsstau: Das alte Modell der Klassenraum-Flur-Schule kommt für leistungsfähige Schulbauten nicht mehr infrage. Dies bedeutet: Vorhandene Schulgebäude müssen neuen pädagogischen Anforderungen angepasst, aber auch den aktuellen technischen, energetischen und ökologischen Standards entsprechend erneuert oder ersetzt werden. Die Entscheidung, ob Schulbauten erhalten, aufgegeben, erweitert oder neu geschaffen werden, ist dabei eng verknüpft mit den demografischen Veränderungen in einer Kommune. Ohnehin sind leistungsfähige Bildungseinrichtungen zu einem zentralen Erfolgsfaktor in der Kommunal- und Regionalentwicklung geworden.

Dieser Vielzahl an Veränderungsimpulsen steht eine Vielzahl an Regulationssystemen gegenüber, die den Kommunen vorgeben, wie Schulgebäude zu bauen sind. Neben den im Hochbau gängigen Normen und Vorschriften sind das

veränderte
Anforderungen

Verordnungs-
vielfalt

diejenigen Verordnungen auf Bundes- oder Landesebene, die vor allem die bauliche Ausführung und Ausstattung von Schulbauten betreffen (Baurecht und Schulbaurecht); des Weiteren die Vorschriften der Unfallversicherungsträger, die vornehmlich die gesundheitlichen und Sicherheitsaspekte des Schulbaus behandeln; schließlich die Förderrichtlinien und Musterraumprogramme, die bei der Finanzierung von Schulbaumaßnahmen zugrunde gelegt werden. (ANLAGE 1, SEITE 70)

Jedes dieser Regulationssysteme hat großen Einfluss auf die Qualität im Schulbau. Sind sie nicht mehr zeitgemäß, bieten sie keine ausreichend qualifizierte Orientierung und führen möglicherweise zu beträchtlichen Fehlinvestitionen in der kommunalen Schullandschaft.

Darum haben einige Bundesländer veraltete Schulbaurechtlinien und die dazugehörigen Musterraumprogramme inzwischen ersatzlos abgeschafft, andere Länder haben sich für deren Umformulierung entschieden. Mit Blick auf das Verfassungsprinzip der kommunalen Selbstverwaltung und angesichts ihrer wachsenden Verantwortung im Bildungsbereich werden die Kommunen künftig mehr Kompetenzen und Gestaltungsspielräume zur Weiterentwicklung ihrer Bildungsinfrastruktur benötigen, um lokale Bedarfe angemessen berücksichtigen und eigene Schwerpunkte in ihrer Schulbautätigkeit setzen zu können. Mittlerweile haben einzelne Kommunen in Deutschland bereits individuelle Schulbauleitlinien erarbeitet. Bisherige Erfahrungen zeigen jedoch auch, dass viele Kommunen aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen Unterstützung in Form von fachlich verlässlichen Leitlinien und Empfehlungen benötigen, um die größere Gestaltungsverantwortung in der kommunalen Schulbautätigkeit bestmöglich wahrnehmen zu können.

kommunale
Verantwortung

2. ZEITGEMÄSSE SCHULEN UND IHRE VERÄNDERTEN AUFGABEN

»Das Kerngeschäft von Schule ist der Unterricht«, so lautete die bislang geläufige Formel zur wichtigsten Aufgabe von Schulen. Sie war geleitet von der »passiven« Vorstellung: Schülerinnen und Schüler werden unterrichtet. Die grundlegende Veränderung in den Aufgaben von Schule lässt sich mit einem Wandel ihrer Grammatik beschreiben: vom Passiv zum Aktiv. »Das Kerngeschäft der Schule ist das Lernen«. Lernen ist dann am wirksamsten, wenn es als ein aktiver und interaktiver Prozess aus Sicht der Lernenden verstanden wird.

Neue Aufgaben erwachsen Schulen zudem aus der Erweiterung ihres gesellschaftlichen Auftrags: Ganztagschulen sind eine Antwort auf veränderte Arbeits- und Lebenswelten der Familien. Mit inklusiven Schulen reagiert man auf die Notwendigkeit, gesellschaftliche Heterogenität anzuerkennen und Chancengerechtigkeit herzustellen. Daher entwickeln sich Schulen mehr als je zuvor zu Lern- und Lebensorten. Und die Digitalisierung und ihre rasant-dynamische Entwicklung wird zu einem weiteren Innovationstreiber.

2.1

KOMPETENZORIENTIERUNG DES LERNENS

Der Erwerb von Kompetenzen ist ein Lernprozess, in dem Aktivitäten, Emotionen, Kognitionen und Situationen auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind. Wenn dieser Lernprozess aktiv und ergebnisorientiert gestaltet ist und unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglicht, ist er besonders effektiv. Schülerinnen und Schüler werden künftig eher lernen, wie sie Probleme selbst lösen können, statt fertige Problemlösungen lediglich nachzuahmen. Sie werden erfahren, dass jede Lösung zugleich wieder neue Probleme hervorruft kann. Zunehmend bestimmen nicht mehr einzelne Unterrichtsfächer die Zielsetzung des Lernens, sondern die zu bearbeitenden Problemstellungen. Daher gewinnen fächerübergreifende Lernprozesse an Bedeutung. Fachbezogenes Üben ist selbstverständlich weiterhin notwendig, aber es muss eingebettet sein in einen für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar sinnvollen Kontext.

Kompetenzorientierung beinhaltet Fähigkeiten und Fertigkeiten des Verantwortens (»Was muss ich können, um verantwortlich handeln zu können?«), Anwendens (»Wie kann ich etwas machen?«), Verstehens (»Warum funktioniert das so?«) und Erklärens (»Wie drückt man das genau und für andere nachvollziehbar aus?«). Entsprechende pädagogische Konzepte sehen mehr Zeit und Raum für selbstorganisiertes und praktisches Lernen vor.

selbst-organisiertes Lernen

Einen direkten und eigenständigen Zugang zu Wissensbeständen ermöglichen dabei beispielsweise adäquat ausgerüstete Bibliotheken bzw. Medientexten und die Ausstattung der Lern- und Unterrichtsbereiche mit internetfähigen Endgeräten. Praktisches Lernen umfasst neben der Herstellung konkreter Anwendungssituationen für das zu Erlernende auch die Förderung »handwerklichen« Denkens und Könnens. Angesichts der zunehmenden Virtualisierung des Lebensalltags wird die intensive Auseinandersetzung mit materiellen und sinnlich erfahrbaren Dingen in allen Schulformen immer wichtiger. Lern- und Unterrichtsbereiche, die den Charakter von Werkstätten oder Ateliers aufweisen, stellen dafür wichtige räumliche Ressourcen dar.

praktisches Lernen

2.2

VIelfältige Wege des Lernens

Zeitgemäße Schulen ermöglichen unterschiedliche Wege, Orte und Perspektiven des Lernens. Damit werden die maßgeblichen Lernmethoden und Unterrichtsarrangements vielfältiger. Der herkömmliche Frontalunterricht im Klassen- oder Jahrgangsstufenverband verliert seine Dominanz und das Lernen alleine, zu zweit und in Kleingruppen – analog oder digital – gewinnt in gleichem Maße an Bedeutung. Die stärkere Individualisierung des Lernens bedeutet nicht, dass

Formen des sozialen Lernens in den Hintergrund treten: Austausch und Diskussion, Anerkennung und Kritik, gemeinsame Lernerfahrungen und Erfolgserlebnisse bleiben nicht nur wesentliche Elemente pädagogischer Konzeptionen, sondern spielen im Blick auf soziale Schlüsselqualifikationen in der Berufswelt eine größer werdende Rolle.

Ein breites Spektrum an Lernmethoden und Unterrichtskonzepten und die wachsende Bedeutung informellen Lernens erfordern Räume, die einen unkomplizierten Wechsel zwischen Instruktion, Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Präsentation von Lernergebnissen ermöglichen. Damit verändern sich die bisherigen Grundmodule eines Schulgebäudes (Klassenraum und Fachraum) im Hinblick auf Größe, Gliederung und Ausstattung sowie die Zuordnung und Ausstattung der weiteren Funktionsbereiche.

neue
Lernkultur

2.3

GANZTAG

Mit der Ausbreitung der Ganztagschule werden Schulbauten zunehmend zu Lern- und Lebensorten, die für vielfältige Aktivitäten auch jenseits des formellen Lernens geeignet sein müssen. Zeitgemäße Schulbauten erlauben den unaufwendigen Wechsel zwischen Orten und Phasen der Konzentration sowie der Regeneration. Daher benötigen sie neben den Lern- und Arbeitsbereichen ein differenziertes Angebot an Aufenthalts- und Erholungsbereichen, sowohl innerhalb einzelner Funktionsbereiche wie auch am Schulstandort einschließlich der Außenbereiche.

Ganztagschulen erleichtern die Einführung neuer Zeitrhythmen jenseits des herkömmlichen 45-Minuten-Takts. Viele Schulen nutzen eine andere Rhythmisierung mit multiprofessioneller Teamarbeit, um innerhalb längerer Lerneinheiten eine größere Variation von Methoden oder vermehrt fächerübergreifende Formen des Projektunterrichts zu ermöglichen. Generell können Ganztagschulen das Mehr an disponibler Zeit dafür einsetzen, individuelle Arbeitsrhythmen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften stärker zu berücksichtigen. Die Flexibilisierung der Zeitanagements gibt Schulen mit begrenztem Raumangebot zudem die Möglichkeit, Überlastungen zu Stoßzeiten (Unterrichtsbeginn, Mittagessen, Unterrichtsende) zu vermeiden.

In Ganztagschulen benötigen Lehrkräfte und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gut ausgestattete Teamarbeitsplätze und ein ausreichendes Set an Arbeits-, Besprechungs- und Erholungsräumen. Dort, wo Ganztagsbildung in Kooperation mit außerschulischen Partnern stattfindet, entstehen entsprechende Raumbedarfe für die Integration anderer Bildungsträger.

differenziertes
Raumangebot

neue
Zeitrhythmen

2.4

INKLUSION

Inklusion hat den Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Entfaltung zu bieten. Jede Schülerin und jeder Schüler ist besonders und braucht Raum und Unterstützung für die eigenen nächsten Schritte. Dieser Anspruch geht weit über das Thema einer baulichen Barrierefreiheit hinaus. Er entspricht den Anforderungen einer Pädagogik, die auf die Unterschiedlichkeit vor Kindern und Jugendlichen individuell eingeht.

Chancengerechtigkeit

Als Herausforderung gilt dabei vor allem die Ermöglichung der Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen. Die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet Bund, Länder und Kommunen, die dafür notwendigen Ressourcen zu schaffen. Wird die Umsetzung konsequent verfolgt, werden künftig 80 bis 90 % der Schülerinnen und Schüler mit einem zugescribenen Förderbedarf in allgemeinen Schulen lernen können.

Die Anforderungen für Räume einer inklusiven Schule unterscheiden sich nicht grundlegend von denen an eine »gute Schule«. Zeitgemäße Schulen verfügen heute über eine ausgeprägte Lern- und Unterrichtskultur in und mit heterogenen Gruppen. Dafür benötigen sie andere bzw. anders verteilte Ressourcen als in dem bisherigen Schulsystem: für individuelle Differenzierungs- und Rückzugsmöglichkeiten; für Unterrichtsarrangements in Kleingruppen; für Beratungs- und Betreuungsangebote; für sozialpädagogisch, psychologisch und medizinisch geschultes Personal. (ANLAGE 2, SEITE 73)

Die Lernumgebungen sollen variabel, möglichst einfach, intuitiv und unter Berücksichtigung unterschiedlicher sensorischer Fähigkeiten zu nutzen sein. Alle relevanten Informationen zur Orientierung sind so zu gestalten, dass sie mit mindestens zwei Sinnen wahrnehmbar sind (»Mehr-Sinne-Prinzip«). Auf der Grundlage veränderter Lernsettings und deren Übertragung auf entsprechende Raum-Zeit-Konzepte sind räumliche Organisationsmodelle zu entwickeln, die die besonderen Anforderungen der Inklusion räumlich beantworten, ohne sie zu separieren.

neue
Ressourcen

2.5

SCHULEN IN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Schulen sind in zunehmendem Maße Bausteine lokaler Bildungslandschaften. Dies bedingt eine intensive Kooperation mit und eine höhere Durchlässigkeit zu anderen Schulen und Bildungseinrichtungen. Wenn mehrere Schulen an einem Standort oder in räumlicher Nähe zueinander untergebracht sind, ergeben sich neue Möglichkeiten zur gemeinsamen Nutzung ausgewählter Funktionsbereiche: Dies gilt beispielsweise für Mensa, Sportanlage, Medienzentrum/Bibliothek, Veranstaltungsräume, ausstattungsintensive Spezialräume sowie frei disponible Reserven. Gerade dort, wo bestehende Schulen in neue Schulformen integriert werden, verändern sich Aufgaben- und räumliche Anforderungsprofile, die nicht immer im eigenen Gebäude abgedeckt werden müssen. Lokale Bildungslandschaften bieten Schulen darüber hinaus die Chance, außerschulische Lern- und Erfahrungsorte in ihrer Nachbarschaft systematischer in das pädagogische Programm einzubeziehen.

gemeinsame
Nutzung

2.6

PERSPEKTIVEN

Die pädagogische Praxis in Schulen und die damit verbundenen räumlichen Anforderungen sind beeinflusst von gesellschaftlichen Trends und technologischen Entwicklungen, die immer nur für begrenzte Zeiträume absehbar sind. Auch wenn Schulgebäude eine sehr viel längere Nutzungsdauer aufweisen, müssen die entsprechenden Anforderungsprofile in der Regel spätestens nach circa 15 bis 20 Jahren überprüft und angepasst werden.

Digitalisierung

Internationale Trends zeigen, wie die Digitalisierung den pädagogischen Alltag weiter verändert und welche schulorganisatorischen und räumlichen Konsequenzen die allseitige elektronische Verfügbarkeit von Informationen und der Einsatz immer leistungsfähigerer mobiler Endgeräte haben. Auch Realität substituierende bzw. simulierende Software (Artificial Intelligence / Mixed Reality) wird die Art und Weise verändern, wie und wo wir lernen.

Aber auch der kritisch reflektierende Umgang mit der Digitalisierung unserer Alltags findet in Schule statt. So bauen Schulen auch die Bereiche für haptische Erfahrungen aus (Werkräume, Kunst, Theater) und schaffen damit ein Gegengewicht zur einseitigen Überprofilierung des Lernens mit digitalen Medien.

Offenheit für
künftige
Veränderungen

Leistungsfähige Schulgebäude müssen offen sein für künftige Entwicklungen. Gleichzeitig können sie mit ihrer räumlichen Organisation und ihrer Gestaltung bereits wichtige Veränderungsimpulse für die heutige pädagogische Praxis setzen.

3.

PRINZIPIEN UND QUALITÄTEN LEISTUNGSFÄHIGER SCHULGEBÄUDE

Schulen, die das Lernen als aktiven und interaktiven Prozess begreifen, benötigen ein anderes als das bisher übliche Raumangebot. Als »Häuser des Lernens« entwickeln sich Schulgebäude zu einer vielfältig nutzbaren Infrastruktur, die unterschiedlichen Lehr- und Lernumgebungen Raum gibt. Die strikte Unterscheidung zwischen »Unterrichtsbetrieb« und »Nachmittagsbetreuung« wird dabei ebenso relativiert wie die categorische Trennung zwischen Nutz- und Erschließungsflächen. Neben Räumen, die primär dem Frontalunterricht dienen, und spezialisierten Bereichen wie Werkstätten, Labors und Ateliers sind unterschiedlich dimensionierte Arbeitsumgebungen für Teams erforderlich. Gute Lern- und Arbeitsumgebungen entstehen dabei erst, wenn sie einer erkennbaren pädagogisch-architektonischen Konzeption folgen und die erforderliche Vielseitigkeit mit weiteren Eigenschaften verbunden ist, die für Schulbauten unverzichtbar sind. Die nachfolgenden Kriterien bezeichnen wichtige Prinzipien und Qualitäten von Schulgebäuden.

3.1 PÄDAGOGISCH-ARCHITEKTONISCHE GRUNDKONZEPTION

Wesentliche Voraussetzung für ein gutes Schulgebäude ist die architektonische Gesamtkonzeption, die ausgehend von einer pädagogischen Leitidee ein differenziertes und in sich schlüssiges Raumprogramm beinhaltet. Raumbildung und Gestaltung sollten klaren Prinzipien folgen, die sowohl in den verschiedenen Funktionsbereichen innerhalb und außerhalb des Gebäudes als auch beim Erscheinungsbild und der Einbindung in die Umgebung erkennbar sind. Beim Umbau vorhandener Schulgebäude sollten solche Prinzipien ergänzt werden durch individuelle Detaillösungen, die auf spezifische Situationen des Ortes oder Besonderheiten des pädagogischen Konzeptes reagieren und den Gebrauchsweert des Gebäudes und seiner Außenbereiche im pädagogischen Alltag verbessern.

Inklusion ist eine wichtige pädagogische Anforderung an leistungsfähige Schulbauten. Wenn alle Schülerinnen und Schüler Schule als einen Lern-, Lebens-, Bewegungs-, und Entfaltungsräum erleben sollen, der eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht, müssen qualitative und quantitative Raumbedarfe für einen gemeinsamen Unterricht entwickelt werden. Dabei sind keine grundsätzlich neuen Konzepte erforderlich. Vielmehr sind die vorhandenen Konzepte im Hinblick auf inklusive Anforderungen zu prüfen und zu präzisieren. Die zentrale Herausforderung liegt darin, dass zusätzliche Anforderungen und Flächen aus der Inklusion keine »innere Separierung« erzeugen. Barrierefreiheit ist im umfassenden Sinne als »Bauen und Gestalten für alle« zu berücksichtigen.

3.2 ORIENTIERUNG, ATMOSPHÄRE UND GESTALTUNG

Leistungsfähige Schulen sind Orte, an denen sich Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und andere Beschäftigte wohl fühlen. Dieses Wohlbefinden resultiert aus funktionalen, sozialen und ästhetischen Qualitäten eines Schulgebäudes. Dazu gehören die altersgerechte Zonierung in überschaubare Einheiten; klare räumliche Strukturen und Wegeführungen; prägnante Raumatmosphären und Sichtbeziehungen innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes sowie eine sorgfältig ausgewählte Material-, Licht- und Farbgestaltung.

Gut gestaltete Schulgebäude sind ein Ausdruck der Wertschätzung, die eine Gesellschaft der Bildung und ihren Akteurinnen und Akteuren entgegenbringt. Über ihre unmittelbare Funktion als Bildungsinfrastruktur hinaus fördern sie die ästhetischen und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern sowie Bewohnerinnen und Bewohnern im räumlichen Umfeld der Schule.

3.3

VIELSEITIGKEIT UND VERÄNDERBARKEIT

Die Veränderung von qualitativen und quantitativen Raumbedarfen sowie die Notwendigkeit, pädagogische und schulorganisatorische Konzepte fortwährend weiterzuentwickeln, macht die Anpassungsfähigkeit von Schulgebäuden zu einer grundlegenden Anforderung. Dies betrifft sowohl die kurzfristige (situative) wie auch langfristige (konzeptionelle) Veränderbarkeit und gilt für unterschiedliche Maßstabebenen vom einzelnen Lern- und Arbeitsraum über die gemeinschaftlichen Bereiche bis zum ganzen Gebäude. Die Räume sollten für unterschiedliche Aktivitäten nutzbar, einzelne Teilbereiche nach Bedarf miteinander kombinierbar und auch die Erschließungszonen eines Gebäudes für Lern-, Arbeits- und Erholungsphasen aktivierbar sein. Aber nicht der Verzicht auf spezifische Raumqualitäten zugunsten größtmöglicher Neutralität, sondern die Bereitstellung eines vielschichtigen Raumangebots schafft die dafür notwendigen Voraussetzungen. Schulgebäude sollten daher sowohl über Orte verfügen, die dem Bedürfnis nach Konzentration und Geborgenheit Rechnung tragen, als auch solche, die für intensive Kommunikation sowie für geplante und ungeplante Begegnungen geeignet sind.

kurzfristige
und langfristige
Veränderbarkeit

Konzentration und
Kommunikation

3.4

LANGLEBIGKEIT UND WIRTSCHAFTLICHKEIT

Die Langlebigkeit von Schulgebäuden lässt sich auf verschiedene Weisen sichern: durch den Einsatz wertbeständiger und alterungsfähiger Materialien, kontinuierliche Pflege und Instandhaltung der Gebäude, einfache Reparaturbarkeit ihrer technischen Systeme, Vielseitigkeit und Veränderbarkeit ihrer Funktionsbereiche, aber auch durch eine besondere gestalterische Qualität ihrer Architektur, die mit der damit verbundenen öffentlichen Wertschätzung dauerhafte Erhaltungsinvestitionen sicherzustellen hilft. Ein langfristiges Grundelement für Dauerhaftigkeit ist vor allem die innere Flexibilität und Wandelbarkeit, denn äußerliche Veränderungen in der Gebäudestruktur lassen sich gleich schwerer umsetzen.

Langlebigkeit und Wirtschaftlichkeit sind einander ergänzende Qualitätsziele. Neben den Erstellungs- und Einrichtungskosten eines Gebäudes sind in besonderem Maße die Kosten für Bewirtschaftung und Instandhaltung (Lebenszykluskosten), der Grundsatz der Umweltverträglichkeit und die größtmögliche Ressourcenschonung im Sinne nachhaltigen Bauens zu berücksichtigen. Zur Minimierung des Energieverbrauchs empfiehlt sich ein integriertes Gebäudekonzept mit einem ausgewogenen Verhältnis aus klugen Raumlösungen, sorg-

integrierte
Gebäudekonzepte

fähig ausgewählten Materialien und intelligenter Gebäudetechnik. Voraussetzungen sind unter anderem höhere Anfangsinvestitionen in Schulgebäude im Lebenszyklus wirtschaftlicher und wertbeständiger.

3.5 GESUNDHEIT UND SICHERHEIT

Gesunde und sichere Lern- und Arbeitsbedingungen sind grundlegende und in hohem Maße lernförderliche Qualitäten eines guten Schulgebäudes. Mit dem Übergang zur Ganztagschule und den damit verbundenen längeren Aufenthaltszeiten in Schulgebäuden sind die diesbezüglichen Anforderungen noch gewachsen.

Für die Regelungsbereiche Licht, Akustik, Raumluft, Raumklima, Baustoffe, Sicherheit, Brandschutz und Hygiene existieren zahlreiche technische Normen und Vorschriften, die in unregelmäßigen Abständen novelliert werden. Sie haben dabei nicht nur den jeweiligen Stand der Technik, sondern auch die veränderten funktionalen Anforderungen an Lernumgebungen zu berücksichtigen. Dies betrifft zum Beispiel raumakustische Erfordernisse oder die Regelungen zum baulichen Brandschutz, die noch weitgehend auf der Vorstellung homogener Lernaktivitäten in Unterrichtsräumen und dem Modell der nach Klassen- und Fachräumen gegliederten »Flussschule« beruhen. Sie müssen künftig an zeitgemäße Konzeptionen gegliederter oder offener Lernlandschaften mit differenzierten Arbeits- und Unterrichtsphasen angepasst werden.

Gesundheit und Sicherheit in Schulen sind nicht allein das Ergebnis entsprechender baulicher und technischer Lösungen, sondern werden von einem gesunden und sicherheitsbewussten Verhalten ihrer Nutzerinnen und Nutzer mitbestimmt. Ein vollständiger Ausschluss aller Risiken durch baulich-technische Lösungen ist nicht möglich. Für Schulen als Orte des aktiven Lernens und Lebens wäre dies auch nicht sinnvoll und wünschenswert.

Mit vielfältigen Bewegungsräumen und Sportmöglichkeiten, ausreichend Pflege- und Betreuungsangeboten sowie attraktiven Erholungs- und Rückzugsbereichen sollen Schulen die räumlichen Voraussetzungen für einen gesunden Schulalltag bieten.

gute Grundausstattung

Nutzerverhalten berücksichtigen

3.6

EINBINDUNG IM STADTTEIL

Leistungsfähige Schulen und ihre Gebäude sind wichtige Bausteine einer Stadt, einer Gemeinde oder eines Quartiers. Sie kooperieren mit anderen öffentlichen Einrichtungen, sind Teile von Bildungslandschaften und dienen als Zentren lokaler Gemeinschaften, wenn sie zum Beispiel in den Abendstunden oder in den Schulferien auch für außerschulische Zwecke zur Verfügung stehen.

Für die Integration des Schulgebäudes in das Stadtgefüge sind verschiedene Aspekte von Bedeutung: die Lage des Schulstandorts im Hinblick auf die Verkehrliche Erreichbarkeit (öffentliche Verkehrsmittel sowie Bring- und Holverkehr), die räumliche Nähe zu anderen öffentlichen Einrichtungen, die Verfügbarkeit von räumlichen Reserven für mögliche Erweiterungen, die Ansiedlung komplementärer Einrichtungen, die städtebauliche Integration in die Umgebung und die Ausgestaltung der Schnittstellen und Übergangsbereiche zum öffentlichen Raum. Die innere Zonierung des Schulgebäudes sollte berücksichtigen, dass einzelne Funktionsbereiche (Sporthalle, Aula, Mensa, Werkstätten, Ateliers, Fachräume etc.) auch außerhalb der Schulzeiten für andere Bildungsträger, Institutionen oder die Öffentlichkeit nutzbar gemacht werden können. Die Zonierung des Außenareals sollte es ermöglichen, dass anliegende Plätze, Parks und öffentliche Einrichtungen auf geeignete Weise in das Schulleben einbezogen werden können.

Öffnung und Kooperation

Schnittstellen und Übergänge

4. RÄUMLICHE ORGANISATION UND FUNKTIONSBEREICHE

Mit den erweiterten Aufgaben von Schulen, der Veränderung von Schulformen und der Ausdifferenzierung von Schulprofilen entstehen neue Funktionsbereiche innerhalb von Schulgebäuden und neue Prinzipien der räumlichen Organisation. Dies führt zu einer größeren Vielfalt von räumlichen Organisationsmodellen im Hinblick auf die Anordnung und Verknüpfung der Funktionsbereiche sowie auf ihre jeweilige innere Gliederung. (SEITE 20, ABBILDUNGEN 1. 2 UND 3)

unterschiedliche Modelle

Die Raumprogramme allgemeinbildender Schulen umfassen in der Regel folgende Funktionsbereiche:

- allgemeine Lern- und Unterrichtsbereiche
- spezialisierte Lern- und Unterrichtsbereiche mit Fachräumen, Werkstätten, Ateliers und Sporteinrichtungen
- Gemeinschaftsbereiche mit Foyer, Aula, Mensa, Cafeteria, Bibliothek und Außenarealen
- Team- und Personalräume, Therapieräume, Gesundheitsstation, Räume für Sozialarbeit und Beratungsgespräche, Räume für die Schülerselbstverwaltung
- sonstige Funktionsbereiche mit Sanitäräumen, Garderoben, Bereichen für Gebäudetechnik und Gebäudeunterhaltung, Lager- und sonstigen Nebenräumen

Die räumliche Anordnung und Gliederung dieser Funktionsbereiche hat nicht nur pädagogische und schulorganisatorische Aspekte zu berücksichtigen, sondern auch die individuellen räumlichen Gegebenheiten des Schulstandortes. Das gilt insbesondere beim Umbau oder bei der Erweiterung vorhandener Schulgebäude und Schulstandorte.

spezifische Bedarfe

Die spezifischen Bedarfe, die mit der Entwicklung inklusiver und gebundener Ganztagschulen verbunden sind, betreffen verschiedene Funktionsbereiche und sind dort als zusätzliche Flächen- oder Raumbedarfe zu berücksichtigen. Auch jene zusätzlichen Raumbedarfe, die sich aus Beratung und Therapie, Hygiene und medizinischer Versorgung ergeben und bislang nur an entsprechenden Förderschulen vorzusehen waren, sind in die Funktionsbereiche einzubinden.

Jenseits ihrer spezifischen Anforderungen müssen alle räumlichen Funktionsbereiche akustische, lufthygienische, klimatische und beleuchtungstechnische Mindeststandards erfüllen, die ganztätig und ganzjährig gesunde und lern- bzw. arbeitsförderliche Umgebungsbedingungen gewährleisten. Auch ein flächendeckender WLAN-Zugang ist heute Voraussetzung für einen leistungsfähigen Schulbau.

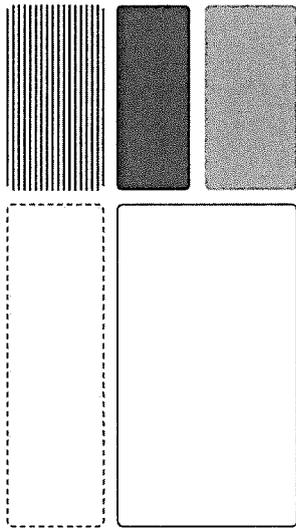
Mindeststandards



01

Additives Modell

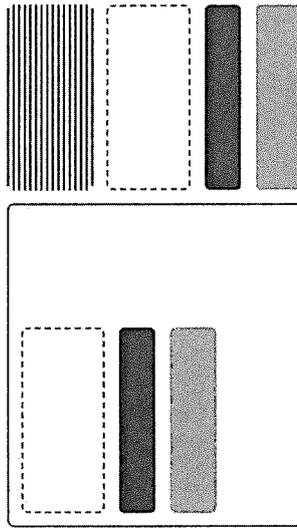
Die verschiedenen Funktionsbereiche eines Schulgebäudes sind getrennt angeordnet.



02

Teil-integriertes Modell

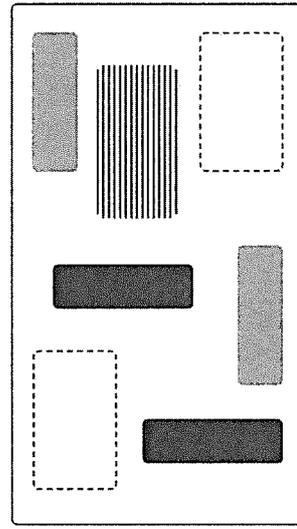
In die allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereiche sind weitere Funktionsbereiche integriert (zum Beispiel einzelne Team-/Personalräume, Sanitärräume, dezentrale Fachräume).



03

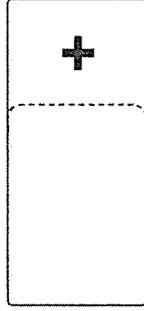
Integriertes Modell

Die verschiedenen Funktionsbereiche sind Bestandteile einer umfassenden Lernlandschaft, die das gesamte Schulgebäude einbezieht.



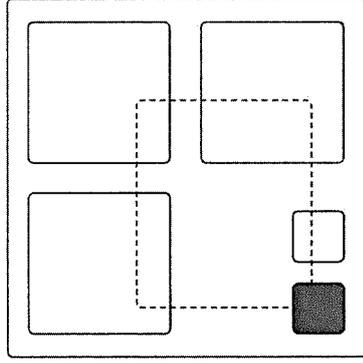
04

Klassenraum plus



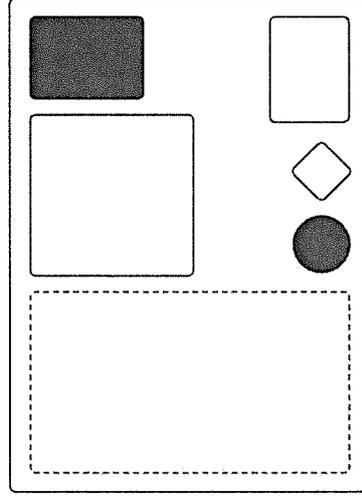
05

Cluster



06

Offene Lernlandschaft



Stefan Appel

RÄUME, FLÄCHEN UND SACHAUSSTATTUNGEN AN GANZTAGSSCHULEN

Die Frage der Finanzierbarkeit von Ressourcen gehört zu den heikelsten Kapiteln in der Ganztagschuldiskussion, und dies ist seit Einrichtung der ersten Schulen in den Fünfziger Jahren bis zu den heutigen Debatten um Qualitätsmerkmale für die anstehenden Bundesmilliarden des neuerlichen Ganztagschulenausbaus so geblieben. So deutlich man sagen kann, dass Ganztagsschulen an jedem Ort, in jedem Gebäude und in jeder Schulart eingerichtet werden können, so deutlich ist auch festzuhalten, dass dies nicht mit Billiglösungen oder gar auf der Nulllinie geschehen kann. Will man Lebensschulen ganzheitlicher Art und nicht Betreuungsversionen mit schmalspurigen Aufenthaltsscharakter schaffen, muss man zusätzliche personelle, räumliche und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellen. Dies ist jedoch kein Plädoyer für den großen Wurf einer „neuen deutschen, ganztätig arbeitenden Schule“, die, weil sie gut sein soll, grundlegend kostenaufwändig sein muss. Im Gegenteil: Es handelt sich um die schlichte Einforderung, den erweiterten Konzeptions-, Zeit- und Umgebungsrahmen für die Kinder und Jugendlichen in ganztätig arbeitenden Schulen mit gleicher Zuwendung und in gleicher Qualität auszustatten, wie das für den bisherigen Vormittagsbereich der Halbtagsschule auch gilt. Die Aussage, Ganztagsschulen seien „teuer“, ist daher auf dem Hintergrund der erheblichen Aufgabenerweiterung unzutreffend. Realismus und Ganzherzigkeit für kinder- und jugendgerechte Schulen sind gefragt; überhöhten Anspruchsdenken wäre dabei ebenso wie übertriebenem Spargeliebe entgegen zu treten.

RAUMAUSSATTUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

Voll ausgestattete Halbtagsschule als Basis

So eindeutig die Formulierung lautet, dass in jeder Art des Schulbaus die Einrichtung einer Ganztagschule möglich ist, so grundlegend ist auch festzuhalten: In einer räumlich voll ausgelasteten Halbtagsschule ist eine Ganztagschulrealisation nicht möglich. Schulen, die den Status der Ganztagschule wegen Fehleinschätzungen zum Raumbedarf oder der Notlagenbehebung (höhere Lehrzuweisung an Brennpunktschulen) versuchsweise erreicht oder auch genehmigt bekommen haben, mussten in der Vergangenheit diesen „Fortschritt“ oftmals mit Unzufriedenheitseffekten, Aggressionsstau oder Verschulungsfolgen verkraften – oder sie mussten auch aufgeben und zur Halbtagsschulkonzeption zurückkehren. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass eine zur Umwidmung zur Ganztagschule anstehende Halbtagsschule bereits einen Raumbestand (einschl. aller Fachräume) besitzen muss, der für die Halbtagsschule nicht

aufgearbeitet werden. In der Schule mit ganztägiger Konzeption wird jedoch ein Freizeitanspruch auf Aktivitäten, vielfgestaltige Angebote, Erlebnisgelegenheiten und Erfahrungserprobungen erhoben, so dass man mit der Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs kein Beliebighkeitsprogramm etablieren kann.

Lehrkräfte sind oft überrascht, wenn sie eine Liste der Freizeitbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zusammentragen und dabei erkennen, dass die ganztätig angelegte Schule für Bereiche und Aufgaben zuständig wird, die bisher fernab von Schule in anderen Lebensbereichen ihre eigene Existenzberechtigung hatten. Freizeitpädagogik in der Schule bedeutet somit, den Freizeitbereich als Integrationselement der Schule zu begreifen und die erzieherischen Anliegen mit den Schülerbedürfnissen zu verknüpfen.

Räume für Bildungs-, Freizeit- und Bestätigungsbedürfnisse

An Ganztagschulen unterscheidet man Räumlichkeiten der gebundenen und ungebundenen Freizeit sowie die der Förderung, der Betätigung und Betreuung. Der Anschaulichkeit wegen wurden in nachfolgender Aufstellung Gruppierungen gebildet, in denen jeweils einige Beispiele genannt werden. Wenn auch nachvollziehbar ist, dass nicht jede Schule alle aufgeführten Räume haben muss, so sind doch „unverzichtbare“ Räume festzuhalten, die für die ganztägige Nutzung strukturell unerlässlich sind (gekennzeichnet durch Unterstreichung).

1. Unterrichtsbereich

Lernen in der Ganztagschule bedeutet mehr als nur Unterricht im üblichen Sinne. Der erweiterte Zeitrahmen ermöglicht es, Lernprozesse in Ruhe anzubahnen, die Zuwendung zu intensivieren und die Wissensvermittlung zu gestalten. Dazu gehören die Formen des offenen Unterrichts, die Initiativen zum selbstständigen Lernen, der handlungs- und projektorientierte Unterricht, aber auch die Individualisierung der Fördermaßnahmen und die Veränderung der etablierten Hausaufgabenpraxis. Unterrichtsbereiche in einer Ganztagschule verlangen daher neben einer atmosphärisch ansprechenden Gestaltung auch ein bewegliches Mobiliar, das den Klassenraum zur Lernwerkstatt werden lässt und die Anwendung moderner Methodikformen gestattet.

Räume: Für jede Klasse einen eigenen Klassenraum (keine Wanderklassen), Differenzierungsraum (Kleingruppenarbeit), Hausaufgabenraum, Naturwissenschaftliche Schülerübungsräume (Naturwissenschaftliche Demonstrationssäle, Einzelarbeitsplätze), Intensivlernraum (Ausstattung mit interaktiven Whiteboards), Sammlungsräume für Lehrmaterial, Musikraum, Werkraum, Kunstraum, Textilaraum, Einzelarbeitsplätze für Schüler/innen und Lehrkräfte.

2. Verpflegungsbereich

Caferiabetrieb auf Dauer keine Gemeinschaftsmahlzeiten angerichtet werden dürfen (Regelungen des Gesundheitsamtes, Veterinäramtes, Ordnungsamtes usw.). Der Hygiene hinzu kommen adäquate Personal-, Hygiene- und Lagerräume. Für Schulleitungen und Lehrkräfte stellt sich die Aufgabe, dass sie sich mit den verschiedenen Verpflegungssystemen, mit den differenzierten Sichtweisen der gesunden Ernährung, aber auch mit Fragen einer erzieherischen Gemeinschaftswirkung bei der Mahlzeiteinnahme (einschl. Esskultur) auseinandersetzen müssen.

Räume: Zubereitungsküche (oder Warmhalteküche), Sozial- und Hygieneraum für Küchenpersonal, Lager- und Kühlräume, Abfallentsorgungsraum, Speiseraum (Mensa).

- 3 -

3. **Begegnungsbereich**

Die Schule der Gegenwart ist längst Ort der sozialen Geschwister geworden. Es gilt, dem Mitterlungsbedürfnis, dem Wunsch nach vielfältigen sozialen Beziehungen, dem Nicht-allein-sein- Wollen Rechnung zu tragen. Schüler/innen haben Bedürfnisse nach dem Zusammensein mit anderen, man möchte Zeit füreinander haben und sich mit den Gefühlen und Absichten anderer befassen. In besonderen Räumen mit besonderer Ausstattung geht man den Wünschen nach Musikhören, Kaffeetrinken, Snackessen, Informationen besorgen, Tanzen, Diskutieren, Freundschaften anbahnen und Spielen nach. Der Begegnungsbereich ist einer der zentralen außerunterrichtlichen Bereiche der Ganztagschule und bedarf einer besonders jugendgerechten Atmosphäre und Ausstattung.

Räume: Cafeteria, Internetcafé, Teestube, Schülerkiosk, Musikbistro, Erfrischungsbereich, Diskothek, Spieleothek (= Raum zum Ausleihen von Tischspielen)

Außenanlage: Open-air-Cafeteria, Grillplatz, Sitz-/Bankgruppen, Aktivspielplatz (Feuerplatz, Wasserstelle)

4. **Rückzugsbereich**

Nicht immer möchte man als Schüler/in im Trubel der Altersgenossen verbringen, oftmals

vehement eingefordert wird. Dennoch – ein gewisses Ruheverlangen gehört zu den ursprünglichen menschlichen Bedürfnissen, also wären auch Einzelarbeitsplätze, Kleingruppenarrangements, Ruhezonen, Nischen zum Alleinsein, Sitzecken oder auch Ruheliegen (für Grundschul Kinder) vorzusehen. Rückzugsbereiche sollte es innen und außen geben, also sowohl im Gebäude als auch auf dem Schulgelände.

Räume: Gangnischen, sofern sie nicht in Fluchtwegen liegen; Gruppenräume mit Raumteilen; Ruheraum mit Ruheliegen (Grundschule); Nischen/Sitzgruppenkonstruktionen (auch in der Freizeitbibliothek); Krankenzimmer

Außenanlage: Terrassenaufenthaltsbereich mit Freiluftmöblierung; Liegewiese; Schlenderweg; Bänke, Sitzgruppen

5. Medienbereich

Trotz oder gerade wegen der erweiterten Medienerfahrung der jungen Generation gebührt der „pädagogischen Medienerziehung“ in Ganztagsschulen eine besondere Aufmerksamkeit. Im Zusammenhang mit Unterricht, aber auch im Zusammenhang mit Freizeit erleben haben (Commuter. Fernseh- und Videogeräte sowie DVD-Player ihren festen Platz in der

- 4 -

6. Bewegungsspielbereich

Jeder weiß, dass sich Kinder und Jugendliche bewegen müssen und wollen; je jünger die Kinder sind, desto stärker ist der Bewegungsdrang. Bei ganztägigen Aufenthalten in der Schule verlagert sich dieses Bewegungsbedürfnis zwangsläufig in den Zuständigkeitsbereich der pädagogischen Institution Schule. Man stelle sich einmal eine vierwöchige Regenperiode in einer Ganztagschule vor; in der keine Einrichtungen zum Bewegen geschaffen worden sind. Aggressionen und Zerstörungen wären die Folgen. Neben der üblichen Sporthalle, die diesen Bereich nur zu geringen Teilen abdecken kann, sind demnach Räumlichkeiten für Tischtennis, Billard, Tischfußball oder ähnliche Bewegungsspiele einzurichten. In der Grundschule müsste man Räume zum Aggressionsabbau, zum Nachlaufen, Verstecken, Toben oder Klettern denken. Auf dem Schulgelände benötigt man Tischtennisplatten, Basketballkörbe, Holzspielgeräte, aber auch aufgemalte Schulhofspiele usw.

Räume: Offene Räumlichkeiten für Tischtennis, Billard, Tischfußball; Badminton- und Tennisflächen; Basketballfeldraum, Tanzraum; Schwimmhalle

Außenanlage: Klettergerüste, Kletteräume, Kletterwand; Torwand; Kleinfeldsportplatz; Open-air-Tischtennis, Skatelfläche.

7. Sozialerfahrungsbereich

ganztägig angelegten Schule. Gemeinsame Vorhaben, bei denen Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung eine Rolle spielen, sind ebenso gefragt wie Umweltgestaltung durch soziale Aktion, Kooperationsprojekte oder Möglichkeiten der Eigeninitiative. Benötigt werden Räumlichkeiten für freie Projekte, ein Forum für Schülerpolitik, Flächen zur spontanen Nutzung (Bauspielplatz), Recyclingwerkstätten, Sozialberatungsräume; Freigelände für Spiele, aber auch Räumlichkeiten für Feste, Feiern und Theater.

Räume: Raum mit Besucherbestuhlung, Atriumraum, Aula, Modellbauraum, Holzwerkstatt, Bauschuppen, Theaterbühne mit Schminkstudio, Kleiderkammer und Kulissenraum, Malwerkstatt, Kunstprojektraum, Puppenbühne, Konferenzraum, Besprechungszimmer, Raum für Schüler/innenvertretung

Außenanlage: Freilichtbühne (Atriumanlage), Schulgarten, Schutreich/Biotop, Bauspielplatz, Malwände, Lauf- und Freispielflächen.

8. **Musisch-Technische Bereiche**

Es ist unbestritten, dass das Angebot an Arbeitsgemeinschaften, Hobbygruppen, Projektvorhaben, kulturellen Angeboten und Mitmachgelegenheiten an ganztagig arbeitenden Schulen um ein Vielfaches differenzierter aussehant ist als an Halbtagsschulen. Die

- 5 -

Außenanlage: Werkhof, Gewächshaus, Bauernhof, Plastzier- und Projektfläche mit Werkstattanschluss.

Aspekte zur Raumausstattung

Um Verschalungs-, Verschleiß- und Verdrossenheitserscheinungen zu begegnen, sollte auf die gekennzeichnete Minimalausstattung der Räume nicht verzichtet werden. Fehlt beispielsweise der „Bewegungsbereich“, so denke man einfach an eine vierwöchige Regenzeit; - die Schüler/innen werden sich anderenorts im Gebäude Bewegung verschaffen! Fehlt ein Clubraum für laute Musik (Discothek), wird es in den mittleren und oberen Jahrgängen eine „Abstimmung per FüÙe“ geben (Abwanderung). Zu beachten ist auch, dass nach den gesetzlichen Regelungen für Gemeinschaftsverpflegungen (Gesundheitsamt, Veterinäramt) eine Cafeteria für die Funktion der ständigen Mittagessenversorgung unzulässig ist (es sei denn, die Küche besteht aus einer Edelstahl Einrichtung).

Die Erfahrung lehrt, dass in vielen Halbtagsschulen Raumreserven stecken, die durch Nutzungsänderungen für den Ganztagsbetrieb zu gewinnen sind. (Religionssäle, Zeichensäle, Musikräume, Bibliotheken, Lehrmittelsammlungen usw.). Auch Doppelnutzungen sind in einigen Räumen denkbar (z. B. Aula mit Bewegungsspielen, Speiseraum mit Spielothek, Freizeitbibliothek mit Rückzugsbereich).

Unterschiedliche Gebäude und deren Nutzung

Jeder weiß, dass die Grundausstattungen von Schulräumen unterschiedlich kostenintensiv sind. Naturwissenschaftliche Räume sind finanzaufwändiger als Klassenräume, Verwaltungsräume sind preiswerter als Großgruppenräume für Versammlung oder Sport. Um möglichst einschätzbare Finanzwerte herauszufinden, werden immer wieder Kategorien und überschaubare Proportionalgrößen erfragt. Die Erfahrung lehrt jedoch, dass man Prozentberechnungen wegen der ungleichen Gebäude- und Raumbestände nicht treffen kann. Es gibt bei günstigen Konstellationen recht preiswerte Lösungen, insbesondere wenn Mehrfachnutzungen und Variationsmöglichkeiten angedacht sind. Es gibt aber auch sehr kostenintensive Realisationen, wenn das Raumprogramm und die Gesamtkonzeption nicht sorgfältig aufeinander abgestimmt sind oder Schulen mit Überbelegungen arbeiten müssen (Verschleißeffekte). Dezentrale Freizeibereiche und selbstproduzierende Küchensysteme sind ausstattungsintensiver als zentrale Freizeitzonen und Warmhalteküchen. Ganztagschulen mit gebundenen Konzeptionen (Pflichtnachmittage) erfordern umfassendere Raum- und Ausstattungspotentiale als offene Ganztagschulmodelle (freiwillige Nachmittagspräsenzen). Auch der Ausfüllungsgrad (minimales oder maximales Raum- und Ausstattungsprogramm) ist entscheidend für den Kostenfaktor.

- 6 -

unausgelastete Räumlichkeiten besitzen, können Klassenräume mit Durchbrüchen verbunden oder Kellerräume (wenn sie trocken sind, zweite Ausgänge haben und die Decken nicht zu niedrig sind) zu Großräumen umgerüstet werden.

Gravierende Divergenzen in der Kostenhöhe sind insbesondere bei den Verpflegungssystemen zu konstatieren, wenn man beispielsweise an die Unterschied einer Frischkostküche (schulleigene Zubereitung) zu einer Verteilerküche (Essen auf Rädern) denkt. Investitionsunterschiede von 60.000,00 € sind nicht selten; abgesehen davon sind die Betriebs- und Folgekosten (Energie, Arbeitsstunden des Küchenpersonals usw.) ebenfalls sehr unterschiedlich.

Vielfach wird bei der Kostenermittlung auch die Wirkung der pädagogischen Konzeption unterschätzt. Schulen in „gebundener Konzeption“ (mit obligatorischen Nachmittagsverweilen) müssen wesentlich höhere Essenskapazitäten vorhalten, also Speiseraumgrößen mit Sitzplätzen bis 40 % der Schülerschaft, während Schulen in „offener Konzeption“ mit Sitzplätzen für 20 % der Schülerschaft auskommen. Da Architekten und Hochbauämter in der Regel nicht nach Konzeptionen fragen, kann es bei etwaiger Fehlplanung im späteren Schulablauf erhebliche Blockierungen geben.

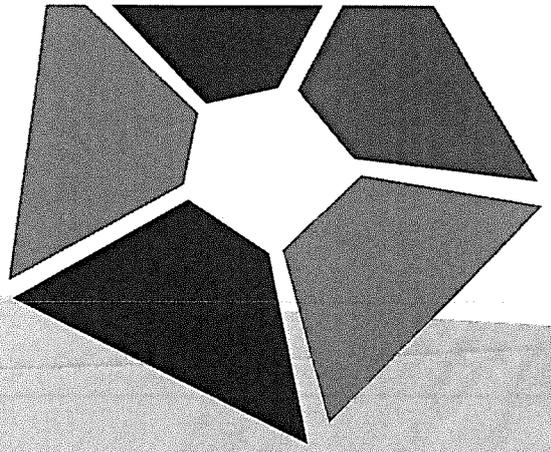
Das Gleiche gilt für die Grundausstattungen an Spielen und Freizeitinventar. Beide Bereiche,

etablierten Ganztagschule, so dass Frustration, Verdrossenheit und Apathie vorprogrammiert sind.

Laufende Kosten

Bei den ständig anfallenden Kosten eines Ganztagsbetriebes liegt die Brisanz der Kostenhöhe im Anfang. Für die Aufbauphase einer Schule mit ganztägiger Konzeption ist mit dem 1,5-fachen des Ansatzes für die üblichen Sachkosten und mit einem 20 %igen Mehraufwand für die Personalkosten (Hausmeister, Sekretärin, Reinigungspersonal) zu rechnen. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass die Schulleitungen in der Startphase ein gewisses Finanzkontingent zur freien Verfügung erhalten, um im Sinne der Autonomie befristete Einstellungen von Honorarkräften, Sachkosten für neue Unterrichts- und Freizeitvorhaben, Hilfsmaßnahmen und Kleinreparaturen bezahlen zu können, ohne ein zeitaufwändiges Beantragungs- und Bestellsystem handhaben zu müssen.

Stefan Appel, Schuldirektor und Ganztagschulfachberater
Bundesvorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e. V. Kassel
stefan-appel@gmx.de



MEHR

SCHULE

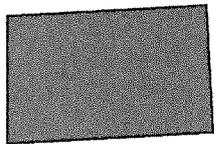
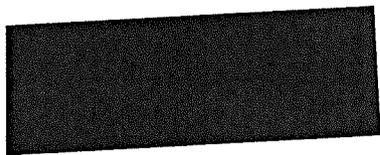
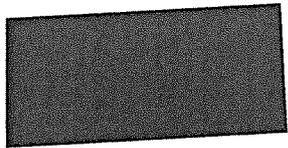
WAGEN

S. 18 

EMPFEHLUNGEN FÜR
GUTEN GANZTAG



Bertelsmann Stiftung
Robert Bosch Stiftung
Stiftung Mercator
Vodafone Stiftung Deutschland



Inhalt

- 4 VORWORT
- 6 EINLEITUNG
Wissenschaft und exzellente Schulen entwickeln eine Grammatik guten Ganztags
■
- 8 SO GEHT GUTER GANZTAG! FÜNF HANDLUNGSFELDER IM ÜBERBLICK
- 10 HANDLUNGSFELD 1
Wie viel Zeit und Struktur braucht ein guter Ganztag?
- 12 HANDLUNGSFELD 2
Aus welchen Elementen besteht ein guter Ganztag und was verbindet sie?
- 14 HANDLUNGSFELD 3
Wie wird eine gute Ganztagschule gesteuert und weiterentwickelt?
- 16 HANDLUNGSFELD 4
Welche Professionen und welche Kooperationsformen braucht eine gute Ganztagschule?
- 18 HANDLUNGSFELD 5
Was sollte bei der räumlichen Ausgestaltung einer guten Ganztagschule beachtet werden?
■
- 20 GELINGENSAKTOREN GUTER GANZTAGSSCHULEN: EINE QUALITATIVE
STUDIE BEWÄHRTER SCHULPRAXIS
Falk Radisch, Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann
- 39 ZUR VERWENDETEN METHODE

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

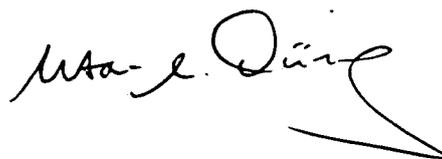
mit dieser Publikation legen die Bertelsmann Stiftung, die Robert Bosch Stiftung, die Stiftung Mercator und die Vodafone Stiftung Deutschland ein gemeinsames Konzept zur Qualität im Ganzttag vor. Bislang fehlt ein einheitliches Verständnis darüber, was gute Ganzttagsschule ausmacht und welche Rahmenbedingungen dazu nötig sind. Diese Lücke möchte das vorliegende Papier, das sich vorrangig an Bildungsverwaltung und Politik und in zweiter Linie an interessierte Schulen richtet, schließen – und damit einen Diskurs über eine für den Erfolg unseres Bildungssystems entscheidende Frage eröffnen. Während bisherige Qualitätsrahmen oft „top-down“ von Wissenschaft und Politik erstellt wurden, haben wir für dieses Papier das Handlungswissen exzellenter Schulen zum Lernen im Ganzttag erfasst und systematisiert. Entsprechend sind die hier vorgestellten Qualitätsmerkmale als Zielvorstellung guter Ganzttagsschule zu lesen. Fünf verschiedene Perspektiven (Handlungsfelder) werden dabei in den Blick genommen und – basierend auf den Erfahrungen von zehn Schulen – danach ausgewertet, welche Rahmenbedingungen Ganzttagsschulen brauchen, um gut arbeiten zu können.

Ziel der Stiftungskoooperation ist es, damit Impulse für einen dringend notwendigen konzertierten Qualitätsentwicklungsprozess im Bereich Ganzttagsschule zu geben. Für deutschlandweit adäquate Rahmenbedingungen, die Qualitätsmerkmale einbeziehen, muss die Bildungspolitik sorgen. Dazu gehört, dass die derzeit gültige Definition der Kultusministerkonferenz von Ganzttagsschule weiterentwickelt wird, denn benötigt wird bundesweit ein pädagogisch präzise gefasstes Verständnis guter Ganzttagsschulen. So, wie die bisher geltende Definition Mindeststandards für primär formale Merkmale von Ganzttagsschule gesetzt hat, könnte dies für qualitative Merkmale auch mit einer Definition gelingen, die wie in den hier enthaltenen Empfehlungen in guter Schulpraxis gründet.

Die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Rahmenbedingungen, die für qualitätsvolle Ganzttagsschule unerlässlich sind, werden sich möglicherweise von Land zu Land unterscheiden. Vereinzelt sind bestimmte Rahmenbedingungen sogar heute schon Realität. Dennoch bietet bislang keines der deutschen Bundesländer umfassende und auf die schulischen Qualitätsmerkmale bezogene Rahmenbedingungen, wie sie in diesem Papier vorgeschlagen werden.



Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
Bertelsmann Stiftung



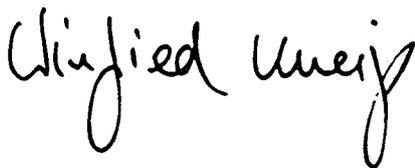
Uta-Micaela Dürig
Geschäftsführerin
Robert Bosch Stiftung

Wir, die beteiligten Stiftungen, möchten nach dem quantitativen Wachstumsprozess des letzten Jahrzehnts die Qualitätsentwicklung im Ganzttag weiter unterstützen und künftig unsere Aktivitäten im Bereich guter Schule an den in diesem Papier formulierten Qualitätsmerkmalen orientieren. Dabei hoffen wir, dass das Erfahrungswissen guter Schulen auch insgesamt stärker zum Ausgangspunkt und Fokus bildungspolitischer Überlegungen wird. Die hier formulierten Vorstellungen exzellenter Schulen bilden dafür Zielhorizonte, die wichtige Orientierungsmarken für anzustoßende Entwicklungen sind.

Auch wenn in diesem Papier an manchen Stellen von Personal, Räumen und Geld die Rede ist, wollen wir die Diskussion nicht nur auf eine Frage von Ressourcen verengen. Viele Fragen der Qualität lassen sich bereits durch flexiblere Nutzungsmöglichkeiten bestehender Ressourcen beantworten. Wir wollen vielmehr den Diskurs darüber anstoßen, wie sich Qualität auf der Basis der hier formulierten Rahmenbedingungen im Zusammenspiel länderübergreifender Vereinbarungen mit den unterschiedlichen Voraussetzungen in den Ländern herstellen lässt. Daran müssen und wollen wir mit Schulpolitik und Schulverwaltung gemeinsam arbeiten.

Letztlich wird gute Schule immer vor Ort realisiert. Als gute Ganzttagsschulen, davon sind wir überzeugt, verfügen Deutschlands Schulen über das bestmögliche Fundament, um aktuelle und künftige Herausforderungen als Chancen für besseres Lernen zu nutzen. Sie sind das Herzstück zeitgemäßer Bildung.

Die nachfolgenden Empfehlungen sind unser Startsignal – wir hoffen auf Ihre Beteiligung und einen lebendigen Diskurs!



Winfried Kneip
Geschäftsführer
Stiftung Mercator



Dr. Mark Speich
Vorsitzender der Geschäftsführung
Vodafone Stiftung Deutschland

Wissenschaft und exzellente Schulen entwickeln eine Grammatik guten Ganztags

Für die Qualität von Schulen ist entscheidend, wie gut es ihnen gelingt, erfolgreiches Lernen für jeden Einzelnen, für jedes Mädchen, für jeden Jungen, zu organisieren und sich neuen gesellschaftlichen Anforderungen robust zu stellen. In einer Ganztagsschule, die von einem reinen Lernort zum Lebensraum geworden ist, können Lehrerinnen* und Lehrer die sozialen Bedürfnisse und Lernausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler besser in den Blick nehmen. Gestützt auf die geteilte Verantwortung in multiprofessionellen Teams kann hier der Unterricht mit weiteren Lern- und Unterstützungsangeboten kombiniert werden. Auch die Kooperation mit der Welt außerhalb der Schule, z. B. mit Eltern, Vereinen und Betrieben, fällt leichter, wenn dafür mehr Zeit und Raum ist.

Der schon weit vorangeschrittene strukturelle Ausbau von Ganztagsschulen im letzten Jahrzehnt und die vielen Impulse für den Ganztag in den Ländern, die zu einer Reihe von Verbesserungen geführt haben, bieten eine große Chance, dieses Fundament konsequenter für eine bessere individuelle Förderung und damit für Chancengerechtigkeit zu nutzen.

Viele engagierte Schulleitungen und Kollegien haben den Weg zu einer guten Ganztagsschule bereits aus eigener Initiative und mit kreativen und innovativen Ansätzen beschritten. Damit jedoch guter Ganztag vom Einzelfall zum Regelfall wird, brauchen alle Schulen genau dort, wo sie wirken, gute Rahmenbedingungen. Nur mit adäquaten Regelungen, Unterstützungsstrukturen und Ressourcen wird es gelingen, eine systematische Qualitätsentwicklung von Ganztagsschulen auch in der Breite anzustoßen und zu verstetigen. Aus der hier zugrunde gelegten Studie resultieren

Qualitätsmerkmale, die nach unserem Verständnis alle guten Ganztagsschulen charakterisieren sollten, unabhängig von ihrer formalen Einstufung in die von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingeführte Unterscheidung nach „offenem“ und „gebundenem“ Teilnahmemodus der Schülerschaft. Wissenschaftliche Forschung, pädagogische Praxis und schulpolitische Erfahrungen vor Ort haben in den letzten Jahren immer deutlicher gezeigt, dass eine Definition von Qualität entlang der Dichotomie zwischen freiwilliger Teilnahme einerseits und vollständiger Verpflichtung andererseits nicht tauglich ist.

Das vorliegende Papier skizziert deshalb einen Ansatz, der die pädagogische Ausgestaltung des Schultags durch qualitätsvolle Ganztagelemente mit einer Flexibilität des zeitlichen Rahmens verbindet. Die in der qualitativen Studie befragten Schulen sprechen sich so für eine umfassende schulische Mindestöffnungszeit aus, die innerhalb dieses Rahmens für Schüler sowohl verpflichtende als auch freiwillige Zeitkontingente vorsieht.

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Seiten stehen fünf Handlungsfelder, in denen die Ergebnisse der qualitativen Studie zusammengefasst und systematisiert wurden. Die daraus abgeleiteten Qualitätsmerkmale beschreiben die von der Schulpraxis benannten Rahmenbedingungen für einen guten Ganztag. Im Anschluss erläutern die beteiligten Wissenschaftler ihr Vorgehen, ihre Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Folgerungen für die Bildungspolitik. Insgesamt ist so eine von Wissenschaft und Praxis gemeinsam abgestimmte Grammatik guten Ganztags entstanden.



SO GEHT
GUTER
GANZTAG

5





HANDLUNGSFELD 1 Ganztagszeiten und -strukturen

Wie viel Zeit und Struktur braucht ein guter Ganztag?

Die befragten Schulen halten eine Unterscheidung in gebundene oder offene Ganztagschulen nicht für hilfreich. Sie sprechen sich vielmehr für eine wöchentliche Mindestöffnungszeit von acht Zeitstunden an fünf Tagen in der Woche aus (40 Zeitstunden wöchentlich, z. B. von 8 bis 16 Uhr). Innerhalb dieser Öffnungszeit sind alle Angebote inklusive Mittagessen kostenfrei. Lediglich für zusätzliche und freiwillige Angebote, etwa zur Ferien- und Freizeitgestaltung oder für „Früh- und Spätschichten“, dürfen Gebühren erhoben werden.

Die Mindestöffnungszeit der Schule ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Mindestteilnahmezeit für Schülerinnen und Schüler. Sie soll vielmehr als eine Gestaltungsaufgabe für die Schulorganisation verstanden werden, nicht als

Festlegung für Kinder und Jugendliche. Deshalb gliedert sich die Mindestöffnungszeit in verpflichtende („Kernzeiten“) und freiwillige Zeitkontingente („Angebotszeiten“). Die Kernzeiten sind dabei rhythmisiert und können je nach Schulstufe im Umfang flexibel gestaltet werden.

Um die verpflichtende Kernzeit sinnvoll zu rhythmisieren, dringen die Teilnehmer/-innen der Studie darauf, die Unterschiede zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Lernen weitgehend einzuebnen. Sie argumentieren: Kinder wollen und müssen mit ihrer ganzen Person wahrgenommen, mit all ihren Talenten gefördert werden. Gerade außerunterrichtliche Angebote dienen dabei der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen.

”

Für eine Ganztagschule, die sich an diesen zeitlichen Strukturen orientiert, ist es unerheblich, ob sie offiziell als ‚gebundene‘ oder als ‚offene‘ Ganztagschule bezeichnet wird. Diese Kategorien verlieren sogar ihren Sinn.*

RAHMENBEDINGUNGEN

Einheitliche Mindestöffnungszeiten (5 Tage à je 8 Stunden) für alle Ganztagschulen

Schulstufenabhängig mögliche Gestaltung von Kern- und Angebotszeiten

Gewährleistung von Flexibilität und Gestaltungsfreiräumen bei der Rhythmisierung

QUALITÄTSMERKMALE

Die Schule ist an mindestens fünf Tagen in der Woche mit je acht Zeitstunden geöffnet.

Verpflichtende Kernzeiten sind rhythmisiert.

Verzicht auf Elternbeiträge bzw. Kostenbeteiligung der Eltern für alle Bestandteile der Ganztagschule

Angebote von Qualifizierungen zu Rhythmisierungskonzepten

Ausreichend dimensionierte, verlässliche Mittel für Lehrkräfte, das weitere pädagogische Personal und die Verwaltung zur Abdeckung der Öffnungszeiten



Aus welchen Elementen besteht ein guter Ganzttag und was verbindet sie?

Schülerinnen und Schüler gehen vor allem dann gerne in die Schule, wenn sie erleben, dass alle beteiligten Professionen an einem Strang ziehen. Diese gemeinsame Grundhaltung schlägt sich in allen Elementen des Ganztags nieder. Dazu gehören Unterricht, Arbeitszeiten, Lernzeiten, Spiel- und Freizeiten, Pausen- und Mittagszeiten.

Um eine solche Grundhaltung zu etablieren und weiterzuentwickeln, brauchen Schulen entspre-

chende Freiräume. Sie möchten in multiprofessionellen Teams eine breite Palette von Angeboten erarbeiten und sich dabei an dem orientieren, was Schülerinnen und Schüler, aber auch deren Eltern, gerade an dieser Schule nachfragen. Dazu gehört z. B. die Umwandlung von Hausaufgaben in zeitlich ausreichende und kontinuierlich gesicherte Lernzeiten.

”

Die Interviewpartner aller Schulformen plädieren dafür, eine möglichst vielfältige Angebotspalette durch multiprofessionelles Personal zu realisieren, die auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Schule unter Berücksichtigung einer demokratischen Mitbestimmungskultur abzielt.

”

Die Schulleiter betonen, dass es weniger um eine konzeptionelle Verzahnung zum Unterricht geht, sondern dass sich die konzeptionelle Verzahnung in einer gemeinsam getragenen pädagogischen Grundorientierung aller Beteiligten ausdrücken sollte.

RAHMENBEDINGUNGEN

■ Ermöglichung flexibler Verzahnungsgrade zwischen Unterricht und weiteren Ganztags-elementen

■ Absprache- und Kooperationszeiten für Planung, Umsetzung und Reflexion verzahnter Ganztags-elemente

■ Weiterbildungen zu differenzierendem und individualisierendem Lernen

QUALITÄTSMERKMALE

Es gibt eine breite Palette von Ganztagsangeboten.

Eine gemeinsame pädagogische Grundorientierung eint alle Professionen.

Kern- und Angebotszeiten sind inhaltlich an den Bedarfen der Schulgemeinschaft ausgerichtet.

Es gibt eine pädagogisch-inhaltliche Verzahnung.

Hausaufgaben sind in von Fachkräften geleitete, differenzierte und individualisierte Lernzeiten umgewandelt.

Die Mittagszeit ist als pädagogisches Ganztags-element gestaltet.

■ Ausreichende bzw. zusätzliche Personalressourcen (z. T. kapitalisiert, z. T. in Form von Lehrerstellen) für qualitätsvolle Angebote und fachlich begleitete Lernzeiten

■ Einkommensunabhängige Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an der **Mittagsverpflegung**

■ Sachmittel für (anspruchsvolle) Angebote innerhalb der Kern- und Angebotszeiten

■ Unterstützung der Schulen bei Organisation und Verwaltung der Mittagsverpflegung (z. B. durch den Schulträger)



Wie wird eine gute Ganztagsschule gesteuert und weiterentwickelt?

Für die interviewten Schulen ist eines ganz klar: In der Steuerung der Ganztagsschule muss unterschieden werden können, wer für Konzept und übergreifende Steuerung zuständig ist (Schulleitung) und wer sich mit der alltäglichen Organisation befasst. Letzteres kann von Ganztagskoordinatoren/-innen (z. B. für diese Aufgabe entlastete Lehrkräfte oder angemessen bezahlte Sozialpädagogen) verantwortet werden, die damit zum erweiterten Schulleitungsteam gehören. Geht es dagegen um Schulentwicklungsprozesse, die sich auf den Ganztag beziehen, muss das gesamte Kollegium einbezogen werden. Für diese Aufgaben

sind Ressourcen bereitzustellen. Sie dürfen nicht als zusätzliche Belastung erlebt werden.

Während es die Mehrzahl der befragten Schulleitungen für unerlässlich hält, dass man sich als Leitung dezidiert mit der Mittelbewirtschaftung befasst (z. B. von Personal- und Sachressourcen), beklagen sie gleichzeitig fehlende Autonomie und zu enge Budgetvorgaben. Sie sprechen hier von einer „Scheinselbstständigkeit“. Auch in anderen Bereichen fordern sie mehr Freiraum, etwa bei der Leistungsbewertung, der Versetzungspraxis und der Gestaltung der Unterrichtszeiten.

”

Zu einem demokratischen Führungsverhalten gehört es, Aufgaben zu delegieren. Die Aussagen hierzu lassen jedoch einige Schwierigkeiten erkennen, z. B. hinsichtlich der flexibleren Verteilung von Leitungsstunden: Häufig steht ein zu geringes Entlastungspotenzial von Abminderungsstunden zur Verfügung.

”

In den Gesprächen mit den Schulen ist deutlich geworden, dass mit den Forderungen an Politik und Administration auch immer implizit die Forderung nach einer stärkeren Anerkennung und Wertschätzung der pädagogischen Arbeit bzw. der schulischen Entwicklungsarbeit durch Administration, Politik und Öffentlichkeit einhergeht.

RAHMENBEDINGUNGEN

Arbeitszeitmodelle für Lehrkräfte, die neben der Unterrichtszeit die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und an außerunterrichtlichen Aktivitäten berücksichtigen

Angemessene und flexible Regelungen für Funktionsaufgaben – und zwar mit einer Mindestzahl von Stundenentlastungen für Schulentwicklung und Schulmanagement (unter besonderer Berücksichtigung ganztagspezifischer Aufgaben)

Ermöglichung des Einbezugs von Personen des weiteren pädagogischen Personals in die Schulleitung

Erweiterte Entscheidungsbefugnisse (z. B. Auswahlrecht der Schulen bei Personalentscheidungen für alle Personalgruppen)

Ermächtigung von Schulleitungen zur selbstständigen Bewirtschaftung von Personal- und Sachressourcen bei entsprechender Entlastung

Entlastung der Schulleitung von Verwaltungsaufgaben zugunsten der Anregung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen

QUALITÄTSMERKMALE

Schulleitung trägt Gesamtverantwortung bei Gestaltung und Entwicklung des Ganztags.

Ganztagschulspezifische Arbeitsabläufe werden zentral koordiniert und verantwortet.

Das weitere pädagogische Personal ist an der kooperativen Schulleitung beteiligt.

Schulleitung ist bereit, Personal- und Sachressourcen selbstständig zu bewirtschaften und dafür Verantwortung zu übernehmen.

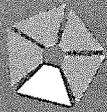
Die Schule nutzt Entwicklungs- und Evaluationsinstrumente zur Reflexion der pädagogischen Arbeit im Ganztage und beteiligt sich an Schulnetzwerken und Wettbewerben.

Das Kollegium wird an ganztagsbezogenen Schulentwicklungsprozessen beteiligt.

Berücksichtigung ganztagschulspezifischer Aspekte in Schulleiterqualifikationen

Zeit für Entwicklung und Vereinbarung gemeinsamer Ziele (mit Schulaufsicht und Schulträger)

Unterstützung der regionalen und überregionalen Netzwerkarbeit



HANDLUNGSFELD 4 Professionen und ihre Kooperation im Ganztag

Welche Professionen und welche Kooperationsformen braucht eine gute Ganztagschule?

Ein guter Ganztag, wie ihn die befragten Schulen bereits weitgehend leben und gestalten, verändert die Zeitstrukturen der Lehrerarbeitszeit. Das erfordert eine Vereinbarung schulinterner Arbeitszeitmodelle, denn Lehrerinnen und Lehrer verbringen in der Ganztagschule einen größeren Teil ihrer Arbeitszeit. Sie unterrichten, bereiten Unterricht vor und nach, machen (Mittags-)Pause, bieten den Unterricht ergänzende Lern- und Arbeitsformen an, sind involviert in alle Elemente des Ganztags. Somit entwickelt sich der Ganztag nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für die Lehrkräfte zum Lebensraum. Defizite wie fehlende Arbeitsplätze, Rückzugsmöglichkeiten und wenig vorhandene Funktionsräume erschweren ihnen nicht nur den Aufenthalt in der Schule, sie machen ihn je nach Lage auch zu einer Zumutung.

In guten Ganztagschulen arbeiten Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams. Sie bieten Kindern und Jugendlichen neben dem Unterricht weitere Lern-, Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten an. Zu den Teams gehören neben den Lehrkräften Sozialpädagog/-innen, Erzieher/-innen, ggf. Integrationshelfer/-innen und Sonderpädagog/-innen weitere Fachkräfte aus Kunst, Kultur und Sport. Die Arbeitsorganisation innerhalb dieser Teams ist anspruchsvoll, zumal alle Akteure im Schulteam als gleichberechtigte Mitglieder wahrgenommen werden. Damit Kooperation gelingt und nicht zulasten der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie des professionellen Engagements geht, betonen die befragten Schulen, dass fest verankerte Kooperationszeiten und überlappende Anwesenheitszeiten für die verschiedenen Personalgruppen unabdingbar sind.

”

Für die Lehrkräfte ist ein Arbeitszeitmodell zu entwickeln, das neben der Unterrichtszeit stärker als bisher die Beteiligung an außerunterrichtlichen Aktivitäten und die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt.

RAHMENBEDINGUNGEN

Berücksichtigung von Kooperations- und Absprachezeiten in Arbeitszeitmodellen der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals

Neue, grundlegende Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibungen für Lehrkräfte an Ganztagschulen (unter Ermöglichung schulbezogener Ergänzungen)

An die Gegebenheiten der Ganztagschule angepasste Fortbildungsangebote

QUALITÄTSMERKMALE

Lehrkräfte und nicht lehrendes pädagogischen Personal gestalten ihre Ganztagschule gemeinsam.

Die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind klar strukturiert und berücksichtigen professionsübergreifende Kooperationen.

Kooperationszeiten und überlappende Anwesenheitszeiten für die verschiedenen Personalgruppen sind fest verankert.

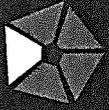
Schulinterne Arbeitszeitmodelle wurden vereinbart.

Die Mehrheit der Lehrkräfte steht positiv zum Ganzttag und unterstützt ihn auch außerhalb des Unterrichts.

Einbindung von Themen der Ganztagschule in die grundständige Ausbildung von Lehrkräften und anderen beteiligten pädagogischen Fachgruppen

Schaffung und Ausstattung von Arbeitsplätzen in der Schule (für Lehrkräfte und für das weitere pädagogische Personal)

Vereinheitlichung der Anstellungsverhältnisse mit langfristigen auskömmlichen Arbeitsverträgen und Unterstützung bei den Vertragsregelungen für Honorarkräfte



Was sollte bei der räumlichen Ausgestaltung beachtet werden?



Kinder brauchen Raum für Gemeinschaft, Rückzug mit Freunden und Alleinsein, brauchen Bewegung und Ruhe, Anregung und Entspannung, Zeit zum Spielen und Toben im Freien und in Innenräumen. Eine Mensa allein als räumliches Symbol für „Ganztag“ – das passt nicht für Schulen des 21. Jahrhunderts. Der Raum als „dritter Pädagoge“, der Chancendimensionen guter Ganztagsbildung nach innen wie nach außen spiegelt, muss in seiner Architektur und seinen Möglichkeiten so flexibel angelegt sein, dass Konzept und Räume zueinander passen.

Wo Ganztagschulen zu Lern- und Lebenswelten werden, da sind räumliche Differenzierungen unumgänglich. Das betrifft nicht nur den Raum im engeren Sinne, sondern bezieht sich ebenso auf die flexible Nutzung von Tischen, Stühlen oder Regalen, auf den Einsatz von Lehr- und Lernmaterial (PC, Flipchart, Bücher etc.). Dies ist nur konsequent, denn Ganztag heißt „mehr Zeit“, und ein Mehr an Zeit braucht mehr Platz. Die notwendigen räumlichen und architektonischen Bedingungen lassen sich in bundesweiten Empfehlungen für Ganztagschulen nachlesen.

”

In den Interviews findet sich nahezu durchgängig der Hinweis darauf, dass die Schulträger den räumlichen Anforderungen der einzelnen Ganztagschulen nicht oder nicht hinreichend nachkommen (können).

RAHMENBEDINGUNGEN

Räumliche Empfehlungen für Ganztagschulen

Die Schulleitung wird in die Planung und Umsetzung baulicher Maßnahmen (ab sog. „Phase 0“) einbezogen

Ausstattungsrichtlinien und -verordnungen, um flexibel nutzbare Ganztagsräume zu ermöglichen

Schulträger sind finanziell so ausgestattet, dass sie ihre ganztagspezifischen Aufgaben bei Schulbau und -ausstattung wahrnehmen können

QUALITÄTSMERKMALE

Die Raumplanung berücksichtigt ganztagspezifische Bedarfe (z. B. Angebots- und Differenzierungsräume für die unterrichtsfreien Zeiten, Sozialräume, Verpflegungsräume und Personalräume).

Gelingensfaktoren guter Ganztags- schulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis

Falk Radisch, Klaus Klemm und Klaus-Jürgen Tillmann

Untersuchungsleitende Grundsätze

Zu Beginn dieses Jahrhunderts (2002) wurden etwa 15 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland als Ganztagschulen geführt, 2015 galt dieses für nahezu 65 Prozent. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler von etwa zehn auf fast 40 Prozent.¹ Mit diesem beachtlichen Ausbautempo, möglicherweise diesem Tempo auch geschuldet, ist die konzeptionelle Unbestimmtheit der Ganztagschulen in Deutschland verbunden. Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (an mindestens drei Tagen der Woche mindestens ein siebenstündiges Ganztagsangebot, an allen Tagen des Ganztagsbetriebs ein warmes Mittagessen, Sicherung eines konzeptionellen Zusammenhangs zwischen dem Unterricht und den Ganztagsangeboten) und die von ihr eingeführten Formen des Ganztags (gebunden, teilweise gebunden und offen) ließen bei der Ausbreitung der Ganztagschulen ein breites qualitatives Spektrum zu.²

Um genauer zu bestimmen, welche Merkmale (z. B. pädagogische Grundorientierungen, Arbeitsformen etc.) qualitätsvolle Ganztagschulen aufweisen, aber auch welche Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Ganztagschule erforderlich sind, führte 2016 eine Forschungsgruppe aus Berlin, Essen und Rostock eine eigene qualitative Studie durch, die sich am ‚Best-Practice-Ansatz‘ orientiert: Befragt wurden die Schulleitungen von zehn Ganztagschulen, die für ihre gelungene

pädagogische Arbeit mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet wurden.³ Die kompetent besetzten Jurys der beiden Schulpreise hatten in mehrstufigen Auswahlverfahren den untersuchten Schulen besonders gutes Arbeiten bestätigt. Die Erfahrungen dieser zehn Preisträgerschulen wurden zu übergreifenden Erkenntnissen über Qualität und Qualitätsmanagement an Ganztagschulen verdichtet.

Ziel: Orientierung für einen guten Ganztag

Ziel der Studie war es, über eine systematische Bestandsaufnahme ein konzeptionelles Verständnis darüber zu erarbeiten, was eine „gute“ Ganztagschule kennzeichnet. Dazu machte die Studie den Versuch zu systematisieren, unter welchen Bedingungen solche „guten“ Ganztagschulen – aus Sicht der untersuchten Schulen – arbeiten müssten, um die erhofften, aber noch immer ausbleibenden Wirkungen von Ganztagschule zu erzielen. Schon bestehenden und neu zu gründenden Ganztagschulen soll damit für ihre Entwicklung eine Orientierung geboten werden. Auch wenn es sich bei den zehn Schulen, mit denen Interviews zu Merkmalen einer guten Ganztagschule geführt wurden, ausschließlich um gebundene Ganztagschulen handelt, wird in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung nicht nach

den beiden Grundformen (offene und gebundene Form) der Ganztagschulen unterschieden. Diese Entscheidung ist doppelt begründet:

- Einerseits ergibt sie sich durch die Beobachtung, dass es gebundene Ganztagschulen gibt, deren Schülerinnen und Schüler durchaus nicht durchgängig am Ganztage teilnehmen, und dass es offene Ganztagschulen gibt, in denen die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an außerunterrichtlichen Angeboten dem Alltag gebundener Ganztagschulen sehr nahe kommt. Hierbei spielen auch die unterschiedlichen länderspezifischen Begriffsbestimmungen zu den Grundformen der Ganztagschule und die daraus resultierende Vielfalt von Ganztagschulen eine wesentliche Rolle.⁴
- Andererseits erfolgte diese Entscheidung aus der Beobachtung, dass die starre Unterteilung nach „offenen“ und „gebundenen“ Ganztagschulen aus Sicht der befragten Schulleitungen nicht in der Lage ist, die Vielfalt der existierenden Umsetzungsformen einzufangen. Es wurde auch hier deutlich, dass unter dem Begriff der „gebundenen Ganztagschulen“, zu dem alle untersuchten Schulen zu zählen waren, gänzlich unterschiedliche zeitliche Konzepte der schulischen Angebote und auch der Teilnahmeverbindlichkeit von Schülerinnen und Schülern versammelt waren.

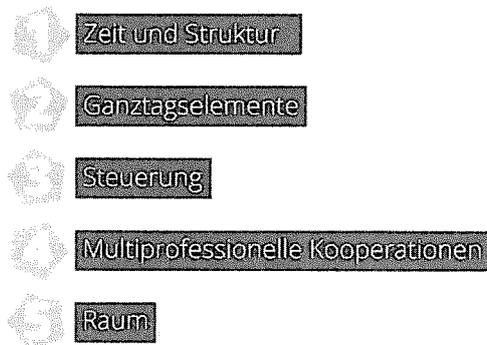
Langfristig wird es darauf ankommen, ein differenziertes Konzept von Teilnahmeverbindlichkeiten zu entwickeln und zu etablieren. Das vorliegende Papier entwirft einen Leitfaden für ein solches Konzept.

Es geht um fünf zentrale Handlungsfelder

Die Entwicklung eines solchen konzeptionellen Verständnisses einer guten Ganztagschule erfolgte seitens der Forschungsgruppe in drei Schritten. Zunächst wurden – gleichsam induktiv – in Interviews mit diesen Schulen wesentliche Qualitätsaspekte für ein erfolgreiches Lernen von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen erfragt. In einem zweiten Schritt wurde die Interpretation der Interviewergebnisse durch die Forschungsgruppe mit den beteiligten Schulen erörtert und modifiziert. An diesen Gesprächsrunden nahmen neben den beteiligten Schulen auch weitere

renommierte, ganztätig arbeitende Preisträgerschulen teil. Schließlich wurden in einem dritten Schritt die aus den Interviewergebnissen und aus deren Erörterung mit den Schulen abgeleiteten Erkenntnisse mit dem inzwischen umfangreich vorliegenden, aktuellen Forschungsstand zur Ganztagschule abgeglichen. Die Argumentation in den nachfolgenden Kapiteln hat sich vor allem an diesen drei Schritten orientiert.

Gestützt insbesondere auf die Interviews und die Gesprächsrunden mit den Schulen wurden für die Ergebnisdarstellung fünf zentrale Handlungsfelder herausgearbeitet:



Auch wenn diese Trennung und Abgrenzung einzelner Teilbereiche angesichts der hohen Komplexität der Vorstellung von guter Ganztagschule unerlässlich ist, muss gleichwohl darauf hingewiesen werden, dass es vielfältige Interdependenzen zwischen diesen Teilbereichen gibt. So sollte bei der Ausgestaltung eines gelingenden schulischen Alltags berücksichtigt werden, dass die Beteiligungsbereitschaft der Lehrkräfte von positiv bewerteten Arbeitsbedingungen (Räumlichkeiten, Ausstattung, Entlastung, Anerkennung, wertschätzende Anreizsysteme) abhängt – und dass gleichzeitig eine gute Ausstattung von Ganztagschulen nur wirksam werden kann, wenn sie von engagierten und motivierten Lehr- und Fachkräften in den Möglichkeiten erkannt und genutzt wird.

Insofern sind die beschriebenen Handlungsfelder und die dazugehörigen Qualitätsaspekte und Forderungen als ein sich wechselseitig bedingendes Geflecht mit vielfältigen und komplexen Bezie-



hungen zu verstehen. Innerhalb dieses Geflechts sind gewünschte Effekte kaum über vereinzelte und einseitige Veränderungen bzw. Maßnahmen zu erreichen, sondern am ehesten dann, wenn die hier beschriebenen Handlungsfelder, Qualitätsaspekte und Forderungen miteinander verknüpft werden. Dies war vor allem in den Diskussionsrunden mit den beteiligten Schulen immer wieder Gegenstand.

In der folgenden Ergebnisdarstellung der Studie wird zu jedem der fünf Handlungsfelder eine zentrale Fragestellung formuliert, jeweils dem gleichen Muster folgend: Einer jeweils vorangestellten zusammenfassenden Kurzantwort auf die Leitfrage folgt eine ausführlichere Detailantwort. Nach diesen kurzen und prägnanten Ergebnisdarstellungen zu jedem Handlungsfeld werden zwei der Zielstellung der Studie entsprechende Bereiche herausgearbeitet, die zugleich auch Inhalt der Interviews und der anschließenden Ergebniserörterung mit den beteiligten Schulen waren: Der erste Bereich bezieht sich auf Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen und identifiziert Merkmale, die aus Sicht der beteiligten Schulen gegeben sein müssen (und daher nur wenig verhandelbar sind), um Schulen der Kategorie Ganztagschule – unabhängig von einer differenzierenden Eingruppierung – grundsätzlich zuordnen zu können. Denn „nicht alles, was sich Ganztagschule nennt, verdient diesen Namen“ (Rauschenbach 2016: 5). Aus Sicht der Preisträgerschulen sind diese Qualitätsmerkmale für ein qualitativ hochwertiges Arbeiten erforderlich, um mit einer pädagogischen Berechtigung überhaupt von Ganztagschule sprechen zu können.

Gefragt sind kreative Lösungen und Spielräume

Im zweiten Bereich werden Forderungen an Bildungsverwaltung und Politik formuliert. Die untersuchten Schulen erachten die Erfüllung dieser Forderung als notwendig, um die Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen zu sichern. Eine gelingende pädagogische Arbeit hängt sicher vom Engagement und der Kreativität der beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen ab. Dieses Engagement setzt jedoch förderliche Rahmenbedingungen voraus. Damit sind die Regelungen auf der Ebene der Bildungsverwaltung und der

Politik sowohl länderspezifisch als auch länderübergreifend angesprochen; Regelungen, die es zu überprüfen und anzupassen gilt. Hierzu zählen die länderspezifischen Verwaltungsvorschriften ebenso wie die gegenwärtige KMK-Definition. Mit Blick auf die im Folgenden formulierten Zusammenfassungen zu den Qualitätsaspekten guter Ganztagschulen und den Forderungen an Politik und Bildungsadministration ist festzuhalten, dass letztere an vielen Stellen sehr umfassend und weitgehend sind. Anliegen des Leitfadens ist es, Bildungsverwaltung und Politik dazu anzuregen, nach unkonventionellen und kreativen Umsetzungswegen zu suchen, indem sie in den länderspezifischen Regelungen mehr Gestaltungsspielräume für die Schulen zulassen. Dies scheint unter den aktuellen Gegebenheiten – das zeigen zumindest die beteiligten Preisträgerschulen – ein nicht unwesentlicher Baustein des Erfolgs von Ganztagschule zu sein. Nicht zu vergessen: Damit verbunden ist die Aufforderung an die Schule, diese Gestaltungsspielräume dann auch als Chance wahrzunehmen und zu nutzen.

Der folgenden Darstellung der Ergebnisse der hier vorgelegten Studie müssen zwei grundsätzliche Hinweise vorangehen:

Zum einen wurde in den Gesprächen mit den Schulen deutlich, dass mit den Forderungen an Politik und Administration auch immer implizit die Forderung nach einer stärkeren Anerkennung und Wertschätzung der pädagogischen Arbeit bzw. der schulischen Entwicklungsarbeit durch Administration, Politik und Öffentlichkeit einhergeht.

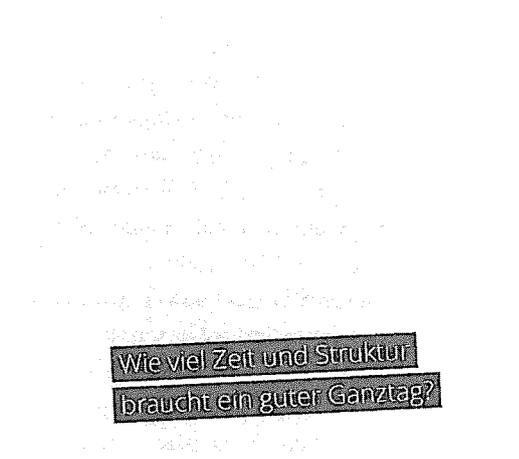
Zum anderen hat sich gezeigt, dass auch dann, wenn die zuvor genannten Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen weitgehend erfüllt sind und gute Rahmenbedingungen mit einer angemessenen Ausstattung vorhanden sind, daraus nicht gleichsam „automatisch“ eine gute pädagogische Praxis entsteht. Dazu ist es vielmehr notwendig, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in den Schulen ständig nach Wegen suchen, die Chancen des Ganztags mit Kreativität und Engagement zu nutzen.

Das vorliegende Papier entwirft also ganz bewusst keine Checkliste, deren Abhaken einen automatischen Erfolg vortäuscht, sondern einen Leitfaden, der alle an der Ganztagschulentwicklung beteiligten Akteure mit ihrer jeweiligen Ver-

antwortung für das Erzielen und Reflektieren einer qualitativ arbeitenden Ganztagschule darstellt. Was im Rahmen eines solchen kontinuierlichen Engagements von der Schule und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Sicht der

befragten Schulen möglich und notwendig, aber auch zu erwarten ist, fließt ebenfalls, jedoch beispielhaft und keinesfalls als verbindliche Gestaltungsvorgaben, in die Darstellungen mit ein.

Zentrale Fragen und Antworten zur Qualität von Ganztagschulen



Eine gute Ganztagschule braucht ein „Mehr an Zeit“, um Schülerinnen und Schüler besser und individueller fördern zu können. Dies gelingt, indem sozial intensivere, gemeinschaftlich gestaltete und mit unterschiedlichen Bildungsangeboten ausgestattete Erfahrungsräume geschaffen werden, die „individuelles, leistungsdifferenziertes fachliches und soziales Lernen“ (KMK 2015: 4) fördern.⁵ Nach wie vor nutzen viele Ganztagschulen, aber auch viele Schülerinnen und Schüler das Zeitpotenzial nicht umfassend.⁶

Die KMK und die Kultusminister müssen eine andere zeitliche Regelung für Ganztagschulen festschreiben: Ganztagschulen sollen an fünf Tagen in der Woche mit jeweils acht Zeitstunden kostenfrei geöffnet sein. In dieser Zeit gibt es verpflichtende Präsenzzeiten (Kernzeiten) und zusätzliche freiwillige Angebotszeiten für die Schülerinnen und Schüler. Kern- und Angebotszeiten sind pädagogisch sinnvoll zu flexibilisieren und zu rhythmisieren. Länderspezifische und länderübergreifende Regelungen und Ressourcen sind

dementsprechend zu überprüfen und anzupassen, u. a. müssen die Schulen personell so ausgestattet werden, dass sie in dieser Zeit qualitativ hochwertige Angebote in der Kern- und Angebotszeit realisieren können.

Die befragten Schulen sprechen sich deutlich dafür aus, das „Mehr an Zeit“ an Ganztagschulen umfassend nutzbar zu machen. Dazu gehört es, einerseits Öffnungszeiten „ganztags“ festzulegen und andererseits auch die Anwesenheitszeiten der Schülerinnen und Schüler inhaltlich zu qualifizieren und gestuft nach obligatorischen und fakultativen Bestandteilen zu differenzieren.

Alle befragten Schulen plädieren – in der noch aktuellen Sprechweise – klar für das Modell des gebundenen Ganztags (im Verständnis der KMK) und heben die zusätzlichen zeitlichen Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit hervor. Gleichzeitig machen sie aber auch deutlich, dass sie eine komplett verpflichtende Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler nicht favorisieren, sondern differenzierte, schulbezogene Regelungen zur zeitlichen Gestaltung der Ganztagschule bevorzugen. So plädieren die beteiligten Schulen für eine verpflichtende wöchentliche Anwesenheitszeit der Schülerinnen und Schüler mit wahlobligatorischen Zeitfenstern, die über die Stundentafel hinausgehen (Kernzeit), und für eine zusätzliche, fakultative Anwesenheit der

Schülerinnen und Schüler (Angebotszeit). In den Kernzeiten sind auch Pausenkonzepte integriert (z. B. während der Mittagszeit).

Des Weiteren spielt für die schulische Arbeit die Berücksichtigung von Team- und Kooperationszeiten für die Erstellung eines schulbezogenen Rhythmisierungskonzepts eine wichtige Rolle. Die entsprechende Konzepterstellung sollte aus Sicht der Schulleitungen durch bedarfsgerechte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte unterstützt werden.

Schulleitungen fordern: mehr fakultative Zeiten

Die Schulleitungen fordern verlässliche, tatsächlich ganztägige Öffnungszeiten der Ganztagschule von täglich mindestens acht Zeitstunden, ergänzt durch den Ausbau zusätzlicher, den Bestandteilen der Ganztagschule nicht unmittelbar zugehöriger Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten.⁷ Ein so angelegter Zeitrahmen ermöglicht neben einer pädagogischen Gestaltung der Ganztagschule auch die an den Bedarfen der Eltern orientierte Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Insbesondere Grundschulen und integrierte Schulformen der Sekundarstufe betonen die Chancen, die sich aus den zeitlichen Möglichkeiten (z. B. für Rhythmisierungen) für die Ganztagschulen ergeben. Die für eine Gestaltung der Ganztagschule erforderliche außerunterrichtliche Zeit ist nach Einschätzung der Interviewpartner bei den Ganztagschulen, die lediglich die aktuelle Mindestvorgabe der KMK (2016) erfüllen (an drei Tagen mit sieben Zeitstunden), nicht gegeben. Die meisten Schulen favorisieren ein flexibles Konzept der Rhythmisierung, das von Schuljahr zu Schuljahr (unter Umständen auch innerhalb eines Schuljahres) überarbeitet und an die jeweiligen Bedarfe und Möglichkeiten angepasst werden kann. Dabei geht es den Schulen auch darum, die Unterschiede zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Lernen möglichst weit einzuebnen.

Die Schulleitungen beklagen zudem den hohen Unterrichtsanteil vor allem mit steigenden Jahrgangsstufen, der viel zu wenig Zeit für außerunterrichtliche Angebote lasse. Vor diesem Hintergrund fordern sie ein deutlich größeres „Zeitgefäß“, um eine chancengerechte Bildung im Hinblick auf die gesamtheitliche Persönlich-

keitsentwicklung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers wirklich befördern zu können. Zugleich begrüßen die Schulleitungen aber bereits die wenigen zusätzlichen Zeiten und weisen darauf hin, dass durch veränderte zeitliche Strukturen (z. B. Auflösung der starren 45-Minuten-Takte und Bündelung von Pausenzeiten) Freiräume gewonnen werden können, die im normal getakteten Schulalltag nicht vorhanden sind. Es wird bspw. darauf verwiesen, dass u. a. das G8-Konzept bei einer relativ heterogenen Schülerschaft nur dann sinnvoll gestaltet werden kann, wenn den Ganztagschulen ausreichend verpflichtende und fakultative Zeiten zur Verfügung stehen.

Aus Sicht der Schulleitungen impliziert eine so umstrukturierte und ganztags geöffnete Schule zugleich, dass auch das Verwaltungspersonal ganztägig anwesend ist und den Belangen diesen im Vergleich zu heute deutlich verlängerten Öffnungszeiten gerecht wird. So müssen etwa Sekretariate, Bibliotheken und der Hausmeister-Service etc. ganztägig verfügbar sein.

Für eine Ganztagschule, die sich an diesen zeitlichen Strukturen orientiert, ist es unerheblich, ob sie offiziell als gebundene oder als offene Ganztagschule bezeichnet wird. Diese Kategorien verlieren sogar ihren Sinn. Denn jede Ganztagschule würde dann mit einer großzügig bemessenen Öffnungszeit (40 Stunden pro Woche) arbeiten. Innerhalb dieser schulischen Öffnungszeit gäbe es für jede Schülerin und jeden Schüler verpflichtende Anwesenheitszeiten und ergänzende Angebote, die freiwillig genutzt werden können. Dies ermöglicht auch eine Betreuungszeit, die

”

Der Zugang zu den Kern- und Angebotszeiten muss für Schülerinnen und Schüler kostenfrei sein, damit keine Selektionseffekte entstehen.

ergänzt durch zusätzliche Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten den jeweiligen Bedürfnissen der Eltern entspricht.

Auf diese Weise können alle Schüler an qualitativ hochwertigen Angeboten teilnehmen, durch die sich eine gute Ganztagschule auszeichnet. Entsprechende schulbezogene und verbindliche Rhythmisierungskonzepte, die Kern-, Angebots-, Team- und Kooperationszeiten berücksichtigen, sollte jede einzelne Ganztagschule regelmäßig gestalten und weiterentwickeln.

Gleiche Chance durch Kostenfreiheit

Ein für die befragten Schulen wichtiger Aspekt sind die Kosten des Ganztags für die Eltern. Unterricht – das ist in öffentlichen Schulen selbstverständlich – ist für alle Schülerinnen und Schüler kostenfrei. Dass die Wahlangebote des Ganztags ebenfalls kostenfrei sind, ist nicht ganz so selbstverständlich. In offenen Ganztagschulen müssen Eltern in einer Reihe von Bundesländern für bestimmte Bestandteile der Ganztagschule bezahlen. U. a. hängt dies mit zu geringen zur Verfügung stehenden Sachmitteln für den Ganztags zusammen. Vor diesem Hintergrund betonen die Interviewpartner, wie wichtig es ist, dass vor allem unter Aspekten der Chancengleichheit an ihren Schulen die Kostenfreiheit für alle Bestandteile der Ganztagschule (Kern- und Angebotszeiten) realisiert wird.

Das bedeutet, der Zugang zu den Kern- und Angebotszeiten muss für Schülerinnen und Schüler kostenfrei sein, damit alle von allen Angeboten profitieren können und keine Selektionseffekte entstehen. Dies ist als implizite Aufforderung zu verstehen, diese Regelungen für alle Ganztagschulen durchzusetzen.⁸ Dagegen können die Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten nach Meinung der befragten Schulen – unter der Prämisse der Sozialverträglichkeit – kostenpflichtig sein, da sie nicht zu den regulären Bestandteilen der Ganztagschule gehören.

Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen:

- *Wöchentliche Mindestzeiten zur Gestaltung schulischen Lebens: Öffnung der Ganztagschulen an mindestens fünf Tagen je Woche mit je acht Zeitstunden (40 Zeitstunden wöchentlich)*
- *Schulbezogene Gestaltung verpflichtender Kern- und freiwilliger Angebotszeiten, d. h.*

verpflichtende Präsenzzeiten der Schülerinnen und Schüler bestehend aus allen Elementen des Ganztags (Arbeits-, Lern-, Spiel- und Freizeit, Mittagszeit, Pausenzeiten); ergänzt durch zusätzliche, freiwillige Angebotszeiten (Lern-, Spiel- und Freizeiten), die sich in Umfang und Gestaltung an den schulischen Gegebenheiten orientieren.

Forderungen an Politik und Administration:

- *Änderung der KMK-Richtlinien und der entsprechenden Verwaltungsvorschriften der Länder:*
 - *Festlegung von Öffnungszeiten an Ganztagschulen: mindestens fünf Tage die Woche mit je acht Zeitstunden (40 Zeitstunden wöchentlich) einschließlich der Kern- und Angebotszeiten sowie einer täglichen Mittagszeit mit Mittagsverpflegung und Pausen*
 - *Ermöglichung schulstufenabhängiger Gestaltung und Rhythmisierung verpflichtender Kern- und zusätzlicher Angebotszeiten innerhalb der Öffnungszeiten durch die Schulen*
- *Ausreichend dimensionierte, verlässliche Mittel für das lehrende und das nicht lehrende Personal zur verlässlichen und vollständigen Abdeckung der Kern- und Angebotszeiten im Rahmen der ganztägigen Öffnungszeiten der Ganztagschule*
- *Aufnahme von Qualifizierungsangeboten (Lehreraus-, fort- und -weiterbildung) zu schulbezogenen Rhythmisierungskonzepten*
- *Sicherstellung von Flexibilität und Gestaltungsfreiräumen bei der Rhythmisierung von Kern- und Angebotszeiten (z. B. flexible Blockzeiten, ggf. Korrektur des Verhältnisses zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Zeiten)*
- *Anpassung der Ausstattung mit Verwaltungspersonal (Sachbearbeitung/Sekretariat) entsprechend der Öffnungszeiten der Ganztagschule durch den Schulträger*
- *Durchgängiger Verzicht auf Elternbeiträge bzw. Kostenbeteiligung der Eltern für alle Bestandteile der Ganztagschule innerhalb der oben genannten Öffnungszeiten.*

Aus welchen Elementen
besteht ein guter Ganztags
und was verbindet sie?

Neben der zeitlichen Strukturierung des Ganztags in Form von Kern- und Angebotszeiten innerhalb einer ganztägigen Öffnungszeit ist die pädagogische Ausgestaltung dieser Zeiten ein weiteres wesentliches Handlungsfeld, um eine gelingende Praxis zu ermöglichen. Eine gute pädagogische Konzeption ist schüler- und bedarfsorientiert, demokratisch abgestimmt und besteht aus allen Elementen des Ganztags (Unterricht, Arbeitszeiten, weitere Lernzeiten, Spiel- und Freizeiten; inkl. Pausen- und Mittagszeiten). Unterricht und alle weiteren Elemente des Ganztags sollen kostenfrei sein, in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und sie sollen inhaltlich in unterschiedlichen Verzahnungsgraden miteinander verknüpft werden.

Die Interviewpartner aller Schulformen plädieren dafür, im Rahmen der oben beschriebenen Kern- und Angebotszeiten eine möglichst vielfältige Angebotspalette durch multiprofessionelles Personal zu realisieren, das auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Schuleselbst unter Berücksichtigung einer demokratischen Mitbestimmungskultur abzielt. Arbeits- und Lernzeiten (freie/individuelle Lernzeiten) gehören ebenso dazu wie freie/individuelle Lernformen (z. B. „Lernbar“) und stärkerorientierte Angebote.

Auch die Möglichkeit, dass Kinder völlig eigenständige Aktivitäten entfalten, wird eingefordert (ungebundene Freizeit). Die meisten Schulen bemühen sich auch um offene Angebote, die über die klassischen schulischen Inhalte hinausgehen und überwiegend von nicht lehrendem Personal (z. B. Studierende, Sozialpädagogen, Mitarbeiter von Vereinen und Musikschulen) erteilt werden. Insgesamt lässt sich an den untersuchten Schulen ein im Rahmen der Kern- und Angebotszeiten und im Zuge der schulbezogenen Rhythmisierung und Flexibilisierung des Schulalltags stattfindender Wechsel feststellen von

- Unterricht und Arbeitszeiten (curricular bezogene Angebote, die z. B. vor allem der Übung, Wiederholung und Festigung dienen),

- weiteren Lernzeiten (z. B. curricular bezogene Projekte und Angebote zur gezielten Einzelförderung und für individuelle Lernformen) sowie
- Spiel- und Freizeiten (z. B. ungebundene/ selbstbestimmte Freizeit, angeleitete Freizeit, Mittagessen).

Diese Formen werden in unterschiedlicher Intensität pädagogisch angeleitet.

Mehrere Schulen plädieren dafür, den Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote konzeptionell zu verzahnen. Einige Interviewpartner warnen jedoch auch vor einer „Verpädagogisierung“ aller Angebote. Keine der zehn Schulen verfügt über ein umfassendes und schriftlich ausformuliertes Konzept zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Stattdessen favorisieren die Schulen – vor allem für die Verzahnung von Arbeitszeiten und weiteren Lernzeiten – eine informelle und durch direkten Kontakt geprägte Umsetzung der Verzahnung. In erster Linie sind die pädagogische Haltung und die Beziehungsarbeit entscheidend, die jedoch nur bei einem verlässlichen Einsatz qualifizierten Personals gewährleistet werden können.⁹

Die pädagogische Haltung verbindet

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich unterschiedliche konzeptionelle Verzahnungsgrade ableiten. So ist die pädagogisch-inhaltliche Verzahnung zwischen den verschiedenen Bestandteilen des Ganztags auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten. Einerseits ist insbesondere zwischen dem Unterricht und den Arbeitszeiten, weiteren Lernzeiten sowie z. T. angeleiteten Spiel- und Freizeitangeboten häufig ein konzeptioneller Zusammenhang festzustellen, der jedoch je nach Angebotsform und -inhalt in seiner Tiefe und Verbindlichkeit variiert.

Andererseits zeigt sich insbesondere bei ungebundenen Spiel- und Freizeiten (z. B. freie Spielzeit, Peer-to-peer-Zeiten) sowie angeleiteten Spiel- und Freizeitangeboten, dass es weniger um eine konzeptionelle Verzahnung zum Unterricht im engen Sinne geht, sondern dass sich die konzeptionelle Verzahnung in einer gemeinsam getragenen pädagogischen Grundorientierung aller Beteiligten ausdrückt. Aus der Sicht der Schulleitungen bezieht sich also eine (enge) konzeptionelle Verzahnung

nung zwischen den einzelnen Bestandteilen der Ganztagschule auf je unterschiedliche Aspekte. Interessante Ausführungen finden sich zur Gestaltung der Arbeitszeiten, die u. a. die Hausaufgaben ersetzen (sollen). Hier werden deutliche didaktische und soziale Anforderungen formuliert: Einzurichten sind feste, sichere und rhythmisierte Zeiten für diese Arbeiten, die in personeller Stabilität fachlich kompetent zu betreuen sind. So werden bspw. in zwei Schulen diese Arbeitszeiten ausschließlich vom Klassenlehrer betreut, in den anderen Schulen vorwiegend von weiteren Lehrkräften. In diesen Arbeitszeiten wird differenzierend vorgegangen, z. B. bei Wiederholungen und Vertiefungen. Solche Arbeitsformen machen es dann auch möglich, die Hausaufgaben generell abzuschaffen.¹⁰



Interessante Ausführungen finden sich zur Gestaltung der Arbeitszeiten, die u. a. die Hausaufgaben ersetzen (sollen). Einzurichten sind feste, sichere und rhythmisierte Zeiten für diese Arbeiten, die in personeller Stabilität fachlich kompetent zu betreuen sind.

Auffällig ist, dass die Interviewpartner die Mittagszeit und das dahinter stehende pädagogische Konzept als wesentliches Ganztagelement ansehen. Neben einer gesunden Mittagsverpflegung stehen den Schülerinnen und Schülern umfassende Pausenzeiten zur Verfügung, die sowohl ungebundene als auch angeleitete Lern-, Spiel- und Freizeiten beinhalten, um soziales Lernen ebenso zu unterstützen wie die Verantwortungsübernahme durch die Schülerinnen und Schüler selbst (z. B. durch Mitarbeit in der Mensa).

Unterschiedliche Positionen vertreten die Interviewpartner zur Finanzierung des schulischen Mittagessens. Während einige Schulen entschieden dafür plädieren, aus Gründen der Chancengleichheit das schulische Essen genauso kostenfrei zu stellen wie die Lehrmittel, halten andere Schulen dieses nicht für vordringlich. Einige Schulen

berichten davon, dass Systeme der sozialen Staffelung auf eine Art und Weise umgesetzt werden, die teilweise problematische Zuschreibungen für die Kinder entstehen lassen (wenn z. B. reduzierte Preise oder Befreiung für die Kinder ersichtlich sind). Solche Prozesse konterkarieren den Zweck der Maßnahme aus der Sicht der Schulen genauso wie der teilweise erhebliche bürokratische Aufwand, den Familien vielerorts betreiben müssen, um Preisminderungen oder einen vollständigen Kostenerlass zu erhalten.

Aber auch die Schulen haben häufig einen hohen Organisations- und Verwaltungsaufwand bei der Koordination der Mittagsverpflegung und wünschen sich diesbezüglich mehr Unterstützung durch den Schulträger.

Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen:

- *Breite Palette von Ganztagsangeboten, getragen von einer gemeinsamen pädagogischen Grundorientierung*
- *Inhaltliche Ausrichtung der Kern- und Angebotszeiten an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Schule*
- *Realisierung einer pädagogisch-inhaltlichen Verzahnung zwischen verschiedenen Bestandteilen des Ganztags im Schulalltag, und dieses auf unterschiedlichen Ebenen:*
 - *in Form verschiedener Grade der Tiefe und Verbindlichkeit einer inhaltlich-didaktischen Verbindung/Bezogenheit zwischen Unterricht und Arbeitszeiten, weiteren Lernzeiten sowie angeleiteten Spiel- und Freizeitangeboten und*
 - *in Form einer pädagogischen Grundorientierung auch im Rahmen ungebundener Spiel- und Freizeiten (z. B. freie Spielzeit, Peer-to-peer-Zeiten, Mittagessen) sowie angeleiteter Spiel- und Freizeitangebote*
- *Umwandlung von Hausaufgaben in zeitlich ausreichende und kontinuierlich gesicherte Lern- und Arbeitszeiten, dabei Differenzierung und Individualisierung des Lernens durch kompetente Fachkräfte*
- *Gestaltung der Mittagszeit als wesentliches Ganztagelement:*
 - *Gewährleistung einer täglichen gesunden, qualitativ hochwertigen Mittagsverpflegung*
 - *soziales Lernen während der Mittagsverpflegung*
 - *Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler (z. B. Mitarbeit in der Mensa)*

Forderungen an Politik und Administration:

- *Änderung der KMK-Richtlinien und der entsprechenden Verwaltungsvorschriften der Länder mit dem Ziel, unterschiedliche konzeptionelle Verzahnungsgrade zwischen dem Unterricht und allen weiteren Angeboten des Ganztags zu ermöglichen*
- *Berücksichtigung von Absprache- und Kooperationszeiten für die Planung, Umsetzung und Reflexion von Angeboten – auch unter der Perspektive einer konzeptionellen Verzahnung mit dem Unterricht auf den verschiedenen oben genannten Ebenen*
- *Systematische Fort- und Weiterbildungsangebote als Unterstützung der Gestaltung differenzierender und individualisierender Angebotsformen*
- *Ausreichende Ausstattung der Ganztagschulen mit zusätzlichen Personalressourcen (z. T. kapitalisiert, z. T. in Form von Lehrerstellen) zur pädagogisch sinnvollen personellen Abdeckung der Kern- und Angebotszeiten*
- *Einkommensunabhängige Sicherung der Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler an der Mittagsverpflegung*
- *Organisation und Verwaltung der täglichen Mittagsverpflegung mit Unterstützung der Schulträger*
- *Sicherung ausreichender (den Anforderungen eines anspruchsvollen Angebots innerhalb der Kern- und Angebotszeiten entsprechenden) Sachmittelressourcen.*

Wie wird eine gute
Ganztagschule gesteuert
und weiterentwickelt?

Eine gute Ganztagschule hat zwei Ebenen der Steuerung und Weiterentwicklung. Die erste Ebene beinhaltet die übergreifende Konzeptarbeit und Steuerung und wird von der Schulleitung realisiert. Zur zweiten Ebene gehört die alltägliche Organisation des Ganztags, die durch engagierte Lehrkräfte und/oder weitere pädagogisch tätige Fachkräfte umgesetzt wird. Beide Ebenen setzen voraus, dass sich die Verantwortlichen mit klaren Zuständigkeiten und Engagement der Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule widmen und dazu mit weiteren Pädagogen und Pädagoginnen sowie Eltern kontinuierlich kooperieren. Unabhängig sind für beide Ebenen genügend Unterstützungsangebote und -ressourcen (zeitlich, personell, finanziell, materiell), die den Schulen für einen größeren Gestaltungsspielraum zur Verfügung stehen, damit die ganztagschulspezifischen Aspekte intensiv bearbeitet werden können.

Mit Blick auf die Zuständigkeiten für die ganztags-spezifische Arbeit machen die Interviewpartner deutlich, dass man dabei zwischen Konzeptarbeit und übergreifender Steuerung auf der einen und der alltäglichen Organisation des laufenden Betriebs auf der anderen Seite unterscheiden muss. Bei der konzeptionellen Arbeit und der grundlegenden Steuerung ist auf jeden Fall zuallererst die Schulleitung gefordert: Sie muss die Ganztagsentwicklung kontinuierlich und tatkräftig stützen und darf sie nicht als zu vernachlässigenden Baustein der pädagogischen Gesamtentwicklung sehen. Diese Gesamtverantwortung kann – das zeigt die Praxis in den beteiligten Schulen – durch unterschiedliche organisatorische Maßnahmen gestützt werden:

- durch kontinuierliche Schulentwicklungstreffen
- durch eine Steuergruppe (in der die Schulleitung aktiv agiert)
- durch eine besondere Zuständigkeit des didaktischen Leiters (schulformabhängig).

Die Aussagen in den Interviews dazu erfolgten meist von Schulleitungsmitgliedern, stellen also eine Art Selbstbeschreibung dar. Dabei geht es

ganz überwiegend um Aufgabe und Selbstverständnis der Schulleitung insgesamt – nicht so sehr um ganztagspezifische Aspekte. Angestrebt wird insgesamt ein demokratischer und zugleich effektiver ebenso wie kooperativer Führungsstil. Die Schulleitungsmitglieder zeigen ein Leitungsverständnis, das aktive Formen der Anregung und Steuerung genauso einbezieht wie ein demokratisch-kooperatives Führungsverhalten, das auf die Einbeziehung der Beteiligten in die Entscheidungsprozesse ausgerichtet ist. Dieses Verständnis streben die Interviewpartner generell für die gesamte Leitungstätigkeit an; es beschränkt sich nicht nur auf die Ganztagschulentwicklung.¹¹

Mehr Autonomie und Gestaltungsspielraum

Während ein Teil der Schulleitungen große Handlungsspielräume (z. B. bei der Einstellung neuer Lehrkräfte) betont, kritisieren andere, dass sich die Selbstständigkeit der Schulen (und damit die Handlungsmöglichkeit der Schulleitung) eher als eine Scheinselbstständigkeit erweise und viel zu schnell an Grenzen stoße. So werden u. a. mehr Freiräume z. B. in Bezug auf die Gestaltung der Leistungsbewertung, der Versetzungspraxis, der Unterrichtszeiten sowie die Beschäftigung und den Einsatz von Honorarkräften gewünscht.¹² Dies setzt aus Sicht der Interviewpartner auch die Bereitschaft der Schulleitung zur selbstständigen Bewirtschaftung von Personal- und Sachressourcen und zu entsprechender Verantwortungsübernahme voraus.



So werden u. a. mehr Freiräume z. B. in Bezug auf die Gestaltung der Leistungsbewertung, der Versetzungspraxis, der Unterrichtszeiten sowie die Beschäftigung und den Einsatz von Honorarkräften gewünscht.

Bei der Mittelbewirtschaftung wird die fehlende Autonomie beklagt: Anstelle von – was den Ver-

wendungszweck angeht – engen Budgetvorgaben fordern die Interviewpartner Selbstständigkeit bei der Budgetverwendung ein. Was die Herkunft der Ressourcen angeht, herrscht bei allen die Meinung vor, dass die Schulträger und vielfach auch die einzelnen Länder in ihren Möglichkeiten überfordert sind. Vor diesem Hintergrund fordern die Schulen eine Beteiligung des Bundes an den Kosten der Ganztagschulen.

Zudem beklagen die Interviewten, dass einmal gegebene Vorgaben oft nicht verlässlich seien. Hinweisen wird insbesondere darauf, dass einige Schulen in den Jahren ihres Starts als Ganztagschulen über eine deutlich günstigere Ressourcenausstattung verfügt hätten, die dann im Verlauf ihrer Entwicklung verschlechtert worden sei. Befürchtet wird, dass der weitere Ausbau von Ganztagschulen (teilweise) durch Mittelkürzungen bei schon bestehenden Ganztagschulen finanziert werden könnte. Diese Hinweise beziehen sich allerdings nicht nur auf den Umfang der Ressourcen, sondern auch auf deren Bewirtschaftung durch die einzelnen Schulen und auf die Frage, wer die Ressourcen bereitstellen muss (Schulträger, Land oder/und Bund).

Zu einem demokratischen Führungsverhalten gehört es auch, Aufgaben zu delegieren. Die Aussagen hierzu lassen jedoch einige Schwierigkeiten erkennen: z. B. hinsichtlich der flexibleren Verteilung von Leitungsstunden und der damit verbundenen Verlagerung einzelner Aufgabenbereiche (z. B. Öffentlichkeitsarbeit), da häufig ein zu geringes Entlastungspotenzial (z. B. in Form von Abminderungsstunden) zur Verfügung steht. Schließlich wurde die Frage, ob eine Entlastung der Schulleitungen durch eine Reduzierung der zu erteilenden Unterrichtsstunden erreicht werden kann oder soll, von den Interviewpartnern strittig diskutiert. Einer der strittigen Punkte dabei ist, ob und in welchem Umfang Schulleitungen eigenen Unterricht als Basis für ihre Tätigkeit in der Schulleitung benötigen. Ein Großteil der Interviewpartner gibt an, dass an ihrer Schule eine erweiterte Schulleitung existiert. Auffällig ist, dass ihr nicht immer nur Lehrkräfte, sondern z. T. auch weitere pädagogisch Professionelle angehören, die an der Schule als feste Mitarbeiter tätig sind. Diese werden aufgrund der landesrechtlichen Regelungen zur Schulleitung von den betreffenden Interviewpartnern als „heimliche“ oder assoziierte Mitglieder bezeichnet. Ihnen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Schulleitungen wollen innovativ steuern

Insgesamt ist ein Bild engagierter und selbstreflexiver Schulleitungen festzustellen, die innovative Steuerungen unter Einbezug der anderen Schulbeteiligten realisieren wollen. Dabei stellt sich die Gestaltung des Ganztags als eine hervorgehobene, aber bei Weitem nicht einzige oder isolierte Schulentwicklungsaufgabe dar. Schulleitungen sehen für sich die Gefahr der Überlastung und wollen ihr durch Aufgabendelegation begegnen.

Für die alltägliche Organisation des Ganztagsbetriebs (z. B. Verträge mit Honorarkräften, Einwerbung neuer Kursangebote, Verteilung von Räumen und Zeiten, Ansprechpartner für Anbieter/innen) bedarf es einer klaren Zuständigkeit.¹³ Für die übernommene Verantwortlichkeit muss die Schulleitung angemessene Arbeitszeiten einräumen. Bei den Verantwortlichen kann es sich um Lehrkräfte handeln, die mit entsprechenden Entlastungsstunden ausgestattet werden (etwa als Ganztagschulkoordinatoren). Diese Arbeit kann aber auch bei sozialpädagogischen Fachkräften angesiedelt sein, deren Arbeitszeit angemessen zu verrechnen wäre. Vermieden werden muss auf jeden Fall, dass die Betroffenen die kontinuierliche Organisationsarbeit als unentgeltliche Zusatzbelastung erleben. Für die Qualität des Ganztags ist es von großer Bedeutung, dass die organisatorische Alltagsarbeit kompetent, zuverlässig und für alle nachvollziehbar erledigt wird. Insgesamt arbeitet im Bundesgebiet ein großer Teil der Schulen aktuell bei der Gestaltung des Ganztags mit externen Trägern zusammen (z. B. aus der Jugendhilfe). Dies trifft insbesondere für Grundschulen (38 %), aber auch für Schulen der Sekundarstufe (ca. 20 %) zu. In diesen Fällen müssen Schule und Träger bei der Gestaltung des Ganztags kontinuierlich und verlässlich kooperieren.¹⁴

Dass alle zehn in die Studie einbezogenen Ganztagschulen Preisträgerschulen waren, spiegelt sich in den Anmerkungen zu den weiteren Unterstützungsressourcen wider: Schulpreise haben in der Sicht der Interviewpartner eine hohe Bedeutung, da sie die gesellschaftliche Wertschätzung für die Arbeit der Schulen, die sich am Preisgeschehen beteiligen, auch öffentlich und wirksam zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus helfen sie den Preisträgerschulen beim Austausch mit

anderen. Wertschätzung, finanzielle Unterstützung und insbesondere Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen werden als Preisertrag wahrgenommen und als sehr wichtig angesehen.

Die befragten Schulleitungen rufen förmlich dazu auf, sich an Schulnetzwerken und Wettbewerben zu beteiligen. Hierin sehen sie eine Möglichkeit, mittels Entwicklungs- und Evaluationsinstrumenten die pädagogische Arbeit zu reflektieren. Eine weitere Möglichkeit, um sich auch zukünftig weiterentwickeln zu können, sehen die Schulen in der wissenschaftlichen Begleitung der eigenen Prozessarbeit, die mehrfach gewünscht wurde.

”

Hinsichtlich des Entwicklungsprozesses zeigen die Interviews, dass die Schulen unterschiedliche Entwicklungsschritte und -strategien zum Ganzttag gegangen sind und dabei vielfältige Erfahrungen sammeln konnten. Ein Teil der Schulen wählte eine vorsichtige Strategie der Umstellung; es gab aber auch Schulen, die Neuerungen radikal einführten.

Verschiedene Wege führen zum guten Ganzttag

Hinsichtlich des Entwicklungsprozesses zeigen die Interviews, dass die Schulen unterschiedliche Entwicklungsschritte und -strategien zum Ganzttag gegangen sind und dabei vielfältige Erfahrungen sammeln konnten. Ein Teil der Schulen wählte eine vorsichtige Strategie der Umstellung, bei der zunächst nicht allzu viel geändert wurde, um „möglichst viele mitzunehmen“. Dieses führte aber an einigen Stellen zu schwierigen Zuständen (z. B. Nebeneinander von Halb- und Langtagen; das „Hintendranhängen“ von Lernzeiten). Durch schrittweise Korrekturen unter Beteiligung einzelner Lehrkräfte und schulischer Gremien konnte diese Situation aufgelöst werden. Man kann hier von einer Strategie der vorsichtigen Innovationsschritte als Langzeitprogramm sprechen, die bis heute regelmäßig durch eingeführte

Planungstage an der Schule unterstützt wird. Es gab aber auch Schulen, die Neuerungen radikal einführten, jedoch so, dass nicht alle Lehrkräfte sofort mitmachen mussten. Es bestanden also zunächst „Nischen“, die aber zunehmend verschwinden bzw. im neuen Konzept aufgehen.

Eine weitere Gruppe von Schulen hat den Aufbau der Ganztagschule mit der Gründung einer Leitbild-AG begonnen, an der sich z. B. Lehrkräfte, Hortpersonal, Eltern und Lokalpolitiker beteiligten. Das dabei entwickelte Leitbild wurde anschließend für die gesamte Schule verbindlich umgesetzt und ist bis heute die Grundlage der Konzept- und Entwicklungsarbeit. Darüber hinaus betonen die Interviewpartner die Notwendigkeit einer ausreichenden Vorlaufzeit (mindestens ein Jahr) für die Planung der zukünftigen Ganztagsgestaltung. Sie sprechen sich dafür aus, insbesondere für den Aufbau des Ganztags an der Einzelschule qualitativ hochwertige Unterstützungsressourcen in Form von Beratungs-/ Coaching-/Prozessbegleitungsangeboten bereitzustellen und in der Schule zu nutzen. Es scheint unerlässlich, das Kollegium bei Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen, egal in welcher Form – sowohl in der (Weiter-)Entwicklung und Koordination des Ganztags als auch in der Planung, Gestaltung und Evaluation der Kern- und Angebotszeiten, z. B. bezogen auf die inhaltlich-didaktische Verzahnung zwischen Unterricht und unterrichtsergänzenden Angeboten (Arbeits- und Lernzeiten).

Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen:

- *Gesamtverantwortung und Engagement der Schulleitung bei der Gestaltung und Entwicklung des Ganztags*
- *Klare organisatorische Zuständigkeiten und Verantwortungsübernahme für die Wahrnehmung ganztagschulspezifischer Arbeitsabläufe durch eine zentrale Koordination*
- *Beteiligung nicht lehrenden Personals an der kooperativen Schulleitung (assoziiert, beratend) und klare organisatorische Zuständigkeiten; Verantwortungsübernahme für die Wahrnehmung ganztagschulspezifischer Arbeitsabläufe durch eine zentrale Koordination*
- *Bereitschaft der Schulleitung zur selbstständigen Bewirtschaftung von Personal- und Sachressourcen und zur Verantwortungsübernahme*

- *Teilnahme an Schulnetzwerken und Wettbewerben*
- *Nutzung von Entwicklungs- und Evaluationsinstrumenten zur Reflexion der pädagogischen Arbeit*
- *Beteiligung des Kollegiums bei Schulentwicklungsprozessen*
 - *Weiterentwicklung und Koordination des Ganztags*
 - *Planung, Gestaltung und Evaluation der Kern- und Angebotszeiten: z. B. die inhaltlich-didaktische Verbindung zwischen Unterricht und unterrichtsergänzenden Angeboten (Arbeits- und Lernzeiten).*

Forderungen an Politik und Administration:

- *Sicherstellung, dass Schulleitung über genügend Arbeitszeit für die Anregung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen verfügt, insbesondere durch die Entlastung von Verwaltungsaufgaben, indem*
 - *das schulische Verwaltungspersonal erhöht wird*
 - *die Schulaufsicht und die Schulträger ihre Verantwortlichkeiten wahrnehmen und einhalten (z. B. Organisation und Verwaltung der täglichen Mittagsverpflegung)*
 - *eine angemessene und flexible Regelung für Funktionsaufgaben erlassen wird – und zwar mit einer Mindestzahl von Stundenentlastungen für Schulentwicklung und Schulmanagement; dabei besondere Berücksichtigung ganztagspezifischer Aufgaben*
- *Anerkennung der hohen Bedeutsamkeit ganztagspezifischer Aufgaben im Spektrum der Schulleitungstätigkeit durch die Schulaufsicht und Schulverwaltung*
- *Rechtliche Ermöglichung des Einbezugs einer Person des nicht lehrenden Personals in die Schulleitung*
- *Erweiterung der Entscheidungsbefugnisse, insbesondere Auswahlrecht der Schulen bei Personalentscheidungen für alle Personalgruppen (Verwaltung, Lehrkräfte, nicht lehrende Pädagogen, weiteres Personal)*
- *Berücksichtigung ganztagschulspezifischer Aspekte in Schulleiterqualifikationen*
- *Entwicklung eines Arbeitszeitmodells für Lehrkräfte, das neben der Unterrichtszeit stärker die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und an außerunterrichtlichen*

Aktivitäten berücksichtigt (z. B. Anrechnungszeiten für schulentwicklungs- und ganztags-schulspezifische Verantwortungsübernahme)

- Bereitstellung von Unterstützungsressourcen für die (Weiter-)Entwicklung von Ganztags-schulen (z. B. ganztagspezifisches Coaching; selbst wählbare Qualifikationen zur Planung, Umsetzung und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen; ganztagspezifische Schulentwicklungsberatung; ausreichend dimensionierte schulbezogene Fort- und Weiterbildungsbudgets; Stärkung und Ausbau der Möglichkeiten wissenschaftlicher Begleitung)
- Ermächtigung der Schulleitung zur selbstständigen Bewirtschaftung von Personal- und Sachressourcen (Stärkung des schuleigenen Budgets, wechselseitige Deckungsfähigkeit von Haushaltspositionen, Übertragbarkeit über Haushaltsjahre) und zur Verantwortungsübernahme mit entsprechender Entlastung der Schulleitung
- Gemeinsam vereinbarte Entwicklungsziele von Schulaufsicht, Schulträger, Schule, Kooperationspartner u. a. mit entsprechender Unterstützung (z. B. Beratung und Coaching)
- Unterstützung der regionalen und über-regionalen Netzwerkarbeit der Ganztags-schulen (z. B. durch Vernetzungsangebote in Form von Hospitationen und Plattformen) zur Stärkung des schulübergreifenden Austausches und zur Sicherung des aktuellen Entwicklungsstandes der Einzelschule und ihrer Weiterentwicklung.

Welche Professionen und welche Kooperationsformen braucht eine gute Ganztags-schule?

Eine gute Ganztags-schule benötigt genügend pädagogische Fachkräfte, die den Ganztags-scharakter als pädagogische Chance begreifen und diesen mit gemeinsamem Engagement und Enthusiasmus gestalten wollen, um im Rahmen der zeitlichen Vorgaben die entsprechenden Angebote fachlich und pädagogisch kompetent realisieren zu können. Dazu gehören Lehrkräfte, die auch außerunterrichtliche Aktivitäten gestalten und durchführen. Und dazu gehören auch weitere pädagogische Fachkräfte, aber auch pädagogische Laien, die mit ihren Kompetenzen die Lernmöglichkeiten der Schule erweitern. Dies ist zu verbinden mit einer wechselseitigen Kooperationsbereitschaft und einer Zeitorganisation, die multiprofessionelle Kooperation ermöglicht.

Für die Lehrkräfte ist ein Arbeitszeitmodell zu entwickeln, das neben der Unterrichtszeit stärker als bisher die Beteiligung an außerunterrichtlichen Aktivitäten und die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt. Für das weitere pädagogische Personal sind die Anstellungsverhältnisse zu vereinheitlichen. Dabei sind prekäre und niedrig bezahlte Beschäftigungsverhältnisse auszuschließen.

Alle befragten Schulen betonen, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, die Bedeutung multiprofessioneller Teams für die Konzeption und Ausgestaltung des Ganztags. Neben der mit Abstand größten Gruppe der Lehrkräfte finden sich an den untersuchten Schulen Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie, in dem Maße, in dem die Schulen inklusiv ausgerichtet sind, auch sonderpädagogisches Personal sowie Integrationshelfer als feste Personalgrößen. Hinzu kommen stundenweise beschäftigte Honorarkräfte mit einem sehr breiten Qualifikationsspektrum.¹⁵ Schließlich sind an allen Schulen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sekretariat, in der Hausmeisterei und (seltener) in der Bibliothek tätig.

Die Vielfalt der vertretenen Kompetenzen und Erfahrungen in so zusammengesetzten Teams nehmen die Interviewpartner durchgängig als Berei-

cherung wahr. Der Alltag der Ganztagschulen (gerade von solchen mit hohem Verbindlichkeitsgrad) macht es aus der Sicht der Interviewpartner unverzichtbar, dass diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die keine Lehrkräfte sind und die überwiegend im außerunterrichtlichen Bereich eingesetzt werden, zwingend im Schulteam als gleichberechtigte Mitglieder verstanden werden. Nur so kann eine zielführende innerschulische Vernetzung und Kooperation sichergestellt werden.

”

Der Alltag der Ganztagschulen macht es aus der Sicht der Interviewpartner unverzichtbar, dass diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die keine Lehrkräfte sind, zwingend im Schulteam als gleichberechtigte Mitglieder verstanden werden.

Ein „Muss“: fest verankerte Kooperationszeiten

Die beteiligten Schulen betonen: Motivation und Engagement sowie Enthusiasmus und eine pädagogische Grundhaltung, bei der „das Kind im Mittelpunkt steht“, sind bei allen an Ganztagschulen tätigen Personen wichtige und zentrale Voraussetzungen für das Gelingen des Ganztags.¹⁶ Hinzu kommt, dass fest verankerte Kooperationszeiten für das gesamte Team grundlegend und kaum verhandelbar sind. Das zentrale Ziel dieser Kooperationszeiten ist aus Sicht der beteiligten Schulen ein Dialog über ein von allen geteiltes „Grundverständnis zum Umgang mit Kindern und Angeboten und Qualität“. Damit sollten Teambildungsprozesse und Teamarbeit insge-

samt auch durch die Schulen selbst unterstützt werden. Grundlage dafür ist die Schaffung wertschätzender Strukturen für multiprofessionelles Handeln im Team der Lehrkräfte und aller weiteren am Erziehungsprozess beteiligten Personen. Die Bildung multiprofessioneller Teams zielt auf die konkrete pädagogische Arbeit ab, auf die gemeinsam erarbeiteten Entwicklungsaufgaben und Zielsetzungen sowie auf die Sicherung einer kontinuierlichen Kommunikations- und Kooperationsstruktur zwischen Schule und Anstellungsträgern des weiteren (dauerhaft beschäftigten) pädagogischen Personals am Ort Ganztagschule. Auch wenn die Schulen immer wieder betonen, dass eine Auflösung interprofessioneller Grenzen von zentraler Bedeutung ist, zeichnen sich für die verschiedenen Professionen zum Teil unterschiedliche Bedarfe ab:

Für Lehrkräfte stellen sich etwa die zentralen Fragen, wie der Ganztag ihren Arbeitsalltag verändert und welche Arbeitsbedingungen sie an Ganztagschulen benötigen. Weitgehende Übereinstimmung herrscht in der Einschätzung, dass Lehrkräfte nun einen größeren Teil ihrer Arbeitszeit in der Schule verbringen. Dies ist allerdings davon abhängig, dass die Bedingungen geschaffen werden, um dort angemessen arbeiten (und auch pausieren) zu können. Neben Arbeitsplätzen für Lehrkräfte (die z. B. in Arbeitsräumen, in denen die Mitglieder eines Jahrgangs- oder anderer Teams vereint werden) sind Ablagen und Lagerräume genauso erforderlich wie Plätze, an denen Pädagogen und Pädagoginnen in Ruhe essen können.

Dies ist kein Plädoyer für generelle Präsenzzeiten von Lehrkräften. Es zeigt sich aber, dass die veränderte Zeitgestaltung im Ganztagsbetrieb auch die Zeitstrukturen der Lehrerarbeit verändert.¹⁷ Dies geschieht eher nicht über durchgreifende radikale Veränderungen (z. B. Präsenzpflcht). Weil sich die Schule im Ganztagsbetrieb „mehr und mehr zum Lebensraum“ für Lehrkräfte entwickelt, steigen auch die Anforderungen an Arbeits- und Aufenthaltsmöglichkeiten. Im Rahmen dessen plädieren die befragten Schulen für schulinterne Vereinbarungen zu entsprechenden Arbeitszeitmodellen. Hier werden jedoch durchgängig massive Defizite beschrieben: fehlende Arbeitsplätze für Lehrkräfte, keine Rückzugsmöglichkeiten, fehlende Funktionsräume¹⁸ sind hier die wichtigsten Stichworte.

”

Als problematisch bezeichneten die Vertreter der befragten Schulen die Vertragsabwicklung mit den Honorarkräften, da es hier viele arbeits- und sozialrechtliche Regelungen zu beachten gilt, bei denen die Schulen eine stärkere Unterstützung und Beratung benötigen.

Die Lehreraus- und Fortbildung muss angepasst werden

Wertschätzung und Anerkennung pädagogischer Arbeit kann nicht nur von der Politik gefordert werden, sondern muss auch durch entsprechende Maßnahmen vor Ort durch die Schulen selbst geleistet werden. Hierzu zählt bspw. einerseits Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme und -übertragung zu gewähren und andererseits auch auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte zu achten; sei es in Form von Gratifikationen oder in Form eines unterrichtsfreien Tags, der für organisatorische Aufgaben oder übernommene Verantwortlichkeiten im Sinne eines Ausgleichstags in der Stundenplanung berücksichtigt wird.

Für eine Ausrichtung an den Bedürfnissen der Kinder halten die Befragten auch erhebliche Veränderungen der Lehrerausbildung für erforderlich. Insgesamt sollte der Fokus in der Lehrerbildung nicht nur auf Fachlichkeit gelegt werden, sondern vermehrt auch auf:

- *die pädagogische Haltung und Professionalität (z. B. erweitertes Bildungsverständnis, Entwicklungsorientierung, pädagogisch-diagnostische Kompetenz, ressourcenorientierte Gesprächsführung, individuelle Förderung) und*
- *das Kennenlernen des Schulalltags (z. B. Gestaltung des Ganztags, Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen, Teamarbeit/multiprofessionelle Kooperation und Aufsichtspflichten).¹⁹*

Hinsichtlich der Angebote für Fort- und Weiterbildung bemängelten die beteiligten Schulen im Wesentlichen zwei Punkte: Zum einen scheinen spezifische Angebote vor allem für entwickelte Ganztagschulen zu fehlen. Der überwiegende Teil verfügbarer Fort- und Weiterbildungsangebote scheint sich auf solche Schulen zu konzentrieren, die sich entweder zur Ganztagschule entwickeln wollen oder diesen Weg begonnen haben und noch nicht viel Erfahrung haben.

Zum anderen wird gefordert, dass die Terminierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten der Tatsache Rechnung trägt, dass an Ganztagschulen engagierte Lehrkräfte solche Angebote außerhalb der Schule, die nachmittags stattfinden, in der Regel nicht wahrnehmen können. Hier scheint bei den Anbietern noch Nachholbedarf zu bestehen.

Klassenlehrer: wichtig für Beziehung und Verzahnung

In der Studie zeigte sich auch, dass die beteiligten Schulen dem Klassenlehrer eine besondere Rolle zuschreiben. Demnach sollte die Klassenleiterrolle im Team gestärkt werden, indem u. a. der möglichst umfassende Einsatz des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin in den Unterrichts- und Arbeitszeiten der eigenen Klasse gewährleistet wird. Konzepte der Rhythmisierung und Flexibilisierung von Lernzeiten (offenes Lernen, Studienzeiten usw.) sind aus Sicht der beteiligten Schulen mit festen Bezugspersonen aus dem Lehrerkollegium deutlich besser gestaltbar. Gerade die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten kann besser gelingen, wenn durchgängig eine Lehrperson die Verantwortung für die Klasse bzw. Gruppe trägt.²⁰ Ebenso kann dies die Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern stärken, weil die Lehrkräfte dann auch in beurteilungsfreien Kern- und Angebotszeiten tätig sind.

Hinsichtlich des pädagogischen Personals, das nicht der Gruppe der Lehrkräfte angehört, wünschen sich die Interviewpartner eine angemessene Bezahlung und weniger unterschiedliche Arbeitgeber des in ihren Schulen tätigen Personals. Hingewiesen wurde in den Interviews aber auch generell auf die unterschiedliche Bezahlung des in Ganztagschulen arbeitenden Personals, auf Unterschiede zwischen den Lehrkräften, dem

nicht lehrenden voll- oder teilzeitbeschäftigten Personal und den Honorarkräften. Selbst in der Gruppe der Lehrkräfte bestehen erhebliche Gehaltsunterschiede, die im Schulalltag als störend wahrgenommen werden. Als problematisch bezeichneten die Vertreter der befragten Schulen zudem die Vertragsabwicklung mit den Honorarkräften, da es hier viele arbeits- und sozialrechtliche Regelungen zu beachten gilt, bei denen die Schulen eine stärkere Unterstützung und Beratung benötigen.

Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen:

- *Beschäftigung von Lehrkräften und nicht lehrendem pädagogischen Personal zur gemeinsamen Gestaltung der Ganztagschule*
- *Klar strukturierte, zum Teil professionsübergreifende Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten*
- *Fest verankerte Kooperationszeiten und überlappende Anwesenheitszeiten für die verschiedenen Personalgruppen*
- *Vereinbarung schulinterner Arbeitszeitmodelle*
- *Unterstützung des Ganztagscharakters der Schule durch die Mehrheit der Lehrkräfte (Entwicklungsziel: alle Lehrkräfte), u. a. durch:*
 - *Akzeptanz der Verlagerung der Arbeitszeit, -inhalte und -methoden*
 - *Beteiligung der Mehrheit der Lehrkräfte auch an Aktivitäten des außerunterrichtlichen Lernens.*

- *Einbindung der ganztagschulspezifischen Thematik in die grundständige Ausbildung von Lehrkräften und anderen beteiligten pädagogischen Fachgruppen (z. B. über Spezialisierungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen)*
- *Stärkung der Bindung des Personals durch langfristige und auskömmliche Gestaltung von Arbeitsverträgen*
- *Unterstützung der Ganztagschulen bei den Vertragsregelungen für Honorarkräfte*
- *Vereinheitlichung der Anstellungsverhältnisse (z. B. Gehaltseinstufungen und Anstellungszeiten für Lehrkräfte) und Vermeidung prekärer Beschäftigungsverhältnisse.*

Forderungen an Politik und Administration:

- *Berücksichtigung von Kooperations- und Absprachezeiten in Arbeitszeitmodellen der Lehrkräfte und des nicht lehrenden Personals*
- *Anpassung der Fortbildungsangebote an die Gegebenheiten der Ganztagschule (z. B. gemeinsame Fort- und Weiterbildungsangebote für alle beteiligten Personalgruppen, Berücksichtigung der veränderten Zeitfenster, die den Personalgruppen an Ganztagschulen für Fort- und Weiterbildung unproblematisch zur Verfügung stehen)*
- *Schaffung und Ausstattung von Arbeitsplätzen in der Schule nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für das nicht lehrende Personal*
- *Erarbeitung einer grundlegenden Aufgaben- und Tätigkeitsbeschreibung für Lehrkräfte an Ganztagschulen und die Ermöglichung schulbezogener Ergänzungen*

Was sollte bei der räumlichen Ausgestaltung guter Ganztags- schulen beachtet werden?

Zu den notwendigen Ressourcen einer guten Ganztagschule gehören die räumliche Ausstattung und deren Ausrichtung auf das pädagogische Konzept der Ganztagschule. Notwendig sind hier zum einen flexibel nutzbare, ganztagschulspezifische Räume mit einer entsprechend flexiblen Ausstattung für die Gestaltung außerunterrichtlicher Zeiten und zum anderen feste Arbeitsplätze für die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal. Bei der Planung und Bereitstellung entsprechender Ressourcen muss der Schulträger vom Land und ggf. vom Bund unterstützt werden. Die Schulleitung muss in die Raum- und Ressourcenplanung des Schulträgers einbezogen werden.

Die Interviewpartner gehen davon aus, dass die räumlichen Bedarfe einer Ganztagschule nicht allein durch die Einrichtung einer Mensa gedeckt werden können. Zusätzlich zu den Räumen, die jede Halbtagsschule benötigt (allgemeine Unterrichtsräume, Fachräume, Aula, Bewegungsräume, Bibliothek), werden ganztagspezifische Raumangebote für erforderlich gehalten: die erwähnte Mensa, aber auch Differenzierungsflächen/-räume, Ruheräume und insbesondere auch feste Arbeitsplätze für die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal.²¹ Da der Raumbedarf jeder Ganztagschule eng mit dem jeweiligen pädagogischen Konzept zusammenhängt und sich dieses Konzept erst im Lauf der Jahre herausbildet und auch verändern kann, legen die Interviewpartner großen Wert auf eine hohe Flexibilität der Räume, ihrer Einrichtung und somit ihrer Nutzungsmöglichkeiten.

In den Interviews findet sich aber nahezu durchgängig der Hinweis darauf, dass die Schulträger den räumlichen Anforderungen der einzelnen Ganztagschulen nicht oder nicht hinreichend nachkommen (können): „Sagt der Schulträger: Zu einer Klassenraumausstattung gehören 30 Stühle, 15 Tische, ein Lehrertisch, eine Tafel und zwei Schränke – und fertig ist der Klassenraum. Damit kann man keine moderne Pädagogik umsetzen.“ Wichtig erscheint den Interviewpartnern zudem,

in den Entscheidungsprozess baulicher Maßnahmen einbezogen zu werden.

Insbesondere, wenn es zu Veränderungen im pädagogischen Konzept oder in der Palette der außerunterrichtlichen Angebote kommt, müssen die Räumlichkeiten der Schulen so gestaltet sein, dass eine Umnutzung unkompliziert möglich ist. Das betrifft vor allem die Räume, die durch variabel nutzbare Ausstattungsgegenstände flexibel bleiben müssen. Das gilt auch und vor allem, wenn Räumlichkeiten mehrfach genutzt werden.

”

Da der Raumbedarf jeder Ganztagschule eng mit dem jeweiligen pädagogischen Konzept zusammenhängt und da sich dieses Konzept auch verändern kann, legen die Interviewpartner großen Wert auf eine hohe Flexibilität der Räume, ihrer Einrichtung und somit ihrer Nutzungsmöglichkeiten.

Qualitätsaspekte guter Ganztagschulen:

- *Schulbezogene Raumplanung unter Berücksichtigung ganztagspezifischer Bedarfe (Angebots- und Differenzierungsräume für die unterrichtsfreien Zeiten, Sozialräume, Verpflegungsräume und Personalräume).*

Forderungen an Politik und Administration:

- *Entwicklung bundesweiter räumlicher Empfehlungen für Ganztagschulen*
- *Einbeziehung der Schulleitung in die Planung und Umsetzung baulicher Maßnahmen (ab „Phase 0“)*

- *Dauerhafte finanzielle Unterstützung der Schulträger zur Wahrnehmung der ganztagspezifischen Aufgaben bei Schulbau und -ausstattung*
- *Anpassung der Ausstattungsvorschriften und -verordnungen zur Schaffung flexibel nutzbarer Räume mit entsprechend bedarfsgerechter Ausstattung für Mehrfachnutzung und Nutzungsänderung im Verlauf der Zeit.*



Schlussbemerkung

Wie bereits angeführt, hat es in den letzten zehn Jahren in den Ländern der Bundesrepublik einen erheblichen quantitativen Ausbau der Ganztagschulen gegeben. Diese erfreuliche Entwicklung und deren positive Bewertung hat gelegentlich die Erkenntnis in den Hintergrund treten lassen, dass allein die quantitative Verbreitung noch nichts darüber aussagt, ob diese vielen neuen Ganztagschulen auch gute Schulen sind.

Wann sind Ganztagschulen also gute Ganztagschulen? Thomas Rauschenbach gibt dazu die folgende Antwort: „Ihre quantitative Verbreitung allein sagt darüber nichts aus. Dass inzwischen mehr als die Hälfte der Schulen statistisch als Ganztagschulen geführt werden, ist vielleicht ein Hinweis auf Wachstum, aber nicht auf ihre wachsende Qualität. Im Mittelpunkt muss die Perspektive der Schulkinder stehen: Erst wenn sie gerne und freiwillig die außerunterrichtlichen Angebote auch am Nachmittag nutzen, ist

ein erster Schritt zum Erfolg getan. Und wenn dies dann darüber hinaus noch auf den Unterricht abstrahlt, kann die Ganztagschule wirklich zu einer ‚neuen‘ Schule werden“ (Rauschenbach 2016: 6).

Die Preisträgerschulen, die im Rahmen dieser Studie interviewt wurden, haben gezeigt, dass es solche neuen Ganztagschulen in der Realität bereits gibt. Zugleich haben diese Schulen darauf aufmerksam gemacht, welche Voraussetzungen, welches schulische Engagement und welche bildungspolitischen Rahmungen erforderlich sind, um eine solche gelingende Praxis zu realisieren. In diesem Gutachten wurden sie zusammengefasst und systematisiert.



Zur verwendeten Methode

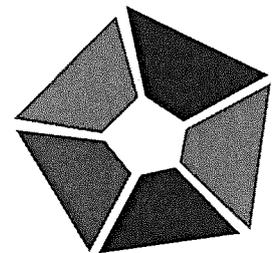
In diesem Projekt ging es darum, ein Zielmodell für die Praxis guter Ganztagschulen zu entwerfen: Es will aufzeigen, wie Ganztagschulen arbeiten sollen, um individuelle Förderung und kreatives Lernen möglich zu machen. Damit setzt sich dieses Projekt mit seiner Zielsetzung von anderen Forschungsprojekten ab (vgl. insb. StEG), in denen mit standardisierten Verfahren und großen Stichproben die in deutschen Ganztagschulen vorherrschende empirische Praxis beschrieben wird. Dieses Zielmodell sollte jedoch nicht von den normativen Vorstellungen seiner Autoren, sondern aus der Analyse der pädagogischen und organisatorischen Erfahrungen besonders gelungener Ganztagschulen abgeleitet werden. Angestrebt wurde ein Modell mit empirischer Evidenz, das die Ergebnisse der eigenen Forschung auch vor dem Hintergrund der Befunde anderer Studien reflektiert.

Zur Entwicklung eines solchen Modells wurde daher auf den Ansatz der „Best Practice“-Forschung zurückgegriffen: Ganztagschulen mit einer besonders gut entwickelten pädagogischen Praxis standen dabei im Mittelpunkt der Analyse. Die Auswahl dieser Schulen orientierte sich an einer externen Bewertung: Es wurden Schulen untersucht, die für ihre pädagogische Arbeit entweder mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet wurden. Die Analyse der Arbeit von zehn dieser Preisträgerschulen stellt das empirische Material dar, auf dessen Basis Aussagen über die pädagogische Qualität von Ganztagschulen entwickelt wurden. Diese Schulen wurden so ausgewählt, dass sowohl ein Spektrum der Schulformen (drei Grundschulen, zwei Gymnasien, vier Gesamtschulen, eine

Sekundarschule) als auch ein Spektrum der Bundesländer (zwei Stadtstaaten, vier westdeutsche Flächenländer, zwei ostdeutsche Flächenländer) vertreten sind.

In diesen Schulen wurden umfangreiche qualitative Interviews mit Schulleitungen und Ganztagsschul-Beauftragten durchgeführt. Dabei ging es zum einen um die pädagogische Gestaltung des Ganztags an diesen Schulen (z. B. Zeit- und Angebotsstrukturen). Es ging aber auch um die Erwartungen dieser Akteure zu den Rahmenbedingungen für einen gelungenen Ganztags. Die Aussagen in diesen zehn Interviews wurden von den Forschern zusammengefasst, systematisiert und abgeglichen. In einem ersten Auswertungspapier wurden Merkmale guter Ganztagschulen, hinsichtlich derer die einbezogenen Schulen Übereinstimmungen zeigten, herausgearbeitet, aber auch Differenzen beschrieben. In einem zweitägigen Workshop, an dem alle beteiligten Ganztagschulen teilnahmen, war dieses Auswertungspapier der Ausgangspunkt einer systematischen Debatte, in der die unterschiedlichen Elemente einer guten Ganztagschule noch einmal diskutiert und validiert wurden. Schließlich wurden die aus den Interviews und aus deren Erörterung mit den interviewten Schulen abgeleiteten Ergebnisse mit dem aktuellen Forschungsstand zu Ganztagschulen abgeglichen.

Die so entstandene Studie versteht sich als eine Systematisierung der von den Best Practice-Schulen gemachten Erfahrungen und beschreibt, in welche Richtung die gegenwärtigen Ganztagschulen weiterentwickelt werden sollten.



Literatur & Links

- Altrichter, H., M. Rürup und C. Schuchart (2016). „Schulautonomie und ihre Folgen“. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Hrsg. H. Altrichter und K. Maag Merki. Wiesbaden. 107–150.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- Brauckmann, S. (2012). „Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive“. *Empirische Pädagogik* 26. 78–102.
- Brümmer, F., W. Rollett und N. Fischer (2011). „Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht – Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen“. *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Hrsg. N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher und I. Züchner. Weinheim. 162–186.
- Buchen, H., und H.-G. Rolff (Hrsg.) (2016). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- Dizinger, V., K. Fußangel und O. Böhm-Kasper (2011). „Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen?“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14. 43–61.
- Fischer, N., F. Brümmer und H. P. Kuhn (2011). „Entwicklung von Wohlbefinden und motivationaler Orientierung in Ganztagschulen – Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität der Angebote“. *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Hrsg. N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher und I. Züchner. Weinheim. 227–245.
- Fischer, N., H. P. Kuhn und C. Tillack (2016). „Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Merkmale der Ganztagschule“. *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Hrsg. N. Fischer, H. P. Kuhn und C. Tillack. Immenhaus. 10–41.
- Fischer, N., H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher und I. Züchner (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Weinheim.
- Friedrichs, B., und N. Schubert (2013). *Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe*. Weinheim.
- Gräsel, C., K. Fußangel und C. Pröbstel (2006). „Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?“ *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2). 205–219.
- Harazd, B., und S. van Ophuysen (2011). „Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des ‚Multifactor Leadership Questionnaire‘ (MLQ 5 x Short)“. *Journal for educational research online* 3. 141–167.
- Heinrich, M. (Hrsg.) (2006). *Autonomie und Schulautonomie: Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Münster.
- Höhmman, K., K. Bergmann und M. Gebauer (2007). „Das Personal“. *Studien zur ganztägigen Bildung 1. Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Hrsg. H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher. Weinheim.
- Höhmman, K., und S. Schrapper (2008). „Hausaufgaben“. *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Hrsg. T. Coelen und H.-U. Otto. Wiesbaden. 576–584.
- Kielblock, S., und J. Gaiser (2016). „Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres ‚Mehr an Zeit‘“. *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen*. Hrsg. N. Fischer, H. P. Kuhn und K. Tillak. Immenhaus. 122–137.
- Klemm, K. (2012). *Was kostet der gebundene Ganztag?* Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, K., und N. Hollenbach-Biele (2016). *Nachhilfe in Deutschland: Ausmaß, Wirkung, Kosten*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, K., und D. Zorn (2016). *Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klieme, E., H. G. Holtappels, T. Rauschenbach und L. Stecher (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Hrsg. H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher. Weinheim. 354–381.
- Kuhn, P., und N. Fischer (2011). „Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule – Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität“. *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Hrsg. N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher und I. Züchner. Weinheim. 207–226.
- Kunter, M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, St. Krauss und M. Neubrand (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster.
- Lohmann, G. (2009). „Fach- und Klassenlehrer“. *Handbuch Schule*. Hrsg. S. Blömeke et al. Bad Heilbrunn. 334–339.
- Mayr, J. (2006). „Klassenführung auf der Sekundarstufe II – Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (2). 227–241.
- Massenkeil, J., und M. Rothland (2016). „Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung“. *Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion*. Hrsg. K. Moegling, S. Hadeier und G. Hund-Göschel. Immenhaus. 87–118.
- Olk, T., K. Speck und T. Stimpel (2011). „Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14. 63–80.

Rauschenbach, T. (2016). „Mysterium Ganzttag“. *DJI-Impulse* 2. 4–6.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004*. Berlin.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015). *Ganztagschulen in Deutschland*. Berlin.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015*. Berlin.

StEG-Konsortium (Hrsg.) (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. www.projekt-steg.de.

StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. www.projekt-steg.de.

Steiner, C. (2013). „Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen“. *bildungsforschung* 10 (1). www.bildungsforschung.org/

Strietholt, R., V. Manltius, N. Berkemeyer und W. Bos (2015). „Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (4). 737–761.

Tillmann, K. J. (2014). „Die Ganztagschule und die Wünsche der Eltern“. *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. Jako-O-Bildungsstudie*. Hrsg. D. Killus und K. J. Tillmann. Münster. 71–88.

Von Hesberg, B. (2006). „Klassenlehrer/-lehrerin. Worauf man achten sollte“. *Schulmagazin* 5–10. 52–57.

Wissinger, J. (2014). „Schulleitungshandeln und Schulentwicklung“. *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld*. Hrsg. H. G. Holtappels. Münster. 123–140.

Weiterführende Links

www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de

www.stebis.de

Endnoten

1. Die KMK dokumentiert seit 2002 die Anzahl ganztägig arbeitender Schulen (im Sinne von „Verwaltungseinheiten“) und der Schülerinnen und Schüler, die für die Teilnahme an Ganztagsangeboten gemeldet sind. Die Statistik wird seit 2006 jährlich von der KMK veröffentlicht (vgl. KMK 2006; KMK 2017).
2. vgl. dazu zuletzt Rauschenbach 2016: 5 und BMFSFJ 2017: 338 ff.
3. Dabei handelte es sich um fünf Gemeinschafts-/Gesamtschulen, drei Grundschulen und zwei Gymnasien aus unterschiedlichen Bundesländern. Alle diese Schulen werden als gebundene Ganztagschulen geführt.
4. vgl. dazu zuletzt BMFSFJ 2017: 338 ff.
5. vgl. dazu zuletzt BMFSFJ 2017: 329 ff.
6. So verweist der 15. Kinder- und Jugendbericht (2017) insbesondere auf die zu geringe Teilnahme Jugendlicher an den Ganztagsangeboten (vgl. BMFSFJ 2017: 329 ff.).
7. Eine Übersicht über die aktuellen zeitlichen Regelungen gebundener Ganztagschulen in den Bundesländern findet sich in dem Gutachten von Klemm und Zorn (2016). Die Forderung nach einer Öffnungszeit von fünf Tagen à acht Zeitstunden wird bereits jetzt von vielen Ganztagschulen umgesetzt. Der Bildungsbericht 2016 weist aus, dass mindestens die Hälfte der Ganztagschulen bereits jetzt über eine tägliche Öffnungszeit von 7,5 Zeitstunden (Freitag) bis 8,25 Zeitstunden (Montag bis Donnerstag) verfügt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 83 und 263). Damit liegen selbst offene Ganztagschulen bei den Öffnungszeiten aktuell weit über den Mindestvorgaben, die durch die aktuelle KMK-Definition (2016) vorgegeben werden.
8. Für die Teilnahme am Ganztags sind – unabhängig von den Beiträgen für die Mittagsverpflegung – Beiträge zu entrichten: bei 54,4 % der Eltern von Grundschulkindern, bei 6,2 % der Eltern der nicht gymnasialen Schulen der Sekundarstufe I und bei 9,2 % der Eltern der Gymnasien (vgl. StEG 2015: 80). Die StEG-Autoren formulieren dazu: „Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Teilnahme am Ganztagsbetrieb einen Kostenfaktor für Eltern darstellt, wobei die Teilnahme am Mittagessen schulgruppenübergreifend der am häufigsten vorkommende Kostenpunkt ist.“ Und: „Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich die Ganztagschullandschaft in Bezug auf private Kostenbeiträge verfestigt hat“ (ebd.: 81).
9. Die von StEG (2016) konstatierte Problematik, dass „in jeder zweiten Ganztagschule – vor allem an Gymnasien – (...) die Angebote und der Unterricht nicht explizit verknüpft (sind)“ (StEG 2016: 3), muss vor diesem Hintergrund infrage gestellt werden. Die Schlussfolgerung „Damit wird ein zentrales Qualitätskriterium der KMK nur unzulänglich erfüllt“ (ebd.) scheint die Situation verkürzt darzustellen, denn auch die beteiligten Schulen verfügen oft nicht über ein solches schriftlich fixiertes und entsprechend betiteltes Konzept, sondern gehen andere Wege der konzeptionellen Verzahnung. Es erscheint deshalb notwendig, das bislang sehr allgemeine Konzept der Verzahnung und konzeptionellen Verknüpfung der einzelnen Bestandteile nicht allein an einem vorhandenen schriftlich fixierten Konzept festzumachen, sondern wie vorgeschlagen weiterzuentwickeln. Die Sinnhaftigkeit eines schriftlich fixierten Konzepts soll damit aber keineswegs infrage gestellt werden.
10. Zur Hausaufgabensituation an Ganztagschulen und zur Gestaltung der Arbeitsstunden liegen etliche Erkenntnisse aus anderen Forschungsprojekten vor: So zeigen Klemm und Hollenbach-Biele (2016: 30) auf, dass viele Eltern die Arbeitsstunden in Ganztagschulen als „Nachhilfe“ interpretieren. In der Elternumfrage der JAKO-O-Bildungsstudie wird deutlich, dass an den meisten Ganztagschulen nach wie vor regelhaft Hausarbeiten erteilt werden (vgl. Tillmann 2014: 80). Insbesondere aus Gründen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der zusätzlichen individuellen Förderungsmöglichkeiten des Schülers wählen Eltern die Ganztagschule für ihr Kind (vgl. Höhmann und Schrapfer 2008: 576 ff.). Im Rahmen dessen wird vor allem die Erledigung der Hausaufgaben am Ort Schule favorisiert. Auffällig ist, dass von den untersuchten Schulen nicht mehr von der Hausaufgabenhilfe oder -betreuung gesprochen wird, sondern von Arbeits- bzw. Lernzeiten. Höhmann und Schrapfer weisen bereits 2008 daraufhin, dass die Übernahme der Hausaufgabenfunktion durch die Ganztagschule an mehrere Bedingungen gekoppelt ist:
 - räumliche Gestaltung (zusätzliche Räume, Ausstattung der Räume)
 - zeitliche Gestaltung (zeitliche Platzierung in Schulalltag, Durchführungshäufigkeit, Nutzungshäufigkeit)
 - personelle Ausstattung (vor allem Lehrkräfte und weiteres pädagogisch qualifiziertes Personal)
 - konzeptionelle Verzahnung von Arbeits- bzw. Lernzeiten mit anderen Bildungsangeboten.
11. Generelle Aussagen zum Führungsverhalten von Schulleitungen finden sich u. a. bei Buchen und Rolf (2016), Harazd und van Ophuysen (2011), Brauckmann (2012) und Wissinger (2014).
12. In Bezug auf die Selbstständigkeit der Schulen und den damit einhergehenden Diskurs zur Schulautonomie wurden insbesondere zu Beginn des 21. Jahrhunderts bundeslandspezifische Modellprojekte und Schulversuche realisiert und beforscht. Beispielhaft seien genannt: „MODUS 21“ (Modell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert) in Bayern; „MES“ (Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule) in Berlin; Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. „In der Autonomiedebatte wurde ‚kaum eine Dimension schulischen Lebens‘ (Heinrich 2006: 14) als möglicher Bereich autonomer Entscheidungen ausgespart. Tatsächlich wurden in verschiedenen Schulsystemen durchaus unterschiedliche autonome Entscheidungsbereiche eröffnet, und zwar:
 - Finanzielle Autonomie [...];
 - Personalautonomie [...];
 - Organisatorische Autonomie [...];
 - Pädagogische Autonomie“ (Altrichter, Rürup und Schuchart 2016: 110).
 Aktuell ist die Diskussion in der Öffentlichkeit zurückgegangen. Im Rahmen des BMBF-Forschungsprogramm „SteBiS“ werden Fragen erweiterter Schulautonomie wieder aufgegriffen und vertieft behandelt (vgl. www.stebis.de).
13. In der StEG-Schulleitungsbefragung (2015) geben viele Schulleitungen an, dass sie selbst die alltäglichen Ganztagsaktivitäten steuern. Hierbei gibt es aber deutliche Schulformunterschiede: Grundschulen 43,9 %, Sek. I (ohne Gymnasium) 41,6 %, Gymnasien 29,6 %. Wenn die engere Schulleitung hier nicht selbst steuert, gibt es sechs verschiedene andere Modelle – von der Steuerung durch den didaktischen Leiter bis zur Steuerung durch ein Koordinationsgremium Schule/Träger. Insgesamt dominiert die Steuerung durch die engere Schulleitung, die Steuerung durch Koordinationsgremien ist in allen Schulformen in der Minderheit.
14. Genauere Angaben über die Kooperation zwischen Schule und Trägern finden sich in der StEG-Schulleitungsbefragung (2015: 27 ff.).
15. Die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams an Ganztagschulen war u. a. auch Gegenstand der StEG-Studie und flankierender Forschungsvorhaben im Rahmen des IZBB-Programms. So weisen Höhmann, Bergmann und Gebauer (2007) darauf hin, dass neben zahlreichen vertretenen pädagogischen Professionen auch Personengruppen ohne pädagogische Qualifikation in erheblichem Umfang an den Ganztagschulen arbeiten. Sie verweisen auf überwiegend kritische und prekäre Arbeitsverhältnisse des weiteren pädagogischen Personals, die geprägt sind durch Zeitverträge und geringe Beschäftigungsumfänge. Steiner (2013) analysiert diese Personengruppe näher und kommt zu dem Schluss, dass dort überwiegend „professionalisierte Laien“ tätig sind. Sie kann feststellen, dass es zu einer weitgehenden Arbeitsteilung zwischen Lehrkräften, weiteren pädagogischen Fachkräften und professionalisierten Laien kommt. Arbeits- und Verantwortungsteilung im Sinne von „autonom verantworteten“ Zuständigkeitsbereichen finden

sich in der Kooperationsforschung allgemein und ganztagsbezogen als eher schwierige Umsetzungsmöglichkeit (vgl. z. B. Gräsel, Fußangel und Pröbstel 2006; Dizinger, Fußangel und Böhm-Kasper 2011; Massenkeil und Rothland 2016), die vor allem vor dem Hintergrund einer aufeinander bezogenen Verzahnung aller Bestandteile kritisch diskutiert wird. Olk, Speck und Stimpel (2011) untersuchten die Kooperationsstrukturen und deren Gelingensbedingungen. Als einen zentralen Faktor identifizieren sie dabei gemeinsam durchgeführte Fortbildungsmaßnahmen. Dies fördere vor allem die gleichberechtigte Wahrnehmung der Partner untereinander als grundlegende Voraussetzung für Kooperation. Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht (2017) weist auf die Unzulänglichkeiten zwischen vielen Ganztagschulen und ihren Kooperationspartnern hin und stellt im Zuge dessen die gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen für eine gelingende Kooperation dar (vgl. BMFSFJ 2017: 355 ff.).

16. Die COACTIV-Studie legte eine umfassende Konzeptionierung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften vor. Überzeugungen, Werthaltungen und Enthusiasmus sind dabei neben den professionellen kognitiven Fähigkeiten zentrale Bestandteile der professionellen Kompetenz, die vor allem für die Qualität des Unterrichts der Lehrpersonen von Bedeutung ist (vgl. Kunter et al. 2011).
17. Kielblock und Gaiser (2016: 133) untersuchen in ihrer Arbeit die Mitarbeit von Lehrkräften im Ganztagsbetrieb. Sie fassen zusammen, dass Lehrkräfte vor allem an gebundenen Ganztagschulen stärker in die Gestaltung und Durchführung außerunterrichtlicher Angebote eingebunden sind. Sie stellen fest, „dass diese Mitarbeit nicht nur als Verpflichtung oder gar Zwang gesehen wird, sondern dass die Lehrerinnen und Lehrer darin ein besonderes pädagogisches Potenzial sehen.“ Sie weisen aber auch darauf hin, dass der außerunterrichtliche Einsatz von Lehrkräften durch das herrschende Arbeitszeitmodell, das Lehrerarbeitszeit über Unterrichtsdeputate steuert, den Anforderungen in Ganztagschulen nicht gerecht wird. Aus ihrer Feststellung, „dass eine differenzierende Förderung von Schülerinnen und Schülern – im Sinne einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit – vom Pflichtstundenmodell tendenziell eher verhindert wird“ schließen sie, „dass das Arbeitszeitmodell der Lehrerinnen und Lehrer ein über den Unterricht hinausreichendes Engagement überhaupt ermöglichen muss“ (ebd.: 125).
18. Hinweise auf die Defizite in der arbeitsplatzbezogenen Ausstattung von Ganztagschulen finden sich u. a. in der StEG-Schulleiterbefragung. Im Fazit der Schulleitungsbefragung fassen die StEG-Autoren zusammen: „Allerdings stellt besonders die räumliche Ausstattung für mehr als ein Drittel der Schulen noch ein Problem dar“ (StEG 2015: 45).
19. Aktuell laufen im Rahmen des BMBF-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zahlreiche Entwicklungs- und Forschungsprojekte, die u. a. diese Aspekte für die Lehrerbildung im Allgemeinen in den Blick nehmen. Eine Ausrichtung auf ganztagschulspezifische Aspekte scheint aber nach wie vor ein Desiderat darzustellen (vgl. www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de).
20. Das Thema Klassenlehrer ist ein erstaunlich wenig beforschtes Feld nicht nur im deutschsprachigen Raum. Bislang gibt es nur wenig bis keine empirische Literatur zu diesem Thema. Allerdings existiert eine reichhaltige Literatur, die man als reflektierte Verarbeitung von Lehrererfahrungen bezeichnen kann (vgl. z. B. von Hesberg 2006; Mayr 2006; Friedrichs und Schubert 2013). Zudem ist auf reformpädagogische Ansätze zu verweisen, die auf stabile und dauerhafte Bezugspersonen für die Heranwachsenden bauen (z. B. Waldorf). Wenn in der erziehungswissenschaftlichen Literatur verallgemeinerbare Aussagen zu den Gestaltungsprinzipien der Klassenleiterrolle formuliert werden (so z. B. bei Lohmann 2009), dann stützen sie sich überwiegend auf die o. g. Erfahrungsberichte.
21. vgl. dazu auch Klemm 2012: 26 ff.

Impressum

| BertelsmannStiftung

Bertelsmann Stiftung
 Carl-Bertelsmann-Straße 256
 33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Projektleitung: Dr. Dirk Zorn

Die Bertelsmann Stiftung wurde 1977 von Reinhard Mohn errichtet. Sie basiert auf seiner Überzeugung, dass Eigentum mit gesellschaftlicher Verantwortung verbunden ist. „Menschen bewegen. Zukunft gestalten. Teilhabe in einer globalisierten Welt“: Dieser Leitgedanke fasst die Arbeit der Bertelsmann Stiftung zusammen. Teilhabe setzt in unserem Verständnis handlungsfähige Menschen und eine Gesellschaft voraus, die allen gleiche Chancen eröffnet. Die Programme der Bertelsmann Stiftung sind deshalb darauf ausgerichtet, Menschen zu fördern, die Gesellschaft zu stärken und dafür die Systeme weiterzuentwickeln.

Robert Bosch Stiftung

Robert Bosch Stiftung GmbH
 Heidehofstr. 31
 70184 Stuttgart
www.bosch-stiftung.de

Projektleitung: Carolin Genkinger

Die Robert Bosch Stiftung gehört zu den großen, unternehmensverbundenen Stiftungen in Europa. In ihrer gemeinnützigen Arbeit greift sie gesellschaftliche Themen frühzeitig auf und erarbeitet exemplarische Lösungen. Dazu entwickelt sie eigene Projekte und führt sie durch. Außerdem fördert sie Initiativen Dritter, die zu ihren Zielen passen. Die Robert Bosch Stiftung ist auf den Gebieten Gesundheit, Wissenschaft, Gesellschaft, Bildung und Völkerverständigung tätig. In den kommenden Jahren wird sie darüber hinaus ihre Aktivitäten verstärkt auf drei Schwerpunkte ausrichten:

- *Migration, Integration und Teilhabe*
- *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland und Europa*
- *Zukunftsfähige Lebensräume*

Seit ihrer Gründung 1964 hat die Robert Bosch Stiftung mehr als 1,4 Milliarden Euro für ihre gemeinnützige Arbeit ausgegeben.

© 2017

Bertelsmann Stiftung
 Robert Bosch Stiftung GmbH
 Stiftung Mercator GmbH
 Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH

Koordination: Marjatta Kießl
 Gestaltung: Nicolai Heymann, Lime Flavour
 Lektorat: Sibylle Reiter, Rudolf Gajdacz
 Fotos: Mercator Stiftung, Gudrun Petersen (Titel, S. 7, 8, 37);
 iStockphoto, DGLimages (S. 7)
 Unter Mitarbeit von Inge Michels

STIFTUNG MERCATOR

Stiftung Mercator GmbH
Huysenallee 40
45128 Essen
www.stiftung-mercator.de

Projektleitung: Dr. Petra Strähle

Die Stiftung Mercator ist eine private, unabhängige Stiftung. Sie strebt mit ihrer Arbeit eine Gesellschaft an, die sich durch Weltoffenheit, Solidarität und Chancengleichheit auszeichnet. Dabei konzentriert sie sich darauf, Europa zu stärken, den Bildungserfolg benachteiligter Kinder und Jugendlicher insbesondere mit Migrationshintergrund zu erhöhen, Qualität und Wirkung kultureller Bildung zu verbessern, Klimaschutz voranzutreiben und Wissenschaft zu fördern. Die Stiftung Mercator steht für die Verbindung von wissenschaftlicher Expertise und praktischer Projekterfahrung. Als eine führende Stiftung in Deutschland ist sie national wie international tätig. Dem Ruhrgebiet, der Heimat der Stifterfamilie und dem Sitz der Stiftung, fühlt sie sich besonders verpflichtet.

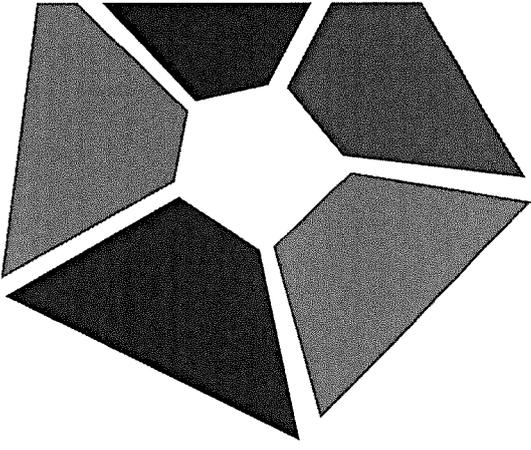
Vodafone Stiftung Deutschland



Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Ferdinand-Braun-Platz 1
40549 Düsseldorf
www.vodafone-stiftung.de
Verantwortlich: Dr. Mark Speich

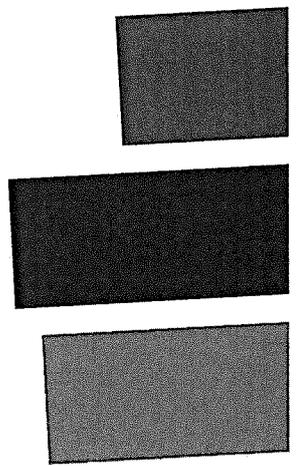
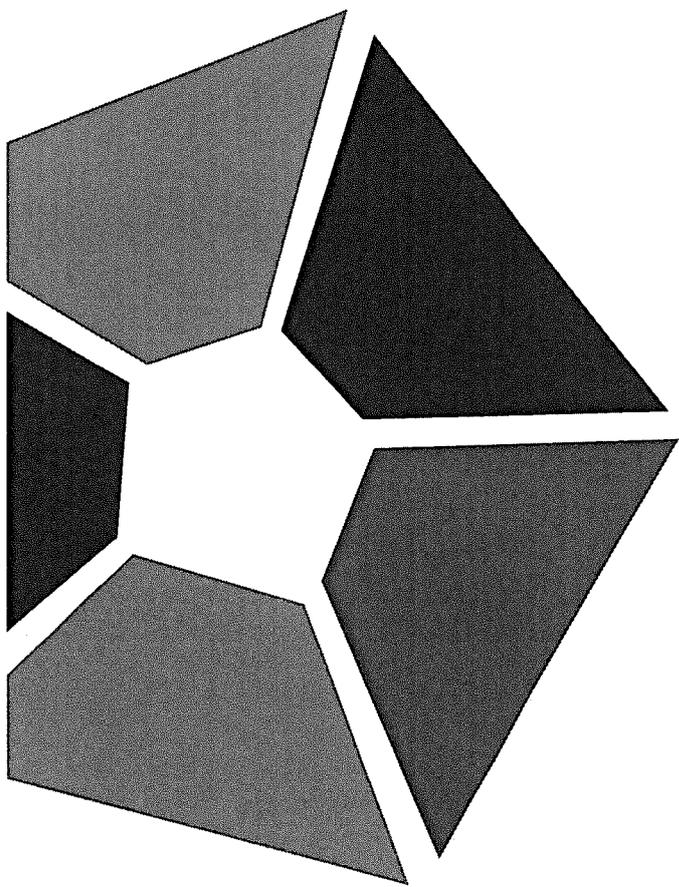
Projektleitung: Dr. Johanna Börsch-Supan und Sebastian Gallander

Wir sind eine gemeinnützige Unternehmensstiftung, die Teil des weltweiten Vodafone Stiftungsnetzwerkes ist. Schwerpunkt unserer Arbeit ist die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts in Zeiten des digitalen Wandels. Dabei verstehen wir uns als Partner von Staat, Zivilgesellschaft und Wissenschaft. Als Thinktank initiieren wir Studien und Tagungen, die Ideen und Lösungsansätze für Öffentlichkeit und Politik entwickeln. Außerdem unterstützen wir - finanziell sowie ideell - bereits seit vielen Jahren ausgewählte Organisationen und Initiativen in ihrer praktischen Arbeit.





Bertelsmann Stiftung
Robert Bosch Stiftung
Stiftung Mercator
Vodafone Stiftung Deutschland



So kann guter Ganztag klappen

Vor 20 Jahren besuchten knapp 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler Ganztagschulen. Bis heute wurde diese Quote auf nahezu 50 Prozent erhöht. Allerdings bleibt die Qualität des Angebots vieler Einrichtungen hinter den Erwartungen zurück.



2003 startete der Bund sein vier Milliarden Euro schweres Ganztagschulprogramm. Die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen sollten von der sozialen Herkunft entkoppelt werden. (Foto: IMAGO/PEMAX)

02.09.2022 – Klaus Klemm, Bildungsforscher, Professor i. R. an der Universität Duisburg-Essen

Die Erfolgsgeschichte der Ganztagschule in Deutschland verdankt sich zwei Treibern: Zum einen stand und steht die dominierende Halbtagschule im Widerspruch zu den Interessen junger Familien und alleinerziehender Mütter und gelegentlich auch Väter, die ihre beruflichen Qualifikationen als Erwerbstätige nutzen wollen und häufig genug aus Gründen des Broterwerbs auch nutzen müssen, daran aber durch die fehlende Ganztagsbetreuung ihrer Kinder gehindert werden. Zum anderen mehren sich insbesondere nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 die Klagen darüber, dass in den Schulen zu wenig individuell gefördert werde.

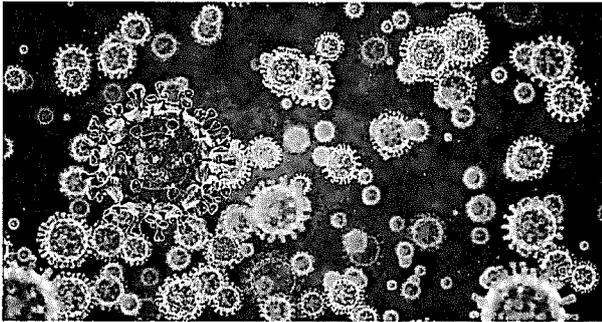
Ganztagschulen, so die Hoffnung, könnten einen geeigneten Rahmen für ein Mehr an individueller Förderung bieten. In diesem Kontext leitete die Bundesregierung 2003 mit dem vier Milliarden Euro schweren Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) eine Phase des Ausbaus der Ganztagschulen ein.

So erfolgreich der damit beschrittene Weg auch war, so wenig vermag dieser Erfolg darüber hinwegtäuschen, dass – unbeschadet zahlreicher exzellenter Ganztagschulen – die Qualität der Ganztagschulen oft weit hinter den Erwartungen zurückbleibt. Oft sichern Ganztagsangebote den Familien die Betreuung ihrer Kinder über den Vormittag hinaus, vernachlässigen aber zugleich die Förderung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Räume und Personal fehlen

Bezogen auf die Frage, welche Schwächen die bisherige Entwicklung geprägt haben und wo Anstrengungen zur qualitativen Verbesserung der Ganztagschulen ansetzen sollten, geben die folgenden Feststellungen Hinweise (vgl. Radisch u. a. 2017): Den meisten Gesamtschulen fehlen die räumlichen Voraussetzungen für den Ganztagsbetrieb. Die personellen Ressourcen (Lehrkräfte und nichtlehrendes Personal) reichen nicht einmal ansatzweise aus. Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten ist unzureichend, findet kaum statt. Schulleitungen, in denen in der Regel das nicht lehrende Personal nicht vertreten ist, arbeiten vielfach in der Tradition der Halbtagschule. Und: Die konzeptionelle Spaltung zwischen offenen und gebundenen Ganztagschulen steht einer zukunftsorientierten Entwicklung hin zur Ganztagschule als Normalfall im Wege.

Datenschutzeinstellung



Coronapandemie

Nachrichten, Themen und Tipps

Covid-19 hält Deutschland immer noch im Griff. Kitas und Schulen stehen weiter vor immensen Herausforderungen.

Alle Nachrichten, Themen und Tipps zur Coronapandemie.

Offene versus gebundene Ganztagschule

Für die zeitliche Ausgestaltung der Ganztagschulen sind zwei Elemente bedeutsam: die Zahl der wöchentlichen Stunden, die sich aus der Addition von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten ergibt, sowie die Verbindlichkeit der Teilnahme am Ganztagsbetrieb für die Kinder und Jugendlichen einer konkreten Ganztagschule. Zu beiden Aspekten gibt es – bei allen Unterschieden zwischen den Ländern – bundesweite Gemeinsamkeiten: Im Verständnis der Kultusministerkonferenz (KMK) sind Ganztagschulen Schulen, in denen „mindestens drei Tage in der Woche ein ganztägiges Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird“. Mit Blick auf die Teilnahme am Ganztagsangebot gibt es zwei Modalitäten: In der gebundenen Form müssen alle Schülerinnen und Schüler am Ganztag verpflichtend teilnehmen, in der offenen Form nutzt nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen den Ganztagsbetrieb.

Der Unterschied zwischen den beiden Formen ist für die pädagogische Gestaltung einer Ganztagschule hoch bedeutsam: In der offenen Form, an der derzeit 55 Prozent der Ganztagschülerinnen und -schüler teilnehmen, muss der gesamte Unterricht am Vormittag – wenn alle da sind – stattfinden; nur in der gebundenen Ganztagschule kann der Nachmittag in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden.

Wöchentliche Mindestöffnungszeit

Wer die Spaltung in diese beiden Varianten aufheben will, muss wissen: Eine Mehrheit der Erziehungsberechtigten bevorzugt die offene Form, in der die Teilnahme am Nachmittagsprogramm freiwillig ist. Vor diesem Hintergrund haben Radisch u. a. eine zeitliche Gestaltung vorgeschlagen, die von der Einteilung in gebundene und offene Ganztagschulen abweicht: Alle Ganztagschulen sollen eine wöchentliche Mindestöffnungszeit von acht Zeitstunden an fünf Wochentagen haben. Innerhalb dieser insgesamt 40 Zeitstunden gibt es am Vormittag ebenso wie am Nachmittag verpflichtende Präsenzzeiten für den Unterricht und für außerunterrichtliche Angebote. Darüber hinaus gibt es Angebote, die freiwillig genutzt werden können.

Diese zeitliche Strukturierung böte einerseits bessere Bedingungen für die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, eröffnete den Schülerinnen und Schülern andererseits die Möglichkeit, nicht durchgängig an 40 Zeitstunden in der Schule präsent zu sein, sondern auch während der Woche eigene außerschulische Aktivitäten auszuüben.

Feste Kooperationszeiten

Die Aufhebung der strikten Trennung von Vormittag (mit Unterricht) und Nachmittag (mit überwiegend außerunterrichtlichen Aktivitäten) würde Opportunitäten für die Verbesserung der dringend erforderlichen Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem nicht lehrenden pädagogischen Personal schaffen. Dadurch, dass beide Gruppen am Vor- und am Nachmittag mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, wird die durch die tradierte Zeitstruktur vorgegebene Barriere zwischen ihnen abgebaut. Damit daraus eine bessere Ganztagschule wird, müssen in den Schulen fest vereinbarte Kooperationszeiten und überlappende Anwesenheitszeiten für die verschiedenen Personalgruppen eingerichtet werden. Und – nicht zuletzt: In den Schulleitungen der Ganztagschulen muss das nichtlehrende pädagogische Personal beteiligt sein.



GEW-Mitglied werden

Jetzt Vorteile sichern!

Profitiere von der Berufshaftpflichtversicherung, starkem Rechtsschutz & vielen Angeboten – auch in Krisenzeiten.

Werde jetzt Teil von fast 280.000 Menschen, die ihre Interessen durchsetzen.

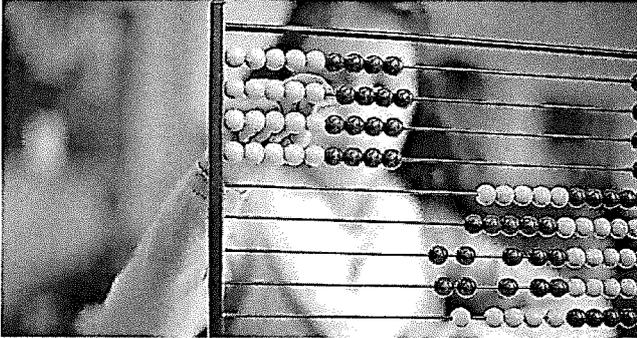
Mehr aus der "E&W"

Mehr zum Thema Schulstruktur

Alle Infos zur Coronakrise

Was das Coronavirus für die Bildungseinrichtungen bedeutet

Das könnte dich auch interessieren



IQB-Bildungstrend 2021 im Primarbereich
Immer mehr Viertklässler können nicht gut rechnen und schreiben



Mangel an Lehrkräften
„Wie gehabt - nur schlimmer“

NETZWERK
-BILDUNG



Gute Ganztagsschulen

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave
Marei John-Ohnesorg

FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG

Gute Ganztagschulen

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des
Netzwerk Bildung**

ISBN.: 978-3-86498-627-7

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Umschlag, Satz, Gestaltung der Innenseiten: minus Design, Berlin

Fotos: Mark Bollhorst

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2013

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung.

INHALT

Vorwort	5
Mythos Ganztagschule: Eine Aufklärung in neun Schritten	8
Zehn Thesen und Empfehlungen zur Ganztagschule	11
Bettina Bundszus: Klug investiert – 10 Jahre Ganztagschulprogramm	23
Mark Rackles: Erfolgsmodell Ganztagschule – Gute Bildung braucht Zeit	29
Natalie Fischer: Wovon hängt Qualität in Ganztagschulen ab?	35
Maren Wichmann: Wie werden aus Schulen gute Ganztagschulen?	47
Stefan Appel: Zur qualitativen Frage des Ganztagschulbaus in Deutschland	55
Rainald Manthe und Bettina Malter: Ganztags – Stimmen aus dem Schulalltag	61
Friedrich-Karl Jostes und Ingo Lütkemeyer: Form folgt Funktion – Der Raum als 3. Pädagoge	65
Wolfram Rollett: Anforderungen an Lehrer/innen in der Ganztagschule	73
Paul Schuknecht: Lehrer/innen in der Ganztagschule: Vom Wissensvermittler zum Lern- und Lebensbegleiter	79
Ilse Kamski: Rhythmisierung: Lernzeiten am Vor- und Nachmittag	85
Hans Gruttmann: Rhythmisierung am Beispiel des Gymnasium am Neandertal	93
Heike Schmidt: Der Ganztags ist eine Teamaufgabe	101
Cordula Heckmann: Lebensraum Schule und Kooperation mit außerschulischen Partnern am Campus Rütli	105
Oliver Kaczmarek: Wege zu guten Ganztagschulen	111
Ganztagschulbau in Deutschland im Überblick Status quo und Perspektiven aus allen 16 Bundesländern	115

VORWORT

Was sind die Bedingungen für gute Ganztagsschulen, welches die Kriterien dafür? Diesen Fragen sind wir auf der Grundlage von Praxiserfahrung und wissenschaftlichen Erkenntnissen bei der Konferenz des Netzwerk Bildung zum Thema „Gute Ganztagsschulen – Modelle für die Zukunft!“ am 26. Februar 2013 nachgegangen.

Dafür lohnt es sich, einen kurzen Blick zurückzuwerfen – auf die Anfänge, auf die Hindernisse und Vorbehalte vor dem großen Durchbruch. Mit den Hindernissen meine ich nicht die Auseinandersetzungen um das IZBB (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“), die heute schwer verständlich erscheinen – wäre es nicht so traurig, so müsste man allerdings hinzufügen, dass wir eine solche Auseinandersetzung zwischen Bund und Ländern wie damals heute gar nicht führen könnten!

Über lange Zeit wurden Ganztagsschulen unter Ideologieverdacht gestellt und mit Gesamtschulen gleichgesetzt. Die Verknüpfung war vor dem Hintergrund der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und der späteren Bildungskommission auch nicht von der Hand zu weisen. Und tatsächlich war es auch so, dass – bis heute – die Gesamtschulen Vorreiter der Ganztagsschulentwicklung waren. Aus ihren Erfahrungen konnten wir lernen, als der Ausbau flächendeckend begann.

Heute – 10 Jahre nach dem Beginn des IZBB – kann man behaupten, dass keine bildungspolitische Innovation so viel ungeteilte Zustimmung findet wie die Entwicklung hin zur Ganztagsschule. Man kann es auch daran ablesen, dass nach dem Auslaufen des IZBB die Entwicklung nicht wie befürchtet abbrach, sondern weiter vorankommt. Immerhin die Hälfte aller Schulen sind inzwischen dabei – allerdings noch längst nicht die Hälfte der Schülerinnen und Schüler. Woran dies liegt, auch darüber geben die vorliegenden Beiträge Aufschlüsse und Hinweise.

Ob sich allerdings alle Hoffnungen auch nur ansatzweise erfüllt haben, die seinerzeit formuliert wurden:

- auf mehr und anderes Lernen,
- auf den Abbau von Bildungsbenachteiligungen,
- auf bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf

das ist nach allem, was wir wissen, bisher noch mit Fragezeichen zu versehen. Die Vielfalt und die Freiheit der Schulen ist groß – eine einheitliche Bewertung also schwierig. Aber es gibt eine Fülle von Erfahrungen, von guten Konzepten, von Netzwerken und von Formen des Ganztagsbetriebs zwischen und sogar innerhalb der Bundesländer. Es gibt eine Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen und mit der STEG-Studie erste empirische Befunde.

Diesen Fragen wollen wir nachgehen, mit dem Blick auf die Erkenntnisse der Wissenschaft und dem Blick in die Praxis einzelner Schulen sowie auf die Entwicklung in den Bundesländern in einem Überblick über alle 16 Länder. Wir wollen etwa wissen, ob und wie Schulen neu gedacht werden; ob und wie die so lange, so oft geforderte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe gelingen kann; ob und wie die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gelingt und welche Rolle dabei die Lehrkräfte spielen; welche Modelle, welche Wege also letztlich den hohen Erwartungen, die wir in die Ganztagschulen setzen, entsprechen können.

Eines erscheint sicher: die Nachfrage nach Ganztagschulen wird weiter steigen. Das betrifft die quantitative Seite und das bedeutet mehr Personal und mehr Investitionen. Möglicherweise werden in vielen Schulen durch den Schülerrückgang buchstäblich neue Freiräume entstehen.

Aber ganz ohne Investitionen wird es auch hier nicht gehen. Inklusives Lernen, flexible Lerngruppen, Unterricht im Team und Individualisierung, neue Medien – all das kostet Geld, das Länder und Kommunen allein nicht aufbringen können. Erst recht gilt das für zusätzliches pädagogisch qualifiziertes Personal. Und wenn es offenbar zutrifft, dass ein wichtiges Hindernis für die Teilnahme am Ganztagsbetrieb die für die Eltern anfallenden Gebühren sind, dann kann es darauf nur eine klare Antwort geben: die Abschaffung dieser Beiträge.

Diese Riesenaufgabe kann nur von Bund und Ländern gemeinsam bewältigt werden, in einem großen Programm für ganztägige inklusive Bildung.

Inklusives Lernen, das ist bereits ein Rechtsanspruch. Warum sollte dies in absehbarer Zeit nicht auch für die Ganztagschule gelten? Es ist zu hoffen und auch zu erwarten, dass Eltern dies einfordern werden. Der volkswirtschaftliche Nutzen liegt ohnehin auf der Hand. Und die ideologischen Vorbehalte gehören weitgehend der Vergangenheit an. Dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung tragen, inklusive Bildung verwirklichen und soziale Inklusion fördern, mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit schaffen – es geht um viel und viel muss noch getan und investiert werden, in jeder Hinsicht.



Ute Erdsiek-Rave
Bildungsministerin a.D.
Moderatorin des Netzwerk Bildung

MYTHOS GANZTAGSSCHULE: EINE AUFKLÄRUNG IN NEUN SCHRITTEN

1. Deutschland hat ein Halbtagschulsystem.

Mittlerweile sind 54 Prozent der Schulen in Deutschland Ganztagschulen, über 30 Prozent der Schüler/innen nutzen die ganztägigen Angebote. Das deutsche Schulsystem im Jahre 2013 als Halbtagschulsystem zu bezeichnen, wäre also falsch. Es gibt noch viel Luft nach oben in der Ganztagschulentwicklung, insbesondere im Bereich des qualitativen Ausbaus, aber die Richtung ist vorgegeben: Deutschland wird zu einem Ganztagschulland.

2. Die Ganztagschule beeinträchtigt das Familienleben.

Den StEG-Analysen zufolge, hat die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Ganztagsunterricht keinerlei negative Auswirkungen auf das Familienleben. Im Gegenteil: Das Familienklima profitiert sogar, wenn Schüler/innen Ganztagschulen besuchen.

3. Eine Ganztagschule ist eine Schule, in der Kinder und Jugendliche am Nachmittag betreut werden.

Eine Ganztagschule ist keine Betreuungseinrichtung, sie ist pädagogisches Konzept. Gute Ganztagschulen verteilen das Lernen und Lehren über den ganzen Tag und verbinden Angebote informellen Lernens mit denen des Fachunterrichts. Damit sind die Schüler/innen zwar den ganzen Tag beschäftigt, im Vordergrund steht aber das fachliche und soziale Lernen.

4. Für Ganztagschulen sind teure Um- und Neubauten notwendig.

Ganztagschulen brauchen eine räumliche Umgestaltung. Diese muss, abhängig von den räumlichen Gegebenheiten, nicht zwingend mit hohen Investitionen verbunden sein. Durch kluge architektonische Konzepte können vorhandene Räume neuen Zwecken zugeführt oder mehrfach genutzt werden.

5. Der Ganztag überfordert Schüler/innen, weil sie

nach einem ganzen Tag in der Schule noch Hausaufgaben machen müssen.

Ein kluges Ganztagschulkonzept entlastet Schüler/innen von den Hausaufgaben, weil diese Lernzeiten in den Schulalltag integriert werden. So entsteht Wochenplanarbeit: Die Schüler/innen wissen, bis wann bestimmte Lernaufgaben zu bewältigen sind, und können diese alleine, gemeinsam mit anderen oder mit Hilfe der Lehrkraft erledigen.

6. Eltern bleiben in der Ganztagschule außen vor.

Eltern gehören zu den Kooperationspartnern der Ganztagschule. Sie können sich mit eigenen Angeboten in die Schularbeit einbringen oder sich an bestehenden Angeboten beteiligen, etwa durch Mithilfe im Schulcafé oder bei Projekten. So können sie häufig einen besseren Einblick in die Lebenswelt des eigenen Kindes erhalten, als dies von zu Hause aus möglich wäre.

7. Gebundene Ganztagschulen sind immer besser als offene.

Rhythmisierung oder eine Verbindung von informellen und formellen Lernarrangements lassen sich in der Verbindlichkeit gebundener Ganztagschulen einfacher realisieren. Dass dies auch in offenen Ganztagschulen erfolgreich gelingen kann, zeigen viele Beispiele. Es gilt also: Nicht die Organisationsform der Ganztagschule ist entscheidend für ihren Erfolg, sondern Konzept und Umsetzung.

8. Lehrkräfte sind für den Unterricht verantwortlich, Kooperationspartner und weiteres pädagogisches Personal für die außerunterrichtlichen Angebote.

In der guten Ganztagschule bilden Fachunterricht und außerunterrichtliche Angebote eine konzeptionelle Einheit. Das kann nur gelingen, wenn sich die Lehrkräfte an den extracurricularen Aktivitäten beteiligen und hier Gelerntes im Unterricht aufnehmen.

9. In einem Ganztagschulsystem müssen Schüler/innen auf ihre Freizeit verzichten.

Die Ganztagschule besteht nicht nur aus fachlichem Unterricht. Zu ihr gehört eine Vielzahl an fakultativen Aktivitäten, die in Kooperation mit Partnern in oder außerhalb der Schule stattfinden können. In einem in den Sozialraum vernetzten Ganztagschulsystem bleibt so Zeit für Sportverein, Musikunterricht oder Jugendgruppe, weil diese Angebote mit der Schule verbunden sind.

ZEHN THESEN UND EMPFEHLUNGEN ZUR GANZTAGSSCHULE

1. Von der Halbtagschule zur (guten) Ganztagschule

Deutschland, ein Land der Halbtagschulen? Während 2002 nur 10 Prozent aller Schüler/innen über einen Ganztagsschulplatz verfügten, gilt dies heute für fast ein Drittel. Diese quantitative Veränderung zeugt von einer rasanten Ausbauentwicklung des Ganztagsbetriebs, die in direkter Reaktion auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler/innen bei der ersten PISA-Studie 2001 einsetzte. Nicht ohne Grund: Die Halbtagschule ist, neben dem mehrgliedrigen Schulsystem, der zentrale schulorganisatorische Unterschied, der sich zwischen Deutschland und den PISA-Spitzenländern ausmachen lässt. Vor einer Debatte um die Schulstruktur schreckte man Post-PISA zurück. Zur Ganztagschule ließ sich hingegen ein bildungspolitischer Konsens zwar nicht ohne Schwierigkeiten, aber dennoch einfacher erzielen. Nach der ersten PISA-Studie wurden zentrale Handlungsfelder von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht. Das Handlungsfeld sieben beschreibt „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“.

Mit dem Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) stellte die Bundesregierung vier Milliarden Euro für den Aus- und Aufbau der Infrastruktur im Ganztagsschulbereich zur Verfügung. Den Ländern und Kommunen obliegt die Deckung von laufenden Kosten und Personalkosten für den Betrieb der Ganztagschulen sowie die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung der länderspezifischen Ganztagsschulprogramme. Bettina Bundzus, Leiterin des Referats Frühe und Allgemeine Bildung, Bundesministerium für Bildung und Forschung, resümiert: „Das Ganztagsschulprogramm kann zu Recht als eines der

ehrgeizigsten bundesweiten Schulentwicklungsvorhaben in der deutschen Nachkriegsgeschichte bezeichnet werden.“ Die in der Tat beeindruckende quantitative Entwicklung der Ganztagschulen der letzten zehn Jahre lässt allerdings noch keine Rückschlüsse auf den Zustand des Ganztagschulwesens in Deutschland zu. Denn Ganztagschule ist nicht gleich (gute) Ganztagschule.

⇒ Bettina Bundszus: Klug investiert: 10 Jahre Ganztagsschulprogramm, S. 23

⇒ Schule über den ganzen Tag: Eine Frage der Definition, S. 22

2. Zu wenig gute Ganztagschulen:

Das Potenzial des Ganztags wird nicht ausgeschöpft.

Ganztagschulen sollen durch längere Lernzeiten und, in der Folge, alternative Lerngelegenheiten und Raum für individuelle Förderung das Bildungsniveau der Schüler/innen steigern und soziale Ungleichheiten abbauen – kurzum also zwei der durch PISA attestierten entscheidenden Problemstellen des deutschen Bildungswesens lösen. Zusätzlich erfüllt die Ganztagschule arbeitsmarkt- und familienpolitische Funktionen, indem sie verlässliche Betreuung für Kinder und Jugendliche bietet und damit Freiräume für die Erwerbstätigkeit von Eltern schafft. Heute, knapp 10 Jahre nach Beginn des flächendeckenden Ausbaus und nach Ablauf des Ganztagsschulprogramms, ist die Frage zu stellen, ob diese Erwartungen erfüllt werden konnten. Die Bilanz, die Dr. Stefan Appel, Bundesvorsitzender des gemeinnützigen Ganztagsschulverbandes GGT e.V., zieht, ist ernüchternd: „Viele Schulen mit ‚Ganztagsprogramm‘, die gegenwärtig in der Bundesrepublik entstehen, sind keine Schulen mit voll ausgebautem Konzept. Es sind eher bescheidene Ganztagsversionen, die mit schmalen Personalzuwendungen Vorlieb nehmen müssen und Realisationen praktizieren, die von den hohen Zielen und Ansprüchen weit entfernt sind.“

Der Ausbau der Ganztagschule geht vielerorts nicht über die Anfügung einer Reihe von Nachmittagsangeboten an den Halbtagsschulbetrieb hinaus, wobei Vormittag und Nachmittag ohne Abstimmung klar voneinander abgegrenzt sind. Diese Unschärfe der Angebote führt dazu, dass sich viele Halbtagschulen kaum von Ganztagschulen unterscheiden lassen. Denn auch als Halbtagschulen ausgewiesene Schulen bieten häufig Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, die mit dem Angebot von Ganztags-

schulen vergleichbar sind. Wenn Ganztagschulen die an sie gestellten Erwartungen erfüllen wollen, dann müssen sie mit einem pädagogischen Konzept verbunden werden. Nur so kann der Ausbau der Ganztagschulen mehr als eine Strukturfrage sein und eine nachhaltige qualitative Veränderung von Schule mit sich bringen. Die Schulen sind mit der Entwicklung und Umsetzung pädagogisch sinnhafter Ganztagschulkonzepte vor Ort in der Vergangenheit zu häufig allein gelassen worden – hier herrscht Nachholbedarf. Um eine qualitativ ausgerichtete Ganztagschulentwicklung voranzutreiben, bedarf es auch eines Ausbaus der Unterstützungssysteme.

⇒ Stefan Appel: Zur qualitativen Frage des Ganztagschulausbaus in Deutschland, S. 55

3. Gute Ganztagschulen erfordern eine regelmäßige Teilnahme und eine konzeptionelle Verbindung von Angeboten und Unterricht.

Wie kann es Ganztagschulen gelingen, die an sie gestellten Anforderungen auch tatsächlich zu erfüllen? Der quantitative Ausbau der Ganztagschulen ist in den meisten Bundesländern nicht mit festgelegten qualitativen konzeptionellen Gestaltungsmerkmalen verbunden – ein Versäumnis, dass jetzt aufgeholt werden muss. Weiter ist festzustellen, dass sich viele Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen nicht von denen der Halbtagschulen unterscheiden. Individualisierende Lehr- und Lernmethoden, gute Sozialbeziehungen in der Schule, eine hohe Kooperationsbereitschaft im Kollegium identifiziert Dr. Natalie Fischer, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, als Merkmale guter Schule. Zusätzlich sei für eine erfolgreiche Ganztagschule eine regelmäßige Teilnahme der Schüler/innen an den Angeboten sowie eine konzeptionelle Verbindung von Angebot und Unterricht entscheidend. Diese Merkmale guter Schule sind jedoch in vielen Ganztagschulen (noch) nicht zu finden. Beispiel individuelle Förderung: „Es gibt keine empirischen Hinweise darauf, dass in Ganztagschulen eine intensive Einzelbetreuung erfolgt“, stellt Fischer fest. Ebenso verhält es sich mit der Vielfalt von Lehrmethoden und alternativen Lernarrangements, für die in Ganztagschulen mehr Raum zur Verfügung steht, der aber noch zu wenig genutzt wird.

⇒ Natalie Fischer: Wovon hängt Qualität in Ganztagschulen ab? S. 35

Allerdings, auch das ist anzumerken, steckt die empirische Forschung über die Qualität der Ganztagsschulangebote noch in den Kinderschuhen. Die den Ganztagschulaausbau begleitende „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) liefert hier erste wertvolle Hinweise. Bei der Auswertung der Ergebnisse ist darauf zu achten, dass hier untersucht wird, was Ganztagschulen tatsächlich leisten – nicht etwa, was sie unter optimalen Bedingungen leisten könnten. Wenn also etwa festgestellt wird, dass die eine oder andere mit dem Ausbau von Ganztagschulen verbundene Erwartung nicht erfüllt worden ist, dann heißt das nicht zwingend, dass sie nicht erfüllt werden kann. Es lässt sich lediglich sagen, dass diese Zielsetzung unter den derzeitigen Rahmenbedingungen nicht erreicht worden ist.

⇒ Die StEG-Ergebnisse im Überblick, S. 46

4. Veränderte Zeitstrukturen bestimmen den Schulalltag guter Ganztagschulen.

Gute Ganztagschulen zeichnet vor allem eines aus: Sie bieten bessere Lernvoraussetzungen. Eine veränderte Zeitstruktur, bei der sich etwa Unterricht und außerunterrichtliche Angebote über den Tag verteilt abwechseln, hilft, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen einzugehen. „Für Schulen bedeutet dies, Bestrebungen anzustellen, größere Rhythmen, z.B. ein Schultag und dessen Ablauf, mit dem individuellen Rhythmus der Schüler/innen möglichst in Einklang zu bringen“, erklärt Dr. Ilse Kamski, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund. Im Unterschied zur Halbtagsschule können in Ganztagschulen fest vorgegebene Zeitrhythmen aufgebrochen und flexibilisiert werden, und zwar so, dass Lernzeiten individuell und lernstoffbezogen stattfinden können.

Viele Schulen tun sich mit einer solchen Rhythmisierung des Schulalltags noch schwer, werden doch hier fest verankerte Vorstellungen von Lehren und Lernen gründlich durcheinander gebracht. Hans Gruttmann, Schulleiter des Gymnasium am Neandertal Erkrath, der an seiner Schule erfolgreich eine Veränderung der Zeitstruktur umgesetzt hat, rät: „Es bedarf klarer Entscheidungen – ob 60-Minuten, 67,5-Minuten oder 90-Minuten-Modell ist zunächst einmal unerheblich. Es gilt bei der Entscheidung alle inneren und äußeren Bedingungen im Umfeld zu erörtern, für die Schule das beste und für alle am Schulleben Beteiligten tragfähigste Modell zu wählen und im Sinne der Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte zu gestal-

ten.“ Voraussetzung für individualisierte, rhythmisierte Lernumgebungen ist, dass sich die Schule vorab über ein Förderkonzept abgestimmt hat. „Wer soll gefördert werden, in welchen Fächern soll gefördert werden, mit welchem Ziel soll gefördert werden – diese Fragen beantworten die pädagogische Intention von Förderung in der Einzelschule und drücken das pädagogische Selbstverständnis aus“, präzisiert Ilse Kamski.

⇒ Ilse Kamski: Rhythmisierung: Lernzeiten am Vor- und Nachmittag, S. 85

⇒ Hans Gruttmann: Rhythmisierung am Beispiel des Gymnasium am Neandertal, S. 93

5. Raum für mehr: Gute Ganztagschulen bieten Möglichkeiten zur Partizipation.

Die Veränderungen im Schulalltag, die für eine gute Ganztagschule notwendig sind, bedingen ein verändertes Verständnis von Schule. Schule über den ganzen Tag, die Verbindung von Fachunterricht und freizeitorientierten Angeboten, Kooperationen mit außerschulischen Partnern, zu denen auch die Eltern gehören, rücken den schulischen Fokus weg vom reinen Fachunterricht und hin zur Schule als Lebens- und Sozialraum. So werden nicht nur neue, informelle Lerngelegenheiten geschaffen – in der Folge verbringen Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule. Umso wichtiger ist es, ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen. Rainald Manthe und Bettina Malter von der Initiative „Was bildet ihr uns ein?“ haben bei einer Befragung unter Berliner Ganztagschüler/innen festgestellt, dass die Jugendlichen die Ganztagsangebote zwar insgesamt positiv bewerten, sich von dem erhöhten Zeitbedarf aber auch eingeschränkt fühlen. Schule wird für Schüler/innen gemacht. Sie müssen sich in die Gestaltung ihrer Schule einbringen können, um sie sich als Lebensraum anzueignen. Schritte zu einer besseren Einbindung von Kindern und Jugendlichen sind etwa Stärkung der Schülervertretungen sowie Partizipation bei Auswahl und Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote.

⇒ Rainald Manthe und Bettina Malter: Ganztags – Stimmen aus dem Schulalltag, S. 61

Wird Ganztagschule als Lebensraum begriffen, bedeutet das auch, dass sie räumlich anders aufgestellt sein muss als die Halbtagschule, die sich

auf den Fachunterricht konzentriert. Neben einer Mensa brauchen Ganztagschulen Ruhezeiten, Räume, in denen das vielfältige außerunterrichtliche Angebot stattfinden kann, Flächen für Bewegung, zum Spielen und Toben, Platz für den Austausch der unterschiedlichen in der Ganztagschule tätigen Professionen sowie Arbeitsplätze für die Pädagog/innen. „Räumliche Qualität muss aus dem pädagogischen Anforderungsprofil entwickelt werden. Demzufolge gibt es keine einfachen, immer gültigen Planungsregeln, sondern nur spezifische, aus einem interdisziplinären Dialog entwickelte Raumkonzepte“, stellen Schulleiter Friedrich-Karl Jostes und Architekt Prof. Ingo Lütkemeyer, die gemeinsam die Umgestaltung der Bremer Oberschule „In den Sandwehen“ verantworten, fest. Bei den Um- oder Neubaumaßnahmen ist die konsequente Einbindung von Lehrer/innen und Schüler/innen von entscheidender Bedeutung. Sie wissen am besten, was verändert werden muss, damit Schule sich an ihren Bedürfnissen ausrichtet. Jostes und Lütkemeyer fordern von den Raumverantwortlichen: „Erkennt die Erfordernisse einer lernenden und lebenden Institution, baut oder saniert Räume, die geprägt sind vom tiefen Verständnis einer neuen Schulkultur.“

⇒ Friedrich-Karl Jostes und Ingo Lütkemeyer: Form folgt Funktion – Der Raum als 3. Pädagoge, S. 65

6. Gute Ganztagschulen brauchen nicht nur gute Fachlehrer/innen.

Die neue Schulkultur, die gute Ganztagschulen ausmacht, stellt neue Anforderungen an die Lehrkräfte – didaktisch und organisatorisch. Wird etwa der Takt des Unterrichts verändert, werden die Unterrichtseinheiten also länger, dann können und sollten andere Lehr- und Lernformen eingesetzt werden als im traditionellen 45-Minuten-Takt. Wird der Unterricht über den ganzen Tag verteilt und sind Lehrer/innen an der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote beteiligt – ein Qualitätsmerkmal guter Ganztagschule –, verändert dies die pädagogische Arbeit in vielfacher Hinsicht. Damit Lehrer/innen ihrer Rolle als Fachlehrer, Erzieher und Kooperationspartner gerecht werden können, brauchen sie vor allem eines: Zeit. Paul Schuknecht, Leiter der Berliner Friedensburg-Oberschule sowie Vorsitzender der Vereinigung Berliner Schulleiterinnen und Schulleiter in der GEW, fordert ein verändertes Arbeitszeitmodell, „welches sich nicht mehr ausschließlich an den zu

erteilenden Unterrichtsstunden orientiert. Eine Senkung der Unterrichtsverpflichtung, möglicherweise aber auch die Etablierung anderer Modelle des Lernens werden unvermeidbar sein, wenn Lehrer/innen ihre weit darüber hinausgehenden Aufgaben erfüllen sollen.“

⇒ Paul Schuknecht: Die (neue) Rolle der Lehrer/innen in der Ganztagschule, S. 79

Lehrer/innen müssen erkennen, dass für die Erfüllung ihres Bildungsauftrags, der insbesondere in der Ganztagschule weit über die Vermittlung von Fachkompetenzen hinausgeht, Kooperation und Teamarbeit notwendig sind. „Dies gilt nicht nur für das klassische Arbeitsfeld der Lehrer-Lehrer-Kooperation, sondern betrifft auch die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Kooperationspartnern sowie mit dem hinsichtlich seines Ausbildungshintergrundes sehr heterogenen weiteren pädagogisch tätigen Personal an Ganztagschulen“, erklärt Prof. Dr. Wolfram Rollett, Pädagogische Hochschule Freiburg. Diese Aspekte werden in der Lehrerbildung bislang kaum berücksichtigt. Es ist an der Zeit, Ganztagschule als pädagogisches Konzept in die Lehrerbildung einzubringen. Dazu gehören Modelle zur Verknüpfung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und der Professionen des weiteren pädagogischen Personals, um Austausch und partnerschaftliche Zusammenarbeit zu etablieren.

⇒ Wolfram Rollett: Anforderungen an Lehrer/innen in der Ganztagschule, S. 73

7. Kooperation ist die Basis guter Ganztagschulen.

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal, die inhaltliche und organisatorische Verbindung von Angebot und Unterricht, das zeigen die StEG-Ergebnisse, sind ein Qualitätskriterium guter Ganztagschulen – und gleichzeitig an vielen Schulen noch deutlich zu verbessern. „Häufig dienen die pädagogischen Kräfte als Dienstleister für unbeliebte Arbeitszeiten, Ausfalldienste, bei hitzefrei und Aushilfstätigkeiten und fühlen sich nicht zum Ganztagskollegium zugehörig“, berichtet Heike Schmidt, Bereichsleiterin für Schulkooperationen Berlin, Mittelhof e. V. So eingesetzt, verbleibt das Potenzial der weiteren Fachkräfte ungenutzt. Die Zusammensetzung des weiteren pädagogischen Personals

ist äußerst heterogen, mehr als die Hälfte verfügt jedoch über einen pädagogischen Berufsabschluss und ist hauptberuflich an der Ganztagschule beschäftigt. Von dieser Multiprofessionalität kann die Ganztagschule profitieren, wird sie als Gewinn verstanden. Die pädagogischen Fachkräfte müssen in die Gestaltung des Ganztags einbezogen werden und, so fordert Heike Schmidt, „hierarchisch gleichberechtigte Kolleg/innen mit dem Lehrkollegium sein“.

⇒ Heike Schmidt: Der Ganzttag ist eine Teamaufgabe, S. 101

Für eine gute Ganztagschule ist innere wie äußere Kooperation entscheidend. Das Ganztagsangebot wird nicht nur von der Schule, sondern auch von externen Kooperationspartnern gestaltet. Dies sind z.B. Sportvereine, Jugendverbände, Musikschulen, Jugendfreizeiteinrichtungen oder auch privat-gewerbliche Organisationen. Eine solche Zusammenarbeit, die durchaus von unterschiedlichen Interessen oder pädagogischen Vorstellungen geleitet werden kann, ist nicht immer einfach. Wie sie erfolgreich gestaltet werden kann, weiß Cordula Heckmann, Leiterin der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli, Berlin: „Kooperationen gelingen mit Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und wenn Menschen Verantwortung für das Projekt übernehmen. Schule und Kooperationspartner müssen für die anderen Akteure sichtbar sein und eine gemeinsame Vorstellung darüber äußern, worum es ihnen in der Zusammenarbeit geht.“ Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind für Ganztagschulen unerlässlich, um Kindern und Jugendlichen einen anregungsreichen Lern- und Sozialisationsraum zu bieten. Bildungsverbände oder kommunale Bildungsnetzwerke, die sich vielerorts schon zusammengefunden haben, schaffen die richtigen Voraussetzungen für eine Öffnung der Schule in die Gesellschaft.

⇒ Cordula Heckmann: Lebensraum Schule und Kooperation mit außerschulischen Partnern am Campus Rütli, S. 105

8. Die Entwicklung guter Ganztagschulen beginnt vor Ort.

Was ist nun das Erfolgsrezept für eine gute Ganztagschule? Die erste wichtige Erkenntnis ist, dass es keine Patentlösung für Schulqualität gibt. Jede Schule muss vor Ort mit eigenen Rahmenbedingungen umgehen, die es bei der Schulentwicklung zu berücksichtigen gilt. Wenn Ganztagschulen ihr volles Potenzial entfalten sollen, dann bringen sie eine Reihe von

Ausschuss für Schule, Aus- und Weiterbildung / Sitzung vom 17.10.2022

Stellungnahme zu TOP 3

*Der Kreisausschuss wird gebeten zu prüfen, welches Kosten-Nutzenverhältnis Trinkwasser-Spender hätten, deren Nutzung den Schüler*innen und dem Schulpersonal kostenfrei zur Verfügung gestellt werden könnte, bzw. an welchen Schulen ein solches Angebot sinnvoll wäre. Bei der Prüfung sollen mindestens folgende Aspekte berücksichtigt werden:*

- 1. die Qualität der vorhandenen Trinkwasser-Versorgung über Leitungswasser,*
- 2. die bisherige Möglichkeit, sich Trinkwasser aus den Wasserhähnen in mitgebrachte Behälter zu füllen (insbesondere die Tiefe der Waschbecken-Vorrichtung),*
- 3. die Kosten, die durch die Anschaffung und regelmäßige Wartung von Trinkwasser-Spendern pro Spender anfallen, auch unter Berücksichtigung der Variante Miete.*

Stellungnahme EGW:

Zu Punkt 1:

Gemäß Trinkwasserverordnung steht der Landkreis Limburg-Weilburg in der Pflicht, an sämtlichen öffentlich zugänglichen Liegenschaften **„appetitregendes, geschmacksneutrales und hygienisch einwandfreies Trinkwasser“** an jeder Entnahmestelle bereitzustellen. Daher wird die Wasserqualität in regelmäßigen Abständen in Form von mikrobiologischen Trinkwasseruntersuchungen überwacht.

Zu Punkt 2:

Es besteht an jedem Waschbecken die Möglichkeit sich mit einem geeigneten Behälter, zu jedem Zeitpunkt, frisches Trinkwasser zu entnehmen. Aufgrund der Tiefe bzw. Geometrie der Waschbecken kann es in Einzelfällen vorkommen, dass zum Umfüllen von frischem Trinkwasser ein geeigneter Umfüllbehälter benötigt wird. Abhilfe könnte in diesen Fällen gegebenenfalls durch einen Wechsel der Armaturen geschaffen werden.

Zu Punkt 3:

Trinkwasserspender müssen ständig sorgsam gereinigt, gepflegt und gewartet werden.

Ist ein Trinkwasserspender einmal verunreinigt, ist er nur mit viel Aufwand und Kosten (Spülen, Desinfektion, Beprobung) wieder in einen hygienischen/ unbedenklichen Zustand zurück zu versetzen.

Zudem hat die Erfahrung gezeigt, dass ein einmal verunreinigter Trinkwasserspender schnell wieder verunreinigen kann.

Zu beachten ist auch die Betreiberpflicht sowie der bestimmungsgemäße Betrieb eines Trinkwasserspenders. In der Praxis bedeutet dies eine ständige Nutzung (Spülen) bzw. die Außer- und Wiederinbetriebnahme bei Nutzungsunterbrechungen in den Ferienzeiten der Schule. Hier ist der Betreiber in der Pflicht und muss seiner Fürsorge nachkommen.

Kostenfaktor:

Bei Wasserspendern gibt es diverse Unterschiede bzgl. Bauart und Anschaffungskosten.

Eine Marktrecherche hat ergeben, dass Anschaffungskosten eines Gerätes für den öffentlichen Einsatz ca. 2.500 € brutto zzgl. Einbau betragen. Die Installation erfordert zudem einen vorhandenen Wasseranschluss. Gegebenenfalls sind entsprechende Installationsarbeiten an der Trinkwasser-/Abwasserleitung erforderlich.

Da sich die Anschaffungskosten des Gerätes im Vergleich zu einer Miete innerhalb von ca. 2 Jahren bereits amortisiert haben, wird diese Alternative aufgrund der Unwirtschaftlichkeit nicht weiter betrachtet.

Neben Anschaffungskosten kommen Wartungskosten (halbjährige technische Wartung) von ca. 320 € pro Jahr und Geräte hinzu. Dies beinhaltet noch nicht die tägliche, notwendige Pflege des Gerätes. Diese ist durch eigenes Personal sicherzustellen.

Um sämtliche Schulen flächendeckend mit Trinkwasserspendern auszustatten, geht der EGW von mindestens **100 Geräten** aus.

Somit würden folgende Kosten anfallen:

- | | |
|--|---------------------------|
| • einmalige Anschaffungskosten für 100 Geräte | 250.000 € |
| • einmalige Installation inkl. Wasseranschluss ca. | <u>60.000 €</u> |
| | einmalig 310.000 € |
| • jährlichen Wartungskosten der Geräte | 32.000 € |
| • jährliche mikrobiologische Trinkwasseruntersuchungen | <u>10.000 €</u> |
| | jährlich 42.000 € |

Die Kosten für die Personalaufwendungen zur Pflege sowie der höhere Wasserverbrauch ist an dieser Stelle noch nicht kalkuliert.