

Uwe Moldenhauer (8. Semester)
Joachim-Friedrich-Str. 39-40
10711 Berlin
0176/99274591
Matrikel-Nummer: 00041197
Email: u.moldenhauer@kubis-berlin.de

Was leisten Ganztagsgrundschulen in Berlin?

Ein vergleichender Exkurs zwischen historischer Reform,
(sozial-)pädagogischem Anspruch und ausgewählten Aspekten aktueller Praxis

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

"Bachelor of Arts" (B.A.)

im Studiengang

Soziale Arbeit - "BASA-online"

an der

**"Alice Salomon" - Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
University of Applied Sciences**

**Eingereicht im Wintersemester 2015/2016
am 20.11.2015**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Tamara Musfeld

Zweitgutachter: Dr. Hans-Ulrich Krause

Abstract

Was leisten Ganztagsgrundschulen Berlin heute und ist überall wo Ganztagschule dran steht, auch Ganztagschule drin? Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Beantwortung dieser beiden zentralen Fragen.

Beginnend mit der zeitgeschichtlichen Einordnung der Ganztagschulbegründung des 19. und 20. Jahrhundert wird im Folgenden die weitere Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren in beiden deutschen Teilstaaten, sowie im speziellen in West- und Ostberlin dargestellt. Den Anschluss bilden die Ganztagschulentwicklung nach der Wiedervereinigung und die schulischen Reformvorhaben der jüngsten Vergangenheit.

Im weiteren Verlauf des Textes stellen einige Studien zur Ganztagsgrundschulentwicklung den aktuellen Forschungsbezug her. Ausgewählt wurden hierfür die Ergebnisse der bundesweiten "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG) aus dem Jahre 2010, die Erkenntnisse der im April 2015 veröffentlichte »EGO-Studie« der GEW über die Arbeitszufriedenheit und -situation des pädagogischen Personals in Berliner Ganztagsgrundschulen sowie ausgewählte Resultate der Evaluationsbefragung "Ganztagsgrundschulen in Berlin - Gute Orte für unsere Kinder?" vom September 2015 des Paritätischen Landesverband Berlin e.V. und des Dachverband der Kinder- und Schülerläden e.V. (DaKS).

Die Bedeutung der PISA-Studie für die Qualitäts- und Ganztagschuldebatte im deutschen Bildungssystem wird ebenfalls einer genaueren Analyse unterzogen, das bundesweite Investitionsprogramm zur Entwicklung von Ganztagschulen wird erläutert und Theoriekonzepte wie Lebenswelt- oder Sozialraumorientierung werden im Kontext der Ganztagsgrundschule betrachtet. Qualität, Ökonomisierung und konzeptionelle Vernetzung ganztägiger Schulformen finden im Anschluss Eingang in eine kritische Auseinandersetzung unter der Folie der Berliner Ganztagschulentwicklung.

Den aktuellen Praxisbezug ganztägiger schulischer Betreuungsangebote stellen in dieser Arbeit abschließend einige ausgewählte Bereiche wie 'jahrgangsübergreifendes Lernen', 'Zugang zum Ganztag', 'Inklusion', 'Rhythmisierung' sowie 'Personal' her und auch die »best-practice-Beispiele« der sogenannten »Leuchtturmschulen« bleiben nicht unerwähnt.

In Verbindung von wissenschaftlichem Theoriebezug, fundierter Literaturrecherche und bildungspolitischer Diskursbetrachtung wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit einerseits der Versuch einer qualifizierten Gegenüberstellung von historischer Ganztagschulreform, bildungspolitisch formuliertem Anspruch und schulischer Realität unternommen und andererseits die sozialpädagogische Qualität dieser Schulreform im aktuellen Bezug abschließend bewertet.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	II
INHALTSVERZEICHNIS	III
VORWORT	V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS UND GLOSSAR	VIII
EINLEITUNG	1
1. VON DER VIERTELTAGS- ODER STUNDENSCHULE ÜBER DIE VERLÄSSLICHE HALBTAGSSCHULE ZUR BERLINER GANZTAGSGRUNDSCHULE	3
1.1 AUSGEWÄHLTE REFORMPÄDAGOGISCHE SCHULKONZEPTE IN BERLIN VOR DEM ZWEITEN WELTKRIEG	3
1.2 BERLINER GANZTAGSSCHULERZIEHUNG IM DEUTSCH-DEUTSCHEN VERGLEICH	5
1.3 ZWISCHENFAZIT	19
2. DIE GANZTAGSSCHULE ALS ENTWICKLUNGSFELD	21
2.1 GESELLSCHAFTLICHER WANDEL UND BILDUNGSPOLITISCHE WEICHENSTELLUNGEN	21
2.2 »PISA-SCHOCK« ODER »PISA-LÜGE«? – EIN BILDUNGSPOLITISCHES EREIGNIS ZU BEGINN DER 2000ER JAHRE	22
2.3 "INVESTITIONSPROGRAMM – ZUKUNFT BILDUNG UND BETREUUNG" (IZBB) ZUM AUSBAU VON GANZTAGSSCHULEN	26
2.4 DAS "BERLINER LEITBILD FÜR DIE OFFENE GANZTAGSGRUNDSCHULE"	27
2.5 DAS "BERLINER BILDUNGSPROGRAMM FÜR DIE OFFENE GANZTAGSGRUNDSCHULE"	28
2.6 ZWISCHENFAZIT	28
3. SCHULTHEORETISCHE KONZEPTE UND ZUGÄNGE	31
3.1 LEBENSWELT- UND SOZIALRAUMORIENTIERTE BILDUNGSZUGÄNGE	31
3.2 BILDUNGSLANDSCHAFTEN UND SCHULENTWICKLUNGSTHEORIEN	32
3.3 ZWISCHENFAZIT	33

4. DIE GANZTAGSSCHULE ALS FORSCHUNGSFELD 35

4.1 STEG, EGO, »GUTE ORTE FÜR KINDER« UND Co. – BEISPIELHAFT ERGEBNISSE AUSGEWÄHLTER SCHULSTUDIEN _____	36
4.2 ZWISCHENFAZIT _____	40

5. ZEHN JAHRE NACH DER REFORM – STRUKTUR- UND QUALITÄTSCHARAKTERISTIKA FÜR GANZTAGSSCHULEN 42

5.1 KONZEPTIONELLE VERNETZUNG VON UNTERRICHT UND AUßERUNTERRICHTLICHEN ANGEBOTEN	42
5.2 QUANTITÄT VOR QUALITÄT – ALLEINSTELLUNGS- UND QUALITÄTSMERKMAL GANZTAGSSCHULE	43
5.3 ÖKONOMISIERUNG IN DER GANZTAGSBETREUUNG _____	44
5.4 ZWISCHENFAZIT _____	46

6. AUSGEWÄHLTE PRAXISBEREICHE HEUTIGER GANZTAGSGRUNDSCHULEN IN BERLIN 48

6.1 ALLGEMEINES AUS DER EFÖB _____	48
6.2 GANZTAGSGRUNDSCHULE JA, ABER LEIDER NICHT FÜR ALLE! _____	50
6.3 LERNGRUPPENORGANISATION – JÜL 1/2, JÜL 1/2/3 & JABL _____	51
6.4 INKLUSION UND INTEGRATION IM KONTEXT SCHULISCHER TEILHABEKONZEPTE _____	56
6.5 RHYTHMISIERUNG UND DER UMGANG MIT ZEIT IN DER BERLINER GANZTAGSGRUNDSCHULE _____	58
6.6 PÄDAGOGISCHES PERSONAL AN GANZTAGSGRUNDSCHULEN _____	60
6.7 GANZTAGSRÄUME ALS SCHULISCHE MANÖVRIERMASSE _____	66
6.8 ZWISCHENFAZIT _____	67

7. »LEUCHTTURMSCHULEN« ALS EXEMPEL GELUNGENER GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG 70

8. BEWERTUNG DER REFORM UND PERSÖNLICHE EINSCHÄTZUNG 72

FAZIT 74

QUELLEN 78

Vorwort

In Anlehnung an Wilhelm von Humboldt möchte ich zu Beginn dieser Bachelorarbeit anmerken, dass nur der, welcher die Geschichte kennt und weiß, was früher war, in der Lage ist, vorurteilsfrei zu beurteilen was heute ist und darüber zu entscheiden, was morgen sein soll. Durch die historische Rekonstruktion der Ganztagschule zu Beginn dieser Studienarbeit soll verdeutlicht werden, dass ganztägige Bildungsangebote im schulischen Kontext keine neue, postmoderne Schöpfung sind, sondern pädagogische Reformkonzepte Schule schon immer als Angebot über den gesamten Tag hinweg begriffen und weiterverfolgt haben. Zahlreiche Vorläufer und Anschlussstellen belegen, dass über den ganzen Tag verteilte Förderung und Betreuung in einem schulischen Kontext keine alleinige Erfindung heutiger Bildungspolitiker ist. Gerade die Einbindung der fast einhundertjährigen Entwicklung von Ganztagschulen in diese Arbeit öffnet den differenzierenden Blick zwischen Anspruch und Umsetzung ganztägiger Schulerziehung und ermöglicht so eine tiefere Bewertung heutiger Ganztagschulkonzepte.

Das Thema Ganztagsgrundschule begleitet mich beruflich schon seit 1983. Damals zuerst als Erzieher in einem Berliner Schülerladen, später als Angestellter und Vorstand unseres erzieher/innen/geführten Vereins und weiter als Mitglied im Arbeitskreis der Schülerläden beim DaKS (Dachverband der Berliner Kinder- und Schülerläden e.V.). Mit der sogenannten »Hortverlagerung« im Jahr 2005 bot sich mir die Chance, mein berufliches Tätigkeitsfeld von der Jugendhilfe unter das Dach *Schule* zu verlagern. Um den Reformprozess aktiv und qualifiziert begleiten zu können, habe ich mich berufsbegleitend von 2006 bis 2008 zum "Multiplikator für Bildung in Ganztagsgrundschulen" zertifiziert fortbilden lassen. Gleichzeitig war ich auch als Mitglied im Beirat zum "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule" aktiv und seit 2011 moderiere ich den "Arbeitskreis Koordinierende Leitungen" schulischer Ganztagsbetreuung (eFöB, ergänzende Förderung und Betreuung, vormals »Hort«) beim Paritätischen Landesverband Berlin im "Referat Schulbezogene Jugendhilfe".

Seit 2008 bin ich für unseren, als schulischen Kooperationspartner neu gegründeten freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die KuBiS gGmbH (Kooperation und Bildung in Schulen) als Geschäftsführer tätig. Inzwischen arbeitet mein Träger mit drei Grundschulen in Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf sowie mit einer Grundschule in Treptow-Köpenick zusammen und betreibt die "Integrationskindertagesstätte Kastanie" im Berliner Westend. Insgesamt beschäftigt die KuBiS gGmbH inzwischen über 80 pädagogi-

sche Mitarbeiter/innen und betreut an seinen sechs Standorten zusammen etwa 900 Kinder im Alter von 1 bis 13 Jahren.

Die Berliner Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter ist somit seit mehr als 30 Jahren mein beruflicher Tätigkeitsbereich. Mehrmals während meines beruflichen Werdegangs war ich also gezwungen, mein Berufsfeld neu zu denken, meinen Arbeitsplatz neu zu definieren, weiterzuentwickeln und den sich ändernden Erfordernissen anzupassen oder meiner beruflichen Zukunft ein neues Ziel voranzustellen. Mein Beruf war und ist für mich immer auch Berufung, ist Ansporn Neues zu wagen, Grenzen zu überschreiten und Dinge in Bewegung zu bringen.

Ausgehend vom täglich erfahrbaren Widerspruch zwischen propagiertem Anspruch und gelebter Praxis der heutigen Berliner Ganztagsgrundschule möchte ich mit der vorliegenden Bachelorarbeit, im Kontext meiner Praxiserfahrung und in der Rolle des »Critical Friend«¹, einen tiefergehenden Blick auf die Praxis ganztägiger Bildung und Betreuung in Schule werfen. Zehn Jahre nach Einführung der Berliner Ganztagsgrundschule und fünf Jahre nach Veröffentlichung des "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule" wird es Zeit genauer hinzuschauen und, wenn nötig, den »Finger in die Wunde« zu legen. Dabei soll diese Bachelorarbeit gleichzeitig Beitrag einer längst überfälligen, jetzt endlich angestoßenen fachpolitischen Qualitätsdiskussion ganztägiger Betreuung von Kindern in Berliner Grundschulen sein, abseits von Modell- oder Leuchtturmschulen, mit dem fachlichen Blick auf den ganz normalen Alltag sozialpädagogischer Ganztagsbetreuung, aus Sicht der Praxis für die Praxis und der vor Ort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen.

¹ Mit der Begrifflichkeit des »Critical Friend« bezeichnet man die Methode eines kollegialen Feedbacks. Die Beobachtungen und Rückmeldungen sollen dabei konstruktive Hinweise für Veränderungs- oder Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen.

In dieser Bachelorarbeit werden des Öfteren Begriffe wie 'Hort', 'Stundenschule', 'Westen' oder 'Osten' usw. verwendet. Dies geschieht weder in diskriminierender noch in wertender Absicht, sondern immer im Kontext der gängigen Verwendung während der jeweiligen Zeitepoche. Zur besseren Sichtbarkeit zeitdokumentarischer Begrifflichkeiten sind diese meist kursiv gesetzt. Wenn von 'der Ganztagsgrundschule' die Rede ist, dann sind damit gerade nicht Leuchtturm-, Reform-, Modell-, Schulpreis- oder Laborschulen, sondern ganz normale Regelschulen, meist mit offenem Ganztagsangebot, gemeint. Auch wird, um die Lesbarkeit des Textes nicht unnötig zu erschweren, in der Regel nur von Erzieherinnen und Erziehern gesprochen, auch wenn natürlich in diesem Kontext auch alle anderen pädagogischen Fachkräfte an Schule, wie z.B. Sozialpädagog/inn/en oder Sonderpädagog/inn/en gleichermaßen gemeint sind.

Die Debatte um eine sprachliche Diskriminierung durch das »generische Maskulinum« wird bereits seit den 1980er Jahren sehr kontrovers geführt und hat bisher noch kein einheitlich gültiges, von allen Seiten akzeptiertes Ergebnis von männlicher und weiblicher Wortendung hervorgebracht. Feminine Wortendungen in Klammern oder in Form der »Anhängsel« werden oft als Herabminderung der weiblicher², ebenso wie das inzwischen häufig verwendete »Binnen-I«, als Diskriminierung der männlichen Schreibweise aufgefasst. Nicht immer ist es möglich, die volle weibliche und männliche oder eine geschlechtsneutrale Formulierung in einem Text zu verwenden. Deshalb benutze ich in meinen Arbeiten die Form der Schrägstriche, allerdings in der selten gebräuchlichen Doppelvariante ohne den, durch den Duden empfohlenen Auslassungsbindestrich. Auf diese Weise wird weder auf eine Verstümmelung hingewiesen, noch wird eine herabmindernde Wortendung an die männliche Schreibweise angehängt. Da durch ein Weglassen der Schrägstriche jeweils wertgleiche männliche oder weibliche Wortformen entstehen (z.B. wird aus 'Kolleg/inn/en' entweder 'Kollegen' oder 'Kolleginnen'), stellt diese gendersensible Schreibweise in meinen Augen eine sinnvolle, gleichberechtigte und nachvollziehbare Möglichkeit der Vermeidung sprachlicher Diskriminierung dar³. Die kontroverse Diskussion bzw. die diffamierende Hetze in den Sozialen Netzwerken um die Vorschläge von Profx. Lann Hornscheidt zur Verwendung geschlechtsneutraler Wortendungen zeigt mehr als deutlich, wie notwendig die Auseinandersetzung um eine gendersensible Sprache auch heute noch ist⁴.

Letztendlich dürfen, im Angesicht der überaus wichtigen Diskussion um diskriminierungsfreie Schreibweisen, trotzdem nie die Verständlichkeit eines Textes, seine inhaltliche Aussagefähigkeit und die Nachvollziehbarkeit des Anliegens, darunter leiden.

² vgl. ASH BERLIN 2012: 1.

³ vgl. DONAU-UNIVERSITÄT KREMS 2011: 4.

⁴ vgl. FAZ 2014: o. S.

Abkürzungsverzeichnis und Glossar

AGS –	Arbeits- und Gesundheitsschutz	
ArbSchG –	Arbeitsschutzgesetz	
AZ –	Arbeitszufriedenheit	
BEAS Berlin –	Belastungen von Erzieher/inne/n in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt)	
BGF –	Betriebliche Gesundheitsförderung	
BKGG –	Bundeskindergeldgesetz	
BMBF –	Bundesministerium für Bildung und Forschung	
BMFSFJ –	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	
BuT –	Bildungs- und Teilhabepaket	Leistungen für Bildung und Teilhabe, auch Bildungs- und Teilhabepaket genannt, geregelt in den Ausführungsvorschriften über die Gewährung der Leistungen für Bildung und Teilhabe nach den §§ 28, 29 SGB II und den §§ 34, 34a SGB XII, Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II), Sozialhilfe (SGB XII), Kinderzuschlag (§ 6b, BKGG), Wohngeldempfänger (WoGG) & AsylbLG
DaKS –	Dachverband der Berliner Kinder- und Schülerläden e.V.	
DBR –	Deutscher Bildungsrat	
DGUV –	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung	
DIN –	Deutsche Industrienorm	
	Diversity/Diversität	Vielfalt, Heterogenität als Normalfall sowie Individualität als Bereicherung und nicht als Störung
DJI –	Deutsches Jugendinstitut	
DPW –	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband	
eFöB –	Ergänzende Förderung und Betreuung	(früher »Hort«)
EGO-Studie –	Erzieherinnen-Gesundheit-Organisation-Studie Berlin	Befragung im Rahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes für Erzieher/innen in Berliner Ganztagsgrundschulen des Instituts für Gesundheit und Organisation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung in Zusammenarbeit mit der GEW Berlin
EKT –	Elterninitiativ-Kinder-Tagesstätte	
ESF –	Europäischer Sozialfonds	
FU Berlin –	Freie Universität Berlin	
GEW –	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft	
GGB –	Gebundener Ganztagsbetrieb	In Berlin Teilnahmepflicht bis 16:00 Uhr an min. 4 Tagen der Woche

GsVO	–	Grundschulverordnung	
GTS	–	Ganztagsschule	
GTGS	–	Ganztagsgrundschule	
IGLU	–	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung	Studie zur Erfassung des Leseverständnisses am Ende der vierten Jahrgangsstufe unter den Aspekten 'Verstehensprozess' und 'Leseintention' in einem fünfjährigen Untersuchungsrythmus
INA	–	Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH,	Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin
		Index	Übersicht, Register, Anzeiger
		Integration	Eingliederung, Anpassung, Angleichung
		Inklusion	Einschluss, Einbeziehung, Dazugehörigkeit
ISBJ	–	Integrierte Software Berliner Jugendhilfe	
ISEI	–	International Socio-Economic Index	
IZBB	–	Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung	Investitionsprogramm der Bundesregierung zur Unterstützung des Ausbaus von Ganztagsschulen, 2003 bis 2007 mit einem Etat von vier Milliarden Euro, verlängert bis 2009
JabL	–	Jahrgangsbezogene Lerngruppe	
JüL	–	Jahrgangsübergreifende Lerngruppe	In der Grundschule gemeinsamer Unterricht der Jahrgänge 1 und 2, bzw. 1, 2 und 3, JüL kann es auch in den oberen Klassenstufen geben
Kita	–	Kindertagesstätte	
KitaFöG	–	Kindertagesförderungsgesetz	Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege
KJHG	–	Kinder- und Jugendhilfegesetz	Inzwischen Teil des Achten Buches, Sozialgesetzbuch, SGB VIII
KMK	–	Kultusministerkonferenz	
KTKBG	–	Kita- und Tagespflegekostenbeteiligungsgesetz	
LmB	–	Lehrmittelbefreiung	Gilt für Eltern, die aufgrund ihrer familialen Situation Transferleistungen erhalten und von der Zuzahlung zu den Lehrmitteln befreit sind
mpA	–	Mittelbare pädagogische Arbeit	Z.B. Vor- und Nachbereitungszeiten, Sitzungen und Kooperationszeiten für päd. Personal
ndH	–	Nichtdeutsche Herkunftssprache	
OECD	–	Organisation for Economic Cooperation and Development	Deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

OGB –	Offener Ganztagsbetrieb	Modulabhängig 6 bis 18 Uhr, kostenpflichtig, Bedarfsbescheid (= Betreuungsgutschein) notwendig
PB-E –	Prüfliste zu Belastungen bei Erzieher/inne/n	
PISA –	Program for International Student Assessment (auch PISA-I genannt)	Schulleistungsvergleichsuntersuchungen der OECD, seit 2000 Durchführung in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten und von Partnerstaaten, ihr Ziel ist die Messung von alltags- und berufsrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler/innen
PISA-E –	Program for International Student Assessment, nationale deutsche Ergänzung	Zusätzlich zu den 200 PISA-I Schulen werden in Deutschland 1000 weitere Schulen getestet und PISA-E ist damit national deutlich umfangreicher als PISA-I
Saph –	Schulanfangsphase	In Berlin die schulischen Jahrgangsstufen 1 und 2
SBZ –	Sowjetische Besatzungszone	
SchüFöVO –	Schülerförderungs- und -betreuungsverordnung	Verordnung über die ergänzende Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern
SchulG –	Schulgesetz	
SEIS –	Selbstevaluation in Schulen	
SenBJW –	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft	
SenBJS –	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport	
SGB –	Sozialgesetzbuch	
SoPädVO –	Sonderpädagogikverordnung	
SSM –	Strukturelle Sparmaßnahme	
StEG –	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen	Forschungsförderungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
TIMSS –	Trends in International Mathematics and Science Study	Studie zur Erfassung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundkenntnisse von Schüler/inne/n am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus
TKBG –	Tagesbetreuungskostenbeteiligungsgesetz	Gesetz über die Beteiligung an den Kosten der Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege sowie in außerunterrichtlichen schulischen Betreuungsangeboten
UN-BRK –	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen	
VERA 3 –	Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 3	Durchführung in allen 16 Bundesländern
VHG –	Verlässliche Halbtagsgrundschule	In Berlin von 7 bis 13:30 Uhr, kostenfrei

Einleitung

„Alle Kinder haben das Recht auf eine gute Schule“ (RAMSEGER/PREISSING/PESCH 2009: 9), mit diesen Worten beginnt das inzwischen fünf Jahre alte "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule". Vor nunmehr 10 Jahren wurde im Zuge der sogenannten »Hortverlagerung« die ganztägige Betreuung von Grundschulkindern in Berlin gänzlich dem Schulbereich zugeordnet. Seitdem hat jede Berliner Grundschule auch ein Ganztagsangebot vorzuhalten, entweder in offener oder gebundener Form, in staatlicher oder in freier Trägerschaft, im Schulgebäude oder in Ausnahmefällen auch außerhalb. Der Gedanke ganztägiger Schulbetreuung ist jedoch nicht neu und schon gar keine Erfindung heutiger Bildungspolitiker. Ganztagschulversuche gab es in der Vergangenheit viele an der Zahl und die Diskussion um eine ganztägige Organisation der Schule begleitet das deutsche Bildungswesen seit mehr als einhundert Jahren. Im Kontext ihres historischen Werdegangs fragt HESENER zu Recht, ob die Einführung ganztägiger Schulformen immer nur dann thematisch relevant wurde, wenn die Halbtagschule nicht mehr in der Lage war, die an sie gestellten Aufgaben zu erfüllen oder bildungspolitische Problemlagen zu lösen (vgl. 2006: 1).

Im Gegensatz zur DDR, die aus unterschiedlichen Gründen die ganztägige Betreuung von Kindern trotz Hürden und Schwierigkeiten sukzessive ausbaute, wurde in der Bundesrepublik das Thema Ganztagschule bzw. Ganztagsgrundschule in den Nachkriegsjahren, bis auf einige reformpädagogische Projekte, nicht zum Gegenstand bildungspolitischer Überlegungen gemacht. Zusätzlich dominierte viele Jahre lang eine überwiegend gesellschaftlich-ökonomische Perspektive die Diskussion um die ganztägige Schulerziehung und reformorientierte Pädagog/inn/en warnten immer wieder davor, pädagogisch didaktische Gesichtspunkte außer Acht zu lassen (vgl. LUDWIG 2003: 25f.). Erst zum Jahrtausendwechsel fand ganztägige Schulbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wieder zunehmende Beachtung und die einzelnen Bundesländer machten sich schrittweise daran, die Projekt Ganztagschule zu konzipieren, rechtlich zu verankern und in unterschiedlicher Ausgestaltung umzusetzen.

Was für eine gute Ganztagschule notwendig ist, lässt sich im "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule" sehr gut nachlesen. Auch fünf Jahre nach dessen Erscheinen kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die dort formulierten Ansprüche an vielen Schulen nicht viel mehr sind, als geduldiges Papier auf dem sie stehen. Warum sind scheinbar so viele Reformideen der »Aufbruchszeit« im Laufe der letzten zehn Jahre auf der Strecke geblieben? In einer Kombination aus politischer Diskursbetrachtung, wissenschaftlichem Theoriebezug, fundierter Literaturrecherche, sowie der Analyse von schul- und bildungspolitischen Archivalien soll im

Rahmen der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen werden, einen qualifizierten Vergleich zwischen historischer Ganztagschulreform, bildungspolitisch formuliertem Anspruch und aktueller Ganztagschulpraxis zu ziehen. Nach einer holzschnittartigen zeitgeschichtlichen Einordnung der Ganztagschulbegründung des 19. und 20. Jahrhundert und der Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren in beiden deutschen Teilstaaten, folgt im Anschluss eine kurze Darstellung einzelner Reformvorhaben. Weiter wird der Fokus auf die Ganztagschulentwicklung in Westberlin gelegt, denn auch die »Mauerstadt« folgte dem Aufruf ganztägiger Bildung und Betreuung.

In den nächsten Abschnitten werden zum Einen kurz die, fast völlig in Vergessenheit geratenen ersten Überlegungen der sogenannten »Scholz-Kommission« des Berliner Senats, welche entscheidend zur Einführung der Ganztagschule mit beigetragen haben und ausschlaggebend für die inzwischen umgesetzte Struktur von verlässlicher halbtags- (VHG) und offener bzw. gebundener Ganztagsgrundschule waren, in Erinnerung gebracht. Zum Anderen wird die, durch den sogenannten »PISA-Schock« begründete Qualitäts- und Ganztagschuldebatte im deutschen Bildungssystem einer genaueren Analyse unterzogen. Den Forschungsbezug stellen im weiteren Verlauf des Textes einige aktuelle Studien zur Ganztagschul- und Ganztagsgrundschulentwicklung her. Dabei wird einerseits auf die Ergebnisse der bundesweiten "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG) aus dem Jahre 2010 zur Entwicklung und Wirkung von Ganztagschulen Bezug genommen, andererseits werden die Erkenntnisse der im April 2015 veröffentlichte »EGO-Studie« der GEW über die Arbeitszufriedenheit und -situation des pädagogischen Personals in Berliner Ganztagsgrundschulen erläutert. Die im September 2015 präsentierten Resultate der Evaluationsbefragung auf der Grundlage der Entwicklungsziele des "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule" unter dem Titel "Ganztagsgrundschulen in Berlin - Gute Orte für unsere Kinder?" des "Paritätischen Landesverband Berlin e.V." und des "Dachverband der Kinder- und Schülerläden e.V." (DaKS), bilden den Abschluss dieses Textabschnitts.

Im Folgenden werden in den ausgewählten Bereichen 'Zugang', 'jahrgangsübergreifendes Lernen', 'Inklusion', 'Zeit' und 'Personal' die Erfolge, Probleme sowie die pädagogische Praxis in Berliner Ganztagsgrundschulen einer tiefergehenden Untersuchung unterzogen, um Anspruch und schulische Realität gegenüberstellend zu diskutieren und diese Schulreform fundiert zu bewerten. Abschließend soll anhand der aktuellen Ganztagsgrundschulsituation in Berlin die grundsätzliche Frage beantwortet werden, ob allein schon die berlinweite Einführung der Ganztagsgrundschule ein Kriterium für gute Schul- und Bildungsqualität darstellt und die, von STEFAN APPEL bereits 2004 aufgestellte These, dass nicht überall wo Ganztagschule dran steht, auch Ganztagschule drin ist, auch heute noch Bestand hat? (vgl. APPEL 2004: o. S.).

1. Von der Vierteltags- oder Stundenschule über die Verlässliche Halbtagschule zur Berliner Ganztagsgrundschule

1.1 Ausgewählte reformpädagogische Schulkonzepte in Berlin vor dem zweiten Weltkrieg

Seitdem es Ganztagschulen gibt, gibt es sie in Formen, Konzepten und Projekten wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten. Diese Tatsache macht es umso schwieriger, sie zu verorten bzw. vergleichende Beobachtungen zu entwerfen. Die über viele Jahre gewachsene Trennung zwischen Jugendwohlfahrt und Bildungssystem, zwischen Hort und Schule, macht es heute umso schwieriger, beide Bereiche unter einem Dach zu vereinen, denn während die Freien Wohlfahrtsverbände Angst vor zu viel staatlicher Einflussnahme haben, stehen die Schulen Jugendwohlfahrtsmaßnahmen in ihren Einrichtungen meist misstrauisch gegenüber (vgl. BALLUSECK 1997: 11f.).

Die moderne Ganztagschule hat ihre Wurzeln in der historischen Reformpädagogik zwischen 1890 und 1940. Bis Ende des 19. Jahrhunderts waren die deutsche Volksschule und höhere Schulen echte Ganztagschulen mit geteilter Unterrichtszeit, mit bis zu 40 vollen Zeitstunden und täglichen Hausaufgabenzeiten zwischen 3 und 5 Stunden (vgl. GAUGER 2005: 127). Der Unterricht fand am Vormittag von 8 bis 12 Uhr und am Nachmittag von 14 bis 16 Uhr statt. Lediglich in einer zweistündigen Pause über Mittag gingen die Schülerinnen und Schüler zum Essen nach Hause. Im Anschluss an den Nachmittagsunterricht waren i. d. R. noch Hausaufgaben zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu erledigen (vgl. LUDWIG 2003: 26). Damit entsprach die deutsche Ganztagschule des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts der Zeiteinteilung vieler Erwachsener, besonders der von Handwerkern (vgl. DECKERT-PEACEMAN 2006: 116; vgl. LUDWIG 2005: 261).

Erste entscheidende Impulse für die weitere Ganztagschulentwicklung gab das damalige reformpädagogische Konzept der *Wald- und Freiluftschule*. In einer Zusammenarbeit von Pädagog/inn/en und Mediziner/inne/n ging es im Ursprung darum, „[...] eine Synthese von Gesundheitsvorsorge und Bildungshilfe für gesundheitlich gefährdete Kinder zu finden“ (LUDWIG 2003: 30). Bereits 1881 erging der Antrag des Arztes Dr. Adolf Baginsky an die Berliner Stadtverwaltung eine *Waldschule* am Rande der Stadt errichten zu dürfen. Schließlich wurde 1904 in Berlin-Charlottenburg vom Schulrat Herrmann Neufert und dem Medizinalrat Dr. Bernhard Bendix, als erste Schule dieser Art, die *Volkswaldschule Charlottenburg* von einer Kooperation aus Medizinern und Schulkritikern als Gegenentwurf zur vorherrschenden Regelschule ins Leben gerufen (vgl. LUDWIG 2005: 266). Laut HESENER verstand Sie sich „[...] als Tageseinrichtung für

gesundheitlich gefährdete Stadtkinder“ (2006: 3). Zum pädagogischen Anspruch dieser Reformschule gehörten bereits damals Forderungen wie Klassenstärken von 20 bis 25 Jungen und Mädchen (üblich waren 40 bis 50 Schüler/innen, meist geschlechtlich getrennt), Unterrichtsstunden mit einer Dauer von 30 Minuten, Individualisierung des Unterrichts nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit, Beschäftigung während unterrichtsfreier Zeiten, Ruhe- und Erholungsphasen, Sport, Spiel, Theater und Musik, Feste und Ausstellungen, Kursangebote, Elemente der Schülerselbstverwaltung, eine intensive Elternarbeit sowie gesunde, nach ärztlichen Gesichtspunkten zusammengestellte Mahlzeiten (vgl. LUDWIG 2003: 30f.). Nach Einrichtung einer ersten, nur für Volksschüler gedachten Institution, wurde bereits 1910 die *Höhere Waldschule Charlottenburg* gegründet. Gleichzeitig veränderte sich der pädagogische Ansatz des Waldschulkonzeptes. Sie sollte nicht länger nur Sonderschule für erholungsbedürftige Kinder sein, sondern auch für gesunde Kinder als ideale Gestalt einer neuen Schulform eingeführt werden. Bereits Mitte der 1920er Jahre soll es bereits über 40, nach dem Vorbild der *Volkswaldschule Charlottenburg* arbeitende Schulen in Deutschland gegeben haben (vgl. ebenda: 31; vgl. LUDWIG 2005: 267).

Am Dammweg in Berlin-Neukölln startete der Berliner Reformpädagoge Fritz Karsen zusammen mit dem Architekten Bruno Taut 1928 den Ganztagschulversuch einer *Rationalisierten Schule*. Ungewöhnlich für die damalige Reformpädagogik war „[...] eine neue Form betriebswirtschaftlich orientierter, funktionaler Rationalität [...]“ (LUDWIG 2003: 34). Dem heutigen Gemeinschaftsschulkonzept nicht unähnlich, sollte hier auf eine Institutionstrennung verzichtet und auf die Notwendigkeiten des Gegenwartlebens vorbereitet werden. Im Sinne einer einheitlichen Schule für alle Altersstufen und alle Kinder im Einschulungsbereich gab es keine Trennung nach dem 8. Schuljahr. Differenzierungen erfolgten nur nach wissenschaftlichen oder praktischen Einstufungen. Schüler/innen der praktisch betonten Gruppe sollten die Gesamtschule bis zur mittleren Reife besuchen und die theoretisch orientierte Gruppe sollte die Oberstufe in vier Zweigen, einem wirtschaftlich-sozialen, einem technisch-mathematischen, einem künstlerischen und einem philologisch-sprachlichen, absolvieren. Über die übliche Zeit hinaus bis in den Nachmittag hinein sollten im Unterricht kooperative Arbeitsformen, Gruppenarbeit und projektartiges Vorgehen realisiert und ergänzende sportliche Betätigungen sowie Möglichkeiten der Erholung angeboten werden. Abgesehen von der Einrichtung eines Probeklassenraumes kam es jedoch nicht zu einer tatsächlichen Umsetzung des beschriebenen Konzeptes. Die Wirtschaftskrise von 1929/1930 und die Machtübernahme der Nationalsozialisten beendeten, aufgrund der jüdischen Abstammung des Reformpädagogen Karsen, das Schulprojekt der *Rationalisierten Schule* bevor es in Gänze verwirklicht werden konnte (vgl. LUDWIG 2003: 34ff.).

1.2 Berliner Ganztagsschülerziehung im deutsch-deutschen Vergleich

Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte im Volksschulbereich die Umstellung auf Halbtagschulen mit Schichtbetrieb und 1911 wurde in Deutschland die Unterrichtsstunde von 60 auf 45 Minuten gekürzt. Einerseits um auf die noch weit verbreitete Kinderarbeit in der elterlichen Landwirtschaft oder im Handwerksbetrieb Rücksicht zu nehmen, andererseits um steigende Schüler/innen/zahlen unter knappen Ressourcen an Lehrpersonal und Schulräumen zu organisieren (vgl. ebenda: 26; vgl. BMFSFJ 2005: 305/Fußnote).

In der Zeit von 1950 bis 1989 entwickelten sich, aufgrund der Differenz der gesellschaftlichen Systeme, die Bildungslandschaften der beiden deutschen Staaten schon im ihrem Bildungsansatz in diametral entgegengesetzte Richtungen. Sie teilten sich dabei die gemeinsame Tradition der Weimarer Republik einer institutionalisierten Aufgabentrennung zwischen Schulbildung als Auftrag des Staates, Kindererziehung als Elternpflicht und einem öffentlichen Betreuungs- und Erziehungsangebot für soziale Problemfälle (vgl. HAGEMANN 2005: o. S.).

In beiden gesellschaftlichen Systemen wurde versucht, die Bemühungen des jeweiligen »Klassenfeindes« zu diskreditieren und während der Osten das Ideal des Kollektivs propagierte, verfolgte der Westen das Leitbild der Individualität. Die Unterschiedlichkeit der beiden deutschen Gesellschaftssysteme macht es notwendig, im weiteren Verlauf die Ganztagsschulentwicklung für beide deutsche Staaten zuerst getrennt zu betrachten.

Die Entwicklung der Ganztagsschule in der ehemaligen DDR bis 1960

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges und der Zerschlagung des Hitlerfaschismus galt es Waisen, Halbwaisen oder Kinder aus kriegsgeschädigten Familien in unterschiedlichen Einrichtungen der Heimerziehung unterzubringen. Dazu entstanden in der 'Sowjetischen Besatzungszone' (SBZ) „[...] Vorschulheime, Heime für schulpflichtige Kinder, Jugendwohnheime, Heime für Hilfsschüler und Kinder mit wesentlichen physischen oder psychischen Mängeln sowie Jugendwerkhöfe [...]“ (DREWELOW 1962: 19). Nach der Staatsgründung der DDR im Jahre 1949 wurde die traditionelle Halbtagschulstruktur noch beibehalten. Mit Beginn der 1950er Jahre besuchten in zunehmender Zahl vor allen Dingen jüngere Kinder, im Anschluss an den Pflichtunterricht den Hort, um die »werktätige Frau« von der Doppelbelastung Arbeit und Familie zu entlasten. Doch die meisten Kinder verbrachten ihre Freizeit noch immer auf der Straße. Diesem Zustand wollte man, aus sozialpolitischen sowie sozialpädagogischen Gründen, etwas entgegensetzen und im Zuge sozialistischer Erziehungsüberlegungen gewann

die Idee der Ganztagschule zunehmend an Bedeutung (vgl. GEIßLER 2004: 162). Mehr und mehr wurde ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung zu einem festen Bestandteil des staatlichen Erziehungssystems der noch jungen ostdeutschen Republik.

Die erste *Tagesheimschule*⁵ der Deutschen Demokratischen Republik eröffnete am 9. September 1957 im Plänterwald im Berliner Stadtbezirk Treptow. Berlin-Treptow galt jedoch nicht als typischer Arbeiterwohnbezirk und verhältnismäßig wenige Frauen und Mütter waren werktätig. Aus diesem Grund nahmen bei Eröffnung der Schule von insgesamt 570 Schülerinnen und Schülern nur etwa 200 an der Ganztagerziehung teil. Im September 1959 kam, nach zahlreichen Gründungen im Gebiet der DDR, eine zweite in Berlin-Prenzlauer Berg hinzu. In den beiden Berliner *Tagesheimschulen* wurde die Mehrzahl der Schüler/innen noch nicht ganztägig betreut und nur wenige Pädagog/inn/en waren an der Ganztagerziehung beteiligt (vgl. DREWELOW 1962: 27ff.).

Das Konzept der Kollektiverziehung an *Tagesheimschulen* war als Schulversuch konzipiert und sollte auf Standorte in der ganzen Republik ausgedehnt werden. „Die Tagesheimschulen in unserer Republik sind Einrichtungen der Arbeiter- und Bauernmacht und [...] ein wichtiges Instrument in den Händen der Arbeiterklasse zur sozialistischen Erziehung der Kinder der Werktätigen [...]“ (ebenda: 47). Erst in der Gemeinsamkeit des schulischen Kollektivs wurde, im Sinne Makarenkos, die Chance gesehen, die Leistungen der Schüler/innen in deren Bewusstsein, Bestandteil zum Nutzen der sozialistischen Gesellschaft werden zu lassen. Bis September 1959 wuchs die Zahl der *Tagesheimschulen* auf elf an, von Rostock bis Bautzen und von Premnitz bis Guben. Als Versuchsschulen konzipiert dienten sie in erster Linie dazu, neue Formen der Kollektiverziehung in einer Verbindung von Betreuung am Vor- und Nachmittag für alle Klassenstufen zu erproben. Trotz einheitlicher politisch-pädagogischer Richtlinien arbeiteten diese Versuchsschulen teils sehr unterschiedlich. Allein gemein waren die Angebote eines warmen Mittagessens, eines morgendlichen Frühstücks, nachmittäglicher Vesper und gelenkter sowie ungelenkter Formen außerunterrichtlicher, individueller oder kollektiver Freizeitgestaltung. Für werktätige Eltern wurde ein Betreuungsangebot eingerichtet, welches von 6 Uhr morgens bis zum Unterrichtsbeginn sowie nach dem offiziellen Schulschluss bis 19 Uhr dauerte. In sogenannten Sammelgruppen konnten dort die Kinder unter Aufsicht von »Wertekräften« spielen (vgl. ebenda: 35).

⁵ „Als ‚Tagesheimschulen‘ werden die in den Jahren 1958 und 1959 entstandenen Ganztageseinrichtungen bezeichnet. Die später in größerem Umfang geschaffenen Schulen zur ganztägigen Bildung und Erziehung erhielten die Bezeichnung ‚Tagesschulen‘. Tagesheimschulen und Tagesschulen unterscheiden sich ihrem Charakter und ihrem Wesen nach nicht voneinander“ (DREWELOW 1962: 5).

Immer wieder kam es zu Mängeln in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort, denn eine wirkliche ganztägige Vermischung fand auch hier nicht statt. Der Vormittag blieb dem Unterricht der Lehrer/innen und der Nachmittag den Erzieher/innen überlassen, auch wenn bereits in der ersten Hälfte der 1960er Jahre verschiedenste pädagogische Konzepte – heutigen Angeboten an Ganztagschulen nicht unähnlich – existierten. Hierzu zählten z.B. Kursunterricht am Nachmittag, Fremdsprachenangebote, besondere Hausaufgabenzimmer, abwechselnde Phasen von Konzentration und Entspannung, Sport- oder Technikangebote, Gartenpflege oder die Hege und Züchtung von Tieren. Nicht selten kam es hier aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft, in aller Regel Arbeiterkinder, auch zu Problemhäufungen die nur schwer zu bewältigen waren. So blieb diese Schulform bei Eltern, z.B. in Berlin, meist unbeliebt und die Erfahrungen mit den jetzt eingeführten *Tagesheimschulen* blieben ambivalent (vgl. GEISLER 2004: 163ff.)

Bis 1960 entstanden in der ostdeutschen Teilrepublik 56 *Tagesschulen*, die im Gegensatz zu den *Tagesheimschulen* aber keine Einrichtungen reiner Ganztageserziehung waren. Auch in der Elternschaft der DDR sowie bei Ärzt/inn/en und in Lehrer/innen/kreisen stieß die ganztägige Schulerziehung aus pädagogischen oder gesundheitlichen Gründen nach wie vor auf Ablehnung. Zusätzliche Finanzierungsprobleme stoppten dann im Sommer 1960 die geplante flächendeckende Einführung der *Tagesheimschule* in der DDR. Trotzdem erhöhte sich, regional jedoch unterschiedlich, der Bestand an ganztägig betreuten Schulen im Vergleich zur Bundesrepublik deutlich (vgl. HAGEMANN/MATTES 2009: 15).

Die Entwicklung der Ganztagschule in der deutschen Bundesrepublik bis 1960

In der BRD war ganztägige, öffentliche Kindererziehung in Form der *Tagesheimschule* lediglich im Rahmen sozialfürsorglicher Notmaßnahmen für »erziehungsbehinderte Familien« bzw. für »Halbfamilien« oder Familien mit zwei berufstätigen Elternteilen, legitimiert und unterstand, so wie in der Weimarer Republik, noch bis weit nach Kriegsende der Jugendfürsorge. Wie HAGEMANN feststellt war Ganztagschule über viele Jahre Synonym einer Schule für „Problem- und Schlüsselkinder“ (2005: o. S.). Noch wurden Kindergarten- und Hortplätze bewusst knapp gehalten, um die mütterliche Erwerbsarbeit eindämmen und so die Vollbeschäftigung der männlichen Arbeitnehmer sicherstellen zu können. Auch war die Diskussion um die Ganztagschule lange Zeit von Bedenken christlich-konservativer Erziehungsvorstellungen der Familie und einer grundsätzlichen Ablehnung jeglicher nationalpolitischer Einheits- und Gemeinschaftserziehungskonzepte, wie der des sozialistischen Nachbarn, geprägt. Am Beispiel der Ganztagschuldiskussion wird deutlich wie sehr damalige, westlich-kapitalistisch orien-

tierte Wertmaßstäbe, die Ausgestaltung eines bildungspolitischen Reformkatalogs bestimmten (vgl. MATTES 2012: 185ff.).

Erst in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre wurde, mit der gewerkschaftlichen Forderung nach Einführung der Fünftagewoche und der damit verbundenen Abschaffung der sechstägigen Schulwoche, auch die Ganztagschuldebatte neu belebt (vgl. LUDWIG 2003: 25). Um den schulischen Lernstoff jetzt in nur fünf Tagen bewältigen zu können bot sich, als Lösung für die verknappte Lernzeit, die Verlängerung des Schultages bis hinein in den Nachmittag an (vgl. MATTES 2012: 186). Forderungen nach einer Abschaffung des Unterrichts am Samstag und der Anpassung von Erwerbs- und Schulzeiten fanden jedoch anfangs keine breite Unterstützung. Kirchen, Ärztinnen und Ärzte, Sozialwissenschaftler/innen und Lehrer/innen/verbände votierten weiterhin gegen die Ganztagschule und sahen die Einheit der Familie sowie die Gesundheit der Kinder durch eine Ausdehnung der täglichen Schulzeit gefährdet. Als weiteres Argument gegen die Ausweitung des Unterrichts auf den Nachmittag wurde auch gerne die Kollektiverziehung des sozialistischen Nachbarstaates herangezogen. Ihre propagandistische Gleichsetzung mit der NS-Gemeinschaftserziehung beförderte zusätzlich die reformfeindliche Haltung im bundesdeutschen Bildungswesen (vgl. HAGEMANN/MATTES 2009: 11ff.). Das segregierende, dreigliedrige Bildungswesen der BRD offenbarte jedoch immer wieder seine Rückständigkeit und mit der Zeit verlor auch der Verweis auf die staatlich verordnete Bildungspolitik der DDR seine abschreckende Wirkung.

Vergleichende Betrachtung der Ganztagschulentwicklung in beiden deutschen Staaten nach dem Mauerbau

In den 1960er und 1970er Jahren wurde in beiden deutschen Staaten intensiv über die zukünftige Gestaltung des Schulsystems diskutiert und in dieser Zeit wurden auch die Weichen für ein Halbtags- oder Ganztagsmodell gestellt (vgl. ebenda: 14). Die am Nachmittag freien Schulräume sollten in der DDR zukünftig für das schulische Mittagessen, die beaufsichtigte Erledigung der Schularbeiten sowie für Sport und Spiel der Kinder der »Werkstätigen« genutzt werden. Ganztags-erziehung in Ostdeutschland fand zum größten Teil in Schulen mit Horten oder Schulaufgabenzimmern statt. Auch in den folgenden Jahren blieb dies die übliche Art ganztägiger Betreuung. Die Horte waren meist direkt im Schulgebäude untergebracht und standen, genauso wie die Schulen, unter der Verwaltung des "Ministerium für Volksbildung". Nach dem Mauerbau im August 1961 erfolgte in der ehemaligen DDR dann ein zügiger Ausbau von Hortplätzen, um in einem Zusammenspiel von Schule und Hort, die kostengünstigere Ganztagsbetreuungsform zu organisieren und so vorhandene, meist weibliche Arbeitsmarktreserven nutzbar zu machen. Lehrer/innen und *Hortner/innen* arbeiteten eng zusammen und

die Schulklasse vom Vormittag war identisch mit der Hortgruppe am Nachmittag. Durch diese flächendeckend erfolgte Einrichtung von Schulhorten mit Mittagessen sowie der engen Einbindung außerschulischer Aktivitäten, konnte ein ganztägiges Betreuungsangebot vorgehalten werden, dem sich Eltern sowie Schülerinnen und Schüler kaum entziehen konnten. Die enge Kooperation von Vormittagsschule und Nachmittagshort mit staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen intensivierte gleichzeitig die sozialistische Steuerung politischer Bildung junger Staatsbürger/innen.

Besonders erwähnenswert ist, dass die Hortarbeit in der ehemaligen DDR, im Gegensatz zu heute, eine besondere Wertschätzung erfuhr. So bekamen die Erzieher/innen in den Horten nicht nur die gleiche Bezahlung wie die Unterstufenlehrer/innen, sie hatten auch das gleiche Mitspracherecht im *Pädagogischen Rat* der Schulen. Nach den Ausbildungsrichtlinien der DDR von 1978 erhielten beide Berufsgruppen sogar die gleiche Grundausbildung und erst am Ende des Studiums wurde entschieden, wer als Horterzieher/in und wer als Lehrer/in zukünftig in der Schule eingesetzt wird (vgl. BALLUSECK 1997: 14).

Während von DDR-Bildungsexperten die westdeutsche Ganztagschule als reine Förderinstitution für sozial benachteiligte Familien kritisiert und einhellig abgelehnt wurde, bezeichnete die BRD die Ganztageserziehung „[...] in der DDR als 'Gefahr für die Jugend' und als 'Eingriff in das Leben der Familie' [...]“ (DREWELOW 1962: 6). Vom ostdeutschen Staat wurde diese westdeutsche Kritik als verleumderische und reaktionäre Hetze gegen eine sozialistische Schule der Zukunft zum Wohle des Volkes und der Nation zurückgewiesen (vgl. ebenda: 6f.).

Seit den 1960er Jahren waren in der Bundesrepublik das Ende des Unterrichts um die Mittagszeit schulischer Alltag und die Nachmittagsbetreuung von Kindern lange Zeit tatsächlich nur als sozialfürsorgerischer Auftrag definiert. Spannungen, Zuständigkeitskonflikte und Diskrepanzen prägten nicht selten das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. 1968 formulierte der Deutsche Bildungsrat (DBR) der BRD in seinen Vorschlägen zur versuchsweisen Einrichtung von Ganztagschulen erstmals erziehungswissenschaftliche Begründungen. Neben der Steigerung der Lernmotivation, kulturellen Anregungen sowie neuen Arbeitstechniken und Lernhilfen, bildeten auch Aspekte veränderter Bildungsaufgaben im Kontext komplexer Lebensvorbereitung, Soziales Lernen und die Förderung zur Verbesserung der Chancengleichheit im Rahmen einer zeitlich-organisatorischen Erneuerung der Schule die Schwerpunkte dieser Empfehlungen (vgl. HOLTAPPELS 2004: 1). Ganztägige Schulformen waren nun gefordert, sich einem neuen bildungsökonomischen und gesellschaftspolitischen Verständnis von Bildung anzupassen und durch sozialkompensatorische Maßnahmen mehr Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten. Die Ganztagschule sollte jedoch nur ein erster, weniger umstrit-

tener Schritt sein, denn im Hintergrund wurde bereits über die Einführung einer integrierten Gesamtschule bei gleichzeitiger Abschaffung der Trennung nach Schultypen diskutiert (vgl. MATTES 2012: 192ff.).

Parallel zur bundesdeutschen Entwicklung plante man in der DDR den flächendeckenden Ausbau ganztägiger Schulangebote und eine zunehmende Verschmelzung von Hort und Schule, um die werktätigen Mütter zu entlasten und noch mehr Frauen die Möglichkeit beruflicher Tätigkeit zu eröffnen (vgl. DREWELOW 1962: 42). Eine Frauenerwerbsquote von 78 Prozent und der Besuch des Hortes (geöffnet von 6 bis 18 Uhr) nach der Halbtagschule von mehr als 80 Prozent aller Grundschul Kinder von Klasse 1 bis 4 ließen die ganztägige Erziehung und Betreuung von Kindern in der DDR bis zum Jahr 1989 zur gesellschaftlichen Normalität werden (vgl. HAGEMANN/MATTES 2009: 16; vgl. GEIBLER 2004: 166). Neben der Entlastung der Frau von »Heim und Herd« und ihrer stärkeren Einbeziehung in das Erwerbsleben, wurde schnell auch die Chance erkannt, durch ein organisiertes und gesteuertes Ganztagsangebot, Einfluss auf die Erziehung der Jugend zur »sozialistischen Persönlichkeit« zu nehmen. „Das System der Erziehung durch Schule und Elternhaus, wie es für den größeren Teil der Kinder und Jugendlichen gegenwärtig noch besteht, genügt nicht den neuen Ansprüchen der sozialistischen Gesellschaft“ (DREWELOW 1962: 10). Die öffentliche Kindererziehung wurde zur Staatsaufgabe und die familiäre Erziehungsinstanz als historisch vorbelastet, kapitalistisch beeinflusst oder kleinbürgerlich geprägt klassifiziert und somit für die gesellschaftliche Umgestaltung als ungeeignet abgelehnt (vgl. HAGEMANN/MATTES 2009: 13; vgl. DREWELOW 1962: 11ff.). Ab sofort stellte der Schulhort so den ergänzenden Faktor einer Umsetzung der pädagogischen Vision vom »Neuen Menschen« dar und politische Erziehung wurde zum festen Bestandteil des schulischen Vor- und Nachmittags. Nach Ansicht der ostdeutschen Bildungsverantwortlichen begünstigte, im Gegensatz zur Erziehungsgemeinschaft der Familie, die ganztägige Gemeinschaftserziehung in Schule und Hort bei Kindern und Jugendlichen den Schritt »vom Ich zum Wir« und somit die Entwicklung kollektiven Denkens und Handelns. Mit Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, gebundenen und ungebundenen Freizeitangeboten, Kooperationen mit außerschulischen Jugendeinrichtungen und Betrieben oder individuellen Fördermaßnahmen ließen sich bereits in der damaligen ganztägigen Betreuung der Deutschen Demokratischen Republik alle Merkmale heutiger offener Ganztagschulen wiederfinden.

„Alles in allem hatte die DDR auf ihrem kleinen Territorium [...] das weltweit und historisch wohl am dichtesten geknüpfte Netz von Erziehungseinrichtungen aufgebaut und zielgerichtet koordiniert, alles unentgeltlich, alles teuer. Unterricht fiel, abgesehen von Problemen im musischen Bereich, kaum aus. Alle Planstellen waren weitgehend besetzt“ (GEIBLER 2004: 167).

Während die fast lückenlose Ganztagsbetreuung in der ehemaligen DDR annähernd die vollständige Erwerbstätigkeit beider Elternteile ermöglichte (vgl. STÖTZEL/WAGENER 2014: 51), blieben in der Bundesrepublik Deutschland hingegen bis zum Jahrtausendwechsel Ganztagschulen eine Ausnahme. Wirtschaftliche Krisenzeiten, konservative Familienpolitik und die Normalität der Halbtagschule standen in einem gegenseitig funktionalen Wirkungsverhältnis. „Nur etwa 5 Prozent aller Schulen waren Ganztagschulen, viele davon Privatschulen, Gesamtschulen oder Schulen im sonderpädagogischen Bereich“ (BMFSFJ 2005: 305). Berlin bildete in dieser Hinsicht allerdings eine Ausnahme. Ella Kay⁶ prägte die Arbeit der gesamten Jugendhilfe der Stadt und maß der öffentlichen, außerfamilialen Kindererziehung einen hohen Stellenwert zu. Als Verantwortliche für Krippen, Kitas und Horte beförderte sie in Berlin eine, für berufstätige Mütter erheblich günstigere Betreuungssituation, als sie damals in anderen Bundesländern gegeben war (vgl. BALLUSECK 1997: 16).

Die Kinder- und Schülerladenbewegung der 1970er und 1980er Jahre

Im Gefolge der Studentenbewegung wurde in den 1970er Jahren die Kritik der sozialpädagogisch orientierten Jugendhilfe an der bestehenden Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter immer lauter. Im Westteil von Berlin gründeten sich vermehrt kleine, selbstverwaltete Kinder- und Schülerläden und die Betreuung der Schulkinder fand, als pädagogischer Gegenentwurf zu den Hortgruppen in den Kindertagesstätten oder Schulen, selbstorganisiert über die ganze Stadt verteilt statt. Die häufig als Selbsthilfe- oder Alternativprojekte strukturierten Gruppen hatten ihren Ursprung in der Jugendhilfebewegung der frühen 1970er Jahre, die wiederum aus Teilen der 1968er Studentenbewegung, eng verbunden mit der emanzipatorischen und antiautoritären Erziehungsreform, bzw. der Frauen-, Umwelt- oder Friedensbewegung, hervorgegangen war. Zahlreiche, selbstorganisierte "Elterninitiativ-Kinder-Tagesstätten" (EKT) versuchten den Mangel an Betreuungsplätzen aufzufangen und dabei gleichzeitig der, als schlecht und bürokratisch empfundener öffentlicher Kinderbetreuung eine andere, bessere pädagogische Arbeit entgegenzusetzen. Mit dem Älterwerden der Kinder wurden dann häufig aus den ursprünglich als Kinderläden gegründeten Einrichtungen, elterninitiativ organisierte Schülerläden. Von 1967 bis ca. 1990 entstand in Westberlin und vereinzelt auch in anderen deutschen Großstädten (wie z.B. in Frankfurt a.M.) eine wilde, bunte, teils chaotische und anarchistische Vielfalt unterschiedlichster Kinderbetreuungseinrichtungen. Bei der Entwicklung einiger damaliger Reformkonzepte ging man zum Teil so weit, die Einflussnahme durch Erwachsene völlig zurückzunehmen

⁶ 1955 bis 1962 Senatorin für Jugend und Sport und in der dritten Legislaturperiode 1958 bis 1963 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses.

(z.B. *laissez-faire*⁷ Erziehung) und radikal-reformerische Konzepte der Hortbetreuung zu entwickeln (z.B. als sozialistische Projektarbeit im Westberliner Schülerladen Rote Freiheit). Vielerorts wurde auch die Kooperation mit Schule, aufgrund pädagogischer Differenzen und einer unterstellten, imperialistisch-kapitalistisch gesteuerten Staatsbildung, vehement und kategorisch abgelehnt.

Nach und nach veränderten sich die Strukturen der bislang selbstorganisierten Einrichtungen. Mit der vermehrten Einstellung z.B. von pädagogischen Fachkräften stiegen auch die Unterhaltungskosten und es wurde notwendig, Zuwendungen vom Berliner Senat zu erhalten. Dafür mussten diese Organisationen jedoch bestimmte Auflagen erfüllen und Zugeständnisse machen. Mit fast jährlich neu hinzukommenden Vorschriften und einer verstärkten Kontrolle durch die zuständigen Aufsichtsbehörden, mussten sich die, zu Beginn teils ehrenamtlich und schlecht organisierten Einrichtungen, zwangsläufig professionalisieren und aus freien Selbsthilfegruppen wurden meist eingetragene, gemeinnützige Vereine. Mit dieser Veränderung wandelte sich auch der Charakter der Kinder- und Schülerläden, weg von einer Selbstorganisation und hin zur Betreuungsdienstleistung durch die angestellten Fachkräfte. Angesichts der schlechten Berliner Haushaltslage wurde in den Folgejahren besonders im Sozialbereich immer wieder gekürzt und gleichzeitig mehr finanzielle Selbstbeteiligung und Eigenleistungen der freien Träger eingefordert.

Nach der Wende trafen zwei deutsche Bildungssysteme aufeinander die, in Bezug auf die ganztägige Betreuung von Grundschulkindern, in vielerlei Hinsicht unterschiedliche Wege beschritten hatten. Während im Ostteil Berlins die Kinder in ihren jeweiligen Grundschulen ganztägig betreut wurden und bis zur Wende der Besuch des Schulhortes in den ersten vier Grundschuljahren selbstverständlicher Bestandteil des Schüler/innen/lebens war, existierten in den meisten Grundschulen der westlichen Stadtbezirke kaum sozialpädagogische Angebote und eine qualifizierte, fachlich fundierte Zusammenarbeit von Lehrer/inne/n und Erzieher/inne/n fand nicht statt. Mit dem Fall der Mauer und der deutschen Wiedervereinigung ging die Abschaffung der Einheitsschule der DDR einher. Das mehrgliedrige Halbtagschulmodell wurde auch in den neuen Bundesländern eingeführt und im Ostteil der Stadt das, noch aus der ehemaligen DDR flächendeckend bestehende Hortsystem an Grundschulen, fast gänzlich abgeschafft. Als ostdeutsches Erbe wurde nach der Wende nur noch ein geringer Anteil von Schülerinnen und Schüler in Ostberliner Schulhorten über den ganzen Tag betreut. Ganztägi-

⁷ 'Laissez-faire' ist ein Begriff aus dem Französischen und heißt übersetzt „lasst machen“. In der Pädagogik wurde mit diesem Erziehungsstil der bewusste Verzicht auf Regulation, Grenzen oder Kontrolle von Erziehungspersonen gegenüber Kindern bezeichnet.

ge Kinderbetreuung war ab sofort nicht mehr Aufgabe der Schule, sondern der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe oder privater Initiativen.

Der Schulversuch "Verlässliche Halbtagsgrundschule" des Landes Berlin

Im Rahmen des Programms "Grundschulreform 2000" legte die damalige Senatsabteilung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin mit dem Schuljahr 1998/1999 einen landesweiten Schulversuch "Verlässliche Halbtagsgrundschule" auf. Die wissenschaftliche Begleitung dieses Berliner Schulversuchs erfolgte durch die "Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe" an der Hochschule der Künste Berlin. Insgesamt sind bis September 2000 die Ergebnisse aus 45 VHG-Schulen in den Teilbereichen 'Flexibilisierung des Schuleintritts', 'veränderter Schulanfang', 'Einführung einer verlässlichen Halbtagschule', 'Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs', 'frühe Begegnung mit einer ersten Fremdsprache', 'Computer in den Schulen' sowie 'Pädagogik für Schulen im sozialen Brennpunkt' erfasst und ausgewertet worden (vgl. HDK 2001: 3). In ihrem Zwischenbericht stellte die begleitende Forschungsgruppe als eines der primären Probleme fest, dass die Betreuungssituation einer *Vierteltagsschule* gerade in den unteren Klassen nicht mehr zeitgemäß ist und den heutigen Bedürfnissen von berufstätigen Eltern nach einer verlässlichen Versorgung, unabhängig von Stundenausfall und Stundenplanlücken vor bzw. nach dem Unterricht, sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zuwiderläuft. Empfohlen wurde eine Ausweitung der Betreuungszeit und eine angemessene Aufstockung mit qualifiziertem Fachpersonal. Abgeraten wurde jedoch, nur um Verlässlichkeit zu schaffen, vom Einsatz nicht qualifizierter Honorarkräfte, wie in einigen anderen Bundesländern geschehen. Verlässlichkeit dürfe nicht reduziert werden auf eine sichergestellte Beaufsichtigung durch volljährige Erwachsene. Darüber hinaus belegten beteiligte Projektschulen, dass die Herstellung einer verlässlichen Ganztagsbetreuung fast ausschließlich als Aufgabe der Erzieher/innen betrachtet wurde, während sich die Lehrer/innen überwiegend nicht in der Verantwortung sahen, hierzu beizutragen.

„Die Analyse der Fragebögen VHG-I und VHG-II⁸ zeigt, dass in den meisten Fällen die Erzieherinnen mit der Entwicklung ihrer Konzepte allein begonnen und diese auch allein weiter entwickelt haben. Die Beteiligung der Lehrerinnen an der Entwicklungsarbeit blieb gering“ (HDK 2001: 26).

Abschließend kommt die "Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarbereich" an der HDK in ihrem dritten Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule 2001 zu dem Ergebnis, „dass die Einführung

⁸ In den VHG-I Fragebögen des Schulversuchs „Verlässliche Halbtagschule“ gaben nur 32 Prozent der Erzieher/innen an, dass auch Lehrer/innen an der Konzeptionsentwicklung beteiligt waren. In der VHG-II Befragung bestätigte nur knapp ein Viertel der Erzieher/innen eine Beteiligung von Lehrer/innen an der Erstellung einer Konzeption für Ganztagsbetreuung.

der 'Verlässlichen Halbtagsgrundschule' ein anspruchsvolles pädagogisches Reformprojekt darstellt, das nicht 'auf die Schnelle' eingeführt werden sollte“ (ebenda: 40f.) und ein nicht unerheblicher Schulentwicklungsaufwand erforderlich ist, um diese grundlegende Berliner Schulreform erfolgreich umzusetzen.

Die Empfehlungen der Berliner »Scholz Kommission« im Jahr 2001

Schon zum Jahrtausendwechsel war Berlin »sexy aber arm« und gezwungen, nach möglichen Einsparpotentialen im Landeshaushalt zu suchen. Die prekäre Haushaltslage des Landes Berlin führte dazu, dass im Jahr 2000 die, vom alten CDU/SPD-Senat eingesetzte, sogenannte »Scholz-Kommission«⁹ damit beauftragt wurde, Vorschläge für die strukturelle Veränderung der Berliner Verwaltung zu erarbeiten und zu begutachten, in welchen kommunalen Aufgabenbereichen sich Potentiale für Kostensenkungen finden lassen bzw. wo, durch Abbau von Ausgaben des Landes Berlin, wirkungsvolle Beiträge zur Haushaltskonsolidierung möglich sind (vgl. EXPERTENKOMMISSION STAATSAUFGABENKRITIK 2001: 11). Im Jahr 2001 legte dann die "Expertenkommission Staatsaufgabenkritik", nach einem ersten Zwischenbericht am 12.12.2000 und einem zweiten Zwischenbericht am 25.09.2001, am 23.11.2001 ihren 178-seitigen Abschlussbericht vor. Durch Personalabbau, Umstrukturierung und Privatisierung wurde damals von einem Einsparungspotential im Berliner Haushalt in Höhe von bis zu einer Milliarde DM ausgegangen (vgl. SCHAAD 2001: 26).

Neben einer Vielzahl von unterschiedlichsten Kürzungs- und Sparvorschlägen wurden die Experten unter den Stichworten 'Geld', 'Flächen' und 'Fachkräfte' auch im Bereich ganztägiger Betreuung von Berliner Kindern fündig. Durch die Reduktion der Betreuungszeiten, als Folge einer strengeren Vergabe von Ganztags- und Teilzeitplätzen, sollten dringend benötigte Finanzmittel freigesetzt werden. Außerdem »schwammen« zahlreiche, öffentlich beschäftigte Erzieher/innen, verwendungsfrei aber lohnkostenrelevant, im Berliner Stellenpool. Um hier Personalkosten einzusparen, so ein Kommissionsvorschlag, könnte dieser »Überhang« unbürokratisch für die Einrichtung verlässlicher Halbtagschulen mit zusätzlichem sozialpädagogischen Personalbedarf, eingesetzt werden. Darüber hinaus fand die Betreuung von Schulkindern in Berlin häufig durch private Institutionen (Schülerläden in Form von Elterninitiativkindertagesstätten) in externen Räumlichkeiten statt, für die ein nicht unerheblicher Posten an Raumnutzungskosten aufzuwenden war. Mit der Verlagerung dieser Betreuungsplätze in die, bisher nur halbtags genutzten Schulgebäude, könnten diese Raumkosten zusätzlich eingespart werden.

⁹ Bundesminister a. D. Prof. Dr. Rupert Scholz, zum damaligen Zeitpunkt Inhaber des Lehrstuhls für öffentliches Recht an der Ludwig-Maximilians-Universität München, MdB und Vorsitzender der Expertenkommission. Vormalig ebenfalls Leiter der von der Bundesregierung eingesetzten Kommission "Schlanker Staat".

„1999 umfassten die schulischen Betreuungsangebote (Ganztagsschulen, Offener Ganztagsbetrieb (OGB))^[sic!] 28.238 Plätze, die Hortangebote in städtischen Kindertagesstätten 27.567 Plätze und die Hortangebote im Rahmen von Einrichtungen in freier oder anderer Trägerschaft 12.018 Plätze“ (EXPERTENKOMMISSION STAATSAUFGABENKRITIK 2001: 156).

Als weitere mögliche Sparmaßnahmen wurden von der Expertenkommission die Übertragung von Plätzen und Mitteln aus der Kindertagesbetreuung auf den Schulbereich sowie die Schaffung eines einheitlichen offenen Ganztagsangebotes für Grundschul Kinder vorgeschlagen. Um die Kosten der schulischen Ganztagsbetreuung zu senken und den Anteil von Kinderbetreuungsangeboten in städtischer Trägerschaft zu reduzieren formulierte die »Scholz-Kommission« in Kapitel XIX. für den Bereich 'Jugend' als Vorschlag Nr. 7, „[m]it Wirkung zum 1. Januar 2002 werden (haushaltsrechtlich) alle 27.500 Hortplätze in städtischer Trägerschaft auf den Schulbereich übertragen und schrittweise in drei bis vier Jahren in offene Ganztagsangebote im Grundschulbereich vor allem in den westlichen Bezirken umgestaltet“ (EXPERTENKOMMISSION STAATSAUFGABENKRITIK 2001: 159). Mit der Übertragung von Plätzen bzw. Mitteln auf den Schulbereich war dann auch gleichzeitig die Schaffung eines einheitlichen Ganztagsangebotes für alle Berliner Grundschul Kinder verbunden.

In einer, bis kurz nach den Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus geheim gehaltenen und als vertraulich gekennzeichneten Übersicht der sogenannten »Scholz-Kommission« vom 16. Oktober 2001 über die weiter zu verfolgenden Konsolidierungsmaßnahmen¹⁰, wurden noch weitere Finanzkürzungen vorgeschlagen. Im Bereich 'Personal' sollte z.B. die Absenkung des bisherigen schulischen Hortpersonalschlüssels von 1:16 auf das Niveau der Horte in Kindertagesstätten mit 1:22, für die Jahre 2002 bis 2005 ein jährliches Entlastungsvolumen in Höhe von 16 Mio. DM bereitstellen. Durch den Wegfall der Zuschläge, z.B. für Integration, könnten außerdem etwa 25 Prozent der bisher finanzierten Personalstunden eingespart werden, so eine weitere Empfehlung. Als strukturelle Sparmaßnahme (SSM) prognostizierte die Kommission im Rahmen der verstärkten Verlagerung der Tagesbetreuung zu freien Trägern ein weiteres jährliches Entlastungsvolumen von rund 35 Mio. DM. In einer gemeinsamen Stellungnahme erklärten Vertreter/innen von Oppositionsparteien, Gewerkschaften, Wissenschaftler/innen, freien Trägern, Eltern- und Dachverbänden und viele weitere Fachkräfte zu den Vorschlägen der »Scholz-Kommission«, dass diese in keinster Weise dem Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen Rechnung tragen und sich nicht am Kin-

¹⁰ Die Übersicht über strukturelle Sparmaßnahmen (SSM) vom 16. Oktober 2001 war nicht für die Öffentlichkeit bestimmt, da u.a. in den Empfehlungen auch die Erhöhung der wöchentlichen Pflichtstunden für Lehrpersonal an Schulen vorgeschlagen wurde [Dem Autor liegt dieses Übersichtspapier vor]. Diese Aufstellung wurde dann der GEW zugespielt, die es öffentlich machte um gegen die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern zu protestiert (z.B. in der blz - Berliner Lehrerzeitung, November 2001 'Experten'vorschläge für den Berliner Haushalt. (vgl. SCHAAD 2001: 26).

der- und Jugendhilfegesetz sowie dem Berliner Kitagesetz orientierten. An der letztendlich vollzogenen Umsetzung der Einsparungsvorschläge hat die massive öffentliche Kritik jedoch kaum etwas ändern können.

Die sogenannte »Hortverlagerung« im Jahr 2005 – vom Schülerladen zur "Verlässlichen Halbtagsgrundschule mit offener Ganztagsbetreuung"

In Berlin existierten bis 2005 die unterschiedlichsten Formen ganztägiger Betreuung von Grundschulkindern. Es gab Horte in Kindertagesstätten der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe, Schülerläden, Ganztagsgrundschulen in vollgebundener und in teilgebundener Form, den "Offenen Ganztagsbetrieb an Grundschulen" (OGB) sowie den Schulversuch "Verlässliche Halbtagsgrundschule". Der Zielsetzung und Notwendigkeit eines quantitativen und qualitativen Ausbaus ganztägiger Betreuungsangebote für Grundschulkindern standen jedoch aktuelle Haushaltszwänge des Landes Berlin entgegen. Die Lösung dieses Zielkonflikts sollte mit Hilfe von Maßnahmen der Leistungsverbindung bzw. einer damit einhergehenden Auflösung der Doppelzuständigkeit von Schule und Jugendhilfe erfolgen. Im Zuge dessen wurde der Grundschulverwaltung die ausschließliche organisatorische und finanzielle Zuständigkeit für die Ganztagsbetreuung der Kinder im Grundschulalter übertragen (vgl. SENBJS 2004: 14).

Mit der Vorlage des "Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern" präsentierte die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport bereits 2004 den Beschluss für die flächendeckende Einführung der "Verlässlichen Halbtagsgrundschule" (VHG) bis 13:30 Uhr und den Ausbau von Angeboten schulischer Ganztagsbetreuung am Nachmittag in voll- oder teilgebundener Form. Ab dem Schuljahr 2005/2004 wurden dann alle ca. 430 Berliner Grundschulen zu verlässlichen Halbtagsgrundschulen, die für die verbindliche Bereitstellung der Betreuung zwischen 7:30 und 13:30 Uhr zu sorgen hatten, auch wenn der Unterricht später beginnen oder früher beendet sein sollte (vgl. HEYER/HIRSCHMANN 2006: 303). Die ergänzend zur Verfügung gestellte Hortbetreuung von 6 bis 7:30 Uhr und von 13:30 bis 18 Uhr (GsVO Berlin, §§ 25, 26 & 27) machte die Schulen dann schließlich zu Halbtagsgrundschulen mit Ganztagsangeboten, sogenannten "Ganztagsgrundschulen in offener oder gebundener Form"¹¹.

„Die Einführung der flächendeckenden Verlässlichen Halbtagsgrundschule und der Ausbau des Offenen Ganztagsbetriebs erfolgt, auch angesichts der Haushaltslage des Landes Berlin, durch eine Neustrukturierung von Schule und Jugendhilfe. Mit dem Schuljahr 2005/06 wird der Hort als Leistungsbereich der Jugendhilfe in den Zuständigkeitsbereich der

¹¹ In Berlin können alle Kinder die Angebote der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ von 7:30 Uhr bis 13:30 Uhr unangemeldet und ohne Kosten nutzen. Gebundene Ganztagsgrundschulen verpflichten Eltern darüber hinaus zu einem verbindlichen Schulbesuch ihrer Kinder an mindestens vier Tagen in der Woche bis 16 Uhr. Der Besuch der gebundenen Ganztagsgrundschule ist für die Eltern gebührenfrei, nur die Unkosten für das Mittagessen müssen übernommen werden. Offene Ganztagsgrundschulen hingegen bieten zusätzlich eine Betreuung vor 7:30 Uhr und nach 13:30 Uhr, bzw. bis 18:00 Uhr nur auf Antrag, gutscheinpflichtig, bedarfsabhängig, modulstrukturiert und kostenpflichtig an.

Schule verlagert. Damit wird die bisherige Doppelstruktur von Schule und Jugendhilfe bei der Betreuung von Kindern im Grundschulalter aufgegeben und 'der Grundschule die ausschließliche organisatorische und finanzielle Zuständigkeit für die Ganztagsbetreuung der Kinder im Grundschulalter' übertragen" (BMFSFJ 2005: 315).

Durch die (haushaltsrechtliche) Übertragung der 27.500 Hortplätze auf den Schulbereich/Landesschulamt – bekannt geworden unter der Bezeichnung »Hortverlagerung« – sollten vor allen Dingen die Grundschulen im Westteil der Stadt in offene Ganztagsgrundschulen umgestaltet werden. Die Grundlage für die Verlagerung der Horte an die Schulen wurde mit dem Entwurf zum Kitareformgesetz (später Kindertagesbetreuungsgesetz) geschaffen. Mit der Gesetzesänderung zur Einführung der Berliner Ganztagsgrundschule ist „[d]ie ergänzende Betreuung [...] nicht mehr Bestandteil der Jugendhilfe, sondern zu einem schulischen Angebot geworden. Damit gilt hierfür Schulrecht und nicht mehr Jugendhilferecht“ (SEN BJS 2006: 6).

In den neu geschaffenen Schulhorten sollten die, gegenüber den Kitahorten oder Schülerläden in freier Trägerschaft geringeren Standards (z.B. in der Personalausstattung) des "Offenen Ganztagsbetriebes" (OGB) der östlichen bzw. der bereits bestehenden Ganztagsgrundschulen, für ganz Berlin übernommen werden. Externe Hortplätze waren bisher mit höheren Kosten verbunden, da z.B. die Freien Träger in ihrer Finanzierung eine zusätzliche Summe für die Raumkosten erhielten. Durch das Instrument der Verlegung von externen Hortplätzen in die, bis dahin meist am Nachmittag ungenutzten Räumlichkeiten der Schulgebäude wurde – ungeachtet der vorhandenen räumlichen Kapazitäten, denn bis dato gab es z.B. in den meisten Grundschulen keine Küchen oder Mensen – ein zusätzliches Einsparpotential für die Berliner Haushaltskasse errechnet. Außerdem sollten, mit den jetzt frei werdenden Hortplätzen in den Kindertagesstätten, ohne große zusätzliche Investitionskosten, die fehlenden und zukünftig dringend benötigten Kitaplätze geschaffen werden.

Zusätzliches Personal war in der Ganztagschulkonzeption, bei gleichzeitiger Absenkung des Betreuungsschlüssels, nicht vorgesehen, denn „[d]er erforderliche Mehrbedarf an Erziehungskräften ergibt sich im Umfang des Minderbedarfs an Fachpersonal in OGB und Kita-Horten [...]“ (SENBJS 2004: 13). Zusätzlich standen die bisher nicht benötigten Erzieher/innen aus dem »Berliner Stellenpool« (=Überhang) für die schulische Hortbetreuung zur Verfügung. Mit der gleichzeitigen Abschaffung der schulischen Vorklassen zum Schuljahr 2005/2006 wurden die bisherigen Vorklassenleiter/innen, in der Regel Erzieher/innen mit Zusatzqualifikation, wieder im Rahmen der "Verlässlichen Halbtagsgrundschule" und der Ganztagsbetreuung eingesetzt. Viele von ihnen, die sich bis dahin eher in der Rolle eines/einer Lehrers/Lehrerin sahen und didaktisch vergleichbar arbeiteten, empfanden ihr neues Einsatzgebiet als Degradierung und Missachtung bisher geleisteter pädagogischer Arbeit.

Eine Beteiligung der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe war im ursprünglichen Berliner "Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulern" genauso wenig vorgesehen, wie die »Benutzung der Wahlkabinen in der ehemaligen DDR«. Es war geplant die bisherigen Hortplätze von Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe an die Schulen abzugeben und durch Kindergartenplätze zu ersetzen (vgl. SENBJS 2004: 16). Durch eine »Verstaatlichung« des Angebots der schulischen Ganztagsbetreuung sollten die, von der »Scholz-Kommission« vorgeschlagenen Einsparpotentiale, zum Tragen kommen. Aufgrund fehlender Betreuungskapazitäten im öffentlichen Sektor sowie massiver Proteste gegen den Ausschluss der freien Träger aus der Hortbetreuung, wurde das Gesamtkonzept nachgebessert und schließlich am 8. Dezember 2004 die "Schul-Rahmenvereinbarung über die Leistungserbringung und Finanzierung ergänzender Betreuungsangebote an Grundschulen mit offenem Ganztagsangebot und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt" (Schul-RV), durch die freien Träger der Jugendhilfe unterzeichnet. Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen der VHG und ergänzender Betreuungszeiten, vornehmlich am Nachmittag, sicherten so deren weitere Beteiligung an ergänzenden Förderungs- und Betreuungsangeboten zukünftiger Ganztagsgrundschulen. Erste Kooperationsverträge wurden dann im Anschluss ab Mitte 2005 zwischen Schulverwaltung und Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe abgeschlossen.

Weitere schulische Reformvorhaben in Berlin 2005 bis 2010 im Überblick

Ab dem Schuljahr 2005/2006 überrollte einer Flut weiterer schulischer Reformvorhaben Berlin. Mit Beginn des Schuljahres wurden die bisher in den Grundschulen verorteten Vorschulklassen aufgelöst und das Einschulungsalter für alle Kinder um ein halbes Jahr herabgesetzt. Gleichzeitig erfolgte die fast völlige Abschaffung der Zurückstellungsmöglichkeit vom Schulbesuch wegen mangelnder Schulfähigkeit. Die Horte aus den Kitas und externen Schülerläden wurden, inklusive des dort tätigen sozialpädagogischen Personals, an die Grundschulen verlagert und die vorschulische Bildungsförderung unter dem Dach der Jugendhilfe zur alleinigen Aufgabe der Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen erklärt. Ab dem Schuljahr 2007/2008 war jede Berliner Grundschule zumindest eine offene Ganztagsgrundschule (d.h. "Verlässliche Halbtagsgrundschule mit ergänzendem Hortangebot") einschließlich einer kostenfreien und verlässlichen Betreuungszeit für alle Schüler/innen von 7:30 bis 13.30 Uhr. Gleichzeitig sollten alle Kinder der ersten beiden Einschulungsjahrgänge (zu einem kleinen Teil auch bis zum dritten Jahrgang) gemeinsam in sogenannten "jahrgangsübergreifenden Lerngruppen" (JüL) unterrichtet werden. Damit einher ging die Einführung eines schulischen Qualitätsmanagement und die Umsetzung kompetenzorientierter Rahmenlehr-

pläne, überwacht durch regelmäßige Schulinspektionen und eine fortzuschreibende Schulprogrammentwicklung sowie durch die Selbstevaluation der jeweiligen Einrichtungen (vgl. HEYER/HIRSCHMANN 2006: 302f.).

Weiter wurde mit der Schulstrukturreform 2010 in Berlin die bisherige Hauptschule abgeschafft und mit der Realschule, als zukünftige Sekundarschule, zusammengefasst. Ergänzend blieben nur die Gymnasien erhalten. Mit der Vorlage des "Gesamtkonzept Inklusive Schule" Ende 2010 legte der Berliner Senat dann schließlich, als vorerst letztes schulisches Reformvorhaben, den Grundstein für die zukünftig beabsichtigte landesweite Umstellung auf einen inklusiven Schulbetrieb. Nachdem der ursprüngliche, als kostenneutral konzipierte, Reformentwurf zu massiven Protesten aus Fachkreisen führte, wurde die berlinweite Einführung erst einmal verschoben und verschiedene Fachgruppen sowie ein Beirat eingerichtet, um die Umsetzungsmodalitäten im Einzelnen zu beraten und praktikable Vorschläge zu erarbeiten, wie in Berlin die "Inklusive Schule" eingeführt werden könne.

Allein diese Aufzählung für den Zeitraum von nur fünf Jahren macht deutlich, dass ein derart voll geschnürtes, schlecht vorbereitetes und nicht überall auf Gegenliebe stoßendes Reformpaket, alle Beteiligten vor enorme und zum Teil unerfüllbare Herausforderung stellte.

1.3 Zwischenfazit

Inzwischen ist die Ganztagschule in fast allen europäischen Ländern der Normalfall und auch in Berlin ist der »Mörtel« zahlreicher schulischer Baumaßnahmen getrocknet. Verkauft wurde diese Schulreform unter dem Motto 'Einführung der Ganztagsgrundschule'. Eine ganztägige, qualitativ hochwertige Ganztagsbetreuung gab es in Berlin allerdings schon seit dem Ende der 1960er/1970er Jahre, meist in Form selbstorganisierter Kinder- und Schülerläden oder in kommunalen Horteinrichtungen. Mit der »Hortverlagerung« gab man dem Kind lediglich den bildungsorientiert und innovativ klingenden neuen Namen "Ganztagsgrundschule". Von Anfang an war jedoch bereits klar formuliert, dass die angestrebten Grundschulreformen, unter dem Druck des Finanzsenators und angesichts der knappen Berliner Haushaltskasse, keine zusätzlichen Kosten verursachen sollten, sondern kostenneutral umzusetzen wären. Es folgten in den kommenden Schuljahren „[...] zermürende Kämpfe um Räume, Reinigungsqualität, Bereitschaftsdienste der Hausmeister oder die Instandsetzung bzw. Ersatzbeschaffung der wenigen Spielgeräte“ (ebenda: 305). Das hoch gesteckte Ziel der Schaffung eines Gesamtsystems ganztägiger Erziehung, Bildung und Betreuung wurde durch die flächendeckende Einführung der Berliner Ganztagsgrundschule zwar quantitativ er-

reicht, aber die vor zehn Jahren formulierten Qualitätsstandards sind vielerorts bei weitem nicht erreicht worden. Viele der entstandenen offenen Ganztagsgrundschulen sind eher bescheidene Versionen, die sich mit knappen Personalressourcen zufrieden geben müssen und einen »Ganztag« praktizieren, der von hohen Zielen und pädagogischen Ansprüchen weit entfernt ist.

2. Die Ganztagschule als Entwicklungsfeld

2.1 Gesellschaftlicher Wandel und bildungspolitische Weichenstellungen

Lange Zeit galt die Einführung der Ganztagschule als nicht finanzierbar und Deutschland gehörte bis 2003 (neben Österreich) zu den wenigen Staaten in der Europäischen Union, die am Halbtagsschulmodell festhielten (vgl. HAGEMANN/MATTES 2009: 9). Gesellschaftliche Veränderungen wie der Geburtenrückgang, die Zunahme der Frauenerwerbsquote und die damit notwendig gewordene Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, sowie die globale Veränderung der Märkte und die Stabilisierung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit machten es notwendig, dass die Bundesregierung zukunftsfähige Konzepte ganztägiger Bildung und Betreuung entwickelte. Richtungsgebend für die Planung zur Einführung einer Ganztagschule waren zum einen wirtschaftliche Interessen und demografische Aspekte, zum anderen die zunehmende »mangelhafte Erziehungsfähigkeit« von Familien. Die eigentlichen Interessen und Rechte von Kindern und Jugendlichen gehörten seltsamerweise nicht zum Zentrum der damaligen Überlegungen.

Die Präsentation der Ergebnisse der PISA-Studie 2001 verstärkte den sich abzeichnenden Ganztagschultrend zusätzlich und machte die Ausgestaltung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote zur Zukunftsformel für die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels sowie für die Lösung festgestellter sozialer Problemlagen (vgl. MATTES 2012: 179). Neben dem Erwerb kognitiver Kompetenzen sollte der »Ganztag« der Förderung Sozialen Lernens, der Steigerung der Motivation und der Entwicklung des Selbstkonzeptes der Schüler/innen dienen. Es wurden der Abbau sozialer Benachteiligungen sowie eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund oder mit Beeinträchtigungen versprochen (vgl. STEG 2010: 14). Mit der Ganztagschule sollten der, sich negativ auswirkende Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg aufgebrochen und Bildungsdefizite oder schwierige familiäre Erziehungssituationen in sozialen Brennpunkten abgemildert werden. Darüber hinaus versprach die Ausweitung von ganztägigen Schulangeboten eine Steigerung der Lernergebnisse und Lernkompetenzen sowie, durch eine neue Lern- bzw. Lehrkultur und die Verlängerung der zur Verfügung stehenden Betreuungszeit, die Förderung individueller Bildungsbedarfe der Schüler/innen. Die bessere Vereinbarkeit von Familien und Beruf sowie die Erhöhung des Anteils im Bereich der Frauenerwerbstätigkeit sollten durch ein bedarfsgerechtes, ganztägiges Angebot ermöglicht werden (vgl. BMFSFJ 2005: 13 & 307).

„Das Angebot von Ganztagschulen erfüllt also auf mehrfache Weise das Deregulierungsparadigma: Erstens können Schulen ein zeitlich flexibles, den regionalen Wünschen der Nachfrager angepasstes Schulprogramm anbieten ('Kundenorientierung'), zweitens kann ein ganztägiges Angebot eine Nachfrage erzeugen und bildungsferne Schichten an die eigene Schule heranführen ('Wettbewerbsorientierung') und drittens ermöglicht das Angebot von Ganztagschulen auch eine Deregulierung des Familienlebens, um es an die ökonomischen Anforderungen der Gesellschaft wie der persönlichen Finanzlage anzupassen, ohne durch Kindererziehung allzu sehr eingeschränkt zu sein (Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familie)“ (REKUS 2005: 281).

Ganztagschulen entfalten ihr Potential jedoch nur dann, wenn Unterricht und unterrichtsergänzende Förderung und Betreuung miteinander verbunden werden. Nicht die Quantität des Ausbaugrades oder die Beschränkung auf Verlässlichkeit der Betreuungs- und Freizeitangebote sind für die Qualität von Ganztagschulen entscheidend, sondern die Entwicklung der schulischen Lernkultur zur Förderung individueller Begabungen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen bilden das anzustrebende Maß ganztägiger Bildungsangebote (vgl. STEG 2008: 73f.).

2.2 »PISA-Schock« oder »PISA-Lüge«? – Ein bildungspolitisches Ereignis zu Beginn der 2000er Jahre

Am 4. Dezember 2001 wurden die Ergebnisse von PISA-I¹² veröffentlicht. Im Juni 2002 folgte dann der Vergleich der deutschen Bundesländer (PISA-E). Während die PISA-Forscher auf ihrer Pressekonferenz die Ergebnisse der Öffentlichkeit vorstellten, präsentierte die KMK in der gleichen Pressekonferenz¹³, als Symbol gemeinsamer Bildungsforschung und Bildungspolitik, ihren soeben verabschiedeten Handlungskatalog zur Bewältigung der festgestellten Bildungsmisere (vgl. TILLMANN 2008: 4).

Die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie versetzten die gesamte deutsche Bildungsrepublik 2001 in eine Art »Schockzustand«. Das »Land der Dichter und Denker« sah sich durch PISA plötzlich mit einer Generation scheinbar »dummer und unfähiger« Kinder konfrontiert. Gleichzeitig erhöhte PISA den Druck auf Bildungspolitiker und Bildungsverwaltungen, schnell sichtbare sowie nach außen positiv darstellbare Schulreformen einzuleiten. Die inzwischen mehr als zehn Jahre alten Ergebnisse der ersten PISA-Studie waren nicht nur damals das bestimmende politische Ereignis, auch heute noch präsentieren sie sich als zentraler »Markstein« bildungspolitischer Diskussionen und Weichenstellungen.

Während das Thema *Ganztagschule* vor Ende 2000 in der pädagogischen Literatur fast ausnahmslos Experten überlassen wurde, begegnete man nach der Veröffentli-

¹² In PISA-I steht das 'I' für international, d.h. dem Vergleich mit anderen Staaten.

¹³ Die PISA-Studie ist eine Forschung im Auftrag der KMK.

chung der PISA-Studie diesem Thema in allen Medien. Obwohl, im Gegensatz zur gängigen öffentlichen Darstellung, die Reformidee einer Ganztagschule schon lange vor PISA existierte, wird die Einführung ganztägiger Schulangebote auch heute noch oft mit den damaligen schlechten PISA-Ergebnissen begründet. PISA wird in Deutschland von Bildungspolitiker/inne/n aller Parteien immer wieder gerne als Beleg für bildungspolitische Zwangslagen herangezogen und erhebt selbst auch den Anspruch, Steuerungswissen für Entscheidungen auf der zentralen Ebene des Schulsystems zu liefern (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2000: 9; vgl. TILLMANN et.al. 2008: 11ff.).

Stichprobenuntersuchungen wie PISA erlauben jedoch nur Aussagen über das untersuchte Schulsystem, nicht jedoch über die Qualität einzelner Schulen. Leistungsstudien wie PISA oder VERA vergleichen, ohne Kontextbezug oder regionale Differenzierung, scheinbar Unvergleichbares, bewirken Verunsicherung und erhöhen den Erwartungsdruck, der das komplette System Schule überzieht. Damit einher geht die Gefahr, dass die formulierten Ansprüche auf die Schulentwicklung eher lähmend als motivierend wirken (vgl. HAMEYER 2014: 58). Beeinflusst von dieser unerwarteten Dynamik öffentlicher Aufmerksamkeit und unter dem, sich daraus ergebenden Legitimationsdruck, veränderten sich auch die Handlungsanforderungen an die bundesdeutschen Bildungsministerien und -minister/innen. Besonders der mediale Druck auf das Feld der Bildungspolitik erzwang von den parlamentarischen Entscheidungsträger/inne/n und Entscheidungsgremien klare und schnelle Lösungsvorschläge für die festgestellte Bildungskrise. „In der Perspektive der Schulministerien stellen die ganz überwiegend 'schlechten' PISA-Ergebnisse eine 'Störung' dar. Sie sind ein in der öffentlichen Diskussion nicht einfach zu handhabendes Problem“ (TILLMANN et.al. 2008: 42).

Neben den bekannten Problemen bundesdeutscher Bildungspolitik wurde durch PISA der Fokus zusätzlich auf, bisher als gut eingeschätzte Leistungsbereiche des schulischen Bildungssystems gerichtet. Aus dem, im Europavergleich schlechten abschneiden der 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften, schloss man schnell und ohne dies wissenschaftlich belegen zu müssen oder zu können, auf das Versagen des vorherrschenden Schulsystems. Eines der sieben, von der KMK in ihrem Handlungskatalog festgelegten Handlungsfelder, deren »Ecken und Kanten« zuvor bereits in zahlreichen Abstimmungsverhandlungen abgeschliffen und alle kontroversen Argumente auf eine gemeinsame Kompromissformel reduziert worden waren, stellte der Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote dar. Mit dieser Generallösung der – jetzt offiziell bestätigten – Schulmisere, entschied man sich, ohne lange zu zögern, für die bundesweite und flächendeckende Einführungen von Ganztagschulen, um so aus den schlechten Ergeb-

nissen der PISA-Studie, die guten Vorhaben der KMK ableiten und die öffentliche Debatte richtungsgebend vorstrukturieren zu können (vgl. ebenda: 378f.).

Auch wenn in der PISA-Spitzengruppe augenfällig viele Länder mit Ganztagschulsystemen zu finden waren, blieb bei der nun folgenden Schulstrukturdiskussion schlicht unhinterfragt, warum unter den leistungsschwachen PISA-Ländern ebenfalls solche mit Ganztagschulsystem aufgelistet sind.

„Gemäß dem PISA-Ranking sind die besten Bildungssysteme Ganztagschulen oder ganztägige Kombinationen aus Schul- und Betreuungsangeboten. Aber die schlechtesten Systeme sind auch Ganztagschulen. In dieser formalen Hinsicht besteht zwischen Schweden und Chile kein Unterschied“ (OELKERS 2009: 2).

Ebenso wurde bei der angestoßenen Schulentwicklungsplanung nicht berücksichtigt dass, im Gegensatz zu Deutschland mit seiner stark selektiven Schulstruktur, die Staaten mit besonders guten Leistungsergebnissen über integrierte Schulsysteme mit einem gemeinsamen Schulbesuch der Schüler/innen mindestens bis zur 8. Klasse verfügen. Im Zuge dieser Reduktion fielen Maßnahmen zur grundsätzlichen Abschaffung des selektiven deutschen Schulsystems, wie z.B. der Verzicht auf das Sitzenbleiben, einer parteipolitischen Kompromissfindung im Kontext der Verabschiedung des gemeinsamen Handlungskatalogs der KMK zum Opfer.

Im Zuge der PISA-Diskussion wurde implizit davon ausgegangen und unterstellt, dass mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten bessere Bedingungen geschaffen würden, um soziale Auslese zu reduzieren und fachliche Kompetenzen zu erwerben, kurz die festgestellten Defizite beseitigt werden könnten. Dass für diese Annahme bis heute erziehungswissenschaftliche Belege fehlen scheint dabei nicht zu stören. Im internationalen Vergleich belegen die PISA-Ergebnisse explizit die Forderung nach mehr Unterricht, nicht aber ein mehr an schulischer Ganztagsbetreuung. Mittelmäßige Schulleistungen am Vormittag werden nicht automatisch dadurch besser, dass die Schulzeiten auf den ganzen Tag ausgeweitet werden (vgl. TILLMANN 2008: 8; vgl. REKUS 2005: 296).

Bildungsreformen bilden immer komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure und Akteurinnen mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen (vgl. ALTRICHTER 2011: 122). Unter der Folie der öffentlichen Kritik an der bisher angebotenen Bildungspolitik, wird schulministerielles Handeln immer von mindestens drei Motiven gesteuert. Einerseits ist dies die Gewährleistung eines reibungslosen Angebots der unterrichtlichen Kernstunden ohne Unterrichtsausfall (um z.B. mögliche Elternproteste zu vermeiden), andererseits bedarf es konkreten Lösungen von bildungspolitischen Problemen und »last but not least« der Sicherung der Akzeptanz der Akteure und Akteurinnen in der Öffentlichkeit, insbesondere innerhalb der eigenen Wäh-

ler/innen/schaft, mit Blick auf die angestrebte Wiederwahl. „Weil Schulministerien nicht nur hierarchische Steuerungsinstanzen, sondern auch Akteure in der politischen Machtarena sind, geht es auch um diese Perspektive – um die Beschaffung und Sicherung politischer Legitimität“ (TILLMAN et.al. 2008: 39).

Besonders die PISA-Ergebnisse lassen in ihrer Interpretationsoffenheit Problemlösungen zu, die in der Öffentlichkeit ein positives Bild erzeugen und auf diese Weise Akzeptanz für die eigenen politischen Entscheidungen herstellen. Als ersten Schritt zur Produktion kurzfristig präsentierbarer Erfolgsmeldungen änderte man, von der Öffentlichkeit eher unbemerkt, bereits Ende März 2003 die Kriterien für Ganztagschulen (vgl. GGT e.V. 2003: 3). War bisher eine Anwesenheit bis 16:30 Uhr an fünf Tagen in der Woche festgeschriebenes Ganztagschul Kriterium, wurde jetzt jede Schule mit Mittagessen und einem Betreuungsangebot von mindestens sieben Stunden an mindestens drei Tagen in der Woche, vom Schulausschuss der KMK, zur Ganztagschule erhoben. Innerhalb von nur drei Jahren verdoppelte sich so schlagartig die Zahl der in Deutschland anzutreffenden Ganztagschulen und plötzlich konnten jetzt auch viele Regelhalbtagschulen in die Ganztagskategorie aufgenommen werden. „Bayern hatte plötzlich nicht mehr nur 16, sondern 416 Ganztagschulen, Sachsen wurde von null auf 1328 Ganztagschulen katapultiert – ohne einen einzigen Umbau vorzunehmen“ (FÜLLER 2008: 58). Dieser Trend wurde in den neuen Bundesländern ebenfalls bestätigt und in Thüringen stieg die Zahl der Ganztagschulen von 115 auf 610. In Sachsen »beschleunigte« die Ganztagschulentwicklung sogar von 0 auf 1.328 und auch in Berlin kam es zu einer »wundersamen Vermehrung« von ursprünglich 98 auf 313 Ganztagschulen (vgl. GGT e.V. 2003: 5; vgl. BMFSFJ 2005: 309; vgl. WAHLER/PREIß/SCHAUB 2005: 10). Sonderschulen und Grundschulen mit einem, aus »alten DDR-Zeiten« übernommenen Hort in der Schule, konnten ab sofort auch als offene Ganztagschulen gezählt werden. Dass mit einer solchen, rein oberflächlichen Zuordnungsänderung nicht auch gleichzeitig eine Qualitätsverbesserung einhergeht, versteht sich von selbst und die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz Annette Schavan (CDU) gab zu bedenken, dass allein mit Ganztagschulen die Antwort auf PISA nicht gegeben sei (vgl. FÜLLER 2008: 57).

Der PISA-Ländervergleich offenbarte zusätzlich eklatante Differenzen der Schüler/innen/leistungen zwischen den jeweiligen Bundesländern. In der PISA-Studie 2003 schnitt z.B. Bayern mit Abstand am besten ab und rückte international auf Platz 5 vor, obwohl Ganztagschulen dort bis dato nahezu unbekannt waren. Darüber hinaus hatten die Bayern das ungerechteste Schulsystem Deutschlands. Lernerfolge wurden dort am stärksten nach Geburt und sozialer Herkunft verteilt und das Kind eines Akademikers/einer Akademikerin hatte in Bayern z.B. eine sechseinhalbmal so große Chance

aufs Gymnasium geschickt zu werden, wie das Kind eines Arbeiters/einer Arbeiterin (vgl. FÜLLER 2008: 154f.). Überlegungen, das aus dem frühen 19. Jahrhundert stammende und auf schulische Selektion bzw. Exklusion beruhende deutsche Bildungssystem im Grundsatz zu hinterfragen und zu reformieren folgten, mit Ausnahme weniger bis dahin veröffentlichter Stellungnahmen und Empfehlungen einiger Bildungswissenschaftler, von Seiten der Politik erst Jahre später. PISA hat zwar das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und bildungspolitischen Entscheidungen verändert, dass die gewonnenen Erkenntnisse auch zu den richtigen Entscheidungen geführt haben bleibt jedoch umstritten.

2.3 "Investitionsprogramm – Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) zum Ausbau von Ganztagschulen

2002 hatte sich die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD)¹⁴ für das Thema der flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen »in die Bresche geworfen« und ein vier Milliarden Euro schweres Investitionsprogramm angeschoben. Was lange Zeit als 'Fremdbetreuung' oder gar 'Kinderverwahrung' gebrandmarkt worden war wurde jetzt salonfähig, um endlich eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie, von Berufstätigkeit und Kindererziehung, zu ermöglichen. Kurz vor der Bundestagswahl legte die Bundesregierung im Juni 2002 dann die Verwaltungsvereinbarung zum "Investitionsprogramm – Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) als Programm zur Unterstützung der Ganztagschulentwicklung vor. Zur inhaltlichen Ausgestaltung und für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen stellte der Bund den Ländern mit dem IZBB von 2003 bis 2007 insgesamt 4 Mrd. Euro zur Verfügung (vgl. BMFSFJ 2005: 13). Mit diesem Bundesprogramm sollte die Schaffung einer modernen Infrastruktur im Ganztagsschulbereich gefördert werden, um zusätzliche Ganztagschulen einzurichten bzw. die bestehenden weiterzuentwickeln. Diese Zusatzfinanzierung setzte sich zu 90 Prozent aus Bundesmitteln sowie zu 10 Prozent aus Eigenmitteln der Länder bzw. Bezirke zusammen und sollte ausschließlich für Neubau-, Ausbau-, Umbau- und Renovierungsmaßnahmen eingesetzt werden. Die Finanzierung laufender Betriebs- sowie Personalkosten waren jedoch ausgeschlossen (vgl. SENBJS 2004: 25; vgl. GGT E.V. 2003: 2).

Überwiegend offene Ganztagsschulformen machten von der Möglichkeit IZBB-Mittel zu beantragen Gebrauch (vgl. STEG 2008: 13). Der Mittelabruf erfolgte jedoch anfangs nur schleppend und da bis Juni 2007 erst 56 Prozent der Gelder abgerufen waren,

¹⁴ Die SPD hat im rheinland-pfälzischen Wahlkampf 2001 den Ausbau von Ganztagschulen zu einem zentralen Thema gemacht und damit sehr gute Wahlergebnisse erzielt.

erfolgte eine kostenneutrale Verlängerung der Maßnahme bis Ende 2009, damit die Länder die Gelder über einen längeren Zeitraum hinweg ausschöpfen konnten. Das IZBB wurde wissenschaftlich begleitet und die Ergebnisse sollten „[...] der systematischen Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Struktur, Entwicklung und Wirksamkeit von Ganztagschulen in Deutschland [...]“ (STÖTZEL/WAGENER 2014: 54) dienen.

Kritik erfuhr das Investitionsprogramm besonders auch von den unionsregierten Ländern. Zum einen wurde die ausschließliche Förderung von Baumaßnahmen, zum anderen die Fokussierung auf die reine Verlängerung von Betreuungszeiten, anstelle einer Ausweitung von Unterrichtszeiten, kritisiert. Außerdem konnte der Bund mit Hilfe des IZBB direkten Einfluss auf das Handlungsfeld 'Ganztagschule', einem eigentlich der Länderhoheit unterstehenden Bereich, nehmen (vgl. TILLMAN et.al. 2008: 194).

2.4 Das "Berliner Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule"

Mit dem "Berliner Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule", veröffentlicht für das Schuljahr 2005/2006, stellte der Senat von Berlin erstmals einen konkreten Referenzrahmen für die Ganztagsgrundschulentwicklung zur Verfügung. Zentrale bildungspolitische und pädagogische Zielsetzungen wurden für den weiteren Ausbau offener Ganztagsangebote formuliert und mit Konkretionen, Ideen sowie Beispielen unterlegt. „Aus den aufgezeigten bildungspolitischen Zielsetzungen, den bereits bestehenden Angeboten des offenen Ganztagsbetriebes und den zwischenzeitlich vorgelegten Konzepten der Schulen wird sodann das **pädagogische Profil der offenen Ganztagsgrundschule** [Hervorh. im Original] abgeleitet und konturiert“ (SENAT VON BERLIN 2005: 2). Im vorgelegten Leitbild wurden z.B. die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Integration von Schüler/inne/n nichtdeutscher Herkunftssprache, die sozialräumliche Vernetzung und Öffnung von Schulen, Vorgaben für die personelle Ausstattung sowie die notwendigen räumlichen Rahmenbedingungen thematisiert. Mit der dort festgeschriebenen Übernahme des, bislang in den Kita-Horten geltenden niedrigeren Personalstandards für die zukünftigen außerunterrichtlichen Angebote und Betreuungszeiten an Schule, die Erzieher/in-Kind-Relation im Bereich der Hortbetreuung durch freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe von bisher 1:16 auf 1:22, verschlechterte sich die Personalsituation jedoch augenblicklich auf dramatische Weise. Hoffnungsvoll formulierte Entwicklungsvorgaben, wie eine schulische Gesamtverantwortlichkeit für Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, erfordern aber auch „[...] eine personelle **Präsenz** [Hervorh. im Original] aller Verantwortlichen über den Vormittag hinaus“ (ebenda: 36). Dieser Anspruch hat sich bis heute nicht erfüllt und leider hat sich die

Berliner Schulverwaltung in der Zwischenzeit z.B. auch von den, im Leitbild formulierten Raumstandards dahingehend distanziert, dass lediglich für den Neubau von Schulen „Raumprogramme mit empfehlendem Charakter“ (ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015i: 1) existieren und diese nicht ohne Abstriche auf bereits vorhandenen Schulgebäude übertragbar wären. In diesem Sinne ist das "Berliner Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule" vom Ansatz her ein durchaus anspruchsvoll formulierter Referenzrahmen für die hiesige Ganztagschulentwicklung, aufgrund der fehlenden Rechtsverbindlichkeit jedoch lediglich eine Sammlung gut gemeinter Empfehlungen und in der tatsächlichen Umsetzung ohne Wert.

2.5 Das "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule"

Eines der grundlegenden Probleme schulischer Ganztagsbetreuung ist der fehlende, eigenständige Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Ermangelung eines eigenen, inhaltlichen pädagogischen Profils. Als Versuch diesen Mangel zu beheben wurde das "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule", auf Initiative des DaKS und des Paritätischen Landesverband sowie mit Unterstützung der Berliner Senatsverwaltung in Auftrag gegeben und 2010 feierlich der Öffentlichkeit vorgestellt. Aufbauend auf den Empfehlungen des o.g. Leitbildes sollten mit dem Bildungsprogramm für das Land Berlin eine durchaus vorzeigbare programmatische Grundlage geschaffen und eine Vision beschrieben werden, deren Rahmenbedingungen in der Praxis zwar noch nicht gegeben sind, jedoch alle dort empfohlenen Handlungsvorschläge an dem einen oder anderen Ort bereits realisiert worden waren (vgl. RAMSEGER et.al. 2009: 12f.). Das, für den offenen Ganztagsbetrieb entwickelte Bildungsprogramm, wurde jedoch bis heute nicht für verbindlich erklärt und hat keinerlei rechtliche Verankerung erhalten. Mittlerweile ist es fast in Vergessenheit geraten und vielerorts stillschweigend in den Schulschubladen verschwunden (vgl. RUDOW 2015: 2). Nach fünf Jahren Stillestand sowie erlittenen Rückschritten, wird auch in der aktuellen »EGO-Studie« der GEW, jetzt endlich die verbindliche und längst überfällige Implementierung des "Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule" gefordert.

2.6 Zwischenfazit

PISA, als bedeutendes Medienereignis inszeniert, förderte ein beachtliches öffentliches Interesse zu Tage und setzte, durch die Veröffentlichung der PISA-I-Ergebnisse, alle Bundesländer und Bildungsministerien unter einen enormen Handlungsdruck. Von em-

pirischen Hoffnungsvorstellungen «beseelt», versuchten Ganztagschulbefürworter/innen ihre Schlussfolgerungen ständig mit aussagekräftigen Kennzahluntersuchungen zu belegen und so ihr geplantes Vorhaben der flächendeckenden Einführung einer Ganztagschule wissenschaftlich zu untermauern. PISA ist jedoch keine wissenschaftlich angeleitete Steuerung, sondern lediglich die politische Verarbeitung von Forschungsergebnissen und der Ganztagschulverband warnt davor, die Einführung der Ganztagschule als das Wundermittel zur Heilung der deutschen Bildungsmisere zu betrachten (vgl. TILLMANN et.al. 2008: 386; vgl. GGT E.V. 2003: 1). Das Fehlen eines Ganztagschulsystems kann nicht ursächlich mit dem Scheitern der deutschen PISA-Teilstichprobe in Verbindung gebracht werden und empirische Befunde aus der Bildungsforschung, die eine solche Kausalität belegen würden, fehlen nach wie vor (vgl. HANSEL 2005: 8). Über Erfolg oder Misserfolg von Schule entscheidet nach wie vor in erster Linie die Qualität von Unterricht und nicht die Quantität der Anwesenheit.

Die PISA-Studie, in ihrer beschränkten Aussagekraft, bildet zwar die »schlechte Lage« empirisch ab, über deren Ursachen gibt sie jedoch keine genaue Auskunft, noch lässt sich aus den gewonnenen Daten ein eindeutiger bildungspolitischer Handlungskatalog ableiten. Dass die quantitative Ausweitung von schulischen Ganztagsangeboten die in PISA festgestellten Kompetenzdefizite in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft sowie ethnische oder soziale Selektivität reduziere, war jedoch weder 2001 bei Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse empirisch belegt, noch gibt es aktuelle Forschungsergebnisse, die diese Vermutung bestätigen würden. Ganz im Gegenteil lassen sich in den aktuellen Studien keine relevanten Unterschiede zwischen Halbtagschulen und Schulen mit ganztägigen Betreuungsangeboten feststellen und fast alle, als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse präsentierten Maßnahmen, waren bereits vor deren Veröffentlichung beschlossen oder zum Teil sogar bereits realisiert worden (vgl. TILLMAN et.al. 2008: 45 & 386).

Unbestreitbar ist, dass es ohne PISA und dem schlechten Abschneiden Deutschlands im internationalen Leistungsvergleich, eine derart expansive und fast schon als überstürzt zu bezeichnende Ausweitung der Ganztagschule nicht gegeben hätte. Zumindest wäre deren Einführung deutlich kritischer hinterfragt und zeitlich »entspannter« umgesetzt worden. Das »PISA-Argument« hat allerdings inzwischen eine derart suggestive Überzeugungskraft entwickelt, dass publizierte Zweifel an den, aus ihren Ergebnissen abgeleiteten Handlungsempfehlungen, meist ohne öffentliche Beachtung bleiben. Im Gegensatz zur weit verbreiteten öffentlichen Meinung haben IGLU, TIMSS oder PISA jedoch nichts mit Pädagogik zu tun. Die PISA-Studie richtet ihr Augenmerk lediglich auf eine standardisierte Vermessung junger Menschen, statt eine annähernde Vergleichbarkeit der Bildungsangebote anzustreben oder gar sicherzustellen. Indivi-

dualität, Besonderheit und Eigenwilligkeit werden gerade nicht anerkannt, geschweige denn berücksichtigt (vgl. KNAUER 2011: 145; vgl. WINKLER 2011: 28). Mit »Fug und Recht« muss hier die Frage gestellt werden wie ein, in erster Linie auf die verlässliche Beschäftigung und Betreuung ausgerichtetes, zusätzliches Nachmittagsprogramm, welches bisher keine verbindliche konzeptionelle Strukturierung erhalten hat und nur von einem Teil der Schüler/innen in Anspruch genommen werden darf, dazu in der Lage sein soll, die von PISA aufgezeigten Probleme, wie z.B. hohe soziale Selektivität von Schule oder grundlegende Kompetenzdefizite von Kindern, zu heilen (vgl. TILLMANN 2008: 10)?

3. Schultheoretische Konzepte und Zugänge

3.1 Lebenswelt- und sozialraumorientierte Bildungszugänge

Bereits 1990 wird im Achten Jugendbericht (BMFJFG)¹⁵ unter der Folie einer lebensweltorientierten Jugendhilfe gefordert, Angebote verstärkt sozialraumorientiert anzubieten, um so einen fachlichen Zugang zur Lebenswelt und Lebenslage der Adressant/inn/en herzustellen (vgl. BOLEY et.al. 2003: 10). Inzwischen hat sich, besonders in den letzten Jahren, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erheblich verändert. Aufgrund von Verhäuslichung, Privatisierung, verplanter Kindheit, »verinselter Lebensräume« und der medialen Globalisierung von Kindheit hat sich die kindliche Lebenswelt zunehmend verengt. Im Kontext einer selbstbestimmten subjektiven Aneignung sozialer Räume durch Kinder und Jugendliche wird die Begrifflichkeit des Sozialraumes um Kompetenzen sowie formelle und non-formelle Lernprozesse erweitert. In postindustriellen Gesellschaften können Kollisionen divergierender Bildungskonzepte, wie z.B. zwischen Jugendhilfe und Ganztagschule, aufbrechen und zu Konflikten, von eigentlich zur Zusammenarbeit aufgeforderten Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (wie z.B. Kita und Grundschule), führen (vgl. COELEN/ROTHER 2014a: 87f.).

Zugleich treffen wir vermehrt auf Migrationserfahrungen sowie auf gesellschaftlich verursachte bzw. verstärkte elterliche Erziehungsschwierigkeiten und mangelnde familiäre Bildungsangebote, prekäre Erwerbsbiografien, fehlende Liebe und Zuneigung in vielen Elternhäusern, Kinderarmut oder die Überforderung junger Familien. Zur Ermöglichung erfolgreicher Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen sind vernetzte Anstrengungen von Jugendhilfe, Schule und allen weiteren Akteurinnen und Akteuren im Handlungsraum, über Zuständigkeitsgrenzen hinweg, notwendig (vgl. DPW 2012: 5ff.). Einhergehend mit dem Ausbau ergänzender ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche, sind Ganztagschulen mehr und mehr vom Lern- zum Lebensort der Schüler/innen geworden und Schule muss heute, mehr denn je, einen lebensweltbezogenen Erziehungsauftrag wahrnehmen (vgl. MOLDENHAUER 2014b: 12). Das Interesse von Ganztagschule richtet sich inzwischen sehr viel stärker als bisher auf den sie umschließenden Sozialraum und die Schulentwicklung formuliert in diesem Zusammenhang die berechtigte Forderung, dass Schule darin auch aktiv zu werden hat. Eine lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe ist schon von ihrer Anlage her sozialräumlich und regional angelegt und agiert im Rahmen ihrer vernetzten Angebotsstruktur. Für eine qualitative Lebenswelt- und Sozialraumorientierung ist auch die Öffnung von Schule hin zum Gemeinwesen sowie die sozialräumliche Vernetzung

¹⁵ (Hrsg.): Der Bundesminister für Jugend, Familien, Frauen und Gesundheit, Ursula Lehr. Bonn 1990.

mit weiteren, nicht-schulischen Bildungseinrichtungen notwendig (vgl. MAYKUS 2009: 308; vgl. COELEN/STECHEER 2014: 38). Dabei geht ein ganzheitliches Bildungsverständnis weit über den Schulhorizont hinaus. Die Abkehr der Ganztagsgrundschule vom alleinigen Bildungs- und Qualifizierungsauftrag, hin zu einer Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie einer Ausrichtung an der Lebenswelt der Schüler/innen bzw. ihrer Familien und am Sozialraum der Schule, stellt den neuen Entwurf einer sozialpädagogisch orientierten Schule dar, dessen Rahmen es mit qualifizierten Angeboten zu füllen gilt (vgl. MOLDENHAUER 2014b: 12).

3.2 Bildungslandschaften und Schulentwicklungstheorien

Auch die Ganztagschule bedarf einer spezifischen Bildungstheorie, wenn sie schulisches Lernen mit den lebensweltlichen Bezügen einer ergänzenden Nachmittagsbetreuung verbinden will. Dieser Theoriebezug erscheint mehr als notwendig da inzwischen fast jede Schule, die über den Unterricht hinausgehende zusätzliche und ganztägige Angebote zur Verfügung stellt, unter das Kriterium Ganztagschule fällt. Eine derartige Ganztagschulinflation ist umso bedenklicher, weil eben durch die »verwässerte« Verwendung dieser Schulkategorie eine trennscharfe, schultheoretische Unterscheidung kaum noch möglich ist. Die offene Ganztagschule ist, im Gegensatz zu gebundenen Ganztagschultypen, vorrangig auf die nachmittägliche verlässliche Betreuung ausgerichtet. Sie kommt so den Ansprüchen von Jugendverbänden und Beteiligungserwartungen von Vereinen entgegen, stellt für Eltern eine verlässliche Betreuung zur Verfügung, lässt sich einfach sowie kostengünstig realisieren und wird von Schulträgern sowie Kultusbehörden favorisiert. Einem bildungstheoretischen Ansatz kann sie jedoch nur bedingt folgen, da vormittägliche Unterrichtsinhalte, durch ein mehr oder weniger entspannendes Mittagsband getrennt, in der nachmittäglichen Zeitgestaltung keine oder nur zufällige Berücksichtigung finden. Fürsorgliche Aufgaben, die von Schule meist unter der verallgemeinernden Bezeichnung 'Betreuung' vorgehalten werden, sind immer dem schulischen Bildungsauftrag nachgeordnet und erfüllen in erster Linie den verbindlich zur Verfügung zu stellenden Auftrag der Aufsichtsführung.

Die außerschulische, familiale Lebenswelt ist nicht immer so beschaffen, dass Eltern ihrer Erziehungsaufgabe angemessen nachkommen können (vgl. REKUS 2005: 285ff) und ein rein additives schulisches Betreuungsangebot ist häufig Familien ersetzend und nicht Familien ergänzend angelegt. Es unterliegt der Gefahr, dass Schule zur Betreuungsanstalt für Kinder aus belasteten Familienverhältnissen verkommt und eine Synthese von schulischem und außerschulischem Bildungsprozess nicht gewährleistet werden kann. Dabei ist die Institution Schule jedoch nicht exklusiv für den kindlichen

Bildungsprozess zuständig, sondern Bildung von Kindern und Jugendlichen findet auch im Lebens- und Sozialraum außerhalb der Schule statt. Bildungslandschaften basieren auf einem erweiterten Bildungsverständnis, welches die sozialräumliche Verortung von Bildungseinrichtungen und die Raumeignung von Kindern und Jugendlichen in Beziehung zueinander setzt. Nicht umsonst wird im Zwölften Kinder- und Jugendbericht ein verbessertes Zusammenspiel von Bildungsarten und Lernwelten gefordert und die aktuelle Studie (2012) des "Deutschen Jugendinstitut" im Auftrag der Bertelsmann Stiftung nennt „[...] die Einbettung in kommunale Bildungslandschaften sogar als einen der drei wichtigsten Faktoren, damit Ganztagschulen ihr Potenzial ausschöpfen können [...]“ (COELEN/ROTHER 2014a: 95).

Schulentwicklung und Jugendhilfeentwicklung sind immer untrennbar miteinander verbunden. Dabei ist bisher jedoch in empirischer Hinsicht nicht ausreichend erforscht, welchen Stellenwert die Angebote der Jugendhilfe im Prozess der Ganztagschulentwicklung sowie gelingender Bildungsverläufe einnehmen. Schulentwicklung ist in ihrer Umsetzung von zahlreichen Gelingens- oder Misslingensbedingungen, von Prozessvariablen und von Prozessqualität abhängig. Mit der Übertragung der Verantwortlichkeit für die Realisierung der eigenen Schulentwicklungsstrategie an die Einzelschulen wurde die systembezogene Organisationsentwicklung, als neue Aufgabe der Schulprogrammarbeit eingeführt, leider ohne eine gleichzeitige Nachschulung der, bisher fehlenden spezifischen Kompetenzen für diesen Aufgabenbereich. Um dem Anspruch gerecht werden zu können, entwicklungsrelevante Bezüge im schulischen Alltag zu integrieren und die Schule für neue Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu öffnen, bedarf es jedoch gemeinsamer und aufeinander abgestimmter Anstrengungen aller sozial- bzw. schulpädagogischen Fachkräfte.

3.3 Zwischenfazit

Bereits lange bevor sich die Schulentwicklungsforschung etablierte und im Zuge dessen erste Ansätze einer Schulentwicklungstheorie formuliert wurden, war die Bedeutung von Schule als sozialer Organisation bekannt (vgl. HOLTAPPELS 2014b: 22). Durch die einseitige Fokussierung auf eine ergebnisorientierte und mittels Leistungsvergleichsverfahren messbare Wissensvermittlung, entzog sich die Ganztagschule über einen langen Zeitraum ihrer sozialräumlichen bzw. lebensweltlichen Verpflichtung. Angesichts einer, zunehmend durch ökonomische Interessen geprägten Kolonialisierung des Bildungswesens, benötigt Ganztagschule ein Theoriekonzept, welches den ganzheitlichen Bildungsanspruch unter dem Dach lebensweltlicher Ansätze und sozialraumorientierter Kooperationsmodelle zu realisieren versucht. Ganztagschule bzw.

ganztägige Bildung stehen unter einem enormen, systembedingten Erfolgszwang. Durch die quantitative Angebotserweiterung sowie eine diffuse Vermengung institutionalisierter Handlungsorientierungen mit beliebigen Umsetzungskonzepten, die in Ursache und Wirkung nicht mehr deutlich identifizierbar oder unterscheidbar sind, versucht Ganztagsbildung diesem Anspruch gerecht zu werden.

Erst in der Verbindung formeller und informeller Bildungsprozesse sowie formaler und non-formaler Bildungsorte eröffnen sich schultheoretische Anknüpfungspunkte, die die notwendigen Bedingungen für ein Gelingen ganztägiger Angebotsformen zur Verfügung stellen. Nur eine gemeinsame »Bildungsmatrix« aus Schule und außerschulischem Bildungsraum sowie die Bereitstellung institutionalisierter Angebote können dem formulierten Anspruch der Reduzierung sozialer Ungleichheiten und Benachteiligungen gerecht werden. Vernetzte und qualifizierte Fort- und Weiterbildungsangebote für alle ganztägig arbeitenden Fachkräfte auf der Grundlage schulentwicklungstheoretischer Konzepte, sind für das Gelingen fortschreitender Reformprozesse unerlässlich. Andernfalls droht das Scheitern auch dieses Schulreformvorhabens und die Rückkehr zu einer Ganztagschule die, aufgrund nicht behobener Defizite, diese Bezeichnung im Grunde gar nicht verdient.

4. Die Ganztagschule als Forschungsfeld

Wie bereits zu Beginn ausgeführt, existieren die unterschiedlichsten Varianten von schulischer Ganztagsbetreuung und gerade diese vielfältigen Mischformen machen es aus forschungsrelevanter Sicht schwierig, die schulische Realität exakt abzubilden oder objektiv zu vergleichen und deren Komplexität gerecht zu werden. Schultheoretische Überlegungen, die sich mit der Gestaltung einer gelingenden Bildungspraxis befassen, müssen immer auch soziale, gesellschaftliche sowie politische Entwicklungen in ihre Betrachtungen mit einbeziehen, denn „[d]ie Theorie der Schule ist immer eine gesellschaftsbezogene Theorie“ (REKUS 2005: 279). Schule, als gesellschaftliches Subsystem, wird zwangsläufig von dessen Veränderungen beeinflusst. Sie erhält ihre Legitimation nie aus sich selbst heraus, sondern immer im Kontext der Erfüllung des ihr von der Gesellschaft zugewiesenen Auftrags.

Auch die *Tagesheimschulen* der ehemaligen DDR waren als Experimentierstätten konzipiert und sollten die bestmöglichen Voraussetzungen pädagogischer Rahmenbedingungen einer ganztägigen Schule erforschen. Als Versuchsschulen hatten sie eine Reihe wichtiger Forschungsaufgaben zu erfüllen. Hierzu zählten Felder wie:

- die kindliche Entwicklung unter der Folie ganztägiger schulischer Betreuung,
- geeignete Formen und Methoden schulischer Bildung und Erziehung,
- außerunterrichtliche Angebote und Beschäftigung,
- Tagesgestaltung und Tagesrhythmus,
- körperliche und gesundheitsfördernde Betätigung,
- Qualifikation und ganztägiger Einsatz pädagogischer Fachkräfte,
- Raumnutzung und Schulgestaltung sowie
- der Einfluss von Ganztagschulen auf die Familienerziehung (vgl. DREWELOW 1962: 80ff.).

Mit dem Beschluss der flächendeckenden Einführung von Ganztagschulen hat sich in den letzten Jahren auch die Bildungsforschung intensiv mit der Veränderung des Bildungssystems auseinandergesetzt. Der explizite Zusammenhang von Ganztagsangeboten und Schulleistungen der Schüler/innen wurde hingegen noch relativ wenig erforscht, obwohl gerade das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler/innen in den standardisierten PISA-Leistungstests, einer der Anknüpfungspunkte für den Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland war (vgl. KIELBLOCK et.al. 2014: 162). Bezüglich einer Reduktion von Bildungsungleichheiten durch die Ganztagschule ist die Bildungsforschung „[...] diesbezüglich weitgehend skeptisch, da weder national noch international Zusammenhänge zwischen egalitären und ganz- oder halbtägig organisierten Schulsystemen zweifelsfrei identifizierbar sind“ (DIPPELHOFER/DOLLINGER 2014: 199).

Auch schlüssige theoretische Begründungen oder belastbare empirische Nachweise von Unterschieden in den Bildungsergebnissen zwischen ganz- und halbtägigen Schulformen liegen bisher nicht vor. Die Suche nach einer theoriebelegten Verbindung von Schulentwicklung und Schulwirksamkeit bleibt insgesamt erfolglos weil „[...] weder auf hinreichend geprüfte Theorieansätze noch auf umfassende empirische Untersuchungen zurückgegriffen werden kann“ (HOLTAPPELS 2014a: 7).

Unter der Folie der Ganztagschulforschung existieren eine Vielzahl von Projekten und eine Vielfalt von Einzeluntersuchungen. Die im Folgenden auszugsweise dargestellten Ergebnisse der aktuellsten Forschungsstudien, die im Kontext der bundesweiten sowie explizit auch für die Berliner Ganztagschulentwicklung veröffentlicht wurden, sollen in ihrer Gesamtheit dabei behilflich sein, die Frage zu beantworten, ob sich mit dem Label *Ganztagschule* gleichzeitig auch eine verbesserte Qualität der Bildungsangebote verbindet, sprich, ob überall wo Ganztagschule dran steht, auch Ganztagschule drin ist?

4.1 StEG, EGO, »Gute Orte für Kinder« und Co. – beispielhafte Ergebnisse ausgewählter Schulstudien

StEG – "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen", BMBF 2010

Wer sich mit der Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland beschäftigt kommt an StEG nicht vorbei. Nach sechsjähriger wissenschaftlicher Arbeit hat das Konsortium der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (kurz StEG) und das Projektteam im Jahr 2010 seine Abschlussergebnisse vorgelegt. StEG ist ein Kooperationsprojekt des "Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung" (DIPF), des "Deutschen Jugendinstituts" (DJI), des "Instituts für Schulentwicklungsforschung" (IFS) der "Technischen Universität Dortmund" sowie der "Justus-Liebig-Universität Gießen". StEG, gefördert aus Mitteln des "Bundesministerium für Bildung und Forschung" (BMBF) sowie des "Europäischen Sozialfonds" (ESF), hat die Einführung von Ganztagschulen von 2005 (erste Untersuchungswelle), über 2007 (zweite Untersuchungswelle) bis 2009 (dritte Untersuchungswelle) empirisch begleitet, dabei über 300 Ganztagschulen befragt und die Ergebnisse zusammengetragen. Da bundesdeutsche Ganztagschulen nach wie vor erhebliche Gestaltungsunterschiede aufweisen sind die durch StEG statistisch identifizierbaren positiven Effekte von Ganztagschulen jedoch noch recht schwach. Anknüpfungspunkte für eine weitere Evaluation oder neue Forschungsvorhaben stellen sie jedoch bereits zur Verfügung.

Untersuchungsziele von StEG waren u.a., Entwicklungspotenziale und -bedarfe sowie Effekte und Veränderungsprozesse unter der Folie der Ganztagschuleinführung zu

erschließen. Dabei weist StEG in den Ergebnissen verallgemeinerbare Effekte aus, die sich in ihrer Aussage zum Teil fundamental von anderen Studien oder Untersuchungen unterscheiden. StEG, als erste bundesweite Ganztagsstudie, wird durch die Tatsache besonders interessant, dass sie ihr Augenmerk auf die in der Realität vorfindbaren Bedingungen richtet und nicht untersucht, was Ganztagschule unter optimalen Bedingungen zu leisten in der Lage wäre. Die StEG-Erhebungswelle 2009 weist z.B. aus, dass Ganztagschulen dem, von der KMK formulierten Anspruch einer stärkeren Beteiligung jener Gruppen, die in ihrem Bildungserfolg benachteiligt sind, nicht in ausreichendem Maße gerecht werden konnten. Mit den Befunden der Studie lässt sich somit empirisch belegen, dass sich einige der hohen Erwartungen, die mit der Einführung der Ganztagschule verbunden waren, ganz eindeutig nicht erfüllt haben (vgl. STEG 2010: 3ff.).

"Ganztagschule als Hoffnungsträger der Zukunft?", DJI/Bertelsmann Stiftung, Juni 2012

Das "Deutsche Jugendinstitut" (DJI) kommt in seiner, von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebenen und am 5. Juni 2012 der Öffentlichkeit vorgestellten Studie „Ganztagschule als Hoffnungsträger der Zukunft?“ zu dem ernüchternden Ergebnis, dass zwar immer mehr Schulen in Deutschland auf Ganztagsbetrieb umgestellt haben, dass es aber nach wie vor an übergreifenden Konzepten und Qualitätsstandards fehlt. Viele Schulen machen, besonders am Nachmittag, so weiter wie vorher, nur länger, stellte das Institut fest und bescheinigte Deutschlands Ganztagschulen ein "konzeptionelles Vakuum" (RAUSCHENBACH et.al. 2013: 15).

»EGO-Studie«, BEAS Berlin/Max-Traeger-Stiftung/GEW, April 2015

Mit der Präsentation der »EGO-Studie« (Erzieher/innen – Gesundheit – Organisation) im April 2015, in Auftrag gegeben von der "Max-Traeger-Stiftung" der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, liegt erstmals eine wissenschaftliche Studie über die Arbeitsbelastung von Erzieher/inne/n an Berliner Ganztagsgrundschulen vor. Bisher fehlte eine solche wissenschaftliche Reflexion völlig, denn allem Anschein nach steht die Arbeit der Erzieher/innen in der Schule in der bildungspolitischen Diskussion nicht im Vordergrund (vgl. RUDOW 2015: 10). Die »EGO-Studie« stellt die konsequente Fortsetzung der bereits im Jahr 2007 durchgeführten Untersuchung unter den Erzieher/inne/n aus dem Kitabereich dar. Im Rahmen der 2015er-Studie wurde im ersten Projektschritt eine empirische Pilotstudie an vier ausgewählten Schulen durchgeführt und das dortige Personal über seine Arbeitsbelastungen befragt. Im zweiten Schritt folgte eine umfas-

sende qualitative sowie quantitative Studie, bei der sich insgesamt 1.435 Erzieher/innen aus Berliner Ganztagsgrundschulen beteiligten.

Mit dieser repräsentativen Stichprobenerhebung stehen jetzt erstmals empirische Ergebnisse über das Belastungsempfinden und die gesundheitlichen Auswirkungen sowie über Zusammenhänge zwischen strukturellen bzw. organisatorischen Rahmenbedingungen und zu den körperlichen und psychischen Gesundheitsrisiken von, an Berliner Ganztagsgrundschulen tätigen Erzieher/innen, zur Verfügung (vgl. ebenda: 1). In den Arbeitsfeldern dieser Berufsgruppe wurden zahlreiche Problemstellungen identifiziert, wie z.B. der Fakt, dass für die zu erledigenden formellen und informellen Bildungsaufgaben keine verbindlichen und verlässlichen Zeiten zur Verfügung stehen. Ebenso wird die Raumausstattung meist als mangelhaft und mit zunehmender Zahl der Neueinschulungen, von Jahr zu Jahr als problematischer beschrieben. In der Regel hat die Gewährleistung des Unterrichts Vorrang vor ergänzenden Förderungs- und Betreuungsangeboten und häufig fühlen sich die Kolleg/innen in der Schule als »Betreuungsfeuerwehr« oder »Mädchen für Alles« missbraucht, ohne dafür angemessen bezahlt zu werden.

Nach abschließender Beurteilung der Ergebnisse bestätigt die »EGO-Studie« die Vermutung, dass ein direkter Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Gesundheit des pädagogischen Personals besteht. Die oben bezeichneten Belastungsfaktoren führen in der Folge, so die Erkenntnisse der Studie, zu einem signifikant höheren Burnout-Risiko, zu deutlich geringerer Arbeitszufriedenheit und zu einer, als gering empfundenen Wertschätzung der eigenen pädagogischen Arbeit.

"Ganztagsgrundschulen in Berlin. Gute Orte für Kinder?" Paritätischer Landesverband und DaKS, September 2015

Zehn Jahre nach Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Berlin und fünf Jahre nach der Präsentation des "Berliner Bildungsprogramm für die Offene Ganztagsgrundschule" haben der "Dachverband der Berliner Kinder- und Schülerläden e.V." (DaKS) und der "Paritätische Landesverband Berlin e.V." am 17. September 2015 die Ergebnisse ihrer Befragung "Ganztagsgrundschulen in Berlin. Gute Orte für Kinder?" der Öffentlichkeit vorgestellt. Mit einem Rücklauf von fast tausend ausgefüllten Fragebögen und einer Beteiligung von Menschen aus mehr als einhundert Schulen bilden die Ergebnisse einen repräsentativen Querschnitt der Berliner Ganztagsgrundschullandschaft. Basis der Fragebogenaktion unter Schüler/innen, Pädagog/innen und Eltern war eine Auswahl der, im Bildungsprogramm verankerten Ziele für die Schulentwicklung. Die Umfrage, mit deren Auswertung die "Internationale Akademie für angewandte Pädagogik" (INA) beauftragt worden war, ist als ein Baustein der inzwischen angesto-

ßenen Qualitätskampagne für eine bessere Ganztagsbetreuung gedacht. Zielstellung sind Erkenntnisgewinne unter der Folie der bisher erfolgten Umsetzung des Bildungsprogramms und die Abfrage der Zufriedenheit mit dem bisher erreichten Entwicklungsstand. Dahinter steht die Forderung nach einer längst überfälligen Debatte zur qualitativen Weiterentwicklung des schulischen »Ganztags« mit allen Akteur/inn/en der Berliner Ganztagsgrundschule.

Insgesamt zeichnet die aktuelle Umfrage ein zwiespältiges Bild der Ganztagsentwicklung. Zwar sind 66 Prozent der befragten Grundschulkindern bzw. Pädagog/inn/en und sogar 75 Prozent der befragten Eltern insgesamt der Meinung, dass sich die Schüler/innen in Schule und Hort wohlfühlen, trotzdem lassen sich auch hier wieder einige Problemfelder identifizieren, die trotz zehnjähriger Bemühungen aller schulischen Akteurinnen und Akteure nicht gelöst werden konnten und nach wie vor so drängend sind, wie am ersten Tag der Einführung der Berliner Ganztagsgrundschule. Mit den schulischen Ganztagskonzepten bzw. der kollegialen Teamarbeit an Grundschulen sind die Hälfte der befragten Pädagog/inn/en nicht zufrieden und als Hauptkritikpunkte werden mangelnde interprofessionelle Teamzeiten sowie fehlende verbindliche Kooperationsstrukturen genannt. Auch mit den Fortbildungen und der Förderung im Kontext der schulischen Inklusion sind nahezu die Hälfte der befragten Eltern und Pädagog/inn/en unzufrieden. Viele Eltern wünschen sich z.B. mehr Kontaktmöglichkeiten mit Lehrer/inne/n und Erzieher/inne/n. Als eine besondere Baustelle wird immer wieder die Organisation und Durchführung des schulischen Mittagessens genannt. Nur 40 Prozent der befragten Kinder sind mit der Situation des Mittagessens zufrieden und nahezu die Hälfte der Pädagog/inn/en sehen hier deutlichen Handlungsbedarf. Ebenso bemängeln über die Hälfte der Pädagog/inn/en und 43 Prozent der Kinder die Raumsituation in den Ganztagsschulen. Außerordentlich besorgniserregend ist die Tatsache, dass jedes dritte der befragten Kinder angibt, sich in der Schule oder im Hort nicht wohl zu fühlen.

Als besonders gravierendes Problem werden die Schultoiletten benannt. Fast 70 Prozent erklären, einen Gang auf die eigene Schultoilette nach Möglichkeit zu vermeiden. Dort gibt es in der Regel kein warmes Wasser (eines der gesundheitsfördernden Entwicklungsziele aus dem Bildungsprogramm) und bei der Vergabe an externe Putzfirmen wird allem Anschein nach nur auf den Preis und nicht auf die Reinigungsqualität geachtet. Dabei ist die seltene und mangelhafte Schulreinigung ein bereits seit mehreren Jahren häufig mit Beschwerden belastetes sowie oft in den Printmedien aufgegriffenes Reizthema und absolut nicht neu (vgl. GANZTAGSGRUNDSCHULEN IN BERLIN. GUTE ORTE FÜR KINDER? 2015: o. S.).

Die Ergebnisse der Befragung belegen das hohe Interesse von allen beteiligten schulischen Partner/inne/n, an der Gestaltung der Ganztagschule mitwirken und mit den vorhandenen Ressourcen eine bestmögliche Praxis verwirklichen zu wollen. Es werden jedoch auch Begrenzungen und Hürden sichtbar, die ohne zusätzliche Ausstattungsmittel nicht mehr überwunden werden können.

Die »Hattie-Studie«

Im Kanon der Schuluntersuchungsstudien darf eine nicht unerwähnt bleiben, nämlich die »Hattie-Studie« aus dem Jahr 2008, auch wenn sie sich nicht explizit nur mit der Ganztagschule, sondern mit Schule im Allgemeinen befasst. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat mehr als 800 englischsprachige Metaanalysen weltweit, die wiederum 50.000 Einzeluntersuchungen zusammenfassen ausgewertet und bei rund 250 Millionen beteiligten Schüler/inne/n die Lernbedingungen, den Lernerfolg und die Unterrichtsmethoden untersucht. Die Ergebnisse dieser Schulforschungsarbeit hat Hattie in seinem Buch "Visible Learning" zusammengefasst. Er hat damit, nach 15 Jahren Arbeit, die umfangreichste Megaanalyse der weltweiten Unterrichtsforschung geliefert und auf diese Weise versucht, die zentrale Frage zu beantworten: Was ist guter Unterricht?

Zur Überraschung vieler und in Kreisen reformpädagogisch bewegter Schulentwickler/innen nicht unbedingt gerne gelesen, stellt Hattie als Quintessenz fest, dass weder jahrgangsübergreifender Unterricht, noch entdeckendes Lernen oder eine gute finanzielle Ausstattung die ausschlaggebenden Kriterien für Lernerfolg sind, sondern dass regelmäßige Leistungsüberprüfungen, Fördermaßnahmen und Zusatzangebote für Schüler/innen, aber vor allen Dingen die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers sowie ihre/seine pädagogischen Fähigkeiten zu guten Unterrichtsergebnissen führen. Die Schlussfolgerung aus der »Hattie-Studie« belegt die Annahme, dass das, was Schüler/innen lernen nicht überwiegend die Schule, sondern entscheidend der einzelne Pädagoge bzw. die jeweilige Pädagogin bestimmt.

4.2 Zwischenfazit

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass aus sozialpolitischer Perspektive mit dem Ausbau von Ganztagschulen die ganztägige Betreuung der Kinder im Allgemeinen verbessert wird und sich positive Effekte für die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit ableiten lassen, ohne jedoch gleichzeitig Rückschlüsse auf die Qualität der Angebote zu generieren (vgl. STÖTZEL/WAGENER 2014: 57). Die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung belegen, dass es kaum möglich ist, auf der Grundlage von

Schulmerkmalen, die sich allein auf den Ganztagsbetrieb beziehen, direkte Effekte auf individuelle Merkmale und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachzuweisen (vgl. RADISCH 2009: 164). StEG hat z.B. im Rahmen der Untersuchungen festgestellt, dass sich die Teilnahmequote am Ganztagsangebot in der Primarstufe nach einem Anstieg von 2005 zu 2007 im Jahr 2009 wieder nahezu auf den Anfangsstand reduziert hat. Eine Antwort, ob dieser Rückgang auf ein geringeres Interesse der Eltern, auf Unzufriedenheit mit den Angeboten oder eine restriktivere Bedarfsprüfungspraxis der Verwaltung zurückzuführen ist, bleibt auch die "Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen" leider schuldig. Soll nicht auch diese Schulreform letztendlich zum Scheitern verurteilt sein, bedarf es einer zeitnahen Neuausrichtung schulischer Bildungspolitik, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und fachpädagogischer Forde-rungen.

5. Zehn Jahre nach der Reform – Struktur- und Qualitätscharakteristika für Ganztagschulen

5.1 Konzeptionelle Vernetzung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Laut Definition der KMK sind Ganztagschulen Schulen, die ihre zusätzlichen Ganztagsangebote auch in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht organisieren (vgl. 2011: 9). Ziele wie die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlicher Bildung, Individualisierung von Bildungsprozessen, offene Raumkonzepte oder soziale Inklusion bzw. Integration verlangen geradezu eine Konzeption von Schule in einem ganztägigen Rahmen. Diese hohen Ansprüche an die Ganztagschule bedürfen nicht nur einer passenden konzeptionellen Fundierung, sondern auch „[...] einer entsprechenden finanziellen Ausstattung, die hinsichtlich materieller, räumlicher und personeller Hinsicht vergleichbar gute Rahmenbedingungen schafft“ (ROLLETT 2014: 177). Da vielerorts notwendige Ressourcen in ausreichendem Maße fehlen, kann dieses Ganztagschulmerkmal an vielen Schulen bisher nicht erfüllt werden. So gaben im Rahmen der StEG-Befragung z.B. 64 Prozent der außerschulischen Kooperationspartner im Primarbereich an, dass es zwischen ihren Angeboten und dem Unterricht keinerlei Verknüpfungen gäbe (vgl. ebenda: 186). Vielfach sehen Ganztagschulen heute noch so aus, dass die gleiche Lehrkraft alle gleichaltrigen Schüler/innen, im gleichen Tempo, mit dem gleichen Material, im gleichen Raum, mit den gleichen Methoden und dem gleichen Ziel unterrichtet (vgl. KAMSKI 2014: 177). Anscheinend besteht seitens der schulischen Akteurinnen und Akteure kein gesteigertes Interesse daran, die Unterrichts- und Lernkultur zu verändern und Unterricht mit ergänzenden Zusatzangeboten sinnvoll zu verknüpfen (vgl. STEG 2008: 29).

Nach RADISCH hat die Ganztagschule gemäß der Schultheorie vier Funktionen zu erfüllen, die Qualifikationsfunktion, die Integrationsfunktion, die Allokationsfunktion und die Enkulturationsfunktion (vgl. 2009: 71ff.). Von der Anlage her stellt sie lediglich ein »Mehr an Zeit« zur Verfügung. Wie dieser Zeitgewinn genutzt wird, darüber trifft allein die Schulform noch keine verbindliche Aussage. Es muss die grundsätzliche Frage beantwortet werden, ob die Erweiterung der in der Schule verbrachten Zeitspanne, auch von einem anspruchsvollen pädagogischen Lern- und Bildungsangebot begleitet wird (vgl. PREIN et.al. 2009: 81f.). Gute Ganztagschulen bieten nicht nur mehr Schulqualität, sondern allen beteiligten pädagogischen Fachkräften auch mehr Arbeitsruhe und freie Energieressourcen für mehr Kreativität. Die Qualität international erfolgreicher Ganztagschulen ist weder Zufall noch »Gottesgeschenk«, sondern das Ergebnis ei-

ner, teils 20jährigen aufwändigen und teuren Entwicklungsarbeit (vgl. OELKERS 2009: 5f.) und

„[v]ieles, was heute als ‚neu‘ diskutiert wird, war bereits in den 1960er und 1970er Jahren Thema intensiver Diskussionen, wie etwa die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren, die Verflechtung von Unterricht und extracurricularen Aktivitäten, die Frage der Hausaufgabenbetreuung oder das Schulmittagessen“ (HAGEMANN/MATTES 2011: 205).

5.2 Quantität vor Qualität – Alleinstellungs- und Qualitätsmerkmal Ganztagsschule

Seit inzwischen mehr als zehn Jahren hören wir immer wieder von der sogenannten Erfolgsgeschichte der Ganztagsschule. Dabei werden uns immer wieder die gleichen Leuchtturmprojekte präsentiert und der enorme, zahlenmäßige Zuwachs von Ganztagsschulen vorgerechnet, doch der Blick hinter diese »schönen bunten Werbefassaden« offenbart ein etwas anderes Bild. Zwar erfüllen inzwischen über 54 Prozent der Schulen die Kriterien von Ganztagsschulen, es sind jedoch weniger als 10 Prozent die, nach Einschätzung des "Ganztagsschulverbandes GGT e.V.", auch wirklich Ganztagsschulen mit einem verbindlichen Angebot über die ganze Woche sind (vgl. RICHTER 2013: o. S.).

Das alleinige Kriterium *Ganztagsschule* heilt nicht die Tatsache, dass Schule (nun einmal) so ist, wie sie ist und längere Öffnungszeiten alleine reichen nicht aus, um eine spezifische Förderung leisten zu können. Viel entscheidender für den Erfolg oder Misserfolg der durchgeführten Maßnahmen, sind die eingesetzten Lehrmethoden und die Qualität der Angebote. Das Merkmal »Ganztag« stellt zwar den Schulen einen erweiterten Aktionsrahmen zur Verfügung, wenn diese ihr Potential jedoch nicht nutzen und die pädagogische Qualität der Angebote missachten, lassen sich bei den Schüler/innen keine langfristig belegbaren positiven Effekte feststellen. Im Hinblick auf die Schulmerkmale des Ganztagsbetriebes ist es, laut Schuleffektivitätsforschung schwierig, direkte Effekte auf individuelle Merkmale und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nachzuweisen (vgl. STEG 2010: 16; vgl. RADISCH 2009: 164).

So lassen sich z.B. hinsichtlich des durchschnittlichen Leseverständnisses der Grundschüler ganztägige Angebote nicht von Schulen ohne solche Angebote unterscheiden. Ein Zusammenhang zwischen sozialem Status und Migrationshintergrund einerseits sowie Leseverständnis andererseits war in Schulen mit und ohne ganztägigen Angeboten gleich stark (vgl. KIELBLOCK et.al. 2014: 163). Für Berlin muss, z.B. nach Auswertung der VERA 3-Ergebnisse aus den Jahren 2010 bis 2014, festgestellt werden, dass inzwischen jedes zweite Berliner Schulkind im Bereich Rechtschreiben (3. Klassenstufe) nur die Kompetenzstufe I (unterer Mindeststandard) erreicht und dass sich dieser

Wert in den untersuchten fünf Jahren, trotz verstärkter Nutzung der Ganztagschule, nicht merklich verbessert hat. Bei Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache fällt der Anteil im Bereich Rechtschreibung mit 64 Prozent noch einmal deutlich schlechter aus und legt die Vermutung nahe, dass sich der, mit der Einführung der Ganztagsgrundschule verbundene Anspruch einer Steigerung der Lernergebnisse und Lernkompetenzen, gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund, nicht erfüllt hat. Besonders in Brennpunktbezirken sind in den vergangenen fünf Jahren die VERA-Ergebnisse gleichbleibend schlecht geblieben. Es ist als äußerst besorgniserregend einzustufen, wenn durchschnittlich die Hälfte der Drittklässler (nachdem die überwiegende Zahl von ihnen zuvor jahrgangsübergreifende Lerngruppen besucht hat) lediglich den Mindeststandard erreichen und ein Drittel sogar noch darunter liegt (vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015c: 2; vgl. ebenda 2015d: 2; vgl. ebenda 2015e: 2; vgl. ebenda 2015f: 2; vgl. ebenda 2015g: 2).

5.3 Ökonomisierung in der Ganztagsbetreuung

Auf der Suche nach Leistungsverbesserungen bundesdeutscher Schülerinnen und Schüler spielen neben familien-, sozial- und wohlfahrtspolitischen Motiven, auch ökonomische Interessen eine entscheidende Rolle. Häufig orientieren sich Bildungsinvestitionen der öffentlichen Hand eher an Erfordernissen der Wirtschaft und weniger an sozialen Notwendigkeiten der Gesellschaft. Bildung wird aus wirtschaftlicher Sicht so zu einer zentralen Investition und das schlechte Abschneiden deutscher Schüler/innen im PISA-Test gefährdet auf lange Sicht die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Wirtschaft. Eine nachhaltige Sozialisierung zukünftiger Arbeitskräfte durch die Ausschöpfung von Begabungsreserven sowie die Förderung genereller Beschäftigungsfähigkeit, besonders auch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder aus »bildungsfernen Schichten«, werden gegenüber Schule als ihre vorrangigen Bildungsaufträge formuliert (vgl. BETTMER 2007: 187; vgl. DIPPELHOFER/DOLLINGER 2014: 191f.). Zum Bestehen in einer postindustriellen Gesellschaft ist es unerlässlich, dass die heutige Grundschule Kinder auf eine, sich in permanentem Wandel befindliche Realität vorbereitet. Staat und Gesellschaft erwarten, dass Ganztagschulen ihren Schülerinnen und Schülern die, für diesen »Überlebenskampf« nötigen Kompetenzen vermitteln (vgl. RAMSEGER et.al. 2009: 15).

Mit Hilfe von Einzelprojekten, Schulpreiswettbewerben und dem von Bertelsmann entwickelten Evaluationsinstrument "SEIS" (welches etwa 20 Prozent aller bundesdeutschen Schulen nutzen), hat es z.B. die Bertelsmann Stiftung geschafft, großen Einfluss darauf zu nehmen, wie Schulqualität definiert und evaluiert wird. Mit einem ökonomisch

gesteuerten Schulqualitätsdiskurs gehen auch eine Kommerzialisierung schulischer Qualitätskontrolle, eine stärkere Vernetzung mit wirtschaftlichen Akteuren und ein rasantes Anwachsen schulnaher, meist kostenintensiver Dienstleistungen einher (vgl. ARBEITSGRUPPE ALTERNATIVE WIRTSCHAFTSPOLITIK 2011: 244f.).

Wirtschaftspolitische Interessen werden geschickt mittels einer breit angelegten Wohlfahrts- bzw. Bildungspolitik verschleiert und so gesellschafts- und mehrheitsfähig gemacht. „Politiker wollen Kinder und Jugendliche gut 'betreut' sehen: ob dem eine eher schulische oder eher sozialpädagogische Konzeption zugrunde liegt, erscheint vielen sekundär“ (WUNDER 2005: 158). Unter der »Ökonomisierungsfolie« entzieht sich der Staat seiner Regulierungs-, Versorgungs- und Ordnungsfunktionen und überträgt, unter dem Motto einer gestärkten individuellen Entscheidungsfreiheit und Selbstregelung, die Verantwortung für die gesellschaftliche Teilhabe auf das Individuum. Im Kontext dieser Entwicklung wird, unter dem Stichwort 'Schulautonomie', die Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg bei Leistungsvergleichsstudien oder die bildungsförderliche Mischung der Schüler/innen/schaft, direkt jeder einzelnen Schule übertragen.

Kooperationen im Rahmen der offenen Berliner Ganztagsgrundschule

Schulische Ergänzungszeiten zum Unterrichtsvormittag sind nicht nur als reine Betreuungs-, sondern vordringlich als Bildungs- und Erziehungszeiten zu gestalten, um Raum für Soziales Lernen und spezielle Förderangebote bereitzustellen. Zu diesem Zweck können Berliner Schulen Kooperationsverträge mit externen Anbietern, meist gemeinnützigen freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe abschließen, um Angebote der ergänzenden Förderung und Betreuung (eFöB) im Rahmen des schulischen Ganztages von 6 bis 18 Uhr vorzuhalten. Dabei soll das pädagogische Personal (z.B. öffentlich angestellte Lehrkräfte und Erzieher/innen des Kooperationspartners) gemeinsam und partnerschaftlich für die Aufgaben und Ziele der Berliner Ganztagsgrundschule zusammenarbeiten.

Aktuell entwickeln sich Teile dieses »schulischen Kooperationsmarktes« jedoch in eine überaus bedenkliche Richtung. In diesem Dienstleistungssektor etablieren sich zunehmend Träger, deren Bildungsauftrag eindeutig hinter Wirtschaftsinteressen zurücksteht. So kündigte z.B. im vergangenen Schuljahr eine Berliner Schulleitung ihrem bisherigen, bildungsorientierten und engagierten freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe den Kooperationsvertrag, um sich einen neuen Kooperationspartner zu suchen. Nach dem Wechsel wurden, im Selbstverständnis eines reinen Dienstleiters, schulische Aufträge, wie z.B. Vertretungsdienste, ab sofort widerstandlos übernommen und keine weiteren Ansprüche bezüglich einer Beteiligung an der schulischen Programm- und Entwicklungsarbeit mehr gestellt. Ökonomisch orientierten Kooperationspartnern

geht es einzig und allein um die Erwirtschaftung finanzieller Gewinne und da Schule mit solchen Trägern deutlich weniger Reibungspunkte hat, wird an dieser Stelle gerne auf Bildungsinhalte verzichtet, um einzig und allein den gesetzlichen Betreuungsauftrag sicherzustellen. Schulentwicklungsnotwendige Vereinbarungen zur Bildungsqualität werden so zum Teil ausgehebelt und erhöhen zusätzlich den Konkurrenzdruck unter den, auf dem Markt agierenden Kooperationsträgern. Eine, im Zuge dessen festzustellende Dequalifizierung des pädagogisch eingesetzten Personals und eine, durch den aktuellen Fachkräftemangel instrumentalisierte und fiskalisch begründete Personalpolitik, muss in diesem Kontext als höchst kritisch bewertet werden (vgl. DPW 2012: 32). Mit dem vermehrten Engagement privatwirtschaftlicher Akteure in der Schulpolitik wird der Kapitalseite wiederum „[...] die Tür zur Umgestaltung des Schulbereichs geöffnet, um auch diesen Bereich sowohl ideologisch als auch marktförmig zu ihren Gunsten zu gestalten“ (ARBEITSGRUPPE ALTERNATIVE WIRTSCHAFTSPOLITIK 2011: 243).

5.4 Zwischenfazit

Ohne eine qualitative und mit Ressourcen ausgestattete Vernetzung von Unterricht und ergänzender Bildung, Förderung und Betreuung, sowie einer Veränderung herkömmlicher Unterrichtformen, verstärkt die erzwungene Einführung ganztägiger Schulformen eher die negativen Momente des Schullebens, statt sie zu eliminieren und ist im Ergebnis zum Scheitern verurteilt. Nur wenn alle Fachkräfte einer Schule ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln und sich die Bildungsangebote vernetzt über den ganzen Tag verteilen, kann die Ganztagschule auch ihre erweiterten Möglichkeiten nutzen (vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015j: 1). Von der Ganztagschule wird die Lösung vergleichsstudienbelegter leistungsmäßiger, pädagogischer und sozialer Problemlagen erwartet. Diesen Anspruch kann sie aber nur erfüllen wenn die personellen, räumlichen, sächlichen und konzeptionellen Gegebenheiten stimmen (vgl. APPEL 2004: 2). Angesichts knapper Haushaltskassen und den, in jüngster Vergangenheit immer wieder umgesetzten Kürzungsmaßnahmen im pädagogischen Ganztagsbereich, erscheint das Ziel einer reformorientierten Berliner Ganztagsgrundschule heute weiter entfernt als noch vor 10 Jahren.

Soziale Arbeit bewegt sich häufig auf einem schmalen Grad zwischen pädagogischem Anspruch und marktwirtschaftlicher Orientierung. Sozialpolitik diene schon immer dem Machterhalt der Mächtigen und positive sozialstaatliche Begleiteffekte wurden gerne billigend in Kauf genommen. „Im Kontext unserer Lerngesellschaft ist Bildung als 'Ware und Wert' institutionalisiert, professionalisiert und pädagogisch inszeniert“ (MOLDENHAUER 2014a: 15). Wenn die Einführung neoliberaler Marktstrukturen dazu

führt, dass zukünftig »Billiganbieter« mit minderqualifiziertem Personal, angestellt in prekären Beschäftigungsverhältnissen, ohne bildungspolitische Ansprüche, den Markt Sozialer Dienstleistungen beherrschen und der pädagogische Auftrag ignoriert bzw. die gesetzlichen Verpflichtungen umgangen werden und ganztägige gute Bildung auf der Strecke bleibt, dann kann derartigen Ökonomisierungsbestrebungen nur mit öffentlicher Empörung und grundsätzlicher Ablehnung begegnet werden. Schule muss die an sie gestellten gesellschaftlichen Bedürfnisse und Forderungen ernst nehmen. Dabei darf sie sich nicht zum kritiklosen Erfüllungsgehilfen für ökonomische oder politische Interessengruppen machen lassen und die eigenen pädagogischen Maßgaben missachten.

6. Ausgewählte Praxisbereiche heutiger Ganztagsgrundschulen in Berlin

6.1 Allgemeines aus der eFöB

Die "Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" unterscheidet drei Formen von Ganztagschulen:

„- In der **voll gebundenen Form** sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
 - In der **teilweise gebundenen Form** verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
 - In der **offenen Form** können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich“ (KMK 2013: 5).

Die offene Form der Ganztagschule sichert die Bildungs- und Betreuungsangebote in der Schule bis in den Nachmittag hinein und bietet, neben der Schulpflicht in Form von Unterricht am Vormittag, den Eltern freiwillige, jedoch kostenpflichtige, einkommens- und bedarfsabhängige pädagogische Betreuungsangebote am Nachmittag, von unterschiedlicher Dauer und mehr oder weniger intensiv mit dem Unterrichtsvormittag verknüpft. In der gebundenen Angebotsform gilt die Schulpflicht über den Unterricht hinaus auch für das, in diesem Fall in Berlin kostenlose Nachmittagsangebot. Die ganztägigen, verbindlichen und verpflichtenden Angebote für alle Schülerinnen und Schüler punkten mit einer stärkeren Verzahnung von Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, Spiel und Freizeit. Doch die StEG-Ergebnisse zeigen, dass „[...] selbst in vollgebundenen Ganztagschulen nicht alle Schüler an mindestens drei Tagen am Ganztagsbetrieb teilnehmen“ (StEG 2010: 12). Teilgebundene Ganztagschulen, bei denen nur einige Klassenzüge einer Schule oder einzelne Altersstufen in gebundener Form durchgeführt werden, lassen sich z.B. in Berlin kaum noch finden. Innerhalb dieser schulischen Grundformen existieren zusätzlich noch zahlreiche Varianten und Abweichungen, experimentelle Versuchsschulen, Modellkonzepte oder explizite Schulprogramme. Dieses konzeptionsfreie Nebeneinander von kostenfreier gebundener Ganztagschule und kostenpflichtigem offenem Betreuungsplatz ist jedoch ein Zustand, der bildungspolitisch völlig inakzeptabel ist und einer qualitativ vergleichbaren Ganztagsbildung im Wege steht (vgl. HEYER/HIRSCHMANN 2006: 307).

Allen Formen von Ganztagschulen ist der Auftrag gemein, den Unterrichtsvormittag mit dem Betreuungsnachmittag durch ein qualitativ und pädagogisch anspruchsvoll gestaltetes Mittagsband zu verbinden. Dort, wo die Vernetzung nur unzureichend funktioniert, verkommen Ganztagschulen zum sogenannten »Bikini-Modell«. Halbtagschulen, die lediglich mit einer Mittagessenversorgung ausgestattet und um ein Nachmittagsprogramm erweitert werden, stellen weder die Möglichkeit einer Rhythmisierung des Tagesablaufes zur Verfügung, noch sind sie dem Konzept eines ganzheitlichen Lernens dienlich. Auffällig ist, dass die bekannten Modellschulen im Bundesgebiet, deren Namen man nennt, wenn von Reformpädagogik gesprochen wird, die mit ausgefallenen Konzeptionen punkten, die weltanschaulich geprägt arbeiten oder kirchlich, anthroposophisch sowie ökologisch orientiert sind, fast ausnahmslos in gebundenen Modellen arbeiten (vgl. WAHLER/PREIß/SCHAUB 2005: 77).

In Berlin wurde 2005 die Bezeichnung 'Hort' weitestgehend abgeschafft und durch 'ergänzende Förderung und Betreuung' (eFöB) ersetzt. Allein schon die Wahl der Begrifflichkeiten macht deutlich, dass im »Ganztag« die Priorität auf Schule und dem Unterrichtsvormittag liegt. Diese *Vormittagsschule* wird lediglich durch einige zusätzliche – wie der Name schon sagt – *ergänzende* Betreuungsangebote am Nachmittag erweitert. Ergänzende Förderung und Betreuung, diese künstliche, »legoeske« Verbindung pädagogischer Begrifflichkeiten lässt sich widerstandlos in die Riege neoliberaler Begriffskonstruktionen einreihen¹⁶, wobei an dieser Stelle, im Kontext schulischer Prioritäten der Begriff der *Bildung*, von Seiten der Schulverwaltung, scheinbar ganz bewusst ausgespart wurde. 10 Jahre nach der Einführung der Berliner Ganztagschule und nachdem tausende von Erzieher/innen an die Schulen wechselten, liegt jetzt 2015 endlich ein Vorschlag zur Abstimmung vor, der das Berliner Schulgesetz in § 79 ändert und die bisherige Formulierung "Gesamtkonferenz der Lehrkräfte"¹⁷ durch "Gesamtkonferenz" ersetzt. Damit soll, nachdem bereits seit über zehn Jahren ganztägige Bildungsangebote konzeptioniert und praktiziert wurden, jetzt endlich der Wertschätzung und angemessenen Berücksichtigung des sonstigen pädagogischen Fachpersonals an Berliner Schulen Rechnung getragen werden.

¹⁶ PÖRKSEN hat in diesem Kontext die Begrifflichkeit der »Plastikwörter« geprägt (vgl. 1988).

¹⁷ Das gesamte pädagogische Personal einer Schule, z.B. Erzieher/innen, Sozialpädagog/inn/en, Sonderpädagog/inn/en usw., egal ob vom öffentlichen oder freien Träger, ist zur Teilnahme an der „Gesamtkonferenz der Lehrkräfte“ verpflichtet und auch abstimmungsberechtigt.

6.2 Ganztagsgrundschule Ja, aber leider nicht für Alle!

Das Berliner Bedarfsfeststellungsverfahren

Berlin hat überwiegend offene Ganztagsgrundschulen mit bedarfsabhängigen Zusatzmodulen eingeführt. Hier gilt noch immer, dass nur Kinder, deren Eltern die Betreuung nicht selbst übernehmen oder sie kindgerecht gewährleisten können, Zugang zu ganztägiger Schulbetreuung haben. „Voraussetzung für den Zugang zum Hort ist eine Bedarfsprüfung und -feststellung durch das Jugendamt. [...] Die Kostenbeteiligung der Eltern wird durch das Kita- und Tagespflegekostenbeteiligungsgesetz (KTKGB) geregelt“ (SEN BJS 2004: 3f.). Aufgrund dieser gesetzlichen Regelung sind in Berlin immer noch viele Kinder von einer ganztägigen Schulbetreuung ausgeschlossen, z.B. weil die Berufstätigkeit der Eltern nicht für den Betreuungsbedarf ausreicht oder weil Familien aus prekären Lebensverhältnissen den Weg zum Jugendamt scheuen und keinen »Betreuungsgutschein« beantragen. Wenn ganztägige Bildung und Betreuung den Abbau von sozialen Ungerechtigkeiten befördern und einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit für alle Kinder zur Verfügung stellen soll, dann darf der Zugang zur Ganztagsgrundschule nicht von Bedarfsnachweisen, Lebenssituationen oder einer Berufstätigkeit abhängig sein. Auch StEG hat festgestellt, dass die Ganztagsangebote nicht für Schüler/innen aller sozialen Schichten gleichermaßen zugänglich sind und somit der Vorwurf einer sozialen Selektivität des »Ganztags« im Raum steht (vgl. STEG 2010: 10). Der Abbau sozialer Ungleichheit ist nur dann möglich, wenn die Ganztagschule nicht einzelne Schüler/innen fremdbestimmt von der Teilnahme ausschließt. Ganztagsangebote können „[...] nur dann Bildungsungleichheit entgegenwirken, wenn sie auch in Anspruch genommen werden (können)“ (ROTHER/STÖTZEL 2014: 137).

Laut StEG besuchte von Erhebungsjahr zu Erhebungsjahr, im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund, ein immer geringerer Prozentsatz von Kindern mit Migrationshintergrund die schulischen Ganztagsangebote und „[a]uch aus sozial weniger privilegierten Familien (unterstes ISEI-Quartil¹⁸) nahmen erkennbar weniger Kinder am Ganztags teil als aus den sozioökonomisch besser gestellten Familien“ (2010: 10f.). Darüber hinaus fällt die elterliche Entscheidung für eine offene oder gebundene Ganztagsgrundschule nicht freiwillig, sondern wird durch simple Faktoren wie Wohnortnähe oder Unterrichtsgestaltung gesteuert.

¹⁸ Beim "International Socio-Economic Index" (ISEI) wird jedem Elternteil, je nach Beruf und Qualifikationsniveau, ein Punktwert zwischen 0 und 100 zugeordnet. Je höher der Punktwert, desto höher der sozioökonomische Status.

Modularisierung von schulischer Ganztagsbetreuung in Berlin

Wie bereits dargestellt, müssen in Berlin Eltern für die ergänzende Förderung und Betreuung (eFöB) ihrer Kinder an einer offenen Ganztagsgrundschule, außerhalb der VHG-Zeiten, Bedarfsbescheide in Form eines »Betreuungsgutscheines« beantragen. Der vom jeweiligen Jugendamt genehmigte Bedarf richtet sich einerseits nach der Berufstätigkeit der Erziehungsverantwortlichen und andererseits nach sozialpädagogischen Erfordernissen. Die Bedarfsfeststellung für die Zeit von 6 bis 7:30 Uhr und von 13:30 bis 18 Uhr ist modularisiert und beschäftigungsnachweisabhängig. Nach inzwischen zwei Änderungen des Verfahrens finden wir im Rahmen der eFöB inzwischen 27 verschiedene Module vor, die in unterschiedlichster Weise miteinander kombiniert werden können. Dabei wird zwischen den Klassenstufen, Früh- oder Spätbedarf sowie Schul- oder Ferienzeit unterschieden. Bereits 2001 hat die "Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe" an der HdK ausdrücklich davor gewarnt, verschiedene Betreuungsmodule für alle Berliner Grundschulen einzuführen, denn nur mit einem einheitlichen und konzeptionell verzahnten Ganztagsangebot, welches für alle Kinder gleichermaßen gilt, kann eine verlässliche pädagogische Förderung, Bildung und Betreuung umgesetzt werden (vgl. HDK: 38).

Es ist auch nicht nachvollziehbar, warum Eltern von Kindern der 5. und 6. Klassenstufe einen besonderen Betreuungsbedarf geltend machen müssen und warum sie für die Betreuung in den Schulferien sozialpädagogische Gutachten der schulischen Fachkräfte vorzulegen bzw. explizite Betreuungsgründe nachzuweisen haben. Gerade weil im Bereich dieser Altersgruppe sozialpädagogische Angebote am Nachmittag dünn gesät sind, muss ihnen ein uneingeschränktes Recht auf einen Ganztagsplatz eingeräumt werden. Andernfalls schicken wir diese Kinder nach Hause vor den PC bzw. Fernseher oder auf die Straße und machen sie so zu pädagogisch unbetreuten »Lückekindern«¹⁹.

6.3 Lerngruppenorganisation – JüL 1/2, JüL 1/2/3 & JabL

Schon immer gab es reformpädagogisch orientierte Schulen, die mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen arbeiteten. Am bekanntesten dabei sind die Jena-Plan- oder die Montessori-Schulen sowie die "Bielefelder Laborschule" oder die "Reformschule Kassel" (vgl. KUCHARZ/WAGENER 2007: 9). Vielfalt und Unterschiede sind Herausforderung und Chance zugleich. In Fachkreisen gilt als unbestritten und empirische Befunde

¹⁹ Der Begriff der »Lückkinder« stammt aus der Kinder- und Jugendarbeit und bezeichnet die, nicht ganz exakt abzugrenzende Altersgruppe von etwa 9 bis 13 Jahren. Seine Herkunft ist der Tatsache geschuldet, dass Kinder diesen Alters meist keinen Bedarf mehr für die schulische Ganztagsbetreuung haben und für den Besuch von z.B. Jugendclubs noch zu jung sind.

belegen, dass mit Beginn der Grundschulzeit in einer altershomogenen Klasse, aufgrund von unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, Abweichungen im Entwicklungsniveau sowie divergierender Lernvoraussetzungen, der Unterschied im Entwicklungsalter gleichaltriger Kinder bis zu vier Jahre betragen kann (vgl. WILDE 2005b: 1). Und AHRBECK betitelt die Erkenntnis, dass die Unterrichtung aller Schüler/innen einer Klasse bei gleichen Lernzielen unmöglich ist, als »Binsenweisheit« (vgl. 2014: 78).

Die in der jüngeren Vergangenheit festgestellte steigende Heterogenität der Kinder und ihre unterschiedlichen Entwicklungsstadien in den Eingangsklassen machten es notwendig, sich mit neuen pädagogischen Bildungsformen in der Grundschule zu befassen. Der Gedanke der gleichzeitigen Schulfähigkeit aller Kinder wurde abgelöst durch eine Schulanfangsphase mit flexibler Verweildauer für alle schulpflichtigen Kinder, unabhängig von Förderbedarfen oder Schulfähigkeitsbescheinigungen. Im Zuge dessen erlangte die, bereits aus vergangenen Reformdiskussionen bekannte "altersgemischte Lerngruppe", wieder mehr Bedeutung. Von 1998 bis 2002 wurde in Berlin der Schulversuch "Jahgangsgemischte Eingangsklassen" durchgeführt um zu überprüfen, ob und wie sich pädagogische Zielsetzungen in einer, aus mehreren Jahrgängen kombinierten Schulklasse verwirklichen lassen (vgl. WILDE 2005a: 1).

In "jahrgangsübergreifenden Lerngruppen" (JüL) werden Schüler/innen, i.d.R. der ersten beiden Klassenstufen, gemeinsam unterrichtet. Damit sollen neue Möglichkeiten sowie Anforderungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen zur Verfügung gestellt werden, die besonders das Soziale Lernen in den Vordergrund erheben (vgl. KIELBLOCK et.al. 2014: 160). Die Altersmischung in der Grundschule soll, durch das Vorbild der Erfahrenen, günstige strukturelle Voraussetzungen für das gegenseitige Helfen und eine soziale Rücksichtnahme schaffen. Das Lernen wird vielfältiger, natürlicher und weniger von Konkurrenzdruck geprägt.

„Der Anfangsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 prägt anknüpfend an die frühkindlichen Bildungsprozesse in entscheidendem Maß die Einstellung zum schulischen Lernen. [...] Jahrgangsübergreifendes Lernen – sowohl in der Schuleingangsstufe als auch in den folgenden Jahrgangsstufen – sieht die Verschiedenheit der Kinder als Chance und nutzt die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten im klar strukturierten differenzierten Unterricht“ (KMK 2015: 10).

Für das Gelingen schulischer Altersmischung werden Lernkonzepte gefordert, die das individuelle Lernen durch Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit, durch eine Rhythmisierung des schulischen Ganztags oder offenen Unterricht unterstützen und so den Bildungsprozess zugleich in einen sozialen Kontext stellen. Gleichzeitig soll sich die Rolle der Lehrkraft dahingehend verändern, dass sie sich von einer reinen Wissensvermittlerin hin zu einer Lernbegleiterin wandelt. Die »Hattie-Studie« kam 2008 jedoch zu dem ernüchternden Ergebnis, dass eine Lehrkraft eben nicht nur Lernbeglei-

ter/in sein darf, sondern Architekt/in der Lernumgebung sein muss, wenn ganztägige Schulbildung zum Lernerfolg führen soll.

In Berlin wurde die Einführung "jahrgangsübergreifender Lerngruppen" in der "Schulanfangsphase" (Saph) durch Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes 2005/2006 formal festgeschrieben und sollte zum Schuljahr 2007/2008 verbindlich für alle Berliner Grundschulen umgesetzt werden. Von der berlinweiten Einführung von JüL versprach man sich positive Effekte wie z.B. eine bessere innere Differenzierung im Unterricht, den variablen Einsatz spezieller Unterrichtsformen, die Förderung individueller Kompetenzen der Kinder oder die Etablierung veränderter Arbeits-, Team- und Kommunikationsstrukturen im Kollegium. Durch die Orientierung der jüngeren Kinder an älteren Vorbildern sollen sie in einer, bereits erfahrenen heterogenen Altersgruppe, die Regeln des Zusammenlebens durch Nachahmung erlernen. Ältere oder leistungsstärkere Schüler/innen erhalten somit die Gelegenheit, ihre Kompetenzen zu rekapitulieren und weiterzugeben. Grundvoraussetzung für die Einführung jahrgangsübergreifender Lerngruppen war allerdings auch die Einführung der flexiblen Schulanfangsphase. Erst mit dieser weiteren Grundschulreform wurde die Möglichkeit eröffnet, dass Kinder die ersten beiden Klassenstufen in einem Jahr (sogenannte »Springer«), in zwei Jahren (der Regelfall) oder in drei Jahren (sogenannte »Verweiler«) absolvieren können, ohne dass dies z.B. als »Sitzenbleiben« in den Schüler/innen/akten vermerkt und auf die Schulbesuchszeit angerechnet werden würde.

Mit der Öffnung des Unterrichts sind gleichzeitig enorme Herausforderungen für Lehrkräfte sowie ein gesteigerter Entwicklungsbedarf im Bereich der Unterrichtsentwicklung verbunden. Bereits im Schuljahr 2005/2006 bestätigten im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen schulische Akteure und Akteurinnen die Notwendigkeit einer Prozessberatung und einen deutlichen Mehrbedarf an Zeit, z.B. in Form von Kooperations- und Vorbereitungsstunden sowie eine angemessene Unterrichtsunterstützung durch Erzieher/innen oder andere pädagogische Fachkräfte. Die Anwesenheit von Kindern im Alter von fünfeinhalb bis neun Jahren in einer gemeinsamen Lerngruppe erfordert zusätzliche Ressourcen sowie neue Lernkonzepte und flankierende Unterstützungsmaßnahmen, um allen Ansprüchen gerecht werden zu können.

Im Zuge der Berliner Grundschulreform wurde JüL 1/2 im Schuljahr 2007/2008 fremdbestimmt und zwangsweise für alle Ganztagsgrundschulen eingeführt, der sie sich nur durch eine ausführliche Darstellung bestehender Problemlagen (z.B. bei fehlenden Raumkapazitäten) auf Antrag entziehen konnten. Dementsprechend gering war auch die damalige Begeisterung in den Lehrer/innen/kollegien, diese neuerliche Reform – kurz nach der Einführung der Ganztagsgrundschule – auch praktisch umsetzen zu wollen. Um die personelle Situation zu verbessern bzw. um allen Skeptikern Sachargu-

mente entgegenzusetzen, sollte grundsätzlich jede jahrgangsgemischte Klasse zusätzlich vier Erzieher/innen/wochenstunden erhalten. Auf dieser Grundlage entschlossen sich zahlreiche Schulen sogar jahrgangsübergreifende Lerngruppen der Klassenstufen 1, 2 und 3 umzusetzen, da diese Form in den Augen schulischer Fachkräfte, wie z.B. der fachlich-pädagogische Begleitung des ehemaligen Schulversuchs "Jahrgangsübergreifende Lerngruppen", im Auftrag der "Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport", Frau GREIF-GROSS (vgl. 2007: 13) und auch nach Meinung der GEW pädagogisch deutlich sinnvoller wäre. So hatte man z.B. durch den größeren Alters- und Entwicklungsunterschied der Kinder deutlichere Effekte im Sozialen Lernen beobachtet und zusätzliche Möglichkeiten von Lernanreizen festgestellt. Auch wurden durch die Drittellung der Lerngruppe die Fluktuationsraten verringert sowie mehr Chancen individueller Förderung zur Verfügung gestellt.

Relativ schnell nach Einführung von JüL wurde die o.g. ursprüngliche Stundenzumessung jedoch wieder gekürzt. Mit der Begründung, dass nur die beiden ersten Jahrgangsstufen der Saph zusätzliche Personalstunden erhalten, verringerte die Berliner Schulverwaltung den finanzierten unterrichtsbegleitenden Erzieher/innen/einsatz, bei einer Gruppenmischung von drei Jahrgangsstufen, pauschal um ein Drittel auf drei Wochenstunden, obwohl allen Pädagogen klar war, dass in jahrgangsübergreifenden Klassen 1 bis 3 mehr Heterogenität in der Schüler/innen/schaft anzutreffen ist als in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe 1 und 2. Auch wird bei einer solchen »Milchmädchenrechnung« nicht berücksichtigt, ob in dieser Klasse Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, viele mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung und sogenannte »Verweiler« unterrichtet werden. Diese Einschränkung wurde im Vorfeld weder kommuniziert, noch den Schulen bzw. Schulleitungen mitgeteilt und kann nur aus fiskalischer Sicht begründet werden. Pädagogisch gesehen ist diese faktische Personalstundenkürzung abzulehnen und hat die, eh schon geringe Akzeptanz von JüL, zusätzlich geschwächt.

Aufgrund der Umsetzungsverpflichtung stieg die Zahl der JüL-Schulen zwar von Jahr zu Jahr an, zahlreiche Probleme bei der Umsetzung dieser Reform lieferten den Gegnern jedoch immer wieder neue Ablehnungsargumente. Aufgrund nicht zu bewältigender Problemlagen, wie z.B. beim Personal und in den Räumen, wurde im Berliner Koalitionsvertrag zwischen SPD und CDU beschlossen, § 7 der Berliner Grundschulverordnung zu ändern, die ursprüngliche generelle Unterrichtung in "jahrgangsübergreifenden Lerngruppen" zu lockern und den Schulen die Entscheidung über JüL oder JabL ("jahrgangsbezogene Lerngruppen") zukünftig wieder selber zu überlassen.

„Für das Schuljahr 2013/14 können Schulen bzw. die Lehrkräfte der Saph nunmehr ein pädagogisches Konzept erarbeiten, auf dessen Grundlage die jahrgangsbezogene Organisation der Saph von der Schulkonferenz mit einer Zweidrittelmehrheit bis September 2012 zu beschließen ist“ (ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2012: 1).

Damit wurde die ursprüngliche Grundschulreform in weiten Teilen wieder rückgängig gemacht. Als Ergebnis kehrten zahlreiche Berliner Ganztagsgrundschulen so schnell wie möglich wieder zum alten System der homogenen Klassen zurück. Wurde im Schuljahr 2012/2013 noch in 1844 Lerngruppen jahrgangsübergreifend unterrichtet, so reduzierte sich diese Zahl bereits ein Jahr später auf nur noch 1550 Gruppen und im Schuljahr 2014/2015 auf nur noch 864. Die Anzahl der jahrgangsbezogenen Lerngruppen (JabL) stieg dagegen im gleichen Zeitraum von 614 (2012/2013) auf 971 (2013/2014) und schließlich auf 1118 (2014/2015) (vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2014: 2; vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015a: 1). Betrachtet man nur den Bereich der öffentlichen Grundschulen und Integrierten Sekundarschulen mit Grundstufe (Gemeinschaftsschulen), so hat sich zum Schuljahr 2014/2015 das Verhältnis dahingehend umgekehrt, dass nur noch 98 Schulen ausschließlich in JüL unterrichten und fast doppelt so viele, nämlich 181 Schulen nur noch jahrgangsbezogene Klassen eingerichtet haben. In 61 öffentlichen Grundschulen wird in beiden Varianten unterrichtet (vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015b: 2).

So pädagogisch sinnvoll und erfolgversprechend die Einführung "jahrgangsübergreifender Lerngruppen" auch sein mag. Die zwangsweise Einführung von JüL in Berlin ohne Beteiligung der schulischen Akteurinnen und Akteure war ein Fehler. Resultate der Implementationsforschung haben hinreichend verdeutlicht, dass »Top-Down« verordnete Reformmodelle bestenfalls in der Lage sind, äußere Strukturen zu verändern, ohne gleichzeitig eine innere Reform der Organisation und eine veränderte Gestaltung der schulischen Pädagogik auszulösen (vgl. HOLTAPPELS 2014b: 14). Ohne die entsprechende personelle sowie räumliche Ausstattung und ohne die betroffenen Fachkräfte mitzunehmen bzw. bei der Umsetzung einzubeziehen, führen solche, von oben herab beschlossene Schulreformen zum »stillen Boykott« von Pädagog/inne/n und sind, wie das Berliner Beispiel gezeigt hat, in der Folge zwangsläufig zum Scheitern verurteilt.

6.4 Inklusion und Integration im Kontext schulischer Teilhabekonzepte

Bereits seit mehr als einem Jahrhundert wird es in Deutschland als normal angesehen, wenn Kinder aufgrund besonderer und als abweichend klassifizierter Auffälligkeiten oder speziellen Bedürfnissen für ihr Leben und Lernen, von der Mehrheit aller anderen Kinder getrennt werden (vgl. SCHÖLER 2005: 20). Schon das Prinzip des mehrgliedrigen, selektiven deutschen Schulsystems diskriminiert nicht nur behinderte Kinder, sondern gleichermaßen alle Schülerinnen und Schüler, die nicht die geforderten Leistungen erbringen. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde allen Schulen der grundsätzliche Auftrag erteilt, jedes Kind, gleich welcher sozialen, kulturellen oder ethnischen Herkunft und mit oder ohne Behinderung, aufzunehmen und gemeinsam zu unterrichten. Seit 2004 bestimmt das Berliner Schulgesetz, dass sonderpädagogische Förderung vorrangig in allgemeinen Schulen im gemeinsamen Unterricht aller Schüler/innen erfolgen und im Laufe der nächsten Jahre zum Regelfall werden soll. Die bisherigen Bemühungen in diese, grundsätzlich als richtig und wichtig zu bewertende Richtung, zeigen jedoch, dass es bis zum Erreichen des gesetzten Ziels noch ein langer Weg ist.

Laut Ganztagschulbefragung "GANZTAGSSCHULEN IN BERLIN. GUTE ORTE FÜR KINDER?" sehen aktuell 51 Prozent der Eltern und 53 Prozent der Pädagog/inn/en erheblichen Handlungsbedarf bei der schulischen Integration und Inklusion (vgl. 2015: o. S.). Dabei werden die geforderten Veränderungen überwiegend bei den, als unzureichend empfundenen Rahmenbedingungen verortet und aus den Antworten lassen sich, z.B. ein Fehlen an Fachpersonal und Zeitressourcen sowie ein Mangel an qualifizierter Unterstützung bei der Weiterentwicklung und Umsetzung geforderter Inklusionskonzepte ableiten.

Bisher existiert weder eine Theorie der Inklusion, noch findet sich eine einheitliche konsensfähige Definition dessen, was unter Inklusion zu verstehen ist. Alle bisherigen empirischen Untersuchungen gehen nicht über Erfahrungsberichte hinaus (vgl. AHRBECK 2014: 7; vgl. WINKLER 2013: 2). In diesem Kontext verwundert es nicht, dass das, was Schule unter der Folie von Inklusion umzusetzen hat, weder klar definiert, noch inhaltlich mit qualitativen Konzepten hinterlegt ist. Die Anforderungen, die an Inklusionsschulen gestellt werden, müssen sich jedoch immer im Rahmen dessen bewegen, was jede einzelne Schule zu leisten vermag. Das alleinige Merkmal heterogener Lerngruppen bringt noch keine Qualitätsverbesserung mit sich. Ausschlaggebend für eine gelingende Inklusion ist die Anpassung des schulischen Unterrichts an dieses neue Bildungssystem (vgl. WERNING 2010: 289). Mit der überhöhten Erwartung, dass

Inklusion automatisch für die Entstehung einer schulischen Gesamtgemeinschaft sorgt, wird sie nicht nur überfordert, sondern sie verliert auch ihren ursprünglichen Integrationsanspruch für bisher ausgeschlossene Teilgruppen der Schüler/innen/schaft (vgl. AHRBECK 2014: 6). „Schulpädagogische Heterogenität wird gerade dadurch korrumpiert, dass man sich von dieser Vielfalt gleichzeitig eine Leistungssteigerung aller erhofft [...]“ (MOLDENHAUER 2014a: 12). Es gilt, sich von der Illusion zu befreien, dass alle gleich sind, das Gleiche lernen können und dass aus allen das Gleiche werden kann. Gesellschaftliche Ordnungen sind immer durch soziale Unterschiede und soziale Ungleichheit konstituiert (vgl. KUHLMANN 2011: 151; vgl. BETTMER 2007: 189). Gleichzeitig lässt sich die Pauschalaussage, dass jede Form von Verschiedenheit zu begrüßen sei, nicht aufrechterhalten, denn unbestritten ist auch, dass nicht jede menschliche Vielfalt, aus unterschiedlichen Gründen, wertgeschätzt werden kann. Es ist immer auch eine Differenzierung notwendig, zwischen Heterogenität, die sich bereichernd auswirkt und zwischen Vielgestaltigkeit, die Leid verursacht oder Krisen auslösen kann (vgl. FELDER 2012: 149f.; vgl. AHRBECK 2014: 36).

Mit der generellen Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigung in die Regel- bzw. Ganztagschule und der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems werden die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention jedoch noch nicht erfüllt. Vielmehr bedarf es einer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ressourcen aller Lernenden. Nicht nur die inneren Zustände von inklusiven Ganztagschulen erfordern besondere Aufmerksamkeit, sondern auch äußere Rahmenbedingungen und eine behindernde Umwelt oder gesellschaftliche Segregation müssen gleichermaßen in den »Reformblick« genommen werden, wenn es zu positiven Veränderungen im schulischen Kontext kommen soll. „Schule steht unter der Anforderung die Chancen einer guten Erziehung nicht einzuschränken. Sie hat sich um Chancengleichheit zu bemühen während, aufgrund unterschiedlicher familialer Sozialisationserfahrungen, Kinder ungleich vorbereitet in die Schule kommen“ (MOLDENHAUER 2014a: 15). In unserem modernen Bildungssystem wird schulische Leistung lediglich als Werk kognitiver Arbeitsergebnisse bewertet und das Streben nach Wissen zum primären Leitmotiv erhoben. Das deutsche Schulsystem ist auch unter den Bedingungen gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern nicht bereit die, auf individuellen Leistungsvergleichen, Konkurrenz und Separation aufbauende Lernkultur aufzugeben (vgl. MOLDENHAUER 2014c: 25; vgl. PGA 2013: 9).

„Die Regelschulen sind auf Inklusion kaum vorbereitet. [...] Eine Pädagogik der Vielfalt, die allen SchülerInnen gerecht wird, wird dort kaum praktiziert. Stattdessen wurzelt das deutsche Schulsystem (einschließlich des Bewußtseins vieler PädagogInnen) tief im Denken homogener Lerngruppen, ist geprägt von Bildungsstandards, Lehrplanfixierung,

zensurorientierten Bewertungs- und Zeugnisformaten und starker Schulabschlussorientierung. Das behindert inklusive Schulstrukturen“ (BRK-ALLIANZ 2013:12).

Die pädagogische Sorge vor abwertendem oder ausgrenzendem Eigenhandeln birgt immer auch die Gefahr, in einem übermäßigen Aufmerksamkeitsentzug zu münden – RAPPAPORT spricht in diesem Zusammenhang von »wohlwollender Vernachlässigung« (vgl. 1985: 268) – und so dem eigentlichen Inklusionsanspruch entgegen zu wirken, was gravierende Folgen haben kann (vgl. AHRBECK 2014: 40). Die interne Differenzierung begünstigt durch ihren segregativen Aufbau das Risiko von Exklusion einzelner Individuen aus Teilsystemen der Wissensgesellschaft, wobei die Prozesse schulischer Selektion zunächst nicht zu einem generellen Ausschluss, sondern lediglich zu spezifischen Ausschlüssen bei fortgesetzter Inklusion führen. Im primären Bemühen um eine »Schein-Normalität« birgt Inklusion die Gefahr, eine verschärfte Form von Exklusion innerhalb eines inkludierenden Schulsystems zu produzieren (vgl. BOMMES/SCHERR 2012: 239; vgl. KUHLMANN 2012: 47). Nicht selten wird Schüler/inne/n, die durch erwartete Verhaltensauffälligkeiten »aus der Reihe tanzen« könnten, aus Angst vor Disziplinproblemen, möglichst wenig selbstbestimmte Zeit überlassen. Phasen von Untätigkeit darf es in Schule scheinbar nicht geben. Sie bringen aus Sicht eines durchpädagogisierten Tagesablaufs nicht kalkulierbare Gefahren mit sich, vor denen in Ganztagschulen dringend gewarnt wird (vgl. MARTENS 1996: 168).

Unter der Folie der Inklusion wird es den *Einen* idealen Lösungsweg nicht geben. Alle inklusiven Reformvorhaben müssen sich immer am realistischen Rahmen der jeweiligen Ganztagsgrundschule orientieren und die integrativ bzw. inklusiv tätigen Fachkräfte dabei unterstützen, zum Wohle aller Kinder, egal ob mit oder ohne besonderen Förderbedarf, agieren und entscheiden zu können. Leider ist Inklusion inzwischen, als inflationär verwendeter Gerechtigkeitsbegriff bildungspolitischer Debatten, zu einer inhaltsleeren und beliebig verwendbaren Floskel verkommen. Besonders im Bildungsbereich wird Inklusion, meist unreflektiert und ohne inhaltlich oder pädagogisch unterfüttert zu sein, benutzt. Häufig wird damit, ohne in der Vergangenheit entscheidende Veränderungen vorgenommen zu haben, lediglich die bereits seit Jahren praktizierte Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf postmodern umetikettiert und nichts weiter (vgl. MOLDENHAUER 2014c. 19ff.).

6.5 Rhythmisierung und der Umgang mit Zeit in der Berliner Ganztagsgrundschule

Der Begriff 'Rhythmus' kommt aus dem Griechischen und bedeutet "Gleichmaß" und "fließen" oder auch "gleichmäßig gegliederte Bewegung", "periodischer Wechsel" und

"regelmäßige Wiederkehr" (vgl. BURK 2006: 32). Mit einer Rhythmisierung in der Ganztagschule wird jedoch eindeutig mehr als die einfache Ausweitung des Unterrichts durch ergänzende Betreuungsangebote am Nachmittag gemeint (vgl. WILDE 2005c: 1). Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts wurde in preußischen Gymnasien mit fünf Zeitstunden am Tag unterrichtet. Damit sollte jedoch Schluss sein, als der damalige preußische Bildungsminister August von Trott zu Solz am 2. Oktober 1911 verkündete, dass an allen höheren Lehranstalten im Deutschen Kaiserreich die Dauer der Unterrichtsstunde allgemein auf 45 Minuten festzusetzen sei. Damit ließ sich der bisher in 60-Minuteneinheiten stattfindende Vormittagsunterricht (8 bis 11 Uhr) und der sich nach einer 2-Stündigen Pause anschließende Nachmittagsunterricht (14 bis 16 Uhr), in seiner Gesamtheit am Vormittag unterbringen und so der, als minderwertig eingestufte Nachmittag, entlasten. Dieser 45-Minutentakt in Schulen hat sich seit seiner Einführung in Deutschland zu Zeiten des Kaiserreichs, fest in der schulischen Tradition verankert sowie scheinbar »naturegeben« und unveränderlich in die Köpfe vieler Schulpädagog/inn/en eingebrannt. Er stellt nach wie vor vielerorts die Berechnungsgrundlage für die Stundentafel, die Unterrichtsstundenzahl der Schüler/innen und die Arbeitszeit der Lehrkräfte dar (vgl. KAMSKI 2014: 13).

„Die »Stundenschule«, in der Lehrerinnen und Lehrer von Stunde zu Stunde und Klasse zu Klasse hetzen, möglichst keine »Springstunden« haben und diese somit selbst geschaffene Stresssituation dann so früh wie möglich durch Flucht an den heimischen Arbeitsplatz verlassen wollen, ist nicht nur pädagogisch unsinnig, sondern für die Lehrerinnen und Lehrer auch gesundheitsgefährdend“ (RAMSEGER et.al. 2009: 45).

Erst die Abweichung vom überlieferten 45-Minuten-Unterrichtstakt und eine veränderte Zeitorganisation eröffnen neue Gestaltungsmöglichkeiten ganztägiger Angebote und ermöglichen einen insgesamt rhythmisierten Schultag (vgl. STEG 2010: 23). Der Unterrichtsrhythmus der Ganztagsgrundschule wird im Wesentlichen durch sich abwechselnde Angebotstakte und deren inhaltliche Ausgestaltung bestimmt. Innere, äußere und funktionale Rhythmisierung bedingen sich. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte auch am Nachmittag Unterricht durchführen. In der überwiegenden Zahl offener sowie auch gebundener Ganztagschulen wird die Hausarbeitszeit einfach nach den Unterricht gelegt. Das tägliche Mittagessen und die Freizeitangebote, die unverbunden an Halbtagschulen lediglich »angehängt« werden, verhindern eine tiefgreifende Reform des schulischen »Ganztags« und bieten somit auch keine Möglichkeiten für eine sinnvolle Rhythmisierung (vgl. RUDOW 2015: 67; vgl. MARTENS 1996: 167).

Die erhoffte Rhythmisierung von Ganztagschulen durch Zeitfenster für selbstgestaltete individuelle Lernzeiten zwischen den Unterrichtsblöcken, finden sich jedoch in Ganztagskonzepten kaum und wenn dann häufig nur in den unteren Klassen bzw. den "jahrgangsübergreifenden Lerngruppen". Von einer pädagogisch sinnvollen Rhythmi-

sierung kann in diesen Ganztagschulen jedoch nicht gesprochen werden. Mit dem sogenannten »Bikini-Modell« der verlässlichen Halbtagsgrundschule am Vormittag, einem mehr oder weniger pädagogisch gestaltetem Mittagsband und einem angehängten, meist mit dem Vormittag unverbundenen Freizeitbetrieb am Nachmittag, lässt sich jedoch eine rhythmisierte Ganztagsgrundschule nicht realisieren. Im Unterschied zum gebundenen Ganztagsschulmodell, lässt die offene Ganztagschule, in der am Nachmittag lediglich ein Teil der Schüler/innen anwesend ist, eine verzahnte Tagesrhythmisierung nur begrenzt zu. Lernzeiten müssen »entdichtet« und »entschleunigt« werden, damit innovative Zeitkonzepte im Sinne einer echten Rhythmisierung entwickelt und umgesetzt werden können (vgl. BURK 2006: 32).

Während § 26 Abs. 1 der "Berliner Grundschulverordnung" (GsVO) ganz allgemein regelt, dass Ganztagsgrundschulen in offener Form verlässliche Halbtagsgrundschulen mit ergänzender Förderung und Betreuung von Montag bis Freitag über den in § 25 GsVO festgelegten Zeitraum hinaus sind, fehlt hingegen eine gesetzliche Vorschrift für die Rhythmisierung von formellen und informellen Bildungsangeboten. Jede Einzelschule hat, unabhängig von einem gesetzlichen Auftrag, die zeitlichen Strukturierung des Lernens als persönliche Entwicklungsaufgabe zu begreifen und sie in einen, langfristig strukturierten Reflexions- und Diskussionsprozess innerhalb der Schule einzubinden und das pädagogische Profil anhand dieses Handlungsrahmens zu entwickeln (vgl. KOLBE/RABENSTEIN/REH 2006: 37). „Den höchsten Veränderungsbedarf sehen mit 53% die Pädagog_innen hinsichtlich der Ausgewogenheit von Zeiten der Anspannung und Entspannung; nur 41% zeigen sich hier zufrieden“ (BERLINER GANZTAGSSCHULEN. GUTE ORTE FÜR KINDER? 2015: o. S.). Auch die »EGO-Studie« der GEW kommt abschließend zu dem Ergebnis, „[...] dass es bisher wenig gelungen ist, die Ganztagschule zu **rhythmisieren** [Hervh. im Original]“ (RUDOW 2015: 74). Es reicht eben nicht aus zu sagen: "Wir Rhythmisieren einfach und alles wird gut!"

6.6 Pädagogisches Personal an Ganztagsgrundschulen

Mit der Einführung der Ganztagschule hat sich das Arbeitsfeld aller dort arbeitenden pädagogischen Fachkräfte grundlegend verändert. Neue Aufgabenfelder, Arbeitszeitmodelle, Kooperations- und Beteiligungsformen oder Weiterbildungserfordernisse, aber auch erhöhte Belastungen sowie komplexe Bündel von Tätigkeiten bestimmen den beruflichen Alltag von Lehrer/inne/n, Erzieher/inne/n, Sonderpädagog/inn/en oder Sozialarbeiter/inne/n. Das nach wie vor gültige Arbeitszeitmodell für Pädagog/inn/en an Schule hinkt den neuen Anforderungen jedoch noch weit hinterher. Nach wie vor fehlen verbindliche sowie arbeitsrechtliche Regelungen bezüglich Kooperationszeiten, Konfe-

renzen, Fachgremien, Schulentwicklungsarbeit und ganz allgemein zu Vor- und Nachbereitungszeiten.

Nicht selten sind Erzieher/innen gezwungen Aufgaben zu übernehmen, die eigentlich im Kompetenzbereich der Lehrkräfte liegen. Eines der identifizierten Probleme an Ganztagsgrundschulen ist z.B. die, nicht weiter definierte unterrichtsbegleitende Tätigkeit von Erzieher/inne/n, die im Bedarfsfall auch als – nicht erlaubte! – Unterrichtsvertretung missbraucht wird (vgl. RUDOW 2015: 57). Die sozialpädagogische Kompetenz der Erzieher/innen droht „[...] zu verpuffen, wenn diese sich auf eine Funktion reduziert sehen, die im Kern »Aufsicht bei der Hausaufgabenerledigung« bedeutet“ (RAMSEGER et.al. 2009: 50). Unter der Folie der vielfältig zu bewältigenden Aufgaben beschreibt die »EGO-Studie« der GEW die Ausstattung an pädagogischem Fachpersonal an Ganztagsgrundschulen nicht nur als unzureichend, sondern auch ursächlich verantwortlich für Überlastung, Gesundheitsrisiken und Arbeitsunzufriedenheit von Erzieher/inne/n. Die Bildungsverantwortung der Schule allein auf den Unterrichtsauftrag zu reduzieren greift viel zu kurz. Neben der Vermittlung von Wissen stellt der sozialpädagogische Einsatz der Erzieher/innen einen gleichwertigen Teil ganztägiger Bildungsangebote an Schule dar und ist somit auch nicht geringer zu bewerten als die Tätigkeit der Lehrkräfte (vgl. HDK 2001: 35).

„Durch die Anwesenheit von Erzieherinnen machen die Kinder die Erfahrung, dass auch jenseits des Unterrichts immer jemand für sie da ist. Diese verlässlichen sozialen Beziehungen sind insofern für nicht wenige Kinder von besonderem Wert, als sie im familiären Kontext nur noch wenig Verlässlichkeit erleben. Dies gilt nicht allein für Kinder in sozialen Brennpunkten, sondern in zunehmendem Maße auch für Kinder, die in einem vermeintlich wohlsituierten Familienverbund leben“ (ebenda: 31).

An Ganztagsgrundschulen sind heute auch zahlreiche weitere Akteure und Akteurinnen, die nicht im herkömmlichen Sinne unterrichten oder eine pädagogische Fachausbildung genossen haben, in bildungsnahen Aufgabenbereichen tätig (Künstler/innen, Handwerker/innen, usw.). Multiprofessionelle Teams sind im Kontext von Schule als unverzichtbarer und wertvoller Bestandteil im ganztägigen Bildungsprozess zu betrachten. Unterschiedliche Qualifikationen, Ausbildungshintergründe oder Berufserfahrungen, aber auch ungleiche Vergütungsgruppen, Arbeitszeiten, Anstellungsträger sowie arbeitsrechtliche Weisungsbefugnisse und Vertragslaufzeiten stellen Ganztagsgrundschulen, im Hinblick des Personaleinsatzes und der geforderten Teamarbeit, immer wieder vor enorme Herausforderungen. Eine professionsabhängige, divergierende Problemwahrnehmung oder der unterschiedliche Blick auf die Kinder basieren auf überlieferten Rollenbildern und Berufskulturen, deren Aufbrechen vielerorts auf Widerstände, besonders seitens langjährig tätiger Kolleginnen und Kollegen stößt. Vielfach weichen schulisches

und sozialpädagogisches Bildungsverständnis und die daraus resultierenden Prinzipien und Methoden weiträumig voneinander ab (vgl. COELEN/ROTHER 2014b: 119f.).

Zwar erkennt ein Großteil der Lehrkräfte einen deutlichen Entwicklungsbedarf des Schulsystems und der Schulverhältnisse generell an, doch wenn es darum geht, den eigenen Unterricht zu reformieren und den veränderten Anforderungen anzupassen, äußert die große Mehrheit dieser Berufsgruppe deutliche Vorbehalte gegenüber einer Veränderung der persönlichen didaktischen Routinen. Paradoxe Weise wird diese Ablehnungshaltung von Vorwürfen gegenüber der Reformfraktion begleitet, dass alle diese o.g. Schulentwicklungsmaßnahmen für die konkrete Verbesserung des Unterrichts eh nichts brächten (vgl. TERHART 2011: 213f.).

Schulsozialarbeit

Jugendsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, dessen Aufgaben im Sozialgesetzbuch VIII verankert sind. Entsprechende Bezugspunkte bilden die §§ 1, 11, 13, 16 und 81 SGB VIII. Zur Umsetzung von Schulsozialarbeit sind sozialpädagogische Fachkräfte möglichst kontinuierlich an Schule tätig und arbeiten mit allen weiteren Pädagog/inn/en am Standort intensiv und gleichberechtigt zusammen. Im Zuge dessen bedarf die Einrichtung von schulischer Sozialarbeit der Akzeptanz aller beteiligten Partner/innen und ist im Schulprogramm der jeweiligen Schule fest zu verankern. Schulsozialarbeit wird in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule durchgeführt und ist, angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Probleme, stets mit neuen Herausforderungen und Problemlagen konfrontiert. Sie lebt von Beständigkeit und Verlässlichkeit und einem, oft über einen langen Zeitraum dauernden Aufbau von Vertrauen und Sicherheit. Dabei öffnet sie neue Bildungsräume oder schafft Gelegenheiten für non-formale Bildungsprozesse. Schulsozialarbeit bietet ein präventives, flexibles sowie situatives Angebot, ohne dabei zu einer Art »Betreuungsfeuerwehr« zu werden, die immer nur dann gerufen wird, wenn alle anderen pädagogischen Fachkräfte nicht mehr weiter wissen und sie darf keinesfalls auf die Betreuung bzw. Beaufsichtigung sogenannter »Problemschüler/innen« reduziert werden.

Es gilt, Schüler/innen "[...] in ihrer individuellen, sozialen und schulischen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen [...]" (SPECK 2006: 23). So geben Schulsozialarbeiter/innen Schüler/inne/n z.B. Rückhalt bei familialen Problemen, schlichten Konflikte, organisieren Projekte, fördern die Lernmotivation, halten Kontakt zu Eltern und beraten diese, helfen Schuldistanz zu vermindern bzw. Schulabbrüche zu vermeiden und unterstützen die Schulen aktuell aktiv bei der Integration von Kindern mit Fluchterfahrung, z.T. ohne Elternbegleitung bzw. ohne deutsche Sprachkenntnisse.

Schulische Jugendsozialarbeit wird in Berlin derzeit über das "Landesprogramm Jugendsozialarbeit an Schulen" sowie über das "Bonusprogramm Brennpunktschulen" zur Verfügung gestellt. Für Berliner Grundschulen wird jeweils eine Sozialarbeiter/innen/stelle finanziert wenn die Gesamtzahl der Schüler/innen, mit einem Anteil von mindestens 40 Prozent oder höher, von der Zuzahlung zu den Lehrmitteln (LmB) befreit ist. Das Merkmal 'Brennpunktschule' trifft zu wenn jeweils mehr als 40 Prozent der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) sind oder aus Familien kommen, die staatliche Transferleistungen beziehen. Im Zuge der aktuellen Beratungen zum Berliner Doppelhaushalt 2016/2017 ist ein weiterer Ausbau des Landesprogramms angekündigt. Der Ausgang der Verhandlungen ist derzeit aber noch offen.

Im Schuljahr 2014/2015 wurden insgesamt an 122 Grundschulen Stellen von Sozialarbeiter/inne/n bzw. Sozialpädagog/inn/en nach dem Landesprogramm und an 38 weiteren Schulen Personalstellen aus Mitteln des Bonus-Programms finanziert. Gleichzeitig sind an 252 Berliner Grundschulen jedoch noch keine Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagog/inn/en über das Landesprogramm tätig. Es ist längst überfällig, für jede Berliner Ganztagschule mindestens eine Sozialarbeiter/innen/stelle einzurichten, um die unterschiedlichsten aktuellen und zukünftig zu erwartenden Problemlagen präventiv und sozialpädagogisch bearbeiten zu können. Ein weiterer Ausbau der Programme um Schulsozialarbeit sowie eine Verstetigung der Leistungsangebote sind deshalb unerlässlich und für alle Schulen endlich verbindlich und langfristig zu implementieren.

MpA – "Mittelbare pädagogische Arbeit" von Erzieher/inne/n

Neben der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern gehören zum Aufgabenbereich von Erzieher/inne/n an Ganztagsgrundschulen auch Tätigkeiten der Vor- und Nachbereitung, die Teilnahme an Teamsitzungen und Gesamt- oder Fachkonferenzen, die Kooperation mit Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften, die Kooperation mit Einrichtungen im Sozialraum, die Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten, die Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Auffälligkeiten (vgl. SIEBERNICK/WEIßHOFF 2014: 1). Im Gegensatz zu allen, unmittelbar am Kind zu erbringenden Tätigkeiten, werden diese Aufgabenbereiche unter dem Oberbegriff "mittelbare pädagogische Arbeit", kurz mpA, zusammengefasst. Bereits seit vielen Jahren wird das Fehlen klarer arbeitsrechtlicher Regelungen bezüglich der Vor- und Nachbereitungszeiten von Erzieher/inne/n im Vorschul- sowie im Schulbereich kritisiert. Die für die mpA benötigten Zeitanteile werden weder als qualifizierte und notwendige pädagogische Tätigkeit anerkannt, noch finanziert bzw. zur Verfügung gestellt. Schon seit Beginn der Diskussion über die Höhe des benötigten Anteils von Zeitkontingenten, die nicht im direkten Kontakt mit dem Kind zu erbringen sind,

werden Vor- und Nachbereitungszeiten für Erzieher/innen an Grundschulen und sonderpädagogischen Förderzentren, aus rein fiskalischen Gründen, nicht weiter definiert. Nach wie vor besteht kein arbeitsrechtlicher Anspruch auf derartige Zeiteinheiten. Ohne eine solche arbeitsrechtliche Grundlage und aufgrund stetig zunehmender Aufgaben, werden Zeiten der mpA schnell zu einer Manövriermasse für andere Arbeiten, die überwiegend nicht in den Aufgabenbereich der Erzieher/innen gehören.

Für den Bereich der Berliner Kindertagesstätten gibt es zwar eine Erhebung über die benötigten Zeitanteile für die "mittelbare pädagogische Arbeit". Doch auch im Elementarbereich werden die dort errechneten neun Stunden nicht finanziert. Für den Schulbereich fehlt eine solche Berechnung bisher völlig, aber hier würde sie mit Sicherheit auch nicht anders ausfallen (vgl. RUDOW 2015: 56).

Kooperation von Lehrer/innen und Erzieher/innen

Unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Ganztagsgrundschule ist es, ausreichende Kooperationszeiten der unterschiedlichen Professionen für gemeinsame Planung und wechselseitige Beratung der pädagogischen Angebote, verbindlich in der Arbeitszeitgestaltung aller Pädagoginnen und Pädagogen zu verankern (vgl. RAMSEGER et.al. 2009: 50). Die weit voneinander abweichenden Arbeitszeitmodelle von Lehrer/inne/n und Erzieher/inne/n sowie eine unterschiedliche Prioritätensetzung im schulischen »Ganztag« machen die geforderte Teamarbeit jedoch fast unmöglich. Während Lehrer/innen meist nach Ende des Unterrichts bzw. der VHG um 13:30 Uhr nach Hause gehen, geht der Arbeitstag von Erzieher/inne/n im Anschluss an die vormittägliche Unterrichtsbegleitung mit der ergänzenden Förderung und Betreuung der Kinder am Nachmittag weiter, zum Teil im Spätdienst bis 18:00 Uhr und darüber hinaus.

In der offenen Ganztagsgrundschule findet zwar eine Unterstützung der Lehrer/innen durch Erzieher/innen am Vormittag statt, am Nachmittag sucht man die umgekehrte Zusammenarbeit jedoch meist vergebens. Auch die Untersuchungen im Rahmen von STEG kamen zu dem Ergebnis, dass die Intensität der Zusammenarbeit, laut Einschätzung des weiteren pädagogischen Personals, insgesamt relativ gering ist (vgl. 2010: 25). Einem kooperativen Zusammenwirken wird, dem Konzept der Ganztagschule zuwider laufend, viel zu häufig mit dem Argument begegnet, dass noch der Unterricht des kommenden Tages vorbereitet werden muss und dies, aufgrund des, nach wie vor zu bemängelnden, Fehlens qualifizierter Lehrer/innen/arbeitsplätze im Schulgebäude, nur zuhause erledigt werden kann (vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015i: 1). Auch wird die erwartete Beteiligung an der Gestaltung und Umsetzung der Ganztagsangebote von Seiten des Lehrkräftekollegiums als zusätzliche, belastende Aufgabe wahrge-

nommen und die gemeinsame Verantwortung für den außerunterrichtlichen »Ganztag«, mittels Delegation an das weitere pädagogische Personal, faktisch ignoriert (vgl. COELEN/ROTHER 2014b: 120).

Über die heterogene Zusammensetzung eines Schulteams hinaus bedarf es, für eine gelingende Kooperation der unterschiedlichen Professionen, einer regelmäßigen sowie verbindlichen Zusammenarbeit der Pädagog/inn/en in Kooperationsformen, die es befördern, die vielfältige Fachlichkeit einzubringen und die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt sind. Die Ergebnisse der »EGO-Studie« der GEW haben aufs Neue belegt, dass es, aufgrund des Fehlens einer verbindlichen Aufgaben- und Arbeitsplatzbeschreibung von Erzieher/inne/n, in den meisten Schulen Probleme mit der Umsetzung von Kooperationszeiten zwischen den verschiedenen Professionen gibt.

Leitung – oder wer hat wirklich den Hut auf, in der Schule?

Schulleitungen befinden sich in einer zentralen Rolle bezüglich der Organisation und Koordination schulischen Ganztagspersonals. Im Zuge der Schulprogrammarbeit erweisen sich vor allem Schulleitungskompetenzen als gewichtiger Prädiktor für angestrebte Entwicklungsziele der Schule. Schulleiter/innen nehmen somit bei der Gestaltung schulischer Innovationsprozesse stets eine Schlüsselrolle ein. Sie können Innovationsanstrengungen im Kollegium ermutigen und unterstützen sowie mit zusätzlichen Ressourcen versehen, sie können aber die Reformbemühungen auch schon im Keime ersticken und gegen den Willen einer Schulleitung lassen sich pädagogische Innovationen oder Reformvorhaben in der Regel nicht verwirklichen (vgl. HOLTAPPELS 2014b: 32.; vgl. RAMSEGER et.al. 2009: 63). Demgegenüber befindet sich die koordinierende Fachkraft der "ergänzenden Förderung und Betreuung" zwar auch an der Führungsspitze einer Ganztagsgrundschule²⁰, jedoch lediglich als mitspracheberechtigte/r und nicht als entscheidungsbefugte/r Partner/in. Um dem klassischen Führungsverhalten von Schulleitung etwas gleichwertiges entgegensetzen zu können, sollte jede/r koordinierende, leitende Erzieher/in gleich- und stimmberechtigtes Mitglied der Schulleitung sein (vgl. RUDOW 2015: 64).

Das Arbeitsfeld einer koordinierenden Fachkraft der "ergänzenden Förderung und Betreuung" an einer Grundschule hat sich in den letzten Jahren grundlegend gewandelt. Neben den klassischen pädagogischen Aufgaben sind zahlreiche Managementtätigkeiten hinzugekommen. Außerdem nimmt das Feld der Personalführung mehr und mehr Raum ein. Neue Pädagog/inn/en müssen eingearbeitet, das Team weiterentwickelt, motiviert und fortgebildet werden. Konflikte sind zu schlichten oder Streitigkeiten mit

²⁰ Mit Änderung des Schulgesetzes zum Schuljahr 2016/2017 zukünftig als Pflichtmitglied in der erweiterten Schulleitung einer Schule.

Dritten zu klären. Elternbildung, Beratungsarbeit oder Beschwerdemanagement gehören inzwischen zum Tagesgeschäft der Koordinierung. Zahlreiche Qualitätsmanagementmaßnahmen (z.B. Evaluation, Konzeptentwicklung) sind durchzuführen, zu überwachen und auszuwerten. Gremien- Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit sind zu unverzichtbaren Aufgabenfeldern einer jeden koordinierenden Fachkraft geworden. Demgegenüber steht die vielfach festgestellte Erkenntnis, dass Schulleitungen die Tätigkeit von Erzieher/inne/n als zweitrangig betrachten und die Gewährleistung des Unterrichts immer Priorität hat (vgl. RUDOW 2015: 58). Aufgrund diesbezüglich abweichender Interessenslagen ist die Zusammenarbeit bzw. Kooperation nicht immer frei von Problemen und Differenzen. Paradebeispiel hierfür ist die Vertretungssituation von kranken Lehrkräften im Unterricht durch z.B. Erzieher/innen des Kooperationspartners. Während die rechtliche Regelung der Schulrahmenvereinbarung hierzu ganz eindeutig festlegt, „[e]ine Vertretung von Lehrerstunden obliegt grundsätzlich nicht dem Personal der Träger“ (SchulRV 2012: § 4 Abs. 2), wird in der Praxis immer wieder der Versuch unternommen, diese Regelung zu missachten, zu umgehen oder Ausnahmeregelungen im schulischen Alltag zu etablieren. Wenn von Seiten der Leitungsverantwortlichen einzelne Berufsgruppen lediglich als Vertretungsreserve einer anderen Profession missbraucht werden verwundert es nicht, dass es häufig seitens des Personals zu einem »stillen Boykott« und mangelnder Bereitschaft angestrebter Reformvorhaben kommt. Die sozialpädagogische Arbeit der Erzieher/innen hat an Schule nicht den gleich hohen Stellenwert wie die unterrichtliche Arbeit der Lehrer/innen und der Führungsstil der Schulleitung muss die Arbeit der Erzieher/innen stärker fokussieren denn „[m]ehr als drei Viertel der Erzieherinnen fühlen sich durch die Schulleitung in ihrer Arbeit wenig (55 %) bis gar nicht (23 %) unterstützt“ (RUDOW 2015: 35).

6.7 Ganztagsräume als schulische Manövriermasse

Vor der sogenannten Hortverlagerung im Jahre 2005 wurde sehr penibel darauf geachtet und auch regelmäßig kontrolliert, dass Einrichtungen die Kinder im Grundschulalter außerhalb von Schulgebäuden betreuten, mindestens 3 qm pädagogische Nutzfläche pro Kind vorhielten. Jeder Hort bzw. Schülerladen verfügte damals über eine Betriebs-erlaubnis in der, auf der Grundlage der zur Verfügung stehenden Fläche, die maximale Anzahl der Kinder festgelegt war, die in dieser Einrichtung betreut werden durften. Zu Beginn der schulischen Ganztagsbetreuung und nach dem Umzug in die Schulgebäude wurde diese Praxis auch noch weiter beibehalten. Im Zuge ständig steigender Kinderzahlen und der Verpflichtung, alle Schüler/innen einer Schule zu betreuen sowie nicht in gleichem Maße mitwachsender Schulgebäude, verwässerten sich die bisheri-

gen Richtlinien jedoch und Fach- oder Lagerräume sowie Turnhallen oder Schulaulen wurden jetzt in der Berechnung mit einbezogen. Das diese Raumkapazitäten nicht immer und uneingeschränkt zur Verfügung stehen, ist unbenommen. Auch lassen sich Aufsichtsdienste im gesamten Schulgebäude, aufgrund einer begrenzten Zahl vorhandener Kolleg/inn/en, nicht ohne weiteres ausdehnen.

„In einem voll ausgelasteten Halbtagschulgebäude ist eine vernünftige Ganztagschul-konzeption nicht zu realisieren. Selbst bei hoher Motivationslage der gesamten Schulge-meinde und unter günstigen Voraussetzungen von Seiten der Entscheidungsträger sollte das Vorhaben wegen der Verschulungs- und Schichtbetriebsgefahr nicht angegangen werden. Soweit Versuche dieser Art unternommen worden sind, konnten sie auch nie-mals den Kriterien einer kind- und jugendgerechten Schule genügen“ (APPEL/RUTZ 2009: 37f.).

Aufgrund prekärer Raumsituationen in vielen Berliner Ganztagsgrundschulen werden inzwischen, mit der Begründung der ganztägigen Nutzbarkeit aller Klassenräume, zum Teil Betriebserlaubnisse für die schulische Ganztagsbetreuung ausgestellt, die sich lediglich an der Gesamtzahl der Schüler/innen einer Schule orientieren. Ganztägige Betreuung an Grundschule braucht jedoch Räume, die der unterrichtlichen Nutzung entzogen bleiben und die für die alleinige Nutzung bzw. Gestaltung ergänzender An-gebote zur Verfügung stehen. Mindestanforderungen pädagogischer Nutzflächen müs-sen ebenfalls weiterhin eingehalten werden, sich am vorhandenen Personalpool orien-tieren und Doppel- oder Mehrfachnutzungen dürfen nur die Ausnahme bilden und le-diglich anteilig Berücksichtigung finden.

6.8 Zwischenfazit

Ganztagschule kann nur gelingen wenn alle Kinder, die einen Ganztagsplatz wün-schen oder benötigen, auch einen erhalten können. Weder die Berufstätigkeit der El-tern noch der Besuch einer speziellen Klassenstufe dürfen entscheidende Kriterien für die Bewilligung oder Ablehnung eines Betreuungsplatzes sein. Sozialen Begründungen muss immer der Vorrang gegeben werden, wenn die Ganztagschule ihrem Ziel, der Verminderungen sozialer Benachteiligung, gerecht werden soll. Die regelmäßige Teil-nahme am schulischen »Ganzttag«, sowie die Qualität der zur Verfügung stehenden Ganztagsangebote sind ausschlaggebend für die Wirksamkeit und den Erfolg der Ganztagschule (vgl. RAUSCHENBACH et.al. 2013: 9).

Die "Inklusive Schule" ist weder in der Lage, alle gesellschaftlich bedingten Segregati-onsprobleme zu lösen, noch darf die Fokussierung auf diesen einen Generalweg dazu führen, dass bereits vorhandene und ergänzende Integrationskonzepte, zu Gunsten eines neuen Inklusionsprogramms, gleichzeitig »auf Null gestellt« werden. Oft sind

Schulen mit Inklusionsforderungen, -hoffnungen und -ansprüchen konfrontiert, die sich bei realistischer Betrachtung als vollkommen überfrachtet und unerfüllbar herausstellen (vgl. AHRBECK 2014: 9). „Für eine erfolgreiche Implementierung inklusiver Pädagogik in allgemeinen Schulen bedarf es Gelingensbedingungen, die alle Beteiligten in die Lage versetzen, eine derart grundlegende schulische Reform umzusetzen und als selbstverständlichen pädagogischen Auftrag zu akzeptieren“ (MOLDENHAUER 2014c: 28).

Einer unkritischen Bejubelung des Reformvorhaben "Inklusive Ganztagsgrundschule" stehen jedoch zahlreiche, fachlich begründete Bedenken im Weg und die Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte haben gezeigt, dass alle eingeleiteten Einschluss- und Integrationsversuche der bis dato Ausgeschlossenen, immer wieder mit neuen Ausschlüssen beantwortet wurden (vgl. SCHROER 2008: 193). Inklusion ist lediglich eine politische Absichtserklärung ohne jegliche Theoriegrundlage und wer glaubt, dass sich allein durch mehr Heterogenität die Gesamtleistung Berliner Ganztagsgrundschulen automatisch verbessern würde, ist naiv (vgl. MOLDENHAUER 2014a: 22ff.; vgl. MOLDENHAUER 2014c: 24).

Nicht selten müssen Erzieher/innen bei Unterrichtsausfall einspringen und häufig genug sind sie bei personellen Engpässen die »Betreuungsfeuerwehr« an der Schule (vgl. GEW BERLIN 2014: 2). Darüber hinaus werden Erzieher/innen in hohem Maße für unterrichtsbegleitende Tätigkeiten eingesetzt, für die z.T. überhaupt keine Personalstunden finanziert werden. RUDOW hat im Rahmen der »EGO-Studie« festgestellt, dass die tatsächliche Personalausstattung in einer Berliner Ganztagsgrundschule vielfach den gestellten Bildungs- und Erziehungsaufgaben und realen Betreuungsbedingungen nicht gerecht wird und der Personalschlüssel nicht der benötigten Erzieherin-Kind-Relation entspricht, sondern um ca. 25 Prozent höher anzusetzen sei (vgl. 2015: 63 & 71). Die sozialpädagogische und erzieherische Personalausstattung der schulischen Ganztagsbereiche verharrt noch immer auf dem Kürzungsniveau von 2003. Der theoretisch errechnete Personalschlüssel von 1:22 (Erzieher/in-Kind-Relation) führt in der Praxis, da hier geplante und ungeplante Fehlzeiten wie Krankheit, Urlaub oder Fortbildung mit einberechnet wurden, zu wesentlich ungünstigeren Betreuungssituationen. Die »EGO-Studie« der GEW spricht sogar von einer tatsächlichen Erzieher-Kind-Relation von 1:28. StEG hat hierzu klar und eindeutig formuliert, dass Ganztagsschulen zur Entwicklung einer vielfältigen Angebotsstruktur hinreichende personelle Ressourcen für die Arbeit in unterschiedlichen Angebotsfeldern benötigen (vgl. 2008: 19). Die Autorinnen und Autoren der »EGO-Studie« fordern z.B. eine anforderungsgerechte Personalausstattung von 20 bis 25 Prozent für die "mittelbare pädagogische Arbeit", die ausstattungsrelevante Anerkennung der Leitungstätigkeit einer koordinierenden Erzieherin bzw. eines koordinierenden Erziehers, verbindlich festgeschriebene Koope-

rationszeiten zwischen Lehrer/inne/n und Erzieher/inne/n, sowie gleichberechtigte Formulierungen der, in Schule tätigen Professionen im Schulgesetz und allen weiteren Veröffentlichungen.

Nicht jede Lehrerin und nicht jeder Lehrer, bzw. nicht jede Erzieherin und nicht jeder Erzieher, sind für die Arbeit in einer Ganztagsgrundschule geeignet. Nicht selten haben Schulen, die sich auf den herausfordernden und anspruchsvollen Weg Richtung »Ganztage« gemacht haben, mit unwilligen Kolleginnen oder Kollegen zu kämpfen, deren ausschlaggebende Kriterien für z.B. die Berufswahl 'Lehrer/in' die Tatsachen waren, nachmittags frei und zwölf Wochen Urlaub im Jahr zu haben. Doch wie soll eine Ganztagsgrundschule mit einem solchen Kollegium die notwendigen Veränderungen umsetzen? Innovative, engagierte und hoch motivierte Pädagoginnen und Pädagogen erfahren häufig nicht nur wenig Unterstützung, sie werden oft auch als »Störenfriede« der bestehenden Ordnung diskriminiert. Nach erfolglosen Veränderungsbestrebungen und verlorenen Kämpfen bleibt ihnen meist keine Alternative, als sich mit dem maroden System zu arrangieren, statt weiterhin »Change Management« zu betreiben. Und schließlich sind sie nicht mehr bereit, jede neue Schulreform mitzutragen und bleiben letztendlich ausgebrannt zurück.

In Deutschland steht die Ausweitung ganztägiger Schulangebote ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Neu eingeführte verlässliche Halbtagsgrundschulen, die lediglich um eine »integrierte Suppenausgabe« erweitert wurden, verdienen die Bezeichnung Ganztagschule jedoch nicht und sind weder Garant für eine qualitative, ganztägige Bildung von Kindern, noch in irgendeiner Weise geeignet, die dargestellten Probleme auch nur ansatzweise zu lösen. Nicht die äußere Schulform, sondern die innere Ausgestaltungen der pädagogischen Angebote sowie die zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen bestimmen die Bildungsqualität neu eingerichteter »echter« Ganztagschulen.

7. »Leuchtturmschulen« als Exempel gelungener Ganztags-schulentwicklung

Ja, es gibt sie, die Leuchttürme bundesdeutscher Bildungslandschaften, die strahlenden Sterne am Ganztags schulhimmel, die Model-, Reform- und Laborschulen, die Gemeinschafts-, Campus- und Planschulen, und das ist auch gut so. „Alle berühmten Reformschulen sind Ganztags schulen, was kein Zufall ist“ (RAMSEGER 2007: o. S.). Und alle diese Leuchttürme sind nicht nur Ganztags schulen, sondern – bis auf wenige Ausnahmen – Schulen nicht in offener, sondern in der gebundenen Form. Tatsache ist, dass es diese positiven Praxisbeispiele (best-practice) zum Teil seit über 40 Jahren, also schon lange vor PISA und vor der bundesdeutschen Debatte um die Einführung der Ganztags schule, gibt. Diese »Leuchtturmschulen« haben sich ganz bewusst auf den Weg zur Ganztags schule gemacht, freiwillig, aus Überzeugung und mit viel ehrenamtlichem Engagement. Sie bieten Inspiration und neue Ideen, Gelingensbeispiele und Innovationen, aber sich an ihnen messen zu wollen, die ganz normale Berliner Ganztags grundschule mit ihnen zu vergleichen, ist schon im Ansatz zum Scheitern verurteilt. Im nationalen sowie internationalen Vergleich wird deutlich, dass sich diese »best-practice-Beispiele« in der Regel nicht 1:1 imitieren lassen. Das bundesdeutsche Bildungssystem ist derart vielschichtig und heterogen, von Bundesland zu Bundesland, von Stadt zu Stadt, von Stadtteil zu Stadtteil, von Gebäude zu Gebäude, von Kollegium zu Kollegium, von Elternschaft zu Elternschaft, von Schüler/in zu Schüler/in, dass eine einheitliche Messlatte nicht angelegt werden kann.

Die Qualitätsdiskussion über schulische Ganztagsbetreuung darf nicht nur am Beispiel weniger Vorzeigeprojekte geführt werden, sondern sie muss explizit den Alltag ganz »normaler« Ganztags grundschulen im Fokus haben. Auch wenn gelungene Praxisbeispiele zur Nachahmung anregen und durch ihre praktischen Erfolge überzeugen, so sind diese in der Regel, aufgrund komplexer, vielschichtiger und anfälliger Konstellationen nicht unverändert übertragbar. Der »Reformblick« darf dabei nicht einseitig nur auf mögliche Gelingensbedingungen gerichtet bleiben, sondern auch Misslingensfaktoren oder Erschwerniskonstellationen müssen in die Umsetzungseinschätzung mit einfließen (vgl. GANZTAGSGRUNDSCHULEN IN BERLIN. GUTE ORTE FÜR KINDER? 2015: o. S.; vgl. APPEL/RUTZ 2009: 39; vgl. APPEL 2004: 3).

Die Herausforderungen, Möglichkeiten und der erforderliche Bedingungsrahmen für Ganztags schulen sind längst mit wissenschaftlichen Begleituntersuchungen und Forschungsprojekten belegt. Leider werden diese Ergebnisse, die Erfahrungswerte aus jahrzehntelanger Ganztags schulentwicklung und die hierbei erarbeiteten Fakten bzw. Kompetenzen nach wie vor, meist mit finanzpolitischen Begründungen, ignoriert oder

für eine Weiterentwicklung der Ganztagschule nicht genutzt. Das bundesweit fast ausnahmslos anzutreffende Kompromissmodell "offener Ganzttag" – vormittags wird unterrichtet und nachmittags wird ein Teil der Kinder betreut – wird von Bildungswissenschaftlern und Schulforschern nahezu einhellig, als unzureichend für eine qualitativ hochwertige Ganztagschule bewertet und aus diesem Grund abgelehnt.

8. Bewertung der Reform und persönliche Einschätzung

Eines der größten Probleme des deutschen Schulsystems ist seine, historisch in der Ordnung des preußischen Staates begründete, Organisation als mustergültiges Verwaltungssystem. Schulische Steuerung ist in erster Linie auf die Reproduktion des Systems und somit der eigenen Macht gerichtet. Der Raum für eine darüber hinausgehende, zielgerichtete und den Bedürfnissen der Schüler/innen, Eltern und pädagogischen Fachkräfte angemessene Lenkung wird dadurch jedoch nicht zur Verfügung gestellt. Schon jetzt sind viele Berliner Schulen, auch aufgrund ständig steigender Einschulungszahlen und einer verfehlten Schulentwicklungsplanung, in den vergangenen Jahren an ihre Kapazitätsgrenzen gestoßen. Die zunehmende »Verdichtung« in den Schulgebäuden führt zu weiteren Belastungen, nicht nur des pädagogischen Personals, sondern auch der Kinder und ist einer bildungsförderlichen Lernatmosphäre abträglich. Deutschland stehen noch nicht überschaubare gesellschaftliche Veränderungen bevor und es ist kein Geheimnis, dass die sich ankündigenden »sozialen Verteilungskämpfe« im unteren Quartil der Gesellschaft ausgetragen werden. Auch Schulen und vor allen Dingen Grundschulen, werden dies zu spüren bekommen. Der demografische Wandel, ein steter Zuzug von Familien nach Berlin und die hier ankommenden Flüchtlingsströme aus Kriegsgebieten stellen die Berliner Ganztagsgrundschule sowie ihre pädagogischen Fachkräfte schon jetzt, aber vor allen Dingen zukünftig, vor enorme Herausforderungen, die nicht ohne Weiteres bzw. ohne zusätzliche Unterstützung bewältigt werden können.

Eine schlechte Schule wird nicht zwangsläufig zu einer guten Schule, nur weil sie ihr Angebot auf den Nachmittag ausgedehnt hat. Kritik ist dort unerlässlich, wo die Diskrepanzen zwischen öffentlich zur Schau gestelltem Erfolg und gelebter Realität unerträglich werden. Wer sich nachdenklich zeigt, nicht auf der »Erfolgswelle« mit schwimmt, der findet sich häufig diskreditiert und der Lächerlichkeit preisgegeben. Das von politischer Seite immer wieder mit Vehemenz propagierte und mit hohen Ansprüchen und Erfolgsgarantien versehene Konzept der Ganztags(grund-)schule erweckt mitunter den Anschein, als sei jede Art von Widerspruch illegitim. Das Begehren einer flächendeckenden Einführung dieser Schulform wird hierzulande mit einem hohen moralischen Impetus vertreten. Jede, von diesem als einzig richtig propagiertem Weg, abweichende Meinung wird von vorneherein als reformfeindlich und entwicklungshemmend stigmatisiert. Alle, die Kritik und Bedenken äußern werden auf diese Weise schnell zu »nervigen Bremsern«, »destruktiven Nörglern« oder »Dauerpessimisten« degradiert, die nicht bereit sind, die erzielten Erfolge zu honorieren und denen es nur darum geht, »auf der großen Party die Stimmung zu vermiesen«.

- Die verpflichtende Unterrichtsform der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe – inzwischen wieder aufgehoben;
- die vorgezogene Einschulung mit fünfeneinhalb Jahren – ab dem kommenden Schuljahr wieder abgeschafft;
- die generelle Einschulung ohne eine Möglichkeit der Zurückstellung²¹ – inzwischen wieder zurückgenommen;
- und auch das, damals aus haushalterischen Gründen durchgesetzte Verbot, ganztägige Betreuung auch außerhalb der Schule in externen Räumen anbieten zu können (siehe auch Kapitel 1.2), kippt aktuell angesichts stetig steigender Kinderzahlen und dem vermehrten Zuzug von Flüchtlingsfamilien.

Wenn es um die Berliner Ganztagschule geht scheinen an dieser Stelle etwas mehr Bescheidenheit und Problembewusstsein angebracht, als die erneute Auflage eines »x-ten« Reformprojekts, welches eng finanziert und knapp befristet, am Ende aufgrund nicht zur Verfügung stehender Ressourcen, fehlender Konzeptionen und mangelnder Unterstützung doch wieder eingestellt wird.

²¹ Vom Schuljahr 2005/06 bis einschließlich des Schuljahres 2010/11 war eine Zurückstellung von der Schulbesuchspflicht nur in Ausnahmefällen aufgrund sonderpädagogischer Förderbedürfnisse möglich. Erst mit der Schulgesetzänderung vom Januar 2010 gem. § 43 Abs. 3 SchulG wurde die Zurückstellung auch wieder für Kinder möglich, deren Entwicklungsstand eine bessere Förderung in einer Einrichtung der Jugendhilfe erwarten ließ (vgl. ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015h: 1).

Fazit

Tradition bedeutet Rückbesinnung auf Bewährtes, Bekanntes und positiv Besetztes. Gerade im Bereich der Sozialen Arbeit lässt sich in der jüngsten Vergangenheit ein Verlust von Tradition und Rückbesinnung auf erzielte Erfolge und Errungenschaften verzeichnen. Vielerorts werden Neuerungen, genauso wie Verschlechterungen, unhinterfragt übernommen. Die vorliegende Arbeit hat versucht zu zeigen, dass die Berliner Ganztagsgrundschule noch zahlreiche Schwachstellen aufweist, die auch nach 10jähriger Entwicklungsarbeit nicht behoben werden konnten. Alle ermittelten Befunde zusammengenommen ergibt sich ein eher ernüchterndes Fazit und die derzeit zur Verfügung gestellten knappen Ressourcen in finanzieller, räumlicher oder personeller Form stehen in einem krassen Missverhältnis zum formulierten bildungspolitischen Anspruch heutiger Ganztagsgrundschulen. Die Ergebnisse und Befunde aktueller Studien haben deutlich gemacht, „[...] dass die Entwicklung der Ganztagschule und die damit verbundene Verankerung von guten Rahmenbedingungen auch in Zukunft noch Zeit und innovativer Impulse bedürfen“ (ABGEORDNETENHAUS BERLIN 2015j: 1).

Ja, die Ganztagschule ist eine Erfolgsgeschichte. Im Zeitraum von 2002 bis 2011 haben über 10.000 der etwa 30.000 Schulen in Deutschland den Ganztagsbetrieb neu aufgenommen (vgl. ROLLETT 2014: 173). Damit hat sich in den letzten zehn Jahren die Anzahl der Ganztagschulen mehr als verdreifacht. Doch leider konnten die qualitativen Anforderungen mit der hohen Dynamik des quantitativen Ausbaus nicht mithalten. Viele, der in der Vergangenheit eingeleiteten Reformen waren und sind nicht mit den notwendigen Ressourcen abgesichert, manche sind inzwischen zurückgenommen und einigen droht in naher Zukunft das Scheitern. Der schulische Bildungsbereich ist, besonders auch in Berlin, immer wieder von einschneidenden Sparmaßnahmen betroffen. Fast alle offenen Berliner Ganztagschulen sind, auch 10 Jahre nach dieser Schulreform, meist nur "Verlässliche Halbtagschulen mit ergänzender Hortbetreuung" ohne verbindende oder rhythmisierte Ganztagskonzepte. Die Erfahrungen der Vergangenheit haben gezeigt, dass die offene Form der GTS im Lernablauf und in der Unterrichtsintensität für Schüler/innen und Lehrer/innen kaum Veränderungen anbietet und eher zu Stagnation und Reformboykott animiert (vgl. BECKER/DEBOLD 2005: 106). Das ambitioniert formulierte Musterraumprogramm erweist sich anhand ständig steigende Schüler/innen/zahlen als nicht umsetzbar und es sind noch nicht einmal die dort formulierten Mindestausstattungen umsetzbar. Anhand ständig steigender Schüler/innen/zahlen in Berlin und einem fehlenden Mitwachsen der Schulgebäude, stehen wir heute vor erheblich größeren Raumproblemen als noch vor 10 Jahren, als noch Entwicklungsreserven vorhanden waren. Diese sind inzwischen mehr ausgereizt und bereits im Schuljahr 2015/2016 mussten einige, in den vergangenen Jahren mühsam

entwickelte und gut funktionierende Ganztagskonzepte, aufgrund fehlender Raumkapazitäten aufgegeben und Doppelnutzungen als letzte Alternative wieder eingeführt werden.

Eine finanzielle Ausstattung, die nicht dem Bedarf angepasst und ausgeweitet, sondern von Jahr zu Jahr gekürzt wird, macht die Berliner Ganztagschule zu einem bildungspolitischen Sparmodell. Mangelnde Ressourcen sind primäre Ursache für die Aufgabe von, vor zehn Jahren mit viel Enthusiasmus und Offenheit begonnenen Reformkonzepten. Entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg der Ganztagsgrundschule ist ihre organisationale Qualität. Wir brauchen, nach einer zahlenmäßigen Ausweitung, endlich auch einen guten inneren Aufbau Berliner Ganztagschulen. Eine gute Bildungsidee, nur halbherzig und unterfinanziert umgesetzt, verschwindet so zunehmend hinter dem gesellschaftlichen Druck, die Zahl der zur Verfügung stehenden Betreuungsplätze von Jahr zu Jahr erhöhen zu müssen. Eine qualitative und bedarfsgerechte Prozessbegleitung ist teuer sowie zeitintensiv und Finanzierungsplanungen die auf der »Null-Mehrkosten-Linie« agieren, schließen sich von selbst aus.

Der ständige Mangel an personellen und sächlichen Ressourcen belastet die Schulen und das dort tätige Personal über zumutbare Grenzen hinweg. „Erzieherinnen an Ganztagschulen finden bis heute keine Beachtung in den Arbeitswissenschaften, obgleich die Ganztagschule ein (Schul-)Betrieb ist und die Erzieherinnen hier eine pädagogisch wertvolle, ebenso anstrengende und belastende Arbeit wie Kita-Erzieherinnen leisten“ (RUDOW 2015: 9). Das Festhalten an überholten Arbeitszeitmodellen verhindert zusätzlich eine qualitative Zusammenarbeit der schulischen Pädagog/inn/en. Letztendlich führt dieser unbefriedigende Zustand zur Überlastung der pädagogischen Fachkräfte, zur Überforderung von Schulleitungen, zu mangelhaften Leistungen der Schüler/innen, zur Unzufriedenheit der Eltern und im Endergebnis zum zwangsläufigen Scheitern des Ganztagsgrundschulprojekts.

„[E]s sind primär sozial-, familien-, frauenpolitisch und arbeitsmarktpolitisch motivierte Gründe, die für Ganztagschule plädieren lassen; pädagogische sind sozusagen ‚additiv‘ [...]“ (GAUGER 2005: 129). Immer wieder muss aufs Neue und mit Nachdruck die Frage gestellt werden, wann das System Schule endlich bereit ist, mit der Jugendhilfe die Kooperation auf Augenhöhe in ihrem Kompetenzbereich zuzulassen, zu akzeptieren und dringend notwendige Reformen und Veränderungen umzusetzen? Ganztagschulen stehen in der Organisationsentwicklung noch am Anfang. Was in der Industrie und teilweise in der Verwaltung schon zum Selbstverständnis gehört, ist in Schulen noch wenig bekannt. Dies gilt auch für den Arbeits- und Gesundheitsschutz (vgl. RUDOW 2015: 61). Zeitlich begrenzte und nur kurzfristig finanzierte Modellprojekte suggerieren zwar Innovationsfreude und Veränderungsbereitschaft, eine Grundlage für tief-

greifende und nachhaltige Veränderungen stellen sie jedoch in der Regel nicht zur Verfügung. „Hohe Qualität in der offenen Ganztagsgrundschule gibt es nicht zum Nulltarif. Die größte Motivation erschöpft sich auf Dauer, wenn keine geeigneten Ressourcen für die Kooperation geschaffen werden“ (RAMSEGER et.al. 2009: 51). Ganztagschule kann nur gelingen und positive Effekte erzielen, wenn die Voraussetzungen dafür erfüllt werden. Nach zehn Jahren Reformbemühungen ist es an der Zeit, die inzwischen allen Akteur/inn/en bekannten Schwachstellen zu korrigieren und über die Erfüllung eines Mindeststandards hinaus, die Ganztagschule mit den Inhalten zu füllen, die sie zu dem machen, was sie eigentlich sein soll, einem qualitativ hochwertigen Bildungsort für alle Kinder und Jugendlichen, gleichgültig welchen ethnischen oder sozialen Hintergrund sie mit in die Schule bringen. Trotz großer Anstrengungen aller Beteiligten sind alle Ganztagschulkonzepte ohne die notwendige Ausstattung nicht das Papier wert, auf dem sie stehen.

Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass die Ganztagschule ein spezifisches pädagogisches Potenzial besitzt, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung positiv zu unterstützen (vgl. KIELBLOCK et.al. 2014: 170). Wenn jedoch überzogene bildungspolitische Ziele, aufgrund struktureller Gründe, nicht erfüllt werden können und Ganztagschulen zu »Aufbewahrungsschulen« verkommen, dann müssen diese Erwartungen von vorneherein zurückgewiesen werden um nicht, für alle in Schule tätigen Praktiker/innen, enorme Probleme aufzuwerfen.

Eine wissenschaftlich belegte Leistungsbestätigung für die Einführung von Ganztagsgrundschulen ist im Endergebnis bisher nicht möglich. In jeder Schulform, ob halbtags, ganztags, gebunden oder ungebunden, ist gute Schulqualität möglich. Das alleinige Merkmal 'Ganztagschule' ist jedoch noch kein Garant für gute schulische Qualität und den Bildungserfolg der Schüler/innen. Die überwiegende Mehrheit der zitierten Autoren und Studien kommt zu dem einhelligen Ergebnis, dass sich kein kausaler Zusammenhang zwischen Lernleistung und Schulform bzw. Schulstruktur ableiten lässt. Bis heute gibt es keinen wissenschaftlich belegten Beweis dafür, dass allein die tägliche Dauer der Beschulung bzw. der Unterschied zwischen Ganztags- und Halbtagschule, den Lernerfolg von Schüler/inne/n positiv beeinflussen (vgl. GAUGER 2005: 135f.).

Wenn wir heute von Ganztagsgrundschule sprechen, dann müssen wir, 10 Jahre nach der sogenannten »Hortverlagerung« und 5 Jahre nach Veröffentlichung des "Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule" hinter eine werbewirksam zur Schau gestellte Fassade ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote in Schule blicken. Wir müssen in unsere Bewertung mit einbeziehen, ob wirklich alle Kinder und Eltern an diesem Schulkonzept partizipieren können oder nicht doch ein Teil davon nach wie vor ausgeschlossen bleibt. Nicht alles, was den Namen 'Ganztagschule'

trägt, erfüllt auch die Kriterien einer solchen und nicht jede, ganztägig arbeitende Schule, bietet in ihren Angeboten die Qualität, die sie zu einer guten Ganztagschule machen würde. Mit der flächendeckenden Einführung der offenen Ganztagsgrundschule sind Schulen entstanden, bei denen zwar vorne Ganztagschule dran steht, aber eigentlich keine drin ist. „Es zeigt sich: auf der Vorderbühne:[sic!] wird propagiert: ‚alles soll sich ändern‘; auf der Hinterbühne wird realisiert, dass alles so bleibt, wie es schon immer im bundesdeutschen Bildungswesen war; ... und wenn dabei noch gespart werden kann, wird dies intensiv betrieben“ (PGA 2013: 14).

Darüber hinaus hat sich Schule in der Vergangenheit als überaus resistent gegen unzählige Reformversuche erwiesen. Es ist unzweifelhaft, dass wir Ganztagsgrundschulen brauchen um bildungspolitische Probleme, wie z.B. Zuwanderung, soziale Schichtung, Wohlstandverwahrlosung oder die demografische Entwicklung lösen zu können. Die an sie gesetzten hohen Erwartungen hinsichtlich einer komplexen Problemlösungs- und Leistungsfähigkeit können sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch nicht erfüllen. Der Weg, hin zu mehr Schulautonomie, ist in diesem Kontext der richtige, aber er funktioniert nur, wenn auch eine angemessene qualitative Begleitung zur Verfügung gestellt wird und Schulen nicht ständig dazu gezwungen sind, den akuten Mangel zu verwalten. Nicht die Idee der Ganztagschule ist gescheitert, sie ist gut, umsetzungswürdig und kann der richtige Weg sein der notwendig ist, eine inklusive und selektionsfreie Bildung in Schule zu etablieren. Gescheitert hingegen ist vielerorts die qualitative Umsetzung der Ganztagschulidee, denn einen erfolgreichen und gleichzeitig kostenneutralen Weg, ohne zusätzliche Investitionen oder die Ertüchtigung benötigter Räumlichkeiten sowie die Qualifizierung des eingesetzten Fachpersonals kann und wird es nicht geben.

Quellen

Literaturverzeichnis

- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2012): Schuleingangsphase Klasse 1 und 2 nach Änderung des Paragraphen 7 der Grundschulverordnung. Kleine Anfrage der Abgeordneten Hildegard Bentele (CDU), Drucksache 17 / 10429. Verfügbar unter: <https://s3.kleine-anfragen.de/ka-prod/be/17/10429.pdf> [21.09.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2014): Schulanfangsphase in Berlin – aktueller Stand. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Stefanie Remlinger (GRÜNE), Drucksache 17 / 14 508. Verfügbar unter: <http://stefanie-remlinger.de/wp-content/uploads/2014/11/ka-schulanfangsphase-in-berlin.pdf> [15.09.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015a): Schulanfangsphase in Berlin – aktueller Stand II. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Stefanie Remlinger (GRÜNE), Drucksache 17 / 15 274. Verfügbar unter: http://stefanie-remlinger.de/wp-content/uploads/2015/02/ka_saph_ii_20150113_s17-15274.pdf [15.09.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015b): Aktuelle Zahlen zur Schulanfangsphase in Berlin. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Martin Delius (PIRATEN), Drucksache 17 / 16 832. Verfügbar unter: <https://s3.kleine-anfragen.de/ka-prod/be/17/16832.pdf> [16.09.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015c): Ergebnisse der Drittklässler/innen (VERA 3) in den Bezirken 2010. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD), Drucksache 17 / 16 988. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-16988.pdf> [05.10.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015d): Ergebnisse der Drittklässler/innen (VERA 3) in den Bezirken 2011. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD), Drucksache 17 / 16 989. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-16989.pdf> [05.10.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015e): Ergebnisse der Drittklässler/innen (VERA 3) in den Bezirken 2012. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD), Drucksache 17 / 16 990. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-16990.pdf> [05.10.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015f): Ergebnisse der Drittklässler/innen (VERA 3) in den Bezirken 2012. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD), Drucksache 17 / 16 991. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-16991.pdf> [05.10.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015g): Ergebnisse der Drittklässler/innen (VERA 3) in den Bezirken 2012. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD), Drucksache 17 / 16 992. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-16992.pdf> [05.10.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015h): Rückstellungsanträge zum Schuljahr 2015/2016 in den Bezirken. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Joschka Langenbrinck (SPD), Drucksache 17 / 17 131. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-17131.pdf> [05.10.2015].
- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015i): Arbeitsplatzsituation der Lehrkräfte an Schulen. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Stefan Schlede (CDU), Drucksache 17 / 17 154. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-17154.pdf> [05.11.2015].

- ABGEORDNETENHAUS BERLIN (2015j): Ganztagskonzept an Grundschulen. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Hildegard Bentele (CDU), Drucksache 17 / 17 184. Verfügbar unter: <http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/17/SchrAnfr/S17-17184.pdf> [05.11.2015].
- AHRBECK, BERND (2014): Inklusion. Eine Kritik. W. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.
- ALTRICHTER, HERBERT (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur. Teil 3: Nachgefragt. In: KNOKE, ANDREAS/DURDEL, ANJA (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 121-132.
- APPEL, STEFAN (2004): Nicht überall, wo Ganztagschule dran steht, ist Ganztagschule drin. Verfügbar unter: <http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2004/appelwogtsdran.pdf> [04.09.2015].
- APPEL, STEFAN/RUTZ GEORG (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts..
- ARBEITSGRUPPE ALTERNATIVE WIRTSCHAFTSPOLITIK (2011): Memorandum 2011. Strategien gegen Schuldenbremse, Exportwahn und Eurochaos. PapyRossa Verlag, Köln.
- ASH - ALICE SALOMON HOCHSCHULE BERLIN (2012): Hinweise und Empfehlungen für geschlechtergerechte Sprache an der ASH. Verfügbar unter: http://www.ash-berlin.eu/fileadmin/user_upload/pdfs/Profil/Frauenb%C3%BCro/Hinweise_und_Empfehlungen.PDF [31.08.2015].
- BALLUSECK, HILDE VON (1997): Zur Entwicklung von sozialpädagogischen Angeboten für Schulkinder in Deutschland von 1945 bis heute. In: BERRY, GABRIELE/PESCH, LUDGER (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder? Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 11-25.
- BECKER, MICHAEL/DEBOLD, UTE (2005): Entwicklungsschub für Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA. In: HANSEL, TONI (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache – Großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Centaurus Verlag, Herbolzheim. S. 102-118.
- BETTMER, FRANZ (2007): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Thoeretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In: BETTMER, FRANZ/MAYKUS, STEPHAN/PRÜß, FRANZ/RICHTER, ANDÉ (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesign und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. Se. 187-211.
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [14.09.2015].
- BOLEY, EBERHARD/FLAD, CAROLA/GUTBROD, HEINER (2003): Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Verfügbar unter: <http://www.schulsozialarbeit.net/resources/Baden-W%C3%BCrttemberg+4+Sozialraumverankerte+Schulsozialarbeit+Nr.7+Boley+u.a.+2003.pdf> [02.10.2015].
- BOMMES, MICHAEL/SCHERR, ALBERT (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen sozialer Hilfe. Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

- BRK-ALLIANZ – GERMAN CRPD ALLIANCE – (2013): Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN-Behindertenrechtskonvention, Gemeinsame NGO Einreichung – UPR zur Bundesrepublik Deutschland, 16. Sitzung, Mai 2013. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/UPR_zu_Deutschland/UPR2013_Deutschland_BRK-Allianz_de.pdf [04.09.2015].
- BURK, KARLHEINZ (2006): Zeit und Rhythmus in der Ganztagschule. In: BURK, KARLHEINZ/DECKERT-PEACEMAN (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M.. S. 28-42.
- COELEN, THOMAS/ROTHER, PIA (2014a): Ganztagschulen in Bildungslandschaften. In: COELEN, THOMAS/STECHEER, LUDWIG (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 79-96.
- COELEN, THOMAS/ROTHER, PIA (2014b): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: COELEN, THOMAS/STECHEER, LUDWIG (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 111-126.
- COELEN, THOMAS/STECHEER, LUDWIG (2014) (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- DECKERT-PEACEMAN, HEIKE (2006): Ganztagschule aus der Perspektive von Kindern. In: BURK, KARLHEINZ/DECKERT-PEACEMAN (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M.. S. 114-125.
- DER SENAT VON BERLIN (2005): BildJugSport – I A 3. Ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule. – Drucksachen Nrn. 15/2905 und 15/2905-1 – Schlussbericht – Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1147966100&file=leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf [13.10.2015].
- DER SENAT VON BERLIN (2011): BildWiss – II D – Gesamtkonzept „Inklusive Schule“, Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=1296483030&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf [04.09.2015].
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2000) (Hrsg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf> [28.08.2015].
- DIPPELHOFER, SEBASTIAN/DOLLINGER, BERND (2014): Bildungs- und Gesellschaftspolitik. In: COELEN, THOMAS/STECHEER, LUDWIG (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 189-200.
- DONAU-UNIVERSITÄT KREMS (2011): Leitfaden für geschlechtersensibles Formulieren. Verfügbar unter: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/frauenetzwerk/leitfaden_fr_geschlechtermgerechtes_formulieren.pdf [16.08.2015].
- DPW – DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND GESAMTVERBAND E.V. (2012) (Hrsg.): Streitschrift „Bildung“ neu gedacht. 7 Provokationen zum deutschen Bildungssystem aus Sicht der Elementarpädagogik. Berlin.

- DREWELOW, HORST (1962): Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschulen in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztageserziehung. Dissertation Redaktionsschluss 01.08.1961. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin (Ost).
- EXPERTENKOMMISSION STAATSAUFGABENKRITIK (2001): Abschlussbericht. Berlin, 23. November 2001. Verfügbar unter: <http://www.psp-consult.de/wp-content/uploads/2014/09/Berlin-Scholz-Kommisison.pdf> [04.09.2015].
- FAZ – FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (2014): Sagen Sie bitte Profx. zu mir. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/profx-als-geschlechtergerechte-sprache-fuer-professoren-13268220.html> [16.08.2015].
- FELDER, FRANZISKA (2012): Der Wert von Verschiedenheit und die Unvermeidbarkeit eine Theorie des guten Lebens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 04/2012. S. 148-153.
- FÜLLER, CHRISTIAN (2008): Schlaue Kinder, schlechte Schulen. Wie unfähige Politiker unser Bildungssystem ruinieren – und warum es trotzdem gute Schulen gibt. Droemer Verlag, München.
- GANZTAGSSCHULEN IN BERLIN. GUTE ORTE FÜR KINDER? (2015): Homepage der Initiative zur Befragung "Ganztagsgrundschulen in Berlin. Gute Orte für Kinder?" – Präsentation der Ergebnisse. Eine gemeinsame Aktion des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbands (DPW), Landesverband Berlin e.V. und des Dachverbands Berliner Kinder- und Schülerläden (DaKS) e.V.. Verfügbar unter: <http://www.gute-orte-fuer-kinder.de/ergebnisse/index.html> [28.09.2015].
- GAUGER, JÖRG-DIETER (2005): Ganztagschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit. In: HANSEL, TONI (2005) (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache – Großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Centaurus Verlag, Herbolzheim. S. 119-144.
- GEIßLER, GERT (2004): Ganztagschule in der DDR. In: APPEL, STEFAN/LUDWIG, HARALD/ROTHER, ULRICH/RUTZ, GEORG (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft. WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach/Ts.. S. 160-170.
- GEW (2002) (Hrsg.): Flyer: Die GEW informiert. Vorfahrt für Ganztagschulen. Frankfurt a.M..
- GGT E.V. GANZTAGSSCHULVERBAND (2003) (Hrsg.): Ganztagschulentwicklung in den Bundesländern. Stand: November 2003. Verfügbar unter: http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/gts_entwicklungnovember2003.pdf [31.08.2015].
- GREIF-GROSS, HILDEGARD (2007): Jahrgangübergreifendes Lernen in Berlin im Schuljahr 2005/2006. Verfügbar unter: <https://beapankow.files.wordpress.com/2010/05/07-senbjs-berlin-jul-6-bericht.pdf> [21.09.2015].
- GsVO – Grundschulverordnung Berlin (2014): Verfügbar unter: http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/k6x/page/bsbeprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=2&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GrSchulVBEV16IVZ&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint [04.09.2015].
- HAGEMANN, KAREN (2005): Zwischen Ideologie und Ökonomie. Das Politikum der Ganztagschule im deutsch-deutschen Vergleich (1945-1989), 01.12.2005, Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam. In: H-Soz-Kult, 06.12.2005. Verfügbar unter: <http://www.hsozkult.de/project/id/projekte-151> [27.08.2015].

- HAGEMANN, KAREN/MATTES, MONIKA (2009): Ganztageserziehung im deutsch-deutschen Vergleich. In: Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Familienforschung 2009/1, pp. 9-17. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-201749> [24.08.2015].
- HAGEMANN, KAREN/MATTES, MONIKA (2011): Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien. In: APPEL, STEFAN/ROTHER, ULRICH (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach/Ts.. S. 203-207.
- HAMEYER, UWE (2014): Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York. S. 49-73.
- HANSEL, TONI (2005) (Hrsg.): Ganztagschule. Halbe Sache – Großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Centaurus Verlag, Herbolzheim.
- HATTIE, JOHN (2008): Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement. Routledge Verlag, London.
- HDK - ARBEITSSTELLE BILDUNGSFORSCHUNG PRIMARSTUFE AN DER HDK (2001): Schulversuch "Verlässliche Halbtagsgrundschule" des Landes Berlin. Dritter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. "Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule. März 2001. Verfügbar unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/abp/media/media_pdf_diverse/vhg_zwischenbericht_3.pdf [07.09.2015].
- HEYER, PETER/HIRSCHMANN, INGE (2006): Reformperspektiven und die Mühlen der Ebene. Beispiel Berlin. In: BURK, KARLHEINZ/DECKERT-PEACEMAN, HEIKE (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt a.M.. S. 301-309.
- HESENER, CHRISTINE (2006): Entstehung und Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/ganztagschulen.pdf> [27.08.2015].
- HILLEBRANDT, FRANK (1999): Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Leske und Budrich Verlag, Opladen.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (2004): „Ganztagschule – Pädagogische Schulentwicklung für ein Haus des Lernens“. Vortrag auf der Fachtagung des LISUM, des Sozialpädagogischen Fortbildungswerks Brandenburg und der Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe am 12.11.2004 in Ludwigsfelde. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagschulen/Vortrag_Holtappels.pdf [26.08.2015].
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (2014a): Vorwort. In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York. S. 7-10.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (2014b): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York. S. 11-47.

- KAMSKI, ILSE (2014): Rhythmisierung in Ganztagschulen. Erprobte Praxis - Funktionierende Modelle. Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach/Ts..
- KIELBLOCK, STEPHAN/FRAIJ, AMINA/HOPF, ANDREA, DIPPELHOFFER, SEBASTIAN/STECHEER, LUDWIG (2014): Wirkungen von Ganztagschulen auf Schüler/innen. In: COELEN, THOMAS/STECHEER, LUDWIG (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 155-171.
- KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2011) (Hrsg.): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2011.pdf> [01.10.2015].
- KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2013) (Hrsg.): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007 bis 2011. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf [01.09.2015].
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015) (Hrsg.): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [05.11.2015].
- KNAUER, SABINE (2011): Wo ist hier ein System - und, wenn ja, warum? In: KNOKE, ANDREAS/DURDEL, ANJA (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 133-147.
- KOLBE, FRITZ-ULRICH/RABENSTEIN, KERSTIN/REH, SABINE (2006): Expertise. „Rhythmisierung“ Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Berlin/Mainz. Verfügbar unter: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/berlin/Kolbe_et.al_Rhythmisierung.pdf [08.09.2015].
- KUCHARZ, DIEMUT/WAGENER, MATTHEA (2007): Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Schul- und Unterrichtsforschung, Band 4. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- KUHLMANN, ANDREAS (2011): An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie. Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- KUHLMANN, CAROLA (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: BALZ, HANS-JÜRGEN/BENZ, BENJAMIN/KUHLMANN, CAROLA (Hrsg.): Soziale Inklusion, Grundlagen, Strategien und Projekte der Sozialen Arbeit. Springer VS Fachmedien, Wiesbaden. S. 35-57.
- LUDWIG, HARALD (2003): Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule. In: APPEL, STEFAN/LUDWIG, HARALD/ROTHER, ULRICH/RUTZ, GEORG (Hrsg.): Neue Chancen für die Bildung. Jahrbuch Ganztagschule 2004. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.. S. 25-41.
- LUDWIG, HARALD (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: In: LADENTHIN, VOLKER/REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Juventa Verlag, Weinheim/München. S. 261-277.
- MARTENS, BERND (1996): Gesamtschulreform und Ganztagschule. In: GUDJONS, HERBERT/KÖPKE, ANDREAS (Hrsg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 164-169.

- MATTES, MONIKA (2012): Reformen und Krisen: Ganztagschule und Frauenerwerbsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: PAULUS, JULIA/SILIES, EVA-MARIA/WOLFF, KERSTIN (Hrsg.): Zeitgeschichte als Geschlechtergeschichte. Neue Perspektiven auf die Bundesrepublik. Campus Verlag, Frankfurt/New York. S. 179-201.
- MAYKUS, STEPHAN (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: PRÜß, FRANZ/KORTAS, SUSANNE/SCHÖPA, MATTHIAS (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim/München. S. 307-321.
- MOLDENHAUER, UWE (2014a): Das schulische Bildungssystem zwischen ‚belagernder‘ Inklusion und differenzierender Exklusion. Unveröffentlichte Studienarbeit. Berlin.
- MOLDENHAUER, UWE (2014b): Hilfeplanung im Kontext Lebenswelt- und Sozialraumorientierter Sozialer Arbeit. In: Zeitschrift HEZ, Heim und Erzieher, Ausgabe 3/2014. S. 6-19.
- MOLDENHAUER, UWE (2014c): Integration, Inklusion und Exklusion im schulischen Bildungskontext. In: Zeitschrift HEZ, Heim und Erzieher, Ausgabe 4-5/2014. S. 19-36.
- OELKERS, JÜRGEN (2009): Die besondere Qualität von Ganztagschulen. Vortrag auf dem 6. Ganztagschulkongress am 12. Dezember 2009 im Berliner Congress Center. Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/BerlinGanztagschule.pdf> [16.09.2015].
- PGA, VEREIN POLITIK GEGEN AUSSONDERUNG - KOALITION FÜR INTEGRATION UND INKLUSION (Hrsg.) (2013): Schwarzbuch Inklusion. Verdeckte und offene Verhinderung von gemeinsamer Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Darmstadt. Verfügbar unter: http://www.gib-hessen.de/veranstaltungen_aktuelles/pgs_schwarzbuch_inklusion_web.pdf [07.08.2015].
- PÖRKSEN, UWE (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- PREIN, GERALD/RAUSCHENBACH, THOMAS/ZÜCHNER, IVO (2009): Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In: PRÜß, FRANZ/KORTAS, SUSANNE/SCHÖPA, MATTHIAS (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim/München. S. 81-97.
- RADISCH, FALK (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Juventa Verlag, Weinheim/München.
- RAMSEGER, JÖRG (2007): „Die Ganztagschule ist ein Januskopf“. Verfügbar unter: <http://www.ganztagschulen.org/archiv/7179.php> [04.09.2015].
- RAMSEGER, JÖRG/PREISSING, CHRISTA/PESCH, LUDGER (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule – Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Verlag das netz, Weimar/Berlin.
- RAPPAPORT JULIAN (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des "empowerment" anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2/1985. S. 257-275.
- RAUSCHENBACH, THOMAS/ARNOLDT, BETTINA/STEINER, CHRISTINE/STOLZ, HEINZ JÜRGEN (2013): Grundschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- REKUS, JÜRGEN (2005): Theorie der Ganztagschule – praktische Orientierungen. In: LADENTHIN, VOLKER/REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Juventa Verlag, Weinheim/München. S. 279-297.

- RICHTER, ROLF (2013): Ganztagsschulverband mit neuem Gesicht. Interview vom 17.12.2013, geführt von Ralf Augsburg mit Rolf Richter für die Online-Redaktion des Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <http://www.ganztagsschulen.org/de/6641.php> [27.08.2015].
- ROLLETT, WOLFRAM (2014): Ganztagsschulen im Spannungsfeld von konzeptionellem Anspruch und empirisch belegbarer Realität. In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York. S. 173-193.
- ROTHER, PIA/STÖTZEL, JANINA (2014): Familie, soziale Herkunft und Bildungsungleichheit. In: COELEN, THOMAS/STECHE, LUDWIG (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 129-142.
- RUDOW, BERND (2015): Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) – BEAS Berlin. Von der Max-Traeger-Stiftung der GEW in Auftrag gegebene Studie. Der Öffentlichkeit vorgestellt am 22. April 2015. Berlin. GEW – GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT – LANDESV ERBAND BERLIN (Hrsg.). Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/public/media/GEW_Brosch_BEAS_Lang.pdf [24.08.2015].
- SCHADD, ILSE (2001): „Experten“ Vorschläge für den Berliner Haushalt. In: BLZ, BERLINER LEHRERZEITUNG, November 2001. Berlin. S. 26.
- SCHÖLER, JUTTA (2005): Zum Stand der gemeinsamen Bildung in Berlin, Deutschland und anderswo. In: GEW BERLIN (Hrsg.): Tagungsdokumentation 12.11.2005, Von der Integration zur Inklusion, Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu. S. 20-26. Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/documents_public/tagung_inklusion.pdf [24.08.2014].
- SCHROER, MARKUS (2008): Die im Dunkeln sieht man doch, Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In: BUDE, HEINZ/WILLISCH, ANDREAS (Hrsg.): Exklusion, Die Debatte über die »Überflüssigen«. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt a.M.: S. 178-193.
- SCHULRV (2011): Rahmenvereinbarung über die Leistungserbringung und Finanzierung der ergänzenden Betreuungsangebote an Grundschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt mit offenem und gebundenem Ganztagsangebot durch Träger der freien Jugendhilfe. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/berlin_macht_ganztags_schule/schul_rahmenvereinbarung_grundschule2011_1_.pdf?start&ts=1306309486&file=schul_rahmenvereinbarung_grundschule2011_1_.pdf [19.08.2015].
- SENAT VON BERLIN – BILDJUGSPORT (2005): Ein Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/berlin_macht_ganztags_schule/leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1147966100&file=leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf [15.09.2015].
- SEN BJS (2004): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Gesamtkonzept für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Verfügbar unter: http://www.dagmarwilde.de/ganztag/pdf/Ganztagsbetreuung_grundschule.pdf [09.09.2015].
- SEN BJS (2006): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Bericht über das Senatskonzept Ganztagsbetreuung (Große Anfrage Drs. Nr. 15/3402). 67. Sitzung des Ausschusses für Jugend, Familie, Schule und Sport vom 15.12.2005. Verfügbar unter: <http://www.parlament-berlin.de/ados/JugFamSchulSport/vorgang/jfs15-0558-v-Antwort%20Senat.pdf> [07.09.2015].

- SEN BJW (2014): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin macht ganztags Schule. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule/ [04.09.2015].
- SIEBERNIK, DOREEN/WEIßHOFF, CHRISTIANE (2014): ‚Vorbereitet ist besser‘. Informationen für Erzieher/-innen an Grundschulen und sonderpädagogischen Förderzentren. GEW BERLIN (Hrsg.). Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/public/media/14_04_15_Info_Schulen.pdf [05.10.2015].
- SPECK, KARSTEN (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden.
- STEG – DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG GEMEINNÜTZIGE GMBH (2008) (Hrsg.): Ganztagssschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen“ (StEG) – eine Informationsbroschüre. Verfügbar unter: http://ganzttag.nepomucenum.de/offen/infos/studie_hol.pdf [14.09.2015].
- STEG - KONSORTIUM DER STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN (2010) (Hrsg.): Ganztagssschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen 2005 – 2010. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/steg_2010.pdf [05.11.2015].
- STÖTZEL, JANINA/WAGENER, ANNA LENA (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: COELEN, THOMAS/STECHE, LUDWIG (Hrsg.): Die Ganztagssschule. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 49-64.
- TERHART, EWALD (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Bildungsverständnis – neue Herausforderungen. In: HELSPER, WERNER/TIPPELT RUDOLF (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Jahrgang – Beiheft, Oktober 2011. Beltz Verlag, Weinheim/Basel. S. 202-224.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (2008): Leistungsvergleichsstudien und Systemsteuerung, oder: Was hat PISA zu bildungspolitischen Entscheidungen beigetragen? Vortrag auf dem Symposium zum Gedenken an Hermann Lange am 01.10.2008 in der Universität Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary38502/TillmannVortragHamburg1008.pdf> [13.08.2015].
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN/DEDERING, KATHRIN/KNEUPER, DANIEL/KULMANN, CHRISTIAN/NESEL, ISA (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- WAHLER, PETER/PREIß, CHRISTINE/SCHAUB, GÜNTHER (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- WERNING, ROLF (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 8/2010. S. 284-291.
- WILDE, DAGMAR (2005a): Schulversuch "Jahrgangsgemischte Eingangsklassen". Verfügbar unter: http://www.dagmarwilde.de/saph/pdfs/sv_by_saph.pdf [21.09.2015].
- WILDE, DAGMAR (2005b): Worauf begründet sich die Entscheidung, die flexible Schulanfangsphase flächendeckend in Berlin einzuführen? Verfügbar unter: <http://www.dagmarwilde.de/saph/pdfs/saph2.pdf> [22.09.2015].
- WILDE, DAGMAR (2005c): Rhythmisierung – Jedes Lernen braucht seine Zeit. Berlin. Verfügbar unter: http://www.dagmarwilde.de/ganzttag/pdf/verm_rhythmisierung06_05.pdf [04.09.2015].

- WINKLER, MICHAEL (2011): Kritische Sozialpädagogik. Oder: vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung eines Zugangs. In: MÜHREL, ERIC/BIRGMEIER, BERND (Hrsg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialwissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 17-36.
- WINKLER, MICHAEL (2013): Inklusion – Reflexion und kritische Nachfragen. Vortrag VHS Emden, 23. Mai 2013. Verfügbar unter: http://dasbootemden.de/boot2012/wp-content/uploads/2013/08/Winkler_Inklusion_Vortrag_Emden.pdf [25.09.2015].
- WUNDER, DIETER (2005): Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen. In: APPEL, STEFAN/LUDWIG, HARALD/ROTHER, ULRICH/RUTZ, GEORG (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkoperationen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts..S. 156-168.