

Von „Unterricht plus Betreuung“ zur Tagesschule

Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen?

Forschungsüberblick und Literaturanalyse

Verfasst von Regula Windlinger



Inhalt

	Vorwort	3
1	Zu dieser Studie	4
2	Ausgangslage: Situation im deutschsprachigen Mitteleuropa	4
2.1	Deutschland	4
2.2	Österreich	6
2.3	Schweiz	6
2.4	Vergleich zwischen den Ländern	7
3	Zusammenwachsen von Schule und Betreuung	8
3.1	Braucht es dazu gebundene Modelle?	9
3.2	Verzahnung erfordert Schulentwicklung	10
3.3	Multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Tagesschule	10
3.4	Kooperation mit anderen Trägern	12
4	Gelingensbedingungen	14

Regula Windlinger: Von „Unterricht plus Betreuung“ zur Tagesschule.
Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen.

Forschungsüberblick und Literaturanalyse, verfasst im Auftrag von Bildung und Betreuung, Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, und des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung IWM (Bereich Kader- und Systementwicklung) der PH Bern. 2016.

Vorwort

Schule und Betreuung werden in der Schweiz an den allermeisten Orten bisher als zwei klar getrennte Systeme behandelt, die nebeneinander herlaufen und im besten Fall ohne grosse Hürden aneinander anschliessen.

Fachleute sind sich allerdings schon länger im Klaren darüber, dass sich das grosse Potential der Tagesschulen (oder Ganztagschulen, wie es in Deutschland und Österreich heisst) nur entfalten kann, wenn sich Schule und ausserunterrichtliche Aktivitäten mehr und mehr verzahnen und ineinander greifen. Die Ganztagschule fördert soziales Lernen und Integration, sie bringt Kinder unterschiedlicher Interessen, Kulturen und Fähigkeiten zusammen und ermöglicht gemeinsame Erfahrungen über den direkten Kontext des schulischen Lernens hinaus.

Die grosse Herausforderung der kommenden Jahre wird es daher sein, Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen zu fügen.

Der Verband Bildung und Betreuung hat deshalb die vorliegende Untersuchung initiiert, die einen Überblick über die bisherigen Studien und Erkenntnisse zu diesem Thema gibt. Sie zeigt, welche Erfahrungen in der Praxis bisher gemacht wurden und trägt zusammen, welche strukturellen Bedingungen fürs Zusammenwachsen von Schule und Betreuung förderlich sind.

Wir hoffen, dass sie dazu beiträgt, die Zusammenarbeit von Schule und Betreuungseinrichtungen ins Blickfeld zu rücken und an diesem Thema in Forschung und Praxis weiterzuarbeiten.

Wir danken dem Institut für Weiterbildung und Medienbildung IWM (Bereich Kader- und Systementwicklung) der PHBern für die positive Aufnahme unserer Anfrage und der Autorin Regula Windlinger für die engagierte Ausarbeitung des Berichts.

Frühjahr 2016

Bildung + Betreuung, Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung

1 Zu dieser Studie

Ziel des vorliegenden Berichts ist es, einen Überblick über die Literatur und den Forschungsstand zu geben zur Frage, wie (herkömmliche) Schule/Unterricht und Tagesstrukturen zusammenwachsen zu einem Ganzen. In der Schweiz ist für solche Schulen mit einem umfassenden Angebot, in welchen Unterricht und Betreuung in ein gemeinsames pädagogisches Konzept eingebunden sind, der Begriff „Tagesschule“, in Deutschland und Österreich der Begriff „Ganztagsschule“ in der Literatur geläufig¹.

Der Bericht basiert auf einer Literaturanalyse von aktuellen Publikationen zum Thema. Ausgangspunkt dafür waren die Gesamtbibliografie Ganztagsschule, Stand September 2015² des deutschen Ganztagsschulverbands sowie eigene Recherchen.

Die Literaturanalyse bezieht sich auf die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz und fokussiert auf die Geschichte und aktuelle Situation in diesen Ländern, auf die Strukturen/Modelle, die Kooperation und die „Treiber“ der Entwicklung – also auf systemische Aspekte. Pädagogische Überlegungen und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler stehen nicht im Zentrum.



2 Ausgangslage: Situation im deutschsprachigen Mitteleuropa

Zum Verständnis der gegenwärtigen Situation von Schule und Tagesstrukturen - respektive der Weiterentwicklung von Schule und Tagesstrukturen hin zu Tagesschulen / Ganztagschulen - ist ein Blick auf die historische Entwicklung hilfreich, dieser gibt auch Hinweise zur Vergleichbarkeit zwischen den Ländern (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr 2012, S.298; Hagemann 2015). Die Schweiz, Deutschland und Österreich sind diesbezüglich innerhalb Europas ein Sonderfall: „Ganztägige Betreuung in Kindergärten, Vor- und Grundschulen sind in fast allen europäischen Staaten heute der Normalfall. In Deutschland ist hingegen das ganztägige Angebot nach wie vor unzulänglich, wie die [...] aktuellen Zahlen zeigen. Gleiches gilt für Österreich und die deutschsprachige Schweiz.“ (Hagemann 2015, S. 10). Ein Überblick über den Kontext in den verschiedenen Ländern kann auch Hinweise darauf geben, ob und inwiefern Forschungsergebnisse auf die jeweils andere Situation übertragbar sind.

2.1 Deutschland

In Deutschland arbeiteten im Schuljahr 2013/14 bereits 58.8 Prozent aller öffentlichen und privaten Schulen in der Primar- und Sekundarstufe ganztägig, im Jahr 2002 waren es erst 16 Prozent der Schulen (Kultusministerkonferenz 2015, Berger 2015). Den Erfolg der Ganztagsschulen führen Stecher, Krüger und Rauschenbach (2011) zurück auf

- die Debatte um die Reform des deutschen Bildungssystems nach dem „Pisa-Schock“ zu Beginn der 2000er Jahre,
- familien- und arbeitsmarktpolitische Gründe: die Ganztagsschule als Modell für bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf,

¹ Die Begrifflichkeiten sind in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland weniger klar, es gibt keine „offiziellen“ Bezeichnungen (Brückel 2011)

² http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/bibliographie_ganztagsschule_2014-2015_stand_sept_2015.pdf

- die politische Einigkeit, mit der dieses Modell gefordert wurde und wird – der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen wurde über fast alle politischen Parteien hinweg als wesentliches Element der Schulentwicklung propagiert,
- eine gleichzeitige erhöhte Nachfrage seitens der Eltern,
- die Fördermittel durch den Bund („Zukunft Bildung und Betreuung“, 4 Milliarden Euro, 2003-2009) und Programme in den Bundesländern zum weiteren Auf- und Ausbau der Ganztagschulen³.

Wichtiger Ausgangspunkt war somit das schlechte Abschneiden Deutschlands in der ersten PISA-Runde 2000 (Kielblock & Stecher 2014a), wodurch bildungspolitische Diskussionen und damit verbunden die Suche nach geeigneten Reforminstrumenten ausgelöst wurden. Der „Ausbau schulischer und auserschulischer Ganztagsangebote“ wurde durch die Kultusministerkonferenz als eines von sieben Handlungsfeldern definiert. Die Grundidee dabei war, dass ein Mehr an pädagogisch nutzbarer Zeit dazu beitragen sollte, das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Spillebeen (2014, S. 308) sieht den flächendeckenden Auf- und Ausbau von Ganztagschulen als eines der grössten schulischen Reformvorhaben des letzten Jahrzehnts im bundesdeutschen Schulsystem. 2003 wurde die Ausbauintiative „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ angestossen, im Rahmen welcher zwischen 2003 und 2009 insgesamt vier Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland eingesetzt wurden (Willems & Holtappels 2014; Kielblock & Stecher 2014a). Die Gelder wurden eingesetzt für die Infrastruktur (Aufbau neuer sowie Ausbau und Weiterentwicklung bestehender Ganztagschulen) und die wissenschaftliche Begleitung. Laufende Kosten oder Personalkosten mussten die Schulträger selber übernehmen aufgrund der Kulturhoheit der Länder (Verantwortung für die Bildung liegt bei den Ländern, Stötzel & Wagener 2014).

Gleichzeitig einigte sich die Kultusministerkonferenz auf eine einheitliche länderübergreifende Definition von Ganztagschulen (GTS):

- über vormittäglichen Unterricht hinaus an mind. 3 Tagen/Woche ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler (mind. 7 Stunden/Tag)
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs wird ein Mittagessen bereitgestellt
- nachmittägliche Angebote: unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt und in konzeptionellem Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehend (Kielblock & Stecher 2014a, S. 14).

Die konkrete Ausgestaltung der GTS ist zurzeit zwischen den sowie innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedlich (Kielblock & Stecher 2014a). Es braucht also eine Verständigung darüber, bezüglich welcher Merkmale die Schulen verglichen werden sollen. Ein gutes Kriterium scheint der Verpflichtungsgrad der Angebote zu sein, denn dieser hat sicherlich einen Einfluss auf den Möglichkeitsraum einer Umsetzung eines pädagogischen Ganztagskonzepts (Kielblock & Stecher 2014a, S. 18). Meist wird unterschieden zwischen dem offenen Modell (Schule und dazu Betreuungsangebote, die nach Bedarf freiwillig genutzt werden) und dem gebundenen Modell (alle Schülerinnen und Schüler sind während des gesamten Schultags anwesend, dies ermöglicht, Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote über den ganzen Tag zu verteilen). Innerhalb des gebundenen Modells wird noch unterschieden zwischen voll- und teilgebunden (nur bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern nehmen an ausserunterrichtlichen Angeboten teil, z.B. bestimmte Jahrgänge oder ein Klassenzug).

Zum Teil wird dem gebundenen Modell vorgeworfen, es entziehe der Familie ihre Kinder (Rekus, zitiert in Kielblock & Stecher 2014a, S. 20). Insgesamt und über alle Schulformen

³ für Beispiele solcher Programme in den Bundesländern siehe <http://www.ganztagschulen.bayern.de/>

<http://www.ganztagschule-bw.de/>; <http://www.ganztagschule-niedersachsen.de/>

hinweg ist die freiwillige Teilnahme am Ganztagsbetrieb – also das offene Modell - das vorherrschende Organisationsmodell an deutschen Schulen (Fischer, Klieme, Holtapfels, Stecher & Rauschenbach 2013, S. 2). Insgesamt nutzten im Schuljahr 2013/14 knapp 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler ganztätige Angebote (2002 waren es knapp 10 Prozent), wobei sich die Anteile in den Ländern stark unterscheiden. Am höchsten ist der Anteil in Sachsen mit 79.2 Prozent, am tiefsten in Bayern mit 14.2 Prozent (Kultusministerkonferenz 2015). Klemm (2014) stellt fest, dass das Ausbautempo bei den Ganztagschulen nach dem Auslaufen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ erlahmt ist und dass – bei gleichbleibendem Wachstum - die Nachfrage von rund 70 Prozent bis 2020 nicht gedeckt werden kann. Dazu müssten weitere Mittel bereitgestellt werden.

2.2 Österreich

Auch in Österreich waren die internationalen Bildungsstudien Anlass für den Beschluss zum Ausbau von Ganztagsschulangeboten (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr 2012). Es bestehen offene und sogenannte „verschränkte“ Formen (analog zu den gebundenen GTS in Deutschland). Ab dem Schuljahr 2006/07 gab es eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes: Die Schulen sind nun gesetzlich verpflichtet, die Eltern über die schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein entsprechendes Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen. Für die Einrichtung einer verschränkten (gebundenen) Form braucht es eine Zustimmung (Zweidrittelmehrheit) der betroffenen Eltern und Lehrpersonen. In Umfragen wurde bei den Eltern und der Bevölkerung eine hohe Akzeptanz gegenüber den ganztägigen schulischen Angeboten festgestellt, bei den Bürgermeister*innen eine grundsätzliche Akzeptanz mit Vorbehalten bezüglich der Umsetzung und bei den Lehrpersonen eine ambivalente Haltung.

Im Rahmen des Beitrags von Hörl et al. im Bildungsbericht 2012⁴ wurde auch die Weiterentwicklung der Angebote seit 2007/08 untersucht: Über alle Schulmodelle hinweg hat ein Ausbau stattgefunden, eine sehr gute Versorgung zeigt sich insbesondere im AHS-Bereich (Allgemeinbildende höhere Schule). Die Ursache dafür könnte sein, dass der Bund bei dieser Schulform für die Übernahme der Kosten verantwortlich ist (Schulträger) und bei anderen Formen die Gemeinde.

Bezüglich der Ausgestaltung der Angebote zeigt eine Erhebung bei den Schulleitungen, dass 86 Prozent der Schulen eine offene Form und 7 Prozent ein voll verschränktes Angebot anbieten, während die restlichen Schulen eine Mischform haben. Die Frage, ob die Einführung einer verschränkten Form geplant sei, wurde von den meisten Schulleitenden mit einem offenen Angebot verneint. Als Gründe für die Nicht-Einführung einer verschränkten Form wurden mangelnde Zustimmung der Eltern, mangelnde Ressourcen, ungeeignete Raumverhältnisse, geringe Unterstützung durch den Schulerhalter, mangelnder Bedarf, zu kleine Schule sowie Widerstände der Lehrpersonen angegeben (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr 2012, S. 285f).

Im Schuljahr 2011/12 verfügten 26 Prozent aller österreichischen Schulen über ein ganztätiges Angebot. Die österreichische Bundesregierung investiert Geld in den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung, die Angebotsdichte soll auf 50 Prozent steigen (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr 2012, S. 271).

2.3 Schweiz

Die Organisation der Schulergänzenden Bildung und Betreuung ist in der Schweiz sehr unterschiedlich ausgestaltet und abhängig von kommunalen und kantonalen Rahmenbedingungen. Es gibt keine gesamtschweizerische Statistik und die kantonal erhobenen Daten sind nur bedingt vergleichbar (Schultheiss & Stern 2013). Aufgrund der steigenden Nachfrage und der Förderung der familienergänzenden Kinderbetreuung durch den Bund ist

⁴ Es existieren noch keine aktuelleren Angaben. Der Nationale Bildungsbericht 2015 wird im Frühling 2016 erscheinen, siehe <https://www.bifie.at/nbb2015>

davon auszugehen, dass sich das Feld relativ schnell verändert (Bundesamt für Sozialversicherungen BSV o.J.).

In der Schweiz existieren nur wenige Tageschulen („gebundene Tagesschule“), in welchen der Unterricht und die Betreuung in ein gemeinsames pädagogisches Konzept eingebunden sind. Im Bereich der Volksschule gibt es einige in der Stadt Zürich, in Zug und in Baden sowie verschiedene Privatschulen (siehe Bildung und Betreuung. Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, o.J.⁵). Die meisten Angebote im Bereich der ganztägigen Bildung und Betreuung sind folglich als modulare Tagesstrukturen organisiert. In den Schulen, welche modulare Tagesstrukturen anbieten, variieren der Ausbau des Angebots und das Ausmass der Zusammenarbeit mit der Schule stark: von Schulen, die neben dem Unterricht noch ein oder zwei Betreuungsmodule anbieten, bis hin zu Schulen mit ganzheitlichen Konzepten von Bildung und Betreuung (Dietiker & Muhl 2011). Die Art und das Ausmass des Angebots wird auch durch die räumliche Situation bestimmt (Maurer 2011; Keller 2014), diese muss geplant und organisiert werden (Dietiker & Muhl 2011).

Jurt Betschart (2015) berichtet über die Entwicklungen im Kanton Luzern, wo sich schul- und familienergänzende Tagesstrukturen im Rahmen des Projekts „Schulen mit Zukunft“ in den Schulen schnell etabliert haben. Die Autorin führt die erfolgreiche Etablierung zurück auf den vorhandenen politischen Willen, Tagesstrukturen einzuführen, und weiter auf die Gemeindebehörden und die Schulleitungen, welche für die Umsetzung verantwortlich waren. Es gibt im Kanton Luzern verschiedene Modelle des Zusammengehens von Schule und Tagesstrukturen, wobei es keine integrierten Tagesschulen („echte“ Tagesschulen) gibt. Die Autorin führt dies auch darauf zurück, dass Eltern die Betreuungsmodule wählen können, so dass die Kinder z.T. auch zu Hause betreut werden können.

Crotti (2015) beschreibt die Situation in der Schweiz (und die grossen Unterschiede zwischen den Sprachregionen) vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen beispiels-

weise in Bezug auf vorherrschende Geschlechterbilder oder Familienmodelle. Auch Kappler, Chiapparini und Schuler Braunschweig (2016, S. 2) führen den noch geringen Ausbau der schulischen Tagesstrukturen in der Schweiz auf das traditionelle Familienverständnis zurück, in dessen Rahmen die institutionalisierte Betreuung lange eher als Notlösung angesehen wurde. In den nächsten Jahren wird die schulergänzende Betreuung weiter ausgebaut werden (Crotti 2015, Bundesamt für Sozialversicherungen BSV o.J.). Die Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (2015) empfiehlt aufgrund von Ergebnissen einer qualitativen Studie sowie dem aktuellen Forschungsstand den Politiker/-innen, Fachleuten und Arbeitgebenden in folgenden sechs Bereichen gemeinsam zu handeln: Weiterer Ausbau der Tagesstrukturen, inkl. Angebote in den Schulferien, Definition von Qualitätsstandards, erschwingliche Tarife, stärkere Verbindung von Schule und Betreuung, erleichterter Zugang für alle Familien sowie Vernetzung und Zusammenarbeit aller Akteure auf allen Ebenen. Die damit verbundene Kostenfrage ist aber langfristig nicht geklärt und der Föderalismus grenzt „trotz aller Harmonisierungsbestrebungen übergreifende Massnahmen in der Schweiz immer wieder ein“ (Crotti 2015, S.390/391), deshalb ist der Prozess zur Tagesschule als „reguläre Schule“ in der Schweiz noch weit.

2.4 Vergleich zwischen den Ländern

Obwohl im europäischen Vergleich die Schweiz, Deutschland und Österreich mit dem Halbtagsmodell in Kindergarten und Schule gemeinsam dem „Sonderweg“ im deutschsprachigen Mitteleuropa zugeordnet werden (Hagemann & Jarausch 2015, S. 10), gibt es doch auch Unterschiede. Während in Deutschland und Österreich vor allem das schlechte Abschneiden bei PISA und Überlegungen zur Verbesserung der Bildungschancen und Chancengleichheit als Motor für den Ausbau der GTS bildete, stand in der Schweiz eher der Betreuungsaspekt und damit die Ver-

⁵ <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/gebundene-tagesschule.html>

einbarkeit von Beruf und Familie im Vordergrund. Die Anschubfinanzierung durch das Bundesamt für Sozialversicherungen erfolgte aus diesem Grund: Dabei handelt es sich um „ein befristetes Impulsprogramm, das die Schaffung zusätzlicher Plätze für die Tagesbetreuung von Kindern fördern soll, damit die Eltern Erwerbsarbeit bzw. Ausbildung und Familie besser vereinbaren können“ (Bundesamt für Sozialversicherungen BSV o.J.). In Deutschland geht der Anspruch darüber hinaus: „Ganztagsschule wird nun nicht mehr überwiegend in ihrer Funktion gesehen, eine bessere Betreuung zu gewährleisten, sondern sie bekommt die Aufgabe, eine bessere Bildung zu garantieren“ (Höhmann 2009, S. 90). Aufgrund dieser Unterschiede lässt sich vermuten, dass die Weiterentwicklung der „Schule mit Tagesstrukturen“ hin zur „Ganztagsschule“ in der Schweiz (noch) schwieriger umzusetzen ist als in Deutschland, weil eine „Schule mit Tagesstrukturen“ den Anspruch nach Betreuung bereits umsetzt. Anders formuliert braucht es in der Schweiz weitere Vorgaben und Impulse, die von aussen an die Schule herangetragen werden, damit es zu einer Weiterentwicklung kommt. Wie beschrieben war in Deutschland vor allem der Staat der Motor der Entwicklung: „Der Druck zur Einrichtung weiterer Ganztagsschulen kam nicht so sehr aus den Schulen selbst, sondern er entstand vor allem durch öffentliche Erwartungen an eine verbesserte Betreuungs- und Förderungsleistung der Schulen. Diese wurden von der Politik aufgegriffen und von der staatlichen Schulverwaltung in Programme umgesetzt.“ (Tillmann 2011, S. 16). Tillmann zeigt auf, dass dieser Prozess aber nicht einfach top-down verlief, der Ausbau somit nicht einfach „verordnet“ wurde, sondern dass die lokalen Gegebenheiten berücksichtigt wurden. In den Bundesländern setzte das Ministerium ein Verfahren der Ausschreibung und Bewerbung ein: Es teilte mit, in welchem Segment (z.B. Sek I) im folgenden Jahr wie viele neue Ganztagsschulen eingerichtet werden sollten (inkl. Festlegung des organisatorischen Grundgerüsts). Die Schulen konnten sich daraufhin darum bewerben (in Rheinland-

Pfalz beispielsweise inklusive eines „standort-spezifischen pädagogisch-organisatorischen Konzepts“). In den von den Autoren untersuchten Ländern gab es jeweils mehr Bewerbungen als Ausschreibungen. Das Ministerium setzte das Element der Kontextsteuerung ein (anstatt administrativ-hierarchisch vorzugehen). Dabei stellte es sicher, dass sich nur Schulen bewarben, bei denen der Prozess von der Mehrheit der Beteiligten unterstützt wurde, die bereits eine pädagogische und organisatorische Vorarbeit erbracht hatten und in denen ein Konzept realisiert wurde, das zentrale Vorgaben akzeptierte und gleichzeitig die Bedingungen vor Ort berücksichtigte (Tillmann 2011, S.17).



3 Zusammenwachsen von Schule und Betreuung

Die Entwicklung der Schule zur Tages-schule/Ganztagsschule bedeutet, dass zum Unterricht (der „herkömmlichen“ Schule) das Element Betreuung (Tagesstrukturen) dazu kommt. Dabei stellt sich die Frage, ob und wie diese beiden Elemente zusammenwachsen. In der Literatur aus Deutschland, wo der Fokus weniger auf der Betreuung und mehr auf der Ausdehnung der Schulzeit liegt, wird beim zweiten Element meist von „ausserunterrichtlichen Angeboten“ gesprochen: „Der Begriff der ausserunterrichtlichen Angebote⁶ hat sich in der öffentlichen Diskussion über die Ganztagsschule für alle zusätzlichen und über das Kerncurriculum hinausgehenden Lernformate – bzw. weiter gefasst: pädagogisch intentionalen Vermittlungs- und Interaktionsformate –

⁶ Zu den Arten der Angebote und der Nutzung durch Schülerinnen und Schüler siehe Hopf & Stecher 2014, S. 73.

durchgesetzt.“ (Hopf & Stecher 2014, S. 65). Die Autoren identifizieren verschiedene Dimensionen, in denen sich die Angebote vom Unterricht unterscheiden: die Professionsdimension (Personal wie Erzieher/-innen, Sozialpädag/-innen etc., mit einem möglicherweise anderen Verständnis von pädagogischer Tätigkeit als die Lehrpersonen), die Leistungs- und Bewertungsdimension (kein Fokus auf Leistung in den Angeboten, keine Bewertung/Benotung), die Inhaltsdimension (weniger lehrplanabhängig), die (Lern-)Gruppendifferenzdimension (nicht im Klassenverband, auch altersgemischt etc.) sowie die Teilnahmedimension (freiwillig, zumindest in offenen GTS). Diese Unterschiede zeigen, wo im Zusammenwachsen der beiden Elemente besondere Herausforderungen liegen können.

Der Überblick über die Situation in den Ländern (Kapitel 2) zeigt, dass in vielen Schulen die beiden Elemente Unterricht und Betreuung/Angebote noch nicht stark zusammengewachsen sind. So zeigt beispielsweise eine bundesweit repräsentative Befragung bei knapp 1300 Schulleitungen von GTS im Grund- und Sekundarschulbereich in Deutschland aus dem Jahr 2012, dass eine Vielzahl der Schulen nach wie vor mit einem additiven Modell (Unterricht am Vormittag, ausserunterrichtliche Lern-, Förder- und Freizeitangebote am Nachmittag) und somit mit geringer konzeptueller und inhaltlicher Verzahnung von Unterricht und Betreuung arbeitet (Willems & Holtappels 2014). Arnoldt (2011) untersuchte ebenfalls das Ausmass der Verbindung von Angebot und Unterricht in deutschen Schulen mit Daten der StEG-Studie⁷ und kam zum Schluss, dass die Verbindung nicht sehr hoch ausgeprägt ist und über die Zeit auch nicht zunimmt. Die Annahme, dass das offene Modell ein Durchgangsmodell auf dem Weg zur gebundenen GTS ist, lässt sich also aufgrund der Statistiken (Entwicklung über die Zeit) nicht begründen (Kielblock & Stecher 2014a, S. 22).

3.1 Braucht es dazu gebundene Modelle?

In der Literatur wird oft davon ausgegangen, dass nur das gebundene Modell eine „richtige“ Verzahnung von Bildung und Betreuung ermöglicht. Befunde deuten zwar darauf hin, dass Schulen, die eine verbindliche Teilnahme für alle Schülerinnen und Schüler umsetzen („gebundener Ganztag“) die Möglichkeiten der flexiblen Zeitstrukturierung und Verzahnung der Angebote besser nutzen und auch stärker auf die Förderung von Kompetenzen und Erweiterung der Lernkultur fokussiert sind (Willems & Holtappels 2014). Andererseits zeigen Untersuchungen auch, dass sie ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten oftmals nicht ausschöpfen (Kielblock & Stecher 2014a, S. 21). So werden beispielsweise „die Möglichkeiten zu alternativen Strukturierungen der Unterrichtszeit (Abkehr vom 45-Minuten-Takt, Rhythmisierung über den Tag, etc.) nicht im Geringsten ausgenutzt“ (Hollenbach-Biele & Zorn 2015, S. 136). Weiter zeigt eine deutsche Studie, dass zwischen Qualitätsmerkmalen und Merkmalen der Organisationsform nur eine lose Kopplung besteht (Rauschenbach et al., in Kielblock & Stecher 2014a, S. 25). Die Autoren unterteilten Schulen aufgrund verschiedener Merkmale empirisch in sogenannte Cluster („Angebotsschule“, „herkömmliche Schule“, „kooperative Schule“, „rhythmisierete Schule“) und untersuchten dann, ob es Zusammenhänge gibt mit Qualitätsmerkmalen. Sie fanden jedoch kaum Unterschiede in den diesbezüglichen Einschätzungen durch die Schülerinnen und Schüler, die Eltern sowie die Lehrpersonen und das weitere pädagogische Personal. Die Frage nach dem „besseren“ oder „effektiveren“ Modell lässt sich also zurzeit nicht abschliessend beantworten.

Obwohl in offenen Tagesschulen spezielle Herausforderungen für die Verzahnung von Unterricht und ausserunterrichtlichem Teil bestehen (die beiden Lernorte sind oft räumlich getrennt und werden von unterschiedlichen Personen geleitet, Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012, S. 12), ist eine Verzahnung

⁷ Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) begleitet den Auf- und Ausbau von Ganztags-

schulen in Deutschland als wissenschaftliche Evaluationsstudie seit dem Jahr 2005, siehe auch <https://www.projekt-steg.de>

auch im offenen Modell möglich. Haenisch (2009) beschreibt aufgrund einer qualitativen Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen in Nordrhein-Westfalen viele verschiedene Formen und Möglichkeiten, die sich auf einem Kontinuum zwischen Bindung/Unterrichtsnähe und Eigenständigkeit einordnen lassen. „Dies ist zunächst einmal ein Hinweis darauf, dass die reine Organisationsform – der offene Ganzttag – kein Hindernis sein muss, um Verknüpfungen zwischen Angebot und ausserunterrichtlichen Aktivitäten aufzubauen“ (Haenisch 2009, S. 26). Als massgebliche Faktoren für das Gelingen nennt er die multiprofessionelle Kooperation, klare Konzepte (Leitbild, pädagogisches Konzept) und klare Ziele. Als bei der Umsetzung sehr wichtig erachtet er die Beteiligung der Lehrpersonen an ausserunterrichtlichen Aktivitäten. Insgesamt kommt er zum Schluss, dass Verzahnungsaktivitäten Schulentwicklungsaktivitäten sind (Haenisch 2009, S. 5).

3.2 Verzahnung erfordert Schulentwicklung

Die Entwicklung hin zu einer ganztägigen Schule kann als Innovation betrachtet werden, da sie mit vielen Neuerungen im Bereich der Organisation, des Personals und der Lernkultur einhergeht (Holtappels, Schnetzer & Kamski 2009, S. 185). Sie ist verbunden mit einer Änderung des sozialen Systems und kann gerade auch aufgrund der (in Deutschland ebenso wie in der Schweiz) nicht historischen Entwicklung als Innovation bezeichnet werden (Dollinger 2012, S. 64). „Dabei handelt es sich bei der Einführung von Ganztagschulen aber nicht nur um ein (bildungspolitisches) Programm oder eine innovative Maßnahme, sondern es muss durch die Einführung einer Ganztagschule ein gravierender Schulentwicklungsprozess der jeweiligen Einzelschule angestoßen und vor allem auch nachhaltig begleitet und unterstützt werden.“ (Dollinger 2012, S. 66).

Laut Drossel (2014) erfordert die Entwicklung zur Ganztagschule auf der Ebene der Einzelschulen eine Veränderung der schulischen Praxis, welche durch die Lehrpersonen getragen und gestaltet werden soll. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass entspre-

chende Schulentwicklungsprozesse durch intensive Zusammenarbeit der Lehrpersonen positiv beeinflusst werden. Innovationen im System Schule stossen aber auch auf Widerstand (Holtappels, Schnetzer & Kamski 2009).

Wenn Bildung nicht als Unterricht plus x gedacht wird, sondern „als gemeinsamer Fokus aller Formen informeller und formeller Bildungsaktivitäten“ (Höhmman 2009, S. 91), ist Kooperation zwischen den beteiligten Berufsgruppen erforderlich. Weiter bedingt eine Veränderung der Unterrichts- und Lernkultur eine veränderte Organisation der Zeit (Verzahnung Vor- und Nachmittag, Taktung, Rhythmisierung), einen veränderten Umgang mit dem Raum (neue Räume oder Räume neu denken), mit Bildungsinhalten (Abstimmung Unterricht und ausserunterrichtliche Angebote), mit der Gruppenbildung und mit dem Einsatz des Personals.

3.3 Multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Tagesschule

Die Grundlage für das Zusammenspiel von Pädagogik und Betreuung ist die Kooperation zwischen Betreuungs- und Lehrpersonen. Diese findet aber oft noch wenig statt (Kielblock & Stecher 2014b). Speck (zit. in Berger 2015) unterscheidet zwischen einer Koexistenz „schulischer“ und „ausserschulischer“ Berufskulturen (additives Verhältnis der Arbeitsfelder von Lehrer/-innen und Erzieher/-innen) und einer innerschulischen Kooperationskultur (Vernetzung der Arbeitsfelder).

Eine Schwierigkeit/Herausforderung für die Zusammenarbeit des Personals kann in den Unterschieden zwischen den Professionen Lehrpersonen und „weiteres pädagogische Personal“ liegen. Die zweite Gruppe ist in sich sehr heterogen (mit/ohne pädagogische Ausbildung, Praktikant/-innen, Akademiker/-innen, Nicht-Akademiker/-innen etc.). Innerhalb dieser Gruppe bestehen ebenso wie auch gegenüber den Lehrpersonen Statusunterschiede. Der Ausbildungsgrad ist eine Einflussgrösse innerhalb der Kooperationsstrukturen, verbunden mit unterschiedlicher Honorierung und anderen Bedingungen (Art der Anstellung, Anstellungsgrad, Verträge). Oft bestehen für das weitere pädagogische Personal ungünstige Arbeitsbedingungen (Coelen &

Rother 2014, S. 123). Diese unterschiedlichen Bedingungen, Aufgaben und Hintergründe müssen thematisiert werden (Kamski 2009). Analysen mit Daten aus StEG zeigen, dass bei Schulen mit weniger gut eingeschätzter Kooperation ein höherer Anteil des weiteren pädagogischen Personals (PP) mit kleinen Pensen angestellt ist: „Offensichtlich behindert der geringe zeitliche Umfang, mit dem das PP im Ganztagsbetrieb ist, die Zusammenarbeit mit den LK [Lehrkräften]. Aber auch die dadurch grössere Anzahl an einzubindenden Personen scheint problematisch zu sein. Ein weiterer Faktor für eine ungünstigere Ausprägung der Kooperation an diesen Schulen ist offenbar das Fehlen pädagogischer Qualifikationen beim PP. Ein höherer Anteil an PP ohne pädagogischen beruflichen Hintergrund scheint die Etablierung von funktionierenden interdisziplinären Kooperationsbeziehungen zu erschweren.“ (Rollett & Tillmann 2009, S. 141). Hauptberuflich beschäftigte PP berichten über mehr Abstimmung mit den Lehrpersonen, z.B. zu sozial-erzieherischen Problemen, Hausaufgaben, Inhalten von Ganztagsselementen, gemeinsame Durchführung von Projekten, und fühlen sich auch insgesamt besser in die Schule eingebunden. Interessant ist, dass sie die Kooperation mit den Lehrpersonen insgesamt aber nicht besser bewerten als nebenberuflich oder ehrenamtlich Tätige. In Schulen mit weniger gut gelingender Zusammenarbeit sind die Lehrpersonen weniger stark in den Ganztagsbetrieb eingebunden (d.h. die Angebote sind Domäne des Weiteren pädagogischen Personals mit nachteiligen Folgen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit). In Deutschland ist der Personaleinsatz unterschiedlich zwischen den Schulen und auch zwischen Stufen (z.B. geschieht Hausaufgabenbetreuung in der Grundschule vor allem durch das weitere pädagogische Personal, in der Sekundarschule vor allem durch Lehrpersonen). Rund 26 Prozent der Lehrpersonen an Grund- und 39 Prozent der Lehrpersonen an deutschen Sekundarschulen sind aktiv in den Ganztagsbetrieb eingebunden. Dass die Partizipation der Lehrpersonen nicht höher ist, scheint aber nicht an mangelnder Akzeptanz der Ganztageschule zu liegen (Rollett & Tillmann 2009). Die Beteiligung von Lehrpersonen an Ganztagsbetrieb ist tendenziell grösser bei Schulen mit längerer Ganztagsbetriebserfahrung und etwas grösser im gebundenen Ganztagsbetrieb (Kielblock & Stecher 2014b, S. 106).

In Bezug auf das Personal lässt sich also ableiten, dass es für eine Verbesserung der Kooperation sinnvoll ist, Lehrpersonen in den Ganztagsbetrieb einzubinden, die Pensen für das weitere pädagogische Personal auf weniger Personen mit höheren Anstellungsprozenten und mit pädagogischer Qualifikation zu verteilen und Personen ohne Qualifikation entsprechend fortzubilden (Rollett & Tillmann 2009; Coelen 2014, S. 35).

Als weitere Gelingensbedingungen für die berufsübergreifende Kooperation wurden im Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (Speck, Olk, Stimpel 2011, beschrieben in Rahm & Rabenstein 2015) folgende identifiziert: die konzeptuelle Verankerung der Kooperationsvorhaben im Schulprogramm, die strukturelle Verankerung in der Schule (Ressourcen zeitlich, personell, fachlich, materiell), die Bereitschaft der Akteure, sich auf die Kooperationspartner einzulassen, der Aufbau kontinuierlicher Kooperationsbeziehungen sowie eine systematische Definition von Schnittstellen für die Verknüpfung von formalem, non-formalem und informellem Lernen. Weiter erfordert insbesondere der Einsatz von Lehrpersonen im ausserunterrichtlichen Bereich ein Nachdenken über neue Arbeits- sowie Anstellungsmodelle (Kleemann 2009) und Arbeitsplätze.

Zur spezifischen Situation in der Schweiz bezüglich multiprofessioneller Kooperation gibt es nur wenig Literatur. Forrer und Schuler (2010) stellen fest, dass Kooperation sowohl in gebundenen Tagesschulen als auch in offenen Modellen - Schule mit Hort - vorkommt, in gebundenen Formen aber intensiver ausgeprägt ist. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Schweizer Tagesschulen (neun mit einem additiven, eine mit einem gebundenen Modell, Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012, S. 109) zeigt, dass Kooperation in allen Schulen stattfindet und als wichtig angesehen, aber noch wenig reflektiert oder systematisch gefördert wird. Die innerschulische Kooperation zwischen den Lehrpersonen und dem weiteren pädagogischen Personal verläuft stark informell. Strukturell verankert ist die Zusammenarbeit auf administrativer Ebene und auf der Leitungsebene zwischen Schulleitung und Tagesschulleitung. Zwischen Unterricht und Angeboten besteht

eine Verbindung (z.B. Kooperationsinstrumente wie Pendelhefte, gemeinsames Mittagessen, gemeinsames Nutzen der Infrastruktur), jedoch kann „meistens nicht von einer Verzahnung der Angebote gesprochen werden“ (Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012, S. 110). Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen ist für beide Gruppen verbunden mit einer Veränderung ihres Berufsauftrags und erfordert eine Klärung und Aushandlung von Zuständigkeiten und Rollen (Kappler, Chiapparini & Schuler Braunschweig 2016). Diese Prozesse werden derzeit im SNF-Forschungsprojekt «AusTEr»⁸ (Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten in Tagesschulen im Spannungsfeld öffentlicher Erziehung) untersucht.

3.4 Kooperation mit anderen Trägern

Auch die Literatur zur Einbindung von anderen Trägern in den Ganztagsbetrieb stammt grösstenteils aus Deutschland. In Deutschland wird unterschieden zwischen öffentlichen Trägern (Städte, Gemeinden) und frei-gemeinnützigen Trägern und gewerblichen Kooperationspartnern. Der grösste Anteil der Kooperationspartner sind die frei-gemeinnützigen Träger (Wohlfahrts- und Jugendverbände, Sportvereine, Kulturvereine, Initiativen und Kirchen) mit ungefähr zwei Dritteln⁹, gefolgt von öffentlichen (Jugendämter, Bibliotheken) und gewerblichen Anbietern (z.B. kommerzielle Kunst- und Musikschulen). Dabei kommen verschiedene Arten der institutionellen Zusammenarbeit vor: vom ausserschulischen Kooperationspartner als Dienstleister bis hin zum gleichberechtigten Partner. Oft ist die Kooperation nicht so stark entwickelt und es handelt sich eher um Dienstleistungsverhältnisse anstelle einer Kooperation auf Augenhöhe (Coelen 2014, S. 33). Insgesamt besteht eine intensivere Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe (eher gemeinsame Konzepte, bessere Einbindung etc., Coelen 2014). Auch Ergebnisse aus der StEG-Studie (beschrieben in Rahm & Rabenstein 2015) zeigen, dass

eine strukturelle Einbindung der Kooperationspartner nur bedingt realisiert wird: In der Mehrzahl der Fälle existiert kein gemeinsames pädagogisches Konzept und eine Verschränkung von Freizeit- und Sportangeboten mit dem Unterricht findet am ehesten an gebundenen GTS statt.

Börner (2015) beschreibt die Situation in Nordrhein-Westfalen, wo sich im Zuge der Entwicklung der offenen Ganztagschulen ein sogenanntes „Trägermodell“ entwickelt hat. Darunter ist die Zusammenarbeit der Schule mit einem ausserschulischen Träger zu verstehen, der das Personal für den ausserunterrichtlichen Teil der offenen Ganztagschule zur Verfügung stellt. Die grösste Gruppe in der Trägerlandschaft des Primarbereichs sind mit 73 Prozent die öffentlichen und freien Jugendhilfeträger, die restlichen 27 Prozent der Träger sind kommunale Träger ausserhalb des Fachbereichs Jugend und kleinere eingetragene Vereine. Die Untersuchung zeigt, dass die Jugendhilfeträger häufiger Leistungen zur Unterstützung des Personals und zur Qualitätsentwicklung der Ganztagschule anbieten als andere Träger. Die Autoren führen dies einerseits auf einen höheren Anspruch der Jugendhilfeträger an die Qualität und Professionalität zurück, andererseits sehen sie auch strukturelle Gründe. Häufig haben nämlich Jugendhilfeträger die Trägerschaft für mehrere offene Ganztagschulen und dadurch mehr Vernetzungsmöglichkeiten, zudem stehen diesen Trägern über ihren Dachverband auch bessere personelle und finanzielle Möglichkeiten zur Verfügung. Als wichtige Grundlagen für den erfolgreichen Start von Kooperationsprojekten zwischen Schule und Jugendhilfe nennt Deinet (beschrieben in Rahm & Rabenstein 2015, siehe auch Kamski 2009) die Nutzung strukturell verankerter Kontakte zwischen der Schule und Jugendhilfeträger, erprobte Kommunikationswege, gemeinsame Erfahrungen sowie eine gemeinsame Bedarfsermittlung. Erfahrungen aus Modellprojekten zeigen, dass es nützlich ist, Sozialpädagoginnen und –pädagogen sowohl in den Unterricht als auch in den Schulalltag einzubeziehen und

⁸ <https://phzh.ch/de/Forschung/Forschung-auf-einen-Blick/Projektdatenbank/?idpr=573>

⁹ wichtigste Kooperationspartner – gemäss Daten aus StEG - sind Sportvereine (grösste Anzahl), im Um-

fang des Angebots und der Intensität der Zusammenarbeit sind es die verschiedenen Träger der Jugendhilfe (Rahm & Rabenstein 2015)

zwischen Sozialpädagoginnen beziehungsweise -pädagogen und Lehrpersonen Tandems zu bilden.

Laut Schüpbach, Jutzi und Thomann (2012, S. 18) „unterscheiden sich die Gelingensbedingungen für inner- oder ausserschulische Kooperation nur geringfügig. In der innerschulischen Zusammenarbeit werden häufiger auch zwischenmenschliche und persönliche Faktoren genannt, während bei der ausserschulischen Zusammenarbeit die Klärung der Ziele und schriftliche Vereinbarungen mehr Gewicht haben.“

Auch in der Schweiz bestehen Kooperationen zwischen Schulen und ausserschulischen Trägern (z.B. in Basel Zusammenarbeit mit einem privaten subventionierten Träger, Robi-Spiel-Aktionen¹⁰). Schuler, Forrer Kasteel, Danuser, Stocker & Gilg (2015) beschreiben am Beispiel der Stadt Zürich, wie musikalische Bildung als Element der Ganztagsbildung integriert werden kann, d.h. wie die Schulen mit Musikschulen zusammenarbeiten können. Insgesamt sind diese Kooperationen bis jetzt aber noch wenig erforscht, dokumentiert oder evaluiert worden.



¹⁰ <http://www.robi-spiel-aktionen.ch/uberuns.php>

4 Gelingensbedingungen

Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse und Texte aus den drei Ländern immer wieder auf die gleichen wichtigen Faktoren, die für ein erfolgreiches Zusammenwachsen von Unterricht und Betreuung/ausserunterrichtlichen Angeboten wichtig sind:

Schulleitung/Steuergruppe

Der Schulleitung wird von Anfang an eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Sieht man die Ganztagschule als eine Innovation (Dollinger 2014, 2012), so braucht es immer einzelne Personen, die sich stark für diese Innovation einsetzen. Die Schulleitung verfügt dabei bereits vor der Einführung der Ganztagschule eine Schlüsselposition. Sie hat eine Vision, bringt Ideen in Konzepte ein, leistet Überzeugungsarbeit, wobei laut Dollinger (2014) die Initiierung grundsätzlich von allen Akteuren der Schulfamilie ausgehen kann, die Rolle der Promotoren aber meist den Schulleitungen zukommt. Die Autorin empfiehlt eine Steuergruppe Ganztags einzurichten, weil die Zunahme von Aufgaben und Herausforderungen eine Verteilung von Führung erfordert. Die Forderung nach Steuergruppen erfolgt nicht nur wegen den Vorteilen verteilter Führung, sondern dient auch zum Aufbau und der Förderung von Kooperationsstrukturen. Neben dem Anstoss und der Unterstützung der Konzeptgestaltung durch eine enge Zusammenarbeit mit der Steuergruppe soll die Schulleitung die Veränderung der Lernprozesse durch das Bereitstellen inhaltlicher und organisatorischer Unterstützung vorantreiben. Weiter soll sie die Dringlichkeit zur innerschulischen Kooperation zwischen den Lehrpersonen sowie mit dem weiteren pädagogischen Personal verdeutlichen, anregen und veranlassen sowie Zeit und Raum dafür zur Verfügung stellen (2009, S. 116). Schulleitungen spielen eine entscheidende Rolle bei der Organisation und Koordination des Ganztagspersonals (Coelen & Rother 2014). Weiter hat die Schulleitung hinsichtlich der Kooperation mit inner- und ausserschulischen Partnern eine Initiativ- und Vorbildfunktion (Olk, Speck & Stimpel 2011; siehe auch Coelen & Rother 2014, S. 122; Drossel & Willems 2014). Wichtig ist schliesslich auch die Rollenteilung zwischen der

Schulleitung und der Tagesschulleitung bzw. der Leitung Betreuung. (Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012).

Strukturelle Rahmenbedingungen

Für die erfolgreiche Zusammenarbeit braucht es Kooperationsgefässe (z.B. gemeinsame Konferenzen, Räume und Zeiträume für formelle wie auch informelle Kooperation) sowie verbindliche Ziele und Vereinbarungen (gemeinsame Bildungsziele, Erziehungsziele, Vorstellungen bzgl. Zusammenarbeit, ein pädagogisches Konzept) und - vor allem bei der Kooperation mit ausserschulischen Partner - Kooperationsverträge.

Bezüglich der Ressourcen sind räumliche Rahmenbedingungen (ein gemeinsamer Standort von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten vereinfacht die Zusammenarbeit), ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie die Unterstützung im Umfeld der Schule wichtig (Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012).

Insgesamt scheint die Zeit ein wichtiger Faktor zu sein: Schulen mit längerer Erfahrung sind konzeptuell weiter entwickelt als jüngere GTS. So werden in GTS mit längerer Erfahrung pädagogische Zielsetzungen oder die Verzahnung von Angeboten und Unterricht besser umgesetzt (Willems & Holtappels 2014).

Kollegium/Team/Personal

Holtappels (2009, S. 187) identifizierte verschiedene Schlüsselfaktoren der Innovation bei der Einführung der vollen Halbtagschule („Grundschulen, die den Schultag mit erweitertem Zeitrahmen über den Stundenplan hinaus bis in die Mittagszeit gestalten“), die auch für die Ganztagschule Bedeutung haben dürften. Dies sind: Innovationsbereitschaft im Kollegium, ein gewisses „Sockelniveau“ im Entwicklungsstand der Lernkultur (Kompetenzen in didaktisch-methodischer, erzieherischer und organisatorischer Hinsicht, siehe auch Dollinger 2012, S. 71), Akzeptanz und Partizipation im Kollegium, Teambildung und intensive Lehrerkooperation.

Wie im Kapitel 3.3 zur Kooperation berichtet, braucht es gut qualifiziertes Personal und einen möglichst hohen Anstellungsgrad des weiteren pädagogischen Personals zu guten

Bedingungen (Arnoldt 2011; Coelen & Rother 2014). Zudem ist es kooperationsförderlich, wenn Lehrpersonen im ausserunterrichtlichen Angebot mitarbeiten. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit dienlich sind längere gemeinsame Arbeitszeiten (Kamski 2009), Stabilität und Kontinuität des Personals (Dollinger 2014), eine Veränderung des Professionsverständnisses (Forrer & Schuler 2010) und eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung (Schüpbach, Jutzi & Thomann 2012).

Externe Unterstützung

Ganztagsschulen brauchen Unterstützung. In Deutschland wurde das Unterstützungssystem „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ eingerichtet, welches sich an alle Mitarbeitenden richtet (LK und PP) (Durdel 2009). Gemeinsame Weiterbildungen für Lehrpersonen und das weitere pädagogische Personal scheinen sinnvoll (Arnoldt 2011). Die Schulen brauchen lokale Unterstützung von aussen und externe Entwicklungsberatung (2009, S. 187). Wichtig für den Austausch ist weiter die Bildung (über)regionaler Netzwerke (Holtappels, Schnetzer & Kamski 2009, S. 194).

Ausbildung

Im Gegensatz zum grossen Weiterbildungsangebot ist in der Ausbildung der verschiedenen Berufsgruppen (in Deutschland, zur Situation in der Schweiz gibt es keine Literatur) die ganztägige Bildung bisher wenig Thema. Es muss weiter über Möglichkeiten einer (teilweisen) gemeinsamen Ausbildung der verschiedenen Professionen nachgedacht werden (Oelkers 2011; Coelen & Rother 2014, S. 125).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich positive Effekte von ganztägiger Bildung und Be-



treuung (bessere Vereinbarkeit, Leistungssteigerung, Chancengleichheit, bessere individuelle Förderung etc.) nur zeigen, wenn in die Qualität investiert wird (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr 2012, S. 299). Dazu braucht es auch Rahmenbedingungen und Vorgaben von aussen, Forderungen diesbezüglich werden in allen drei Ländern gestellt:

Die Autoren des Beitrags im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012 (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr 2012) empfehlen für die Entwicklung von ganztägigen schulischen Angeboten unter anderem: eine politische Grundsatzentscheidung, die Finanzierung sicherstellen, Kosten müssen tragbar sein – über kostenfreies Angebot nachdenken, die Betreuung in den Ferien mitdenken, einen Ausbau von Schulgebäude und Raumangebot, ein allgemein gültiger Modellrahmen und mehr Autonomie innerhalb dessen, eine Stärkung der pädagogischen Qualität (Verschränkung von Unterrichts-, Lern- und Freizeit), bessere Rahmenbedingungen für das Personal, bessere Ausbildung sowie eine Koordinationstelle im Bundesministerium.

Für Deutschland kommen Hollenbach-Biele & Zorn (2015, S. 140) zum Schluss: „Nur mit einer Gesamtstrategie von Bund, Ländern und Kommunen kann es gelingen, das Potential von Ganztagsschulen endlich systematisch besser auszuschöpfen und Format wie Qualität nicht länger ausschliesslich dem Engagement und Tatendrang einzelner Akteure vor Ort zu überlassen.“

Eine ähnliche Folgerung ziehen Forrer und Schuler (2010, S.62) schliesslich auch für die Schweiz: „Notwendig ist ein deutliches bildungspolitisches Statement [...], damit die Schulen eine Weiterentwicklung initiieren können. Dies bedingt auch eine Definition von Qualitätsansprüchen in der Betreuung mit dem Folgeentscheid und einer evidenzbasierten Argumentation des Angebotsausbaus (oder ggf. -abbaus).“

Literaturverzeichnis

- Arnoldt, Bettina (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3), 95–107.
- Berger, Albert (2015). "Projekt Bildung" - ein arbeitsteiliger Prozess. *Überlegungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit an Ganztags(grund)schulen*. In: Maschke, Sabine & Backhaus, Axel (Hg.): *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend - verändertes Lernen - veränderte Schule?* (S. 134–144). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik (Jahrbuch Ganztagschule, 2015).
- Bildung und Betreuung. Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung (Hrsg.) (o.J.). *Begriffe. Schulische Tagesbetreuung - Tagesstrukturen*. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbetreuung.ch/de/ratgeber/grundlagen/begriffe.html>, zuletzt geprüft am 12.04.2016.
- Börner, Nicole; Steinhauer, Ramona & Tabel, Agathe (2015). Zwischen Qualitätsanspruch und Fachkräftebedarf - der Spagat der Träger des offenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen. In: Maschke, Sabine & Backhaus, Axel (Hg.): *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend - verändertes Lernen - veränderte Schule?*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik (Jahrbuch Ganztagschule, 2015).
- Brückel, Frank (Hrsg.) (2011). *Tagesschulen heute. Theoretische Grundlagen und praktische Modelle*. Pädagogische Hochschule. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (o.J.). *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung: Allgemeine Informationen*. Online verfügbar unter <http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/01153/index.html?lang=de>, zuletzt geprüft am 30.01.2016.
- Coelen, Thomas (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und ausserschulischen Organisationen. In: Coelen, Thomas (Hg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 29–45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Coelen, Thomas & Rother, Pia (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas (Hg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 111–126). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Crotti, Claudia (2015). Von der Teilzeit- zur Ganztagsbetreuung? Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- und Grundschule in der Schweiz. In: Hagemann, Karen & Jarausch, Konrad (Hg.): *Halbtags oder Ganztags? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich* (S. 371–391). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dietiker, Monika C. & Muhl, Ramun (2011). Die Tagesschule - ein "neuer" Arbeitsort? In: Brückel, Frank (Hg.): *Tagesschulen heute. Theoretische Grundlagen und praktische Modelle* (S. 49–67). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dollinger, Silvia (2012). „Gute“ Ganztagschule auf dem Weg ? – Die Frage nach Schlüsselfaktoren einer innovativen Ganztagschulentwicklung. In: Heibler, Markus J. & Schaad, Tanja (Hg.): *Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen* (S. 63–78). Bamberg: Univ. of Bamberg Press (Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, 4).
- Dollinger, Silvia (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim: Beltz (Pädagogik Schulentwicklung).
- Drossel, Kerstin & Willems, Ariane S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkoope-
ration, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In: Drossel, Kerstin & Strietholt, Rolf (Hg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxmann.
- Durdel, Anja (2009). Unterstützungssysteme für Ganztagschulen. In: Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. & Schnetzer, Thomas (Hg.): *Qualität von Ganztagschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 163–169). Münster: Waxmann.

Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF (Hrsg.) (2015). Schullergänzende Betreuung. Handlungsempfehlungen der EKFF. Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). Bern. Online verfügbar unter http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_Fly_SEB_15.pdf.

Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard; Holtappels, Heinz G.; Stecher, Ludwig & Rauschenbach, Thomas (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Hg. v. DIPF, DJI, IFS und JLU. Frankfurt am Main, Dortmund, Giessen, München.

Forrer, Esther & Schuler, Patricia (2010). *Schlussbericht Evaluation "Schülerclubs und Tagesschulen in der Stadt Zürich"*. zhaw Soziale Arbeit, PH Zürich. Zürich.

Haenisch, Hans (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztage. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. *Der Ganztage in NRW - Beiträge zur Qualitätsentwicklung* 5 (11), http://www.nrw.ganztageig-lernen.de/sites/default/files/Ganztage_2009_11.pdf.

Hagemann, Karen (2015). Halbtage oder Ganztage? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule in Europa im historischen Vergleich. In: Hagemann, Karen & Jarausch, Konrad (Hg.): *Halbtage oder Ganztage? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich* (S. 20–83). Weinheim: Beltz Juventa.

Hagemann, Karen & Jarausch, Konrad (2015). Vorwort. Mehr Zeit und Geld für Kinder. In: Hagemann, Karen & Jarausch, Konrad (Hg.): *Halbtage oder Ganztage? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich* (S. 9–18). Weinheim: Beltz Juventa.

Hömann, Katrin (2009). Unterricht und Lernkultur als Fokus in der ganztägigen Bildung. In: Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. & Schnetzer, Thomas (Hg.): *Qualität von Ganztagechule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 89–99). Münster: Waxmann.

Hollenbach-Biele, Nicole & Zorn, Dirk (2015). *Wie gelangt das Potential guter Ganztagechulen in die Fläche? Versuch einer Zwischenbilanz und Empfehlungen*. Hg. v. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.

Holtappels, Heinz G.; Schnetzer, Thomas & Kamski, Ilse (2009). Schulentwicklung in Ganztagechulen - Ein Ausblick. In: Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. & Schnetzer, Thomas (Hg.): *Qualität von Ganztagechule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 185–196). Münster: Waxmann.

Hopf, Andrea & Stecher, Ludwig (2014). Ausserunterrichtliche Angebote an Ganztagechulen. In: Coelen, Thomas (Hg.): *Die Ganztagechule. Eine Einführung* (S. 65–78). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).

Hörl, Gabriele; Dämon, Konrad; Popp, Ulrike; Bacher, Johann & Lachmayr, Norbert (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Kapitel 7: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.

Jurt Betschart, Josy (2015). Schul- und familienergänzende Tagesstrukturen im Kanton Luzern (Schweiz). In: Maschke, Sabine & Backhaus, Axel (Hg.): *Potenziale der Ganztagechule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend - verändertes Lernen - veränderte Schule?* (S. 172–183). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik (Jahrbuch Ganztagechule, 2015).

Kamski, Ilse (2009). Kooperation in Ganztagechulen - ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. & Schnetzer, Thomas (Hg.): *Qualität von Ganztagechule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 110–122). Münster: Waxmann.

Kappler, Christa; Chiapparini, Emanuela & Schuler Braunschweig, Patricia (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. *Schulpädagogik-heute* 7 (13).

Keller, Ueli (2014). Bauen für Ganztagebildung. *vpod bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft* 186, 20–21.

- Kielblock, Stephan & Stecher, Ludwig (2014a). Ganztagsschule und ihre Formen. In: Coelen, Thomas (Hg.): *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 13–28). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Kielblock, Stephan & Stecher, Ludwig (2014b). Lehrer/innen an Ganztagsschulen. In: Coelen, Thomas (Hg.): *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 99–110). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Kleemann, Nils (2009). Forderungen an die Ganztagsschulentwicklung aus der Praxis. In: Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. & Schnetzer, Thomas (Hg.): *Qualität von Ganztagsschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 170–184). Münster: Waxmann.
- Klemm, Klaus (2014). *Ganztagsschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt*. Hg. v. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2009 bis 2013* -. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf.
- Maurer, Urs (2011). Architektur für Tagesschulen. *vpod bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft* (171), 12–16.
- Oelkers, Jürgen (2011). "Ganztagsschule" in der Ausbildung der Professionen. *Expertise im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Online verfügbar unter http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/Expertise_Oelkers.pdf.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten & Stimpel, Thomas (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3), 63–80.
- Rahm, Sibylle & Rabenstein, Kerstin (2015). Kooperation an der Ganztagsschule. In: Rahm, Sibylle; Rabenstein, Kerstin & Nerowski, Christian (Hg.): *Basiswissen Ganztagsschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven* (S. 140–154). Weinheim, Basel.: Beltz.
- Rollett, Wolfram & Tillmann, Katja (2009). Personaleinsatz an Ganztagsschulen. In: Kamski, Ilse; Holtappels, Heinz G. & Schnetzer, Thomas (Hg.): *Qualität von Ganztagsschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis* (S. 132–143). Münster: Waxmann.
- Schuler, Patricia; Forrer Kasteel, Esther; Danuser, Elisabeth; Stocker, Edith & Gilg, Susanne (2015). Musikalische Bildung im Kontext der Ganztagsbildung. *Schulpädagogik-heute* 11.
- Schultheiss, Andrea & Stern, Susanne (2013). *Familienergänzende Kinderbetreuung im Schulbereich (inkl. Kindergarten oder eine Form der Eingangsstufe). Stand in den Kantonen. Schlussbericht*. Auf Mandat der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Hg. v. infras.
- Schüpbach, Marianne; Jutzi, Michelle & Thomann, Kathrin (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen*. Zuhanden des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft. Bern.
- Spillebeen, Lea & Willems, Ariane S. (2014). Wie verändert sich die Schulqualität an Ganztagschulen aus Sicht der Lehrkräfte? Zur Anwendung von latenten Mover-Stayer-Modellen. In: Droschel, Kerstin & Strietholt, Rolf (Hg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 307–326). Münster: Waxmann.
- Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (2011). Ganztagsschule – Neue Schule? Einleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3), 1–9.
- Stötzel, Janina & Wagener, Anna L. (2014). Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagsschulen in Deutschland. In: Coelen, Thomas (Hg.): *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S. 49–64). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).

Tegge, Egon (2015). Die Einrichtung individueller Lehrerarbeitsplätze. In: Maschke, Sabine & Backhaus, Axel (Hg.): *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend - verändertes Lernen - veränderte Schule?* (S. 118–123). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik (Jahrbuch Ganztagschule, 2015).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2011). Die Steuerung von Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (S3), 11–24.

Willems, Ariane S. & Holtappels, Heinz G. (2014). Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Bildungsmonitoring 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In: Drossel, Kerstin & Strietholt, Rolf (Hg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 327–348). Münster: Waxmann.