

Norbert Neuß (Hrsg.)

# Hort und Ganztagschule

Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung

Mit Textbeiträgen von:

Lena Altmeyer, Peter Balnis, Johanna M. Gaiser, Rolf Göppel,  
Wendelin Grimm, Ilse Kamski, Stephan Kielblock, Klaus Kraimer,  
Angela Löffler, Norbert Neuß, Gabriele Nordt, Ludger Pesch,  
Gunild Schulz-Gade, Tanja Schurr, Karsten Speck, Ludwig Stecher,  
Vincent Steinl, Rainer Strätz, Herbert Vogt, Friederike Westerholt

**Cornelsen**

**Lektorat**

Mareike Kerz Lektorat & mehr, Mainz

**Umschlagfoto**

© Carola Vahldiek – Fotolia.com

**Innengestaltung**

Claudia Adam Graphik Design, Darmstadt

**Umschlaggestaltung**

Ungermeyer, grafische Angelegenheiten, Berlin

**Technische Umsetzung**

Anja Seibold, Kösel Media GmbH, Krugzell

**Druck**

Heenemann GmbH & Co. KG, Berlin, DE

**Verlag an der Ruhr**

Mülheim an der Ruhr

[www.verlagruhr.de](http://www.verlagruhr.de)

1. Auflage 2017, unveränderter Nachdruck 2021

© 2017 Cornelsen Verlag, Berlin

© 2021 Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Hinweis zu den §§ 46, 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

ISBN 978-3-8346-5135-8, ehemals ISBN 978-3-589-15325-1

# Inhalt

<b>Teil A – Grundlagen der Hort- und Ganztagsschulpädagogik</b>	<b>10</b>
<b>1 Ganztagsschule und Hort heute</b> Norbert Neuß	<b>11</b>
1.1 Merkmale und Unterschiede von Hort und Ganztagsschule	11
1.2 Herausforderungen der Ganztagsbetreuung	15
1.3 Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern	18
1.4 Schule als Lebensraum	21
1.5 Perspektiven von Kindern und Eltern	22
1.6 Reformpädagogische Ideen als Weiterentwicklungsmotor	26
1.7 Thesen zur Diskussion	29
<b>2 Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen</b> Rolf Göppel	<b>33</b>
2.1 Dramatisierung, Alarmierung, Skandalisierung	34
2.2 Vermessung, Verwissenschaftlichung, Rationalisierung	36
2.3 Pädagogisierung, Professionalisierung, Institutionalisierung	40
<b>3 Ganztagsschule und Hort als gemeinsamer Bildungsraum</b> Johanna M. Gaiser, Stephan Kielblock, Ludwig Stecher	<b>45</b>
3.1 Ganztagsschulausbau	46
3.2 Formale oder non-formale Bildungskontexte	47
3.3 Der Hort als Betreuungs- und Bildungseinrichtung	48

3.4	Pädagogische Qualität in der Ganztagschule und im Hort	49
3.5	Multiprofessionelle Kooperation – eine schwierige Aufgabe?	50
3.6	Fallstudie: Implementation einer Kooperation zwischen Ganztagsgrundschule und Hort	50
3.7	Fazit	53
<b>4</b>	<b>Sozialpädagogische Spannungsfelder und Herausforderungen in Hort und Ganztagschule</b>	<b>54</b>
	Lena Altmeyer, Klaus Kraimer	
4.1	Paradoxien und Methoden zur Bewältigung von Herausforderungen	55
4.2	Krisen und stellvertretende Krisenbewältigung. Eine Grundlage zur Her- oder Wiederherstellung von Autonomie	58
4.3	Fazit	60
<b>5</b>	<b>Schulsozialarbeit an der Ganztagsgrundschule</b>	<b>62</b>
	Karsten Speck	
5.1	Ausgangslage und Entwicklungen	62
5.2	Fachliche Besonderheiten der Schulsozialarbeit an (Ganztags-)Grundschulen	62
5.3	Konzeptionelle Ausrichtung der Schulsozialarbeit an Grundschulen	64
5.4	Empirische Befunde zur Schulsozialarbeit an (Ganztags-)Grundschulen	66
5.5	Sozialpädagogische Herausforderungen für die Schulsozialarbeit an der Ganztagsgrundschule	71
<b>6</b>	<b>Institutionalisierte Kindheit: Folgen und Chancen für Kinder</b>	<b>74</b>
	Angela Löffler	
6.1	Warum Institutionalisierung zunimmt	74
6.2	Die Perspektive der Kinder	75
6.3	Partizipation von Kindern	76
6.4	Peergroups in Institutionen	82
6.5	Die Rolle der Pädagog/-innen	83
6.6	Fazit	84

<b>7</b>	<b>Professionalität und Qualität in der außerunterrichtlichen Betreuung, Erziehung und Bildung</b>	<b>85</b>
	Gabriele Nordt, Rainer Strätz	
7.1	Die Qualität prüfen und verbessern	85
7.2	Professionen	86
7.3	Professionalität	87
7.4	Qualitätsmanagement	88
<b>8</b>	<b>Ästhetische Bildung in der Ganztagschule</b>	<b>97</b>
	Tanja Schurr	
8.1	Die Schulzeit als Moratorium	97
8.2	Jugendkulturen als ästhetische Kulturen	97
8.3	Verhältnis zwischen Jugend und Schule	98
8.4	Ganztagschule als Chance für die Rehabilitierung ästhetischer Bildung?	100
8.5	Kulturell-ästhetische Praxis am Beispiel der Steinwaldschule	102
	<b>Teil B – Aufgaben und pädagogische Herausforderungen</b>	<b>105</b>
<b>9</b>	<b>Eigeninitiative unterstützen</b>	<b>106</b>
	Vincent Steinl	
9.1	Lernkultur der Eigeninitiative	107
9.2	Schülervertretung als Rahmen für Eigeninitiative	108
9.3	Eigeninitiative fördern mit der Schülervertretung	110
9.4	Neuer Wind mit neuen Medien	112
<b>10</b>	<b>Entwicklung anregen</b>	<b>116</b>
	Ludger Pesch	
10.1	Projekte, Projekte ...	116
10.2	Wer sind und was brauchen Große Kinder?	117
10.3	Entwicklungsaufgaben der Großen Kinder	119
10.4	Horte und Ganztagschulen als integrierte Bildungs- und Erziehungseinrichtungen	120

10.5 Beispiele für Möglichkeiten der sozialpädagogischen Förderung	123
10.6 Exkurs: Zur Aufsichtspflicht im Hort	127
<b>11 Gemeinsam leben lernen in Hort und Ganzttag</b>	<b>129</b>
Friederike Westerholt	
11.1 Kindliche Entwicklungsaufgaben und Ganzttagsschule	130
11.2 Gemeinsam leben lernen: Entwicklungsfördernde Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Lebensgemeinschaft Schule	131
11.3 Fazit	137
<b>12 Den Alltag strukturieren – Vernetzung zwischen Vor- und Nachmittag</b>	<b>139</b>
Ilse Kamski	
12.1 Herausforderungen der jeweiligen Ganzttagsschulmodelle	139
12.2 Alltagsstrukturierung: Räumliche Gestaltung	141
12.3 Alltagsstrukturierung: Rhythmisierung in der Ganzttagsschule	143
12.4 Verzahnung: Unterricht und außerunterrichtliche Angebote	145
12.5 Fazit	148
<b>13 Formen der Erziehungspartnerschaft mit Familien im Ganzttag</b>	<b>150</b>
Herbert Vogt	
13.1 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – ein problematischer Begriff	150
13.2 Systemischer Ansatz	153
13.3 Mit Eltern Gespräche führen	158
<b>14 Kooperation und sozialpädagogisches Profil</b>	<b>161</b>
Peter Balnis	
14.1 Warum brauchen Ganzttagsschulen Kooperationspartner?	161
14.2 Was soll die Kooperation bewirken?	162
14.3 Was bedeutet Kooperation in der Praxis?	164
14.4 Fazit	171

<b>15 Von den Hausaufgaben zu Individuellen Lernzeiten in der Ganztagschule</b>	<b>173</b>
<hr/>	
15.1 Hausaufgaben in der Ganztagschule?	174
15.2 Die Hausaufgaben aus verschiedenen Perspektiven	175
15.3 Modelle: Von den Hausaufgaben zu Individuellen Lernzeiten	177
15.4 Praxis: Von den Hausaufgaben zu Lernzeiten	180
15.5 Gelingensbedingungen für Individuelle Lernzeiten	184
<b>Anhang</b>	<b>191</b>
Autorenbiografien	191
Register	193

# Teil A

## Grundlagen der Hort- und Ganztagschulpädagogik

# 1 Ganztagsschule und Hort heute

Norbert Neuß

Hort und Ganztagsschule, Schulpädagogik und Sozialpädagogik haben einen gemeinsamen Auftrag zur Erziehung, Bildung und Betreuung von Heranwachsenden. Alle drei Aspekte sind in den letzten Jahren erneut ins bildungspolitische Blickfeld geraten. Bildungsfragen wurden nach den internationalen Vergleichsstudien intensiv diskutiert, Erziehungsfragen werden vor dem Hintergrund veränderter Familienmodelle und familiärer Erziehungskompetenzen thematisiert und Betreuungsfragen sind mit Blick auf Fachkräftemangel und der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit prägnant.

So ist das Arbeitsfeld von Horten und Ganztagsschulen aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Entscheidungen in deutlicher Entwicklung. Impulsgeber für diese Entwicklung ist u. a. das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2003. Nun gibt es viele unterschiedliche Formen und Konzepte von Ganztagsschulen und Horten. Daher fokussiert dieser Band auch nicht auf Einzelkonzepte, sondern auf grundsätzliche pädagogische und organisatorische Überlegungen, bei denen schulpädagogische und sozialpädagogische Perspektiven verbunden werden. Besonderes Anliegen ist es, die Perspektive der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen, indem ihre Entwicklungsthemen, Bedürfnisse und Lebenslagen im Hinblick auf die ganztägige Betreuung beachtet werden. Mit diesem Buch ist es den Autor/-innen und mir als Herausgeber weiterhin wichtig, verständliches und pädagogisch relevantes Wissen zu vermitteln und kritische Aspekte nicht zu umgehen.

## 1.1 Merkmale und Unterschiede von Hort und Ganztagsschule

Obwohl es zahlreiche organisatorische, konzeptionelle und rechtliche Unterschiede zwischen Hort und Ganztagsschule als familienergänzende Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstitutionen gibt, werden sie in diesem Buch gemeinsam betrachtet. Ihre Schnittpunkte sind die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen Ganztagsangebots und die damit verbundenen pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen.

## Hort

Horte oder Schulhorte sind sozialpädagogische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Räumlich sind die außerschulischen Einrichtungen vielfach an Kindertagesstätten oder Grundschulen angegliedert und werden überwiegend von Grundschulkindern nach der Schule zumeist bis ca. 16.00 Uhr besucht. Eltern zahlen in der Regel Beiträge für die Hortbetreuung. Sowohl der Betreuungsumfang als auch die Betreuungszeiten sind bundeslandspezifisch und regional sehr unterschiedlich. So gibt es z. B. flexible Hortangebote, die erweiterte Betreuungszeiten anbieten (Früh- und Späthort).

Horte haben einen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag (§ 22 Abs. 3, SGB VIII) und sollen ein bedarfsgerechtes Angebot an Betreuungsplätzen bereitstellen. Das Angebot und der Bedarf an Hortplätzen stehen in einem Wechselverhältnis zum Ausbau der Ganztagsschule. Insbesondere in den östlichen Bundesländern hatte und hat der Hort eine sehr ausgeprägte Tradition (vgl. MBSJ 2013). Dort besuchen ca. 60 % der Grundschul Kinder nach der Schule einen Hort, während es in den westlichen Bundesländern nur ca. 10 % der Kinder sind. Teilweise besteht sogar ein Rechtsanspruch auf einen Hortplatz (z. B. im Land Brandenburg). Viele Horte in den neuen Bundesländern haben auch während der Schulferien geöffnet und bieten ein Ferienprogramm an. Wie Lange (2015, S. 9 f.) darlegt, ist die Anzahl der im Hort betreuten Schulkinder im Zeitraum von 2006 bis 2015 um 33,1 % auf nunmehr über 450 000 betreute Kinder angestiegen. Allerdings sind auch aufgrund von unterschiedlichen politischen Weichenstellungen „erhebliche Länderdifferenzen in der quantitativen Entwicklung der Hortangebote“ (Lange 2015, S. 10) festzustellen.

In Horten arbeiten überwiegend Erzieher/-innen und Sozialpädagog/-innen im Team kooperativ zusammen. Auch neuere Berufsgruppen wie die Kindheitspädagog/-innen erschließen sich dieses Arbeitsfeld zunehmend. Die Gruppenarbeit dieser sozialpädagogischen Einrichtung lässt sich prägnant so beschreiben: „Bildung im Hort bedeutet ein ganzheitliches, an der Lebenswelt und realen Situationen orientiertes Lernen, das die Selbsttätigkeit der Kinder zulässt, herausfordert und unterstützt. (...) Die Bildungsprozesse im Hort werden von und mit den Kindern gestaltet, nicht für sie“ (MBSJ 2001, S. 22). Dementsprechend sind die Räume, Angebote, Außengelände, das Materialangebot und der Tagesablauf so auszugestalten, dass Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung gefördert werden.

Folgende skeptische Wahrnehmung schildert eine Sozialpädagogin zur Lage des Hortes: „Der Hort führt ein Kellerdasein. Es gibt wenige Fortbildungen für Hortner/-innen und wenig Literatur, weil der Hort als Ausführungshilfe für die Schule betrachtet wird. Die müssen dort Hausaufgaben machen und alles andere ist dann nicht so wichtig. Ich erlebe das so, dass der Hort durch die Ganztagsschulen mehr und mehr zum Auslaufmodell erklärt wird. Außerdem beobachte ich, dass in Horten viele Kinder sind, bei denen es Schwierigkeiten daheim gibt und die Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Viele der Kinder im Hort haben ‚heilpädagogischen Bedarf‘.“ Die teilweise Bevorzugung der Ganztagschulen vor den Horten liege laut Krappmann auch an nicht erfüllten Erwartungen des Hortes: „Die Entscheidung, die Horte aufzulösen und die Betreuung der Kinder in

Ganztagschulen zu verlagern, ist von der Einschätzung beeinflusst worden, der Hort arbeite nicht systematisch genug an der Sprach- und Lernförderung und der Überwindung von Bildungsbarrieren“ (Krappmann 2015, S. 7).

Umso wichtiger erscheint es für die Hortpädagogik der Zukunft, das eigene Selbstverständnis neu zu justieren bzw. den eigenen pädagogischen Standpunkt benennen zu können. Voraussetzung ist hier auch die Fähigkeit der Sozialpädagog/-innen, die von ihnen unterstützten Entwicklungsprozesse wahrzunehmen und als Nachweis der Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit darzustellen.

Hortpädagogik muss sich emanzipieren, sowohl von einer schulisch geprägten Ausrichtung des Arbeitsfeldes wie auch von einer rein elementarpädagogischen Perspektive. Will die Arbeit im Hort an den Lebens- und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder ansetzen, erscheint eine Beachtung dieser Bedürfnisse sowie ihre Berücksichtigung im Hortalltag unumgänglich (vgl. Beiträge B 10, B 11). Allerdings sind gerade jugendspezifische Abgrenzungsbedürfnisse, wie Rauchen, Moped fahren, chillen und Computerspiele spielen, kaum in einer pädagogisch verantworteten Institution realisierbar.

## Ganztagschule

Wichtige Impulse für den Ausbau von Ganztagschulen wurden mit dem Beschluss „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung durch die Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz getroffen (vgl. JFMK 13./14.05.2004 und KMK 03./04.06.2004). Dort heißt es: „Die Förderung von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen und in Ganztagsangeboten an Schulen erweitert die Möglichkeiten des fachlichen wie auch des sozialen Lernens. Die Mischung kognitiver, sozialer, emotionaler und kreativer Angebote und Anforderungen, die über den gesamten Tag verteilt in unterschiedlicher Intensität und Folge Kinder und Jugendliche in ihrem gesamten Wahrnehmungsspektrum ansprechen, kann eine gute Basis dafür schaffen, die Motivation und Aufnahmebereitschaft sowohl für unterrichtliche wie für außerunterrichtliche Bildungsprozesse zu erhöhen“ (JFMK 2004/KMK 2004, S. 5 f.).

Das Ganztagsangebot für Heranwachsende ist in den letzten Jahren enorm angestiegen. Über die Hälfte der Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I bieten Ganztagsangebote an – mit erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern: Berechnungen zeigen, dass in Berlin, Thüringen und Sachsen der Ganztagschulenausbau besonders ausgeprägt ist, während er in Bayern und Baden-Württemberg deutlich geringer ausfällt. Durchschnittlich gehen in Deutschland derzeit ca. 25% der Kinder in eine Ganztagschule – mit zunehmender Tendenz. In Grundschulen beträgt die durchschnittliche Anzahl der am Ganztagschulbetrieb teilnehmenden Schüler/-innen 2013 bereits ca. 33%. Die durchschnittliche Anzahl der teilnehmenden Schüler/-innen ist 2013 an Integrierten Gesamtschulen besonders ausgeprägt (vgl. KMK 2015).

Laut Definition der KMK werden als Ganztagsschule im Primar- und Sekundarbereich I die Schulen bezeichnet, die ...

- „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
- an allen Tage des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK 2013, S. 4).

Diese Definition ist durchaus kritisch zu sehen, denn es fällt auf, dass die Ganztagsschule hier vor allem über strukturell-organisatorische Merkmale definiert wird und keine Aussagen zu den Inhalten des Angebots, der sozialräumlichen Einbindung der Schule oder einem erweiterten Bildungsverständnis getroffen werden. Entsprechend der KMK-Definition gelten heute über die Hälfte der Schulen in Deutschland als Ganztagsschule – Tendenz steigend.

## Ganztagsmodelle – vormittags Pflicht und nachmittags Kür?

Man unterscheidet offene, halbgebundene und gebundene Ganztagsschulen. Als **offene Ganztagsschule** werden Konzepte bezeichnet, die die klassische Halbtagschule um ein Mittagessen und ein freiwilliges, außerunterrichtliches Nachmittagsangebot erweitern. Das Nachmittagsangebot wird oftmals vollständig oder in Teilen von Kooperationspartnern, z. B. der Jugendhilfe oder freien Trägern der Jugendhilfe, übernommen. An den Arbeitsgemeinschaften, Freizeit- oder Förderangeboten nehmen nur die Kinder teil, die dazu von den Eltern angemeldet wurden. Daher kommt es am Nachmittag vielfach auch zu jahrgangsübergreifenden Gruppen. Vielfach wird die Offene Ganztagsschule auch als additives Modell bezeichnet, weil der übliche Unterricht kaum mit dem Nachmittagsangebot verzahnt ist und eher Betreuungsaufgaben zum Ziel hat.

Bei der **gebundenen Ganztagsschule** findet eine Rhythmisierung des schulischen Tagesablaufes statt, bei dem ein stärkerer Bezug zwischen den Vor- und Nachmittagsangeboten besteht. Mit Rhythmisierung ist die zeitliche Gestaltung von Ganztagsangeboten gemeint, bei der auch ein inhaltlicher Bezug zwischen den Angeboten gegeben sein sollte. Dazu gehören Elemente wie ein offener Tagesanfang, Übungs- und Projektzeiten, aktive Pausenangebote, Nachmittagsangebote und freiere Lernphasen. Gerade längere Unterrichtsblöcke (Doppelstunden) ermöglichen offenere Unterrichtsmethoden (z. B. Projektarbeit). Außerdem ist die Teilnahme am Ganztag für die Schüler/-innen verpflichtend. Die **halbgebundene Ganztagsschule** ist konzeptionell der gebundenen Ganztagsschule ähnlich, nur dass die zum Ganztag angemeldeten Schüler/-innen in Ganztagsklassen oder Ganztagszügen teilnehmen.

## Zukunft: Hort und/oder Ganztagschule?

Im Hinblick auf die sich gegenseitig beeinflussenden Ganztagsysteme Hort und Ganztagschule sowie ihrer zukünftigen Entwicklung zeigt Lange (2015) drei Modelle auf, die von politischen Weichenstellungen in den Bundesländern abhängen. Dort, wo die politische Administration eine Koexistenz oder Kooperation zwischen Horten und (Ganztags-)Schulen anstrebt, werden Hortangebote trotz starkem Ganztagschulausbau weiterhin ausgebaut (Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein). Wird eine Überführung von Hortangeboten in Ganztagschulen anstrebt, werden Hortangebote zurückgefahren (Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen). In den östlichen Bundesländern wird die starke Horttradition weiterhin fortgeführt und zeigt sich auch in steigenden Betreuungszahlen.

Die derzeitigen und zukünftigen Weichenstellungen dieser Betreuungsformen sind aber auch begleitet von durchaus kontroversen fachlichen und öffentlichen Diskussionen. Holtappels warnt bereits 2005 (S. 31) vor einer „Ausbau-Qualitäts-Falle“, bei der das Tempo des quantitativen Ausbaus von Ganztagschulen nicht die nötigen Qualitätsstandards erreiche.

## 1.2 Herausforderungen der Ganztagsbetreuung

Insgesamt lassen sich in der Diskussion um die Ganztagschule folgende Vor- und Nachteile um die Einrichtung von Ganztagschulen finden (vgl. u. a. Holtappels 2005):

Nachteile	Vorteile
Die Selbstbestimmung der Kinder nimmt ab und der Aufbau von eigenen sozialen Kontakten zu Peers verringert sich.	Erweiterte Schulzeit ermöglicht eine Entwicklung der Lernkultur und der Förderungsintensität.
Individuelle Hobbys der Kinder (Ballettschule, spezielle Sportangebote usw.) lassen sich schlechter aufrechterhalten und verlagern sich in den Abend.	Es gibt Übungszeiten in der Schule, Hausaufgaben werden in der Schule erledigt.
Erziehung und Bildung wird scheinbar vollständig an eine professionelle Institution delegiert. Dies kann zu einer falsch verstandenen Entlastung und Verantwortungsabgabe bei Eltern führen.	Bei benachteiligten Kindern in anregungsarmem Lebensumfeld mit schlechter Versorgung und monotonem Tagesablauf ist die Ganztagschule aufgrund ihrer Struktur und Angebote von besonderer Wirkung.

Nachteile	Vorteile
Schule hält die Kindheit im „Klammergriff“ und reduziert die pädagogisch freien Zonen auf ein Minimum. So findet eine „Funktionalisierung“ der Kindheit im Sinne gesellschaftlicher Leistungserwartungen statt; d. h. kaum Rückzugsräume, Trödeln, Träumen, Alleinsein, Langeweile (und daraus entspringende Selbstmotivation).	Es gibt eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dadurch Entlastung für die Eltern, vor allem für Alleinerziehende.
Wenig Freizeit und weniger Familienzeit; außerschulische Aktivitäten werden schwerer möglich oder in die Abendstunden verlegt.	Gewandelte Sozialisationsbedingungen (Familien, Erfahrungsräume, Multikulturalität, Medien usw.) erfordern ein sozialerzieherisch orientiertes Schulleben.
Schleichende pädagogische Deprofessionalisierung: oft werden unqualifizierte Kräfte zur Betreuung eingesetzt. Daher: Fachkraftgebot einhalten	Veränderte Bildungsanforderungen verlangen von der Schule vor allem die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Orientierungswissen und das Lernen in Zusammenhängen.
Dominanz von pädagogischen Institutionen verringert die nachmittägliche Horzonterweiterung (z. B. Jobs) und verringert die Selbstständigkeits- und Selbstwirksamkeitsentwicklung.	Es entstehen positive Lern- und Integrationseffekte bei den Kindern, die auch zu einem volkswirtschaftlich relevanten Nutzen führen.
Psychisch-körperliches Wohlbefinden wird zu wenig beachtet und beeinflusst die Gesundheit negativ.	Entwicklung multiprofessioneller Teams erweitert die pädagogischen Sichtweisen und Handlungsweisen.

Diese befürwortenden und kritischen Positionen scheinen oftmals nicht frei vom Bildungsmilieu des Betrachters zu sein. So fragt z. B. der Erziehungswissenschaftler Giesecke (2005, S. 11): „Aber wieso sollte angesichts der Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft und einer hochkomplexen kulturellen Ausdifferenzierung das flächendeckende Überziehen von Kindheit und Jugend mit Ganztagschulen ‚moderner‘ sein als die bisherige deutsche Lösung einer Trennung von Schule und Freizeit?“ Aus einer liberal-bildungsbürgerlichen Position heraus sind die Kinder dieses Bildungsmilieus möglicherweise besser bei den vielfältigen Angeboten der außerschulischen Lernkultur und des privaten Bildungsmarktes (Reitschulen, Musikschulen usw.) aufgehoben. Die Notwendigkeit von Ganztagschulen wird in dieser Gesellschaftsschicht oftmals auch als weniger dringlich erachtet, weil die ökonomische Lage dieser Familien in der Regel eine höhere zeitliche Flexibilität bei der Kinderbetreuung zulässt. Schule sollte in dieser Position deutlich zeitlich und inhaltlich begrenzt sein und nur ein Bestandteil der Kindheit –

neben vielen anderen – sein (*Pluralitäts- und Begrenzungsargument*). In der Konsequenz birgt dies aber die Gefahr einer „Gettoisierung“ von Kindern aus weniger privilegierten Schichten in der Nachmittagsbetreuung.

Positionen, die eher Kinder von bildungsbenachteiligten Familien im Blick haben, rücken *Chancen- und Kompensationsargumente* der Ganztagsbetreuung in den Vordergrund. Demnach ist eine breite Förderung vielfältiger Kompetenzen in der Ganztagschule möglich und führe zu Bildungsgerechtigkeit, wie folgendes Zitat zeigt: „Positive Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs zeigten sich zum Teil beim Abbau von Bildungsbenachteiligungen“ (Züchner 2010, S. 6). Insbesondere seien positive Leseleistungen bei Kindern mit Migrationshintergrund und positive Entwicklungen des Verhaltens von Kindern aus ressourcenarmen Familien festzustellen (vgl. Züchner 2010, S. 6). Allerdings scheinen diese Argumente von den Eltern gar nicht so im Zentrum zu stehen, wie eine Schulleiterin einer Ganztagschule berichtet: „Bei der überwiegenden Mehrheit der Eltern nehmen wir nur einen einzigen Wunsch wahr, nämlich dass ihr Kind bis zum Nachmittag zuverlässig betreut ist. Was wir da inhaltlich machen, ist vielen egal. Das finde ich oft bestürzend.“ Angesichts bestimmter familiärer Alltagsrealitäten ist aber auch eine solch pragmatische Sicht verständlich. Eine alleinerziehende Mutter zweier Ganztagskinder schildert ihre Erfahrungen so: „Ich habe zwei Kinder, die den ganzen Tag in die Schule gehen. Wie soll ich das sonst schaffen? Arbeiten, Einkaufen, Haushalt, Mittagessen kochen, Hausaufgaben?“ Gerade die veränderten Familien- und Sozialisationsbedingungen erfordern ein pädagogisches Angebot, welches die Bedürfnisse der Heranwachsenden und der Familien umfassend im Blick hat und darauf flexibel reagiert. Diskussionen um die Ganztagsbetreuung werden durch arbeitsmarkt- und familienpolitische Argumente flankiert, bei denen es um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht – die also erst mal keine ursprünglich pädagogischen Argumente sind.

## Zu Risiken und Nebenwirkungen ...

Eine Klavierlehrerin, die überwiegend privaten Klavierunterricht gibt, erzählt Folgendes: „Ich erlebe, dass mit dem Ausbau der Ganztagschule der Klavierunterricht oftmals nur noch in den Abendstunden stattfinden kann – so ab 17.00 Uhr. Dann haben aber die Kinder schon einen ganzen Schultag hinter sich. Ich finde das bedenklich, denn der Musikunterricht und meine Arbeitszeit rutschen in die Abendstunden.“ Eine ähnliche Problematik schildert ein Pastor: „Es wird schwerer, Termine für die Konfirmandenstunde zu finden. Wir haben diskutiert, ob wir den Konfirmandenunterricht (KU) einfach in die Schule verlegen, aber wir meinen, dass die Konfirmanden auch unsere kirchlichen Räume kennenlernen sollen. Unsere Inhalte möchten wir auch nicht einfach in der Schule vermitteln.“ Beide Aussagen können als spezifische Herausforderungen einer sozialräumlichen Ganztagschulentwicklung gedeutet werden.

Dass die Erfahrung der Klavierlehrerin keine Einzelwahrnehmung ist, zeigt exemplarisch das Positionspapier des Landesverbands niedersächsischer Musikschulen e. V. (2014). Dort werden neun Forderungen erhoben, u. a. dass öffentliche Musikschulen an-

erkannte Bildungspartner staatlicher Schulen werden, eine musikalische Breiten- und Individualförderung stattfinden kann (Instrumental- oder Vokalunterricht in Kleingruppen oder als Einzelunterricht), dass Angebote öffentlicher Musikschulen fester Bestandteile in der Grundschule werden, Schüler/-innen zeitliche Möglichkeiten haben zu üben, dass Musiklehrer von öffentlichen Musikschulen in schulischen Gremien mitarbeiten können, eine Finanzierung der Angebote gesetzlich geregelt wird und eine Qualitätssicherung stattfindet. Diese Forderungen geben exemplarisch Hinweise darauf, dass externe Kooperationspartner keineswegs nur als „günstige Nachmittagsunterhaltung“ gesehen werden wollen, sondern als gleichberechtigte Partner und Gestalter des Schullebens auf allen Ebenen anerkannt und beteiligt werden wollen.

Auch auf die Aussage zum Konfirmandenunterricht soll ein knapper Blick geworfen werden. Mit den darin aufgeworfenen Fragen hat sich u. a. die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) im Rahmen der Arbeitsgruppe Alpika (Arbeitsgemeinschaft der Leiter der Pädagogischen Institute und Katechetischen Ämter) beschäftigt und hat den „Schnupperkurs KU in der Schule“ konzipiert. Dieser kann an Nachmittagen oder Wochenenden in der Ganztagsschule stattfinden und dann in Kirchengemeinden als ein Teil der Konfirmationsvorbereitung angerechnet werden. Neben der besseren zeitlichen Vereinbarkeit von Schule und Konfirmandenunterricht sollen auch Jugendliche erreicht werden, die kirchlichen Angeboten eher fern stehen. Was aber sagen nun die Jugendlichen selbst zu einem solchen Angebot? Michaelsen (2007) hat sich damit in einer kleinen empirischen Studie beschäftigt. Sie befragte 230 Schüler/-innen im Alter von 11 bis 15 Jahren u. a. danach, ob sie einen KU-Schnupperkurs lieber in der Schule oder lieber in der Kirchengemeinde machen möchten. 70,5% der Schüler/-innen würden einen Kurs in der Kirchengemeinde bevorzugen und nur 24,6% in der Schule. 5% waren unentschieden, wissen es nicht genau oder können sich beides vorstellen. Als häufigste Begründungen für die Entscheidung für KU in der Kirchengemeinde wurden genannt: „meine Freunde sind dort“, „neue Leute kennenlernen“ und „nicht in der Schule bleiben“ (vgl. Michaelsen 2007, S. 35). Insofern stellen sich auch konfessionelle Anbieter von Kinder- und Jugendarbeit auf Kooperationsfragen ein (vgl. Gust, Junge, Ringelmann 2011).

### **1.3 Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern**

Obwohl die Modelle und Konzepte von Ganztagsschulen und Horten in den Ländern aufgrund ministerieller Erlasslagen sehr unterschiedlich sind, ergibt sich dennoch überall die Notwendigkeit, Schule nach außen und innen zu öffnen und mit externen Kooperationspartnern und weiteren pädagogischen Fachkräften zusammenzuarbeiten. Idealtypische Überlegungen wären dabei folgende: Was brauchen und wollen eigentlich die Schüler/-innen? Was kann davon die Schule mit ihrem Kernpersonal anbieten und was nicht? Was können andere Anbieter besser und mit wem davon möchte die Schule zusammenarbeiten? Die Entwicklung von Ganztagsangeboten sollte auf Basis einer indivi-

duellen sozialräumlichen Orientierung der Schule oder des Hortes stattfinden (vgl. Mack 2015). Leitend dabei ist die Frage: Welche Angebote, Akteure und Adressaten müssen oder können bei der Weiterentwicklung zum Ganztagsangebot einbezogen werden und wie finanziert man dies? Zuständig für strukturelle Entwicklungsmaßnahmen, wie z. B. das Anbahnen und Abschließen von Kooperationsvereinbarungen, ist in der Regel die Schulleitung. Aufgrund von Ressourcenmängeln werden je nach landesspezifischen Zuweisungen Lehrerstellenanteile kapitalisiert, d. h. diese Anteile werden in Finanzmittel umgerechnet, um sie dann als Sach- oder Honorarmittel einzusetzen. Insbesondere die formale Vertragsgestaltung zwischen Schule und externen Partnern gestaltet sich dabei vielfach als organisatorische Herausforderung. So gibt es mittlerweile Vorlagen, die klären, ob es sich um einen Vertrag mit Arbeitnehmerüberlassung, ohne Arbeitnehmerüberlassung oder um einen Werk- oder Honorarvertrag handelt.

Hinzu kommt die Frage, wie umfassend und sinnvoll der Anteil des Angebots von externen Kooperationspartnern ist? Tatsächlich gelingt die Kooperation mit externen Partner/-innen aber vor allem durch in der Region gut vernetzte Lehrer/-innen, die über persönliche Kontakte zu Vereinen, Unternehmen, Eltern oder anderen Privatpersonen ein Angebot initiieren. Das eher zufällig gefundene Angebot wird dann in das Ganztagskonzept „irgendwie“ integriert.

Wie aber fühlen sich die Kooperationspartner in das „Schulgeschäft“ eingebunden? Dazu sagt ein Schulleiter realistisch: „Ich finde die Beteiligung von Kooperationspartnern als gleichberechtigte Mitglieder im Schulkollegium eine relativ abwegige oder weit entfernte Überlegung. Aus heutiger Sicht utopisch und ob das überhaupt wünschenswert ist, das ist die andere Frage. So werden Kooperationsverträge nur für das direkte pädagogische Angebot geschlossen. Ressourcen für Vernetzungstreffen sind nicht vorhanden. Würde man außerschulische Partner in allen Gremien der Schule einbinden, würde ein Overhead an Administration, Verwaltung, Gremienarbeit entstehen, und für diesen Overhead müssten Ressourcen bereitgestellt werden.“ Um diese Barrieren für Externe abzubauen, können aber auch unterhalb der gleichberechtigten Gremienarbeit Maßnahmen getroffen werden: Aufnahme in E-Mail-Verteiler, Zugang zum Lehrerzimmer, Aufnahme in die Online-Umgebung, Beteiligung an PR-Aktivitäten usw. Allerdings ist es in Kooperationen auch notwendig, die Auftragslage und die Zuständigkeiten der jeweilig Beteiligten zu klären und damit ggf. auch die Grenzen der Zusammenarbeit zu erkennen.

## Schule und Jugendhilfe – Nordpol trifft Südpol?

Die außerunterrichtlichen Betreuungsformen in Hort und Ganztagschule sind vor die Aufgabe gestellt, ein qualitativ hochwertiges Angebot bereitzustellen. „Durch die Beteiligung der Jugendhilfe an einem mit der Schule gemeinsam gestalteten und verantworteten ganztägigen Angebot ergibt sich die Chance insbesondere für die Jugendarbeit, auch die Kinder und Jugendlichen zu erreichen, die bisher Angebote der Jugendarbeit wenig oder gar nicht nutzten. Dazu ist es erforderlich, dass die Angebote der Jugend-

arbeit als sinnvolle Erweiterung und Ergänzung von der Schule akzeptiert werden und von Seiten der Träger und Fachkräfte der Jugendhilfe die Bereitschaft besteht, aktiv auf die Schule zuzugehen“ (JFMK 2004/KMK 2004, S. 7). Vielfach sind auf diese Weise schulische und außerschulische Institutionen näher gerückt. Dies machen z. B. die Begriffe „schulnahe Jugendhilfe“ bzw. „schulnahe Jugendarbeit“ deutlich.

Ganztagschulen und Horte haben als Ganztagsangebote jeweils unterschiedliche pädagogische Schwerpunkte, die im Wesentlichen mit den überwiegend zuständigen Professionen zu tun haben. Die Kooperation von außerschulischen Partnern an Ganztagsangeboten erweitert das schulpädagogische Handlungsspektrum und konfrontiert die jeweilig beteiligten Professionen mit ihrem jeweiligen Standpunkt. Ein Gesamtschulleiter schildert die Kooperation von Schule und Jugendhilfe bspw. so: „Wir haben ein Projekt ‚Jugendhilfe im offenen Ganztag‘, bei dem unsere Schüler/-innen im Rahmen dieser Jugendhilfe-AGs neue Angebote bekommen. An der professionellen Zusammenarbeit mit mehreren Sozialpädagog/-innen wird die ganze Komplexität von Öffnung erkennbar. Die ticken an vielen Stellen anders als Lehrer/-innen und haben andere pädagogische Sichtweisen. Eine Sozialpädagogin sagte mal über das Verhältnis: Nordpol trifft Südpol.“

Zu den bekannten Unterschieden und Spannungsfeldern, die sich aus den jeweiligen pädagogischen Haltungen, Professionsverständnissen und Handlungsrahmen ergeben, gehören folgende „Polaritäten“, die im besten Fall als komplementäre Ressourcen gedeutet werden:

- Inhalts- und Fachbezogenheit vs. Persönlichkeits- und Erfahrungsbezogenheit
- Zielbezogenheit vs. Situations- und Bedürfnisorientierung
- Gruppen- vs. Einzelperspektive
- Defizitsicht vs. Ressourcensicht
- Selektion vs. Integration/Inklusion
- Kognitiver Leistungsbezug vs. sozial-emotionale Intelligenz (soziales Lernen)
- Unterricht vs. offene Lernarrangements
- Enge pädagogische Rahmenbedingungen vs. offener pädagogischer Rahmen
- Lehr-Curriculum vs. Curriculum vitae

Beachtet werden muss aber, dass Ziele wie Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen nicht einseitig als sozialpädagogische Ziele definiert werden, denen dann „schulpädagogische Fachziele“ gegenüberstehen, die in der Konsequenz in verschiedenen Angeboten zu unterschiedlichen Zeiten „ausgebildet“ werden. Vielmehr wird es in einem umfassenden Ganztagskonzept darum gehen, gemeinsame Ziele auszubilden, diese im gemeinsamen pädagogischen Konzept (z. B. Schulprogramm) festzuhalten und durch Werthaltungen, Arbeitsweisen und Umgangsformen im gesamten Alltag umzusetzen (vgl. A 7).

Giesecke warnt aber davor, „die Jugendarbeit zum Erfüllungsgehilfen für die Beseitigung schulischer Defizite zu machen. Die Schule sagt also, was die Jugendarbeit zu tun hat“ (2005, S. 15). Vielmehr müssen die Jugendarbeit und die Sozialpädagogik auf ihre

Arbeitsprinzipien (Freiwilligkeit der Teilnahme, keine Vergabe formeller Leistungsnachweise, viel Handlungsspielraum) bestehen. Allerdings müsse die offene Jugendarbeit auch ihre sozialpädagogische Perspektive um eine bildungsbezogene ergänzen: „Die Jugendarbeit muss also ihre Programme und Angebote überdenken im Hinblick darauf, wie sie zu einer besseren Bildung gerade für benachteiligte Kinder und Jugendliche beitragen kann“ (Giesecke 2005, S. 15). Dementsprechend werden sich auch die Konzepte der Ganztagsangebote von Ganztagschule und Hort vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen zunehmend annähern. Ganztagschulen erfahren eine „Sozialpädagogisierung“ aufgrund der Notwendigkeit, mit der Jugendhilfe zusammenzuarbeiten, und Horte werden ihre sozialpädagogischen Ziele stärker an schul- und förderpädagogischen Zielen ausrichten (müssen).

## 1.4 Schule als Lebensraum

Weil Heranwachsende einen Großteil ihrer Zeit in einer Institution verbringen, müssen sich diese Ganztagsinstitutionen an den emotionalen und sozialen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausrichten und ihnen „Selbstbestimmungsphasen“ ermöglichen. Ein durchgetakteter Schulalltag darf nicht einem Arbeitstag eines Erwachsenen gleichen, der durch Aufgaben und Angebote vollständig „verregelt“, fremdbestimmt und funktionalisiert ist. Daher sind neben dem Unterricht drei Gestaltungsformen zu beachten:

- **Außerunterrichtliche Angebote innerhalb der Schule** sind klassische Angebote, die am Nachmittag stattfinden und die einen zumeist verpflichtenden Charakter haben. Hierzu gehören aber auch sozialpädagogisch begleitete Betreuungszeiten mit freiwilligen Angeboten, der Unterstützung von Peeraktivitäten oder der Moderation von Gruppenprozessen.
- **Leerphasen:** Besonders Jugendliche klagen über Qualifizierungsdruck und Zeitverdichtung. Denkt man über die Zeitstruktur an Ganztagschulen im Sinne von Rhythmisierung nach, müssen Phasen einkalkuliert werden, in denen die Schule nichts plant und in denen Schüler/-innen spontan entscheiden, was sie mit wem tun wollen. Dies können Bereiche in der Schule sein, die vielleicht eher Jugendzentrumcharakter haben (mit selbstorganisiertem Kino, Billard, Tischkicker, Werkstatt o. Ä.).
- **Außerunterrichtliche Angebote außerhalb der Schule** (aber als Teil des Ganztags) können ihre Qualität entfalten, weil sie an anderen Orten (z. B. Gemeindehaus, Theaterschule, Sporthalle) und mit anderen Professionen stattfinden. Dabei sind Aufsichtspflichtfragen oder auch -unsicherheiten vielfach ein Hinderungsgrund derartiger Angebote, denen aber begegnet werden kann.

Die Erweiterung von Lernangeboten in der Ganztagsbetreuung muss die formalen und informellen Bildungschancen im Kindes- und Jugendalter beachten (vgl. Rauschenbach u. a. 2004).

Entscheidend ist für Lehrer/-innen, die außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften anbieten, zur aktiven Pausengestaltung beitragen oder mit Kindern am Mittagessen teilnehmen, dass sich ihre Rolle erweitert. In der Ganztagspädagogik entstehen andere, zumeist beiläufige Kontakt- und Gesprächssituationen mit den Kindern, die einen persönlichen Bezug erhöhen (können). Kinder benötigen diese vertrauensvollen Beziehungen und Bindungen zu Erwachsenen. Durch die erweiterten Aufgabenbereiche von Lehrer/-innen im Ganzttag werden auch erweiterte Erziehungsanforderungen gestellt (soziale Umgangsweisen, Essensgestaltung, Konfliktmanagement usw.).

Schule als Lebensraum muss neben organisierten Angeboten Orte und Zeitfenster für selbstorganisiertes Leben vorsehen. Diese Erkenntnis war in den 1970er-Jahren bereits ausgeprägt, wie man an den damals gegründeten Ganztags Gesamtschulen sehen kann (z. B. [www.igs-goe.de](http://www.igs-goe.de)). Die historische Gründungssituation der Schule scheint für die Gestaltung des Ganztags eine nicht zu vernachlässigende Größe zu sein. Heute sind die zeitlichen, räumlichen und materiellen Anforderungen eines Ganztags schulbetriebs dem Schulträger nicht immer zu vermitteln. Neben pädagogischen Konzepten und revolutionären Ideen muss die Alltagsrealität von Schulen in Deutschland beachtet werden. Dies betrifft insbesondere die Raumsituation und die baulichen Gegebenheiten. An vielen Schulen in Deutschland ist auf Jahre hinaus nicht einmal die Versorgung der Schüler mit normalen Unterrichtsräumen gesichert. Beispielsweise wird derzeit in Frankfurt in jeder dritten Schule auch in Containern unterrichtet. Container sind oftmals klein, kalt, zugig, feucht, sehr laut und von Schimmelpilzbefall bedroht. Der scheinbar kurzfristige Raumbedarf an Schulen wird so von einer ganzen Schulcontainerindustrie bedient und lässt ein Provisorium zur Dauerlösung werden. Vor diesem Mangel treten dann anspruchsvollere Raumbedarfe, wie es Ganztagsangebote erfordern, vielfach zurück. Entscheidend ist es somit auch, die Ressourcenvoraussetzungen von Ganztagschulen zu beachten, die in den Bundesländern sehr unterschiedlich sind. Hier sind politische Weichenstellungen und Möglichkeiten des Landes (Personalverantwortung) und der Kommunen (Sachausstattung) für die jeweilige Schule zentral. Vielfach wird jedoch deutlich, dass Kommunen nicht immer die entsprechenden Weichen stellen.

## 1.5 Perspektiven von Kindern und Eltern

Mit der Ganztagschulentwicklung wird es immer bedeutsamer, „Schule als Erfahrungsraum“ zu verstehen. Pupeter und Hurrelmann (2013) haben sich damit beschäftigt, welche Erfahrungen, Wünsche und Sichtweisen Kinder auf ihren Alltag in der Ganztagschule haben und inwiefern sich das nach sozialer Herkunft unterscheidet. Demnach „hat sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn in dem (...) erfassten Zeitraum von sechs Jahren verfestigt“ (S. 114), so dass die Kinder die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf ihre Bildungslaufbahn intuitiv spüren. Dies ist für die Weiterentwicklung der Ganztagschule insofern von besonderem Interesse, weil mit ihr auch ein erhöhter Anspruch verbunden ist, Auswirkungen sozialer Ungleichheiten zu kompensieren. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sollen in Horten und Ganz-

tagsschulen ein breites und qualitativ hochwertiges Freizeitangebot bekommen, welches ihre sozialen, kreativen, kognitiven und emotionalen Kompetenzen unterstützt. Wie akzeptiert sind aber Ganztagsangebote bei Schüler/-innen aus unterschiedlichen Milieus? Dazu wurden über 2500 Heranwachsende im Alter von sechs bis elf Jahren befragt. 61 % aller befragten Ganztagschüler bevorzugen eine Ganztags- vor einer Halbtagschule und nur 30 % würden lieber auf eine Halbtagschule gehen. Zehn Prozent können sich nicht entscheiden. Insbesondere Kinder aus höheren sozialen Schichten bevorzugen Ganztagsangebote, während Ganztagsangebote bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten weniger beliebt sind (ebd., S. 122f.). Die Gründe dafür können nur vermutet werden. Erstens kann es an der Fragestellung der Untersuchung liegen. Die Antwortauswahl (Ganztagschule *oder* Halbtagschule und Freizeit) löst möglicherweise bei Schüler/-innen aus sozial benachteiligten Schichten eine Tendenz zur „Freizeit“ aus. Weiterhin werden Heranwachsende nicht immer freiwillig von ihren Eltern zu Ganztagsangeboten angemeldet, so dass auch hier eventuell die Gründe für eine größere Ablehnung zu finden sind. Angesichts der relativ geringen Akzeptanz von derzeitigen Ganztagsangeboten bei den Kindern aus sozial benachteiligten Schichten zweifeln Pupper und Hurrelmann auch an deren kompensatorische Wirkung. „Kinder, die an einer solchen Schule fast ihren gesamten Tag verbringen, können letztlich hiervon nur einen Gewinn haben, wenn sie sich wohl fühlen und die ihnen angebotenen Möglichkeiten als für ihre Entfaltung bereichernd aufnehmen können“ (ebd., S. 124).

## Das LBS-Kinderbarometer

Einige Hinweise zur Sicht auf Schule liefern auch Ergebnisse des LBS Kinderbarometers (2014), bei dem bundesweit 10 800 Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren befragt wurden. Im Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder in der Schule zeigt sich, dass sich ältere Kinder in der Schule weniger wohl fühlen als jüngere. Fragt man die Schüler/-innen danach, wie sie die Zeit in der Schule erleben, so geben „47 % der Kinder an, dass sie die Zeit in der Schule als ‚genau richtig‘ erleben, ein größerer Anteil (50 %) ist jedoch der Meinung, dass die Zeit, die sie in der Schule verbringen insgesamt ‚zu lang‘ ist“ (S. 111). Auch die Wahrnehmung der verbrachten Zeit in der Schule verändert sich mit dem Alter der Befragten. „Je älter die Kinder werden, desto mehr sinkt der Anteil der Kinder, die die Zeit an der Schule als ‚genau richtig‘ erleben von 59 % in der vierten Klasse über 49 % (5. Klasse) und 44 % (6. Klasse) auf 38 % in der siebten Klasse“ (ebd., S. 116). Begründungen dafür liegen in der zu geringen Zeit, um mit Freunden zusammen zu sein und zu geringen Phasen des sich Ausruhens (vgl. LBS 2014, S. 155 ff.). Hinsichtlich der Frage, wo die Heranwachsenden lieber ihre Hausaufgaben machen würden, geben 60 % an, diese lieber zu Hause zu erledigen und 40 % bevorzugen dafür die Schule. Kinder mit Migrationshintergrund geben häufiger an, ihre Hausaufgaben lieber in der Schule machen zu wollen (vgl. LBS 2014, S. 116f.). Insgesamt wurden die Heranwachsenden auch danach gefragt, in welchen Lebensbereichen sie am meisten Stress empfinden (Familie, Schule, Freunde usw.). Hier empfinden die Heranwachsenden von allen Lebensbereichen die Schule am stressigsten. „Ein Drittel der Befragten empfinden in der Schule häu-

fig Stress, 10 % davon ‚sehr oft‘ und 23 % ‚oft‘. ‚Manchmal‘ fühlen sich 33 % der befragten 9–14-Jährigen gestresst, ‚selten‘ 26 % und ‚nie‘ 8 %“ (LBS 2014, S. 127).

Diese Ergebnisse verweisen auch auf einen pädagogischen Verantwortungsbereich, den Paulus und Dadaczynski untersucht haben. Sie fragen in ihrer Expertise „Psychische Gesundheit in der Ganztagsschule“, „wie Schule beschaffen sein muss, damit die Leistungsfähigkeit, Entwicklung und psychische Gesundheit von Heranwachsenden sichergestellt und gefördert werden kann“ (Paulus/Dadaczynski 2010, S. 40). Bei der Beantwortung dieser Frage wollen sie insbesondere die Entwicklungsbedürfnisse von schulpflichtigen Kindern bis zum 12. Lebensjahr („Aneignen und Gestalten“, „Beziehungen eingehen“ und „sich bewähren“) berücksichtigen. Wie Paulus und Dadaczynski aber zeigen, nimmt die Beachtung der Entwicklungsbedürfnisse mit zunehmendem Alter ab, wodurch „das für die psychische Gesundheit und schulische Leistungsfähigkeit notwendige Gleichgewicht zwischen Entwicklungsbedürfnissen und Schulrealitäten aus den Fugen gerät. Die Folgen dieser Dysbalance äußern sich in Form von reduzierter Schulmotivation, Schulleistung sowie einem höheren Ausmaß psychischer Belastungen“ (Paulus/Dadaczynski 2010, S. 41). Als Ansatzpunkte zur Förderung der psychischen Gesundheit in Ganztagsangeboten werden u. a. folgende Aspekte genannt: Raumkonzept, Zeitstrukturkonzept, Ernährungskonzept und Partizipationskonzept.

## Partizipation

Eine zentrale Bedingung für das Wohlfühlen scheint die Mitgestaltung der Schule und der außerunterrichtlichen Aktivitäten durch die Heranwachsenden zu sein (→ A 6). „Wird den Kindern gleich zu Beginn ihres Schullebens deutlich, dass sie sich an Gestaltungs- und Abstimmungsprozessen beteiligen können, steigt auch ihr Engagement im Leistungsbereich“ (Pupeter/Hurrelmann 2013, S. 129). Dieser Zusammenhang ist vor allem mit Blick auf Jungen von Bedeutung, weil diese sich weniger an Mitbestimmungsprozessen beteiligen. Partizipation von Schüler/-innen ist bei der Entwicklung von Ganztagsangeboten zentral. So wünschen sich Heranwachsende am Nachmittag vor allem themenbezogene Projektarbeit, schöpferische Ruhepausen und Sport- und Spielmöglichkeiten (vgl. Pupeter/Hurrelmann 2013, S. 124). Dass sich aber der Kinder- und Jugendsport im Umbruch befindet, zeigt der „Dritte Deutsche Kinder- und Jugendsportbericht“ (Schmidt 2015). Untersucht wurde auch das Sportengagement der Heranwachsenden in Bezug zum Ausbau von Ganztagsangeboten und der Verkürzung der Gymnasialschulzeit (G8). Gerade Sportangebote können dem Bedürfnis nach Anerkennung und Gemeinschaft begegnen, das Selbstwertgefühl stärken und soziale Ungleichheiten ausgleichen. Zudem haben Sport- und Bewegungsspielangebote ein hohes Integrationspotenzial für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft. Dennoch zieht die Pressemitteilung zum Bericht folgende alarmierende Bilanz: „Obwohl die Sportszenen sich weiter ausdifferenzieren und immer neue Sportangebote hinzukommen, leiden Kinder und Jugendliche immer stärker unter Bewegungsmangel. Die Kinder sitzen häufiger und länger im Unterricht oder über ihren Hausaufgaben; gleichzeitig wird der Sportunterricht in der Schule reduziert.“

## Bildungspolitische Diskussionen und „Vollkaskoerwartung“ der Eltern

Das Thema Bildung ist infolge der Post-PISA-Debatte in den Familien präsent und äußert sich auch darin, dem Kind einen möglichst hohen Schulabschluss zu ermöglichen. Nun wird aber an Halbtagschulen ein großer Teil des Lernens und Übens an die Eltern delegiert und es wird erwartet, dass die Familien die Hausaufgaben begleiten und die Vorbereitung der Klassenarbeiten übernehmen. Laut LBS-Kinderbarometer bekommen zwei Drittel der Kinder (64 %) in Deutschland Hausaufgabenhilfe, Grundschul Kinder sogar noch ausgeprägter (LBS 2014, S. 119). Eltern werden also am Bildungserfolg durch das Bereitstellen von Unterstützungsleistungen frühzeitig beteiligt. Die selbstaufgelegte oder von der Schule delegierte Verantwortung für die schulischen Leistungen führt bei Eltern zu erheblichen Druck- und Belastungssituationen, wie kürzlich die 3. Jako-o Bildungsstudie (2014) „Eltern beurteilen Schule in Deutschland“ feststellte. Die über 3000 befragten Mütter und Väter stimmten zu 62 % der Aussage zu, vieles von dem leisten zu müssen, was eigentlich Aufgabe der Schule sei, und sogar 89 % betonten, sich verpflichtet zu fühlen, sich intensiv um die schulischen Leistungen der Kinder zu kümmern (vgl. TNS Emnid 2014, S. 10). Die Auswirkungen auf das Familienklima seien, dass Schule und Schulleistungen zu einem dominanten Thema in den Familien geworden seien und das Familienleben durch den gestiegenen Leistungsdruck nachhaltig negativ geprägt werde (vgl. Henry-Huthmacher 2013). „Ein auf Leistung ausgerichtetes Schulsystem kollidiert sowohl mit einem umfassenden Erziehungsanspruch der Eltern in der Mitte, die ihren Kindern eine unbeschwerte und glückliche Kindheit ermöglichen und Freude am Lernen und Wissen vermitteln möchten, als auch mit einem eher an Laissez-faire ausgerichteten Erziehungsstil in den unteren sozialen Milieus“ (Henry-Huthmacher 2013, S. 5). Hinzu kommt auch noch eine Kritik am Schulsystem, wie es ein Elternteil folgendermaßen formuliert: „Und dann kommt hinzu, dass viele Eltern, wir auch, mit der Art der Wissensvermittlung nicht einverstanden sind. Die Wissensvermittlung in den Schulen folgt überhaupt keiner Logik. Es ist eine Anhäufung von selektivem Wissen in den einzelnen Fächern. Wenn sie mit den Kindern reden, die wissen teilweise überhaupt nicht, warum sie bestimmte Dinge lernen sollen“ (zit. n. Henry-Huthmacher 2013, S. 6). Eltern scheinen zu wünschen, dass in der Ganztagschule eine Prioritätenverschiebung stattfindet, und zwar von einer zu hohen „Leistungsorientierung“ hin zu einem höheren Stellenwert von sozialem Verhalten und guter Allgemeinbildung (vgl. TNS Emnid 2014, S. 4).

Vor diesen Ergebnissen ist der Wunsch vieler Eltern zu verstehen, sowohl den Unterstützungsleistungen als auch den damit verbundenen Konflikten durch die Wahl einer Ganztagschule zu begegnen. Allerdings klafft laut Jako-o-Studie eine große Lücke zwischen dem Wunsch von Eltern nach einem Ganztagschulangebot und der derzeitigen Realität. Dieser Studie zufolge würden 70 % der befragten Eltern eine Ganztagschule bevorzugen, davon 30 % mit einem verbindlichen und 40 % mit einem freiwilligen Nachmittagsangebot (vgl. TNS Emnid 2014, S. 7). Die Eltern von Ganztagschulkindern sind insgesamt eher zufrieden – vor allem mit der Verlässlichkeit der Betreuungszeiten. Sie

sehen aber deutlichen Verbesserungsbedarf bei der individuellen Förderung der Kinder (vgl. TNS Emnid 2014, S. 8).

Ein Schulleiter, der eine Ganztages Gesamtschule leitet, an der es bis zur achten Klasse keine Hausaufgaben gibt, sondern das Wiederholen, Üben und Festigen in Übungszeiten des Fachunterrichts stattfindet, warnt aber vor überzogenen Elternerwartungen: „Das grundsätzlichsste Risiko bei einer Ganztageschule, die auch Förderangebote einbaut, ist, dass bei Eltern so eine Vollkaskoerwartung entsteht, was die schulischen Leistungen und das Lernen insgesamt angeht. Und das Problem ist, dass wir das als Ganztages Gesamtschule nicht einlösen können. Wir können Eltern nicht garantieren, mit welchem Schulabschluss ihre Kinder aus der Schule gehen. Das ist natürlich auch eine politisch kommunizierte Erwartung, weil viel Geld in den Ganztage fließt.“

Kinder und Eltern haben klare, aber teilweise konträre Ansprüche und Erwartungen an Ganztagesangebote. Kinder erwarten eher familienanaloge Strukturen, die die Funktionen erfüllen können, die früher die Familie erfüllt hat (Entspannung, Zeit für Freunde, Spiel und Sport, Möglichkeit, sich frei zu verabreden, Projekte usw.). Eltern erwarten eher eine verlässliche und professionelle Betreuung, Erledigung der Hausaufgaben und systematische Förderung.

## 1.6 Reformpädagogische Ideen als Weiterentwicklungsmotor

„Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man einmal gelernt hat.“ (Wagenschein 1965, S. 196) Ausgehend von einer langanhaltenden Unterrichts- und Schulkritik, die durch folgende Schlüsselworte skizziert sei: Wissenschaftsorientierung, Verkopfung, Lebensferne, große Stoffmengen, Zeitdruck, Entfremdung von Lebensrealität, Notengläubigkeit, Fremdsteuerung des Lernens usw., können die daran ansetzenden 100-jährigen Reformbemühungen für die Weiterentwicklung von Ganztagesangeboten und Ganztagespädagogik leitend sein. So verdeutlicht das Eingangszitat die besondere Bedeutung der persönlichkeitsbezogenen Lernziele, die in pädagogischen Institutionen auch vermittelt werden sollen, die sogenannten Soft Skills. Wie jüngst eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung feststellte, möchte die Mehrheit der Eltern „die ganzheitlich ausgerichtete Entfaltung der Potenziale ihrer Kinder fördern und strebt eine Stärkung der Persönlichkeit an. Doch die Eltern sehen sich einem Schulsystem gegenüber, das – aus ihrer Sicht – isoliertes Wissen vermittelt und zu sehr auf intellektuell-kognitive Fähigkeiten setzt“ (Henry-Huthmacher 2013, S. 5).

Inwiefern nun aber die Persönlichkeit des Lehrers und der Schüler als ausbildungs- und unterrichtsrelevante Größe betrachtet wird, ist von theoretischen Akzentsetzungen und pädagogischen Zielen abhängig. Dies wird in folgender Aussage deutlich: „Die entscheidende Schwäche der heutigen Lehrerausbildung ist ihre Konzentration auf drei konvergierende Erkenntnisssysteme: die Wissenschaften der an den Schulen gelehrt Fächer, die Wissenschaften von Erziehungs- und Lernprozessen und Theorien sozialer Organi-

sation, unter ihnen der Schule. Die Realitäten: Kinder, Lehrer, Eltern, Schule, Unterricht [...] kommen nicht oder nur am Rande vor. Für die Schule als Lebensraum fehlt der Blick auf das Leben, für die Schule als Erfahrungsraum fehlt die Erfahrung mit der Erfahrung“ (von Hentig 1993, S. 248). Ein Ansatzpunkt wäre der „Erfahrungsbegriff“ als leitendes didaktisches Prinzip in der Ganztagspädagogik. Theoretisch wurde dies von bekannten Pädagogen wie Bollnow (1968), Dewey (1986) und von Hentig (1993, 1995) bereits erarbeitet und kann hier nur angedeutet werden. Viele Pädagogen haben immer wieder die Vision einer „humanen Schule“ hervorgehoben, in der die Erfahrungen der Schüler einen Raum beanspruchen und in denen Unterricht in Form von Erfahrungsvermittlung stattfinden sollte. Deshalb sei die Schule auch als Lebensraum zu verstehen und zu gestalten, in dem Schüler lebensnotwendige Erfahrungen ermöglicht werden.

Die Ganztagschulentwicklung eröffnet die Möglichkeit, pädagogische Reformbemühungen, wie sie seit 100 Jahren diskutiert werden, sukzessive umzusetzen (Lebensweltbezug, Anerkennungskultur, Beziehungsgestaltung, Situationsorientierung, Erfahrungsorientierung usw.). Gerade außerunterrichtliche Aktivitäten können lebenspraktische Themen altersgemäß in den Blick nehmen. Diese lebenspraktischen Themen sind für Heranwachsende bedeutsam, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, und sie sind damit – in Erweiterung eines alltags- und lebensweltorientierten Ansatzes (vgl. Grunewald/Thiersch 2008, Rauschenbach 2007 und 2009) – als konzeptionelle Säulen von Ganztagsangeboten unumgänglich. Dazu gehören konkret folgende Themenkomplexe:

- **Sport, Gesundheit und Erlebnis:** Einkauf, Konsum und Ernährung, Krankheit und Sucht, Bewegung und Körper, Seele und Glück (vgl. Paulus/Dadaczynski 2010). Auch erlebnispädagogische Angebote in der Region sind hier zuzuordnen.
- **Partizipation:** Querschnittsaufgabe im Schulprogramm, die gleichermaßen in unterrichtlichen als auch in außerunterrichtlichen Angeboten feste Verfahren und Abläufe benötigt (vgl. Qualitätsstandards vom BMFSFJ 2015).
- **Institutionenkunde und Berufsorientierung:** Welche Berufe gibt es in unserer Gemeinde bzw. Stadt? Welche Aufgaben übernehmen sie? Welche Ämter und Institutionen gibt es und wofür sind sie zuständig? Inwiefern bin ich davon betroffen? Welche Eigenschaften und Stärken habe ich und wie passen sie zu unterschiedlichen Berufswünschen?
- **Netzwerke, Medien und Gestaltung:** Medienerziehung, Medienkompetenz und Medienproduktion. Gestaltung und Verbreitung von selbsterstellten Medieninhalten (z. B. mit gesellschaftskritischen oder schulbezogenen Themen)
- **Gegenwartshemen und Situationen:** Umwelt, Technik und Natur, Flucht und Vertreibung, religiöse oder politische Radikalisierung
- **Gemeinwohl:** soziales Engagement und zupackende Unterstützungsangebote für Bedürftige, Herausforderungen mit Bewährungscharakter
- **Ästhetische Bildung:** Musik, Kunst, Literatur, Medien, darstellendes Spiel und Theater als projektbezogene Angebote zur Selbst- und Weltaneignung (→ A 8)

Dass aber Lehrer/-innen eventuell den Ganztag auch dazu zu nutzen, ihre Themen oder Förderbedarfe anzubringen, wird an dieser Aussage eines Lehrers deutlich: „Alle Dinge, von denen wir sagen, da haben wir im Unterricht wenig Zeit, könnten im Ganztag umgesetzt werden. Also Förderangebote. Wenn ich mir die Fülle an Teilleistungsstörungen ansehe, mit denen wir in der Schule zu tun haben, dann bräuchten wir im Ganztag eigentlich spezifizierte Förderangebote, wo mit bestimmten Schüler/-innen gezielt an Dyskalkulie oder LRS gearbeitet wird. Im Unterricht mit 30 Schüler/-innen geht das nicht wirklich.“ Damit öffnet sich ein weiteres Dilemma und Spannungsfeld, welches sich aus den abgefragten intendierten und den informellen Lernzielen und Förderangeboten ergibt.

Wichtig wird es daher sein, die in den verschiedenen Projekten oder Lernbereichen erworbenen Kompetenzen auch darzustellen. So gibt es beispielsweise für den Bereich der kulturellen Bildung den „Kompetenznachweis Kultur“ ([www.kompetenznachweis-kultur.de](http://www.kompetenznachweis-kultur.de)), der bescheinigt, dass innerhalb eines kulturellen Bildungsangebotes wichtige Schlüsselkompetenzen (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen) erworben wurden. Ziel ist es, die „außerschulisch“ erworbenen Kompetenzen der kulturellen Jugendbildung anzuerkennen (vgl. auch Fuchs/Braun 2015). Zur Darstellung der Kompetenzen beinhaltet der „Kompetenznachweis Kultur“ eine Mappe, in der Jugendliche die Ergebnisse ihrer Arbeit sammeln (Bilder, CDs, Broschüren, Texte, Fotos usw.) und ein Zertifikat, das die Aktivitäten des Jugendlichen und seine Stärken beschreibt. Ziel ist es, die Bildungswirkungen nonformalen Lernens und insbesondere kultureller Bildungsangebote anzuerkennen und sichtbar zu machen. Arbeitet eine Ganztagsschule also mit Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung zusammen (z. B. Musikschulen, Jugendkunstschulen, theaterpädagogischen Zentren, Zirkusschulen, Medien-, Literatur-, Tanzwerkstätten, Kunstateliers, Orchestern oder Kindermuseen), dann liegt es nahe, diesen „Kompetenznachweis Kultur“ auszustellen. So werden außerunterrichtliche Angebote aufgewertet und die Heranwachsenden bekommen die Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten bewusst wahrzunehmen. Außerdem wird ein solches Profil auch als Ansatz für Schulentwicklung betrachtet (vgl. Fuchs/Braun 2015).

Neben den hier angesprochenen Aspekten wird das vorliegende Buch viele weitere Fragen der Entwicklung von Hort und Ganztagsschule aufgreifen:

- Wie sehen die Kinder und Heranwachsenden eigentlich selbst ihre Zeit in der Ganztagsschule oder im Hort?
- Welche Sicht auf Kinder und Kindheit ist nötig, um konstruktiv pädagogisch zu handeln? (→ A 2).
- Wie verändern Ganztagsangebote die Erfahrungswelt von Heranwachsenden und wie ist darauf pädagogisch und organisatorisch zu reagieren?
- Welche Entwicklungsaufgaben müssen Heranwachsende bearbeiten und wie können Pädagog/-innen dieser Anforderung in Ganztagsangeboten begegnen? (→ B 9, B 10)
- Wie hoch ist die Akzeptanz von Ganztagsangeboten bei Heranwachsenden unterschiedlicher sozialer Herkunft?

- Was macht ein qualitativ hochwertiges Ganztagsangebot aus und wie lässt sich die Qualität kontinuierlich weiterentwickeln? (→ A 7).
- Inwiefern lässt ein Ganztagsangebot Zeit und Raum für ungeplante Aktivitäten von Kindern, in denen sie Selbsttätigkeit, Freundschaften und pädagogisch un gelenkte Interaktionen und Interessen entfalten können?
- Gibt es Angebote für bestimmte Zielgruppen (z. B. Thema Jungenarbeit)?
- Was ist Pädagogik außerhalb des Unterrichts?
- Was brauchen Heranwachsende heute für das Zurechtfinden in der Gesellschaft und was kann ein Ganztagsangebot dazu beitragen?

## 1.7 Thesen zur Diskussion

Zum Abschluss werden elf Thesen aufgelistet, die es weiter zu diskutieren gilt und die zentrale Fragen der Entwicklung von Hort und Ganztagschule ins Blickfeld rücken. Sie greifen Themen des Buches auf und dienen zur Anregung von Diskussionen.

1. Hort ist nicht Ganztagschule und beides sind keine familienähnlichen Institutionen. Um Grenzen auszuloten, ist die Frage zentral, welche Erfahrungen und Kompetenzen nur im Rahmen von Familien gemacht werden. Die Antworten darauf lassen die Grenzen (und Chancen) von Ganztagspädagogik erkennen und reduzieren „pädagogischen Allmachtsvorstellungen“ auf ein realistisches Maß.
2. Die Ganztagschulentwicklung wird zu einer stärkeren Sozialpädagogisierung der Schule führen, weil weitere qualifizierte Akteure mit eigenständigen Kompetenzen und pädagogischen Ansätzen hinzukommen (Sozialpädagog/-innen, Kindheitspädagog/-innen, Erlebnispädagog/-innen, Freizeitpädagog/-innen usw.).
3. Das Thema „Inklusion“ erzeugt langfristig eine veränderte Sicht auf Heterogenitätsdimensionen, von der vor allem Ganztagsgesamtschulen profitieren werden.
4. Schule wird als Lebensraum nur dann akzeptiert, wenn dieser Lebensraum auch durch die Beteiligten gemeinsam gestaltet wird (Partizipation). Partizipation am Schulleben und der Gestaltung der Ganztagschule kann eine höhere Akzeptanz der Schule und Motivation zum Lernen bei Heranwachsenden auslösen.
5. Ganztagspädagogik in Schule und Hort darf Heranwachsende nicht nur als Schüler/-innen betrachten und behandeln, sondern als Menschen mit Entwicklungsbedürfnissen. Beispielsweise darf die Phase der Pubertät nicht als Störfaktor gesehen werden, sondern als eine identitätsbezogene Entwicklungsphase, der pädagogisch nicht durch Sanktionierung und Reglementierung zu begegnen ist.
6. Pädagogisches Handeln in der Schule muss sich erweitern und differenzieren. Sozialpädagogische Schwerpunkte und sozialpädagogische Kompetenzen sind hier fest zu verankern, weil die Rolle der Sozialpädagog/-innen andere Beziehungen und Lernformen für die Heranwachsenden ermöglicht.
7. Der zeitliche Einfluss öffentlicher Institutionen auf Erziehung und Bildung steigt. Damit erhöht sich auch die Verantwortung dieser Institution und ihres pädagogischen Personals.

8. Ganztagsschule ist nicht geeignet, den Einfluss des Elternhauses auf die Bildungslaufbahn zu kompensieren.
9. Ganztagsschulangebote finden bei Kindern aus sozial schwächeren Schichten eine deutlich geringere Akzeptanz als bei Kindern aus höheren sozialen Schichten. Werden ihre Bedürfnisse kaum oder wenig beachtet?
10. Plurale Gesellschaftsformen bedürfen pluraler Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Ein Zwangssystem, das die Bildung von Kindern komplett steuert, ist abzulehnen. Daher sollte Eltern und Kindern ein Spektrum unterschiedlicher Ganztagschulformen zur Verfügung stehen. Die gebundene Ganztagschule als alleinige Schulform ist fraglich, weil sie diese Wahlmöglichkeit einschränkt.
11. Pädagog/-innen an Ganztagschulen müssen das Dilemma aushalten, einerseits den Heranwachsenden selbst gestaltete, freie Zeiten zu ermöglichen, aber andererseits zu erkennen, dass die Planung der freien Zeit und die Erwartung der Selbstständigkeit wiederum bereits pädagogische Ziele sind. Ganztagschule wird keine vollständig pädagogisch freien Zonen anbieten können.

## Literatur

- Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung
- Bollnow, O. F. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), S. 221–252
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin; Download unter: [www.ganztagsschulen.org/\\_media/121206\\_BMBF\\_GTS-Forschungsbilanz\\_bf\\_df.pdf](http://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin
- Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim: Beltz
- Dewey, J. (1986): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dollinger, S. (2013): 127 Tipps für die Ganztagschule. Beltz: Weinheim
- Dollinger, S. (2014): Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim: Beltz
- Ev. Kirche Deutschland (2004): Ganztagschule – in guter Form! Eine Stellungnahme des Rates der EKD. <http://www.ekd.de/download/ganztagsschule.pdf> Abruf 12. 12. 2015
- Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim: Beltz/Juventa
- Fuchs, T./Braun, T. (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Weinheim: Beltz
- Giesecke, H. (2005): Grenzen der Schule – Chancen der Jugendarbeit. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Heft 1, S. 11–17
- Grunewald, K./Thiersch, H. (Hrsg.) (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa
- Gust, G./Junge, G./Ringelmann, Th. (2011): Evangelische Jugendarbeit und Schule. Schritte auf dem Weg zu gelingenden Kooperationen. Herausgeber: Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. [www.kirchliche-dienste.de/dms/haus\\_kirchlicher\\_dienste/arbeitsfelder/laju/material/materialien\\_12/materialien\\_12.pdf](http://www.kirchliche-dienste.de/dms/haus_kirchlicher_dienste/arbeitsfelder/laju/material/materialien_12/materialien_12.pdf), 6. 1. 2016
- Henry-Huthmacher, Ch. (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Kernaussagen der Studie im gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext. Stuttgart: Lucius & Lucius

- Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. München/Wien: Hanser
- Hentig, H. von (1995): Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Hänsel, Dagmar/Huber, Ludwig (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz, S. 17–38
- Holtappels, H. G. (2003): Ganztagschule als Herausforderung: Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Vortrag Marburg.
- Holtappels, H. G. (2009): Ganztagschule in Deutschland – Situationsanalyse und Forschungsergebnisse. In: Die Ganztagschule, 1/2005, S. 5–31
- Landesverband niedersächsischer Musikschulen e. V. (2014): Musikschulen und Ganztagschulen. Perspektiven und Chancen für die Bildungsarbeit öffentlicher Musikschulen. Positionspapier
- Lange, J. (2013): Hort und Ganztagschule im Aufwind – Ein Blick in die Zahlen. Vortrag Berlin; [www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Lange\\_Daten.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Lange_Daten.pdf)
- Kaplan, K./Becker-Gebhard, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg i. Br.: Lambertus
- Knoke, A./Wichmann, M. (Hrsg.) (2013): Bildungserfolge an Ganztagschulen. Was brauchen Jugendliche? Schwalbach/Ts.: Debus
- Krappmann, L. (2015): Große Kinder und ihre Entwicklungsaufgaben. N: TPS (5), S. 4–7
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2009–2013
- Mack, W. (2015): Zur Sozialraumorientierung von Schule. In: Fuchs, T./Braun, T. (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung, S. 88–117. Weinheim: Beltz
- Michaelsen, S. (2007): „... damit ich mich nach der Schule nicht hetzen muss.“ – Eine Schülerbefragung zu Konfirmandenunterricht und Ganztagschule. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde (1), S. 34–36
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2013): (H)Orte für Kinder, KITADEBATTE 01. Potsdam
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg (MBS) (Hrsg.) (2001): Der Bildungsauftrag des Hortes. KitaDebatte 2/2001, S. 22–27
- Müthing, K./Riedel, St./Todeskino, V. (2014): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2014. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2013. Dortmund
- Nerowski, Ch. (2010): Erfüllt die Ganztagschule die Erwartungen der Eltern? In: Nerowski, Ch./Weier, U. (Hrsg.): Ganztagschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten, University of Bamberg Press, S. 97–108
- Paulus, P./Dadaczynski, K. (2010): Psychische Gesundheit in der Ganztagschule. Expertise erarbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BfG). Lüneburg
- Pupeter, M./Hurrelmann, K. (2013): Die Schule als Erfahrungsraum immer wichtiger. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2013. Weinheim/Basel: Beltz, S. 111–134
- Rauschenbach, Th. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Bildung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2/07, S. 439–453
- Rauschenbach, Th. (2009): Zukunftschance Bildung – Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München: Beltz
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S. u. a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn
- Schmidt, W. u. a. (Hrsg.) (2015): Dritter Deutscher- Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann-Verlag
- Soremski, R. (o. J.): Keine Zeit für Freizeit? Ganztagschule im Alltag Jugendlicher. [https://www.bmbf.de/files/keine\\_zeit\\_fuer\\_freie\\_zeit\\_bf\\_2.pdf](https://www.bmbf.de/files/keine_zeit_fuer_freie_zeit_bf_2.pdf) Abruf am 10.12.2015
- TNS Emnid (2014): Joko-O-Bildungsstudie 2015
- Wagenschein, M. (1965): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett
- World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013. Weinheim/Basel: Beltz
- Züchner, I. (2010): Operation Ganztagschule. In: DJI Bulletin 3; S. 4–7

Unterricht 139 ff.

- Gestaltungsformen 21, 139 ff.
- Kooperation 168 f.
- Üben 179

## V

Verantwortung 29

Verbindungslehrkräfte 112

Vertrauen 153

Verwissenschaftlichung 36

Verzahnung und Vernetzung 139 ff., 164 ff.

- förderliche Bedingungen 148

## W

Wahrnehmungsspektrum 13

- Angebote 13

Werkstatt 126

Wertschätzung 133 ff.

Wohlbefinden von Kindern und

Jugendlichen 38, 151

World-Vision-Kinderstudien 37

## Z

Zeitgeist 42

Zusammenarbeit

- mit Eltern 150 ff.
- mit externen Kooperationspartner 18 ff.