



Grundlagentexte Pädagogik

Thomas Coelen | Ludwig Stecher (Hrsg.)

Die Ganztagsschule

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Coelen/Stecher, Die Ganztagsschule, ISBN 978-3-7799-2179-0

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2179-0>

Kapitel 1

Ganztagschule und ihre Formen

Stephan Kielblock und Ludwig Stecher

Bis zum Ende der 1990er- bzw. Beginn der 2000er-Jahre schien eine bundesweite bzw. länderübergreifende Definition davon, was eine Ganztagschule ist, kaum notwendig. Die Initiativen zum Aus- und Aufbau der Ganztagschule waren bis dahin spezifisch auf einzelne Bundesländer begrenzt geblieben. Hinzu kommt, dass lange Zeit die Reformpädagogik wesentlicher Impulsgeber für die Einrichtung von Ganztagschulen war. Unter den Begriffen *Tagesheimschule* bzw. *Landerziehungsheim* bestand in ihr weitgehend Konsens darüber, was als eine (richtige) Ganztagschule zu verstehen ist: Eine gegenüber der vorherrschenden Halbtagschule „umfassendere Erziehungs- und Lebensstätte junger Menschen“ (Ludwig 2008, S. 519), in der die Heranwachsenden so viel Zeit wie möglich verbringen. Ganztagschule in diesem Sinne bezeichnete Hartmut von Hentig (2005) als „*total institution*“, als „Tag-und-Nacht-und-jedes-Wochenende-Einrichtung“ (S. 18). Die Sicherheit um das Wissen, was als (pädagogisch) erstrebenswerte Ganztagschule anzusehen sei, bedurfte damit kaum einer Diskussion über andere Formen der Ganztagschule oder gemeinsame (länder-)übergreifende Definitionsmerkmale.

1.1 Was gilt aktuell als Ganztagschule?

Eine neue Situation ergab sich (spätestens) nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler/innen in der ersten PISA-Runde 2000 und der darauf folgenden bildungspolitischen Diskussion (siehe detaillierter u.a. Stecher/Allemann-Ghionda/Helsper/Klieme 2009). Auf der Suche nach geeigneten Reforminstrumenten zur Effektivierung des deutschen Bildungssystems wurde von der Kultusministerkonferenz 2001 der „Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote“ als eines von insgesamt sieben bildungspolitischen Handlungsfeldern benannt (Tillmann 2005, S. 52; siehe dazu ausführlicher Kapitel 12 in diesem Band). Das *Mehr an pädagogisch nutzbarer Zeit*, die in Ganztagschulen zur Verfügung steht,

sollte – so die Erwartung – u. a. dazu beitragen, das durchschnittliche Leistungsniveau der deutschen Schüler/innen zu verbessern. Zwei Jahre später legte das Bundesministerium für Bildung und Forschung das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) auf. Im Rahmen dieses Programms stellte die Bundesregierung zwischen 2003 und 2009 insgesamt vier Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland zur Verfügung.¹ In diesem Zeitraum wurden insgesamt 8.262 Ganztagschulen durch das IZBB-Programm gefördert (BMBF o.J.). Im Zuge der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern (BMBF 2003), die die Frage, welche Schulen im Rahmen des IZBB-Programms Förderung erhalten sollten, in die Hand der Länder legte, einigte sich die Kultusministerkonferenz auf eine einheitliche länderübergreifende Definition von Ganztagschule. Eine Ganztagschule liegt nach Übereinkunft der Länder dann vor, wenn:

- „über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler/innen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schüler/innen ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen“ (KMK, Kommission für Statistik 2006, S. 7f.).

Die Grunddimensionen, die in dieser Definition angesprochen sind, beziehen sich zum einen auf die Öffnungszeiten der Schule, auf die Mittagsversorgung und auf die Verantwortlichkeit des Ganztagsbetriebs, die in den Händen der Schulleitung liegt. Eine vierte Dimension ist im letzten Halbsatz des dritten Spiegelpunktes angesprochen und bezieht sich allgemein auf das pädagogische Konzept der Schule, bei dem die außerunterrichtlichen Angebote eng verzahnt mit den Inhalten des Unterrichts sein sollen.

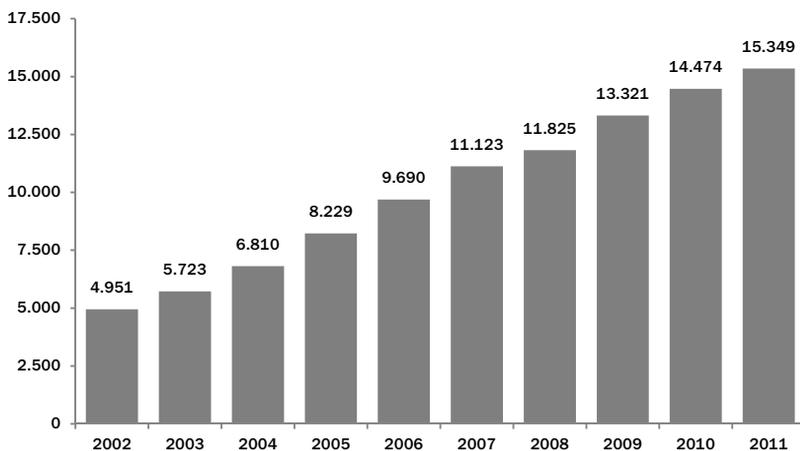
Eine Ganztagschule ist damit zwar vornehmlich strukturell definiert – und sie unterscheidet sich darin sichtlich von der Definition, die sich etwa bei von Hentig (2005) finden lässt –, sie hat aber gleichzeitig ebenso spezifische Anforderungen an ihr pädagogisches Konzept zu erfüllen.

1 Siehe hierzu ausführlich Kapitel 3.1.3 in diesem Band.

1.2 Zahlenmäßige Entwicklung der Ganztagschule

Die KMK-Definition hat zwei Vorteile. Zum einen bietet sie einen begrifflichen Minimalkonsens zwischen den Ländern und damit eine grundlegende Möglichkeit des Vergleichs der Ganztagschulen in verschiedenen Bundesländern. Zum anderen liegen auf der Basis dieser Definition statistische Zahlen zur Entwicklung der Ganztagschulen in Deutschland seit 2002 vor.

Abbildung 1: Entwicklung der Zahl der Ganztagschulen* in Deutschland 2002 bis 2011



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006–2013). Der Wert für das Jahr 2006 wurde in Statistiken vor 2008 mit 9.688 angegeben.

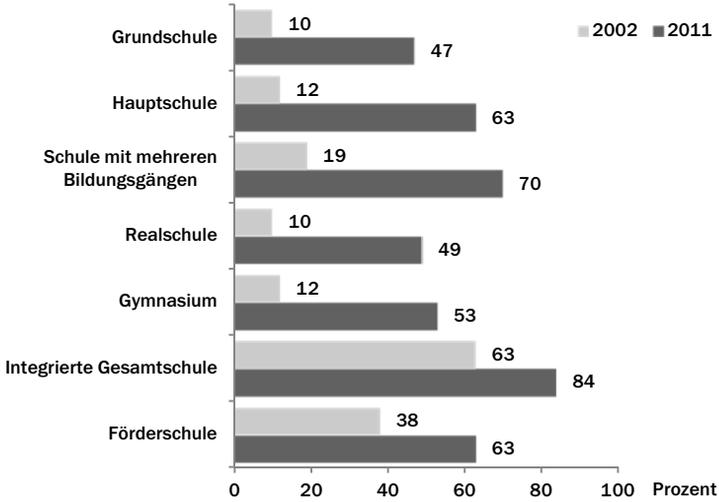
* Als Ganztagschulen gezählt werden in dieser Statistik so genannte schulische Verwaltungseinheiten (nicht Einzelschulen) in öffentlicher und privater Trägerschaft. Schulen, die mehrere Schulformen unter einem organisatorischen Dach vereinen, werden in diesem Sinne als eine verwaltungsrechtliche Einheit gezählt. Die Statistik bezieht sich auf den Bereich der Primar- und der Sekundarstufe I. Der Bereich der gymnasialen Oberstufe wird nicht miterfasst (KMK, Kommission für Statistik 2006).

Wie Abbildung 1 zeigt, hat die Zahl der Ganztagschulen (gezählt als schulische Verwaltungseinheiten) seit 2002 kontinuierlich zugenommen – von knapp 5.000 auf mehr als 15.000 – und sich damit in nur neun Jahren verdreifacht. Dies entspricht einer Zunahme des Anteils von Ganztagschulen an allen deutschen Schulen von anfangs 16% (2002) auf 54% in 2011. Das heißt, gegenwärtig sind bereits *mehr als die Hälfte aller Schulen Ganztagschulen* – im Sinne der KMK-Definition.

Während sich diese Zahlen auf den Bundesdurchschnitt beziehen, ist zu betonen, dass sich Entwicklung und Status quo der Zahl von Ganztagschu-

len in den 16 *Bundesländern* zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. In Baden-Württemberg, dem Land mit gegenwärtig (2011) dem geringsten Anteil von Ganztagschulen, liegt dieser bei 29% (2002: 9%), in Sachsen, dem Land mit dem höchsten Anteil bei 97% (2002: 73%; KMK 2003, 2013).²

Abbildung 2: Anteile der Ganztagschulen an allen Schulen der jeweiligen Schulform (in %)



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006–2013). Gezählt werden hier *Einzel*schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft (siehe KMK, Kommission für Statistik 2006, S. 6 ff.). In Statistiken vor 2006 wurde für 2002 34% für die Förderschulen ausgewiesen.

Betrachtet man die Zahl der Ganztagschulen entsprechend der verschiedenen *Schulformen*, so zeigt sich, dass in allen Schulformen der Anteil der Ganztagschulen gleichermaßen zugenommen hat (siehe Abbildung 2). Am deutlichsten ist der Zuwachs bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Hauptschulen. Hier nahm der Anteil der Ganztagschulen (an allen Schulen dieser Schulformen) um jeweils 51 Prozentpunkte zwischen 2002 und 2011 zu. Bei den Grundschulen, Realschulen und Gymnasien

2 Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt sind die Zahlen von 2011 in der KMK-Statistik nicht ausgewiesen.

nahm der Anteil um jeweils etwa 40 Prozentpunkte zu. Die geringste anteilsbezogene Zunahme an Ganztagschulen ist bei den Integrierten Gesamtschulen und bei den Förderschulen zu verzeichnen – mit 21 bzw. 25 Prozentpunkten. Bei beiden Schulformen, insbesondere bei den Integrierten Gesamtschulen ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Anteil an Ganztagschulen bereits 2002 überdurchschnittlich hoch ausfiel, und damit entsprechende Wachstumsraten nicht zu erwarten waren (Deckeneffekt).

Auch mit Blick auf die Schulformen zeigen sich deutliche Unterschiede im zahlenmäßigen Ausbaugrad zwischen den verschiedenen Bundesländern. So sind in Thüringen, in Sachsen, im Saarland und in Berlin 2011 (nahezu) alle Grundschulen Ganztagschulen, in Baden-Württemberg hingegen nur etwa jede 7., in Mecklenburg-Vorpommern nur jede 10. Schule. Nimmt man die Gymnasien als weiteres Beispiel, so zeigt sich, dass im Saarland nahezu alle Gymnasien Ganztagschulen sind, in Thüringen nur etwa jede fünfte Schule. Hinter diesen Unterschieden liegen zum einen unterschiedliche schulstrukturelle Traditionen in den einzelnen Bundesländern – siehe z.B. die unterschiedlichen Ganztagschultraditionen in den alten und den neuen Bundesländern bzw. der ehemaligen BRD und der ehemaligen DDR (Hagemann 2009; Mattes 2009) – als auch eine unterschiedliche gesellschafts- und bildungspolitische Agenda, die in Bezug auf die Schulformen zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen führte (siehe hierzu für einen allgemeinen Überblick Quellenberg 2008).³

1.3 Formen von Ganztagschulen und deren Entwicklung

Innerhalb der beschriebenen Rahmendefinition dessen, was als Minimalanforderungen an eine Ganztagschule im Sinne der KMK zu stellen ist, hat sich in den Bundesländern im Zuge des rasanten Ausbaus eine Vielzahl von unterschiedlichen Formen von Ganztagschulen entwickelt, d.h. der Ausbau hat zu einer zahlenmäßigen Zunahme sowie auch zu einer *Diversifikation* der Ganztagschule geführt. Schon der Vergleich zwischen den Bundesländern – siehe hierzu etwa die Reihe von Länderberichten zur Ganztagsentwicklung im Jahrbuch Ganztagschule – zeigt, dass die *konkrete Ausgestaltung* der Ganztagschulen sehr unterschiedlich ausfällt, und auch innerhalb der einzelnen Länder gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster Formen (vgl. Appel/Rutz 2009). Pauschale Aussagen über die verschiedenen

3 So wurden etwa in Hamburg alle Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft mit der Einführung der verkürzten Schulzeit auf acht Jahre (G8) zu Ganztagschulen.

Formen von Ganztagschulen – wie etwa über die Häufigkeit ihres Auftretens – lassen sich deshalb in vielen Fällen kaum zuverlässig treffen.

Um einen Überblick über die verschiedenen Formen von Ganztagschulen zu erhalten, ist es zunächst notwendig, sich darüber zu verständigen, anhand *welcher Merkmale* die Schulen miteinander verglichen werden können. Möglich wäre etwa, Schulen danach zu unterscheiden, wie lange sie – über die Minimalforderung hinaus – Bildungs- und Betreuungszeiten anbieten, mit welcher Stundentafel sie arbeiten (vgl. Bloße 2011), welches pädagogische Konzept sie bei der Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten verfolgen, wie hoch der Grad der Kooperation mit außerschulischen Partnern im kommunalen Raum ist (etwa mit den Trägern der Jugendhilfe, Vereinen, Verbänden; vgl. Prüß 2009, S. 33 f.; siehe dazu ausführlicher Kapitel 2 in diesem Band) oder wie sie den Wechsel zwischen Unterricht und Angeboten organisieren, d.h. den Schultag rhythmisieren (vgl. Siepmann/Salzberg-Ludwig 2006).

Als eine grundlegende Dimension des Vergleichs zwischen verschiedenen Formen von Ganztagschulen hat sich der *Verpflichtungsgrad der Teilnahme der Schüler/innen* an den Angeboten durchgesetzt. Diese Unterscheidung liegt auch der offiziellen Ganztagschulstatistik der KMK zu Grunde (KMK 2006a).

Der Verpflichtungsgrad wird danach bewertet, ob (einzelne) Schüler/-innen *freiwillig* oder ein Teil der Schülerschaft bzw. alle *verpflichtend* an den Angeboten teilnehmen.

Die Unterscheidung nach dem Verpflichtungsgrad hat einen guten Grund, denn man geht davon aus, dass über die Tatsache, ob alle Schüler/innen bei den Angeboten anwesend sind oder nur ein Teil der Schülerschaft, wesentlich der Möglichkeitsraum für die Umsetzung eines pädagogisch wünschenswerten Ganztagskonzepts bestimmt wird. Im Folgenden soll diese grundlegende Unterscheidung kurz beschrieben werden (1.3.1). In Abschnitt 1.3.2 wird die zahlenmäßige Entwicklung beider Modelle vorgestellt, bevor in Abschnitt 1.3.3 kurz auf weitere Konzepte zur Einteilung der unterschiedlichen Formen von Ganztagschulen eingegangen wird.

1.3.1 Offenes vs. gebundenes Ganztagsmodell

Holtappels (2005) unterscheidet mit Blick auf den Verpflichtungsgrad der Schüler/innen zwei Grundformen von Ganztagschule, das *offene* und das *gebundene Modell*. Er beschreibt die Grundcharakteristika des offenen Modells folgendermaßen: „In täglich gleich bleibenden und geregelten Schulzeiten bis Mittag bzw. bis nachmittags werden für eine Teilschülerschaft pädagogische Betreuungsangebote, die nicht von allen Schüler/innen der

Schule wahrgenommen werden, zur freiwilligen Nutzung unterbreitet“ (S. 29).

Dem gegenüber stellt Holtappels (2005) das gebundene Modell: „Eine ‚gebundene‘ Ganztagschule bietet bis in den Nachmittag eine täglich feste Schulzeit, die obligatorisch für alle Schüler/innen der Schule gilt“ (ebd.).⁴

Einige Wissenschaftler/innen gehen, wie auch Holtappels (2005) selbst, davon aus, dass das gebundene Modell mehr pädagogisches Potenzial besitzt als das offene Modell (vgl. Holtappels 2005, S. 30f.; Prüß 2009, S. 37f.). Eines der Hauptargumente für das gebundene Modell ist, dass alle Schüler/innen während des gesamten Schultages anwesend sind und es damit möglich wird, Unterricht und außerunterrichtliche Angebote frei über den Tag zu verteilen und beides etwa den bio-physischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Dies ermöglichte, so ein Argument, eine neue Rhythmisierung des gesamten Schultages, die ihrerseits auch der schulischen Leistungssteigerung und einer verbesserten kognitiven Entwicklung der Schüler/innen zugutekomme (vgl. Siepmann/Salzberg-Ludwig 2006; siehe jedoch kritisch Rabenstein 2008). Darüber hinaus wird im gebundenen Modell ermöglicht, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote besser miteinander verbunden werden können, dass sie nicht getrennt voneinander „ablaufen müssen, sondern verzahnt, kombiniert bzw. im Wechsel gestaltet werden können, d.h. unterrichtliche und außerunterrichtliche Bildungsprozesse vernetzt und damit auch aufeinander bezogen gestaltet werden können“ (Prüß 2009, S. 37).

Im Gegensatz dazu lässt das offene Modell, in dem am Nachmittag nur ein Teil der Schüler/innen in der Schule anwesend ist, eine verzahnte Tagesrhythmisierung kaum oder nur schwer zu. Dies bedeutet, so die Kritik, dass dort die Zeit für den Unterricht auf die Vormittagsstunden (wie in der traditionellen Halbtagschule) begrenzt bleibt und außerunterrichtliche Angebote – additiv – am Nachmittag stattfinden, was letztlich auch die inhaltliche Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten erschwert. Ein weiterer Punkt, der häufig für das gebundene Modell ins Feld geführt wird, bezieht sich darauf, dass mit diesem Modell alle Schüler/innen von der Breite des Angebots an den Schulen erreicht werden und damit gleichermaßen von den unterschiedlichsten Fördermöglichkeiten und Unterstützungsleistungen der Ganztagschule profitieren. Dies wird

4 Dabei lassen sich vollgebundene, an denen *alle* Schüler/innen an den Angeboten des Ganztagsbetriebs teilnehmen, von so genannten *teil*gebundenen Schulen unterscheiden, in denen nur eine bestimmte festgelegte Gruppe von Schüler/innen verpflichtend an den außerunterrichtlichen Elementen teilnimmt – etwa nur bestimmte Jahrgänge (z. B. 5./6. Jahrgangsstufe) oder ein Klassenzug (z. B. 5a, 6a, 7a etc.).

als ein Pluspunkt der Ganztagschule vor allem mit Blick auf jene Schüler/innen gesehen, die spezifischer Förderung bedürfen: z.B. leistungsschwächere Schüler/innen, oder Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder sprachlichen Defiziten. Das gebundene Modell sollte dadurch, dass es alle Schüler/innen fördert, im Besonderen zum Abbau bildungsbezogener Ungleichheiten beitragen (vgl. Prüß 2009). Zudem – so weitere Argumente für das gebundene Ganztagschulmodell – soll in dieser Form soziales Lernen stärker als in anderen Modellen möglich sein, die partizipative Einbindung der Schüler/innen leichter und weitreichender umzusetzen sowie die Möglichkeiten der individuellen Förderung umfassender sein (vgl. ebd.).

Aber es gibt auch Gründe, die für das offene Ganztagschulmodell sprechen: Kritik an der gebundenen Ganztagschule kommt bspw. aus familien-theoretischer Perspektive. So fordert Rekus (2005), dass die Ganztagschule im Kern Schule und das Primat der Familie in Bezug auf (wertbezogene) Bildungsprozesse erhalten bleiben sollte. Ganztagschule muss, so der Autor weiter, eine „familienergänzende Bildungsanstalt und keine familienersetzende Betreuungsanstalt“ sein, deren „Hauptzweck der Unterricht“ ist (2005, S. 287). Diese Funktion der Familienergänzung sieht er nur gewährleistet, wenn die Ganztagschule neben dem Unterricht genügend Zeit für die Familie lässt. Deshalb erscheint ihm eine Tagesaufteilung in einen Vormittagsunterricht von 8.00 bis 12.00 Uhr und einen Nachmittagsunterricht von 14.30 bis 16.00 Uhr sinnvoll. Die gebundene Ganztagschule entzieht gewissermaßen – so der zu Grunde liegende Impetus – der Familie ihre Kinder und schränkt ihre Aufgaben ein (dazu ausführlicher Kapitel 8 in diesem Band).

Auch mit Blick auf die Wirksamkeit der außerunterrichtlichen Angebote gibt es Gründe, über die möglichen Vorzüge der gebundenen Ganztagschule kritisch nachzudenken. So zeigen Brümmer/Rollett/Fischer (2011), dass die Qualität der Angebote – etwa mit Blick auf die Möglichkeiten der Schülerpartizipation oder die interessante Gestaltung der Angebote – von den Schüler/innen positiver eingeschätzt wird, wenn sie sich *freiwillig* für die Teilnahme an den Angeboten entschieden haben (bzw. entscheiden konnten): „Die gebundene Ganztagschule schränkt diesen Entscheidungsspielraum natürlicherweise ein“ (S. 185). Da andererseits die Ganztagschulforschung zeigen konnte, dass die Effekte und Wirkungen auf die schulische Entwicklung der Schüler/innen umso positiver ausfallen, je besser die Qualität der Angebote von diesen selbst eingeschätzt wird (Kuhn/Fischer 2011a; siehe dazu ausführlicher Kapitel 10 in diesem Band), könnte hierin also auch ein möglicher Kritikpunkt gegen

das gebundene Modell hinsichtlich seiner pädagogischen Wirksamkeit ins Feld geführt werden.⁵

Es gibt also Gründe sowohl für das eine wie für das andere Modell. Klieme/Holtappels/Rauschenbach/Stecher (2008), die einen empirischen Vergleich beider Modelle auf der Basis der ersten Welle der bundesweit repräsentativen Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ziehen, kommen dabei zu folgendem Schluss:

„Die vollgebundenen Formen erweisen sich als anspruchsvoller in Zielen und Motiven, und die Organisation des Ganztagsbetriebs erscheint dort im Durchschnitt konzeptionell fundierter. In der Zeitorganisation erweisen sich gebundene Modelle als flexibler, und sie bringen eine entwickeltere Lern- und Kooperationskultur in die Entfaltung der Ganztagschule ein. (...) Schaut man jedoch auf Umfang, Breite und Qualität der tatsächlich realisierten Angebote, lässt sich kein Vorsprung der vollgebundenen Formen gegenüber anderen ersehen. Auch viele weitere Merkmale der Schul- und Lernkultur hängen nicht systematisch mit dem Organisationsmodell des Ganztagsbetriebs zusammen. Fazit: Gebundene Modelle scheinen zwar konzeptionell entwickelter, schöpfen aber ihre pädagogischen und organisatorischen Möglichkeiten oftmals nicht aus“ (S. 365f.).

In diesem Sinne lässt sich die Frage nach dem *besseren* oder *effektiveren* Ganztagsschulmodell empirisch gegenwärtig nicht eindeutig beantworten. Daher soll an dieser Stelle keine abschließende Antwort gegeben, sondern im Folgenden die zahlenmäßige Entwicklung beider Modelle in den letzten Jahren beschrieben werden.

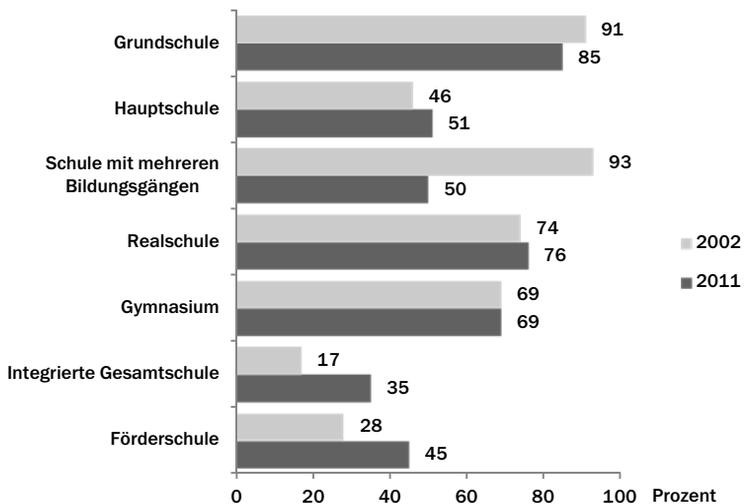
1.3.2 Zahlenmäßige Entwicklung beider Ganztagsmodelle

Aus der Perspektive heraus, dass das gebundene Modell möglicherweise ein höheres pädagogisches Potenzial aufweist als das offene Modell, gingen bzw. gehen Viele in der Ganztagschulforschung davon aus, dass Letzteres für die Schulen nur ein Durchgangs- oder Ausgangsstadium darstellt, von dem aus sich die Schulen hin zu einem gebundenen Modell (weiter-) entwickeln würden. Wenngleich keine publizierten Analysen zur Überprüfung dieser Annahme vorliegen – hierzu müsste eine repräsentative Stich-

5 Zu weiteren gesellschafts- und sozialisationstheoretischen Argumenten für die offene Form siehe Coelen (2008) und das nachfolgende Kapitel 2.

probe von Ganztagschulen über einen langen Zeitraum hin untersucht werden – sind dennoch näherungsweise Trendaussagen auf der Basis der KMK-Statistik möglich.⁶ Diese Daten zeigen zum einen, dass das offene Modell die bundesdeutsche Ganztagschullandschaft gegenwärtig (2011) dominiert (siehe Abbildung 3), dies gilt insbesondere für Grundschulen, Realschulen und Gymnasien. Zum anderen zeigt dieselbe Abbildung, dass der Anteil der offenen Ganztagschulen gegenüber dem Ausgangswert von 2002 in manchen Schulformen entsprechend der eben formulierten Erwartung rückläufig ist, so etwa im Besonderen in Schulen mit mehreren Bildungsgängen. In anderen Schulformen hingegen nimmt der Anteil der offenen Ganztagschulen über die Zeit zu. Dies gilt etwa für die Integrierten Gesamtschulen und die Förderschulen. Dass für viele Schulen das offene Modell lediglich ein *Durchgangsstadium* auf ihrem Weg hin zu einem gebundenen Modell darstellt, lässt sich auf der Ebene der gegenwärtig vorliegenden Zahlen nicht begründen – zumindest nicht auf der Basis der gleichzeitigen Betrachtung aller Schulformen.

Abbildung 3: Anteil der offenen Ganztagschulen an allen Ganztagschulen der jeweiligen Schulform (in %) – 2002 und 2011



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006–2013).

6 In der KMK-Statistik werden drei Ganztagschulmodelle unterschieden: das offene, das teilgebundene und das vollgebundene.

Folgt man Holtappels (2009) in seiner Beschreibung der Ganztagschulentwicklung seit etwa den 1960er Jahren, so ließe sich die Verteilung der beiden Ganztagschulmodelle in drei Phasen einteilen:

- In eine erste Phase bis etwa zum Ende der 1980er Jahre, in der (meist gebundene) Integrierte Ganztagsgesamtschulen dominierten und bei den Neugründungen 85% ausmachten.
- Dieser Trend endete mit Beginn der 1990er Jahre, so Holtappels, in dem mehr und mehr offene Ganztagschulen gegründet wurden. Zu Beginn der 2000er Jahre war die Mehrheit (57%) der Neugründungen dem offenen Modell zuzuordnen. Dies führte zu einer deutlichen Verschiebung zugunsten des Anteils von offenen Ganztagschulen.
- Vermutlich befinden wir uns gegenwärtig in einer Konsolidierungsphase bzw. in einer Phase, in der der Anteil der gebundenen Ganztagschulen – zumindest in einigen Schulformen – wieder zunimmt. Ob sich dahinter jedoch tatsächlich ein stabiler Trend verbirgt, wird erst mit zukünftigen Daten zu beantworten sein.

1.3.3 Andere Formen von Ganztagschule

Wie bereits herausgestellt, handelt es sich bei der Unterscheidung der KMK in verschiedene Ganztagschulformen um eine Art *Minimaldefinition* (vgl. Rekus 2005). Zumindest für Sachsen hält Bloße (2011) fest, dass sich – auf der Basis dieser Minimaldefinition – viele gänzlich unterschiedliche Mischformen von Ganztagschulen finden lassen, die sich kaum verlässlich in offen vs. gebunden einordnen lassen. „Gerade diese Mischformen, die vor allem bei Schulen zu beobachten sind, die schon seit längerem ganztägige Konzepte umsetzen, machen es aus forschungstechnischer Sicht schwierig, die schulische Realität exakt zu beschreiben“ (ebd., S. 148). Daher schlägt er vor, differenziertere bzw. erweiterte Kriterien einzuführen, die es über die KMK-Definition hinaus möglich machen, „Ganztagsformen deutlicher zu systematisieren, voneinander abzugrenzen und dadurch im Forschungszusammenhang kenntlich zu machen“ (ebd.). Über das grundlegende Kriterium der Verbindlichkeit der Angebotsteilnahme hinaus soll – so der Vorschlag – als zweites Kriterium die Verortung der Ganztagsangebote in der Stundentafel in den Blick genommen werden. Bloße unterscheidet diesbezüglich, ob Unterricht vormittags und Angebote nachmittags stattfinden (additives Konzept), oder die Angebote zwischen den (über den ganzen Tag verteilten) Unterrichtsstunden eingerichtet sind (integratives Konzept). Zu einer präzisen Beschreibung der Organisationsform einer Ganztagschule ist laut Bloße drittens noch der zeitliche Umfang der Ganztagsangebote zu