



Leseprobe aus Markert, Lehrerinnen und Erzieherinnen doing Ganztagschule,

ISBN 978-3-7799-4250-4

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4250-4)

isbn=978-3-7799-4250-4

1 Institutionelle Bildung und Betreuung von Grundschulkindern in Schule und Hort

Von den Ganztagschulen wird – wie weiter unten im ersten Abschnitt dieses Kapitels noch ausführlich dargelegt – erwartet, dass sie neben ihrem Bildungsauftrag verstärkt als Ergänzung und Unterstützung der Familien Erziehung leisten und im Sinne einer sozialen Infrastruktur verlässliche Betreuung bieten (vgl. Holtappels 2005, S. 8 ff.). Und der Hort, dem sich der zweite Abschnitt widmet, ist jugendhilferechtlich eine Kindertageseinrichtung und so dem Bereich der Kindertagesbetreuung zuzuordnen, in dem die drei Schlüsselbegriffe „Bildung, Erziehung und Betreuung“ regelrecht „formelhaft“ Verwendung finden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 13). Die Begriffstrias ist in diesen Bereichen gewissermaßen „ein geflügeltes Wort“, das innerhalb der Debatte die Qualität eines Codes erhalten hat, der die Sprechenden und Schreibenden ausweist, Mitglieder des bildungs- und sozialpolitischen Diskurses zu sein. Dieser Dynamik soll, indem dieser Abschnitt „nur“ mit Bildung und Betreuung überschrieben ist, nicht nur Zurückhaltung gegenübergestellt werden, sondern zudem auch ein Spiegel.

Schon bei oberflächlicher Betrachtung wird deutlich, dass Erziehung und Bildung zumeist als pädagogisch aufgeladene Begriffe geführt werden, die z. B den Einsatz pädagogischer Fachkräfte rechtfertigen. Viel unspezifischer ist dagegen Betreuung. Denn nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern generell unmündige oder beeinträchtigte Personen bis hin zu Komapatient/innen verlangen Betreuung, ja sogar Sachgebiete lassen sich betreiben! Nun finden sich sozialpädagogisch motivierte Bemühungen, den Betreuungsbegriff pädagogisch zu füllen, also dessen inhaltliche Bedeutung durch die Definition als pädagogisches Arrangement zu erhöhen. So wirbt bspw. Thomas Rauschenbach umfangreich dafür, Betreuung mit den Worten „Care“ bzw. „Edu-Care“ oder auch mit deutschen Begriffen wie Beziehung, Sorge, Unterstützung, Zuwendung oder Hilfe“ (Rauschenbach 2005, S. 96) zu umschreiben, statt nur an „Beaufsichtigung“, „Schutz und Bewahrung“ oder mehr oder minder abwechslungsreiche „Beschäftigung“ (ebenda) zu denken. Aber welchen logischen Sinn hat die Aufzählung, wenn

Bildung und Erziehung dann als Ziele und Betreuung als Modus benannt werden? Ist es notwendig, Betreuung dann als „erste[n] zentrale[n] Türöffner für Erziehung und Bildung“ (Homfeld/Schneider 2008, S. 498) zu benennen? Müsste es dann nicht – die Realität im Blick – „Bildung, Erziehung, Betreuung und Unterricht“ heißen?⁴ Ist es vielleicht eher naheliegender, dass „Betreuung“ innerhalb der Begriffstrias „vor allem eine Erwerbstätigkeit im Sinne einer für Kinder erbrachten Dienstleistung zum Ausdruck bringt, nicht aber die Entwicklungs- und Lernziele beinhaltet, die zugleich Zweck dieser Dienstleistungen sind“ (OECD 2004, S. 9)?

Letztlich wird innerhalb der gesamten Studie der Frage nachgegangen, wie Erziehung, Bildung und Betreuung in Administration und Praxis verstanden werden. Doch wo ist der Erziehungsbegriff im 2003 von der Bundesregierung offerierten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zum Ganztagschulenausbau? Exponiert werden kognitiver Kompetenzerwerb und ein von beauftragtem Personal begleiteter, verlässlicher Aufenthalt in der Schule zum politischen Programm. Die hier vollzogene Reduktion auf „Bildung und Betreuung“ markiert bereits die Ankündigung des Folgenden. Erziehung bleibt im Rahmen der Konzeption und Praxis von Institutionen der Bildung und Betreuung im Schatten dieser gesellschaftlich beschwerten Aufträge; und ist zugleich implizites Sozialisationsprogramm. Denn die neue Ganztagschulentwicklung markiert eine weitere Verschiebung von privaten Zeiten in institutionalisierte Rahmungen, so die zeitlich vermehrte Auslösung der Kinder aus den Familien, begründet nicht nur mit der für das zukünftige Erwerbsleben der Kinder erhöhten Bildungsnotwendigkeit, sondern zudem als Antwort auf die wirtschaftlich angeforderte, umfangreichere Erwerbstätigkeit der Eltern.

1.1 Die „neue“ Ganztagsgrundschule

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben die „neue Ganztagschulbewegung“, wie sie ab 2001/02 als bildungspolitisches Programm initiiert und von verschiedenen Akteuren und Akteursgruppen gestaltet wurde. Der Text erhebt so erstens keinen Anspruch darauf, die Geschichte der Ganztagschule in Deutschland nachzeichnen zu wollen. Hierfür sei auf die Arbeiten von Harald Ludwig (bspw. 1993; 2005) verwiesen, die sich allerdings im Hinblick auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg primär auf die Entwick-

4 Oder: „Bildung, Erziehung, Unterricht, Angebot und Betreuung“.

lungen im früheren Bundesgebiet beziehen. Zu Fragen der ganztägigen Schule in der DDR sei daher ergänzend auf die Arbeiten von Gert Geißler (2000; 2004; 2005), Karen Hagemann und Monika Mattes (Hagemann/Mattes 2008; Mattes 2009) sowie auf die im nächsten Kapitel dokumentierten Analysen im Rahmen dieser Studie hingewiesen.

Zweitens ist die neue Ganztagschulbewegung, also die Entwicklung der letzten mehr als zehn Jahre bereits mehrfach und aus verschiedenen Perspektiven zusammengetragen und dokumentiert worden. So analysiert Andreas Wiere „journalistisch pointiert“ (Ackel-Eisnach 2013) die begleitende „bildungspolitische Kampagne“ (Wiere 2011), während Holger Quellenberg das bildungspolitische Förderprogramm im Zusammenhang mit statistischen Entwicklungen zusammenstellt (Quellenberg 2007). Im Beitrag von Gertrud Oelerich wird die jüngere Ganztagschulentwicklung differenziert im Hinblick auf die Schwerpunktsetzungen aus Schul- wie demgegenüber aus Jugendhilfesicht betrachtet (Oelerich 2007). Da es sich real um eine „regionale Ganztagschulentwicklung“ handelt, weil die Gestaltung des Schulwesens in Länderverantwortung liegt, muss der Ganztagschulausbau in seiner Länderspezifika betrachtet werden. Symbolisch dafür sind die in der Fachliteratur enthaltenen Beiträge, die den Lesenden einen Überblick über die Vielfalt der Ganztagschulentwicklung geben sollen (vgl. bspw. Quellenberg 2007; Wegner/Bellin/Tamke 2009; „Berichte aus den Bundesländern“ im „Jahrbuch Ganztagschule“ von Appel/Rother, ab 2014 von Maschke/Schulz-Gnade/Stecker).

Die Ganztagschulentwicklung wurde und wird umfangreich wissenschaftlich begleitet und beforscht (vgl. Prüß u. a. 2007; Züchner/Fischer 2011; Reh u. a. 2015b). Neben der im Folgenden auch thematisierten „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)⁵ mit ihrer bundesweiten Perspektive als Repräsentativstudie wurden zudem qualitative Vertiefungen und Studien mit regionalem Fokus initiiert. All die inzwischen gesammelten Erkenntnisse können hier nicht referiert werden, sind aber in ausgewählten Beiträgen bspw. als „erste Forschungsbilanz“ im Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Stecker/Krüger/Rauschenbach 2011) zusammengetragen. Inzwischen liegt mit „Die Ganztagschule. Eine Einführung“ (Coelen/Stecker 2014) auch eine zusammenfassende Publikation vor, in der die Entwicklungen und Erkenntnisse der letzten zehn Jahre Ganztagschulentwicklung lehrbuchartig zusammengefasst werden. Eine kritische Perspektive auf die Ganztagschulentwicklung entfalten Erzie-

5 Informationen zur StEG siehe Holtappels u. a. 2007b sowie Fischer u. a. 2011.

hungswissenschaftler/innen im 2015 von der DGfE vorgelegten Beitragsband „Bildung über den ganzen Tag“ (Hascher u. a. 2015).

In dieser Studie gilt es aufzuarbeiten, wie die neue Ganztagsschulentwicklung von einzelnen Akteuren⁶ und Gruppen initiiert, gesteuert und beeinflusst wurde und welche Aussagen heute zur Entwicklung im Bereich der Primarstufe möglich sind.

1.1.1 Ganztagsschulentwicklung als bildungspolitisches Programm und gesellschaftliches Angebot

Grundlage der neuen Ganztagsschulbewegung seit 2002/03 ist zunächst einmal die bis dahin weitgehend vernachlässigte ganztagsschulische Tradition in Deutschland. Eine – wie nachfolgend ausführlich dargestellt – auch quantitativ so umfangreiche Veränderung des Schulwesens konnte nur durch den Rückbezug auf vorhandene Konzepte gelingen. Seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen zu Ganztagsschulen (Deutscher Bildungsrat 1970) und deren mehr als begrenzter Umsetzung in den 1970er Jahren verkam die Ganztagsschule allerdings weitgehend zum bildungspolitischen „Randthema für besonders Interessierte“ (Oelerich 2007, S. 13).

Diejenigen, die sich mit einer ganztägig organisierten Schule in Deutschland zumindest theoretisch beschäftigten, schrieben ihr eine umfangreiches Potenzial zu, differente gesellschaftliche Probleme institutionell zu lösen. So veröffentlichte eine Arbeitsgruppe um Klaus Klemm im Jahr 1990 einen als Diskussionsanlass für die Politik gedachten „Bildungsgesamtplan ‘90“ (Klemm u. a. 1990).⁷ Die Autoren formulierten so Ende der 1980er Jahre, dass der „Ausbau des ganztagsschulischen Angebots [...] bildungs- und sozialpolitisch geboten“ (ebenda, S. 127) sei. Basis für dieses „Gebot“ waren drei ausgemachte Problembereiche. Erstens wurde mit Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss ein Bildungsproblem benannt, wobei dies mit dem Zusammenhang von Bildungserfolg und Elternhaus kontextualisiert wurde.⁸ Zweitens wurde die Situation von Kindern aus

6 „Akteur“ oder „Akteure“ steht in diesem Text stellvertretend für Menschen, Personen oder Interagierende. Eine Betonung eines sozialen Geschlechts ist nicht beabsichtigt.

7 Der dann aber im Schatten der einigungsbedingten Bildungsproblematiken aus dem Blick geriet.

8 „Nicht übersehen werden darf, daß die ‚nach unten‘ ausgesonderten Schüler in der Regel aus unterprivilegierten und anregungsärmeren Elternhäusern stammen“ (Klemm u. a. 1990, S. 127).

„unvollständigen Familien“ (ebenda, S. 128) als Erziehungs- und Betreuungsproblem angeführt. Und drittens wurde neben den pädagogischen Aufgaben die Ganztagschule schon damals als Einrichtung angeführt, der zudem in Reaktion auf eine zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter ein Betreuungsauftrag übertragen werden kann (vgl. ebenda). Diese Motive, den Ganztagschulaausbau zu empfehlen, begleiten, wie im Folgenden deutlich wird, ebenso die aktuell andauernde „neue Ganztagschulentwicklung“.

Auch die Entwicklung von Gesamtschulen hatte, da sie, wie Heinz Günter Holtappels im Jahr 1994 resümiert, vorwiegend als Halbtagschulen konfiguriert wurden, den „Ganztagschulaausbau nur in Nordrhein-Westfalen nennenswert vorangebracht“ (Holtappels 1994, S. 91). Der Ausbau ganztägiger Schulen war an regionalpolitische Kräfteverhältnisse gebunden, da mit einer ganztägig arbeitenden Schule zugleich ein Familienentwurf zur Diskussion stand. Das Festhalten an der Vorstellung von Familie mit überwiegend vollarbeitenden Vätern und (maximal) teilzeitbeschäftigten Müttern ergab keine Erziehungs- und Betreuungslücke für Schulkinder. Ganztagschulen wurden laut des Zwölften Kinder- und Jugendberichtes, wenn sie dennoch aus pädagogischen Überlegungen heraus verpflichtend organisiert waren, als „ein massiver Eingriff in die Sphäre der Familie“, als „Angriff auf die Familie und das Erziehungsrecht der Eltern“ (BMFSFJ 2005, S. 485) gewertet und waren zugleich eine Bedrohung des traditionellen Familienmodells mit der „betreuenden Mutter“.

Dieses politisch etablierte Familienmodell befand sich allerdings bereits in einer Phase der schrittweisen Erosion mit einer zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frauen (Hagemann 2015a). Von 1978 bis 1988 war die Erwerbsquote der Frauen um acht Prozentpunkte auf 55 % gestiegen⁹, was sich in dem oben angemerkten, von Klaus Klemm und Kollegen formulierten erhöhten Betreuungsbedarf am Ort Schule abbildete (Klemm u. a. 1990, S. 53). Im Jahr 2000, so unter dem Einfluss der höheren Erwerbstätigkeit der Frauen in den neuen Bundesländern, lag die Quote in Gesamtdeutschland inzwischen bei fast 63 % und nahm kontinuierlich auf heute (2014) fast 73 % zu (Statistisches Bundesamt 2015a). Anzumerken ist dabei, dass 2011 rund ein Viertel der Frauen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, dafür familiäre Pflichten angaben (Statistisches Bundesamt 2012a, S. 46).

Ergänzend zum ansteigenden Betreuungsbedarf von jüngeren Schulkindern aufgrund der Teil- und Vollzeittätigkeit von Frauen bedurfte es wirkmächtiger Impulse und günstiger politischer Ausgangsbedingungen, um die neue Ganztagschulentwicklung anzustoßen. Besonders die internationale

9 15- bis unter 65-jährige Frauen.

Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 konfrontierte Deutschland mit seinen im Vergleich zu anderen Ländern weit unter den Erwartungen liegenden, als „mangelhaft“ (Bulmahn 2004, S. 13) empfundenen schulischen Bildungsleistungen. So schnitten die deutschen Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften unterdurchschnittlich ab (Baumert u. a. 2001). Der „PISA-Schock“¹⁰ beruhte zudem darauf, dass für Deutschland eine starke Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung nachgewiesen wurde. So waren „die Chancen des Gymnasialbesuchs für den Jugendlichen aus der Familie der oberen Dienstklasse 5,7-mal so hoch wie die Beteiligungschancen des Jugendlichen aus einem Arbeiterhaushalt“ (ebenda, S. 356)¹¹. Die so nachgewiesene Schwäche des deutschen Bildungs- und Schulsystems – ungeachtet der Spezifik der einzelnen Bundesländer – veranlasste die Kultusministerkonferenz dazu, als Reaktion Anfang Dezember 2001 sieben Handlungsfelder zu benennen, in denen die Bundesländer primär tätig werden sollten. Als siebenter und letzter Punkt (!) wurde vereinbart:

„Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.“
(Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2001)

Indem die Begabungsförderung neben der Behebung von Defiziten in den Blick genommen wurde, gelangten, da niemanden mögliche Begabungen abgesprochen werden konnten, alle Kinder und Jugendlichen in den Adressatenkreis der „Ganztagsangebote“. Das Ziel, eben „[A]ngebote“ als „Bildungs- und Fördermöglichkeiten“ ausbauen zu wollen, umging die Modifizierung der Schulsysteme der Bundesländer im Sinne einer möglichen Einführung von verpflichtend zu nutzenden Ganztagschulen bewusst. Verbunden mit diesem generell-fördernden, umfangreich als freiwilliges Angebot unterbreiteten Ansatz, ist die Konstellation, dass dem „Projekt Ganztagschule der offenkundig Bedrohte, der scheinbar oder real Geschädigte, das vermeintliche Opfer“ (Rauschenbach 2015, S. 26) sowohl in den Ländern, den Schulen wie den Familien fehlte, weshalb der sonst mit Bildungsreformen verbundene Aufschrei ausblieb (ebenda, S. 24 ff.). Hinzu kam, wie

10 In Anlehnung an den Sputnik-Schock und die damit im Zusammenhang stehenden Bildungsbemühungen in der westlichen Welt.

11 Zur „Oberen Dienstklasse“ gehören freie Akademiker/innen, führende Angestellte und höhere Beamtinnen und Beamte, Selbstständige mit mittelgroßen Firmen, Hochschul- und Gymnasiallehrkräfte etc. (Baumert u. a. 2001, S. 339).

oben bereits angedeutet, dass über die mit den Bildungszeiten der Ganztagschule entstehende Betreuungsleistung zudem eine sozialpolitische Leistung zur Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit unterbreitet wurde, die unterstützte, dass die „historisch dauerhafte Frontstellung zwischen den Erziehungsinstanzen Familie und Schule neutralisiert wurde“ (Proske 2015, S. 103).

Wenn hier von einer „Reaktion der KMK“ gesprochen wird, meint dies aber nicht, dass davon ausgegangen wird, dass die Verlautbarung der KMK ein Resultat der eingehenden Analyse der PISA-Ergebnisse war. Klaus-Jürgen Tillmann und Hans-Jürgen Kuhn weisen in ihrer Rekonstruktion der Abläufe darauf hin, dass einerseits der Beratungszeitraum von 14 Tagen dagegen spricht, wie auch die Tatsache, dass die PISA-Studie keine konkreten Hinweise auf die Überlegenheit von Ganztagschulen lieferte. Vielmehr muss die Reaktion als einem „politischen Motiv“ folgend eingeordnet werden (Tillmann/Kuhn 2015, S. 59 ff.).

Die inhaltliche Füllung mit dem Thema Ganztagschule wurde bereits im „Forum Bildung“ gelegt (vgl. Kuhlmann 2012, S. 32 f.; Tillmann/Kuhn 2015, S. 58 f.), einer von Bund und Ländern eingesetzten Arbeitsgruppe aus u. a. Bildungs- und Wissenschaftsminister/innen der Länder, so Bildungspolitiker/innen von SPD und CDU (Forum Bildung 2002, S. 118). Empfohlen wurde am 19. November 2001, also zwei Wochen vor dem KMK-Beschluss, die „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens“ (Forum Bildung 2001, S. 8). Ergänzend wurde im Begründungstext die Betreuungsfunktion angemerkt¹², die sich aber in diesem Bildungs-Gremium wohl nicht als Empfehlung formulieren ließ. Christian Kuhlmann konstatiert im Ergebnis seiner detaillierten Analyse, dass die PISA-Ergebnisse letztlich nicht in „korrigierender bzw. rationalisierender Form“ (Kuhlmann 2012, S. 243) Steuerungspotenzial entfaltet hatten, „sondern indem sie bereits vorhandene Grundlagen bildungspolitischen Handelns“ (ebenda) verstärkten.

Die von der KMK letztlich gewählte Formulierung ist Ausdruck für eine Zeit, in der aufgrund der „Hochphase der Kontroversen um eine Entflechtung föderalistischer Verstrickungen von Bund und Ländern [...] [es; T.M.] im Kräftespiel zwischen diesen Ebenen zu einer fast schon stilisierten kategorischen Ablehnung jedweder inhaltlicher Ambitionen des Bundes aufseiten der Länder führte“ (Rauschenbach u. a. 2012, S. 14 f.). Allerdings war

12 „Ganztagschulen sind darüber hinaus ein wichtiger Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen und Männer.“ (Forum Bildung 2001, S. 8).

eine „kategorische“ Ablehnung, Ganztagsangebote in den einzelnen Bundesländern zu entwickeln, wirtschaftlich ab dem 13. Juni 2002 nicht mehr begründbar. Die zu dieser Zeit amtierende, SPD-geführte Bundesregierung ließ durch Bundeskanzler Gerhard Schröder erklären:

„In keinem der Länder, die beim PISA-Vergleich besonders gut abgeschnitten haben, werden die Kinder um die Mittagszeit oder, wie bei uns, manchmal früher aus der Schule heimgeschickt. In Ganztagschulen lassen sich Bildung und Erziehung leichter miteinander verbinden. Eine Ausweitung der Möglichkeiten der Ganztagsbetreuung ist auch aus familienpolitischen Gründen ohnedies eine Notwendigkeit. [...] Im Vergleich zum europäischen Ausland ist die Zahl der Ganztagschulen in Deutschland beschämend niedrig. Das ist der Grund, warum die Bundesregierung das Programm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ mit einem Umfang von 4 Milliarden Euro auflegen wird. Dies ist eine Investition in die Zukunft unserer Kinder und damit in die Zukunft unseres Landes.“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 24184)¹³

Bemerkenswert und wegweisend an der Passage der Regierungserklärung ist, dass ein verlängerter Schultag einerseits als Hoffnungsträger für ein leistungsfähigeres Bildungs- und Erziehungssystem vorgebracht wird und andererseits die Ganztagschule sich zugleich zur Lösung arbeitsmarktpolitischer Aufgaben als Betreuungsangebot aufdrängte. Genau hierin liegt die Innovation im Vergleich zu den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatten in den 1970er Jahren. Nicht länger wurden Schulentwicklung einerseits und Betreuungsangebote andererseits diskutiert, „sondern die Ganztagschule als ein reformpolitisches Instrument ‚entdeckt‘ [...] in dem beide Forderungen unter ‚einem Dach‘ zusammengeführt werden konnten“ (Stecher u. a. 2009, S. 8).¹⁴

Die für eine verlässliche Betreuung notwendigen „Öffnungszeiten“ von Schulen und das notwendige Essensangebot wurden darauf folgend in Form der „Definition von Ganztagschulen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) in Verbindung mit dem Angebotscharakter gesetzt:

13 Die Bereitstellung eines 4-Milliarden-Euro-Programms basierte auch auf dem „glücklichen Zufall“, dass durch die Versteigerung von Mobilfunklizenzen unerwartet höhere Mehreinnahmen im Bundeshaushalt einen finanziellen Gestaltungsspielraum eröffneten (Augustin-Dittmann 2011, S. 200).

14 Vgl. Zwölfter Kinder und Jugendbericht (BMFSFJ 2005, S. 48 f.).

„Ganztagsschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus 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 Tagen des Ganztags schulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2006, S. 4)

Interessant an dieser Bestimmung von „Ganztagschule“ ist, dass im dritten Punkt von „vormittägliche[m] Unterricht“ und „nachmittäglichen Angebote[n]“ gesprochen wird. Schon diese zeitliche Zuordnung der hinzukommenden Angebote deutet darauf hin, dass in den Diskussionen der KMK die additive Anordnung zusätzlicher Ganztagsangebote als letztlich zustimmungsfähige Lösung favorisiert wurde, da hier die (Unterrichts-) Schulen der Länder unbeeinflusst bleiben konnten. Historisch anzumerken ist, dass diese zeitliche Zuordnung von Unterricht und Angebot aus der Definition ohne erklärenden Hinweis zwei Jahre später entfernt wurde (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2006; 2007; 2008 jeweils S. 4).

Des Weiteren dominiert, dass anhand der Bereitstellung von Angeboten – und nicht anhand deren Nutzung – der Charakter der Schule definiert wird. Damit sind die Türen für die kreative Verwendung des Begriffes weit geöffnet, wie weiter unten anhand der sächsischen Situation deutlich wird. Mit der organisatorischen Anbindung an die Schulleitung wurde das Ganztagsangebot als schulzentriertes Angebot gesichert.

Ergänzt wurde die Definition um die Ausdeutung der Nutzung des Ganztagsangebots. Als *voll gebundene* Ganztagsschulen wurden diejenigen Einrichtungen definiert, in denen „alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet [sind; T.M.], an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen“ (ebenda, S. 5; Herv. i. O.). In der *teilweise gebundenen* und der *offenen* Form der Ganztagsschulen verpflichtete sich nur ein Teil der Schülerschaft oder kein/e Schüler/in, die Angebote wahrzunehmen.

Dieser Definition von Ganztagschule in einer der genannten drei Formen mussten Schulen entsprechen, um Finanzmittel aus dem 4-Milliarden-Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ beantragen zu können, ein Förderprogramm, was als „goldene Zügel“ (Au-

gustin-Dittmann 2011, S. 253) half, alle Bundesländer in Richtung einer Zustimmung zu lenken.

1.1.2 Begriffsgeschichte der „offenen“ Ganztagschulen

An dieser Stelle lohnt es sich, im Text nicht der Geschwindigkeit der bildungspolitischen Maßnahmen dieser Zeit zu folgen, sondern den Prozess der Definition vor dem Hintergrund dessen, was bis zu diesem Zeitpunkt als Ganztagschule galt, zu verstehen. Gemeint ist damit der fachliche Diskurs, wie er sich bis 2002/03 zeigte. Präziser und fokussiert gefragt: Welche Bezüge lassen sich denn zu den drei von der KMK definierten Ganztagsmodellen aus der Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland herstellen?

Im Jahre 1961 wurde auf einer Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik ein Versuch unternommen, die im Zusammenhang mit der ganztägigen Organisation von Schule existierenden Unklarheiten zu beseitigen. Anders als später von Heinz-Jürgen Ipfling und Ulrike Lorenz (1979) vermittelt, erbrachte die Tagung kein konsistent klärendes Bild in Form der Bestimmung dreier Organisationsformen (s. u.). Denn Georg Rutz fasst zunächst den Austausch unter den Teilnehmenden derart zusammen, dass begrifflich in folgender Form zwischen Ganztagschule und Tagesheimschule zu differenzieren sei. Die Ganztagschule wird zum „Oberbegriff“ für eine schulische Organisationsform erklärt, mit der lediglich der „Zeitraum, den die Kinder unter Verantwortung der Schule verbringen“ (Rutz 1962, S. 23) gekennzeichnet wird. Als Teilgruppe der Ganztagschule ist die Tagesheimschule daran erkennbar, dass ihr „Schwerpunkt auf dem Erzieherischen“ liegt.

„[I]n sinnvollem Wechsel zwischen Spannung und Entspannung werden die Tage ausgefüllt. Essen, Beschäftigungsmöglichkeiten und erzieherische Betreuung und Beratung unterstreichen den Heimcharakter der Schule.“ (ebenda)

Wenige Seiten später findet sich in der Tagungsdokumentation die später verstärkt rezipierte Aufschlüsselung in drei Organisationsformen. Jetzt wird zwischen „Tagesheimschule“, „Ganztagschule“ und „Offener Schule“ getrennt. Die *Tagesheimschule* unterschied sich von anderen ganztägig arbeitenden Schulen laut dieser Definition, indem sie neben dem über den gesamten Tag verteilten Unterricht ein Betreuungs- und Betätigungsangebot unterbreitete. In den Neigungsgruppen und Kursen beschäftigen sich die Schüler/innen auch mit ihren Hobbys. Konzeptionell betont wird neben der Betreuung die sozialerzieherische Funktion der Tagesheimschule. Der

„Heimcharakter“ wird durch die Betonung der an den „Bedürfnissen der Eltern“ (Gruppe II 1962, S. 29) ausgerichteten Arbeitsweise ersetzt.

Die *Ganztagschule* wird nicht länger als ein Oberbegriff einer zeitlichen Organisationsform verstanden, sondern inhaltlich gefüllt. In der Ganztagschule sind ebenso Unterricht und ein Kursangebot über den ganzen Tag verteilt. Dabei bleibt die Mittagszeit unterrichtsfrei und so der Erholung vorbehalten. Schriftliche Hausaufgaben sind weitgehend in die schulischen Übungszeiten integriert. Im Vergleich zur Tagesheimschule belegt die Ganztagschule weniger Zeit, da sie später beginnt und eher endet.

Und als dritte ganztägig organisierte, aber eben *nicht* als Ganztagschule bezeichnete Schule wird die *Offene Schule* aufgeführt:

„Die verpflichtende Unterrichtszeit ist wie in der bisherigen Halbtagschule vorwiegend auf die Vormittage eingeschränkt. Nach Unterrichtsschluß wird den Schülern die Möglichkeit geboten, ein Mittagessen in der Schule einzunehmen. Am Nachmittag werden unter fachlicher Anleitung die Hausaufgaben angefertigt. Die Teilnahme an diesen Arbeitsstunden ist freiwillig. In den Nachmittagsstunden veranstaltet die Schule Kurse und Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen, an denen auch die Eltern mitwirken sollen.“ (ebenda, S. 28)

Das als freiwilliges Kursangebot offerierte Freizeitangebot der offenen Schule war, folgt man an dieser Stelle den retrospektiven Ausführungen von Jürgen Rekus, vor allem als Betreuung organisiert:

„Sie hat vorrangig eine fürsorgliche und weniger eine bildungsorientierte Funktion. [...] Es geht also nicht mehr (positiv) um die Bildung der Kinder, sondern (negativ) um die Abwendung eines Schadens, der dadurch entstehen könnte, dass sie sich nachmittags unbetreut bzw. unbeaufsichtigt irgendwo aufhalten.“ (Rekus 2005, S. 289 f.)

Diese additive Organisationsform des Ganztagsangebotes ist, da sie aufgrund der Trennung zwischen Unterricht und zusätzlichem Angebot nicht zwingend weitere Personalstellen für Lehrkräfte benötigt und sich auf die Ressourcen von anliegenden Jugendhilfeeinrichtungen (Horten), Vereinen, Elterninitiativen etc. beziehen kann, finanziell wesentlich weniger anspruchsvoll, als die beiden integrierten Modelle Tagesheimschule und Ganztagschule.

Das mitunter als „Stundenschule mit zusätzlichem Betreuungsangebot“ (Burk 1990, S. 18) bezeichnete Modell findet sich Anfang der 1990er Jahre in der regionalen Bildungspolitik dann wieder, wenn Eltern Betreuungsbedarfe anmelden und für das Land kostengünstige Lösungen gefunden wer-