

Jürgen Oelkers

## *Ganztag in der Ausbildung der Professionen<sup>\*)</sup>*

### *1. Hohe Akzeptanz in kurzer Zeit*

Nach allem, was bekannt ist - politische Äusserungen, Umfragen, Evaluationen, Meinungen von Schülern und Eltern - , sind Ganztagschulen ein Erfolg, während sie noch vor wenigen Jahren als familienfeindlich bezeichnet und mit einer unerwünschten „Verstaatlichung der Kindheit“ in Verbindung gebracht wurden (Ladenthin/Rekus 2005, S. 301; Leipert 2003, S. 244). Das waren noch Zeiten, könnte man sagen: Vor weniger als zehn Jahren standen die alten familienpolitischen Fronten, die heute buchstäblich zerfallen sind. Man nennt das den „Ursula-von-der-Leyen-Effekt“. Als Pädagoge ist man erstaunt: Gelegentlich holt auch in der Erziehung die Wirklichkeit die Ideologie ein, selbst wenn die noch so feste Glaubenssätze hat.

Und wo waren sie fester als im Blick auf „die“ Familie? Deren Wandel musste man lange Zeit zugunsten des idealen Bildes nicht zur Kenntnis nehmen, während das Bild eigentlich nie mit der Wirklichkeit übereingestimmt hat. Auch die bürgerliche Familie der Vergangenheit war nicht das, was der konservative Blick gerne gesehen hat. Das Sehen war ein Übersehen, darüber veränderte sich die Situation grundlegend, und heute kann man nicht mehr - frei nach Hegel - sagen, wenn die Theorie nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt, dann umso schlimmer für die Wirklichkeit. Trotziger Idealismus hilft offenbar nicht.

Die Gründe für den Erfolg der Ganztagschule liegen auf der Hand:

- Wenn beide Eltern arbeiten, haben sie Interesse an ganztägiger Betreuung ihrer Kinder,
- das gilt umso mehr, wenn nur ein Elternteil für die Erziehung zuständig ist
- oder wenn sich ein getrennt lebendes Paar die Erziehungszeit teilen muss.

Dann ist Zeit schnell einmal Geld, und zwar anders als Benjamin Franklin 1748 meinte, der den Satz „time is money“<sup>1</sup> prägte und damit den Einsatz von Zeit für Arbeit und Ertrag meinte. Erziehungszeit hat aber nicht umso mehr Ertrag, je mehr investiert wird, sondern ist eine notorisch knappe Grösse, die eigentlich unbezahlbar ist. Nicht ohne Grund wird heute die Qualität und nicht die Quantität der Erziehungszeit betont, was darauf hindeutet, dass eigentlich keine vorhanden ist.

Die deutsche Schule war von ihrer Herkunft her eine klassische Unterrichtsschule mit Halbtagsbetrieb. Dieser Betrieb begann - und beginnt - so früh am Morgen, dass man

---

<sup>\*)</sup> Vortrag am 19. Mai 2011 auf dem Transferforum in den Franckeschen Stiftungen Halle.

<sup>1</sup> „Remember that *time* is money“ (Works 1793, S. 188).

eigentlich nur von einer absichtlich boshafte Unterbrechung des Schlafes sprechen kann. Das ganz frühe Aufstehen ist deutlich ein Ideal, das dem Leben auf dem Bauernhof nachempfunden wurde, als man noch mit den Hühnern ins Bett gehen musste. Heute ist das morgendliche Wecken der Kinder eine veritable Elternleistung, die Durchhaltewillen verlangt. Der Halbtag endete ebenso beschwerlich, wie er begann, nämlich immer *nach* der normalen Mittagszeit, und selbst wenn die - notgedrungen - der Schule angepasst wurde, scheiterte die Idylle des gemeinsamen Mittagessens oft genug an Bus und Bahn oder an den Unwägbarkeiten des öffentlichen Verkehrs.

Schulorganisatorisch gesagt: Die Erfüllung der Stundentafel bestimmte den Zeittakt der Schulen, der durch die Abschaffung des Samstagunterrichts nochmals mehr gestaucht wurde. Viel mehr liess sich in den Halbtagsbetrieb auch nicht hinein quetschen, und was dann noch lernnotwendig erschien, war, wie man heute so schön sagt, „pfadabhängig“, nämlich nahm den Weg in die Köpfe über die Hausaufgaben - für die Eltern die grösste schulische Zumutung, die neben dem Sitzenbleiben denkbar ist. Um was es geht, merkt man heute durch Kontrollanrufe der Lehrer, die zeigen, wie wenig transparent die eigenen Kinder sind.

Hausaufgaben waren ja nichts Anderes als die stillschweigende Einführung der Ganztagschule, mit dem Effekt, dass die Eltern nicht nur die Aufsicht zu übernehmen hatten, sondern auch noch vergeblich auf die intrinsische Motivation warten mussten. Wenn, dann hätte man hier die Familienfeindlichkeit anprangern müssen, und es war ein schönes Geschäft, denn die Schule profitiert durch Ausbeutung einer Arbeitskraft, die nichts kostet. Es ist nie berechnet worden, welchen Aufwand die Eltern betreiben und was die Schulen zahlen müssten, wenn Hausaufgabenbetreuung ein reguläres Berufsfeld wäre. Eltern sind die besten „Lernstudios“, die man sich denken kann.

Die deutsche Schule hat in wenigen Jahren gelernt, Zeit und Zuständigkeit so auszudehnen, dass auf ein gesellschaftliches Bedürfnis angemessen reagiert werden konnte. Das erklärt, warum heute eigentlich alle Gruppen mit einem Ganztagesbetrieb zufrieden sind, ausgenommen den meist immer noch nachtschlafenen Beginn des Tages natürlich.

- Die Eltern schätzen verlässliche Blockzeiten,
- die Schülerinnen und Schüler begrüssen die neuen Möglichkeiten des Lernens über das Mittagessen hinaus
- und die Lehrkräfte übernehmen neue Aufgaben jenseits des Kerngeschäfts Unterricht.

Zu konstatieren ist Akzeptanz gegen anfänglichen Widerstand in kurzer Zeit - wenn das aber so rosig ist, dann scheint sich mein Thema zu erübrigen und ich hätte mir die etwas komplizierte Anreise von Zürich über Berlin Tegel und Berlin Hauptbahnhof mit Verspätung über Leipzig nach Halle eigentlich auch sparen können.

Aber „Ganztagschule“ ist nicht gleichzusetzen mit der Ausdehnung von Zeit und Zuständigkeit, denn mit dem Ganztag ändert sich das gesamte Erfahrungsfeld Schule, und zwar für alle Beteiligten.

- Das Grunderleben der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur Unterricht plus etwas Beiwerk wie Projektwochen,
- die Lehrkräfte sind nicht mehr die einzigen Bezugspersonen,
- das Angebot der Schule hat sich erweitert,
- die Eltern sind stärker eingebunden

- und die Ziele der Schule betreffen mehr als nur das fachgebundene Curriculum.

Letztlich muss sich die Schule in Deutschland so neu erfinden. Sie ist nicht nur „mehr als Unterricht“, sie muss auch die bestehenden Formen des Unterrichts neu einstellen auf einen Betrieb, der anderes bietet als nur eine Abfolge von Lektionen mit leicht erkennbarem Ermüdungsrisiko. Was sich erweitert, ist aber nicht nur das Angebot, sondern mit ihm auch das Personal. Und nunmehr bin ich beim Thema:

- Wie reagiert die Ausbildung der verschiedenen Professionen auf den Tatbestand, dass Ganztagschulen zum Regelfall werden?
- Und wenn sie nicht oder nicht ausreichend darauf eingestellt ist, wie sollte sie reagieren?

## 2. *Das Personal an Ganztagschulen*

Beide Fragen stellen sich, weil wirklich etwas verändert wurde. Schulen sind nicht mehr allein in der Definitionsmacht der Lehrerinnen und Lehrer sowie der ihnen nahestehenden Schulpädagogik. Das Arbeitsfeld „Schule“ ist anders geworden, wie sich am Personal und seiner Zusammensetzung zeigen lässt. Neben den Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Lehrämter arbeiten an Ganztagschulen

- Erzieherinnen und Erzieher,
- Heilpädagogen, Sozialpädagogen,
- auch Sport- und Musikpädagogen,
- Psychologen,
- zudem das gesamte nicht-pädagogische Personal,
- Referendare,
- und aber auch Laien wie Senioren oder Lesepaten, die vor allem im Bereich der Grundschulen verstärkt eingesetzt werden.

So ist ein gemischtes Kollegium entstanden, das grob unterschieden wird nach den ausgebildeten Lehrkräften einerseits und dem so genannt „weiterem pädagogisch tätigem Personal“, einschliesslich der ehrenamtlich Tätigen, andererseits. Die etwas schwerfällige Bezeichnung „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ grenzt diese Gruppe von Sekretärinnen, Hausmeistern und dem technischen Personal ab. Die Bezeichnung gehört sicher nicht zur Bereicherung der deutschen Sprache, aber verweist auf einen Kern des Problems, nämlich die Erweiterung der *pädagogischen* Zuständigkeit über die Lehrkräfte hinaus.

Irgendwie einheitlich hat sich diese Erweiterung nicht vollzogen. Die Zusammensetzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterscheidet sich je nach Schulstufe und Typus der Ganztagschule. Forschungsdaten aus dem Jahre 2005 verweisen auf folgenden Tatbestand:

- An Grundschulen sind im Vergleich zu Schulen der Sekundarstufe I weniger Lehrkräfte, dafür aber mehr weiteres pädagogisch tätiges Personal tätig.
- Der Ganztagsbetrieb in Schulen auf der Sekundarstufe I wird eher von Lehrpersonen übernommen,

- an den Grundschulen kommt häufiger weiteres pädagogisch tätiges Personal zum Einsatz.

Das hat Folgen, die sich mittlerweile noch deutlicher zeigen. Unterschiedliche Beschäftigungs- und Besoldungsverhältnisse haben unmittelbar „Einfluss auf die Organisations-, Arbeits- und Kooperationsstruktur der Ganztagschule“, die „Qualität sowie die Vielfalt der Angebote“ hängen davon ab, wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule angestellt und mit welchen Aufgaben sie beschäftigt werden. „In Schulen, die mit sehr hoher Personalanzahl den Ganzttag betreiben, die zugleich nur wenige Stunden in der Woche an der Schule arbeiten, dürfte zum Beispiel die Kooperation - etwa zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal - weniger ausgeprägt sein als bei Schulen, die einen festen Mitarbeiterstamm haben, welcher kontinuierlich und häufig in der Schule ist“ (Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007, S. 80).

Noch eine Besonderheit ist auffällig. Das weitere pädagogisch tätige Personal wird überwiegend stundenweise beschäftigt, während bei den Lehrkräften die Vollzeitbeschäftigung immer noch den grössten Anteil ausmacht (ebd.). Das verweist auf die Dominanz des Unterrichts und seiner Unterstützung auch im Ganztagsbetrieb mindestens im Bereich der Sekundarstufe I.

Die Gruppe des weiteren pädagogisch tätigen Personals unterscheidet sich danach, wer über einen akademischen Abschluss verfügt und wer nicht.

- 49% dieser Gruppe kamen aus einer nicht-akademischen Ausbildung,
- 39% verfügen über einen Hochschulabschluss der unterschiedlichsten Art
- und 12% lassen sich nicht zuordnen oder befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch in der Ausbildung.

Auch hier gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich. Im Primarbereich arbeiten mit 41% überwiegend Erzieherinnen und Erzieher, während im Bereich der Sekundarstufe I Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die grösste Berufsgruppe neben den Lehrkräften ausmachen. Allerdings beträgt die Zahl hier nur 13,2%, was sich wiederum damit erklären lässt, dass der Ganztagsbetrieb nach der Grundschule sich mehr oder weniger stark auf den Unterricht bezieht und überwiegend von den Lehrkräften organisiert wird.

Die Qualifikationen des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen insgesamt, also den Primar- und den Sekundarbereich zusammengenommen, lassen sich prozentual wie folgt beschreiben. Von den beruflich Tätigen haben abgeschlossen als:

- |   |       |
|---|-------|
| • Erzieherinnen und Erzieher                            | 22,9% |
| • Sozialpädagogen und Sozialarbeiter (FH)               | 10,4% |
| • Personen mit künstlerischer Ausbildung                | 7,2%  |
| • Pädagogen und Psychologen (Diplom, M.A.)              | 6,3%  |
| • Sportpädagogen  | 3,1%  |
| • Musikpädagogen  | 3,1%  |
| • Personen mit sonstiger Ausbildung                     | 22,8% |
| • Sonstige Hochschulabschlüsse                          | 12,8% |
| • Keine abgeschlossene Ausbildung/Personen im Praktikum | 8,8%  |
- (ebd. S. 83)

Der grössere Anteil des weiteren pädagogisch tätigen Personals verfügt über keinen akademischen Abschluss. Dieser Befund muss aber wiederum nach Schulstufen differenziert gesehen werden. Bezogen auf eine akademische bzw. eine nicht akademische Qualifikation ist das Verhältnis der Personen, die an Schulen der Sekundarstufe I tätig sind, ausgeglichen. Demgegenüber ist das weitere pädagogisch tätige Personal an Grundschulen zu zwei Dritteln aus Ausbildungsberufen zusammengesetzt, nur ein Drittel besitzt einen Hochschulabschluss und verfügt so in der Regel auch über ein höheres Einkommen.

Die Ganztagschulen auf der Sekundarstufe I unterscheiden sich nochmals im Blick auf den Typus. Vollgebundene Schulen haben mit 65% den höchsten Anteil akademisch ausgebildeter weiterer pädagogisch tätiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ebd.). Also dort, wo der Ausbau in Richtung Ganztagschule am weitesten fortgeschritten ist, entsteht die stärkste Nachfrage nach qualifiziertem Personal. Zur Erinnerung: Die KMK hat am 27. März 2003 definiert, dass in der voll gebundenen Form der Ganztagschule „*alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtet (sind), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen“. Offenbar hat das unmittelbar Effekte auf die Anstellungspraxis (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 5).<sup>2</sup>

Neben Personen, die an Ganztagschulen in einem Beschäftigungsverhältnis tätig sind, gibt es noch die Gruppe von ehrenamtlich Mitarbeitenden. Diese Gruppe macht insgesamt 14% des „Personals“ aller Schulen aus. Der Anteil ist an Grundschulen wesentlich höher als an Schulen der Sekundarstufe I. Auch hier gibt wieder den Effekt des Ausbaus: Am höchsten ist das ehrenamtliche Engagement auf der Sekundarstufe I an vollgebundenen Ganztagschulen. Interessant ist auch, dass der Anteil der ehrenamtlich Tätigen mit dem Alter der Ganztagschulen zunimmt; je länger der Betrieb dauert und eingespielter er ist, desto mehr wird Platz gefunden für ein Personal, das nicht professionell tätig ist (ebd. S. 83-85). Das geht vermutlich nicht zu Lasten der Professionen, sondern unterstützt deren Tätigkeit und erweitert das Programm.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schulen „vielfältige personelle Möglichkeiten“ nutzen, den Ganztag „durch multiprofessionelles Personal auszustatten“. Hier liegt aber zugleich auch ein Problem, denn „durch unterschiedlichen Ausbildungsstand, differierende Berufstraditionen und verschiedene Arbeitsbedingungen können Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen den Professionen“ auftreten. 2007 heisst es in der ersten grossen Studie über die Ganztagschulen:

„Als strukturelle Hürde könnte sich erweisen, dass gerade an offenen Ganztagschulen sehr viel pädagogisches Personal mit wenigen Stunden arbeitet, Kooperationsstrukturen daher nur schwer aufzubauen sind, was sich wiederum auf die pädagogische Gestaltung des Ganztags auswirkt. Zugleich muss weiter beobachtet

---

<sup>2</sup> In der „teilweise gebundenen Form“ verpflichtet sich *ein Teil* der Schülerinnen und Schüler (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. In der „offenen Form“ können *einzelne* Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich (Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform 2011, S. 5).

werden, ob die Angebote im Rahmen des Ganztagsbetriebs von angemessen qualifiziertem Personal durchgeführt werden“ (ebd).

Was heisst nun aber „angemessen qualifiziertes Personal“ und was folgt daraus für den Qualifizierungsprozess, also die Aus- und Weiterbildung? Stellt man sich das praktisch vor, und das wäre ja die Aufgabe der heutigen Tagung, dann müsste es eine geordnete Qualifizierung für den Arbeitsplatz „Ganztagschule“ geben, was voraussetzen würde, die Ausbildung von der thematischen Gewichtung der Seminare bis zu den Praktika darauf einzustellen. Das künftige Berufsfeld ist nicht einfach „Schule“, sondern Schule in und mit einem Ganztagsbetrieb. Ich werde im zweiten Teil meines Vortrages darlegen, dass das *nicht* der Fall ist und dann auch zeugen, was getan werden sollte, die Aus- und Weiterbildung auf das neue Arbeitsfeld einzustellen.

### 3. *Qualitätsprobleme*

Die Grundfrage der Ganztagschule ist in der amerikanischen Forschungsliteratur unter dem Titel „Is More Better?“ diskutiert worden (Robin/Frede/Barnett 2006). Die Ergebnisse langjähriger Untersuchungen sind eindeutig, insbesondere für die Frühförderung und den Primarschulbereich. Je länger die Kinder - bezogen auf den Tag und das Jahr - einen Kindergarten besuchen, desto besser schneiden sie in späteren Leistungstests ab, vorausgesetzt ein gehaltvolles Angebot der Frühförderung. Entscheidend ist nicht einfach die zeitliche Dauer des Besuchs, sondern der Zusammenhang von Dauer mit der Qualität des Angebots (Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36).

Die Befunde zeigen, dass die Zeit, die Kinder in pädagogisch hochwertigen Einrichtungen verbringen, insbesondere im Kindergarten- und Primarschulbereich, mit ihrer Leistungsentwicklung in einem positiven Zusammenhang steht.

„Duration matters. Extended-day preschool of good quality had dramatic and lasting effects on children’s learning across a broad range of knowledge and skills“ (Robin/Frede/Barnett 2006, S. 2).

Auch über den Vorschulbereich hinaus stehen Qualität und Dauer in einem engen Zusammenhang. Die Quantität des Besuchs einer Einrichtung oder die „Dosis“ spielt für den Erfolg des Unterrichts „eine wichtige Rolle“ (Stecher/Radisch/Fischer 2008, S. 36).

Die Wirkungen und Problemlagen von Ganztagschulen sind in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) erhoben worden. Mitte 2007 lagen die Ergebnisse der Ausgangserhebung vor (Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2007), der zwei weitere Erhebungen folgen sollten. Die Untersuchung ist an 373 Schulen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt worden.

Einige Ergebnisse der ersten Studie lassen sich so zusammenfassen.

- Schülerinnen und Schüler aus allen Schichten nehmen verstärkt am Ganztagsangebot teil.
- Das Angebot ist wohl vielfältig, aber weist in einigen Bereichen „hohe Streuungen“ auf (ebd., S. 206).

- Defizite bestehen bei den fachbezogenen Angeboten und in der Grundschule im Förderbereich.
- Unterricht und nicht unterrichtliche Angebote sind nicht immer gut aufeinander abgestimmt.
- Der Unterricht am Vormittag und die verschiedenen Tätigkeiten am Nachmittag sind oft separiert.

Offenbar war es zunächst wesentlich einfacher, die Kantinen für Ganztagschulen bereitzustellen und den Mittagstisch zu organisieren, als ein kohärentes Angebot zu entwickeln, das Lernen am Vormittag und am Nachmittag sinnvoll aufeinander bezieht. Ein Grund hier dürfte sein, dass zu wenig qualifiziertes Personal für die ausserunterrichtlichen Angebote und Aktivitäten zur Verfügung steht, und das wiederum wird damit zu tun haben, dass die Ausbildung ausserhalb der Lehrämter nicht auf schulische Tätigkeiten vorbereitet oder jedenfalls nicht die Schule als Arbeitgeber versteht.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird in diesem Jahr abschliessend vorgestellt. Im vergangenen Jahr sind erste Ergebnisse veröffentlicht worden, die sich auf die drei Erhebungswellen zwischen 2005 und 2010 beziehen. Einige Resultate lassen sich so zusammenfassen:

- Untersucht man die verschiedenen Angebotsformen, dann erreichen die freizeitbezogenen Angebote sowie die Arbeitsgemeinschaften in den Grundschulen den höchsten Teilnahmeanteil (Ganztagschule 2010, S. 9).
- In den Schulen der Sekundarstufe I erreichen die *fächerübergreifenden* Elemente die höchsten Werte.
- Zu allen Erhebungszeitpunkten besuchten etwa zwei Drittel der am Ganztagsangebot Teilnehmenden die entsprechenden Angebote.

Mit einigem Abstand folgen projektspezifische Angebote wie etwa die Schülerzeitung, Hausaufgabenhilfe, Förderunterricht, fachbezogene Angebote und ungebundene Freizeitangebote sind deutlich nachgeordnet (S. 10).

Die Studie verweist zu Recht darauf, dass die Weiterentwicklung von Ganztagschulen „mit der Realität rechnen“ muss (ebd., S. 12), also auch mit Widerständen, Abnutzungserscheinungen und Veränderung der Erwartungen. Ganztagschulen sind mit hohen Zielsetzungen verbunden worden. Sie sollen das soziale Lernen, die Motivation und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern, zugleich dem Erwerb kognitiver Kompetenzen dienen, soziale Benachteiligung abbauen und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen. Solche Ziele lassen sich nie ganz erreichen und schon gar nicht flächendeckend, weil nicht auch nur annähernd die gleiche Qualität gegeben ist. Auf die aber kommt es an.

Ein zentrales Ergebnis der StEG-Studie wird wie folgt formuliert:

„Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmässig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist.“ (ebd., S. 14)

Die bloße Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb hat dann Auswirkungen auf das Sozialverhalten, wenn der Ganztagsbetrieb wirklich dauerhaft stattfindet, aber auch hier spielt die wahrgenommene Qualität der Angebote eine zentrale Rolle, die speziell das Verhalten im Unterricht beeinflusst.

„Wenn die Ganztagsangebote den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommen, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden. Darüber hinaus fördert eine höhere Qualität der Angebote die aktive, soziale Verantwortungsübernahme, für die sich durch die reine Teilnahme am Ganztage kein Effekt zeigen lässt“ (ebd., S. 15).

Auch bezogen auf Lernmotivation und Schulfreude spielt die bloße Teilnahme am Ganztage längerfristig keine Rolle. Die Qualität des Angebots ist durchgehend der hauptsächliche Erfolgsfaktor, und zwar sowohl im Blick auf den Unterricht als auch bezogen auf das Erfahrungsfeld der Schule als ganzes. Je qualitativ gehaltvoller die Schülerinnen und Schüler das Angebot erleben, desto mehr wirkt sich das auf ihre Lernfreude aus. Das gilt entsprechend auch in umgekehrter Hinsicht (ebd., S. 16).

- Lernmotivation und Schulfreude, das zeigen zahlreiche andere Studien, nehmen nach dem Übergang in die Sekundarstufe grundsätzlich ab,
- doch die Ganztagschule kann diese Entwicklung positiv beeinflussen und abmildern,
- sofern die Qualität stimmt.

Die bloße Teilnahme am Ganztagschulbetrieb wirkt sich auch im Blick auf die Schulleistungen langfristig nicht aus. Nur weil Kinder und Jugendliche eine Ganztagschule besuchen, haben sie im Bereich der Leistung noch keinen Vorteil. Entscheidend sind die Qualität des Unterrichts und die Intensität der Teilnahme. Die Noten in Deutsch, der ersten Fremdsprache und tendenziell auch in Mathematik entwickeln sich weniger negativ, wenn die Jugendlichen mindestens dreimal in der Woche Ganztagsangebote nutzen und diese Angebote qualitativ gut sind (ebd., S. 17).

Auch der Einsatz individualisierender Lehrformen in der Schule ist mit der Entwicklung der Schulleistung verknüpft. Differenzierte Unterrichtsformen haben einen vergleichsweise positiven Effekt, von dem alle Jugendlichen profitieren, „in besonderem Masse aber jene, die an Ganztagsangeboten teilnehmen“ (ebd., S. 18). Das gilt wiederum für vollgebundene Ganztagschulen, mit offenen Formen lässt sich der Effekt nicht erreichen. Die vollgebundene Ganztagschule hat noch einen weiteren Effekt. Mit der verpflichtenden Form des Ganztags reduziert sich das Risiko, in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen. Für offene und teilgebundene Formen gilt das nur bei regelmässiger Teilnahme an den Angeboten.

Qualität ist vor allem eine Frage der Qualifizierung des Personals. Schon bald nach den ersten Ergebnissen des Bundesprogramms zur Einführung von Ganztagschulen war klar, dass an diesen Schulen ein „differenziertes Personal“ zum Einsatz kommt (Ladenthin/Rekus 2005, S. 308ff). Der Personaleinsatz wird in den Schulen Ausbildungsfolgen nach sich ziehen (Rollett/Tillmann 2009), doch bislang gibt es für diese nunmehr gemischte Profession höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben.



Fast die Hälfte aller Schulen in Deutschland arbeitet inzwischen in der einen oder anderen Form mit einem Ganztagsbetrieb. Dieser Tatbestand ist in der Ausbildung der verschiedenen Professionen, die an Ganztagschulen tätig sind, bislang nicht oder nur höchst am Rande berücksichtigt worden. Dabei liegt die Frage auf der Hand, denn:

„Die Personalstruktur an Ganztagschulen unterscheidet sich deutlich von der an Halbtagsschulen. Im Ganztagsbetrieb sind zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, die nicht als Lehrkräfte angestellt sind. Diese Gruppe ist sehr heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Qualifikation als auch in Bezug auf Umfang und Art der Beschäftigung“ (Ganztagschule 2010, S. 23).

Die heutigen Ausbildungen beziehen sich curricular auf die Kernbereiche der jeweiligen Professionen und auf Schule nur im Sinne eines Tätigkeitsfeldes, das einzig in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral gewichtet wird, ohne auf Ganztagschulen zugeschnitten zu werden. Die neuen Anforderungen der Schulen, die ein ganztägiges Angebot anbieten, verändern jedoch die professionellen Aufgaben in einem ganz entscheidenden Sinne.

#### *4. Ausbildung für den Ganztag*

Das hauptsächliche Personal auch an Ganztagschulen sind die Lehrerinnen und Lehrer. Eine zentrale Frage ist daher, wie angehende Lehrkräfte auf eine Schule vorbereitet werden, die keinen Halbtagsbetrieb vorsieht, mehr verlangt als Unterricht und einen Arbeitsplatz bietet, der - auch steuerlich! - nicht mit dem häuslichen verrechnet werden kann. Man würde erwarten, dass acht Jahre nach Beginn des Bundesprogramms die Ausbildung der Lehrkräfte auf diesen Wandel des Berufsfeldes nachhaltig reagiert hat. Dass diese Erwartung enttäuscht wird, hängt auch damit zusammen, dass die Ausbildung nach Lehrämtern unterschieden wird und sich niemand für ein „Lehramt an Ganztagschulen“ qualifizieren kann. Das passt nicht zur Logik der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Ausbildung der Lehrkräfte an deutschen Schulen unterscheidet sich nach Lehrämtern, die von der KMK im Jahre 2002 unterschieden worden sind. Sie werden „Lehramtstypen“ genannt und sind wie folgt bestimmt worden:

**Lehramtstyp 1:** Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe

**Lehramtstyp 2:** Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

**Lehramtstyp 3:** Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I

**Lehramtstyp 4:** Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium

**Lehramtstyp 5:** Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium

**Lehramtstyp 6:** Sonderpädagogische Lehrämter

Die Ausbildung für diese sechs verschiedenen Lehramtstypen ist in Dauer, Anforderungsprofil und Berechtigung unterschiedlich, und zwar in doppelter Hinsicht, im Blick auf die Lehrämter selbst und bezogen auf die Bundesländer. Der formale Rahmen, den

die KMK vorgibt, hat nicht dazu geführt, dass sich die Ausbildungsgänge angenähert haben, eher im Gegenteil (Oelkers 2008, S. 17ff).

Die Ausbildung wird inzwischen nach dem Bologna Modell organisiert, was die Differenziertheit der Ausbildungsgänge zwischen den Bundesländern nochmals gesteigert hat. Formal wird überall gleich zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen unterschieden, aber die Ausgestaltung für die jeweiligen Lehramtsstudiengänge hat in ihrer Verschiedenheit nochmals zugenommen. Die Steuerung mit dem Bologna Modell sieht Module als curriculare Grundeinheit vor. Daneben hat die KMK bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verabschiedet, die aber wiederum alles andere als einheitlich realisiert worden sind, wenn sie überhaupt je mehr als Papierform angenommen haben.

Der deutsche Bildungsföderalismus ist an kaum einer anderen Stelle so ausgeprägt ist wie in den gesetzlichen Regelungen und Erlassen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Interessant ist, dass in den Ausbildungsvorschriften viel von *Schule*, aber kaum von *Ganztagschule* die Rede ist. So heisst es im nordrhein-westfälischen Lehrerbildungsgesetz (LABG) vom 12. Mai 2009 lapidar:

- „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben“ (LABG §2, 1).
- Danach folgt die Aufzählung der Lehrämter, für die Ausbildung befähigen soll
- und dann heisst es ebenso lapidar: „Eine Lehramtsbefähigung erwirbt, wer die entsprechende Staatsprüfung bestanden hat“ (LABG §3, 2).

Die alleinige Konzentration auf die Lehrämter und so auf die deutschen Schultypen hat Folgen.

- Eine Analyse ausgewählter Studiengänge im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anhand der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse zeigt,
- dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierenden gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten,
- so gut wie nicht vorhanden sind.<sup>3</sup>

Das gilt auch dort, wo die Hochschulen auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern spezialisiert sind. Von den rund 225 Lehrveranstaltungen, die die Fakultät für Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. im Sommersemester 2011 anbietet, haben gerade einmal drei einen Bezug zur Ganztagschule und nur eine davon befasst sich mit dem Thema „Lehrerprofessionalität an Ganztagschulen“.<sup>4</sup> Die Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hat im Sommersemester 2011 bei einem wiederum grossen und differenzierten Angebot keine einzige Lehrveranstaltung ausgeschrieben, die auf das Tätigkeitsfeld Ganztagschule vorbereiten würde. Das Gleiche gilt für die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Man könnte als Erklärung annehmen, dass Ganztagschulen in Baden-Württemberg bis zur Landtagswahl 2011 nicht sehr verbreitet waren und erst jetzt auf der politischen Agenda stehen. Vorher hätte dann kein Ausbildungsbedarf bestanden. Aber diese Erklärung

<sup>3</sup> Nachweise zum Folgenden in: Oelkers (2011).

<sup>4</sup> Der Anbieter der Lehrveranstaltung ist Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg.

überzeugt nicht, weil der Befund in den anderen Bundesländern nicht anders ist. Das zeigt sich etwa am Vergleich mit den neuen Bundesländern. Obwohl diese Länder traditionell über einen hohen Anteil von Ganztagschulen verfügen, bietet sich im Blick auf die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte kein anderes Bild. Die Universität Jena mit ihrer Ringvorlesung zur Ganztagschule ist die Ausnahme.

Das Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Rostock, zuständig für die bildungswissenschaftlichen Angebote der Lehrerbildung, führte im Wintersemester 2010/2011 eine einzige Lehrveranstaltung zum Thema „Lehren und Lernen in der Ganztagschule“. Das Lehrangebot der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig umfasste im Sommersemester 2011 keine einzige Veranstaltung, die sich mit Fragen der Ganztagschule befasst hätte. Gleiches gilt für die Veranstaltungen im Sommersemester 2011 der Fakultät Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Dresden. Man kann dort ein Seminar „Schule als Institution“ besuchen, aber nicht „Ganztagschule als Institution“.

Im Sommersemester 2011 konnte man in den verschiedenen Studiengängen des Instituts für Pädagogik der Universität Regensburg Lehrveranstaltungen besuchen zu Themen wie

- „Keine Ahnung? Umgang mit Nichtwissen im Beruf - Ressource statt Inkompetenz“,
- „Bildung - vom Sinn der Schule“,
- „Verhaltensprobleme bei Schülern aus ökosystemischer Sicht“,
- „Übungen zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung in Schulpädagogik“
- oder „Das Erziehungs- und Bildungssystem in den israelischen Kibbutzim“.

Von den insgesamt 143 Angeboten bezog sich nur eines auf das Thema Ganztagschule, nämlich das „Projekt Ganztageschule Tegernheim“, das von der Universität betreut wird, was als die grosse Ausnahme verstanden werden muss.

Projekte dieser Art werden an deutschen Universitäten so gut wie nicht verfolgt oder gar unterstützt. Und mehr noch, auch im realen Curriculum kommt das Thema faktisch nicht vor. Das zeigen nochmals Beispiele. In den aktuellen Lehrveranstaltungen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Frankfurt am Main findet sich kein einziges Angebot zur Ganztagschule. Das Gleiche gilt für die Humanistische Fakultät und speziell für die Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Auch an Universitäten wie Münster, Dortmund oder Giessen, die alle einen Schwerpunkt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben, finden sich keine speziellen Angebote für die Ganztagschule.

- Der Grund für diesen ernüchternden Befund wird sein, dass das Tätigkeitsfeld der künftigen Lehrerinnen und Lehrer von Lehramt und Schultyp her verstanden wird,
- ohne die veränderten Tätigkeitsbedingungen in einem Ganztagsbetrieb in Rechnung zu stellen.
- Die Ausbildung bezieht sich auf Grundschulen, Gymnasien, Haupt- oder Realschulen, Förderschulen oder Berufsschulen,
- aber nicht auf die Bedingungen und Anforderungen eines ganztägig gestalteten Lern- und Erfahrungsraums.

Angenommen wird, dass die Ausbildung für die unterschiedlichen Lehrämter und Schultypen irgendwie automatisch auch für die Arbeit in Ganztagschulen qualifiziert. Lehrkräfte werden zu Fachleuten für Unterricht ausgebildet, erfahren etwas über neuartige Formen der Schulentwicklung, werden mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung konfrontiert und bilden eine professionsspezifische Identität aus, die sich vom Schultyp her bestimmt. Bei dieser Ausbildung kommen andere Professionen nicht vor, auf andere Lehrämter sind amtierende Lehrkräfte auch nur im Falle der Konsekution eingestellt. Die aufnehmenden Schulen haben inzwischen vermehrt Kontakt mit den abgebenden, aber Kenntnis und Einsichtnahme in die Besonderheit der je anderen Profession sind nur begrenzt vorhanden.

Lehrkräfte verstehen sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule. Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen sollen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt. Das gilt etwa für Sozialarbeiter, die an Schulen beschäftigt sind, für psychologische Dienste oder auch für die verschiedenen Formen der Gewaltprävention. Die Kooperation ist daher einseitig, mehr als Dienstleistungen entgegenzunehmen, wird in dieser Hinsicht nicht abverlangt.

Das hängt auch mit der Art und der Höhe des Abschlusses zusammen. Die Ausbildungen der weiteren pädagogisch tätigen Personen erfolgen oft nicht an Universitäten, sondern an Fachhochschulen, insbesondere solchen mit sozialpädagogischer Ausrichtung oder einer Fachrichtung Soziale Arbeit. Viele Lehrkräfte erachten das nicht als äquivalent für ein Lehramtsstudium und das doppelte Staatsexamen, die den höheren Status zu geben scheinen. Das erklärt die Hierarchie, die Idee der Dienstleistung hat aber noch andere Gründe, die mit der Ausbildung zu tun haben. Sie erfolgt on-the-job.

Ändern liesse sich das durch vergleichsweise einfache Massnahmen. Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste auf eine Zielsteuerung eingestellt werden, also von erreichbaren Zielen ausgehen, die sich überprüfen lassen. Die Überprüfung würde durch Interviews mit den Abnehmern und regelmässige Befragungen der Absolventen erfolgen, wie dies demnächst an der Pädagogischen Hochschule Zürich eingeführt wird. Gefragt wird nach der Brauchbarkeit der Ausbildung für das berufliche Arbeitsfeld, wenn Defizite im Blick auf Ganztagschulen sichtbar werden, steht die Leitung der Ausbildung in der Verantwortung und muss dafür sorgen, dass die Lehre neu ausgerichtet wird.

Das Feld muss von seinen Aufgaben her verstanden werden. Die Studierenden müssen lernen, wie die verschiedenen Professionen mit diesen Aufgaben umgehen und was sie tun, um sich selbst qualitativ weiterzuentwickeln. Hausaufgabenbetreuung kann man mehr oder intelligent geschehen, sich als lästig oder unterstützend erweisen und mit verschiedenen Erfahrungsgewinnen verbunden sein. Das Gleiche gilt für Projekte, intelligente Formen der Leistungsbeurteilung, Kooperation mit den Eltern, selbstorganisiertes Lernen oder die Willkommenszeremonien zu Beginn des Ganzschtages.

Wer das Feld studiert, kann lernen, wie solche Aufgaben gelöst werden und auch, wie sich gute Lösungen auf Dauer stellen lassen. Der erste gute Elternabend hat mehr Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Wirksamkeitsüberzeugungen angehender Lehrkräfte als alle didaktischen Theorien zusammen genommen. Wer lernen will, wie man die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich fördern kann, muss von guten Beispielen der Mittagsbetreuung ausgehen. Auch Inklusion kann man als Lösung der Praxis lernen. Und der

Umgang mit der Zivilgesellschaft ist dann ein Gelingensfaktor der schulischen Bildung, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht und die Aufgabe ernst genommen wird.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nur die eine Seite des Problems. Das Berufsfeld für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter wird von den ausbildenden Fachhochschulen als vielfältig bezeichnet, Tätigkeiten in Schulen kommen in den Beschreibungen der Studiengänge vor, aber nicht das Arbeitsfeld Ganztagschule, obwohl hier Nachfrage entstanden ist. Die Absolventen werden darauf nicht vorbereitet. Die Beschäftigungssituation selbst ist allerdings ganz unterschiedlich und hängt stark von den örtlichen Gegebenheiten ab, ohne wirkliche Entwicklungsziele in diesem Bereich erkennen zu lassen.

Erzieherinnen und Erzieher werden an Fachschulen ausgebildet, die Zugangsvoraussetzung ist ein Realschulabschluss, in bestimmten Fällen auch ein Hauptschulabschluss, also keine Hochschulberechtigung, die erst mit der Ausbildung erworben wird. In beiden Fällen werden die Berufsgruppen weder durch ihre Ausbildung noch durch die damit verbundenen Praktika auf ein schulisches Tätigkeitsfeld mit Ganztagsbetrieb vorbereitet.

Die Ausbildung im Bereich der Sonderpädagogik erfolgt in Deutschland für ein bestimmtes Lehramt, das sich heute zumeist auf „Förderschulen“ bezieht. Diese Besonderheit ist seit der UNO-Menschenrechtskonvention in die Kritik geraten, mit der Folge, dass verstärkt über die Integration verschiedener Behinderungsarten in den Regelschulbetrieb nachgedacht wird. Eine integrative Tagesschulung wird etwa im Bundesland Bremen angestrebt und hat unmittelbare Konsequenzen für die Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte.

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden in einem Ganztagsbetrieb unverzichtbar sein, wie sich in der Schweiz gut beobachten lässt. Insbesondere Programme zur frühen integrativen Förderung in der Grundschule verlangen eine enge Kooperation mit den Lehrkräften. Wenn frühe Förderung auch heisst, den Vorschulbereich mit einzubeziehen und Anschlüsse an die Eingangsstufen der Schulen zu suchen, werden die Tätigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher auf ein neues Niveau gestellt. Darauf ist die Ausbildung nicht vorbereitet. Insbesondere die Eingangsvoraussetzungen, die Abschlüsse und die Anstellungsbedingungen sind nicht anschlussfähig.

Die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher ist nicht bundeseinheitlich geregelt. Sie erfolgt meistens an Fachschulen für Sozialpädagogik, also nicht auf Tertiärstufe. Inzwischen existiert aber auch die Möglichkeit einer Ausbildung an Fachhochschulen. Es gibt diese Ausbildungsgänge in allen Bundesländern, die Ausbildungsorte selbst sind sehr unterschiedlich. Daneben besteht die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Ausbildung.

- Das Arbeitsfeld dieser Berufsgruppe liegt im Bereich der vorschulischen Erziehung, also in Kindertagesstätten, Kindergärten und Kinderhorten.
- Daneben liegen Arbeitsfelder in der Heimerziehung und in der Jugendarbeit.
- Dass Erzieherinnen und Erzieher zunehmend in Ganztagschulen beschäftigt werden, kommt im Berufsbild bislang kaum vor.

Die Ausbildung ist überwiegend eine schulische Berufsausbildung, die zwischen zwei und vier Jahren dauern kann. Die Ausbildungsschulen bestimmen die Kriterien zur Auswahl der Bewerber selbst, unterrichtet werden Fächer wie Erziehungswissenschaften, Didaktik und

Methodik, medizinische Grundkenntnisse und auch Jugend- und Familienrecht. Das Curriculum ist je nach Schule verschieden. Die Ausbildung führt meist zu einer Spezialisierung auf ein bestimmtes Praxisfeld wie Kindergarten, Schulhort oder Heimerziehung. Die Ausbildung endet mit einer staatlichen Anerkennung und so mit einer Berechtigung.<sup>5</sup>

Die Ausbildung ist in der Diskussion (Diller/Rauschenbach 2006), hat aber in der Differenzierung eher zu- als abgenommen, auch weil in aller Regel kommunale Schulträger zuständig sind. Gemeinsame Ziele und Strategien der Entwicklung der Ausbildungsgänge sind nicht erkennbar. Eine curriculare Spezialisierung auf Schule hin ist nur dort zu erkennen, wo die bisherige Tätigkeit gesehen wird, nämlich in den schulischen Horten. Erzieherinnen und Erzieher werden zunehmend an Ganztagschulen beschäftigt, aber auf dieses Praxisfeld wenn, dann nur zufällig vorbereitet. Hier gilt also ein ähnlicher Befund wie bei der Ausbildung der Lehrkräfte.

Das Gehalt der Erzieherinnen und Erzieher richtet sich nach der Entgeltgruppe 6 des öffentlichen Dienstes und liegt monatlich zwischen 1.900 und 3.000 Euro. Anstellungen ausserhalb des öffentlichen Dienstes orientieren sich an den Tarifverträgen. Derzeit sind bundesweit etwa 425.000 Personen in sozialversicherungspflichtigen Anstellungen als Erzieherinnen und Erzieher tätig. Die Zahl ist seit 1999 stark angestiegen.<sup>6</sup> Die Arbeitsmarktaussichten werden als gut eingeschätzt, auch der flächendeckende Ausbau von Ganztagsangeboten in Schulen und Kitas wird mit einem steigenden Bedarf in Verbindung gebracht (Berufsbild Erzieher/Erzieherin o.J.). Die Ausbildung hat sich darauf bislang nicht eingestellt.

Alle an der Ganztagschule beteiligten Professionen pflegen ihre eigene Identität. Das allein ist zu wenig. Was neu ausgebildet werden muss, sind Einstellungen, die sich auf das besondere Handlungsfeld eines verpflichtenden Ganztagsbetriebes beziehen, mit dem sich Aufgaben verbinden, die nur von den Professionen gemeinsam gelöst werden können. Beispiele finden sich in skandinavischen Gesamtschulen, die alle einen Ganztagsbetrieb kennen und dort die verschiedensten Professionen sinnvoll beschäftigen. Anforderungen für diesen Wandel lassen sich formulieren und bilden den Schluss meines Vortrages.

### *5. Anforderungen für den Wandel der Ausbildungen*

Die Veränderung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher stellt die strukturell schwierigste Aufgabe für eine professionelle Entwicklung von Ganztagschulen dar. Die Berufsgruppe ist unterbezahlt, auch weil die Ausbildung nicht an Fachhochschulen erfolgt oder dort erst eine Nebenrolle spielt. Eine Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau wäre ein entscheidender Schritt für den Aufbau einer Praxis der Frühförderung. Dazu erforderlich wäre eine Ausweitung des Anforderungsprofils in Richtung schulische Tätigkeiten, die qualifiziert beschrieben werden müssen. Wenn Erzieherinnen und

<sup>5</sup> <http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/>

<sup>6</sup> Das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1995 sieht vor, dass ein Kind vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung hat. Danach entwickelte sich das Berufsfeld. 1999 waren im gesamten Bundesgebiet 338.863 Erzieherinnen und Erzieher tätig, 2009 waren es 422.096. 96 Prozent davon waren Frauen (Angaben nach Statistisches Bundesamt Deutschland).

Erzieher lediglich mit wenig qualifizierten Betreuungsaufgaben vor und nach der Unterrichtszeit befasst sind, wird sich die Berufsgruppe kaum aufwerten lassen.

Auf der anderen Seite zeigen Erfahrungen in Grundschulen, dass eine frühe Förderung umso besser möglich ist, je mehr die Schulen mit den Kindergärten und anderen Vorschuleinrichtungen kooperieren. Viele Grundschulen beschäftigen auch selbst Erzieherinnen und Erzieher, die mit anspruchsvollen Aufgaben wie Förderspielen, Bewegungsspielen oder Exkursionen befasst sind. Gelegentlich arbeiten sie auch im Unterricht mit, was dem Gedanken des Team-Teaching entgegenkommt. Das Problem ist auch hier die unterschiedliche Ausbildung mit den erwähnten Besoldungsfolgen sowie die fehlende Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule.

Die Zahl der Bachelor- und Master-Studiengänge für Erzieherinnen und Erzieher an Fachhochschulen nimmt zu, das Personal in der Schweiz wird bereits heute an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes wird stark davon abhängen, wie der Vorschulbereich künftig strukturiert wird. Eine Annäherung an die Grundschule in Form einer curricular gefassten Basisstufe wie in der Schweiz wäre mit einer Veränderung und Aufwertung der Aufgaben verbunden und würde eine Ausbildung auf tertiärer Stufe verlangen, wie das in den Vereinigten Staaten seit Beginn des 20. Jahrhunderts üblich ist. Die Gehaltsstruktur würde sich dann annähern, was der hauptsächliche Grund ist, dass die Entwicklung nicht vorankommt.

Ausbildungen für pädagogische Professionen werden über Curricula, Ressourcen und Massnahmen zur Qualitätssicherung gesteuert. Unter „Curricula“ sind bis vor kurzem staatliche Lehrpläne und Studienordnungen verstanden worden, erst der Bologna Prozess hat diese Top-Down-Steuerung herausgefordert. Im Blick auf die Lehrämter haben auch hier die deutschen Bundesländer sehr verschieden reagiert, es gibt inzwischen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, die alle Lehrämter zeitlich gleich ausbilden und den Universitäten lediglich mit Leistungsvereinbarungen die Zielsetzungen vorgeben. Andere Bundesländer wie Sachsen führen die früheren Staatsexamen wieder ein. Ein Bundesland wie Bayern hat ein prozentual anteiliges Staatsexamen beschlossen. Einheitliche Lösungen sind nicht abzusehen.

- Die inhaltliche Steuerung erfolgt über Module,
- die aber die alte Struktur der Lehrämter abbilden
- und die zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Fachschulen keine Anschlüsse erlauben.
- Es ist daher auf absehbare Zeit nicht möglich, für das Tätigkeitsfeld Ganztagschule einheitlich auszubilden.

Das schliesst nicht aus, die Ausbildungsgänge thematisch auf das Feld zu beziehen, ohne dadurch jedoch die Unterschiede zu beseitigen. Eine Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf das Niveau von Fachhochschulen ist derzeit wegen der Kostenfolgen nicht absehbar. Der Bund ist hier nicht mit einem Finanzierungsprogramm tätig geworden, was auch heisst, dass Ganztagschulen eingeführt worden sind, ohne auf die Ausbildungsunterschiede der verschiedenen Professionen Einfluss zu nehmen. Denkbar ist eine berufsbegleitende Nachqualifizierung für Hochschulstudien, wie dies in der Schweiz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblich ist.

Was vergleichsweise einfach zu ändern ist, sind die inhaltlichen Bezüge der verschiedenen Ausbildungsgänge auf das Tätigkeitsfeld Ganztagschule. Hier wäre es leicht

möglich, die Theorien, Projekte und Erfahrungsberichte zur Ganztagschule sowie die vorliegenden Resultate der inzwischen vorliegenden Forschung

- zu einem gewichtigen Thema sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- als auch in der Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen,
- in den Studiengängen der Sozialpädagogik und der schulischen Sozialarbeit
- sowie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu machen.

Das geschieht, wie die Stichproben gezeigt haben, bislang so gut wie nicht. Keine der erwähnten Professionen wird auf eine Tätigkeit in Schulen mit einem Ganztagsbetrieb vorbereitet, während hier Arbeitsplätze entstehen.

Professionalität in Ganztagschulen kann als Forschungs- und Entwicklungsaufgabe angesehen werden. Seminare der Hochschulen können in Kooperation mit den Leitern von Ganztagschulen angeboten werden. Die Studierenden lernen den Forschungsstand kennen und erhalten Anschauung aus erster Hand. Die konkrete Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen in der Schule wäre Gegenstand von Feldbeobachtungen und Interviews, an die sich Referate und Hausarbeiten anschließen können, die später auch für die Prüfungen relevant sind.

„Ganztagschule“ kann auch als ein durchgehendes Thema betrachtet werden, mit dem sich eine Qualifizierung in verschiedenen Teilfächern der Ausbildung erreichen lässt, etwa von der Fachdidaktik über die Sozialpädagogik bis zur pädagogischen Psychologie. Die Studierenden studieren Feld, Theorie und Forschung unter der leitenden Fragestellung der Ganztagsbeschulung. Statt abstrakt etwa über „Lernpsychologie“ bekehrt zu werden, kämen Lernprozesse in Ganztagschulen in den Blick, der durch einschlägige Forschungen erweitert, aber nicht darauf festgelegt wird.

Im Blick auf die thematische Steuerung der Ausbildung kommt der Lehrevaluation eine entscheidende Rolle zu. Das Thema „Ganztagschule“ lässt sich viel wirkungsvoller im Curriculum der Ausbildung verankern, wenn es - etwa seitens der Studierenden - als Defizit deutlich benannt ist. Das gilt auch umgekehrt: Der Erfolg lässt sich nur dann feststellen, wenn die entsprechenden Lehrveranstaltungen evaluiert werden und die Studierenden auf diese Weise eine Mitsprache erhalten. Erst der Bologna-Prozess hat das möglich gemacht und fördert mindestens in dieser Hinsicht die Anliegen der Ganztagschule.

Auch die Praktika nehmen bislang nicht oder nur zufällig Rücksicht auf das neue Arbeitsfeld Ganztagschule, obwohl vor allem hier der thematische Bezug geschaffen werden kann. Die Schule, an der das Praktikum absolviert wird, kann eine Ganztagschule sein, aber der Praktikumsplatz ist nicht deswegen zugeteilt worden. Die Praktikumsbüros der Universitäten und Hochschulen sind meist froh, überhaupt Plätze zur Verfügung zu haben und die Verteilung richtet sich nach den Lehrämtern und nicht nach der Unterscheidung von Halbtags- und Ganztagschulen.

In den Ausbildungsgängen aller Professionen sind vielfältige Praxiskontakte vorgesehen, die aber nicht speziell auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind. Weil diese Schulen ein besonderes Erfahrungsfeld darstellen, das sie deutlich von anderen Schulen unterscheidet, ist anzustreben, dass der Praxiskontakt gezielt mit Ganztagschulen gesucht wird und die Praktika darauf eingestellt sind, was dann auch für die Begleitseminare gelten muss.



Zur Steuerung der Praktika gibt es verschiedene Möglichkeiten. Die Universitäten und Hochschulen könnten eigene *Ganzschulpraktika* einrichten und in den Studienordnungen verbindlich machen, um so das Feld ausbildungsrelevant zu machen. Sie können in speziellen Modulen auch mit den Studienseminaren kooperieren, wenn diese eine Ausbildung in Praktikumsschulen anbieten, die als Ganztagschulen durch eine besondere Qualität ausgezeichnet sind. Die Ausbildung an diesen Schulen kann auch besonders zertifiziert werden und so aus bei künftigen Bewerbungen hilfreich sein.

Auch andere Lösungen sind denkbar. Die Schulen selber könnten Praktikanten anfordern und im Internet eine Stellenbörse einrichten, ohne auf ein organisiertes Praktikum zu warten. Die Studienordnungen können die je eigene Suche der Studierenden unterstützen und die Praktikumsstellen der Universitäten würden dann nicht Praktikumsplätze vermitteln, sondern bestätigen. Die Dauer würde sich nach den Anforderungen der Schulen richten und müsste mit dem Gesamt der Praktikumszeit verrechnet werden. Auf die gleiche Weise würden die Schulen auch mit den Berufsschulen für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sowie mit den Fachhochschulen für Soziale Arbeit kooperieren. Der Vorteil dieser Lösung ist, dass die Themenerzeugung in den Ausbildungsgängen auf direkte Erfahrung am richtigen Ort zurückgreifen kann und so die Lektüre steuern kann.

Eine Revision des Ausbildungscurriculums setzt das Interesse der Dozierenden voraus sowie eine Abschätzung des künftigen Arbeitsmarktes. Wenn Ganztagschulen sich zu vollgebundenen entwickeln, werden sie verstärkt Personal anstellen, das nicht auf Unterrichtstätigkeit hin spezialisiert ist. Die Ausbildung wird dann reagieren müssen. Das zeigen alle Erfahrungen mit der Revision von Ausbildungscurricula, soweit diese mit einem Berufsfeld verbunden sind, sie orientieren sich am vermuteten Bedarf und reagieren auf die Nachfrage des Feldes, wenn diese klar artikuliert wird und Folgen für die Anstellung hat.

- Daher kommt dem Anforderungsprofil eine entscheidende Funktion zu.
- Würden die Schulen nach einem von ihnen definierten Profil einstellen, dann müsste die Ausbildung reagieren.
- So bestimmen die Anstellung einfach der Abschluss und so die damit gegebene Berechtigung, nicht die tatsächliche Qualifikation.
- Gesucht werden Erzieherinnen und Erzieher, nicht solche, die sich für die Tätigkeit in einer Ganztagschule besonders qualifiziert hätten.

Ganztagschulen sind bildungspolitisch inzwischen ein Erfolgsindikator, ohne dass die Realität den politischen Beschreibungen entsprechen würde. Die Behörde für Schule und Berufsbildung der Stadt Hamburg etwa wirbt für ihre Ganztagschulen mit folgenden Fragen:

- Wollen Sie Ihren Kindern mehr Lernzeit geben?
- Möchten Sie Ihrem Kind ermöglichen, sich auf vielfältige Weise in Sport, Musik, Kunst oder Theater zu erproben?
- Wünschen Sie sich, dass Ihr Kind, wenn es nach Hause kommt, keine Hausaufgaben mehr erledigen muss?
- Überlegen Sie, wie Sie die tägliche Betreuung für Ihr Kind am besten organisieren?
- Dann könnte eine der Hamburger Ganztagschulen für Ihr Kind die richtige Schule sein.

Mit solchen Fragen sind heutige Eltern konfrontiert, die sich dann auch darauf verlassen, dass ihre Wahl richtig war. Die Hamburger Behörde macht dazu weitgehende Qualitätsaussagen, die wie Zusagen verstanden werden sollen und doch zunächst nur Absichten sind. Die politischen Absichten müssen konfrontiert werden mit den Entwicklungsaufgaben der Ganztagschulen.

Die Tatsache, dass Ganztagschulen bereits heute an Standorten wie Hamburg mit Sportvereinen, Musikschulen und Organisationen aus der Kinder- und Jugendarbeit zusammenarbeiten, lässt sich als Beleg verstehen, dass eine Entwicklung *in Richtung Bildungslandschaften* eingeschlagen wird. Ganztagschulen sind daher nicht isoliert zu verstehen, ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und dort Impulse aufnehmen, wo die örtlichen Verhältnisse Angebote bereitstellen, über die die Schule selbst nicht verfügt.

Der Befund meines Vortrages lässt sich abschliessend so formulieren: Wenn die Ausbildung dazu beitragen soll, das Praxisfeld zu entwickeln, dann müssen die Curricula der bestehenden Ausbildungsgänge stärker auf den Ganztagsbetrieb eingestellt werden.

- Angehende Lehrkräfte müssen lernen, dass ihr Tätigkeitsfeld mehr verlangt als Unterricht.
- Sie müssen teamfähig werden im Umgang mit anderen Professionen und die Ganztagsbeschulung als Chance verstehen, die ganzheitliche Bildung der Schülerinnen und Schüler voranzubringen.
- Die anderen Professionen sind kein Service, dem eine untergeordnete Stellung der Schulhierarchie zukäme.
- Die Aufgaben müssen abgestimmt sein und auf der anderen Seite muss das Kollegium als einheitliche Grösse verstanden werden.

Die Ausbildung kann nur qualifiziert verändert werden, wenn entsprechend gehaltvolle Tätigkeiten vorhanden sind. Die Entwicklung in Richtung Bildungslandschaften lässt nicht nur Laientätigkeit zu, sondern ermöglicht auch neue Felder in der Erziehung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen, die sinnvoll mit dem Unterricht abgestimmt werden müssen. Die Unterrichtskultur wird stärker individualisiert werden, nicht zuletzt durch den Einsatz neuer Medien wandelt sich die Rolle der Lehrpersonen, die als Coaches agieren und mehr als früher selbsttätiges Lernen betreuen. Lehrkräfte werden sich daneben in Arbeitsgemeinschaften und Projekten engagieren, die zusammen mit den anderen Professionen geplant und realisiert werden. Was vermieden werden muss, sind isolierte Beschäftigungen von Berufspersonen, die in ein und derselben Schule wenig miteinander verbindet.

Nach dem derzeitigen Stand ist nicht abzusehen, dass so verschiedene Professionen wie die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren verschiedenen Lehrämtern, die Personen der schulischen Sozialarbeit, die Sonderpädagogen oder die Erzieherinnen und Erzieher gemeinsam ausgebildet werden. Allein die Zuordnung zu den Ausbildungsorten reicht von Fachschulen zu Universitäten und kennt so eine Breite, die sich auch im Bologna-System nicht überbrücken lässt. Allerdings lässt sich der Praxisbezug annähern. Und:

- Was unmittelbar angestrebt werden kann, ist eine am Bedarf der Ganztagschulen orientierte Weiterbildung,
- die von eigenständigen Aufgaben der verschiedenen Professionen ausgeht und von der Schulleitung gesteuert wird.

- In der Erstausbildung können in allen Ausbildungsgängen Module entwickelt werden, die auf die Arbeit an Ganztagschulen vorbereiten und mit denen einschlägige Praktika verbunden sind.
- Weitergehende Kooperation oder gar curriculare Abstimmungen setzen Ausbildungen auf tertiärer Stufe voraus.

Damit gibt es genug zu tun. Offen ist, welche Elterngeneration es erlebt, dass Schule nicht mit dem Diktat des Frühaufstehens verbunden ist. Es spricht aber für die Ganztagschule, dass zarte Pflänzchen der Problemlösung durchaus sichtbar sind.

### *Literatur*

Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2005 bis 2009. Bonn: KMK 2011.

Berufsbild Erzieher/Erzieherin.

<http://www.ulmato.de/erzieherin.asp>

Diller, A./Rauschenbach Th. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: VS-Verlag 2006.

Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2005-2010. 2., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: DIPF 2010.

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz - LABG). Vom 12. Mai 2009. (GV. NRW. S. 308)

Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa-Verlag 2007.

Ladentin, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.

Leipert, Chr.: Demographie und Wohlstand: Neuer Stellenwert für Familien in Wirtschaft und Gesellschaft. Oplden: Leske&Budrich 2003.

Oelkers., J.: „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung 2009.

Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

Robin, K.B./Frede, E.C./Barnett, St. W.: Is More Better? The Effects of Full Day vs. Half-Day Preschool on Early School Achievement. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University 2006.

Rollett, W./Tillmann, K.: Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: I. Kamski/H.G.

Holtappels/Th. Schnetzer (Hrsg.): Qualität vom Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen an der Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2009, S. 134-143.

Stecher, L./Radisch, F./Fischer, N.: Ganztägige Bildungssettings im Vor- und Grundschulalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 23 (2008), S. 33-38.

Works of the late Doctor Benjamin Franklin Consisting of his Life, Written by Himself, Together with Essays, Humorous, Moral&Literary, Chiefly in the Manner of The Spectator. Dublin: Printed for P. Wogan, P. Byrne, J. Moore. and W. Jones 1793.