



Prof. Dr. Hans Gängler
Dipl.-Soz. Stephan Bloße
Dipl.-Päd. Tobias Lehmann

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG UND EVALUATION DER „RICHTLINIE
DES SÄCHSISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR KULTUS ZUR
FÖRDERUNG DES AUSBAUS VON GANZTAGSANGEBOTEN“ (FRL GTA)**

ABSCHLUSSBERICHT 2013

Dresden, Oktober 2013

I Einleitung.....	4
II Berichte – Themen – Methoden	6
III Themenbezogene Ergebnisse	16
1. Arbeitsstrukturen/Organisations-/Steuermechanismen/Strukturen zur Qualitätssicherung/-entwicklung	17
1.1 Notwendigkeit der Etablierung von Arbeits- und Organisationsstrukturen zur Sicherung ganztägiger Angebote an sächsischen Schulen	17
1.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zu Arbeits- und Organisationsstrukturen	17
1.3 Ergebnisse zu Arbeits- und Organisationsstrukturen.....	19
1.3.1 Konzeptionelle Arbeit - Qualität der GTA-Konzeptionen	19
1.3.2 Bedarfsermittlung, Qualitätssicherung und -entwicklung	21
1.3.3 Prozessgestaltung/-organisation und -steuerung	29
1.3.3.1 Perspektiven der GTA-Referenten der SBA.....	30
1.3.3.2 Perspektive der Schulleitungen	34
1.3.3.3 Perspektive der Lehrer	36
1.3.4 Die Rolle von GTA-Steuergruppen und der Schulleitung.....	40
1.3.5 Aufgaben und Verantwortliche der GTA-Koordination.....	42
1.3.6 Bewertung von Unterstützungsangeboten	63
1.3.7 Beratungsbedarf der Schulen.....	67
1.4 Zusammenschau der Ergebnisse in Kurzform	71
1.5 Gelingensbedingungen und Empfehlungen.....	75
2. Schwerpunktsetzungen im Ganztagsbetrieb.....	78
2.1 Schwerpunktsetzungen der sächsischen Schulen mit GTA.....	78
2.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zu Zielen und Schwerpunktsetzungen im Ganztagsbetrieb	80
2.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu den Zielen des Ganztags an sächsischen Schulen.....	81
2.3.1 Organisationsform und Gestaltungsmerkmale des Ganztagsangebots an sächsischen Schulen	81
2.3.2 GTA-Teilnahme der Schüler	91
2.3.3 Verknüpfung der GTA-Konzeption mit dem Schulprogramm	93
2.3.4 Ziele der Ganztagskonzepte der Schulen	94
2.3.5 Weitere Aspekte hinsichtlich der Zielstellungen der Schulen im Ganztag	98
2.3.6 Angebotsbereiche im Ganztag der sächsischen Schulen.....	107
2.3.7 Entscheidungen für die Schwerpunktsetzungen und Qualitätskreislauf	113
2.4 Zusammenschau der Ergebnisse zu den Zielen und Schwerpunktsetzungen des Ganztags an sächsischen Schulen	118
3. Kooperation mit außerschulischen Partnern	122
3.1 Kooperation als Qualitätskriterium im Ganztag	122
3.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zur Kooperation mit außerschulischen Partnern.....	123

3.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Kooperation mit außerschulischen Partnern	124
3.3.1 Existenz von Kooperationsbeziehungen.....	124
3.3.2 Zufriedenheit mit den Kooperationen aus der Perspektive der Schule.....	126
3.3.3 Lehrereinschätzungen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern	130
3.3.4 Eltern- und Schülereinschätzungen zu Kooperationsbeziehungen der Schule.....	136
3.3.5 Beschreibung von Kooperationsbeziehungen im Rahmen des Ganztags	138
3.3.6 Resümee der Schulen der qualitativen Begleitforschung (2013)	146
3.4 Grundschule-Hort-Verhältnis.....	149
3.4.1 Studien zur Kooperation von Hort und Grundschule mit GTA in Sachsen	149
3.4.2 Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der FRL GTA zur Grundschule-Hort-Thematik.....	156
3.5 Zusammenschau der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Kooperation mit außerschulischen Partnern.....	170
3.6 Gelingensbedingungen und Empfehlungen.....	175
4. Partizipationsstrukturen.....	178
4.1 Partizipation als Qualitätskriterium im Ganztag.....	178
4.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zur Eltern- und Schülerpartizipation	183
4.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Partizipation	185
4.3.1 Elternpartizipation	185
4.3.2 Schülerpartizipation.....	204
4.4 Zusammenschau der Ergebnisse in Kurzform	208
4.5 Gelingensbedingungen und Empfehlungen.....	212
5. Organisation der Schultage	216
5.1 Gestaltung der Tagesstruktur/Rhythmisierung als zentrales Element der Ganztagsgestaltung.....	216
5.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zur Organisation der Schultage	220
5.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Organisation der Schultage.....	221
5.3.1 Grundlegende Aspekte zur Gestaltung und Organisation des Ganztagsangebots	221
5.3.2 Veränderungen in der Tagesstruktur – allgemeine Einschätzungen....	223
5.3.3 Gestaltungsmerkmale eines Schultags.....	228
5.3.4 Integration von GTA in den Vormittag.....	235
5.3.5 Beobachtungen der Tagesstruktur an den Schulen	237
5.3.6 Aussagen zu den Schulen der qualitativen Begleitforschung.....	252
5.4 Zusammenschau der Ergebnisse	257
5.5 Gelingensbedingungen.....	262

6. Resümee und Verlauf der Förderpraxis	263
6.1 Chronologie der FRL GTA im Überblick	264
6.2 Methoden und Themen zur Ermittlung der Bewertung des sächsischen Förderverfahrens zum Ausbau von GTA	265
6.3 Ergebnisse zur Einschätzung der Umsetzung von GTA sowie zur Bewertung.....	266
6.3.1 Einschätzungen zum Entwicklungsstand und zu den Wirkungen der GTA an Schule aus Sicht zentraler Schulakteure (GTA-Koordinator, Lehrer, Schulleitung)	266
6.3.1.1 Schulleiterbewertungen	266
6.3.1.2 Lehrerbewertungen.....	273
6.3.1.3 Sicht der Eltern auf die Ergebnisse und Wirkungen	285
6.3.1.4 Sicht der Schüler	306
6.3.2 Bewertung des Förderverfahrens und der Förderpraxis aus Schulsicht sowie Auswirkungen der ganztägigen Praxis unter der FRL GTA	318
6.3.3 Resümee zur FRL GTA der GTA-Verantwortlichen	330
6.3.3.1 Schulleiterbefragung 2013.....	330
6.3.3.2 Abschlussbefragungen an den Projektschulen 2013.....	334
6.4 Zusammenschau der Ergebnisse in Kurzform	339
6.4.1 Einschätzungen zum Entwicklungsstand und zu den Wirkungen der GTA an Schule aus Sicht zentraler Schulakteure	339
6.4.2 Bewertungen des Förderverfahrens und der Förderpraxis aus Schulsicht sowie Auswirkungen der ganztägigen Praxis unter der FRL GTA	342
6.4.3 Resümee zur FRL GTA der GTA-Verantwortlichen	343
6.5 Empfehlungen und Gelingensbedingungen für eine zufriedenstellende Bewertung von Entwicklungsprozessen	345
Literaturverzeichnis	347
Internetquellen	348

I Einleitung

Seit 2006 findet die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zum Ausbau der Ganztagsangebote an sächsischen Schulen durch die TU Dresden unter der Projektleitung von Prof. Dr. Gängler statt. In dieser Zeit sind verschiedene Untersuchungen zu den zentralen Themen des Ganztags (Rhythmisierung/Gestaltung der Zeitstruktur, Individuelle Förderung, Partizipation, Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern, Grundschule-Hort-Verhältnis u.a.m.) durchgeführt worden. Das Projektteam unterstützte Fortbildungen und Veranstaltungen der Servicestelle GTA und der Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur. Darüber hinaus wurden ganztagspezifische schulinterne Lehrerfortbildungen durchgeführt.

Acht Jahre nach dem Start des landesgeförderten Ausbaus der Ganztagsangebote in Sachsen mit der ersten Förderrichtlinie GTA ist es an der Zeit, Bilanz zu ziehen, die Ergebnisse zu bündeln und vor dem Hintergrund der aktuellen Neuausrichtung des Förderverfahrens im Rahmen der SächsGTAVO zu beurteilen.

Der vorliegende Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Förderrichtlinie GTA wurde entsprechend der zentralen Themen und Handlungsfelder des sächsischen Ganztags gegliedert. Folgende Kapitel sind darin enthalten:

- (1) Arbeits- und Organisationsstrukturen, Steuermechanismen/Strukturen zur Qualitätssicherungen
- (2) Schwerpunktsetzungen im GTA
- (3) Kooperation mit außerschulischen Partnern
- (4) Partizipationsstrukturen
- (5) Organisation der Schultage
- (6) Resümee und Verlauf der Förderpraxis

In den einzelnen Kapiteln werden die Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Erhebungen aus dem Zeitraum von 2006 bis 2013 zusammengetragen und kritisch bewertet.

Zugrunde gelegt wird dem Bericht das Modell der Schulqualität, wonach sich unterschiedliche Blickrichtungen voneinander unterscheiden lassen. Das Modell der Schulqualität unterscheidet in diesem Zusammenhang Bedingungen (Inputdimension), Prozesse (Prozessdimension) und der Wirkungen (Outputdimension) von Schule voneinander (vgl. Holtappels 2003, S. 34f.). Des Weiteren ist der Fokus bei einer Gesamtbetrachtung schulischer Qualität auf die Kontextdimension zu richten. Gerade im Zusammenhang der Untersuchung des Einflusses verschiedener bil-

derungspolitischer Maßnahmen (z.B. versch. Förderprogramme) sind deren Inhalte besonders zu berücksichtigen. Schulqualität kann sich nicht ausschließlich auf die Wirkungsebene beziehen, ohne die Strukturen, Prozesse und die gegebenen Möglichkeiten gleichsam detailliert zu betrachten. Vielmehr ist es Creemers (1996) Ausführungen folgend möglich, nach Kontext-, Input-, und Prozessfaktoren zu differenzieren und diesen den Resultaten bzw. Wirkungen gegenüber zu stellen (vgl. ebd.).

Wir möchten insbesondere den Projektschulen und allen Beteiligten für ihre Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung danken, ohne die eine solche umfassende Datenmenge nicht zusammengekommen wäre. Ferner möchten wir allen sächsischen Schulleitern für die Beantwortung der schriftlichen und online-basierten Fragestellungen danken. Darüber hinaus gilt unser Dank den GTA-Referenten der SBA, die uns stets tatkräftig unterstützt haben.

Weiterhin möchten wir uns bei den folgenden (ehemaligen) Mitarbeiterinnen für die konstruktive gemeinsame Erforschung der ganztägigen Schulpraxis in Sachsen bedanken: Susanne Dittrich, Antje Förster, Katrin Haase, Freya Herbst, Dr. Ina Schönberger und Ulrike Wagner. Über weitere Projekte zur Ganztagschule/Schule mit GTA bestand intensiver Austausch mit Wolfram Kulig, Dr. Thomas Markert, Mathias Müller und Andreas Wiere. Folgenden studentischen Hilfskräften gilt ebenfalls unser Dank für die gute Zusammenarbeit im Projekt: Janine Namesnik, Virginie Reichel, Eva Rosenau, Lena Siegel und Tina Stein.

Für eine weitergehende Betrachtung der (sächsischen) Ganztagsdiskussion soll abschließend auf den von Gängler und Markert herausgegebenen Sammelband „Vision und Alltag der Ganztagschule“ (Gängler/Markert 2011) hingewiesen werden.

II Berichte – Themen – Methoden

Das Design der wissenschaftlichen Begleitung war zunächst auf zwei Ebenen ausgerichtet. Zum einen wurde die gesamte Schullandschaft Sachsens bei unterschiedlichen Befragungen zugrunde gelegt, zum anderen wurden 20 Projektschulen nach bestimmten Kriterien (Schulart, Verteilung nach Regionalstellen, Größe, Teilnahmebereitschaft) für eine differenzierte Erforschung der Schulpraxis mit GTA ausgewählt. Zu Anfang setzten sich die Projektschulen aus 4 Gymnasien, 4 Förder-, 7 Mittel- und 5 Grundschulen zusammen. Am Ende der wissenschaftlichen Begleitung konnten nur noch 15 Schulen (4 Gymnasien, eine Förder-, 5 Mittel- und 5 Grundschulen) einbezogen werden¹.

Zur besseren Lesbarkeit des Berichtes wurden bei geschlechtsspezifischen Bezeichnungen jeweils die generischen Maskulina verwendet. Zum besseren Verständnis wird ebenso darauf hingewiesen, dass die Namen der Einzelschulen mit Hilfe von Codes anonymisiert wurden. Die erste Zahl steht dabei für die Schule, die zweite Zahl für die Schulart (1 = Grundschulen, 2 = Mittelschulen, 3 = Gymnasien, 4 = Förderschulen). Ebenfalls wurden bestimmte Farbtöne für die einzelnen Schularten – analog zu den vorangegangenen Berichten - zur besseren Veranschaulichung der Befunde wie folgt verwendet: Grundschulen „grün“, Mittelschulen „orange“ und Gymnasien „blau“.

Die in den qualitativen und auch quantitativen Untersuchungen einbezogene, unterschiedliche Anzahl an Projektschulen ist aus verschiedenen Gründen zustande gekommen. Ein erster Grund für drei Schulen ist in einer Schulschließung (Schule 9.2)) oder im Ausstieg aus dem Förderprogramm (Schule 6.4 und 5.4) zu sehen. Ein zweiter Grund ist die Abnahme der Motivation, sich an der wissenschaftlichen Begleitung (Schule 8.4, Schule 11.2) oder einer wechselnden Teilnahmebereitschaft (Schule 7.4 und 15.2) zu beteiligen. Für die Gruppe der Förderschulen ließen sich im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung aufgrund einer einzigen verbleibenden Schule keine abschließenden Befunde ermitteln.

In der folgenden Tabelle sind die Methoden und Inhalte entsprechen den angefertigten Berichten der wissenschaftlichen Begleitung im Überblick dargestellt.

¹ Eine weitere Mittelschule, die erst sehr spät „ausgestiegen“ war, konnte für die abschließende, resümierende Befragung gewonnen werden.

Berichte	Inhalte/ Methoden/ Stichprobe
Zwischenbericht (ZB) 2006	<ul style="list-style-type: none"> • <u>1. Förderstatistik</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderstatistik für die GTA-Anträge 2005 und 2006 ▪ Grundgesamtheit: Regionalschulämter Sachsen, alle 1614 Schulen in Sachsen; Stichprobe 2005: 169 gestellte und bewilligte Anträge (Grundschulen 76 Anträge (8,8%), Gymnasien 25 Anträge (16,7%), Mittelschulen 56 Anträge (13%), Förderschulen 7 Anträge (3,7%) und Sonstige 5 Anträge); Antragsquote insgesamt: 10,5%; Stichprobe 2006: 256 gestellte und bewilligte Anträge (Grundschulen 111 Anträge (12,9%), Gymnasien 42 Anträge (28%), Mittelschulen 81 Anträge (18,8%), Förderschulen 19 Anträge (10,1%), Sonstige 3 Anträge) Antragsquote insgesamt: 15,9% ▪ erste Einschätzung und Bestandsaufnahme zur Umsetzung der Förderrichtlinie GTA in Sachsen ▪ das technische Verfahren der Bewilligung und dessen Beurteilung durch die RSÄ stand im Zentrum der Untersuchung • <u>Experteninterviews mit GTA-Koordinatoren</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stichprobe: GTA-Koordinatoren der Regionalschulämter ▪ Erfahrungen der GTA-Koordinatoren in den Regionalschulämtern bezüglich der bisherigen Förderpraxis im Rahmen der Förderrichtlinie GTA ▪ Themenkomplexe der Experteninterviews: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bearbeitung der Förderanträge ○ Einschätzung der Förderrichtlinie GTA • <u>Analyse Zielsetzung des GTA</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ quantitative Inhaltsanalyse der von den Schulen formulierten Zielstellungen bezüglich GTA; Bildung von Gruppen mithilfe eines Kategorienschemas, das zum Teil aus Vorannahmen und bereits vorliegenden Erfahrungen generiert wurde und im Laufe der Untersuchung ergänzt werden konnte ▪ Stichprobe: nach dem Zufallsprinzip wurden die Anträge aus 30 Schulen verteilt auf vier Regionalschulämter Sachsens zur Analyse ausgewählt

<p>Jahresbericht (JB) 2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>1. Schulleiterbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Schulleiterfragebogen ▪ Grundgesamtheit: 267 Schulen mit GTA über die Förderrichtlinie im Schuljahr 2005/2006 ▪ Rücklauf: 74 von 267 Schulen (27,7 Prozent); nach Schultyp: Grundschulen 47,3%; Mittelschulen 33,8%; Gymnasien 12,2%; Förderschulen 5,4%; verbundene Schulform 1,4% ▪ Themenkomplexe: strukturelle Rahmenbedingungen der Schule, Schülerschaft, Raum- und Personalsituation, Ganztagskonzeption/Ganztagsangebote, Kooperationspartner, Förderverfahren und Einschätzung der eigenen Umsetzung ▪ Zeitraum: Sommer 2006 • <u>1. Einzelschulporträts</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stichprobe: 17 der 20 Projektschulen der Begleitforschung ▪ Ziel: qualitative Vertiefung der Ergebnisse der Schulleiterbefragung ▪ verschiedene Methoden qualitativer Sozialforschung <ul style="list-style-type: none"> ○ Interviews mit den GTA-Koordinatoren ○ Gruppendiskussionen mit Lehrern und Schülern ○ Hospitationen im Unterricht bzw. in den Ganztagsangeboten 17 sächsische Schulen mit Ganztagsangeboten ▪ Zeitraum: eintägige Besuche in den Schulen von September bis Dezember 2006 ▪ Themenschwerpunkte: Rhythmisierung, individuelle Förderung, Unterrichtsentwicklung, Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern und die Einbeziehung von Eltern und Schülern in den Ausbau von Ganztagsangeboten und in die Gestaltung des Schulalltages
<p>ZB 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>1. Lehrerbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Fragebogen ▪ Grundgesamtheit: Lehrerkollegien der 20 Schulen der qualitativen Begleitforschung (5 Grundschulen, 7 Mittelschulen, 4 Gymnasien und 4 Förderschulen); insgesamt 632 Lehrer ▪ Rücklauf: 300 Fragebögen (47,5 %) ▪ Zeitraum: Oktober 2006 bis März 2007 ▪ Themenschwerpunkte: Meinungen zum Ganztagsangebot, individuelle Förderung und außerschulische Kooperationspartner • <u>2. Förderstatistik</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderstatistik für die GTA-Anträge von Ende 2006 und Juni 2007 ▪ Grundgesamtheit: 1516 Schulen in Sachsen ▪ Stichprobe Ende 2006: 557 bewilligte Anträge (Grundschulen 237 Anträge, Mittelschulen 188 Anträge, Gymnasien 77 Anträge du Förderschulen 52); Antragsquote insgesamt: 36,7%; Stichprobe Juni 2007: 637 bewilligte Anträge (Grundschulen 294 Anträge, Mittelschulen 194 Anträge, Gymnasien 84 Anträge und Förderschulen 61 Anträge); Antragsquote insgesamt:42% ▪ Ziel: zahlenmäßige Entwicklung der Förderanträge bzw. der bewilligten Mittel über die Förderrichtlinie GTA

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Befragung sächsischer Schulen ohne GTA</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundgesamtheit: 896 Schulen ohne GTA ▪ Rücklauf: 282 Fragebögen (31,5%) ▪ Zeitraum: Frühjahr 2007 ▪ erfragt wurden Gründe, warum bisher keine Fördermittel beantragt wurden bzw. ob dies zukünftig beabsichtigt ist
JB 2007	<ul style="list-style-type: none"> • <u>1. Eltern- und Schülerbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgangsbefragung - Fragebogen ▪ Grundgesamtheit: Eltern und Schüler der 7 Mittelschulen und 4 Gymnasien der qualitativen Begleitforschung; Befragung der 5. und 6. Klassen ▪ Rücklauf Elternfragebogen: 775 von 1059 Fragebögen (73,18%) ▪ Rücklauf Schülerfragebogen: 647 von 1059 Fragebögen (61,1%) ▪ Zeitraum Schülerbefragung: Juni/Juli 2007 ▪ Ziel: differenzierte Analyse der Veränderungen und Entwicklungen über mehrere Jahre • <u>Interviews mit externen Kooperationspartnern der Schulen</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Kooperationspartnern ▪ Grundgesamtheit: 93 Kooperationspartner der 20 Projektschulen ▪ Stichprobe: 17 Kooperationspartner von 10 Schulen (Gymnasien und Mittelschulen) ▪ Themenschwerpunkte: Allgemeine Charakterisierung des Kooperationspartners und seiner Ganztagsangebote, Motivationen zur Kooperation und Entwicklung des Kooperationsverhältnisses, Qualität der Kooperation sowie Einschätzung und Bewertung des aktuellen Kooperationsverhältnisses, Zusammenarbeit mit den Lehrern/der Schule, Wünsche der Kooperationspartner
ZB 2008	<ul style="list-style-type: none"> • <u>2. Schulleiterbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Schulleiterfragebogen ▪ Grundgesamtheit: 894 Schulen mit GTA über die Förderrichtlinie im Schuljahr 2006/2007 ▪ Rücklauf: 435 von 894 Schulen (48,7%); Nach Schultyp: Grundschulen (46%), Mittelschulen (32,4%), Gymnasien (10,1%), Förderschulen (10,6%), verbundene Schulform (0,9%) ▪ Themenkomplexe: strukturelle Rahmenbedingungen der Schule, Schülerschaft, Raum- und Personalsituation, Ganztagskonzeption/ Ganztagsangebote, Kooperationspartner, Förderverfahren und Einschätzung der eigenen Umsetzung/Evaluation

	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleiterinterviews <ul style="list-style-type: none"> ▪ qualitative leitfadengestützte Interviews ▪ Grundgesamtheit: Schulleiter der 20 Schulen der qualitativen Begleitforschung ▪ Stichprobe: Schulleiter von 18 Schulen (Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien) ▪ Zeitraum: Mai/ Juni 2008 ▪ Themenkomplexe: <ul style="list-style-type: none"> ○ Schulleiterkompetenzen ○ Schulorganisation/Entscheidungsstrukturen
JB 2008	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Förderstatistik <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderstatistik für die GTA-Anträge vom Schuljahr 2007/08 und 2008/09 ▪ Stichprobe Schuljahr 2007/08: 900 bewilligte Anträge; Antragsquote insgesamt: 60,2% ▪ Stichprobe 2008/09: 1074 bewilligte Anträge (Grundschulen 544 Anträge, Mittelschulen 301 Anträge, Gymnasien 125 Anträge und Förderschulen 104 Anträge); Antragsquote insgesamt:72,6% ▪ zahlenmäßige Entwicklung der Förderanträge bzw. der bewilligten Mittel über die Förderrichtlinie GTA • 2. Eltern- und Schülerbefragung <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Fragebogen ▪ Grundgesamtheit Elternfragebogen: 1664 Eltern von 17 Schulen (5 Grundschulen, 7 Mittelschulen, 4 Gymnasien, eine Förderschule) der 19 Projektschulen ▪ Rücklauf Elternfragebogen: 875 Fragebögen (52,58%) ▪ Grundgesamtheit 1607 Schüler der Klassenstufen 3 und 4 der Grundschulen sowie 6 und 7 an Mittelschulen und Gymnasien ▪ Rücklauf Schülerfragebogen: 857 Fragebögen (53,3%) ▪ Ziel des Schülerfragebogens: Kohortenvergleich zu den Befunden des Vorjahres • 2. Einzelschulporträts – Sozialraum und Antragstellung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurzbeschreibung der Schulen der qualitativen Untersuchung ▪ Stichprobe: 19 Projektschulen ▪ Charakterisierung der einzelnen Schulen anhand ihrer strukturellen Merkmale wie auch ihrer Ganztagskonzeption <ul style="list-style-type: none"> ○ Auswertung von Sekundärdaten und die Analyse des Sozialraums ○ Bewertung der Qualität der Antragstellung: Vergleich aktueller Förderanträge mit den vorherigen hinsichtlich inhaltlicher Ausgestaltung, Zielformulierungen und Evaluationsangaben

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interviews mit den Koordinatoren der RST</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ qualitative leitfadengestützte Interviews mit allen Koordinatoren der Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur ▪ Zeitraum: September/ Oktober 2008 ▪ Themenkomplexe: <ul style="list-style-type: none"> ○ Rahmenbedingungen der Antragsbewilligung, Zusammenarbeit der GTA-Koordinatoren, Qualitätsaspekte der Antragsbewilligung, Erwartungen an zukünftige Qualitätsmaßstäbe
ZB 2009	<ul style="list-style-type: none"> • <u>2. Lehrerbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Fragebogen ▪ Grundgesamtheit: alle Lehrer (622) der 19 Projektschulen (5 Grundschulen, 7 Mittelschulen, 4 Gymnasien und 3 Förderschulen) ▪ Rücklauf: 326 von 622 Fragebögen (52,4%) ▪ Zeitraum: Frühjahr 2009 ▪ Themenschwerpunkte: Lehrerbeteiligung bei der Organisation und Durchführung von GTA, Individuelle Förderung (und Hausaufgabenbetreuung), Kooperation mit außerschulischen Partnern, kollegiales Klima, Bewertung der Erfahrungen mit dem Ganzttag sowie eigene Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche • <u>3. Einzelschulporträts - Partizipation</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppeninterviews mit Elternvertretern der jeweiligen Schulen ▪ Grundgesamtheit: Elternvertreter der 19 Projektschulen ▪ Stichprobe: 15 der 19 Projektschulen ▪ Zeitraum: Oktober 2008 bis Juni 2009 ▪ Themenschwerpunkt: Umsetzung der Partizipation von Eltern und Schülern an den einzelnen Schulen ▪ Ergänzung der Ergebnisse der standardisierten Befragungen von Schülern und Eltern 2007 und 2008 durch die Interviews
JB 2009	<ul style="list-style-type: none"> • <u>3. Eltern- und Schülerbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Fragebogen ▪ Grundgesamtheit Elternfragebogen: 1816 Eltern der 19 Projektschulen ▪ Rücklauf Elternfragebogen : 873 der 1816 Eltern von 18 der 19 Projektschulen (53,6%) ▪ Grundgesamtheit Schülerfragebogen: Stichprobe Schülerfragebogen: 1603 Schüler der Klassenstufen 3 und 4 der Grundschulen sowie 6 und 7 an Mittelschulen und Gymnasien ▪ Rücklauf Schülerfragebogen: 988 von 1603 (61,6%) ▪ Zeitraum: Ende des Schuljahres 08/09 bzw. Beginn des Schuljahres 09/10 ▪ Themenkomplexe des Schülerfragebogens: Schulfreude, Teilnahme an den und die Einschätzung der Ganztagsangebote(n), Rhythmisierung (Schultagsgestaltung, Schulspeisung), Partizipation (Einschätzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten), Unterrichtsgestaltung (Lehr- und Lernformen) und Individuelle Förderung (Hausaufgabenbetreuung) ▪ Vergleich zu den Ergebnissen der ersten beiden Erhebungswellen

ZB 2010	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Teilnehmende Beobachtungen</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ganztägige Unterrichts- bzw. Schultagbeobachtungen anhand einer Klasse mithilfe vorstrukturierter Beobachtungsbögen ▪ Stichprobe: 18 der 19 Projektschulen ▪ Zeitraum: Oktober 2009 bis Mai 2010 ▪ Themenschwerpunkte: Rhythmisierung und Unterrichtsentwicklung
JB 2010	<ul style="list-style-type: none"> • <u>3. Schulleiterbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Schulleiterfragebogen ▪ Grundgesamtheit: 1167 Schulen mit GTA über die Förderrichtlinie im Schuljahr 2009/2010 ▪ Rücklauf: 522 Schulen von 1167 (44,7%); Nach Schultyp: Grundschulen (52,6%), Mittelschulen (26,5%), Gymnasien (8,6%), Förderschulen (10,9%), verbundene Schulform (1,3%) ▪ Themenkomplexe: strukturelle Rahmenbedingungen der Schule, Schülerschaft, Raum- und Personalsituation, Ganztagskonzeption/Ganztagsangebote, Kooperationspartner, Förderverfahren und Einschätzung der eigenen Umsetzung/ • <u>3. Lehrerbefragung (sachsenweit)</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Fragebogen ▪ sachsenweite Befragung der Lehrer von Schulen mit Ganztagsangeboten ▪ mehrstufiges Auswahlverfahren ▪ Grundgesamtheit: 15022 Lehrer an 691 Schulen ▪ Rücklauf: 3675 von 15022 Fragebögen (24,5%) ▪ Themenkomplexe: Lehrerbeteiligung bei der Organisation und Durchführung von GTA, Präferenz/Einstellungen zur Organisationsform einer Schule mit GTA, Individuelle Förderung/Leistungsdifferenzierung, Einbindung außerschulischer Kooperationspartner/Kooperationspraxis, Einschätzung des aktuellen Ganztagsbetriebs, Zufriedenheit mit zentralen Aspekten des Ganztagsbetriebs im Schuljahr 2009/10, schulartspezifische Fortbildungsbedarfe und wahrgenommene Schulentwicklung • <u>Leitfadeninterviews mit GTA-Koordinatoren</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leitfadengestützte Interviews bzw. Kleingruppenbefragungen mit GTA-Koordinatoren sowie Schulleitern ▪ Stichprobe: GTA-Koordinatoren bzw. Schulleiter der 18 Projektschulen ▪ Themenkomplexe: <ul style="list-style-type: none"> ○ Entwicklungsschritte - Schulentwicklung mit GTA seit 2006 – Ausgangspunkt, Entwicklungsweg, entscheidende Punkte, Veränderungen ○ Bewertung der aktuellen Situation ○ Ziele und Visionen ▪ Ziel: Zugang zur Wahrnehmung von Schulentwicklungsprozessen, Zwischenresümees bezüglich der einzelschulischen Entwicklungswege seit 2006 ▪ Zeitraum: November/ Dezember 2010

ZB 2011	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Analyse Schulprogramm und GTA-Anträge</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltsanalyse des Schulprogramms sowie der GTA-Anträge ▪ Überblick über die Gestaltung und den Inhalt der Schulprogramme sächsischer Schulen ▪ Grundgesamtheit: 1167 sächsische Schulen mit GTA-Antrag für das Schuljahr 2010/11 ▪ Stichprobe: 68 Anträge von 1167 wurden in die Analyse einbezogen ▪ Ziel: Ermittlung der Qualität von Schulprogrammen sowie die Art und Weise der wechselseitigen Bezüge zwischen Schulprogramm und GTA-Konzeption Die Analyse dieser Dokumente ermöglicht Aussagen zur Güte der konzeptionellen Grundlagen von Schulentwicklungsprozessen • <u>Analyse der Angebote individueller Förderung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltsanalysen entwickelter Angebotsraster sowie leitfadengestützte Interviews und Gruppenbefragungen ▪ Stichprobe: 18 Projektschulen ▪ Ziel: Qualitätsanalyse der Angebote sowie die Wahrnehmungen der Beteiligten standen im Vordergrund der Untersuchung <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhaltanalyse: Auskünfte zur thematischen Ausgestaltung von Forder- und Förderangeboten; Charakterisierung des Verhältnisses von Angeboten für leistungsschwache und starke Schüler. ○ leitfadengestützte Interviews (Gruppenbefragungen: Wahrnehmungen und Einschätzungen der Forder- und Förderangeboten durch die Beteiligten
JB 2011	<ul style="list-style-type: none"> • <u>4. Schulleiterbefragung (online)</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Online-Schulleiterfragebogen ▪ Grundgesamtheit: 1178 Schulen mit GTA über die Förderrichtlinie im Schuljahr 2011/2012 ▪ Rücklauf: 633 von 1178 Schulen (53,74%); Nach Schultyp: Grundschulen (49,2%), Mittelschulen (24,4%), Gymnasien (12,1%), Förderschulen (7,9%), verbundene Schulform (3,3%) ▪ Ziel: Erfassung von ersten Erfahrungen und Einschätzungen der Schulen mit den Veränderungen des Förderinstrumentes aufgrund der Neufassung der FRL GTA • <u>Analyse Evaluationsberichte</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ qualitative und quantitative Inhaltsanalyse der Evaluationsberichte ▪ Stichprobe: Evaluationsberichte zum Förderzeitraum des Schuljahres 2010/11; systematische Auswahl von Evaluationsberichten an den Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur ▪ die Auswertung der Evaluationsberichte gliederte sich in eine Grob- und Feinanalyse ▪ Ziel: Feststellung von Entwicklungsbedarfen hinsichtlich interner Evaluation ▪ Zeitraum: Mai/ Juni 2011

ZB 2012	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interviews zur schulinternen Evaluation des GTA</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leitfadengestützte Interviews und Gruppenbefragungen ▪ Stichprobe: Evaluationsinvolvierte Lehrer und Schulleiter von 15 der 18 Projektschulen ▪ Themenschwerpunkte: Schul- und Qualitätsentwicklung ▪ Ziele: Zugänge zur internen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen zu bekommen sowie Einblicke in die Qualitätssicherung und –entwicklung des Ganztags mithilfe systematischer Evaluationen zu erhalten ▪ Darstellung als Schulporträts ▪ Zeitraum: April bis Juni 2012 • <u>Analyse Individuelle Förderung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ inhaltsanalytische Auswertung der Angebotsraster (siehe ZB 2011) und leitfadengestützte Interviews sowie Gruppengespräche mit Angebotsleitern und Schülern ▪ Stichprobe Interviews: 12 der 18 Projektschulen (3 Gymnasien 4 Mittelschulen und 5 Grundschulen) ▪ Themenkomplexe: Angebotsgestaltung, Motivation und Qualifikation des Leiters, Teilnahmeentscheidung und Diagnostik im Rahmen der Förderangebote, Schnittstelle zwischen Unterricht und GTA, Beobachtung der Leistungsentwicklung bei Schülern im Ganztage, Hemmende/fördernde Rahmenbedingungen bzw. Verbesserungsvorschläge ▪ Zeitraum: Frühjahr 2011
JB 2012	<ul style="list-style-type: none"> • <u>4. Eltern- und Schülerbefragung</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ schriftlicher Fragebogen ▪ Grundgesamtheit Elternfragebogen: 1833 Eltern der 17 Projektschulen ▪ Rücklauf Elternfragebogen : 958 der 1833 Eltern von 13 der 17 Projektschulen (52,3%) ▪ Grundgesamtheit Schülerfragebogen: Stichprobe Schülerfragebogen: 1833 Schüler der Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien ▪ Rücklauf Schülerfragebogen: 1013 von 1833 (55,3%) ▪ Zeitraum: Schuljahr 2011/2012 ▪ Themenkomplexe des Schülerfragebogens: Schulfreude, Zufriedenheit mit verschiedenen schulischen Aspekten, Hortbesuch der Grundschüler, GTA-Teilnahme, Gründe und Motivationen für die Teilnahme an Ganztagsangeboten, Einschätzung der Ganztagsangebote durch die Schüler, Besuch von Förderangeboten, Einschätzung des Ganztagsbesuchs durch Schüler der Sekundarstufe II, Schülerwünsche zu GTA-Bereichen, Gründe für die Nichtteilnahme an den Ganztagsangeboten, Bevorzugung von Schule mit oder ohne GTA, weitere Einschätzungen zum Schultage, Partizipation und Mitbestimmung der Schüler ▪ Vergleich zu den Ergebnissen der ersten drei Erhebungswellen

**Abschlussbericht
2013**

- **5. Schulleiterbefragung (online)**
 - Online-Schulleiterfragebogen
 - Grundgesamtheit (erreichte Teilnehmer): 1179 Schulen mit GTA über die Förderrichtlinie im Schuljahr 2012/2013
 - Rücklauf: 353 Schulen von 1179 (29,9%); Nach Schultyp: Grundschulen (50%), Mittelschulen (22,6%), Gymnasien (13,7%), Förderschulen (10%), verbundene Schulform (3,7%)
 - Themenkomplexe: Arbeits-und Organisationstrukturen, Partizipation, Qualitätsentwicklung, Struktur der Schultage, Kooperation, Zielstellungen, Ganztagskonzeption/Ganztagsangebote, Förderverfahren und Einschätzung der eigenen Umsetzung, Resümee zur FRL GTA
- **Interviews mit den GTA-Verantwortlichen**
 - leitfadengestützte Interviews und Gruppenbefragungen
 - Stichprobe: GTA-Koordinatoren und Schulleiter von 15 der 16 Projektschulen
 - Themenschwerpunkte: Abschließende Bewertung des Förderverfahrens gemäß der FRL GTA sowie zu Umsetzung der GTA an den Schulen
- Zeitraum: Frühjahr/Sommer 2013

III Themenbezogene Ergebnisse

Die Darstellung der themenbezogenen Ergebnisse in der Zusammenschau erfolgt entsprechend dieser Gliederung:

1. Einführung in die Thematik
2. Darstellung der untersuchten Aspekte zur Thematik und verwendete Methoden
3. Ergebnisse zu den einzelnen Aspekten im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung von 2006 – 2013
4. Zusammenschau der Befunde
5. Gelingensbedingungen und Empfehlungen

1. Arbeitsstrukturen/Organisations-/Steuermechanismen/Strukturen zur Qualitätssicherung/-entwicklung

1.1 Notwendigkeit der Etablierung von Arbeits- und Organisationsstrukturen zur Sicherung ganztägiger Angebote an sächsischen Schulen

Mit der FRL GTA wurde an vielen Schulen neues Terrain betreten, welches den Ausbau vorhandener und auch die Etablierung neuer Arbeits- und Organisationsstrukturen notwendig machte. Durch die im Rahmen der FRL GTA seit 2005 anvisierten Veränderungen hinsichtlich eines stärker rhythmisierten Schultages, die Organisation thematisch verschiedener zusätzlicher Angebote, die vermehrte Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, die stärkere Einbindung von Eltern, Schülern und Lehrern, die Eigenständigkeit bei der Qualitätsentwicklung der Angebote sowie die dazu notwendige konzeptionelle Arbeit stellten und stellen neben den umfassenden Zielen ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung nach wie vor Herausforderungen dar, die neben dem eigentlichen Unterrichtsbetrieb bewältigt werden mussten und müssen. Gemäß der Definition von Ganztagschulen der KMK sollen außerunterrichtliche und unterrichtliche Angebote/Inhalte miteinander verknüpft sein, wodurch zugleich Kommunikations- und Kooperationserfordernisse formuliert worden sind. Die Gesamtverantwortung für die Organisation des Ganztags trägt dabei die Schulleitung, die durch die zusätzlichen Aufgaben stärker gefordert ist, Aufgaben zu delegieren. Aufgrund der Struktur des Förderprogramms und dessen Modifikation sind ebenso die Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung/Schulaufsicht und dem Schulträger bzw. Förderverein bei der Antragsstellung und Verwendungsnachweiserstellung notwendig. In den Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur wurden dafür jeweils eine GTA-Referenten-Stelle sowie weitere Sachbearbeiterstellen geschaffen. Begleitende Unterstützungsangebote der Servicestelle Ganztagsangebote Dresden und der Sächsischen Bildungsagentur trugen thematisch und verfahrensbezogen zur Ausgestaltung der GTA an sächsischen Schulen bei. Im Rahmen dieses Abschnittes sollen Ergebnisse zu Aspekten der Arbeits- und Organisationsstruktur sowie zur Qualitätssicherung aus der wissenschaftlichen Begleitung zusammengetragen werden. Aus der Reflexion der Ergebnisse zu vergangenen und derzeit verbreiteten Strukturen wird abschließend der Blick auf die aktuelle Entwicklung im Rahmen der Umstellung (SächsGTAVO) und die damit verbundenen Herausforderungen und Notwendigkeiten gelenkt.

1.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zu Arbeits- und Organisationsstrukturen

Zu den Arbeits- und Organisationsstrukturen sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgende Aspekte untersucht worden:

- Konzeptionelle Arbeit – Qualität der GTA-Konzeptionen
- Bedarfsermittlung, Qualitätssicherung und -entwicklung
- Prozessgestaltung, -organisation und -steuerung
- Rolle der Schulleitung und spezieller GTA-Steuergruppen
- Aufgaben und Verantwortliche der GTA-Koordination
- Bewertung von Unterstützungsangeboten
- Beratungsbedarf der Schulen

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

- Dokumentenanalysen (Antragsunterlagen, GTA-Konzeptionen, Schulprogramme und Evaluationsberichte)
- Experteninterviews mit den GTA-Referenten
- Leitfadeninterviews (GTA-Koordinatoren der Schulen sowie mit der Schulleitung)
- Gruppenbefragungen Evaluationsakteure
- Standardisierte Lehrer- und Schulleiterbefragungen

1.3 Ergebnisse zu Arbeits- und Organisationsstrukturen

1.3.1 Konzeptionelle Arbeit – Qualität der GTA-Konzeptionen

Die Qualität der ersten bis 2006 eingegangenen Anträge war aus **Sicht der GTA-Referenten** deutlich verbesserungswürdig. Die Koordinatoren erwarteten damals Verbesserungen durch Lernprozesse infolge einer wiederholten Antragsstellung. Die meisten der genannten Ziele in den GTA-Konzeptionen lagen 2006 auf allgemeinpädagogischer Ebene. Empfohlen wurde aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung daher vor allem mehr Prägnanz und Klarheit in den Zielformulierungen. Auch aus **Interviews mit den GTA-Referenten der SBA 2008** ging hervor, dass gute Anträge, d.h. Anträge die kurz und prägnant die zentralen Aspekte der Förderung stimmig aufgreifen und vollständig beschreiben, eher selten waren. Es wurde von den Koordinatoren eine große Heterogenität der Antragsqualität registriert. Dennoch konnten 2008 bereits Tendenzen zu einer höheren Antragsqualität, sowohl bei Erst- als auch bei Folgeanträgen festgestellt werden. Gute Folgeanträge zeichneten sich dadurch aus, dass sie eine Entwicklung beschrieben sowie ein Mindestmaß an Evaluation nachweisen konnten. Probleme bei der Antragstellung konzentrierten sich erneut auf vage Zielformulierungen, die Vernachlässigung des Moduls I, den fehlenden Abgleich von Konzeption und Finanzierung sowie die ungenaue oder auch fehlende Beschreibung von Projekten bzw. Projektphasen. Einige Koordinatoren räumten ein, dass die fehlenden oder falschen Angaben nicht ausschließlich von den Schulen selbstverschuldet sind, sondern dass die FRL GTA für Schulen vor allem hinsichtlich bestimmter Module/Zuordnung der Angebote zu Modulen sowie der Berechnung von Eigenarbeitsleistungen schwer zu verstehen war. In der Regel wurden fehlende Angaben nachgefordert oder mithilfe der Koordinatoren, Sachbearbeiter und/oder Referenten zu konkretisieren versucht. Da kein Antrag abgelehnt worden ist, konnte ein positives „vertrauensvolles“ Verhältnis der GTA-Referenten der SBA zu den Schulen aufgebaut werden und gewahrt bleiben. Nur vereinzelt berichteten die Koordinatoren, dass bewusst „gemauschelt“ wurde, um höhere Fördersummen zu erhalten. Ein Koordinator beschrieb die Situation als „absolute[n] Drahtseilakt“. Einerseits mangelte es an klaren Kriterien zur Antragsbewertung, andererseits ließ sich anhand des Antrags nur bedingt die schulische Realität erkennen. In diesem Zusammenhang plädierten mehrere Koordinatoren 2008 für eine enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulreferenten.

Bei der Entwicklung der Ganztagskonzeption, so die Ergebnisse der **ersten Schulleiterbefragung 2006**, hatten vor allem folgende Aktivitäten und Maßnahmen eine große Bedeutung: 93,1 Prozent aller Schulen haben kollegiumsinternen Diskussionsrunden bei der Entwicklung der Ganztagskonzeption eine große Bedeutung beigemessen. Bei über 50 Prozent der Schulen erlangten außerdem die Sichtung von Informationsmaterialien zu Schul- und Unterrichtsqualität (68,5%),

Erörterungen mit dem Schulträger (60,6%), die Bildung einer Konzept- oder Steuergruppe (59,2%) und Gespräche mit außerschulischen Kooperationspartnern (53,5%) eine große Bedeutung bei der Entwicklung des Ganztagskonzepts. Kaum eine Bedeutung hatten 2006 hingegen Aktivitäten und Maßnahmen wie Besuche von Schulen mit vergleichbaren Angeboten (25,7%), Beratung durch die Servicestelle (21,4%), schulexterne Evaluationsbefunde (19,1%) und die Inanspruchnahme von Schulentwicklungsberatungen (10,1%). An dieser Stelle muss eingeräumt werden, dass erst ab Frühjahr 2006 überhaupt Beratungen durch die Servicestelle möglich waren. Am häufigsten gaben Schulen (95,9%) an, sowohl Schülerwünsche/Schülerinteressen als auch die Umsetzung des Schulprogramms in der Ausgestaltung ihrer Ganztagsangebote berücksichtigt zu haben. Einen ähnlich hohen Stellenwert hatten 2006 die Ressourcen, Fähigkeiten und Ideen des Personals (89,2%), bereits bestehende Angebote (85,1%) wie auch die Wünsche und Interessen des angestellten Personals (83,8%). Die vorherrschenden Problemlagen fanden mit 58,9 Prozent etwas weniger Eingang in die Gestaltung der Ganztagsangebote. Fast die Hälfte aller Schulen gab im Zuge der ersten Schulleiterbefragung 2006 auch an, Angebote von Kooperationspartnern bei der Ausgestaltung ganztägiger Angebote berücksichtigt zu haben.

Im Rahmen des sächsischen Förderverfahrens zum Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen wurde mit der Förderrichtlinie vom 02.02.2011 unter dem Punkt 2.1 hervorgehoben, dass Ganztagsangebote „im Rahmen einer pädagogischen Gesamtkonzeption, die die Schule auf der Basis des Schulprogramms erarbeitet hat“, förderfähig waren (SMK 2011a, S. 1). Unter Punkt 4.1 wurde diese Notwendigkeit folgendermaßen wiederholt: „Es ist eine von der Schule erarbeitete pädagogische Gesamtkonzeption vorzulegen, die auf dem Schulprogramm basiert und von der Schulkonferenz jährlich zu beschließen ist.“ (ebd.). 2011 ließen sich in diesem Zusammenhang folgende Ergebnisse ermitteln: Mithilfe eines Analyserasters konnten sich verschiedene Ver- und Anknüpfungsmöglichkeiten von GTA und Schulprogramm feststellen werden. Wenn erläuternde Beschreibungen des Abschnittes „Bezug zum Schulprogramm“ im Antragsformular der FRL GTA vorgenommen wurden, dann entweder mit der Argumentation, dass GTA zwingend notwendig ist, um Ziele des Schulprogrammes überhaupt erreichen zu können, oder, dass der Ganztage eine zusätzliche Möglichkeit darstellt, bestimmte Ziele des Schulprogrammes besser als bisher anstreben zu können. Einige Schulen integrierten den Ganztage vollständig in das Schulprogramm, oftmals jedoch ohne erläuternde Bezüge. Unterschiede zwischen den Bezügen zum Schulprogramm bestanden außerdem im Hinblick auf die Explikation und Spezifikation der (Schulprogramm-) Ziele, die relevant für den Ganztage sind.

Entsprechend der **Antragsanalyse 2011** konnten bei der Mehrheit der Anträge (62,3 %; N = 157 vs. 37,7 %, N = 95) wechselseitige und erläuternde Bezüge zwischen Schulprogramm und GTA festgestellt werden, die jedoch hinsichtlich Qualität und Quantität erheblich variierten. Der Gestaltungsanforderung der FRL GTA, Bezüge

„kurz und prägnant“ herzuleiten, kamen nur 48,4 Prozent in hohem Maße und noch einmal 27,4 Prozent der Schulen, die Zusammenhänge erläutert haben, annähernd nach. Dieses Ergebnis konnte als zufriedenstellend bewertet werden. Allerdings zeigte eine **Analyse von Schulprogrammen 2011**, dass diese häufig unvollständig waren. Vor allem die Aspekte Evaluation, Ausgangssituation und Rahmenbedingungen fehlten vergleichsweise häufig (vgl. ZB 2011).

1.3.2 Bedarfsermittlung, Qualitätssicherung und –entwicklung

Im Rahmen der **zweiten Schulleiterbefragung 2008** gaben 236 Schulleiter (55%) an, zur Überprüfung der gestellten Ziele ihrer Ganztagskonzeption Methoden zur schulinternen Evaluation benutzt zu haben. Allerdings ist der Anteil der Schulen, die bis dahin noch keine schulinterne Evaluation durchführte, mit 45 Prozent nicht unerheblich ausgefallen. Unterschiede traten dann zutage, wenn die Anteile der evaluierenden Schulen in Abhängigkeit zu ihren bisher gestellten Förderanträgen berechnet wurden. Demzufolge ließ sich feststellen, dass deutlich weniger Schulen, die erst einen Antrag gestellt hatten (40,9%), ihre Ziele evaluiert haben als die Schulen, die bereits zwei (53,4%), drei (63,6%) oder vier Anträge (59,4%) gestellt hatten. Bei **der dritten Schulleiterbefragung 2010** konnte ein Zuwachs an schulintern evaluierenden Schulen von knapp 30 Prozent festgestellt werden. Nur noch 15,6 Prozent aller befragten Schulleiter gab an, auch 2010 noch keine Evaluation zur Überprüfung der gesetzten Ganztagsziele durchgeführt zu haben. Der Zusammenhang von Anzahl an Förderanträgen und schulinterner Evaluation aus dem Jahre 2008 konnte auch 2010 in leicht abgewandelter Form ermittelt werden: Schulen mit einer frühen Antragstellung (KJ² 2005 - KJ 2006) verzeichnen eine etwas höhere Evaluationsquote (90,0%) als bei einer mittleren (SJ 2006 - KJ 2008) bzw. späteren (SJ 2008 - KJ 2010) Stellung des Antrags (81,5 /84,3%) (vgl. JB 2010).

Im Rahmen der **zweiten Lehrerbefragung 2009** wurden verschiedene Methoden zur Schulentwicklung erhoben. Zu den Ergebnissen ließ sich 2009 Folgendes festhalten (vgl. ZB 2009): Vier Aspekte wurden aufgegriffen, die einen Hinweis dazu liefern sollten, inwieweit welche Methoden bereits an den befragten Schulen mit GTA eingesetzt werden. Erstens sollten die Lehrer einschätzen, inwieweit die Schulleitung unterschiedliche Methoden wie Unterrichtsbesuche, Teambuildingmaßnahmen oder die Organisation von kollegialen Hospitationen mit dem Ziel einsetzen, den Unterricht und somit das Lernen der Schüler zu verbessern. Zweitens wurden die Lehrer danach gefragt, ob im Kollegium oft bei der Unterrichtsgestaltung in Lehrerteams zusammen gearbeitet wird. Drittens wurden die Lehrer aufgefordert einzuschätzen, inwieweit in ihrer Schule zwischen den Kollegen systematisch Fortbildungserfahrungen ausgetauscht werden. Schließlich sollten die Lehrer Angaben zum Lehrerengagement hinsichtlich der schulinternen

² KJ = Kalenderjahr

Evaluation bzw. Selbstevaluation machen. Am häufigsten tauschten die Lehrer untereinander Fortbildungserfahrungen aus. 7 von 10 Lehrern gaben an, dass dies an ihrer Schule praktiziert wird. Etwas weniger, aber immerhin noch etwas mehr als zwei Drittel aller Lehrer erlebten in ihrem Schulalltag, dass die Schulleitung verschiedene Methoden (z. B. Unterrichtsbesuche, Teambildung, Organisation von kollegialen Hospitationen) mit dem Ziel einsetzt, den Unterricht und das Lernen zu verbessern. Hinsichtlich dieser Methoden gaben vergleichsweise die meisten Lehrer an, dass das auf ihre Schulleitung „voll zutrifft“ (21,3 Prozent). Knapp 65 Prozent der Lehrer meldeten 2009 zurück, dass sich die meisten ihrer Kollegen für die Selbstevaluation der Schule engagieren. Am wenigsten scheint, den Ergebnissen zufolge, die gemeinsame Unterrichtsgestaltung in Lehrerteams stattzufinden. Nur noch 62,2 Prozent gaben an, dass das auf ihre Schule „eher“ bzw. „voll“ zutrifft. Insgesamt betrachtet, haben mehr als 60 Prozent der Lehrer jeweils den Aussagen zugestimmt. Es kann daher formuliert werden, dass die abgefragten Methoden der Schulentwicklung an den befragten sächsischen Schulen weit verbreitet sind und daher eine breite Basis geschaffen wurde, die eine systematische Weiterentwicklung von Schulqualität ermöglicht. Mit welcher Qualität diese Methoden eingesetzt werden, konnte anhand dieser Ergebnisse allerdings nicht festgestellt werden.

Neben diesen Ergebnissen für die befragten Lehrer insgesamt muss jedoch auch bei den Methoden der Schulentwicklung festgestellt werden, dass die Häufigkeiten der Zustimmungen einzelanschulspezifisch stark variierten. Es konnte somit davon ausgegangen werden, dass ein solch positives Ergebnis lediglich den Durchschnitt repräsentiert, aber nicht auf alle Schulen gleichermaßen zutreffen wird. So wurde deutlich, dass mindestens 60 Prozentpunkte zwischen den Schulen, bei denen die Lehrerschaft geschlossen angab, dass die jeweilige Methode an der Schule praktiziert wird, und denen, die derartige Methoden an der Schule kaum registrieren, lagen. Die größten Unterschiede bestanden hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung in Lehrerteams. Die vergleichsweise geringsten Unterschiede sind beim Austausch von Fortbildungserfahrungen und beim Engagement der Lehrer für die Selbstevaluation der Schule zu erwarten gewesen. Als Einflussfaktoren der Varianz konnten die Schulart, Schulkultur sowie die Schulgröße herausgearbeitet werden: Durch ein vergleichsweise überschaubares Kollegium und kleinere Schulgebäude (von Grund- und Förderschulen) waren vermutlich eher Kontaktmöglichkeiten gegeben, die Anreize für die Zusammenarbeit der Lehrer untereinander lieferten. Vermutlich spielten die Einstellungen der Lehrer der verschiedenen Schularten sowie ihr Professionsverständnis ebenfalls eine bedeutende Rolle. Einzelschulunterschiede verwiesen hierbei auf den Einfluss der spezifischen lokalen Schulkultur.

Die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Lehrerzufriedenheit mit dem GTA und die Anwendung von Methoden der Schulentwicklung führten zu folgenden Ergebnissen: Am bedeutendsten für die Zufriedenheit mit dem Ganztagsangebot sind den Ergebnissen zufolge der Austausch von Fortbildungserfahrungen und das

Engagement der meisten Lehrer für die Selbstevaluation der Schule. Beide Aspekte stehen in engem Zusammenhang mit ganztägigen Angeboten. Selbstevaluation musste im Förderantrag nachgewiesen werden, Fortbildungsmaßnahmen und der Austausch darüber, ermöglichten möglicherweise einen souveränen Umgang mit Innovationen, sei es im Bereich des Unterrichts, zusätzlicher Angebote oder hinsichtlich einer umgestalteten rhythmisierten Tagesstruktur. Der kommunikative Austausch und die stetige Rückmeldung mittels schulinterner Evaluation sowie das Bemühen der Mehrheit der Lehrer eines Kollegiums um Weiterentwicklung können dadurch eine hohe Zufriedenheit der Lehrer mit dem Ganztagsbetrieb unterstützen. Insbesondere der Austausch von Fortbildungserfahrungen befördert ebenso eine Steigerung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Von einem regelmäßigen Austausch können die Lehrer eines Kollegiums in zweierlei Hinsicht profitieren. Zum einen können Wissensstände angeglichen und Kenntnisse weitergegeben werden und zum anderen kann ein positives kollegiales Klima durch den wechselseitigen Austausch gepflegt werden (vgl. ZB 2009).

Im Rahmen der **inhaltsanalytischen Einschätzung und Deskription von vorliegenden Evaluationsberichten 2011** ließen sich Ergebnisse zur Art und Weise schulinterner Evaluationen im Ganztag ermitteln sowie Entwicklungsbedarfe ableiten. Dabei sind eine Grob- und eine Feinanalyse durchgeführt worden. Die Ergebnisse der Grobanalyse beziehen sich auf 412 von insgesamt 1193 Evaluationsberichten (34,5 Prozent), die zum Erhebungszeitraum den Förderanträgen sächsischer Schulen mit Ganztagsangeboten beigelegt waren. 213 von 412 Evaluationsberichte (Anteil an Antragstellern insgesamt: 17,9%) wurden im Rahmen der Feinanalyse entlang verschiedener Kategorien differenzierter untersucht. Bei der Grobanalyse konnte festgestellt werden, dass ca. 85 Prozent der Evaluationsberichte nach dem aktuellen Antragsformular, ca. 9 Prozent nach dem „alten“ Formular und ca. 6 Prozent in einer alternativen Art und Weise gestaltet waren. Die Angaben zu den Methoden waren allerdings nur bei 31 Prozent ausnahmslos adäquat. D.h. diese Schulen verwendeten ausschließlich korrekte (z. B. schriftliche Befragung mit Fragebogen, Gruppendiskussionen) oder allgemeine nicht näher spezifizierte Methoden (z.B. Gesprächsrunden, Beobachtungen). Bei knapp 87 Prozent der Evaluationsberichte war mindestens eine dieser beiden Methoden enthalten. Des Weiteren ließen sich dabei auch Angaben finden, die den Anforderungen an ein systematisches und fokussiertes empirisches Vorgehen eher oder gar nicht gerecht werden (z.B. Dienstberatungen, Stammtisch, Partizipationsmaßnahmen, spontane Absprachen, Wettkampfergebnisse). Schulen sollten in diesem Zusammenhang Gütekriterien erhalten, die kurz und knapp Maßstäbe für Evaluationsmethoden verdeutlichen. In der Zusammenschau der Ergebnisse zur Feinanalyse zum ersten Teil des Evaluationsberichtes („*Beschreiben Sie kurz die Bereiche, die von Ihnen evaluiert wurden und die entsprechenden Ziele.*“) ließ sich auch 2011 besonderer Bedarf hinsichtlich der Explikation und der Konkretisierung der Zielformulierungen feststellen. Evaluationsbereiche wurden dagegen in nahezu 95 Prozent aller

Berichte, wenn auch mit sehr unterschiedlicher Präzision und Abgrenzung zu weiteren Bereichen des schulischen Ganztags, angegeben. Im Hinblick auf die zweite Frage des aktuellen Formulars („*Welche Evaluationsmethoden wurden mit welchen Ergebnissen durchgeführt?*“) konnte ermittelt werden, dass die Schulen in den meisten Fällen versucht haben, Methoden und Ergebnisse darzustellen. Eine deutliche Mehrheit (73,1%) der Berichte stellte in diesem Zusammenhang außerdem inhaltlich positiv zu bewertende Befunde zu ihrer Ganztagsarbeit dar. Verbesserungswürdig schienen vor diesem Hintergrund allerdings die Zuordnung der Ergebnisse zu den Methoden sowie eine methodenangemessene Ergebnisdarstellung. In Bezug auf die dritte Frage des Formulars („*Welche Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit wurden aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet?*“) waren zwar bei der Hälfte aller Berichte Zielbewertungen erkennbar, die Explikation dieser Zielbewertung konnte jedoch ebenfalls als verbesserungswürdig eingeschätzt werden. Denn nur ein Drittel stellte klar und deutlich die Bewertungen gesetzter Ziele dar. Vergleichsweise den höchsten Verbesserungsbedarf haben die Schulen im Rahmen der dritten Fragestellung bei der Formulierung ergebnisbasierter Schlussfolgerungen. Nur etwas mehr als ein Fünftel aller Berichte wurde dieser Anforderung gerecht (vgl. ZB 2011).

Mithilfe von **Interviews mit den zentralen Evaluationsakteuren** von 14 Schulen mit GTA konnten **2012** folgende wichtige Einflussgrößen für die Art und Weise der Evaluation und schließlich auch für die zu erwartenden Effekte hinsichtlich der Qualitätsentwicklung der GTA herausgearbeitet werden:

- Nutzungserfahrungen aus vergangenen Evaluationen,
- Einbindung in die Gesamtevaluation der Schule,
- Ablauf/Methodik,
- Unterstützung durch das Kollegium,
- Evaluationskompetenzen,
- Evaluationscharakter,
- Evaluationsverständnis,
- Annahmen zur Verwendung des Berichts durch die Bewilligungsbehörde,
- subjektive Bewertung der Güte des Berichts und
- Umfang der zusätzlichen Erkenntnisse aus der internen Evaluation der GTA.

Allen Schulen war 2012 die Tatsache gemeinsam, dass bisher keinerlei Rückmeldungen zum Evaluationsbericht von der SBA registriert werden konnten.

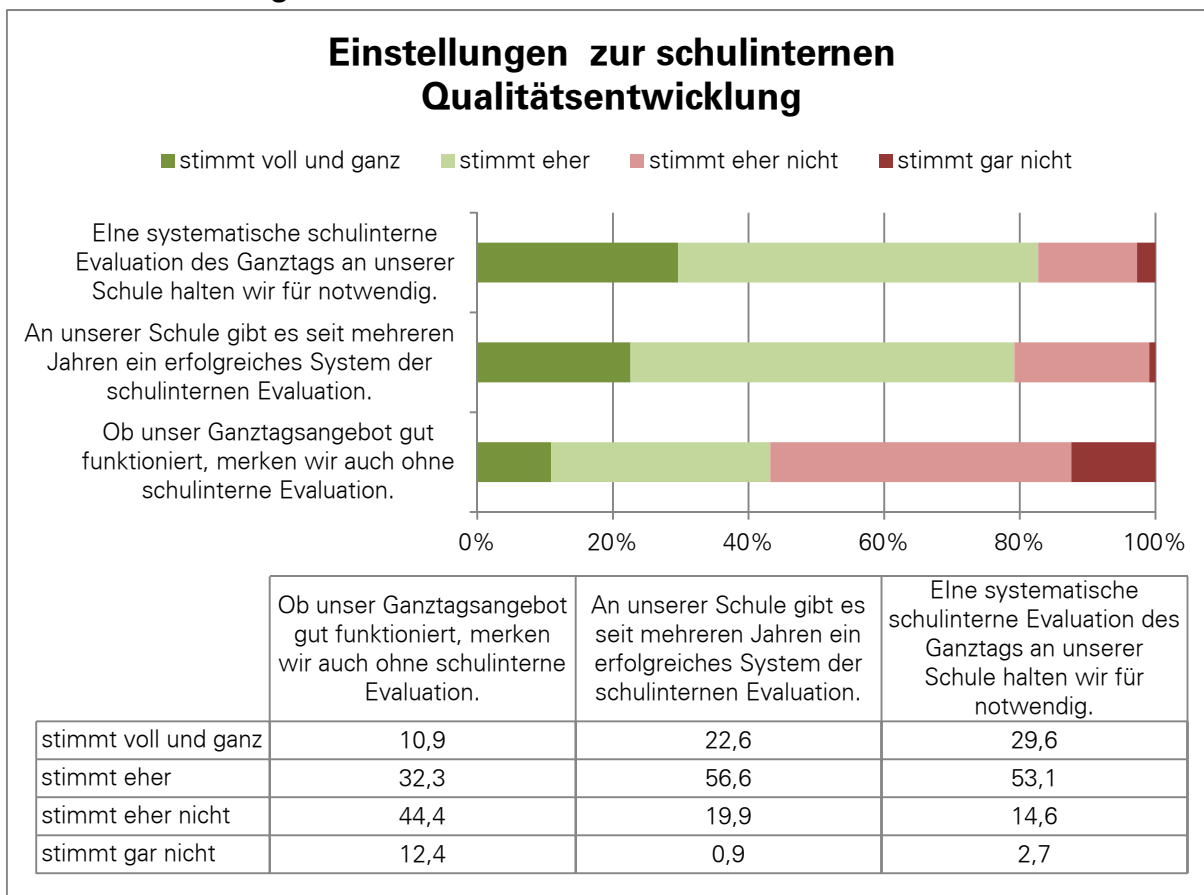
Durch den analytischen Vergleich der Aussagen zu den Leitfragen der Interviews ließen sich vier Gruppen von Schulen voneinander unterscheiden: Die erste (5 von 14 Schulen) ist die Gruppe, bei der Evaluation i. S. „pragmatischer Reflexionen ohne zusätzlichen Nutzen“ stattfindet. Die Evaluation des Ganztags beschränkt sich bei

den Schulen dieser Gruppe auf Gespräche, Eindrücke, informelle Kontakte und spontanen Erfahrungsaustausch. Die interne Evaluation des Ganztags wird bei diesen Schulen nicht im Sinne eines Instruments zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen verwendet. Hemmend wirkten sich dabei vor allem die Erwartungshaltung an die SBA und der Mangel an erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Akteure aus. Von gezielten Rückmeldungen der SBA zur Qualität der eingereichten Evaluationsberichte lassen sich höchstwahrscheinlich Effekte bezüglich einer intensiveren Arbeit mit schulinterner Evaluation erwarten. Dies setzt jedoch voraus, dass mit der Art und Weise der internen Evaluation der GTA tatsächlich Konsequenzen im Förderverfahren verbunden werden. Zugleich sind unterstützende Angebote zum Erwerb notwendiger Kompetenzen und Fähigkeiten erforderlich, da diese Schulen weniger auf umfangreiche Erfahrungen und Qualifikationen aufbauen können. Die Schulen der zweiten Gruppe (3 von 14 Schulen) einte vor allem die Art und Weise der Vorgehensweise und der daraus gewonnene Nutzen für die Weiterentwicklung des Ganztags. In der Vergangenheit konnten an diesen Schulen bereits zusätzliche Erkenntnisse aus Evaluationen gewonnen und somit auch die Erfahrung, dass Evaluationen nützlich sind, gemacht werden. In den meisten Fällen ließen sich jedoch fehlende Kompetenzen sowie ein nicht-adäquates Evaluationsverständnis feststellen. Hinderlich bezüglich einer Intensivierung von internen Evaluationsbemühungen war dabei die Annahme, dass der eigene Bericht angemessen angefertigt und das Kollegium meist als wenig unterstützend diesbezüglich wahrgenommen wurde. Auch diesen Schulen diente die interne Evaluation der GTA aktuell eher nicht für eine systematische Qualitätsentwicklung des Ganztags. Vielmehr bestand die Gefahr, dass fehlende Rückmeldungen eine solche Praxis fortzuschreiben helfen oder aber interne Evaluationsbemühungen abgebaut werden, falls die Verwendungserwartung an die SBA weiter abnehmen sollte. Gemeinsam sind den Schulen einer dritten Gruppe (4 von 14 Schulen) ein adäquates Evaluationsverständnis, (sehr) gute Evaluationskompetenzen, ein erfahrener positiver Nutzen (i.S. neuer Erkenntnisse durch Evaluation) sowie die Erwartung an die Behörde, dass der Evaluationsbericht auch gelesen wird. Weitere Gemeinsamkeiten bestanden hinsichtlich einer breiten Unterstützung durch das Kollegium, keine Unterstützungs- und Fortbildungsbedarfe sowie das Zurechtkommen mit den Fragen des Evaluationsformulars. Darüber hinaus wurden etablierte Evaluationsinstrumente genannt, die ein systematisches Vorgehen verdeutlichten. Die Schulen dieser Gruppe gebrauchen die schulinterne Evaluation des GTA als sinnvolles Instrument zur Qualitätsentwicklung. Als Ursache dafür waren meist umfangreiche Erfahrungen und Kompetenzen aus anderen vergangenen Kontexten zu nennen. Die vierte und letzte Gruppe (2 von 14 Schulen) ließ sich als „kleine Schulen mit intensiver Kommunikationskultur“ bezeichnen. Die interne Evaluation wurde an diesen Schulen über unmittelbare, regelmäßige Kontakte und eine ausgeprägte Kommunikationskultur sichergestellt. Bei den Schulen, die diese Gruppe bildeten, handelte es sich jeweils um vergleichsweise kleine Grundschulen im ländlichen Raum. Bei einem kleinen Kollegium ist die

Transparenz der Abläufe zweifelsohne gegeben, so dass die Evaluationsakteure einen annähernd adäquaten Überblick über die GTA haben. Unterstützt wird dieser durch ein gutes Verhältnis und intensive Kooperationsbeziehungen mit dem Schulhort. Diese vierte Gruppe konnte als ein angemessener Alternativvorschlag zur Forderung nach schulinterner Evaluation im Rahmen der FRL GTA bezeichnet werden, der eine interne Evaluation im engeren Sinne ersetzen könnte. Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass schulinterne Evaluation des Ganztags stark in Abhängigkeit von der Schulgröße variierte. Schulinterne Evaluation des Ganztags im engeren Sinne fand insgesamt an nur 4 der 14 Schulen des Projektes statt. Zwei Schulen zeigten aufgrund ihrer Spezifik (sehr kleine Schulen im ländlichen Raum, ausgeprägte Kommunikationskultur unter Beteiligung aller) eine angemessene alternative Möglichkeit auf, Qualitätsentwicklungen des Ganztages kontinuierlich und prozessbegleitend voranzutreiben. Dieser Weg ist jedoch an zahlreiche Bedingungen geknüpft und nur für wenige Schulen möglich (vgl. ZB 2012).

Bei der **Schulleiterbefragung 2013** ließen sich die in Abbildung 1 dargestellten Ergebnisse zur Einstellung bezüglich schulinterner Evaluation/Qualitätsentwicklung ermitteln. Die höchste Zustimmung erhielt die Aussage, dass eine interne Evaluation des Ganztags an Schulen mit GTA notwendig ist (Summe der zustimmenden Aussagen = 82,7%). Knapp 30 Prozent stimmten hierbei „voll und ganz“, 53,1 Prozent „eher“ zu. Dass interne Evaluation überhaupt nicht notwendig sei, meinen gerade einmal knapp 3 Prozent der befragten Schulleiter. Ca. 15 Prozent sind ebenfalls eher nicht dieser Auffassung. Die zweithöchste Zustimmung der Schulleiter ließ sich bei der zweiten Aussage ermitteln. Demnach sind an fast acht von zehn Schulen (79,2%) seit mehreren Jahren erfolgreiche Systeme schulinterner Evaluation aufgebaut und angewendet worden. Mehr als ein Fünftel aller Schulleiter (22,6%) stimmte der Aussage „voll und ganz“ zu. Ebenfalls ein Fünftel aller Schulleiter (20,8%) meldete jedoch zurück, „eher“ bzw. „gar kein“ derartiges System der schulinternen Evaluation seit mehreren Jahren erfolgreich etabliert und angewandt zu haben. Des Weiteren waren 43,2 Prozent der Schulleiter der Meinung, dass auch ohne schulinterne Evaluation festgestellt werden kann, inwieweit der Ganztags an der Schule gut funktioniere. Eine knappe Mehrheit von 56,8 Prozent sieht hingegen die schulinterne Evaluation als methodische Notwendigkeit, festzustellen, inwieweit die GTA adäquat bzw. gut umgesetzt werden und damit ein Funktionieren gewährleisten.

Abb. 1: Einstellungen zur schulinternen Evaluation



Beim Vergleich der Einstellungen nach Schularten³ ließen sich keine signifikanten, dennoch aber tendenzielle Unterschiede ermitteln (siehe Tab. 1). Hinsichtlich der ersten Aussage stimmten tendenziell häufiger die Schulleiter von Grund-, Mittel- und Förderschulen zu. Vergleichsweise seltener waren die Schulleiter der Gymnasien der Auffassung, dass eine systematische schulinterne Evaluation notwendig sei. Dass es an der Schule seit mehreren Jahren ein erfolgreiches System der schulinternen Evaluation gibt, meldeten vor allem die Schulleiter von Förderschulen zurück. Die Angaben von Schulleitern der Grund- und Mittelschulen blieben geringfügig unter den Mittelwerten der Förderschulen. Die Schulleiter der Gymnasien stimmten tendenziell am wenigsten der Auffassung zu, dass es ein bewährtes, internes Evaluationsprozedere an den Schulen gibt. Die Mittelwerte zur dritten Aussage für die Gymnasien stehen für die vergleichsweise höchsten Zustimmungsteile. Tendenziell weniger stimmten die Schulleiter der Grund- und Förderschule dieser Aussage zu. Die Schulleiter von Mittelschulen widersprachen der Aussage tendenziell am häufigsten, insofern sie schulinterner Evaluation als Mittel zur Bestimmung der Ganztagsarbeit und auch der Qualität die größte Bedeutung beimessen.

³ Förderschulgrößen gemessen an der Schülerzahl stellen in diesem Zusammenhang aufgrund der Heterogenität der verschiedenen Schulen keine sinnvolle Bezugs- bzw. Vergleichsgröße dar, so dass diese hierbei nicht berücksichtigt werden können. Auch die verbundenen Schulen sind nicht als separate Vergleichsgruppe aufgeführt.

Tab. 1: Einstellung schulinterne Evaluation nach Schulart (Angabe von MW)

	Gesamt	GS	MS	Gym	FÖS
Eine systematische schulinterne Evaluation des Ganztags an unserer Schule halten wir für notwendig.	3,1	3,1	3,15	2,89	3,14
An unserer Schule gibt es seit mehreren Jahren ein erfolgreiches System der schulinternen Evaluation.	3,01	2,99	3,07	2,82	3,17
Ob unser Ganztagsangebot gut funktioniert, merken wir auch ohne schulinterne Evaluation.	2,42	2,45	2,26	2,6	2,41

In Abhängigkeit von der Schulträgerschaft ließen sich keine Unterschiede in Bezug auf die drei Aussagen ermitteln.

Zieht man die Variable der Schulgröße (anhand der Schülerzahl) zur Einstellung „Ob unser Ganztagsangebot gut funktioniert, merken wir auch ohne schulinterne Evaluation“ hinzu, lassen sich erneut nur tendenzielle Unterschiede zwischen Grund-Mittelschulen und Gymnasien feststellen. Die Untersuchung dieses Zusammenhangs basiert auf der Annahme, dass möglicherweise bei kleinen Schulen mit großer Kontaktdichte und einer entsprechenden Reflexionskultur systematische interne Evaluationen nicht angemessen sein könnten⁴. Tendenziell gilt für Grundschulen und Gymnasien, dass Schulleiter von kleinen (MW: 2,53; 2,25) und mittelgroßen Schulen (MW: 2,53; 2,86) häufiger als von großen Schulen (MW: 2,32; 2,0) dieser Auffassung waren. Für die Mittelschulen zeichnete sich ein Zusammenhang ab, demzufolge Schulleiter kleiner Schulen am häufigsten und jene von großen Mittelschulen seltener der Aussage zu stimmten (MW: 2,44 vs. 2,18). Die Angaben der Schulleiter von mittelgroßen Schulen rangieren dazwischen (MW: 2,31). Diese Befunde weisen in abgeschwächter Form auf eine Bestätigung der zugrunde gelegten Annahme hin.

Der Einfluss eines letzten möglichen Faktors ist in der Tabelle 2 dargestellt. Erneut konnten hierbei nur tendenzielle Unterschiede festgestellt werden, wonach insbesondere bei der zweiten Aussage deutlich wird, dass Schulen, die bereits seit 2005/2006 Anträge gestellt haben, häufiger zurückmeldeten, dass es an der Schule seit Jahren ein erfolgreiches System der schulinternen Evaluation gibt. Vergleichsweise sind die Schulleiter dieser Schulen auch etwas eher der Meinung, dass eine systematische schulinterne Evaluation an ihrer Schule notwendig ist. In eine ähnliche Richtung weisen die Angaben zum ersten Item. Abgesehen von den Schulen, die erst seit 2011/2012 gefördert werden, zeigen die Ergebnisse, dass Schulen, die bereits länger am Förderprogramm teilnehmen, weniger die Auffassung vertreten, dass auch ohne eine schulinterne Evaluation festgestellt werden kann, ob das „Ganztagsangebot gut funktioniert“.

⁴ Vgl. hierzu die Befunde der Interviews zur schulinternen Evaluation.

Tab. 2: Einstellung schulinterne Evaluation nach Dauer der Förderung von GTA (Angabe von MW)

Erster Antrag für den Förderzeitraum ...	Ob unser Ganztagsangebot gut funktioniert, merken wir auch ohne schulinterne Evaluation.	An unserer Schule gibt es seit mehreren Jahren ein erfolgreiches System der schulinternen Evaluation.	Eine systematische schulinterne Evaluation des Ganztags an unserer Schule halten wir für notwendig.
2005-2006	2,31	3,11	3,13
2007-2008	2,43	3,02	3,09
2009-2010	2,54	2,90	3,11
2011-2012	2,31	2,64	2,88

1.3.3 Prozessgestaltung/-organisation und -steuerung

In der Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Onlinebefragung 2013 zu den bisherigen Antragstellern dargestellt. Bei ca. 64 Prozent stellte stets die Kommune die Förderanträge. Nur bei 3,2 Prozent der Schulen war in der Vergangenheit sowohl der Schulträger als auch der Förderverein Antragsteller. Bei etwas mehr als einem Fünftel fungierte der Schulförderverein der Schule bisher als Antragsteller.

Tab. 3: Bisherige Antragsteller

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	öffentlicher Träger	216	61,2	63,5	63,5
	öffentlicher Träger & Schulförderverein	11	3,1	3,2	66,8
	Schulförderverein	73	20,7	21,5	88,2
	Schulförderverein & Trägerverein der Schule	2	0,6	0,6	88,8
	Trägerverein der Schule	30	8,5	8,8	97,6
	Trägerverein der Schule & Andere	1	0,3	0,3	97,9
	Andere	4	1,1	1,2	99,1
	öffentlicher Träger & Andere	2	0,6	0,6	99,7
	Schulförderverein & Andere	1	0,3	0,3	100,0
	Gesamt	340	96,3	100,0	
Fehlend	999,00	13	3,7		
Gesamt		353	100,0		

Unter Berücksichtigung des Schulträgers ergaben sich folgende Detailergebnisse (siehe Tab. 4): Der Schulförderverein tritt jeweils bei ca. einem Fünftel der Schulen in freier und öffentlicher Trägerschaft als Antragsteller auf. Bei knapp drei Viertel aller öffentlichen Schulen stellte die Kommune den Förderantrag. Bei Schulen in freier Trägerschaft fungierte am häufigsten der Trägerverein als Antragsteller. Den Tabellen kann außerdem entnommen werden, dass die Anzahl der Schulen, bei denen der Antragsteller gewechselt wurde, sehr gering blieb.

Tab. 4: Schulträger und Antragsteller

Schulträger der Schule	Antragsteller	Häufigkeit	gültige Prozente
öffentlicher Träger	öffentlicher Träger	208	74,0
	öffentlicher Träger & Schulförderverein	11	3,9
	Schulförderverein	59	21
	öffentlicher T. & Andere	2	0,7
	Schulförderverein & Andere	1	0,4
	Gesamt	281	100
freier Träger	öffentlicher Träger	3	6
	Schulförderverein	11	22
	Schulförderverein & Trägerverein	2	4
	Trägerverein	29	58
	Trägerverein & Andere	1	2
	Andere	4	8
	Gesamt	50	100

Die Notwendigkeit der Berücksichtigung unterschiedlicher Antragsteller erschließt sich vor dem Hintergrund zunehmender Eigenverantwortung. Kommunale Antragsteller verfügen meist über mehr Ressourcen und eine entsprechende Infrastruktur. Auch in den abschließenden Interviews mit den GTA-Verantwortlichen der Projektschulen 2013 wurden unterschiedliche Problemfelder in Abhängigkeit vom Antragsteller deutlich (siehe Kapitel 6.3.3).

1.3.3.1 Perspektiven der GTA-Referenten der SBA

Die ersten Ergebnisse aus den **2006 geführten Interviews mit den GTA-Referenten der SBA**⁵ verwiesen auf eine vergleichbare technische Bearbeitung der Förderanträge. Formale und finanzielle Aspekte wurden von Sachbearbeitern geprüft, inhaltliche Fragen klärten die zuständigen Schulreferenten und GTA-Referenten. Ein eigens dafür entwickelter Bewertungsbogen wurde in einigen RSÄ zur Beurteilung der pädagogischen Konzeptionen genutzt. Dennoch ließen sich subjektive Bewertungen bei den Referenten im Rahmen von Ermessensspielräumen erkennen. Aus der Sicht der GTA-Referenten war 2006 ein vielfältiger Beratungsbedarf bei den Schulen vorhanden, wobei auch antragstechnische Fragen eine zentrale Bedeutung spielten. Kritik in Bezug auf das Antragsverfahren bezog sich 2006 im Wesentlichen auf die starre Trennung der einzelnen Module und der jeweils dazu zur Verfügung gestellten Mittel. Die GTA-Koordinatoren der RSÄ hatten diesbezüglich jedoch untereinander divergierende Vorstellungen bzw. Änderungswünsche (vgl. ZB 2006).

Aus den **Interviews 2008 mit den GTA-Koordinatoren der SBA** ging Folgendes hervor: Die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation wurde hauptsächlich an

⁵ Am Anfang wurden diese noch als GTA-Koordinatoren der RSÄ der SBA bezeichnet.

organisatorischen Aspekten gemessen. Ein Koordinator mahnte in diesem Zusammenhang ohne eine weitere Spezifizierung mehrfach die Veränderung von „Regularien“ an. Als bisher wenig zufriedenstellend wurde von einigen Koordinatoren die fehlende Kontinuität der Sachbearbeiter genannt. Durch häufige personelle Wechsel wird die Arbeit erschwert. Insbesondere wegen der stetig zunehmenden Anträge wird die Aufstockung der Sachbearbeiterstellen für zwingend notwendig erachtet. Allgemein wird die Auslastung von allen als sehr hoch angesehen, „man schafft`s in der Zeit, aber es möchte nichts dazwischen kommen“. Treten Abweichungen, wie der Ausfall von Sachbearbeitern auf, konzentriert sich die Arbeit ausschließlich auf die Person des Koordinators. Durch den oft zusätzlichen Koordinationsaufwand zwischen den unterschiedlichen Institutionen und Personen, so wurde bedauert, bleibt wenig Zeit, die Schulen zu besuchen und zu beraten; auch die „eigentliche Tätigkeit, das mit den Bescheiden regeln, die Leute noch einmal zu beraten, also die ureigenen Arbeiten der Koordination [muss] vernachlässigt werden“.

Der Ablauf der Antragsbewilligung gestaltete sich auch 2008 ähnlich. Die Registrierung und Prüfung der Vollständigkeit eingegangener Anträge wurde durch die Sachbearbeiter erledigt. Nach Prüfung der Förderfähigkeit durch den Koordinator erfolgte durch die Sachbearbeiter der Eintrag in die Finanzierungspläne und eine nochmalige Finanzprüfung. Die inhaltliche Bewertung oblag dem GTA-Referenten. An dieser Stelle fand die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulreferenten statt, allerdings je nach Regionalstellen der SBA mit unterschiedlicher Intensität. In einer Regionalstelle waren die Referenten stark eingebunden und bewerteten anhand der durch die Servicestelle entwickelten Checkliste das pädagogische Konzept der Schule, ebenso wie die Evaluationsergebnisse und Entwicklungen innerhalb des Antragsverlaufes. Die beiden anderen GTA-Referenten kontaktierten die Schulreferenten vordergründig bei Nachfragen und zu schulspezifischen Informationen. Im Hinblick darauf, dass die Menge an Anträgen jährlich zunahm und GTA somit an den meisten sächsischen Schulen zur Normalität geworden ist, äußerten zwei Koordinatoren deutlich den Wunsch nach stärkerem Einbezug der Referenten bei der Bewertung.

Bei der Frage nach der Bewertung des Ablaufs 2008 fielen die Antworten inhaltlich ähnlich, jedoch unterschiedlich umfassend aus. Nur ein GTA-Referent beurteilte den Ablauf als zufriedenstellend, vor allem, weil bisher - trotz knapper Zeit - alle Bescheide rechtzeitig ausgestellt werden konnten. Auch zwei weitere Koordinatoren sprachen den zeitlichen Aspekt an, kritisierten hingegen, dass bei einer solchen Menge an Anträgen eine Bearbeitung in der erforderlichen intensiven Form in dem begrenzten Zeitraum kaum leistbar gewesen war. Als für beide Seiten, sowohl für den Antragsteller als auch für den Bearbeiter, wenig zufriedenstellend schätzte ein anderer GTA-Referent den Ablauf ein und bezeichnete das Verfahren als „das uneffektivste was ich mir überhaupt vorstellen kann, weil es für beide Seiten nicht auszuhalten ist“. Der Koordinator bezog sich damit auf das unproduktive Prozedere von Nachforderungen, Verhandlungen, Überarbeitungen und Widersprüchen

zwischen Schule und Regionalstelle, was auf immer noch vorhandene Unsicherheiten der Schule bei der Antragstellung zurückzuführen war. Gefordert sei deshalb eine Vereinfachung des Ablaufs. Die Komplexität des Verfahrens sowie der hohe Aufwand sind dem derzeitigen Verhältnis von Antragszahl und Finanzvolumen geschuldet. Das machte es nötig, die Konzepte hinsichtlich Kürzungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten besonders eingehend zu prüfen.

Im Antragsjahr 2008 wurde für die Regionalstellen vermutlich zu spät deutlich, dass eine bedeutende Diskrepanz zwischen der Zahl der Anträge und den finanziellen Mitteln bestand. Es wurde anfänglich eine Übersicht über das gesamte Antragsvolumen erstellt, die zeigte, dass das Antragsvolumen deutlich über der zur Verfügung stehenden Fördersumme lag. Um die FRL GTA weiterhin umsetzen zu können, mussten konkrete, einheitliche Absprachen zum Umgang mit der Problematik gefunden werden. Die Maßgabe des Sächsischen Ministeriums für Kultus, zuerst alle Anträge zu bearbeiten, die zum vorgegebenen Stichtag dem 01.04.2008 eingereicht worden waren, galt als ein erster Schritt. Dieses Vorgehen allein, so war abzusehen, reichte jedoch nicht aus. Vor allem, weil innerhalb der GTA-Referentenrunde die Tendenz bestand, möglichst alle Schulen in gleicher Weise zu berücksichtigen: „ich möchte keinen hinten runter fallen lassen“. Die Einstellung, dass eher alle Schulen weniger Mittel bekommen als dass einzelne Schulen komplett abgelehnt werden, entstand einmal aus der bisherigen Praxis heraus, dass noch kein Antrag abgelehnt wurde und zum zweiten aus Mangel an entsprechenden Kriterien, die eine Ablehnung aus inhaltlicher Sicht ermöglichen würden. Eine schnelle Einigung bestand deshalb darin, keinerlei Möbel und „extravagante Dinge“ wie z.B. Reiten ohne therapeutischen Ansatz zu bewilligen. Alle weiteren Kürzungen oblagen den Entscheidungen jedes einzelnen GTA-Referenten der SBA. Die hauptsächliche Strategie, die alle Koordinatoren erwähnten, war der Blick auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis: „Im Vergleich zu den Jahren vorher, haben wir wesentlich genauer drauf gesehen, was wirtschaftlich ist und was nicht. Wir haben z.B. ganz exakt diesmal die Honorare geprüft, wir haben ganz exakt Teilnehmerzahlen ins Verhältnis gesetzt zum Aufwand [...]. Da haben wir auch mit den Antragstellern gesprochen, dass das alles ein bisschen im Verhältnis sein muss und auf dem Boden bleiben muss, wirtschaftlich sein muss.“. Ein Koordinator gab zum eigenen Umgang an, Erstantragsteller der Gerechtigkeit wegen etwas großzügiger zu bedenken. Ein anderer Koordinator gab an, zur Erwirtschaftung der fehlenden Gelder für die verfristeten Anträge vermehrt Nachfragen zu den Anträgen gestellt zu haben und die Anträge genauer mit den Vorjahresanträgen verglichen zu haben, um doppelte Förderungen zu vermeiden (z.B. keine Ausstattung des Schulclubs, wenn diese schon im Vorjahr gefördert wurde). Darüber hinaus gab es verstärkte Verhandlungen mit den Antragstellern. Die Rückmeldungen der Schulen wurden unterschiedlich geschildert. In einer Regionalstelle wurde von zahlreichen Widersprüchen und Verhandlungsanlässen gesprochen, ein anderer Koordinator hob positiv die Einsicht fast aller Schulen hervor, dass aufgrund der vielen Schulen, die beim Förderprogramm mitmachen „gespart“ werden musste. Im Ergebnis, so die GTA-

Referenten, sei es gelungen durch entsprechende Kürzungen erneut alle Anträge zu bewilligen. Der Blick in das Antragsjahr 2009 blieb diesbezüglich jedoch bei allen Koordinatoren skeptisch: „durch glückliches Hantieren mit den Schulen oder wie immer man das nennt, hat es eben geklappt, [...] das das Geld gereicht hat. Wie das in Zukunft mal aussehen wird, weiß ich nicht, wenn noch mehr Schulen einsteigen“. Durch die notwendigen Absprachen bezüglich der Fördersummen und Kürzungen war der Bedarf nach Austausch zwischen den GTA-Referenten der Regionalstellen größer geworden: „Das musste ja dieses Jahr erstmalig so sehr koordiniert werden, weil eben so viele Schulen dabei waren.“. Dass diese Zusammenarbeit im Vorfeld „etwas auseinander gelaufen“ war, wird durch einzelne Aussagen deutlich, in denen angedeutet wurde, dass Zeitprobleme eine intensive Kooperation erschwert haben oder die Unterstützung bei der Einarbeitung der neuen Koordinatoren z.B. durch eine schnellere Erreichbarkeit besser hätte ablaufen können. Grundsätzlich wird sowohl die Zusammenarbeit innerhalb der GTA-Referentenrunde als auch mit dem Beratungsteam der Servicestelle GTA Dresden von allen GTA-Referenten für besonders wichtig gehalten. Gemeinsame und verbindliche Absprachen wurden von allen befürwortet, weil erst dadurch eine einheitliche Umsetzung der FRL GTA zu gewährleisten ist. Sowohl für die Antragsteller bzw. Schulen als auch für die GTA-Referenten musste eindeutig sein, was im Rahmen der FRL GTA förderfähig gewesen ist. Es fand deshalb innerhalb der Runde eine Einigung auf nichtförderfähige Inhalte statt, die für alle Regionalstellen verbindlich waren. Inwieweit bis 2008 Absprachen in der alltäglichen Bewilligungspraxis einheitlich umgesetzt wurden, schätzten die GTA-Referenten teilweise sehr unterschiedlich ein. Auch in weiteren Ausführungen zur Bewilligungspraxis spiegelten sich in den Interviews die doch sehr individuellen Ansichten und Herangehensweisen wider, die durch die Autonomie der einzelnen Regionalstellen auch möglich gewesen war. Allen GTA-Referenten scheint die Entscheidungsautonomie vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Bewertung der Anträge wichtig zu sein. An dieser Stelle lässt die FRL GTA einen großen Spielraum nach eigenen Prioritäten zu bewerten. Diese Autonomie sollte auch weiterhin bestehen, da, so argumentierte ein GTA-Referent, nur die jeweilige Regionalstelle den besten Einblick in die Gegebenheiten der Schule hat.

Des Weiteren sollten die Koordinatoren dazu Stellung beziehen, inwieweit die FRL GTA als Instrument an sich, ausreichend Maßstäbe zur Bewertung von Förderanträgen bzw. Ganztagskonzeptionen lieferte. Die Richtlinie wurde in dieser Hinsicht von den GTA-Referenten sehr zwiespältig gesehen. Auf der einen Seite wurde geäußert, dass diese nicht praktikabel sei, weil darin – und das gilt auch für die Antragsteller - zu wenig klare und verständliche Aussagen sowie Anhaltspunkte für die Bewertung enthalten waren. Auf der anderen Seite sollten, so einige Koordinatoren, die inhaltlichen Spielräume der FRL GTA durchaus beibehalten werden. Erst dadurch sei gewährleistet, dass einzelschulspezifische Bewertungen unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen möglich waren. Darüber hinaus, so ein GTA-Referent, regt diese Offenheit Schulen zu

eigenständigen Lösungen an und fördert die Reflexion über die aktuelle und zukünftige schulische Situation.

Bezogen auf die vergangene Antragsbearbeitung konnte sich zwar bereits auf einige pragmatische Aspekte geeinigt werden, die jedoch hinsichtlich der Bewertung und Förderung von Qualität hinterfragt werden müssen. Zudem kann die Bewertung eines Förderantrags und einer Ganztagskonzeption, so die Koordinatoren einstimmig, nur bedingt anhand von Schriftstücken bewertet werden. Daher wurden Schulbesuche als notwendig erachtet, um über Qualitäten und Umsetzungen ganztägiger Prinzipien urteilen zu können. In diesem Zusammenhang erläuterte ein GTA-Referent seinen nicht zu unterschätzenden Rollenkonflikt, der zunehmend im Falle von abzulehnenden Anträgen und zukünftigen Kürzungen an Brisanz gewinnen würde. Auf der einen Seite sind die Koordinatoren Berater und Unterstützer von Schulentwicklungsprozessen, auf der anderen Seite bescheiden sie Anträge und nehmen Kürzungen vor. Die effektive Ausübung beider Rollen lässt sich nur schwer in einer Person bündeln.

1.3.3.2 Perspektive der Schulleitungen

Im Rahmen der **ersten Schulleiterbefragung 2006** ließ sich ermitteln, dass mit der Bearbeitung der Förderanträge durch das jeweilige Regionalschulamt 94,4 Prozent der Schulen zufrieden, davon 48,6 Prozent sehr zufrieden und 45,8 Prozent eher zufrieden waren. Nur 5,6 Prozent der Schulen zeigten sich eher nicht zufrieden. Die Erarbeitungszeit, d.h. die Zeit von der ersten Diskussion des Ganztagskonzeptes bis zum Einreichen des Förderantrages, dauerte durchschnittlich 6,4 Monate⁶. Diskussionen über inhaltliche Aspekte, das Finden der Verantwortlichen, das Bilden einer Steuergruppe, das Schreiben des Antrags, das Überzeugen der Lehrer und der Eltern sowie das Einholen der Voten, das Finden von Kooperationspartnern waren Aufgaben, die diese Dauer begründeten.

Wird die Beteiligung verschiedener Personengruppen an der Initiierung des Ganztagsbetriebs in der jeweiligen Schule betrachtet, ergibt sich folgendes Bild: In hohem Maß beteiligt waren der Schulleiter/stellv. Schulleiter (MW⁷: 3,97) und eine Gruppe innerhalb des Lehrerkollegiums (MW: 3,18). Tendenziell waren jedoch der Schulleiter bzw. der stellv. Schulleiter die zentrale(n) Person(en), die den Ausbau von Ganztagsangeboten initiiert hat/haben. Ebenso an der Initiierung von Ganztagsangeboten jedoch in mittlerem Maße waren 2006 beteiligt: das Lehrerkollegium der Schule (MW: 2,86), ein einzelner Lehrer (MW: 2,80), Schulträger (MW: 2,75), Schulförderverein (MW: 2,71), Eltern/Elternvertreter (MW: 2,58),

⁶ Aufgrund der hohen Varianz und Schiefe der Verteilung wurde das beidseitig um 5% getrimmte Mittel als Durchschnittswert berechnet. Der Mittelwert entsprach folgenden Aussagen 1 = überhaupt nicht, 2 = in geringem Maß, 3 = in mittlerem Maß, 4 = in hohem Maß.

⁷ Es wurde jeweils der arithmetische Mittelwert berechnet. Folgende Aussage kann anhand des Mittelwertes getroffen werden: Je höher der arithmetische Mittelwert, desto höher war das Maß der Beteiligung der aufgeführten Person/Personen an der Initiierung des Ganztagsbetriebs.

Fachkonferenzen (MW: 2,57). Hingegen in nur geringem Maße waren Kooperationspartner (MW: 2,37), Schüler/Schülervertreter (MW: 2,07), pädagogisch tätiges Personal (MW: 2,03) und Berater der Servicestelle GTA (MW: 1,85) beteiligt (vgl. JB 2006).

An der Organisation und Koordination des laufenden Ganztagsbetriebs waren 2006 an 94,6 Prozent der Schulen u.a. die Schulleiter beteiligt. An 78,4 Prozent der Schulen die Lehrer, an 37,8 Prozent die Kooperationspartner, an 25,7 Prozent die Eltern/Elternvertreter, an 21,6 Prozent das pädagogisch tätige Personal und an 14,9 Prozent der Schulen wurden die Schüler/Schülervertretung einbezogen⁸. Wenn man die Schulgröße gemessen an der Anzahl der Schüler in die Berechnung einbezog, ergaben sich folgende Zusammenhänge: Kleine Schulen bis ca. 200 Schüler gaben zu 100 Prozent an, dass der Schulleiter bzw. der stellvertretende Schulleiter für die Organisation und Koordination des Ganztagsbetriebs zuständig ist. Große Schulen ab ca. 400 und mehr Schülern hingegen gaben nur zu 70 Prozent an, dass der Schulleiter zuständig gewesen ist. Tendenziell konnte angenommen werden, dass je größer die Schule ist, desto eher liegt die Organisation und Koordination des Ganztagsbetriebes nicht vordergründig bei der Schulleitung, sondern war auf weitere Köpfe, v.a. der Lehrer, verteilt. Denn im Gegensatz zum Schulleiter an kleinen Schulen ergab sich, dass an großen Schulen tendenziell eher Lehrer in die Organisation und Koordination des Ganztagsbetriebes einbezogen wurden (vgl. JB 2006).

Die Schulleiter wurden **2010 im Rahmen der 3. Schulleiterbefragung** zudem gebeten einzuschätzen, inwieweit die Akzeptanz für die Ganztagskonzeption im Kollegium vorhanden ist und wie viele Lehrer an der konzeptionellen Weiterentwicklung der Ganztagsangebote beteiligt sind. Die Schulleiter der befragten Schulen gaben an, dass durchschnittlich 81,3 Prozent der Lehrer volle Akzeptanz für die derzeitige Ganztagskonzeption der Schule zeigen. Dies ist im Vergleich zu 2008 ein Rückgang um ca. neun Prozent. 2008 lag der Wert bei 90 Prozent. Bei ca. 47 Prozent der Schulen gaben die Schulleiter 2010 an, dass das gesamte Kollegium volle Akzeptanz für die Ganztagskonzeption zeigt. Weniger Akzeptanz als von der Hälfte der Kollegien gab es wie 2008 nur bei ca. 10 Prozent der Schulen. Aufgeschlüsselt nach Schulart ergibt sich die höchste Akzeptanz bei den Grundschulen mit 84,4 Prozent, gefolgt von den Förderschulen mit 80,2 Prozent, den Mittelschulen mit 78,1 Prozent sowie den Gymnasien, an denen durchschnittlich 71,5 Prozent der Kollegien voll hinter dem Ganztagskonzept der Schulen standen. Im Vergleich zu 2008 hatte sich außer bei den Gymnasien der Wert verringert. Besonders deutlich fiel der Rückgang mit ca. 14 Prozent bei den Grundschulen aus (vgl. JB 2010). Lehrerkollegien an freien Schulen zeigten durchschnittlich mit ca. 90 Prozent eine etwas höhere Akzeptanz für das Ganztagskonzept als die Kollegien an

⁸ Bei der Beantwortung dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

den Schulen in öffentlicher Trägerschaft (ca. 80%). Die Organisationsform des Ganztagsbetriebs der Schulen hatte dabei nur marginal Einfluss auf die durchschnittliche Akzeptanz der Lehrer.

1.3.3.3 Perspektive der Lehrer

Zur Beteiligung der Lehrer am Ganztag gaben die **Lehrerbefragungen 2007, 2009 und die sachsenweite Lehrerbefragung 2010** Auskunft. Von den 3675 Lehrern, die an der sachsenweiten Lehrerbefragung 2010 teilgenommen haben, gaben 78 Prozent an, etwas mit dem aktuellen Ganztagsangebot der Schule zu tun zu haben. Im Vergleich zum vorangegangenen Ergebnis an den Schulen des Projektes konnte eine ca. 11 Prozent höhere Quote (2009: 67,2%) festgestellt werden. Beachtet man auch das Ergebnis des Jahres 2007, so wird ein steter Zuwachs an involvierten Lehrern deutlich. Die Tabelle 5 zeigt die Schulartunterschiede sachsenweit für 2010 im Vergleich zu den beiden Erhebungen an den Projektschulen 2007 und 2009.

Die höchsten Anteile an Lehrern, die sich für Ganztagsangebote an ihrer Schule engagieren und einsetzen, ließen sich sachsenweit mit über 80 Prozent an den Grund- und Mittelschulen (82,2% und 81,7%) feststellen. Den dritten Rang belegten die Förderschulen. Knapp drei Viertel aller befragten Förderschullehrer beteiligten sich an der Organisation und/oder Durchführung ganztägiger Angebote. Den geringsten Anteil verzeichnete das Gymnasium. Nur noch 69,3 Prozent der Lehrer von sächsischen Gymnasien sind nach eigenen Angaben in die Gestaltung und/oder Organisation des Ganztags 2010 involviert gewesen. Beim Vergleich mit den vorangegangenen Befragungen zeigte sich, dass sowohl die Mittelschulen als auch die Gymnasien eine stetig wachsende Teilnahme der Lehrer am Ganztag zu verzeichnen hatten. Bei genauerer Betrachtung ließ sich sogar davon ausgehen, dass der Zuwachs von 2009 zu 2010 – also in nur einem Jahr – deutlich höher ausfällt, als die Veränderung von 2007 zu 2009. An Grund- und Förderschulen traten hingegen geringfügigere Schwankungen hinsichtlich der Lehrerbeteiligung auf, die auf die unterschiedliche Stichprobengröße und Zusammensetzung zurückgeführt werden konnten. Ferner war festzustellen, dass die Unterschiede zwischen den Schularten scheinbar deutlich geringer geworden sind.

Tab. 5: Beteiligung der Lehrer an Ganztagsangeboten nach Schulart (in Prozent)

Schulart	2007	2009	2010
Grundschule	76,3	85,7	82,2
Mittelschule	70,1	75,0	81,7
Gymnasium	44,9	54,3	69,3
Förderschule	72,7	68,4	73,7
Gesamt	63,7	67,2	78,0

Des Weiteren ließen sich für den Lehreranteil am Ganzttag Unterschiede in Abhängigkeit von folgenden Faktoren ermitteln: Organisationsform (Verbindlichkeit des GTA, Verortung der GTA), Trägerschaft und Schulgröße. Verbindliche und integrative Angebote benötigten den Ergebnissen zufolge für die Organisation zusätzlicher Angebote mehr Lehrer (82,9% bzw. 82,2%) als offene (76,1%) und additive Angebote (75,2%). Auch Schulen in freier Trägerschaft verzeichneten tendenziell einen höheren Anteil an Lehrern (84,2% vs. 78,6%), die mit dem Ganzttag beschäftigt waren. Des Weiteren galt für die Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien, dass mit zunehmender Schulgröße – gemessen an der Anzahl der Schüler – die Beteiligung der Lehrer am Ganzttag sank⁹. Interessanterweise ließ sich kein inhaltlich eindeutig zu interpretierender Unterschied in Bezug auf die Geschichte des Ganztags an der jeweiligen Schule beobachten. D. h. Schulen, die bereits 2005 mit dem Ganzttag begonnen hatten, verzeichneten zum Befragungszeitpunkt 2010 einen vergleichsweise ähnlich hohen Lehreranteil als Schulen, die erst im Schuljahr 2006/07 oder noch später im Schuljahr 2008/09 mit dem Ganzttag begonnen hatten. Schlussfolgerungen ließen sich in diesem Zusammenhang nur vor dem Hintergrund der Beschäftigungspolitik interpretieren. Bis zum 01.08.2010 galt flächendeckend für zahlreiche Lehrer die 2005 vereinbarte Teilzeitregelung. In diesem Rahmen übernahmen oftmals die Teilzeitlehrer Ganzttagsangebote und erhielten im Austausch dafür entsprechende Honorare.

Die meisten Lehrer, die sich am Ganzttag beteiligten, führten auch selbst Ganzttagsangebote durch. 93,4 Prozent aller befragten Lehrer, die in die Gestaltung des Ganztags involviert waren, gaben an, mindestens ein Angebot in den Bereichen Freizeit, Förderung, Projekte und Hausaufgabenbetreuung durchzuführen. 19,4 Prozent waren in die Antragstellung einbezogen und nur noch 15 Prozent aller „Ganztagslehrer“ organisierten die Durchführung der Angebote. Bezog man die Schulart als unabhängige Variable in die Analyse ein, so konnte festgestellt werden, dass an Mittelschulen und Gymnasien im Schuljahr 2009/10, die in den Ganzttag involvierten Lehrer, im Vergleich zu den anderen Schularten, am häufigsten Angebote durchführten (95,3% bzw. 94,6%). Dieser Tatbestand musste in engem Zusammenhang mit der bereits angesprochenen zum Befragungszeitpunkt geltenden Teilzeitregelung gesehen werden. An den Grund- und Förderschulen beteiligten sich 92,7 Prozent bzw. 87,8 Prozent bei der aktiven Angebotsgestaltung. Im Gegensatz zur Durchführung der Angebote war an Grund- und Förderschulen ein größerer Anteil an Lehrern als bei den Sekundarschulen in die Antragstellung involviert. Ca. ein Viertel aller Lehrer (Grundschulen = 23,4%, Förderschulen = 29,9%) war bei der Antragsstellung beteiligt. Die Mittelschulen und Gymnasien kamen mit 15,4 bzw. 13,4 Prozent der GTA-Lehrer aus. Diese Ergebnisse deuteten darauf hin, dass die Antragsstellung nicht nur in der Verantwortung des Ganztagskoordinators und der Schulleitung zu sehen ist.

⁹ Aufgrund der Heterogenität der Förderschulen wurde auf eine vergleichbare Analyse verzichtet.

Wie bereits bei den Lehrerbefragungen 2007 und 2009 wurden auch 2010 sachsenweit die „Ganztagslehrer“ gefragt, welche Angebote diese verantworten. Den Ergebnissen zufolge führten 53,8 Prozent Freizeitangebote durch, 37,3 Prozent leiteten Förderangebote, 23,3 Prozent machten mit den Schülern Projekte und 20,9 Prozent beteiligten sich an der Hausaufgabenbetreuung.

Tab. 6: Einsatzgebiete im Ganztag (Mehrfachnennung, Angaben in Prozent)*

Ich ...	GS	MS	Gym	FÖS	Gesamt
führe selbst Freizeitangebote an meiner Schule durch.	60	48,5	51,7	53,7	53,8
führe selbst Förderangebote an meiner Schule durch.	35,8	41,4	35,5	33,8	37,3
führe selbst Projekte an meiner Schule durch.	20,9	20,3	25,7	34,7	23,3
führe selbst Hausaufgabenbetreuung an der Schule durch.	25,3	25	12,7	10,6	20,9

* Grau hervorgehoben sind die drei häufigsten Nennungen je Schulart.

Vergleicht man die Lehrer der verschiedenen Schularten miteinander, so kann festgestellt werden, dass die Durchführung der Freizeitangebote durch Lehrer der Schule in jedem Fall am häufigsten auftrat. Die Spanne reichte dabei von knapp 50 Prozent an Mittelschulen bis zu fast zwei von drei Grundschullehrern. Die zweithäufigsten Angebote, die von Lehrern im Rahmen des Ganztags durchgeführt wurden, waren an Grund-, Mittelschulen und Gymnasien Förderangebote. Allerdings war hierbei der Lehreranteil an Mittelschulen deutlich größer als an den anderen Schularten. Bei den Förderschulen führten die „Ganztagslehrer“ Förderangebote und Projekte etwa gleich häufig durch. An dritter Position rangierten an Grund- und Mittelschulen bereits Angebote zur Hausaufgabenbetreuung. Etwa jeder vierte Lehrer beteiligte sich an dieser Angebotsform. An den Gymnasien und Förderschulen führten demgegenüber mindestens ein Viertel aller Lehrer Projekte mit den Schülern durch. An der Hausaufgabenbetreuung waren hingegen nur ca. 10 Prozent aller Lehrer, die Ganztagsangebote durchführten, beteiligt. Erst an vierthäufigster Position mit ca. 20 Prozent standen an Grund- und Mittelschulen Projekte im Rahmen des Ganztags unter der Verantwortung der Lehrer. Die Lehrerbeteiligung in den einzelnen Angebotsbereichen verwies unter Umständen auf schulartspezifische Schwerpunkte. Bereits bei vorangegangenen Befragungen konnte festgestellt werden, dass an vielen Mittel- und Grundschulen Angebote zur Hausaufgabenbetreuung ein wichtiger Bestandteil des Ganztags sind (vgl. JB 2010).

Im Zuge der **ersten beiden Lehrerbefragungen 2007 und 2009** ließen sich Zusammenhänge zwischen kollegialem Klima und der GTA-Beteiligung aufzeigen. Schulen mit einem „gut“ bis „sehr gut“ eingeschätzten Klima waren auch Schulen, an denen mehr Lehrer an der Organisation und Durchführung von

Ganztagsangeboten beteiligt waren. Dieser Zusammenhang galt besonders für Mittelschulen. Auch die Schulgröße stellte eine beeinflussende Variable dar. Mit variierenden Lehrerzahlen tendierte die Einschätzung des kollegialen Klimas an den Projektschulen in folgende Richtung: Je größer das Kollegium einer Schule, desto schlechter wurde das Klima untereinander eingeschätzt. In größeren Kollegien bedarf es mehr Verhandlungen, Koordination und Organisation, „um alle an einen Tisch zu bringen“ und um zu einer gemeinsamen Entscheidung für oder gegen Veränderungen zu finden. Größere Kollegien sind darüber hinaus oft gekennzeichnet von Anonymität, Verantwortungsdiffusion und weiten Kommunikationswegen. Einzelengagement geht nicht selten unter. Ein weiteres Ergebnis aus den Lehrerbefragungen unterstreicht die Schwierigkeit, Lehrer zu zusätzlichem Engagement bzw. zu Veränderungen auch im Ganztage zu bewegen: Je größer die Schule, desto geringer fiel die zukünftig zu erwartende Beteiligung der Lehrer an Ganztagsangeboten aus¹⁰ (vgl. ZB 2009).

An der konzeptionellen Weiterentwicklung der Ganztagskonzeption beteiligten sich nach Angabe der Schulleitungen (**3. Schulleiterbefragung 2010**) durchschnittlich immerhin fast ein Drittel (31,3%) der Lehrer in den Kollegien. Dabei war die Quote erwartungsgemäß bei den Grundschulen mit knapp 40 Prozent der Lehrer am höchsten. An den Förderschulen beteiligte sich ca. ein Viertel der Lehrer an der konzeptionellen Weiterentwicklung. An den Mittelschulen und Gymnasien waren dies 2010 durchschnittlich 20,6 bzw. 16,3 Prozent (vgl. JB 2010).

Bei der **4. Schulleiterbefragung 2011** stellte sich heraus, dass bei neun von zehn Schulen der GTA-Koordinator an der Antragstellung beteiligt war, nur geringfügig seltener (83,5%) war auch die Schulleitung 2011 beteiligt. Ca. 40 Prozent der Schulen gaben die Beteiligung einer Steuergruppe an und ungefähr 14 Prozent nannten noch einen oder mehrere zusätzlich beteiligte Akteure. Die beiden dabei häufigsten Nennungen waren zum einen Lehrer aus dem Kollegium bzw. das gesamte Kollegium und zum anderen eingebundene Eltern. Auf die Gesamtheit der an der Befragung teilgenommenen Schulen gaben jedoch nicht mehr als vier Prozent der Schulen diese letztgenannten Personengruppen an. Weitere Nennungen (und damit noch weniger verbreitet) betrafen den Kooperationspartner/Hort, die jeweilige Kommunalverwaltung, Fördervereine, Sekretäre oder auch die Schüler der Schule. Von den Schulleitern der Grundschulen wurden der GTA-Koordinator sowie die Schulleitung jeweils mit ca. 88 Prozent als Beteiligte an der Antragstellung angegeben. Die direkte Beteiligung einer Steuergruppe wurde hingegen nur von ca. 38 Prozent der Grundschulen erwähnt. Bei den Mittelschulen spielt der GTA-Koordinator mit 94 Prozent sogar noch eine größere Rolle, die Schulleitung hatte hingegen mit ca. 79 Prozent eine etwas geringere Bedeutung als an den

¹⁰ Im Rahmen der Lehrerbefragungen sollten die Lehrer angeben, ob sie sich zukünftig an der Organisation und Durchführung des GTA beteiligen wollten.

Grundschulen. Ungefähr an jeder zweiten Mittelschule war die Steuergruppe direkt an der Antragerstellung beteiligt. Mit 95,4 Prozent war an den Gymnasien ebenfalls der GTA-Koordinator die entscheidende Person der Antragstellung, mit 67,7 Prozent war die Beteiligung der Schulleitung nochmals etwas geringer. Eine Steuergruppe ist bei ca. 30 Prozent der Gymnasien an der Erstellung des Antrages beteiligt. An den Förderschulen waren besonders die Schulleitung (93,0%) sowie der GTA-Koordinator (86,0%), aber häufig auch noch die Steuergruppe (46,5%), an der Antragstellung beteiligt (vgl. JB 2011).

1.3.4 Die Rolle von GTA-Steuergruppen und der Schulleitung

Im Rahmen der zweiten **Schulleiterbefragung** 2008 konnte festgestellt werden, dass an 86,4 Prozent der befragten Schulen so genannte Steuergruppen bzw. Projekt- oder Arbeitsgruppen für die Koordination und Organisation des Ganztags zuständig waren (vgl. ZB 2008). Die vierte Schulleiterbefragung 2011 ergab hingegen, dass nur noch an 63,2 Prozent der Schulen eine Steuergruppe zu GTA-Belangen eingerichtet worden ist. Für 2013 (fünfte Schulleiterbefragung) lässt sich erneut ein Anteil von 83,1 Prozent ermitteln. Wodurch diese Unterschiede zustande kommen, lässt sich nicht abschließend erklären. Insbesondere Rahmenbedingungen, Ressourcen und vorhandene Problemfelder sind entscheidend für die Installation einer Steuergruppe. Als mögliche Ursachen für die Schwankung des Anteils an GTA-Steuergruppen kommen Institutionalisierungsprozesse, Routinisierung der Ganztagsarbeit, stärkere Fokussierung auf Qualitätsentwicklung, begleitende Steuerungsmaßnahmen anderer Schulentwicklungsprojekte sowie personelle Veränderungen in Betracht. Aufgrund der erheblichen Ergebnisschwankungen werden im Folgenden ausschließlich die Befunde zur Zusammensetzung der GTA-Steuergruppe von 2013 dargestellt. Die Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

Tab. 7: Zusammensetzung der GTA-Steuergruppe (Angaben in Prozent)

Personengruppen	Gesamt	GS	MS	Gym	FÖS
GTA-Koordinator	96,1	95,1	98,4	97,1	92,9
Schulleitung/stellv. Schulleitung	94,3	95,1	93,5	100	89,3
weitere Lehrer	61,9	50,7	75,8	67,6	78,6
Hortleitung/Hortlerzieher		68,8			21,4
Schüler/Schülervertreter	15,3	7,6	25,8	20,6	14,3
Eltern/Elternvertreter	27,8	28,5	27,4	29,4	14,3
weitere Kooperationspartner	16,0	11,8	27,4	11,8	21,4
Andere	13,5	12,5	6,5	17,6	28,6

Insgesamt betrachtet, sind am häufigsten der GTA-Koordinator (96,1%) und Vertreter der Schulleitung (94,3%) Mitglieder einer Gruppe, die für die Organisation und Koordination des laufenden Ganztagsbetriebs zuständig ist. Weitere Lehrer sind an knapp zwei Drittel der Schulen in die GTA-Steuergruppen eingebunden. Eltern/Elternvertreter findet man in diesem Zusammenhang an 27,8 Prozent der Schulen mit einer speziellen Gruppe für den Ganztag. Schüler/Schülervertreter sowie die Gruppe der weiteren Kooperationspartner sind deutlich seltener in einer solchen Gruppe vertreten. An den Grundschulen stellt die Gruppe „Hortleitung bzw. Horterzieher“ mit 68,8 Prozent die dritthäufigste in Bezug auf eine GTA-Steuergruppe. Vergleicht man bezüglich der Zusammensetzung der GTA-Steuergruppen die Befunde nach Schularten, so ist der Anteil der Schulen, bei denen der GTA-Koordinator zur Steuergruppe gehört, an den Gymnasien (97,1%) und Mittelschulen (98,4%) geringfügig höher als an den Grund- (95,1%) und Förderschulen (92,9%). Vertreter der Schulleitung arbeiten an allen Gymnasien in einer solchen Steuergruppe mit GTA-Bezug mit. Weniger häufig findet man diese an Förderschulen (89,3%). Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Schularten können hinsichtlich der Beteiligung von Schülern festgestellt werden. An Mittelschulen (25,8%) und Gymnasien (20,6%) sind im Gegensatz zu Grund- und Förderschulen (7,6 bzw. 14,3%) häufiger Schüler/Schülervertreter in die Arbeit einer solchen Gruppe involviert. Eltern/Elternvertreter sind deutlich häufiger bei Gymnasien (29,4%), Grund- (28,5%) und an GTA-Steuergruppen der Mittelschulen (27,4%) zu finden. Gerade einmal für 14,3 Prozent der Förderschulen trifft dieses ebenfalls zu. Weitere Kooperationspartner sind vor allem an Mittelschulen (27,4%) und Förderschulen (21,4%) häufiger in die Organisation und Koordination des laufenden Ganztagsbetriebs involviert.

Durch die Auswertung von leitfadengestützten **Schulleiterinterviews 2008** konnten Erkenntnisse zu Schulstrukturen und Schulleiterkompetenzen im Zusammenhang mit GTA gewonnen werden. Trotz der Verschiedenartigkeit der Schulen und Schulleiter sind einige, für die Mehrheit der Schulen charakteristische, Entwicklungen dabei deutlich geworden. Es hat sich gezeigt, dass Schulleiter sich in Bezug auf die Organisation und Umsetzung von Ganztagsangeboten in der Hauptverantwortung sehen. Die Zunahme von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben durch Ganztagsangebote macht jedoch eine Delegation von Verantwortlichkeiten nötig. Auch wenn dies einigen Schulleitern ihren Äußerungen nach schwer fällt, hat sich die Verteilung der GTA-Arbeit auf Instanzen wie die Steuergruppe, GTA-Koordinatoren und andere Entscheidungsträger bewährt. Die Umstellung auf eine Ganztagskonzeption und damit einhergehende Änderungen erfordern Absprachen und Entscheidungen, die von allen Beteiligten getragen werden müssen. Auch in diesem Bereich hat sich eine partizipative und verhandlungsorientierte Führung im Denken und der Praxis mehr oder weniger durchgesetzt. Die Arbeit im Team setzt vom Schulleiter ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen voraus, welche die Schulleiter auch als ihre Stärken in den Interviews hervorheben. Im Bereich der

durch GTA zunehmend erforderlichen Managementkompetenzen sind jedoch noch Potenziale vorhanden und eine Verbesserung diesbezüglicher Fortbildungen nötig (vgl. ZB 2008).

1.3.5 Aufgaben und Verantwortliche der GTA-Koordination

2013 sind leitfadengestützte Interviews mit den GTA-Verantwortlichen an 15 Schulen durchgeführt worden. Fokus der Befragungen war neben dem Resümee zur FRL GTA sowie zentralen inhaltlichen Aspekten die Beschreibung vorhandener Arbeits- und Organisationsstrukturen. Dabei sollten zugleich die Rolle des Antragstellers und Schulträgers sowie weitere zentrale Akteure mit ihren Aufgaben herausgearbeitet werden. In diesem Zusammenhang wurden die Befragten gebeten, auch Einschätzungen zur Qualität ihrer Strukturen vorzunehmen.

Im Folgenden wird die Darstellung zunächst schulartspezifisch strukturiert, bevor die Ergebnisse insgesamt zusammengetragen werden. Wichtige Akteure, die im Zuge der Analyse der Interviews bedeutsam waren, sind die Folgenden: der GTA-Koordinator, der Schulleiter, der stellv. Schulleiter, der Sekretär, der Schulträger (inklusive den Verwaltungsangestellten), der Schulförderverein, verschiedene Schulgremien, GTA-Steuergruppen sowie weitere Personen (Lehrer, Kooperationspartner u.a.). Als bedeutende Kommunikationsorte wurden Dienstberatungen, Steuergruppen(-sitzungen) oder allgemein regelmäßige Treffen genannt. Arbeitsprozesse, die im Zuge der Organisation und Gestaltung des Ganztags anfallen und an verschiedenen Stellen der Interviews thematisiert wurden sind: Bedarfsermittlung, Verfassung der pädagogischen (GTA-Konzeption) und finanziellen Teile (Finanzplanung) eines GTA-Antrags, Begleitung der Durchführung, Abrechnungen und Erstellung von Verwendungsnachweisen, Kontaktabbau und -pflege mit Externen sowie die Erstellung von Honorarverträgen.

a) Grundschulen (N = 5)

In den meisten Fällen ist die Schulleitung der Grundschulen sehr intensiv in die Organisation und Steuerung des GTA eingebunden. An drei Schulen (Schule 17.1, 19.1 und 20.1) fällt die Funktion des GTA-Koordinators mit der Schulleiter- bzw. Stellvertreterrolle zusammen.

Folgende drei Arbeits- und Organisationsstrukturweisen ließen sich an den 5 Grundschulen im Hinblick auf die zentralen Akteure des Ganztags ermitteln:

- An zwei Schulen ist die GTA-Koordination und Organisation hauptsächlich das Ergebnis einer **Teamarbeit¹¹ von zwei Akteuren** (Hortleiter und eine Lehrerin als GTA-Koordinatoren = Schule 16.1; Schulleiter und GTA-Koordinator = Schule 18.1). An der Schule 16.1 wird die GTA-Koordination

¹¹ Teamarbeit wird deskriptiv im Sinne einer Zusammenarbeit mehrerer Personen(-gruppen) verwendet. Die Zusammenarbeit kann hierbei im Idealfall konstruktiv arbeitsteilig organisiert sein.

vom Hortleiter und einer Lehrerin der Schule gemeinsam getragen. Der Schulleiter unterschreibt hierbei ausschließlich den Antrag, die meisten weiteren Arbeiten (Bedarfsermittlung, Kontakte zu Externen, Schreiben des GTA-Konzepts, Evaluation) werden von den beiden GTA-Koordinatoren arbeitsteilig erledigt. Die Schule besitzt im Vergleich zur Zusammensetzung der GTA-Steuergruppe der Schule 17.1 eine ähnlich strukturell verankerte Gleichbeteiligung von je einer Person von Grundschule und Hort. Die Organisation des GTA an der Schule 18.1 wird vom Schulleiter und dem GTA-Koordinator getragen. Zwischen beiden besteht ein gewachsenes Vertrauensverhältnis. Der Austausch untereinander sowie die Planung des GTA findet nebenbei oder auch vor Beginn des eigentlichen Schultages statt. Es besteht aufgrund des engen Kontaktes der beiden Steuerungsakteure nicht die Notwendigkeit, zusätzliche Termine zu vereinbaren¹². Außer der Arbeit an der GTA-Konzeption und der Kontakt zu Externen sind alle weiteren Arbeiten des Teams gemeinschaftliche Aufgaben. Hingegen der Kontakt zu Externen sowie die Finanzplanung werden als Aufgabe des Schulleiters beschrieben, die pädagogische Konzeption entwirft der GTA-Koordinator. Die Teamstrukturen an beiden Schulen werden als effektiv beschrieben. Mit der Zusammenarbeit sind beide Teams sehr zufrieden. Das Team der Schule 18.1 bezeichnet sich selbst als „ein richtig gutes Gespann“. Als Gemeinsamkeiten zwischen beiden Schulen fallen die vergleichsweise kleine Größe und die ländliche Lage der Schulen auf, die eine hohe Kontaktdichte und kurze Kommunikationswege garantieren.

- o *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* An der Schule 16.1 spielt ein Verwaltungsangestellter des Schulträgers eine wichtige Rolle, insofern er die Mittelverwendung dokumentiert, Abrechnungen durchführt, die Honorarverträge anfertigt und die GTA-Koordinatoren „zur Termintreue bringt“. Der Schulträger der Schule 16.1 übernimmt aktuell eine eher passive, beobachtende Rolle. Er

¹² GTA-Koordinator zur Frage nach der Arbeitsstruktur bzw. Arbeitsroutinen: „Lieber früh zeitiger, ich stehe nicht gern zeitig auf, aber wenn ich weiß ich hab zur ersten Stunde, dann steh ich eben zeitig auf, damit ich bummeln kann und will auch hier bummeln können. Oder wenn wir [Schulleiter & GTA-Koordinator] was bereden können, dass wir da in Ruhe so und da sind wir die Ersten, also sie ist natürlich vor mir da, so und dann bin ich kurz nach sieben da und dann haben wir eine Dreiviertelstunde, so und dadurch dass wir die jeden Tag haben oder fast jeden Tag haben, da haben wir da ist das dann nicht so dringend, dass wir unbedingt sagen, wir müssen uns heute 14 Uhr oder heute Abend 19 Uhr treffen, wir müssen mal drei Stunden durch erzählen. Dann nehmen wir, wenn der [Schulleiterin] was einfällt oder mir was einfällt [...] SL: Wir mailen uns auch nach Hause. GTA-Koordinatorin: Ja oder wir rufen uns auch mal an. So dann fangen wir an, ach ja hier war das, ach da hab ich, da erzählt sie mir was und dann wechseln wir wie so eine Feder und ich denk och da hab ich die Idee oder ich sage was und sie sagt, och das ist ein Käse, lassen Sie mich in Ruhe mit dem Mist. So und dann, dann wird das, dann ist das nicht so. Für uns ist das schön, dann ist das nicht so gequetscht, dass man jetzt so denkt, oh ich hab jetzt, weil bei mir, ich kann manchmal das Wort Termin schon nicht mehr hören, da hab ich das Gefühl, ich fall gleich um. So und da ist das, das ist nicht, das ist kein Schnulli, was wir da machen, sondern es ist einfach täglich, wir tun's täglich und ja.“

möchte informiert werden, konzeptionell hat er eher keinen Einfluss. Der in der Vergangenheit vorhandene Ganztagschulausschuss des Trägers hat sich nicht bewährt. An der Schule 18.1 werden die Aufgaben „Überweisung der Honorare“ und „Kontrolle der Anwesenheit der Externen“ vom Schulsekretär erledigt. Der Schulträger der Schule hat in der Vergangenheit im Zuge der IZBB-Bewerbung inhaltlich durchaus konzeptionell am Ganztage mitgearbeitet. Aktuell unterstützt er die Schule fast ausschließlich in finanzieller Hinsicht.

- *Kommunikationsorte:* An der Schule 16.1 sind wöchentliche Dienstberatungen (Schulleitung, Schulträger und Hortleitung) und die halbjährlich stattfindende pädagogische Ausschusssitzung (Schulleitung, Schul-träger, Hortleitung und Elternvertreter) zentrale Möglichkeiten zum Austausch, zur Information und zur Ideenfindung hinsichtlich des GTA. An der Schule 18.1 gibt es außer einem Treffen der Schulen des Schulträgers (einmal im Vierteljahr) kaum weitere institutionalisierte Kommunikationsorte. Regelmäßig vor der Antragstellung – somit ein-mal jährlich - sitzen die Steuergruppe der Schule und die Horterzieher hinsichtlich der Angebotsplanung zusammen.
- An der Schule 17.1 existiert seit einem Jahr eine **GTA-Steuergruppe** als das wichtigste GTA-Gremium, das sich aus dem Schulleiter, dem Hortleiter, zwei Erziehern sowie zwei Lehrern zusammensetzt. Grund dafür waren in der Vergangenheit häufige Diskrepanzen zwischen Schule und Hort. Insbesondere die Unzufriedenheit des Hortes führte zu dieser Institution, die ein Gleichgewicht in Entscheidungs- und Steuerungsprozesse bezüglich des GTA bringen soll. Diese vergleichsweise neue Struktur weist allerdings noch mehrere „ausgelagerte“ Aufgabenbereiche im Zusammenhang mit GTA auf, die allerdings in naher Zukunft von der Steuergruppe GTA übernommen und verantwortet werden sollen. Der Schulleiter der Schule entwirft derzeit die GTA-Konzeption, stellt und pflegt die Kontakte zu den externen Honorarkräften und bearbeitet die finanziellen Aspekte eines GTA-Antrages zusammen mit dem GTA-Koordinator der Schule, der zugleich stellvertretender Schulleiter ist. Von der Steuergruppe GTA ist bereits festgelegt, dass ein Mitglied dieser Gruppe für jeweils einen Wochentag für die Ganztagsangebote hauptverantwortlich ist. Dies beinhaltet die Kontrolle der Durchführung und der GTA-Teilnahme sowie die Aufgabe als zentraler Ansprechpartner für den jeweiligen Tag zu fungieren. Als Hauptaufgaben wird der GTA-Steuergruppe die Organisation, die Angebotsplanung und die Reflexion der GTA zugeschrieben. Der befragte Schulleiter ist bisher mit dieser Struktur zufrieden.

- *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* Der Schulsekretär der Schule fertigt die Honorarverträge an und ist mit der Abrechnung betraut, da diese Person zugleich Mitglied des Fördervereins (Funktion des Kassenwarts) ist, der als Antragsteller fungiert. Der Schulträger spielt im Zusammenhang mit GTA keine bedeutende Rolle, da der Förderverein der Schule Antragsteller ist.
 - *Kommunikationsorte:* Der wichtigste Ort zur Thematisierung und Organisation von Ganztagsangelegenheiten ist das Treffen der GTA-Steuergruppe einmal im Vierteljahr, bei Bedarf auch häufiger. Weitere konkrete und fest installierte Orte der Kommunikation und Planung in Bezug auf GTA werden von dem Befragten nicht genannt.
- An zwei weiteren Grundschulen (Schule 19.1; Schule 20.1) kann der **Schulleiter als Hauptverantwortlicher** und als zentraler Akteur ausgemacht werden, der gegebenenfalls auch Ideen und Anregungen aus den verschiedensten Schulgremien in Bezug auf den Ganzttag bündelt. Im Falle der Schule 20.1 wird die GTA-Koordination vom Schulleiter explizit als eine Gemeinschaftsaufgabe von Elternrat, Schulleitung, Schulförderverein und Hortleitung beschrieben. Der Schulleiter bündelt zwar die Meinungen und Ansichten der Gremien, schreibt sich selbst dabei aber kein größeres Gewicht bei der grundsätzlichen Gestaltung und Ausrichtung des Ganztags zu. Bei der Schule 19.1 bündelt der Schulleiter ebenfalls die Gedanken, Ideen und Meinungen, betont im Verlauf des Interviews allerdings im Gegensatz zur Schule 20.1 nicht in gleicher Weise die GTA-Organisation und Koordination als eine Gemeinschaftsaufgabe verschiedener Gremien. Im Allgemeinen umfassen die Aufgaben beider Schulleiter (bzw. GTA-Koordinatoren) die Bedarfsermittlung, die Anfertigung der GTA-Konzeption, die Kontrolle der Durchführung und die Gespräche mit dem Hort. Alle weiteren Kooperationen werden von verschiedenen Lehrern „je nach Draht und Beziehung“¹³ zum jeweiligen ex-ternen Partner in gewisser Weise dezentral organisiert und gepflegt.
 - *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* Als weitere Person kommt an der Schule 19.1 dem Sekretär Bedeutung zu, insofern er das „Rechnerische“ (Finanzplanung- und Abrechnungen) übernimmt. Weitere Personen spielen, abgesehen von den Lehrern mit entsprechenden Kontakten zu Kooperationspartnern, keine bedeutende Rolle. Von der Schule 20.1 wird hierbei der Schulträger als Antragsteller thematisiert. Dieser nimmt zwar keinen Einfluss auf die konzeptionelle Ausgestaltung des GTA, unterstützt aber im Wesentlichen sehr die damit zusammenhängenden finanziellen Planungs- und Abrechnungsprozesse. In diesem Zusammenhang äußert sich der Befragte

¹³ Schulleiter Schule 19.1.

erleichtert darüber, dass nicht der Förderverein sich darum kümmern muss.

- *Kommunikationsorte*: Im Gegensatz zu den anderen Grundschulen werden von den befragten Schulleitern (bzw. GTA-Koordinatoren) neben den regulären Dienstberatungen und Fachzirkeln keine GTA-spezifischen Kommunikationsorte beschrieben. Es ist aber davon auszugehen, dass die Gremienarbeit (Elternratssitzungen, Lehrerkonferenz, Sitzung des Schulfördervereins u.Ä.) dazu genutzt werden, Ganztagsaspekte zu bearbeiten und zu thematisieren.
- Anmerkungen und Einschätzungen: Die Befragten waren hinsichtlich ihrer -entsprechend den Rahmenbedingungen und unter der Maßgabe einer Kooperation von Grundschule und Hort im Zuge von GTA - etablierten (bzw. im Falle der Schule 17.1 sich etablierende) Arbeitsstruktur durchweg zufrieden. Der Einfluss der Schulgröße, die räumliche Nähe von Schule und Hort sowie umfangreiche Erfahrungen mit der GTA-Antragsstellung lassen sich hierbei als bedeutsame Faktoren für die Art und Weise der Zusammenarbeit hinsichtlich der Koordination und Organisation des Ganztags kennzeichnen. Ein Verbesserungsvorschlag hinsichtlich notwendiger Rahmenbedingungen wurde vom Schulleiter der Schule 17.1 geäußert. Er wies darauf hin, dass Anrechnungsstunden für die GTA-Organisation und Planung kein adäquates Modell für eine Beteiligung des Hortes in einer GTA-Steuerungsgruppe darstellen. In diesem Fall wären Honorarstunden angemessener, da diese auch die Beteiligung des Hortes honorieren könnten.

b) Mittelschulen (N = 6)

Aus den Interviews und Gruppenbefragungen an den Mittelschulen ging zunächst hervor, dass im Gegensatz zu den Grundschulen, der Schulleiter in den meisten Fällen deutlich weniger oder oft gar nicht in die Organisation und Planung des Ganztags eingebunden ist. An keiner der sechs Mittelschulen fällt demzufolge die Funktion des Schulleiters/des stellv. Schulleiters mit der Rolle des GTA-Koordinators zusammen. Auch können sehr verschiedene Aufgaben des GTA-Koordinators an den Mittelschulen hinsichtlich ihres Umfangs festgestellt werden.

Die sechs Mittelschulen ließen sich wie folgt in drei Arbeits- und Organisationsstrukturweisen im Hinblick auf die zentralen Akteure des Ganztags einordnen:

- Bei drei Mittelschulen (Schule 10.2, 13.2, 14.2) lässt sich der **GTA-Koordinator als der zentrale (hauptverantwortliche) Akteur** zur Organisation und Planung der Ganztagsangebote ausmachen. Zusätzlich existieren an allen drei Schulen bestimmte GTA-spezifische Arbeits- und oder Steuergruppen, in die der jeweilige GTA-Koordinator intensiv oftmals als Arbeitsgruppenleiter mit eingebunden ist. Diese Arbeits- und Steuergruppen übernehmen neben anderen Aufgaben auch verschiedene Teilaufgaben im GTA-Arbeitsprozess.

Die Ergebnisse aus diesen Arbeitsgruppen nutzt der jeweilige GTA-Koordinator weitestgehend eigenverantwortlich für die Planung der Angebote und die Anfertigung der GTA-Konzeption. Teilaufgaben der Arbeitsgruppen betrafen bspw. die Evaluation des Ganztags (Arbeitsgruppe Evaluation) oder die Erarbeitung von Perspektiven zur Weiterentwicklung des Ganztags im Kontext der Schulprogrammentwicklung (Arbeitsgruppe Schulentwicklung)¹⁴. Allen drei Schulen ist gemeinsam, dass der Schulleiter nahezu ausschließlich nur seine Unterschrift zum GTA-Antrag leistet und grundsätzlich, nach Auskunft der Befragten, auf die Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen des GTA-Koordinators vertraut. Der Schulleiter der Schule 10.2 äußerte im Interview, keine zeitlichen Ressourcen für eine stärkere Beteiligung seiner Person am GTA-Arbeitsprozess zu haben. Der Schulleiter der Schule 13.2 vertraut nicht nur dem GTA-Koordinator, sondern zeigt durch regelmäßiges Nachfragen in einer monatlich stattfindenden Zusammenkunft von Schulleiter und GTA-Koordinator sein Interesse am Ganztage. In diesen Besprechungen geht es vordergründig um den Informationsaustausch und um das Erarbeiten von Lösungen zu bestehenden Problemen in der Durchführung des GTA. Auch wird darüber gesprochen, inwieweit bestimmte Teilaufgaben der GTA-Koordination an andere Personen delegiert werden können. Diese Besprechungen werden vom GTA-Koordinator als große Unterstützung – vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit verschiedenen anderen Schulleitern – wahrgenommen. Auch der stellvertretende Schulleiter der Schule 13.2 unterstützt den umfangreichen Arbeitsaufwand des GTA-Koordinators, der zudem auch über seine Mitarbeit im Vorstand des Fördervereins als Antragsteller fungiert, indem er die Kontaktpflege zu einem GTA-Leiter übernommen hat. An der Schule 14.2 übernimmt der Schulleiter neben der Unterschrift noch die abschließende Kontrolle des Antrags. Auch an dieser Schule unterstützt der stellvertretende Schulleiter den GTA-Koordinator, insofern er den GTA-Antrag gegenliest und die Abrechnungen überprüft. Ferner fungiert dieser als Stellvertreter des GTA-Koordinators. Alle drei GTA-Koordinatoren bewerten ihre Tätigkeit als sehr zeitaufwändig. Die zur Verfügung stehende Zeit reiche nach Aussage der Koordinatoren nicht aus, so dass bspw. der GTA-Koordinator der Schule 13.2 explizit eine zweite Person zur Unterstützung - insbesondere bezogen auf den Kontakt zu Externen - wünscht. An der Schule 14.2 wird die kürzlich vollzogene Übernahme der Antragstellung durch den kommunalen Schulträger anstelle des Fördervereins in diesem Zusammenhang als große Entlastung gesehen. Der Koordinator der Schule 14.2 bewertet die Arbeitsstrukturen zwar als effektiv, aber zusätzliches freiwilliges Engagement seiner Person ist zur

¹⁴ An der Schule 10.2 gibt es auch eine Arbeitsgruppe GTA, der der GTA-Koordinator vorsteht. Dieser Arbeitsgruppe wurde allerdings im Verlauf des Interviews keine so große Bedeutung beigemessen wie etwa der Steuergruppe GTA der Schule 17.1.

Sicherung der GTA-Arbeitsprozesse notwendig. Auch die beiden anderen Koordinatoren sind grundsätzlich mit den vorhandenen Arbeitsstrukturen unter Berücksichtigung der geäußerten Einschränkungen zufrieden. Bei allen drei Interviews stellte zudem die jeweils langjährige Erfahrung der GTA-Koordinatoren einen wichtigen, positiv zu bewertenden Faktor dar. Der GTA-Koordinator und der Schulleiter der Schule 10.2 plädieren auch zukünftig für einen Hauptverantwortlichen, denn die personelle Kontinuität hat für die Qualität der Arbeitsstrukturen eine große Bedeutung.

- *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* Neben den Teilentlastungen bspw. durch die Person des stellvertretenden Schulleiters (Schule 14.2, Schule 13.2) gibt es neben den bereits erwähnten Arbeitsgruppen - außer an der Schule 10.2 (hier unterstützt der Schulsekretär noch die rechnerischen bzw. die finanziellen Aspekte im Kontext von GTA und pflegt auch den Kontakt zum Schulträger) - keine weiteren Personen und Gruppen, die als feste Bestandteile der GTA-Arbeitsstruktur bezeichnet werden können. Die Zusammenarbeit mit dem Schulleiter gestaltet sich aus der Sicht der GTA-Koordinatoren ebenfalls unproblematisch und ist neben der Unterschrift auf rechnerisch-finanzielle Angelegenheiten sowie der abschließenden Kontrolle des GTA-Antrags beschränkt. Die Zusammenarbeit mit dem Antragsteller (Schulträger der Schule = Schule 10.1 und Schule 14.2; Schulförderverein=Schule 13.2) beschränkt sich weitestgehend auf die finanziellen Planungen und Abrechnungen im Zusammenhang mit GTA.
- *Kommunikationsorte:* Im Gegensatz zu den Grundschulen werden in den Interviews wenige konkrete Kommunikationsorte für GTA neben den bereits erwähnten Arbeitsgruppensitzungen und Besprechungen genannt. Die ist zugleich als ein Beleg für die vergleichsweise zentralistische Arbeitsstruktur zu betrachten.
- Bei den Schulen 12.2 und 11.2 lässt sich die Planung und Organisation des GTA als eine - unterschiedlich geartete - **Teamarbeit** beschreiben. Das Team der Schule 12.2 besteht aus zwei Personen (dem GTA-Koordinator und einer unterstützenden, helfenden Lehrerin¹⁵). Das Team der Schule 11.2 besteht aus vier Personen, die sich aus Mitgliedern des Fördervereins und/bzw. Lehrern der Schule zusammensetzen. Die Teams beider Schulen lassen sich sehr unterschiedlich charakterisieren, auch die Einschätzungen und die Bedeutung der Schulleitung im GTA-Prozess stellt sich dabei sehr verschieden dar. Das Team der Schule 12.2 agiert weitestgehend allein bei allen Teilprozessen, ohne dass eine konkrete Arbeitsteilung zwischen den Teammitgliedern sichtbar ist (Anfertigung des GTA-Antrags, Evaluation,

¹⁵ GTA-Koordinator: „Die [Arbeitsstruktur] besteht aus uns beiden. [Die Lehrerin] ist seit diesem Jahr ein kleines bisschen mit stundenmäßig abgepuffert durch das QM.“ Lehrerin: „Du bist Koordinator und ich helfe mit.“

Kontrolle der Durchführung, Kontakt zu Externen u.w.m.), nur der Schulsekretär überarbeitet und kontrolliert ergänzend den GTA-Antrag und die Abrechnungen. Beide Personen des Teams haben unterschiedlich umfangreiche Erfahrungen mit GTA. Der GTA-Koordinator ist seit Beginn in die GTA-Arbeit involviert, wohingegen die Lehrerin keine solche umfangreiche Erfahrung mit GTA und deren Organisation, Planung und Durchführung vorweisen kann. Der Schulleiter leistet nach Auskunft der Befragten an der Schule 12.2 ausschließlich seine Unterschrift. Das Gleiche wird in Bezug auf den Schulträger geäußert. Der stellvertretende Schulleiter der Schule 12.2 bleibt – im Gegensatz zu den ersten drei Mittelschulen – vollständig außen vor. Äußerungen aus der Befragung sowie andere Kenntnisse über die Arbeitsstruktur der Schule (z. B. zur Evaluation) lassen das Vorhandensein einer Überforderungssituation erkennen. Bereits der Einstieg in den Ganztagsunterricht deutete auf mangelnde Vorbereitung und Unterstützung hin¹⁶. Das Team der Schule 11.2 ist im Gegensatz dazu ‚breiter‘ aufgestellt. Alle Beteiligten weisen analog der Schule 12.2 sehr umfangreiche GTA-Organisationserfahrungen auf. An der Schule 11.2 kennzeichnet die Teamarbeit allerdings – im Gegensatz zu Schule 12.2 - eine, nach Auskunft der Befragten, effektive Arbeitsteilung: Der GTA-Koordinator ist für die Begleitung und Organisation des „täglichen GTA-Geschäfts“ zuständig. Darüber hinaus werden von ihm Rechnungen an den Förderverein (= Antragsteller) weitergeleitet und die Kontakte zu den Kooperationspartnern hergestellt und gepflegt. Zudem ist der GTA-Koordinator im Vorstand des Fördervereins tätig. Das gleiche gilt für den Schulleiter, der in die GTA-Organisation und den Steuerungsprozess in seiner Funktion als Vorstandsmitglied aktiv ist. Seine Tätigkeit im Verein beinhaltet außerdem das Verfassen des Antrags (vor allem die pädagogischen Aspekte) sowie die Anfertigung der Honorarverträge. Ein weiteres Vorstandsmitglied, ein Lehrer der Schule, beschäftigt sich mit den finanziellen Aspekten der Ganztagsorganisation (Finanzplanung, Abrechnung u.Ä.). Ferner ist die Mutter eines Schülers im Vorstand des Fördervereins tätig. Konkrete Arbeitsbereiche dieser Person hinsichtlich der GTA-Organisation/- Koordination sind von den Befragten allerdings nicht thematisiert worden. Naheliegend ist zumindest

¹⁶ GTA-Koordinator: „Und dann standen mit einem Mal [mit xx Kindern] oben vor der Aula und wollten Ganztagsangebote haben. Und wir hach, wie geht das jetzt vorwärts?“ Interviewer: „Das war nie durch die Schulleitung irgendwie vorbereitet oder angebahnt?“, GTA-Koordinator: „Nein [...] das war alles ein Kuddelmuddel. Und wir haben uns da eigentlich gar nicht so richtig verantwortlich gefühlt, da was zu machen. Und dann ist das, wie gesagt, durch [Frau xx – i. S. einer hauptverantwortlichen Person] da. Die hat 17 Stunden [im Ganztagsunterricht] gehabt. [...]“, Interviewer: „Warum haben Sie das übernommen von der [damaligen Hauptverantwortlichen] Frau xx?“, GTA-Koordinator: „Und hab ich mich irgendwie verantwortlich gefühlt und hab gedacht, da machst du was. Du musst jetzt was organisieren, dass die basteln können, dass die das können, das können. Du musst jetzt hier irgendetwas machen. Ich hab gegenüber den Kindern und den Eltern irgendwo eine Verpflichtung gehabt. Und so bin ich halt dabei geblieben, rein geschmissen worden in das Fahrwasser. Und die ersten Anträge, die habe ich zusammen mit der [Sekretärin] gemacht [...] Da war ich eigentlich alleine und dann kam die Frau xx [Lehrerin der Schule] noch mit ins Boot [...] Und das war dann alles so ein bisschen zusammen ein Zusammenspiel von vielen Faktoren. [...] eigentlich sehr chaotisch.“

eine Beteiligung an der Konzeptentwicklung. Die befragten Personen (Schulleiter und GTA-Koordinator) betonen im Gespräch, dass GTA, seitdem die Lehrer weitestgehend nicht mehr als GTA-Leiter fungieren, Aufgabe des Fördervereins geworden ist¹⁷. Gemeinsam ist den Strukturen der Schulen 12.2 und 11.2 auch, dass es keinerlei weitere Arbeits- oder Steuergruppen in Bezug auf den Ganzttag gibt.

- *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* Neben den bereits beschriebenen Personen und Teams existieren keine weiteren bedeutsamen Akteure bei der Organisation, Steuerung und Koordination des Ganztags. Der Schulträger spielt bei beiden Schulen (an der Schule 12.2 zugleich Antragsteller) keine bedeutende hervorzuhebende Rolle. Im Gegensatz zur Schule 11.2 übernimmt/unterstützt der Förderverein der Schule 12.2 weder organisatorische sowie konzeptionelle noch finanztechnische Aufgaben in Bezug auf GTA.
- *Kommunikationsorte:* In den Befragungen an diesen zwei Mittelschulen wurden kaum konkrete Kommunikationsforen expliziert. Die Arbeit des Teams der Schule 12.2 intensiviert sich entsprechend den GTA-Bedarfen und wird spontan organisiert. Das Förderverein-Team der Schule 11.2 trifft sich im Rahmen der Vorstandssitzungen „drei- bis viermal im Schuljahr“ und nach Bedarf.
- Kennzeichnend für die Schule 15.2 ist die Existenz einer – im Vergleich zu denen der Schulen 10.2, 13.2 und 14.2 - einflussreicheren **GTA-Steuergruppe**, die sich aus der erweiterten Schulleitung, dem GTA-Koordinator und den Schulclub-Mitarbeitern zusammensetzt. Der GTA-Koordinator ist vor allem zuständig für die Begleitung der GTA-Praxis, die Erstellung der pädagogischen Konzeption, die Weiterleitung der Abrechnungen, die Kontrolle der Teilnehmerzahlen und die Bedarfsermittlung. Seine Aufgaben lassen sich dahingehend interpretieren, dass diese den Charakter von Vorarbeiten annehmen, da schlussendlich die Steuergruppe GTA bzw. der Schulleiter dieses vervollständigend erledigt. Für die Erstellung und Vereinbarung von Honorarverträgen ist an der Schule ausschließlich die Schulleitung verantwortlich. Auch der Kontakt zu Externen wird über diese hergestellt. Der Förderverein beteiligt sich an der Bearbeitung der finanziellen GTA-Aspekte.

¹⁷ Interviewer: „Was gibt es an Ihrer Schule für Arbeitsstrukturen bzgl. GTA?“ GTA-Koordinator: „Der Vorstand des Fördervereins ist nach wie vor für die GTA zuständig im Wesentlichen ausschließlich [...] da die Kollegen sich mehr und mehr aus der GTA zurückgezogen haben. Gründe: Vollzeitlehrer, Klassenleiter und dann noch Honorarkraft in der GTA in diesem Schuljahr noch drei im nächsten werden es einer sein, [...] Organisation [und tägliches Geschäft] logischerweise mein Ding ist also diese ganzen täglichen Abläufe die gesamten Finanzen macht der [Lehrer im Förderverein] und alles, was im Grunde genommen Förderantrag ist Schulleiter [Einwurf Schulleiter: "Schreibkram"], so dass wir klare getrennte Gebiete haben, gerade was finanziell und organisatorisch, also ich kriege eine Rechnung und schicke an Ihn [FöVer] und nicht, ich überweise, das hat sich als günstig erwiesen und da ist es so, dass wir doch sehr effektiv zusammenarbeiten.“

Der Schulleiter weist bei der Befragung darauf hin, dass die Organisation und Planung des GTA überwiegend in den ‚Händen‘ der Schule ist. Weiterführende Details ließen sich aus verschiedenen Gründen im Zuge der Befragung nicht herausarbeiten¹⁸. Es kann in Abgrenzung zu den Schulen der zweiten Gruppe (Schule 11.2 und 12.2) allerdings nicht von einer strukturimmanenten Gleichberechtigung der Beteiligten wie im Falle eines Teams ausgegangen werden.

- Anmerkungen und Einschätzungen: Aus der Befragung der GTA-Verantwortlichen der sechs Mittelschulen ergaben sich hinsichtlich des Aufgabenumfangs eines GTA-Koordinators sehr unterschiedliche Befunde, die im Falle einer nahezu gegebenen Alleinverantwortung (Schule 10.2, 13.2 und 14.2) oftmals auch als große Belastung wahrgenommen wurden. Die zur Verfügung gestellten Abminderungsstunden reichten in diesen Fällen nicht aus. Wünsche nach Mitstreitern und Unterstützung wurden hierbei artikuliert. Die Teamstrukturen an den Schulen 11.2 und 12.2 lassen sich als Gegensätze interpretieren, insofern im Falle der ersten Schule eine effiziente Aufgabenverteilung etabliert worden ist, im zweiten Falle allerdings das Team gemeinschaftlich die Aufgaben erledigt und dadurch auch eine hohe Beanspruchung hinsichtlich der GTA-Koordination und Organisation empfindet. Der letzte Fall weist vor allem auf den Einfluss vorhandener Hierarchien auf bestehende Arbeitsstrukturen hin. Insgesamt betrachtet, werden verschiedene Strukturpräferenzen und Möglichkeiten der Steuerung und Organisation des GTA deutlich, die nur bedingt vergleichbar sind. Der Wunsch des Fortbestehens bzw. die Installation einer einzigen hauptverantwortlichen Person wurde von den Gesprächspartnern der Schulen 10.2, 12.2, und 14.2 explizit geäußert. Diesen Aufgaben in vollem Umfang nachkommen zu können (den Überblick zu haben, als zentraler Ansprechpartner zu fungieren, Kooperationsbeziehungen zu gestalten, Evaluationen durchzuführen u.w.m.), dazu bedarf es nachvollziehbar mehr zeitliche Ressourcen als bisher zu Verfügung standen. Die Schule 11.2 zeigt allerdings, dass sich die GTA-Organisation und Koordination im Sinne klar voneinander abgegrenzter Aufgaben von mehreren, gleichberechtigten Verantwortlichen nicht nachteilig auf die GTA-Arbeit auswirken muss.

¹⁸ Eine Aufzeichnung der Aussagen verweigerte der Schulleiter. Bereits in der Vergangenheit kam dies teilweise vor. Er begründet seine Ablehnung mit dem Verweis auf negative Erfahrungen der Weitergabe von sensiblen Daten aus anderen Projekten und Begleitstudien. Auch einer wiederholten Betonung der Zusicherung von Anonymität war aus Sicht des Schulleiters offensichtlich kein Beweis für einen adäquaten Umgang mit den Daten. Als weiterer Grund lässt sich die Anwesenheit des Schulleiters bei nahezu allen Interviews und Gesprächen in der Vergangenheit betrachten. Dies hatte häufig die Folge, dass der Schulleiter sehr dominant die Gesprächssituation bestimmte und die eigentlichen Zielpersonen sehr gehemmt zu Wort kommen konnten. Die Kurzbeschreibung stammt aus einem Gedächtnisprotokoll des Interviewers im Nachgang zur Gruppenbefragung.

Vorteilhaft sind hierbei langjährige Erfahrungen mit der GTA-Arbeit und entsprechende Qualifikationen¹⁹.

c) Gymnasien (N = 4)

Ein erster Blick auf die Ergebnisse der Befragungen der/des GTA-Verantwortlichen zeigt, dass die Zweierteam-Konstellation an drei der vier Schulen zu finden und der stellvertretende Schulleiter jeweils darin vertreten ist. Den anderen Part übernimmt jeweils der GTA-Koordinator, in einem Fall – da die Schule aktuell keinen GTA-Koordinator hat - der Schulleiter. Wie auch schon bei den Mittelschulen fällt die Funktion des GTA-Koordinators in der Regel nicht mit Vertretern der Schulleitung zusammen. An zwei der Gymnasien wird dem Schulleiter eine passive Rolle, die sich auf das Leisten der Unterschrift beschränkt, zugewiesen und entweder positiv (Schule 1.3) oder negativ (Schule 3.3; i. S. von Desinteresse) bewertet. Als eine Gemeinsamkeit lässt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit mit weiteren Gruppen und Institutionen differenzierter von den Befragten expliziert werden konnte. Auch verschiedene Kommunikationsforen und -wege wurden hierbei beschrieben. An zwei Schulen (Schule 2.3 und 3.3) gibt es zudem eine explizite GTA-(Arbeits-)Gruppe, die jedoch unterschiedlich Einfluss auf die Gestaltung und Koordination des Ganztags nimmt.

- Eine dominierende **Zweierteam-Konstellation** ließ sich an den Schulen 1.3, 2.3 und 3.3 feststellen, die in unterschiedlicher Weise arbeitsteilige Strukturen beinhaltet. Zentraler Akteur an der Schule 1.3 ist im Grunde genommen der GTA-Koordinator, dessen Aufgaben die Bedarfsermittlung, die Erstellung der Antragskonzeption, die Verhandlung mit Kooperationspartnern und über deren Honorarverträge und -möglichkeiten, die Verwaltung und Prüfung der Rechnungen sowie die Dokumentation des GTA umfassen. Seiner Auffassung nach ist der Umfang seiner Abminderungsstunden ausreichend für die GTA-Koordinatoren-Tätigkeit. Allerdings muss hierbei dem stellvertretenden Schulleiter ebenfalls ein großer Einfluss bei der Organisation des Ganztags beigemessen werden. Der befragte GTA-Koordinator verweist im Zuge dessen darauf, dass Angebote, Inhalte, Finanzierungen und der Lehrereinsatz im GTA gemeinsam - oft auch im informellen Rahmen²⁰ – besprochen und letztlich auch in Teamarbeit beschlossen werden. Die vorhandene Arbeitsstruktur wird als „unproblematisch“ eingeschätzt. Das Team der Schule 3.3 besteht ebenfalls aus dem GTA-Koordinator und dem stellvertretenden Schulleiter. Die Aufgabenteilung und der -umfang entsprechen in etwa dem der Schule 1.3, außer dass der stellvertretende Schulleiter den Kontakt zu den Externen organisiert und koordiniert und dass die finanziellen und rechnerischen Aspekte vom Schulförderverein

¹⁹ Diese Feststellung basiert auf den Ergebnissen zur Schule 11.2. Nur bei dieser Befragung wurde die Auswahl des GTA-Koordinators durch seine Qualifikation (Zusatzausbildung: Organisationsmanagement) mitbegründet.

²⁰ Der GTA-Koordinator und der stellvertretende Schulleiter kennen sich bereits seit ihrer Kindheit.

mitgetragen werden. Im Gegensatz zur Schule 1.3 reichen die Abminderungsstunden aus Sicht des GTA-Koordinators nicht aus. Bemängelt werden in diesem Zusammenhang vor allem das fehlende Engagement und Interesse zahlreicher Kollegen. Zwischen dem stellvertretenden Schulleiter und dem GTA-Koordinator besteht wie bereits bei der Schule 1.3 ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis²¹. Da es an der Schule 2.3 aktuell keinen GTA-Koordinator gibt, besteht das Team aus dem Schulleiter und seinem Stellvertreter, der die Aufgaben des bisherigen GTA-Koordinators weitestgehend übernommen hat bzw. vermutlich eher übernehmen musste. Der vergangene GTA-Koordinator hatte sich selbstständig, mit sehr viel Engagement sowie hohem Aufwand weitestgehend eigenständig mit der Organisation und Koordination der Ganztagsangebote eingebracht. Aufgrund weiterer zusätzlicher Aufgaben konnte dieser den Arbeitsaufwand der GTA-Koordination nicht mehr tragen und schied vor ca. zwei Jahren aus seinem Amt. Aus Sicht des stellvertretenden Schulleiters besteht im Falle der gebundenen, in den Vormittag integrierten Angebote an der Schule auch prinzipiell die Notwendigkeit, die Schulleitung und speziell den stellvertretenden Schulleiter stärker als an anderen Schulen hinsichtlich der Stundenplangestaltung und des Lehrereinsatzes in die GTA-Koordination einzubinden. Aufgaben, die der Stellvertreter seit dem Ausscheiden des damaligen GTA-Koordinators übernommen hat und die mit dem Schulleiter zum Teil zusammen bearbeitet werden, sind: Vorstellen der GTA in den verschiedenen Gremien, Bedarfsermittlung, Antragskonzeption, Anfertigung von Berichten und das Verfassen von Verwendungsnachweisen. Der Förderverein (noch aktueller Antragsteller) kümmert sich um die Abrechnungen, Honorarzahlungen und Sachkosten. Pädagogisch nimmt er hingegen keinen Einfluss auf den Ganztags-tag. Der stellvertretende Schulleiter äußert resümierend, dass diese Arbeitsstruktur für ihn eine hohe Belastung neben seinen Schulleitungsaufgaben darstellt. Perspektivisch soll ein ähnlich eigeninitiativer und engagierter GTA-Koordinator gewonnen werden. Denkbar wäre auch, dass der damalige Koordinator im Falle deutlicher Erleichterungen und Vereinfachungen bei der GTA-Förderung die Aufgabe wieder übernehmen könnte.

- *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* An der Schule 2.3 spielt neben der Schulleitung der Förderverein (= Antragsteller) hinsichtlich der finanztechnischen Aspekte von GTA eine bedeutende Rolle. Zukünftig wird der Schulträger als Antragsteller

²¹ GTA-Koordinator: „Aber im Grund genommen, machen wir es ja eigentlich darüber hinaus [...]. Und wir machen es ja auch wirklich nebenbei. Und wir kriegen nichts extra, wenn es eben nötig ist, dann setzen wir uns zusammen, weil wir ja auch, weil wir uns auch schon über viele Jahre kennen und ganz gut zusammenarbeiten können und uns ergänzen [...] über so ein Vertrauensverhältnis getragen [...]. Und da wären wir schon froh, wenn das auf breiteren Schultern wäre und der eine kümmert sich um das und der andere um das.“

fungieren, diesbezüglich existieren keine Bedenken. An der Schule 2.3 spielt der Sekretär hinsichtlich GTA insofern eine wichtige Rolle für den Ganzttag, als er „Termine blockt“, die dem Austausch und der GTA-Konzeption dienen. Als weitere wichtige Bestandteile der Arbeitsstruktur nennt der Stellvertreter der Schule 2.3 eine „Vordenker- bzw. Planungsgruppe“, die sich aus der Schulleitung, den Fachbereichsleitern und zentralen Kooperationspartnern zusammensetzt und die zugleich Transparenz bezüglich des Ganztags sichert sowie der Qualitätsentwicklung der Schule im Allgemeinen und der Entwicklung der GTA im Besonderen dient. An der Schule 3.3 übernimmt ähnlich wie bei Schule 2.3 der Förderverein die finanziellen Aspekte der GTA-Förderung. Verantwortliche Personen sind dabei der Schatzmeister und der Vorsitzende. Darüber hinaus existiert an der Schule eine Arbeitsgruppe GTA innerhalb des Elternrates, deren Einfluss jedoch themenbezogen variiert und mit unterschiedlicher Intensität in Abhängigkeit von den teilnehmenden Personen stattfindet. Konkrete aktuelle Aufgaben dieser Gruppe konnten von den befragten Hauptverantwortlichen nicht beschrieben werden. Verwiesen wurde stattdessen auf eine Evaluation des Ganztags, die durch diese zustande gekommen war und von einem Elternvertreter durchgeführt worden ist. Des Weiteren gab es an der Schule 3.3 in der Vergangenheit eine für die finanziellen Aspekte des Ganztags und die Kontaktpflege zu den Kooperationspartnern verantwortliche Person, die über eine kaufmännische Ausbildung verfügt. Diese Erfahrung bewerten beide Befragten sehr positiv²². Der Sekretär der Schule 2.3 ist für die Dokumentation der Angebote und die Teilnehmerzahlen verantwortlich. An der Schule 1.3 wurden neben dem Antragsteller (= Schulträger) keine weiteren bedeutsamen Personen für die GTA-Koordination und Organisation angeführt.

- *Kommunikationsorte*: Die wöchentliche Sitzung der erweiterten Schulleitung mit den Fachbereichsleitern an der Schule 2.3 dient neben dem Alltagsgeschäft dem Austausch von Ideen zum Ganzttag und dem Entwurf der GTA-Konzeption. Darüber hinaus findet monatlich einmal bzw. bei Bedarf auch zweimal eine Sitzung der vom stellvertretenden Schulleiter sogenannten „Planungs- und Vordenkergruppe“, die sich aus der Schulleitung, den Fachbereichsleitern und den zentralen Kooperationspartnern zusammensetzt, statt. An der Schule 3.3 werden neben dem Teamgespräch auch Dienstberatungen erwähnt, in denen – falls die Veränderungen alle betreffen sollten – auch verschiedene

²² GTA-Koordinator: „Die [Person] war im Grunde genommen am Anfang ein Hauptgewinn, weil sie eben auch eine kaufmännische Ausbildung hatte und sich um den ganzen finanziellen Krepel gekümmert hat. So haben wir angefangen. Und übrig geblieben sind wir zwei, ja. Aber [...] da kam dann diese Sache, Koordinator nur noch Lehrer, kein Außenstehender.“

Ansichten zu GTA thematisiert werden. Darüber hinaus vermuten die beiden Hauptakteure, dass der Schulleiter bei Treffen mit dem Schulförderverein GTA-Angelegenheiten bespricht, die allerdings, folgt man den Aussagen der Befragten, wenig Bedeutung für die GTA-Koordination und Organisation haben²³. An der Schule 1.3 wird kein weiterer Kommunikationsort beschrieben. Ähnlich der Schule 3.3 dominiert auch an dieser Schule die Kommunikation der beiden Hauptverantwortlichen untereinander.

- Im Gegensatz zu den vorangegangenen Gymnasien ist die Organisation und Koordination der GTA an der Schule 4.3 überwiegend in den Händen des **einen GTA-Koordinators**²⁴. Der Schulleiter betont in der Befragung seine große Zufriedenheit mit diesem Lehrer und weist darauf hin, dass dieser aufgrund seiner umfangreichen Aufgaben und seinem großen Engagement nicht ersetzbar sei. Im Verlauf des Interviews plädiert der Schulleiter zukünftig weiterhin für einen Hauptverantwortlichen, bei dem „alle Fäden zusammenlaufen“²⁵. Der GTA-Koordinator ist bereits seit Beginn der GTA an der Schule intensiv in diese Angelegenheiten eingebunden. Er ist in alle Prozesse zentral involviert, die meisten erledigt er vollständig allein.
 - *Weitere relevante Personen und Institutionen im GTA-Prozess:* Weitere Personen (Schulleitung, Schulträger = Antragsteller) spielen an der Schule 4.3 vor allem kurz vor der Antragsabgabe, der Erstellung von Honorarverträgen und Kooperationsverträgen und im Rahmen der erweiterten Schulleitungssitzung, die 14-tägig stattfindet, neben dem GTA-Koordinator eine Rolle. Honorarverträge und Kooperationsvereinbarungen entwirft der GTA-Koordinator zusammen mit dem Schulleiter. Bei der abschließenden Korrektur und Besprechung des Förderantrags ist zusätzlich der Haushaltsverantwortliche des Schulträgers (= Antragsteller) zugegen.
 - *Kommunikationsorte:* Bedarfe und Probleme zu GTA werden an der Schule 4.3 in der 14-tägigen Sitzung der erweiterten Schulleitung aufgegriffen und besprochen. Gespräche mit den Kooperationspartnern

²³ Stellv. SL: „Also [Schulleiter] sitzt mit dem Förderverein zusammen irgendwie und dort geht es mitunter auch um GTA.“ Interviewer: „Ist der SL aussagekräftig zu GTA?“ Stellv. SL: „Also zum Thema GTA, wenn jetzt nur Unterschrift [...]. Ich weiß es nicht, ich weiß es nicht. [...] [SL] weiß, das läuft durch uns und gut.“

²⁴ SL: „Es ist hundertprozentig auf [den GTA-Koordinator] fixiert.“; „[Der GTA-Koordinator] ist da wirklich ein Geschenk des Himmels [...] seitdem macht er das aber mit einer Akribie und einer Übersicht, dass ich immer, ich habe ihn mehrfach gefragt, ob er sich wirklich weiter diesen Berg draufbinden will. Er macht das dankenswerterweise, aber ich weiß, ich könnte das nie wieder auf eine Person übertragen. Ist eigentlich zu viel Arbeit bei dem, was er nebenbei noch alles stemmt. Ich habe ihm auch erklärt, in dem Moment, wo er sagt das ist mir zu viel, würde es anders werden, aber so optimal wie es jetzt mit ihm läuft, kriege ich es wahrscheinlich nicht wieder hin.“

²⁵ SL: „Weil das Übertragen zwischen mehreren Personen ist immer bei der [Förder]Summe, die wir bewegen, wir sind immer um die [xx] bis [xx] Euro, eine heikle Geschichte, wenn das in mehreren Händen läge. Und so hat sich das, wie gesagt ich kann's nur sagen, über fast [xx] Jahre bewährt.“

und mit den entsprechenden involvierten GTA-Lehrern finden meist spontan durch den GTA-Koordinator statt.

- Anmerkungen und Einschätzungen: Tauchte der stellvertretende Schulleiter bei den Mittelschulen überwiegend nur randständig als bedeutsamer Akteur bei GTA auf, so ist dieser an den meisten Gymnasien deutlich stärker involviert. Die Befragten der Schule 2.3 halten dies für besonders wichtig, im Falle einer gebundenen Organisationsform mit integrierten Angeboten sogar für unbedingt notwendig. Die unterschiedliche Bewertung der Arbeitsstruktur durch die Befragten verwies insbesondere auf die Rolle der Rückbindungen an den Schulleiter und an das Kollegium. Die Vertreter der Schule 3.3 ließen sich hierbei als Team bezeichnen, das zwar miteinander sehr vertraut agiert, aber Rückbindungen an das Kollegium und die Schulleitung sowie eine damit verbundene Wahrnehmung von anerkennender Unterstützung nicht explizieren konnte. Als Gegenbeispiel lässt sich die Schule 4.3 bezeichnen, die über einen engagierten Hauptverantwortlichen verfügt, dessen Arbeit innerhalb verschiedener Austauschforen zum Förderantrag Beachtung und auch Anerkennung erfährt. Im Gegensatz zu den Mittelschulen ließ sich an den Gymnasien nur in einem Fall ein einzelner Hauptakteur feststellen. An den drei weiteren Gymnasien dominieren Teams. Auch die Verbindung zum Schulförderverein und Schulträger spielte an den Gymnasien eine vergleichsweise große Rolle. Anhand der Schule 2.3 wurde zudem deutlich, welcher Arbeitsaufwand mit der Organisation und Koordination der GTA verbunden ist. Diese wie auch schon die Schule 15.2 verdeutlichen zudem – vergleichbar den Grundschulen (16.1; 17.1) –, dass auch wichtige Kooperationspartner in Planungsprozesse eingebunden werden können.

Abschließend werden die Befunde zusammengefasst und im Anschluss daran in einer Tabelle im Überblick dargestellt. In der Tabelle sind zugleich wichtige Einflussfaktoren aufgeführt und es werden kurz und knapp Probleme mit bestimmten Arbeitsstrukturen diskutiert.

Zusammenfassung der Befunde

Die Spanne der möglichen Arbeitsteilung innerhalb der GTA-spezifischen Arbeitsstruktur reichte von einer zentralen Einzelperson bis zu einer gemeinsamen, gleichberechtigten Arbeit eines Teams. Insgesamt betrachtet, überwog an den befragten Schulen die teamförmige, arbeitsteilige Gestaltung der Organisations- und Koordinationsprozesse. Es ließ sich feststellen, dass im Falle eines einzigen Verantwortlichen (i. d. R. der GTA-Koordinator) die Anforderungen sehr umfangreich waren und dadurch viel Erfahrungen und Engagement erforderten. Neben den hohen Anforderungen an eine zentrale Organisation des Ganztags, wurde auch deutlich, dass Teams, die überwiegend autonom von der Schulleitung und dem Lehrkörper agieren (Schule 3.3 und 12.2), die Situation meist als Belastung erleben.

In den meisten Fällen wurde deutlich, dass die pädagogisch-konzeptionelle und die finanztechnische Arbeit von jeweils verschiedenen Personen und Institutionen, auch aufgrund der dazu notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, vorgenommen wurde. Nur in wenigen Fällen waren einzelne Personen mit beiden Aspekten gleichermaßen beschäftigt. Für die pädagogische Konzeption waren durchweg Lehrer verantwortlich, die Aufgaben der finanziellen Abrechnung und Planung oblagen Schulträgern, Fördervereinen, Sekretären oder dem Schulleiter. Von mehreren Befragten wurden in diesem Zusammenhang auch die Vorteile eines zentralen GTA-Verantwortlichen mit entsprechenden Zusatzkenntnissen (z.B. einer kaufmännischen Ausbildung) und einer Anstellung mit explizitem GTA-Bezug beschrieben. Dies ist jedoch aus verschiedenen Gründen nicht mehr möglich. Zudem birgt dies auch die Gefahr, dass die Organisation und Koordination an nur eine Person gebunden ist. Die Schule 2.3 stellt ein Beispiel dafür dar, welcher Aufwand auf bisher vergleichsweise wenige involvierte Personen trifft, wenn die Person eines zentralen GTA-Koordinators wegbricht. Hierbei wäre zu empfehlen, mindestens eine weitere Person (z. B. einen Stellvertreter) zu benennen, damit Kontinuität bei der Organisation und Koordination des Ganztags sicher gestellt werden kann.

Die Schulleiterrolle wurde im Rahmen der Befragungen sehr unterschiedlich thematisiert. Die Unterstützung der Arbeit scheint allerdings als ein Garant für eine zufriedenstellende Arbeitsstruktur zu sein. An einigen Schulen sind auch informelle Wege und Schauplätze der GTA-Koordination als bedeutsam für die Arbeit genannt und beschrieben worden. In diesen Fällen ließ sich ein gewachsenes Vertrauensverhältnis der GTA-Akteure feststellen sowie parallel das Vorhandensein ähnlich umfangreicher Erfahrungen mit GTA. „Neue“ GTA-Verantwortliche gab es an keiner der untersuchten Schulen (Ausnahme: Schule 2.3 s.o.).

Die etablierten zum Teil auch gewachsenen Strukturen orientieren sich an den spezifischen Rahmenbedingungen der Einzelschulen sowie an den Konstellationen der Entstehungskontexte von GTA. Die mehrere Jahre zurück liegenden Konstellationen zur Koordination und Organisation des GTA weisen auch heute noch für die Arbeitsstrukturen der meisten Schulen eine wichtige Bedeutung auf.²⁶

Den jeweiligen Schulsekretären fielen in den meisten Fällen ebenfalls Teilaufgaben zu, die das Spektrum Kontaktherstellung zum Schulträger, Terminfestlegung bis hin zur Überprüfung der finanztechnischen Aspekte beinhalteten. In einigen Fällen fielen auch die Mitgliedschaft des Sekretärs im Förderverein und seine Arbeit an der Schule zusammen. Verschiedene Arbeitsgruppen mit Ganztagsbezügen wurden von

²⁶ An den meisten Schulen waren ausschließlich Personen involviert, die auch bereits seit Beginn der GTA an der Schule damit zu tun hatten, oder diese mit initiiert haben (Bsp. Schule 3.3, 11.2, 13.2, 14.2, 15.2, 17.1, 18.1, 19.1, 20.1).

den Befragten ebenfalls thematisiert. Der Ertrag dieser Gruppen für die Organisation und Koordination der GTA fiel dabei sehr unterschiedlich aus. Die Spanne reicht hierbei von einer Elterngruppe GTA bis hin zu einer zentral verantwortlichen Steuergruppe GTA, die sich aus mehreren Akteuren (i.d.R. Schulleitung, GTA-Koordinator, Kooperationspartner) zusammensetzt.

Die Kontakte und die Zusammenarbeit mit den Schulträgern wurden in den Befragungen überwiegend positiv beschrieben. Kennzeichnend hierbei ist in den meisten Fällen die Zufriedenheit darüber, pädagogisch eigenverantwortlich entscheiden zu können. Von Einschränkungen durch den Schulträger bzw. Antragsteller wurde nicht berichtet. Stattdessen wurden die Schulverantwortlichen durch den Antragsteller entlastet und unterstützt.

Besonders wichtig ist an vielen Schulen die Rolle des stellvertretenden Schulleiters möglicherweise auch bedingt dadurch, dass früher viele Lehrer in den Ganztags involviert waren. Da die Unterrichtsplanung und der Personaleinsatz zu den zentralen Aufgaben des Stellvertreters gehört, ist es nachvollziehbar, dass dieser sinnvollerweise auch in die GTA-Koordination und -Planung einzubinden ist.

Darüber hinaus wurden von den Befragten folgende Einflussfaktoren hinsichtlich der GTA-spezifischen Arbeits- und Organisationsstruktur thematisiert: Hierarchien, Vertrauen und persönliche Beziehungen, Routinen und Traditionen, Schulgröße, Rolle des Schulfördervereins, Kompetenzen und das Schulklima (insb. das Klima unter den Lehrern).

Als Fazit kann festgehalten werden, dass mit dem GTA-Koordinator eine wichtige Funktionsstelle im Rahmen der Förderung des Ausbaus an Ganztagsangeboten geschaffen worden ist. Diese Funktion umfasst in der Praxis vielfältige Aufgaben (Bedarfsermittlung, der Antragskonzeption, der Gewinnung von Kooperationspartnern, Gestaltung von Kooperationsbeziehungen, Begleitung der Angebotsdurchführung, die Angebotsabrechnung, die Evaluation des GTA u.v.m.), die einen enormen Aufgabenumfang darstellen, der nur mit viel Engagement, einem Anteil an freiwilliger Tätigkeit sowie zusätzlichen Kenntnissen von einer einzigen Person geleistet werden kann. Vorteile einer einzigen zentralen Person wurden auch von einigen Befragten, die damit Erfahrungen gesammelt haben, zurückgemeldet. In der Praxis haben sich – auch aufgrund des immensen Aufgabenumfanges und der verschiedenen Ausrichtung der Arbeitsaufgaben - an den meisten Schulen Teamkonstellationen herausgebildet. Eine optimale arbeitsteilige Ausführung der Aufgaben und eine feste Verankerung dieser ganztagsgebundenen Arbeitsprozesse konnte nur an wenigen Schulen vollständig etabliert werden. An den meisten ließen sich jedoch Ansätze beobachten. Eine optimale Arbeitsteilung verlangt i. d. R. die Delegation klar abgegrenzter Aufgaben an mehrere Schulakteure entsprechend ihrer

Präferenzen, Kenntnisse und Ressourcen, die mit der Ebene der Schulleitung und dem Antragssteller in engem Kontakt und Austausch stehen. Problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang die Zuweisung von wenigen Lehrerstunden an nur eine oder zwei Lehrpersonen dar. Das Engagement weiterer kann in der Regel nicht entsprechend honoriert werden. Regelmäßige Austauschforen, die zugleich den Stimmen der Externen, dem Kollegium sowie den Eltern und Schülern Gehör verleihen, sind für eine Qualitätsentwicklung des Ganztags unabdingbar. Deutlich wurde allerdings auch, dass eine Planungsgruppe von wenigen zentralen Schulakteuren für den Konzeptionsentwurf zuständig sein sollte. Erst im Anschluss daran, sind weitere Gremien auch an verschiedensten „Kommunikationsorten“ einzubeziehen. In Abhängigkeit von einzelschulspezifischen Rahmenbedingungen können Vertrautheit, räumliche Nähe zu Kooperationspartnern und Antragstellern, eine geringe Schulgröße, ein gutes kollegiales Arbeitsklima, ein hoher Anteil an Stammpersonal, Tradition von verschiedenen Arbeitsgruppen an der Schule sowie eine intensive Austausch- und Feedbackkultur begünstigende Faktoren darstellen.

Tab. 8: Zusammenfassende Übersicht und Problemdiskussion

Art der Arbeitsstruktur	Unterart der Arbeitsstruktur	Planungs- und Besprechungsmodus	Rolle Schulleiter	Bewertung der Arbeitsstruktur Bewertung aus Sicht der Befragten/Kurzbewertung		Problemdiskussion – Hinweise auf Best Practice
Teamarbeit (7)	Zweierteam GS-Hort (1) 16.1	wöchentliche Dienstberatungen (SL, Hort, Schulträger), einmal im halben Jahr pädagogische Ausschusssitzung (SL, HL, Schulträger, Elternvertreter)	passiv ²⁷	effektive Struktur mit leicht asymmetrischen Verhältnissen	+	Praktikable Struktur, die die Gleichbeteiligung beider Institutionen sichert. Verhältnis der Verantwortlichen (SL und Hort) sollte symmetrisch und gleichberechtigt sein. Ein kontinuierlicher, gemeinsamer Austausch ist hierbei notwendig. Wichtig ist hierbei die Rückbindung der Einzelnen an die jeweilige Institution.
	GTAK und Stellv. SL (2) 1.3 & 3.3	Teamgespräch (ggf. auch Dienstberatungen)	passiv	optimale Struktur bedingt durch Vertrautheit der Beteiligten (1.3); alleingelassen und überfordert – fehlender Support durch Schulleitung und Kollegium	+/-	Insofern ein guter Kontakt zur Schulleitung gegeben ist, stellt diese Art und Weise der Koordination und Organisation kein Problem dar. Allerdings stellt sich die Frage nach Sicherung der Kontinuität, sobald einer von beiden aus dem Amt scheiden sollte. Ferner ist für die Transparenz der Entscheidungsprozesse Sorge zu tragen.
	GTAK und Lehrer (1) 12.2	Teamgespräch	passiv	alleingelassen, unklare Arbeitsteilung mit Überforderungstendenzen	-	Beide Beteiligte sollten zukünftig stärker die Aufgaben verteilen und die Rückbindung zur Schulleitung und zum Kollegium sicherstellen. Wichtig hierbei sind vor allem die Klärung der Rollen und die Sicherstellung von Transparenz. Darüber hinaus scheint es wichtig zu sein, die GTA-Organisationsleistung stärker als bisher durch die SL und den Lehrkörper zu honorieren. Die angedeutete Verinselung muss durch kontinuierliche Rückbindung und aktive Kommunikation zu den Nichtinvolvierten abgebaut werden. Die aktuelle Arbeitsstruktur sollte hinsichtlich einer Steigerung der Effizienz und in Bezug auf die Einbindung in Schulentwicklungsprozesse kritisch reflektiert und verändert werden.

²⁷ Eine passive Rolle der Schulleitung ist gegeben, wenn sich die Aufgabe der Schulleitung auf das Unterschreiben der Antragsunterlagen beschränkt. Dies ist i.d.R. begleitet vom Vertrauen der Schulleiter auf die Kompetenzen der zentralen GTA-Akteure.

	SL und Stellvertreter (1) 2.3	wöchentliche Sitzung der erweiterten Schulleitung, einmal im Monat Vordenkergruppe (SL + Fachbereichsleiter + KP)	aktiv ²⁸	Überforderung	-	GTA-Koordination als zusätzliche Arbeitsaufgabe ist neben der Schulleitungstätigkeit mit enormem Aufwand verbunden. Dieses Problem wird besonders deutlich vor dem Hintergrund des Einzelengagements des damaligen GTA-Koordinators. Dieses kann aktuell von der Schulleitung nicht adäquat übernommen werden. Bereitschaft eines neuen potenziellen unerfahrenen GTAK vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Schule mit einem Einzelnen sehr engagierten GTAK ist eher unwahrscheinlich. Überdacht werden sollte in jedem Fall, ob nicht Teilaufgaben von anderen Personen der Schule übernommen werden können.
	SL und GTAK (1) 18.1	alltäglich nicht-terminierter Austausch sowie Austausch der Schulen des Schulträgers (einmal im Vierteljahr)	aktiv	unproblematisch, gute Arbeitsteilung, Vertrauensverhältnis,	+	Dieses Modell ist an großen Schulen nur schwer praktikabel, für kleine Schulen hingegen gut umsetzbar. Wichtig hierbei ist ein vertrauensvolles nicht-hierarchisches Verhältnis der beiden Personen zueinander.
	GTA und FöV (1) 11.2	Vorstandssitzungen drei- bis viermal im Jahr; keine Arbeits- und Steuergruppen für GTA	„aktiv“ ²⁹	Gute Aufgabenverteilung, effektiv, Nutzung der doppelten Mitgliedschaft, Gemeinschaftsaufgabe	+	An dieser Schule steht der Gemeinschaftsgedanke im Vordergrund. Teampflegende und –stärkende Maßnahmen sowie eine gute partnerschaftliche Beziehung sind wichtige Rahmenbedingungen für ein Gelingen dieses Modells. Das gleiche gilt für einen ähnlichen Erfahrungshintergrund der Beteiligten. Überschreitung strukturell vorhandener Hierarchien ist hierbei notwendig. Für Schulen mit einem großen, festen Stammpersonal und mit aktivem FöV (inklusive hohem Lehreranteil als Mitglieder) stellt diese Struktur eine optimale Möglichkeit dar.

²⁸ Der Schulleiter ist hierbei an der Organisation, Planung und Koordination des Ganztags beteiligt.

²⁹ Dieser Fall stellt insofern eine Besonderheit dar, als von den Befragten zurückgemeldet wurde, dass ihre Tätigkeiten (Schulleiter, m.E. GTA-K, Lehrer) nahezu ausschließlich im Rahmen ihrer Vorstandstätigkeit im Förderverein erfolgt.

GTA-Steuergruppe (2)	Erweiterte Schulleitung (1) 15.2	Steuergruppensitzung SL-GTA-KP, Schulclub	aktiv	Gemeinschaftssinn, Aufgabe der Schule	+	Diese Steuergruppe beinhaltet neben der Schulleitung, den GTA-Koordinator und den zentralen Kooperationspartner. Diese Form der Organisation an der Schule ist fest organisiert und von der Schulleitung motiviert. Sicherzustellen ist hierbei vor allem die Gleichberichtigung von allen involvierten Akteuren sowie die Transparenz an Außenstehende. Die Legitimation der Gruppe und die Möglichkeiten der Einflussnahme durch Nicht-Gruppenmitglieder muss kontinuierlich geprüft werden.
	GS-Hort-SL (1) 17.1	Treffen der GTA-Steuergruppe einmal im Vierteljahr	aktiv	aufwändig, paritätisch gleiche Einflusschancen, Bewertung bis jetzt zufrieden	+	Diese Struktur ist im Allgemeinen nachvollziehbar entstanden. Allerdings werden in der Praxis Grenzen und Einschränkungen deutlich. Fragen nach der Effizienz und der Umsetzbarkeit sowie der Kontinuität, die bei den vglw. vielen Beteiligten bestehen, müssen regelmäßig überprüft werden. Hemmenden Rahmenbedingungen werden bereits wahrgenommen. Idealentwurf, dessen Überprüfung noch aussteht. Bei vergleichsweise starken Einrichtungen von GS und Hort ist diese Art der Zusammenarbeit sinnvoll.
Zentrale Position des GTAK (6)	GTAk = SL (2) 20.1 & 19.1	allgemeine Dienstberatungen, Schulgremien; keine GTA-Steuer- bzw. Arbeitsgruppe	aktiv	zufriedenstellend, GTA-Koordination als ein „Selbstläufer“	+	An vglw. kleinen Schulen mit entsprechender Austauschkultur und flachen Hierarchien ist diese Variante praktikabel. Im Falle großer Schulen mit ausgeprägter hierarchischer Struktur besteht das Problem der Legitimation. Hierbei sollte in jedem Fall die Gremienarbeit intensiviert und die Transparenz vielfältig sicher gestellt werden.
	GTAk = Lehrer (4) 10.2; 13.2; 14.2; 4.3	GTA-spezifische, -relevante Arbeitsgruppen und Steuergruppensitzungen; Sitzung der erweiterten SL 14-tägig	unterstützend ³⁰	engagierte Einzelpersonen mit umfangreicher Erfahrung im Ganztage, zufriedenstellend, Ausnutzen von Routinen, ist nicht ersetzbar	+	Die Einbindung der GTA-Arbeit bzw. des GTA-Koordinators in entsprechende Steuer- und Arbeitsgruppen oder durch regelmäßige Austauschforen verringert die Gefahren der vorangegangenen Variante. Darüber hinaus spielen hierbei umfangreiche Erfahrungen des GTAK eine bedeutende Rolle. Die Einbindung der GTA-Koordination und Planung in bestehende Schularbeitsgruppen sichert ferner die Verbindung von allgemeinen Schulentwicklungsprozessen und GTA

³⁰ Eine „unterstützende“ Rolle des Schulleiters liegt dann vor, wenn in den Interviews deutlich wurde, dass der Schulleiter (meist am Ende der Antragserstellung) den Antrag intensiv liest, seine Ideen äußert und sich unterstützend in die abschließende Kontrolle mit seinen Ideen einbringt.

1.3.6 Bewertung von Unterstützungsangeboten

Analog der Schulleiterbefragungen der vergangenen Jahre wurde auch bei der **onlinebasierten Schulleiterbefragung 2011** nach der Beratung durch die Regionalstellen der Bildungsagentur sowie der Servicestelle Ganztagsangebote in Dresden gefragt. Dabei wurden sowohl nach der Nachfrage einer Beratung als auch nach der Zufriedenheit mit stattgefundenen Beratungen gefragt. Die Befunde der Onlinebefragung wurden zudem ins Verhältnis zu den Befragungen von 2008 und 2010 gesetzt.

Beratung durch die Regionalstellen

In einem ersten Schritt wurden die Schulen gefragt, ob sie sich im Rahmen der Antragstellung von ihrer Regionalstelle der Bildungsagentur hinsichtlich der folgenden drei Aspekte beraten lassen haben: bei inhaltlichen Fragen (z.B. zu Konzepterstellung), bei Fragen zu Fördergeldern und der Finanzierung der Ganztagsangebote sowie bei Fragen zu rechtlichen Sachverhalten. In Tabelle 9 sind die Prozentwerte der Schulen (im Vergleich der letzten drei Erhebungen) angeführt, welche sich hinsichtlich der genannten Aspekte beraten lassen haben.

Tab. 9: Anteil von Schulen mit Beratung durch Regionalstelle

	2008	2010	2011
	in Prozent		
inhaltliche Beratung	78,5	70,0	61,8
Beratung zu Fördergeldern, Finanzen	83,8	68,1	67,3
Beratung zu rechtlichen Sachverhalten			38,9

Ca. 62 Prozent aller befragten Schulen gaben an, sich im Zuge der Antragstellung für das Schuljahr 2011/12 von ihrer Regionalstelle der Bildungsagentur zu inhaltlichen Fragen beraten lassen zu haben. Dies entspricht im Vergleich zum Vorjahr einem Rückgang von reichlich acht Prozent. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass immer mehr Schulen bereits einige Jahre am sächsischen Ganztagsprogramm teilnehmen und somit auch eine gewisse Routine bei der Antragstellung entstanden ist. Beratung zu Fördergeldern bzw. weiteren mit dem Antrag in Zusammenhang stehenden finanziellen Aspekten nutzten an ihren Regionalstellen zwei Drittel der Schulen (67,3%). Vermutlich aufgrund der geänderten finanziellen Rahmenbedingungen hat sich der Beratungsbedarf zu diesem Aspekt im Vergleich zum Vorjahr jedoch fast nicht verändert (-0,8%). Zusätzlich zu den beiden genannten Bereichen wurde in der Onlinebefragung auch nach der Nutzung einer Beratung zu rechtlichen Sachverhalten gefragt. Fast 39 Prozent der Schulen gaben die Nutzung einer rechtlichen Beratung an.

Zufriedenheit mit der Beratung in den Regionalstellen

Schulen, welche eine entsprechende Beratung durch ihre Regionalstelle erhalten hatten, sollten nachfolgend ebenfalls angeben, wie zufrieden sie mit dieser Beratung gewesen sind. Dabei wurde auch jeder der drei Beratungsbereiche wieder getrennt abgefragt. In Tabelle 10 sind zunächst die allgemeinen Zufriedenheitswerte ohne Differenzierungen dargestellt.

Die Schulen äußerten sich über die erhaltenen Beratungen durch ihre Ansprechpartner in den Regionalstellen sehr positiv. Die Mittelwerte zu den Aspekten inhaltliche und finanzielle Beratung liegen mit 3,30 und 3,27 sehr nahe beieinander. Dies bedeutet, dass ungefähr 93 Prozent der befragten Schulen mit der Beratung zufrieden waren, davon mehr als ein Drittel der Schulen sogar „sehr zufrieden“. Etwas zurückhaltender fällt die Einschätzung zu der Beratung bezüglich rechtlicher Sachverhalte aus (MW 3,18). Mit diesem Bereich waren ca. 14 Prozent der Schulen nicht zufrieden.

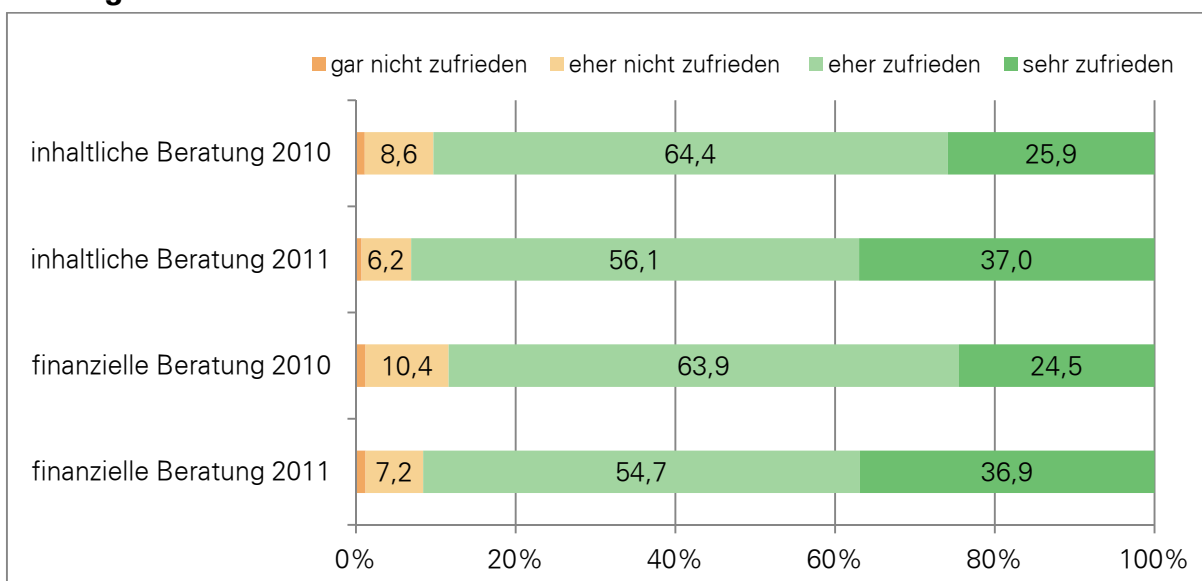
Tab. 10: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Beratung in den Regionalstellen

	MW*	gar nicht zufrieden	eher nicht zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
		in Prozent			
inhaltliche Beratung	3,30	0,7	6,2	56,1	37,0
Beratung zu Fördergeldern/ Finanzen	3,27	1,2	7,2	54,7	36,9
Beratung zu rechtlichen Sachverhalten	3,18	2,2	11,5	52,7	33,5

*MW von 1=“gar nicht zufrieden“ bis 4=“sehr zufrieden“

Abbildung 2 zeigt sehr deutlich, dass es sowohl bei der inhaltlichen als auch bei der finanziellen Beratung im Vergleich zum Vorjahr nochmals eine Zunahme bei den Zufriedenheitswerten insgesamt als auch bei der Gruppe der sehr zufriedenen Schulen gegeben hat.

Abb. 2: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Beratung in den Regionalstellen im Vergleich von 2010 und 2011



Beratung durch die Servicestelle Ganztagsangebote in Dresden

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Beratung durch die Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur ausführlich beschrieben wurde, wird nachfolgend die derzeitige Rolle der Servicestelle Ganztagsangebote in Dresden beschrieben. Analog zu den Regionalstellen geht es zum einen um die Reichweite der Servicestelle Ganztagsangebote und zum anderen um die Einschätzung der stattgefundenen Beratungen. In Tabelle 11 ist die Entwicklung der Beratungsnachfrage dargestellt.

Tab. 11: Anteil von Schulen mit Beratung durch die Servicestelle Ganztagsangebote

	2008	2010	2011
	in Prozent		
inhaltliche Beratung	38,8	27,0	17,9
Beratung zu Fördergeldern, Finanzen	36,6	21,7	13,7
Beratung zu rechtlichen Sachverhalten			9,8

Im Vorfeld der Abgabe der Förderanträge für das Schuljahr 2011/12 haben ca. 18 Prozent der befragten Schulen eine inhaltliche Beratung und knapp 14 Prozent eine Beratung zu Fördergeldern durch Mitarbeiter der Servicestelle Ganztagsangebote wahrgenommen. Ca. jede zehnte befragte Schule hat sich außerdem zu rechtlichen Rahmenbedingungen beraten lassen. Im Vergleich zu 2010 gaben neun bzw. acht Prozent weniger Schulen an, eine inhaltliche bzw. finanzielle Beratung von der Servicestelle Ganztagsangebote in Anspruch genommen zu haben.

Zufriedenheit mit der Beratung durch die Servicestelle Ganztagsangebote Dresden

Auch die Beratungen durch die Servicestelle Ganztagsangebote werden von den Schulen sehr positiv bewertet. Die Gesamtmittelwerte der Zufriedenheit mit den Beratungen liegen sogar noch einmal über den Einschätzungen zu den Beratungen der Regionalstellen. Die Mittelwerte mit den dazugehörigen Prozentwerten sind in Tabelle 12 abzulesen.

Tab. 12: Zufriedenheit mit der Beratung durch die Servicestelle Ganztagsangebote in Dresden

	MW*	gar nicht zufrieden	eher nicht zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
		in Prozent			
inhaltliche Beratung	3,37	0,0	2,2	58,9	38,9
Beratung zu Fördergeldern/ Finanzen	3,32	1,5	2,9	57,4	38,2
Beratung zu rechtlichen Sachverhalten	3,38	0,0	0,0	61,7	38,3

*MW von 1 gar nicht zufrieden bis 4=,sehr zufrieden

Wie Tabelle 12 zeigt, waren bis auf ganz wenige Ausnahmen alle Schulen mit der Beratung durch die Servicestelle Ganztagsangebote zufrieden. Konstante 38 Prozent der Schulen gaben an, mit der Beratung „sehr zufrieden“ gewesen zu sein. Im Vergleich zum Vorjahr hat sich die Beratungszufriedenheit ebenfalls noch einmal erhöht (z.B. bei der inhaltlichen Beratung: von 3,22 auf 3,37).

Weitere Beratung und Unterstützung für die Bearbeitung des aktuellen Antrages

Die Schulen wurden im Onlinefragebogen gefragt, welche Beratung und Unterstützung sie bei der Erstellung des GTA-Förderantrages, neben der Beratung durch die Regionalstellen und die Servicestelle Ganztagsangebote, genutzt haben. Die wichtigsten Unterstützungsakteure kommen dabei in der Regel aus dem eigenen Haus. Mehr als die Hälfte der Schulen (55,6%) gab an, dass Kollegen aus der Schule bei der Antragerstellung beratend und unterstützend gewirkt haben. Aber auch Lehrer von anderen Schulen stellen ein nicht zu unterschätzendes Potential dar. Etwas mehr als ein Drittel der Schulen (35,0%) hat sich von Kollegen anderer Schulen Unterstützung geholt. Das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) wurde nur von einer sehr kleinen Gruppe von Schulen (5,9%) als Unterstützungsinstanz im Rahmen der Antragerstellung gesehen. Zwischen den Schularten existieren bei der Einschätzung der weiteren Unterstützerguppen nur tendenzielle Unterschiede.

1.3.7 Beratungsbedarf der Schulen

Über den aufgezeigten Beratungsbedarf der Schulen lassen sich zukünftige Chancen und Möglichkeiten einer stärker eigenverantwortlichen Weiterentwicklung beurteilen. Eine stärkere Eigenverantwortung verlangt von Schulen, Schulfördervereinen und Schulträgern zahlreiche Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedensten Bereichen.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, hinsichtlich welcher Themen im Zusammenhang mit dem Ganztagsbetrieb die Schulleiter einen Beratungsbedarf für das Kollegium ihrer Schule sehen. Bei den Befragungen **2006 (erste Schulleiterbefragung)** und **2008 (zweite Schulleiterbefragung)** hatte der angegebene Informationsbedarf der Schulen folgendermaßen ausgesehen (siehe Tab. 13):

Tabelle 13: Informationsbedarf der Schulen 2006 und 2008 (Angaben in Prozent)*

	2006		2008	
	ja	nein	ja	nein
Zeitorganisation und Rhythmisierung	30,9	69,1	35,8	64,2
Flächen- und Raumplanung	20,3	79,7	22,6	77,4
Kooperation mit außerschulischen Partnern	34,8	65,2	28,3	71,7
Kooperation innerhalb des Kollegiums	20	80	18,2	81,8
individuelle Förderung	36,9	63,1	30,4	69,6
Diagnostik	64,2	35,8	52,2	47,8
Konzepte/Ansätze zu erweiterten Lernangeboten	63,2	36,8	40,4	59,6
Ansätze zu sozialem und interkulturellem Lernen	53,8	46,2	36,9	63,1
Unterrichtsentwicklung	52,9	47,1	30,5	69,5
Qualitätsentwicklung	50	50	33,2	66,8
Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation	66,1	33,9	44,8	55,2
Finanzen	79,1	20,9	50,9	49,1
rechtliche Rahmenbedingungen	75,4	24,6	50,6	49,4

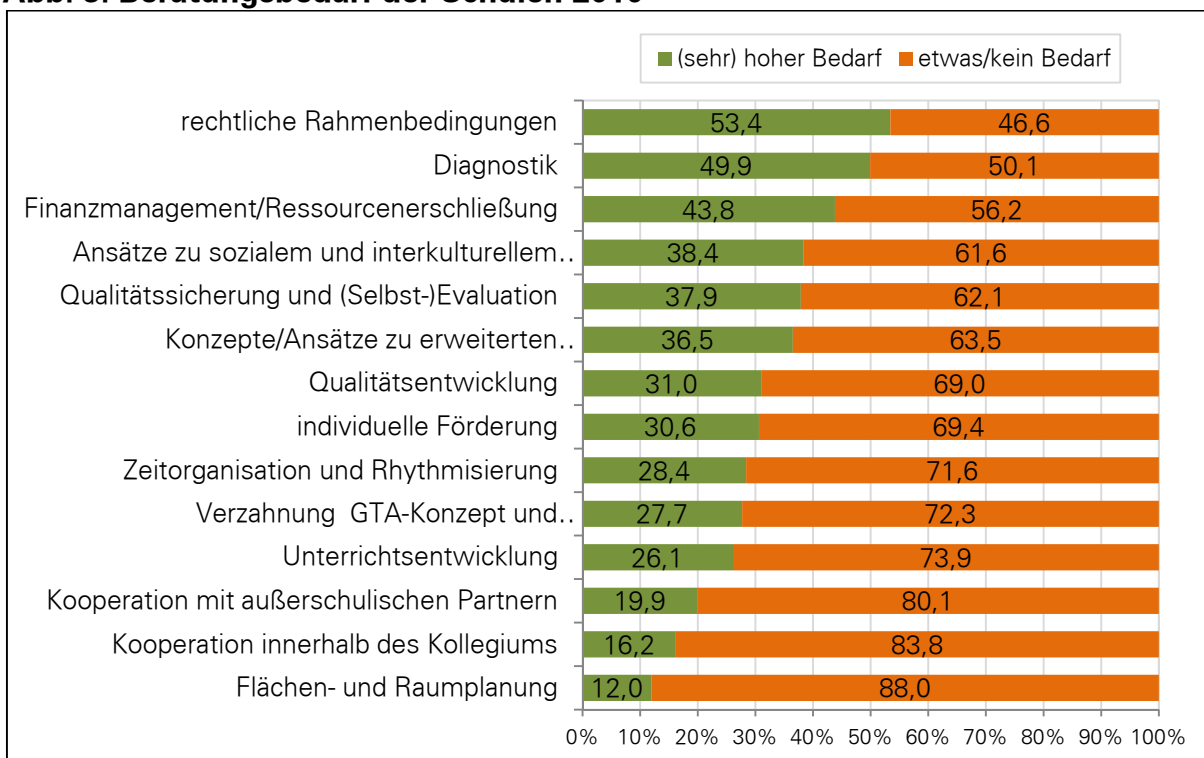
*Die grau markierten Felder zeigen die Themen an, bei denen über die Hälfte der Schulen Informationsbedarf haben. Die Prozentwerte ergeben sich aus den Werten von „sehr hoher Bedarf“ und „hoher Bedarf“

Im Vergleich der Befunde von 2006 zu 2008 war der Informationsbedarf an den Schulen zurückgegangen. Nur noch in drei von den zwölf abgefragten Themenbereichen sah über die Hälfte der Schulleiter Informationsbedarf für ihre Schulen. Dies waren die Bereiche Diagnostik (52,2%), Informationen über Finanzen (50,9%) sowie rechtliche Rahmenbedingungen (50,6%). Einen deutlichen Zuwachs hatte es in keinem der Bereiche gegeben.

Die Fragestellung wurde im Vergleich zu den ersten beiden Erhebungen im Zuge der **dritten Schulleiterbefragung 2010** dahingehend verändert, dass diesmal statt nach

Informationsbedarf allgemein nach Beratungsbedarf für das Kollegium gefragt wurde. Mit der veränderten Fragestellung sollten gezielter die Themenbereiche herausgefiltert werden, bei welchen die Schulen (konkreten) Beratungsbedarf sehen, auf welchen dann die Informations- und Beratungsangebote der Sächsischen Bildungsagentur sowie der Servicestelle Ganztagsangebote mit entsprechenden Angeboten reagieren können. In der folgenden Abbildung sind die Werte der Befragung von 2010 zu erkennen. Im Abgleich mit den Daten von 2008 zu den angegebenen Informationsbedarfen lässt sich konstatieren, dass es keine großen Veränderungen gegeben hat.

Abb. 3: Beratungsbedarf der Schulen 2010



Ca. die Hälfte der befragten Schulen sieht (sehr) hohen Beratungsbedarf in den Bereichen der rechtlichen Rahmenbedingungen sowie im Bereich der Diagnostik. Es gaben 14,9 Prozent der Schulen einen sehr hohen Bedarf bei Diagnostik und 12,9 Prozent bei den rechtlichen Rahmenbedingungen an. Auch im Bereich der Finanzen (Finanzmanagement/Ressourcenerschließung) sehen viele Schulleiter (43,8%) erheblichen Beratungsbedarf.

Noch mehr als ein Drittel der Schulen sieht in den Bereichen Ansätzen zu erweiterten Lernangeboten sowie bei der Qualitätssicherung/Evaluation einen starken Beratungsbedarf. Auch zu den Bereichen Qualitätsentwicklung, individuelle Förderung und Zeitorganisation/Rhythmisierung gibt es an ca. 30 Prozent der befragten Schulen hohen Beratungsbedarf. Von den angegebenen Bereichen gibt es bezüglich interner und externer Kooperationen sowie Flächen- und Raumplanung den

geringsten Beratungsbedarf. Bei der Differenzierung der Angaben nach Schularten ergibt sich beim Vergleich der Mittelwerte folgendes Bild (siehe Tab. 14):

Tab. 14: Beratungsbedarf der Schulen 2010 (nach Schulart)

	Gesamt	GS	MS	GYM	FÖS
	MW*				
rechtliche Rahmenbedingungen	2,56	2,66	2,33	2,47	2,71
Diagnostik	2,46	2,53	2,48	2,62	1,79
Finanzmanagement/Ressourcenerschließung	2,36	2,39	2,20	2,48	2,40
Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation	2,32	2,32	2,29	2,33	2,42
Konzepte/Ansätze zu erweiterten Lernangeboten	2,28	2,32	2,27	2,29	2,17
Ansätze zu sozialem und interkulturellem Lernen	2,25	2,28	2,25	2,18	2,21
Qualitätsentwicklung	2,16	2,19	2,11	2,04	2,25
Unterrichtsentwicklung	2,14	2,10	2,17	2,24	2,25
Verzahnung GTA-Konzept und Schulprogramm	2,10	2,21	1,93	1,96	2,16
individuelle Förderung	2,07	2,08	2,13	2,13	1,85
Zeitorganisation und Rhythmisierung	2,02	2,00	2,04	2,09	2,06
Kooperation mit außerschulischen Partnern	1,94	1,90	1,98	1,91	2,16
Kooperation innerhalb des Kollegiums	1,73	1,58	1,85	1,96	1,96
Flächen- und Raumplanung	1,54	1,53	1,55	1,56	1,46

*MW von 1="kein Bedarf" bis 4="sehr hoher Bedarf"
Grün unterlegte Felder kennzeichnen die Schulart(en) mit dem höchsten Bedarf im jeweiligen Bereich

Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Schularten bezüglich des Beratungsbedarfs bei den einzelnen Bereichen eher gering. Signifikante Unterschiede zwischen den Schularten sind nur bei den folgenden Bereichen anzuführen. Im Bereich der Kooperationen mit außerschulischen Partnern sehen die Schulleiter der Förderschulen deutlich mehr Beratungsbedarf für ihre Schulen bzw. Kollegien. Schaut man auf die Kooperationen innerhalb des Kollegiums so ist dies an den Grundschulen (aufgrund der durchschnittlich geringeren Kollegiumsgröße) deutlich weniger ein Thema als bei den anderen Schularten.

Für den Bereich der Diagnostik sehen die Förderschulen deutlich weniger Beratungsbedarf als die anderen Schularten. Als weiterer Punkt sind die rechtlichen Rahmenbedingungen zu nennen. Hier gaben die Grund- und Förderschulen deutlich mehr Beratungsbedarf als die Mittelschulen und Gymnasien an.

Tabelle 15 zeigt den Beratungsbedarf in Abhängigkeit von der Dauer im Förderprogramm.

Tab. 15: Beratungsbedarf der Schulen 2010 (nach Dauer im Förderprogramm)

	erster Antrag:		
	früh 2005 – KJ 2006	mittel SJ 2006/07 – KJ 2008	spät SJ 2008/09 – SJ 2009/10
	MW*		
Zeitorganisation und Rhythmisierung	1,94	1,95	2,12
Flächen- und Raumplanung	1,49	1,52	1,56
Kooperation mit außerschulischen Partnern	1,92	1,90	2,01
Kooperation innerhalb des Kollegiums	1,85	1,59	1,69
individuelle Förderung	1,94	2,06	2,21
Diagnostik	2,40	2,45	2,50
Konzepte/Ansätze zu erweiterten Lernangeboten	2,23	2,22	2,40
Ansätze zu sozialem und interkulturellem Lernen	2,22	2,20	2,37
Unterrichtsentwicklung	2,16	2,10	2,22
Qualitätsentwicklung	2,18	2,13	2,19
Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation	2,22	2,32	2,45
Finanzmanagement/Ressourcenerschließung	2,29	2,32	2,49
rechtliche Rahmenbedingungen	2,48	2,58	2,67
Verzahnung GTA-Konzept und Schulprogramm	2,05	2,02	2,24

*MW von 1="kein Bedarf" bis 4="sehr hoher Bedarf"

Grau unterlegte Felder kennzeichnen einen signifikanten Mittelwertunterschied im jeweiligen Bereich.

Wie in Tabelle 51 erkennbar ist, besteht bei den meisten der vorgegebenen Bereiche tendenziell ein größerer Beratungsbedarf bei den Schulen, welche bisher die am kürzesten eine Förderung über die Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten erhalten, d.h. seit dem Schuljahr 2008/09. Signifikant häufiger als Schulen, welche bereits länger im Förderprogramm dabei sind, geben die „Späteinsteiger“ für die Bereiche individuelle Förderung, Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation und der Verzahnung von GTA-Konzept und Schulprogramm einen Beratungsbedarf an. Auch wenn nicht bei allen Themen von allen Schulen ein Beratungsbedarf signalisiert wurde, gibt es für eine qualitative Weiterentwicklung der Schulen mit Ganztagsangeboten weiterhin einen großen Beratungsbedarf (z. B. in den regionalen Beratungszirkeln) (vgl. JB 2010).

1.4 Zusammenschau der Ergebnisse in Kurzform

Einer Beteiligung am Förderverfahren gingen meist kollegiumsinterne Diskussionen voraus. In die jeweiligen Ganztagskonzeptionen fanden am häufigsten Schülerwünsche/Schülerinteressen und die Umsetzung des Schulprogramms Eingang.

Ca. 95 Prozent der Schulen berücksichtigte bei der Initiierung 2006 Schülerwünsche/Schülerinteressen und Inhalte des Schulprogramms. 93,1 Prozent der Schulen gaben im Rahmen der ersten Schulleiterbefragung 2006 kollegiumsinterne Diskussionen an.

Probleme der Antragstellung sowie bezüglich der weiteren konzeptionellen Arbeiten (z.B. Schulprogramm) bezogen sich vor allem auf die Formulierung von abrechenbaren konkreten Zielen.

Die Antragsanalyse 2011 zeigte, dass bspw. nur die Hälfte aller Schulen in der Lage schien, Bezüge zwischen GTA und Schulprogramm kurz und prägnant darzustellen. Bereits in den Vorjahren konnte diese Schwierigkeit bei den Schulen festgestellt werden. Eine weitere Sichtung von Schulprogrammen im gleichen Jahr zeigte Unvollständigkeiten hinsichtlich Evaluation, Beschreibung der Ausgangssituation sowie der Rahmenbedingungen.

Die interne Evaluation des Ganztags konnte durch das Förderverfahren an sächsischen Schulen deutlich ausgebaut werden. Qualitätsmängel sind entsprechend einer Analyse der Evaluationsberichte 2011 vor allem hinsichtlich des Einsatzes empirischer Methoden sowie der Verarbeitung der gewonnenen Befunde offensichtlich.

2008 gaben 55 Prozent der Schulen an, Methoden zur internen Evaluation des Ganztags einzusetzen. 2010 haben nur noch 15,6 Prozent keine schulinterne Evaluation des Ganztags durchgeführt. 2013 resümierten 80 Prozent der Schulen retrospektiv, ein solches Evaluationsprozedere in den letzten Jahren erfolgreich entwickelt zu haben. Dies galt vor allem, wenn die Schulen bereits seit längerer Zeit GTA vorhielten. Ebenso viele sehen eine schulinterne Evaluation als Notwendigkeit. Allerdings äußerten 2013 auch 43,2 Prozent, dass ein Funktionieren des Ganztags auch ohne schulinterne Evaluation festgestellt werden könne. An sehr kleinen Schulen (insb. Grundschulen) kann eine ausgeprägte Feedback- und Reflexionskultur möglicherweise explizite interne Evaluationen ersetzen. Die Analyse von internen Evaluationsberichten 2011 zeigte bei einer deutlichen Mehrheit der Schulen (ca. zwei Drittel) qualitative Schwächen hinsichtlich des Einsatzes empirischer Methoden, einer methodenangemessenen Ergebnisdarstellung sowie bei der Formulierung ergebnisbasierter Schlussfolgerungen in Bezug auf die untersuchten Zielstellungen.

Die Antragsbewilligung war zu Beginn aufgrund der Tatsache, dass allgemein verbindliche, konkrete Bewertungsmaßstäbe in der FRL GTA nicht enthalten waren und der Möglichkeit, auch alle Anträge bewilligen zu können, inhaltlich-qualitativ sehr offen. Allein die KMK-Definition einer Ganztagschule/Schule mit GTA stellte für sächsische Schulen aus historischen Gründen keine besondere Anforderung dar. Die Anzahl geförderter Schulen sowie die Personalstruktur (wechselnde Sachbearbeiter) in der Bewilligungsbehörde stellte für die GTA-Referenten eine enorme Belastung dar, die die inhaltliche und qualitative Arbeit mit den Schulen am Ganztage hemmte. Die Offenheit der FRL GTA wurde ambivalent beurteilt. Seit Beginn sehen die GTA-Referenten der SBA auch die Notwendigkeit einer stärkeren Zusammenarbeit mit den Schulreferenten.

Aus Interviews mit den GTA-Referenten 2006 und 2008 wurden entsprechende Schwierigkeiten beschrieben. Dabei ließen sich neben subjektiven Bewertungen der Anträge auch Hemmnisse und Grenzen der inhaltlichen Arbeit mit den Schulen aufgrund der personellen Situation und des umfangreichen Antragsverfahrens herausarbeiten. Notwendig und nützlich wurde daher auch ein intensiver Austausch der einzelnen GTA-Referenten untereinander sowie mit der Servicestelle GTA eingeschätzt. Die Diskrepanz zwischen zur Verfügung stehenden Mitteln und beantragten Mitteln zu verschiedenen Zeitpunkten der Förderphase machten pragmatische und schnelle Entscheidungen bezüglich Kürzungen notwendig. Eine ambivalente Bewertung meint dabei Folgendes: Zum einen war die Offenheit hinderlich für eine vergleichbare Bewertung der Förderanträge durch die einzelnen Regionalstellen und auch für die Antragskonzeption aus Sicht der Schulen. Zum anderen wurden dadurch Spielräume geboten, die eine einzelschulspezifische Umsetzung sowie eine entsprechende Antragsbewilligung ermöglichten.

Eine große Akzeptanz sowie eine weitreichende Beteiligung der Lehrer in Bezug auf den Ganztage ließ sich feststellen.

Acht von zehn Lehrern zeigten 2010 volle Akzeptanz der Ganztagsangebote. Knapp 80 Prozent der Lehrer waren vor allem im Zuge der Durchführung verschiedener Angebote (insbesondere Freizeit- und Förderangebote) in den Ganztagsbetrieb der Schulen eingebunden. 2009 waren es noch 10 Prozent weniger. An Schulen mit gebundener Organisationsform und an Schulen in freier Trägerschaft waren etwas mehr Lehrer in den Ganztage involviert. An der konzeptionellen Weiterentwicklung des Ganztags beteiligte sich 2010 knapp ein Drittel des Lehrerkollegiums.

Aufgrund des Arbeitsaufwandes hinsichtlich der Beantragung, Organisation und Durchführung des GTA haben die meisten Schulleitungen Aufgaben

insbesondere an einen GTA-Koordinator, Steuergruppen oder andere Personen delegieren müssen. Eine partizipative, verhandlungsorientierte Führung bildete hierbei einen angemessenen Rahmen für zusätzliche Austausch- und Kommunikations- sowie Entscheidungsprozesse.

An 83,1 Prozent der Schulen existieren 2013 so genannte Steuergruppen bzw. Projekt- oder Arbeitsgruppen für die Koordination und Organisation des Ganztags. Nahezu an allen Schulen mit einer solchen Gruppe sind der GTA-Koordinator und die Schulleitung in den GTA-spezifischen Steuergruppen vertreten. Weitere Lehrer sind nur noch an etwas mehr als 60 Prozent der Schulen Mitglieder dieser Gruppen. An zwei Dritteln der Grundschulen arbeiten auch Hortbeschäftigte in diesen mit.

Qualitative Befunde zeigten die Bedeutung sehr verschiedener Personen sowie Konstellationen für die Steuerung des Ganztags. Die Organisation und Koordination kann hierbei von einem einzelnen Verantwortlichen, einem Zweierteam, einem Team oder einer GTA-Steuergruppe bewerkstelligt werden. Im Falle der Organisation und Koordination des Ganztags durch eine einzelne Person ist von einem enorm hohen Arbeitsaufwand auszugehen, der zusätzliches Engagement (über die zugewiesenen Abminderungsstunden hinausgehend) und eine positive Bestätigung durch die Schulleitung und das Kollegium erfordert.

Zentrale Personen(-gruppen) waren neben dem Ganztagskoordinator, der stellvertretende Schulleiter, der Schulleiter, der Antragsteller (Schulträger oder Schulförderverein), der Schulsekretär sowie der Schulträger (und Verwaltungsangestellte). Pädagogisch-konzeptionelle und finanztechnische Arbeiten sind dabei meist auf verschiedene Personen verteilt. Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger wird positiv und unterstützend eingeschätzt. Diese Bewertung resultiert vor allem aus erlebter Unterstützung bei finanztechnischen Angelegenheiten und der vorhandenen Akzeptanz der pädagogisch-eigenverantwortlichen Gestaltung durch die Schule. An Schulen mit gebundenen und integrativen Ganztagsangeboten ist es erforderlich, die Schulleitung stärker als an Schulen mit offenem Nachmittagsangebot aus Gründen der Stundentafelgestaltung und des Lehrereinsatzes in die Organisation und Planung des Ganztags einzubeziehen. Die Zufriedenheit und das Belastungsempfinden der Beteiligten verwiesen auf sehr verschiedene Arbeitsabläufe und Arbeitsteilungen sowie auf unterschiedliche Rückbindungen zur Schulleitung und zum Kollegium. Eine große Bedeutung für die Arbeits- und Organisationsstruktur des Ganztags haben schulkulturelle, -strukturelle und sozial-räumliche Faktoren sowie Kompetenzen, Bindungen, Hierarchien, Erfahrungen und verfügbare Ressourcen.

In Abhängigkeit von einzelschulspezifischen Rahmenbedingungen können Vertrautheit, räumliche Nähe zu Kooperationspartnern und Antragstellern, eine geringe Schulgröße, ein gutes kollegiales Arbeitsklima, ein hoher

Anteil an Stammpersonal, Tradition von verschiedenen Arbeitsgruppen an der Schule sowie eine intensive Austausch- und Feedbackkultur begünstigende Faktoren für Organisation und Koordination des Ganztags darstellen.

Diese zusammenfassende Feststellung basiert auf Ergebnissen verschiedener Fallbeispiele der Projektschulen der wissenschaftlichen Begleitung 2013: Informell bestehende Beziehungen erleichtern einen spontanen Austausch. Beispiele dafür waren jeweils die Beziehungen zwischen drei GTA-Koordinatoren und dem Schulleiter bzw. den stellvertretenden Schulleitern. Der Hort in unmittelbarer Umgebung oder direkt im Schulhaus, als weiteres Beispiel aus Grundschulen, ermöglicht häufigere Kontakte und Begegnungen, die zum Austausch und für Absprachen in Bezug auf den Ganztags genutzt werden können. Das Vorhandensein eines vertrauten Kollegiums (Stammpersonal) an einer Mittelschule schafft Kontinuität in der Zusammenarbeit und hilft bei der Entstehung von Vertrauen und Verbindlichkeit. Auch bereits vor der Förderung von GTA an einzelnen Schulen bestehende Arbeitsgruppenstrukturen (mglw. auch im Kontext von anderen Förderprogrammen oder Projekten entstanden) können genutzt werden. Dadurch lässt sich bspw. auch die Verknüpfung von Schulprogramm und GTA besser umsetzen.

Die verschiedenen Beratungsangebote der GTA-Referenten der RSÄ und der Servicestelle GTA wurden 2011 von bis zu zwei Dritteln bzw. ca. 15 Prozent der Schulen genutzt, seit 2008 mit abnehmender Tendenz aufgrund sinkendem Beratungs- und Informationsbedarfen. Die Zufriedenheitsangaben lagen hierbei stets zwischen „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“.

Im Vergleich der Befunde von 2006 zu 2008 war der Informationsbedarf an den Schulen zurückgegangen. Nur noch in drei von den zwölf abgefragten Themenbereichen sah über die Hälfte der Schulleiter Informationsbedarf für ihre Schulen. Dies waren die Bereiche Diagnostik (52,2%), Informationen über Finanzen (50,9%) sowie rechtliche Rahmenbedingungen (50,6%). Einen deutlichen Zuwachs hatte es in keinem der abgefragten Bereiche gegeben. 2010 sah nur noch knapp die Hälfte der befragten Schulen Beratungsbedarf im Bereich der Diagnostik. Hinsichtlich eines rechtlichen Beratungsbedarfs ließ sich eine sehr geringfügige Zunahme um ca. drei Prozent feststellen. Allen weiteren Bereichen stimmten deutlich weniger als die Hälfte der Schulleiter zu. Noch mehr als ein Drittel der Schulen sieht in den Bereichen Ansätze zu erweiterten Lernangeboten sowie bei der Qualitätssicherung/Evaluation einen starken Beratungsbedarf. Auch zu den Themen Qualitätsentwicklung, individuelle Förderung und Zeitorganisation/Rhythmisierung gibt es an ca. 30 Prozent der befragten Schulen hohen Beratungsbedarf.

1.5 Gelingensbedingungen und Empfehlungen

Verschiedene Empfehlungen auf Basis der wissenschaftlichen Begleitung haben bereits in die Neustrukturierung des vereinfachten Antrages der SächsGTAVO Eingang gefunden. Kursorisch werden im Folgenden solche dargestellt und aus neueren Befunden von 2013 hinzugefügt, die (auch) im Zuge der Umstellung des Verfahrens ihre Relevanz behalten.

- **Schaffung eines breiten Kenntnisstandes . Dabei Klärung von Verbindlichkeiten sowie Aufzeigen vorhandener Gestaltungsfreiräume (z.B. im Rahmen einer Fachtagung, Aufklären über den Kontext der aktuellen Förderpraxis-Veränderungen).**

Aus verschiedenen Interviews und Befragungen zum Thema Förderpraxis mit den GTA-Referenten und den GTA-Akteuren vor Ort wurde deutlich, dass verbindliche Orientierungspunkte für die Arbeit mit GTA an Schulen nötig sind. Die Fachempfehlung bietet einen solchen notwendigen Rahmen. Die Aufklärung zum Thema Eigenverantwortung und deren Bedeutung für die Qualitätsentwicklung für Schule allgemein und Schule mit GTA im Besonderen sollte in einer Informationsveranstaltung aufgezeigt werden.

- **Unterstützung von Schulprogrammarbeit und der Nutzung von Evaluationsprozessen.**

Allein die Forderung den Ganztags schulintern evaluieren zu müssen, stellte im Rahmen der FRL GTA keinen ausreichenden Impuls für Schulen dar, die bisher kaum oder überwiegend keine positiven Erfahrungen damit gesammelt haben. Das Förderverfahren der FRL GTA führte an deutlich mehr Schulen zur Auseinandersetzung mit dem Instrument der internen Evaluation und auch mit dem Schulprogramm. Die Schulen sollten auch zukünftig zur Auseinandersetzung mit Schulprogrammarbeit und interner Evaluation angehalten werden.

- **Die interne Evaluation des Ganztags als einen Teil der Gesamtevaluation des Schulprogramms einbinden.**

Verschiedene Beispiele aus den Projekten zeigten, dass die Gesamtevaluation nicht nur regelmäßig stattfand und eine Arbeitsroutine darstellte, sondern dass zwangsläufig der Ganztags hierbei eingefügt worden ist. Doppelstrukturen im Sinne unterschiedlicher interner Evaluationen sind zu vermeiden. Stattdessen sollten Kenntnisse und Präferenzen des Kollegiums berücksichtigt und effizient genutzt werden. Bewährte empirische Methoden lassen sich außerdem leicht für Ganztags-themen modifizieren.

- **Unterstützungsangebote zur schulischen Arbeit an der Qualitätsentwicklung des Ganztags bereitstellen (individuellen Beratungsbedarf abdecken, Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen anbieten).**

Das Modell dezentraler Beratungszirkel zu verschiedenen Qualitätsbereichen des Ganztags hat sich bewährt und wurde von den Schulen mit hoher Nachfrage begrüßt. Auch eine Stärkung schulinterner Fortbildungen (SCHILF) zur Arbeit an der GTA-Qualität stellt eine gute Möglichkeit dar, Prozesse zu verbessern. Denn Wirkungen von Fortbildungen bspw. zur Evaluation und zur Schulprogrammarbeit sind vor allem dann zu erwarten, wenn mehrere Kollegen einer Schule daran teilnehmen können und sich bereits in diesem Rahmen intensiv mit den eigenen schulischen Dingen auseinandersetzen können.

- **Eine fundierte Qualitätsentwicklung des Ganztags und eine optimale Arbeits- und Organisationsstruktur beinhalten in jedem Fall die Unterstützung durch die Schulleitung und des Kollegiums.**

Mehrfach ging aus Befragungen mit Schulbeteiligten hervor, dass fehlende Unterstützung durch die Schulleitung und durch das Kollegium als große Belastung und als Hemmnis erlebt worden sind, Qualitätsentwicklung effektiv voranzutreiben.

- **Den an der GTA-Koordination Beteiligten sollten ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Bearbeitung von konzeptionellen Aufgaben sowie Planungs- und Koordinationsaufgaben im Rahmen des Ganztags sollten entsprechend unter Berücksichtigung der institutionellen Zugehörigkeit honoriert werden.**

Diese Empfehlung entstammt den Interviews zu Arbeits- und Organisationsstrukturen. Es wurde darauf hingewiesen, dass beispielsweise zugewiesene Abminderungsstunden für die GTA-Koordination nur von Lehrern genutzt werden können. Der Hort als wichtigster Kooperationspartner der Grundschulen kann entsprechende zeitliche Ressourcen zur konzeptionellen Planung und Organisation der GTA im Rahmen einer gemeinsamen Steuergruppenarbeit nicht nutzen.

- **Eine arbeitsteilige Organisation und Koordination des Ganztags sollte aufgrund des Aufwandes möglich gemacht werden sowie festverankert im Schulalltag sein. Teilaufgaben der Organisation und Koordination des Ganztags sollten aus Gründen der Effizienz klar voneinander abgrenzbar sein. Zu den Teilaufgaben sollten sich konkrete Verantwortliche zuordnen lassen.**

Aus den Interviews zu Arbeits- und Organisationsstrukturen ging hervor, dass sich die Arbeitsaufgaben, die mit der Koordination und Organisation der GTA verbunden sind, sehr vielfältig gestalten und daher durch die Tätigkeit eines einzigen Verantwortlichen unter den gegebenen Rahmenbedingungen ohne zusätzliches freiwilliges Engagement nicht abgedeckt werden können. Für eine effiziente Gestaltung dieser Prozesse sind arbeitsteilige Strukturen mit klar voneinander abgegrenzten Aufgaben und Verantwortlichkeiten besser geeignet. Eine Teamarbeit sichert zugleich die Kontinuität der Koordination und Organisation. Empfohlen werden kann zudem, die Installation eines stellvertretenden GTA-Koordinators.

- **Flache Hierarchien bezüglich der Arbeitsstruktur sowie Delegationsbereitschaft in Bezug auf den Ganztags sollten erhöht werden.**

GTA muss als Gemeinschaftsaufgabe zahlreicher Akteure begriffen werden. Tradierte Hierarchien innerhalb der Schule werden den Anforderungen des Ganztags und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern nicht mehr gerecht. Die Schulleitung muss aufgrund des Aufwandes, Aufgaben delegieren. Die Delegation muss dabei begleitet sein von Vertrauen und nicht von Kontrolle und Reglement, welche die Effizienz einer teamartigen Zusammenarbeit hemmen könnten. Zugleich sollte eine Transparenz der Prozesse im Sinne einer Rückbindung an die Schulleitung und an das Kollegium gewährleistet werden.

- **Eine zentrale „kleine“ Gruppe von GTA-Teilverantwortlichen (3 bis 5 Personen) kann effektiv der Planung und konzeptionellen Weiterentwicklung des Ganztags dienen.**

Hinweise aus Projektschulen zeigen, dass sich die Organisationsarbeit nur effektiv bewerkstelligen lässt, wenn zunächst eine kleine Gruppe (legitimiert durch die Schulleitung und das Kollegium) Entwürfe entwickelt, die sich anschließend im größeren Rahmen diskutieren lassen.

- **Ein gutes kollegiales Klima als Schlüssel zu einer optimalen Arbeits- und Organisationsstruktur des Ganztags.**

Teampflegende und –stärkende Maßnahmen (Teamausflüge, kollegiale Fortbildungen) sollten als wichtige Faktoren zur Förderung einer guten Arbeits- und Organisationsstruktur des Ganztags berücksichtigt werden. An verschiedenen Befunden der wissenschaftlichen Begleitung ließ sich die Bedeutung des kollegialen Klimas für eine optimale Planungs- und Prozessstruktur aufzeigen (z. B. Zusammenhänge zwischen Beteiligung der Lehrer an Ganztagsaspekten und der Bewertung des kollegialen Klimas).

2. Schwerpunktsetzungen im Ganztagsbetrieb³¹

2.1 Schwerpunktsetzungen der sächsischen Schulen mit GTA

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsangeboten an den sächsischen Schulen ist in seiner großen Breite auf die Einführung der Förderrichtlinie GTA aus dem Jahr 2005 zurückzuführen. Die dahinterliegende Debatte über die Renaissance der Ganztagschule in Deutschland und die Besonderheiten des sächsischen Weges sind im Sammelband von Gängler/Markert dargestellt³².

Die inhaltliche Anlage der Förderrichtlinie GTA baute zunächst auf die einheitliche KMK-Definition zu den Rahmenbedingungen der Ganztagschulen auf. Diese Kriterien³³ waren aufgrund der Tradition im Freistaat Sachsen hinsichtlich der Mittagsversorgung sowie der Grundschule-Hort-Konstellation und der umfangreichen Stundentafel in der Sekundarstufe I und II von einer großen Mehrheit der sächsischen Schulen leicht zu erfüllen.

Darüber hinaus verlangte die Förderrichtlinie GTA die Erstellung einer Ganztagskonzeption z.B. mit Aussagen bezüglich einer Auseinandersetzung mit der Rhythmisierung des Schultages. Die Ganztagsangebote der Schulen mussten im Vorfeld bestimmten Modulen (später Arbeitsbereichen) zugeordnet werden. Durch die finanzielle Ausgestaltung der Förderrichtlinie GTA wurde der Bereich der individuellen Förderung stärker in den Mittelpunkt gerückt. Dies wurde in den entsprechenden Dokumenten folgendermaßen untersetzt. Mit der Förderrichtlinie GTA erhalten „leistungsdifferenzierte Lernangebote zum Fördern und Fordern von Schülern ergänzend zum Lehrplan und außerhalb der Stundentafel“ (SMK 2011, S. 2) besonderes Gewicht. Durch einen „erweiterten Zeitrahmen und die veränderten Strukturen [bieten sich] gute Möglichkeiten, Maßnahmen zur Förderung aller Schüler zu treffen“ (Qualitätszirkel Ganztagsangebote Sachsen 2009, S. 45, Einfügung: T.L.). Es sollten von den Schulen schwerpunktmäßig Maßnahmen unternommen und Angebote eingerichtet werden, die „sich an leistungsschwache und leistungsstarke Schüler entsprechend den persönlichen Interessen und Neigungen“ richten (SMK 2011a, S. 1). Den Anforderungen gemäß der Förderrichtlinie GTA, sollte dabei die inhaltliche und didaktisch-methodische Ausgestaltung an den unterschiedlichen Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schüler orientiert sein. Ziel dieser Angebote ist der Abbau von Defiziten sowie das Aufzeigen von Möglichkeiten weiterer Entwicklungswege. Weiterhin wird den Schulen nahe gelegt, die Förderung und Forderung diagnostisch zu untersetzen (vgl. ebd.). Dadurch lassen sich

³¹ Laut Vertrag: Analyse der Schwerpunktsetzungen in den Ganztagskonzepten (Existenz und Auswahl von Schwerpunkten)

³² Vgl. Gängler, H./Markert, T. (2011)

³³ Vgl. KMK (2003)

Fördermaßnahmen durchführen, die zielorientiert und systematisch Entwicklungsprozesse unterstützen. Die Umsetzung dieser gestaltet sich in der Praxis sehr vielfältig. „Die Möglichkeiten reichen von der Schulung von Methoden und Arbeitstechniken über Förderkurse in Kernfächern, der differenzierten Hausaufgabenbetreuung sowie Begabtenförderung bis hin zu Sport-, Musik- oder Theatergruppen“ (Lehmann 2011, S. 249). Darüber hinaus können auch im Rahmen einer binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung, Förderaspekte gezielt berücksichtigt werden.

Über das Gebiet der individuellen Förderung hinaus konnten die Schulen auch die Förderung von Ganztagsangeboten im Rahmen von unterrichtsergänzenden Angeboten und Projekten sowie von freizeitpädagogischen Angeboten die beantragen. Während hinsichtlich der Projekte lange Zeit der Aspekt der Projektdefinition (und damit der Förderfähigkeit) im Vordergrund stand, wurden die Freizeitangebote zunächst als gemeinsame Entspannungs- und Erholungszeit innerhalb der rhythmisierten Schultage konzipiert (vgl. SMK 2007). Die Einrichtung der Freizeitangebote wurde auch mit den bestehenden Elternwünschen zu GTA begründet. Sie waren sowohl für die Eltern als auch für die Schulen selbst eine Fortsetzung der Tradition der nachmittäglichen schulischen AG-Kultur.

Eine über die angeführte Modul- bzw. Angebotsbereichsstruktur hinausgehende Steuerung der inhaltlichen Ausrichtung der Ganztagsangebote an den antragstellenden Schulen fand in den Anfangsjahren der Förderrichtlinie GTA somit nicht statt. Schulen konnten über die Gestaltung des Ganztagsangebots selbst entscheiden. Ihnen oblag einerseits die Entscheidung hinsichtlich der Organisationsform des Ganztagsbetriebs, andererseits auch der inhaltlichen Ausrichtung und entsprechender Schwerpunktsetzung bei der Auswahl der Ganztagsangebote.

Im Rahmen des sächsischen Förderverfahrens zum Ausbau von Ganztagsangeboten wurde mit der Neufassung der Förderrichtlinie GTA vom 02.02.2011 unter dem Punkt 2.1 nun hervorgehoben, dass Ganztagsangebote „im Rahmen einer pädagogischen Gesamtkonzeption, die die Schule auf der Basis des Schulprogramms erarbeitet hat“, förderfähig sind. (SMK 2011a, S. 1). Unter Punkt 4.1 wird diese Notwendigkeit folgendermaßen wiederholt: „Es ist eine von der Schule erarbeitete pädagogische Gesamtkonzeption vorzulegen, die auf dem Schulprogramm basiert und von der Schulkonferenz jährlich zu beschließen ist.“ (ebd., S. 2) Demzufolge ist es für Schulen zur Förderung über die FRL GTA eine Grundvoraussetzung, eine Verbindung zwischen Ganztagsangeboten und dem Schulprogramm nachzuweisen. Diese Verbindung musste im Rahmen eines GTA-Antrages dargestellt werden. Folgende Fragen sollten die Schulen dabei für sich beantworten können:

Knüpfen die Angebote an den Schwerpunkten/Leitzielen an, inwieweit wird die konzeptionelle Verzahnung umgesetzt? Wird mithilfe des Ganztags die Erreichung eines Ziels aus dem Schulprogramm unterstützt oder überhaupt erst ermöglicht? Wie ordnen sich Ganztagsangebote in den Prozess der allgemeinen Schulentwicklung ein? Lassen sich GTA als Chance begreifen, bestimmte Ziele überhaupt erst zu erreichen oder Ziele durch GTA schneller und effizienter erreichen zu können?

Die angeführten Grundlagen der inhaltlichen Steuerung wirken auch noch bis heute in die sächsische Ganztagschullandschaft hinein. Die aktuellen Veränderungen von der Förderrichtlinie GTA hin zur Sächsischen Ganztagsangebotsverordnung (SächsGTAVO) sehen zwar eine Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen – auch oder gerade bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Schulen – vor, allerdings setzen die Schulen, nach den bisherigen Befunden, auch zukünftig auf bewährte Inhalte und Umsetzungen ihrer Ganztagskonzeptionen. In welche Richtung die veränderten förderrechtlichen Rahmenbedingungen die Entwicklung der sächsischen GTA-Schulen in Zukunft beeinflussen, wird in der Folgezeit weiterhin zu beobachten sein.

2.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zu Zielen und Schwerpunktsetzungen im Ganztagsbetrieb

Zur **Untersuchung der Schwerpunktsetzungen im Ganztagsbetrieb der Schulen** wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgende Aspekte untersucht:

- Organisationsformen der Schulen
- Zielstellungen in den Ganztagskonzeptionen
- Angebotsbereiche im Ganztags
- Verknüpfung des Ganztags mit dem Schulprogramm
- Einfluss der (veränderten) Rahmenbedingungen auf die Schwerpunktsetzung

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

- Standardisierte Schulleiter- und Lehrerbefragungen
- Standardisierte Eltern- und Schülerbefragungen
- Interviews mit den GTA-Verantwortlichen der Schulen
- Dokumentenanalyse von Schulprogrammen und den Förderanträgen der Schulen

2.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu den Zielen des Ganztags an sächsischen Schulen

2.3.1 Organisationsform und Gestaltungsmerkmale des Ganztagsangebots an sächsischen Schulen

Organisationsform des Ganztagsangebots

Die Rahmenbedingungen für den Ausbau der Ganztagsangebote an sächsischen Schulen waren im Zusammenhang mit der seit 2005 bestehenden Förderrichtlinie relativ offen gefasst. Das Ganztagsangebot musste zunächst nur den Bedingungen der KMK-Definition (drei Tage und sieben Zeitstunden) genügen. Darüber hinaus gab es zur Struktur des Ganztagsbetriebs keine weiteren Vorgaben – weder hinsichtlich bestimmter GTA-Modelle mit entsprechenden Verbindlichkeiten der Schülerteilnahme noch bezüglich konkreter Zeitemfänge. Diese Offenheit ermöglichte den Schulen einerseits ihren ganz individuellen Weg beim Ausbau der Ganztagsangebote zu gehen, andererseits wurde eine vergleichsweise intensivere Auseinandersetzung mit der Ganztagsidee (z.B. Aufbau einer vollgebundenen Form) nicht entsprechend finanziell stärker gefördert.

Acht Jahre nach Beginn des Ausbaus der Ganztagsangebote im Freistaat Sachsen lässt sich mit den Angaben der **Schulleiterbefragung 2013** konstatieren, dass ca. die Hälfte der Schulen auch weiterhin ein offenes GTA-Modell besitzt. Allerdings ist die Gruppe der Schulen, welche eine teilweise gebundene Organisationsform angab, auf 38 Prozent aller befragten Schulen angestiegen. In der folgenden Tabelle wurden die Werte der Jahre 2010, 2011 und 2013 nebeneinander gestellt.

Tab. 16: Gewählte Organisationsform des Ganztagsbetriebs aus Schulsicht

Jahr	voll gebundene Form	teilweise gebundene Form	offene Form	Mischform
	in Prozent			
2010	6,0	29,7	52,3	12,0
2011	8,2	34,9	49,8	7,1
2013	7,8	38,0	46,1	8,1

Der Vergleich der Angaben der Schulen zu den Organisationsformen zeigt in Bezug zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten folgende Entwicklungen. Der Anteil der Schulen mit einer voll gebundenen GTA-Form ist über die Jahre hinweg konstant niedrig. Sechs bis acht Prozent der Schulen gaben jeweils eine vollgebundene Organisationsform an. Der Anteil der Schulen mit der am meisten präferierten Form - der offenen Form - ist im Vergleich der Erhebungszeitpunkte leicht rückläufig.

Hingegen ist der Anteil der Schulen mit einer teilweise gebundenen Organisationsform seit 2010 von 29,7 auf 38,0 Prozent (2013) angestiegen.

Der Vergleich der Angaben der Schulen hinsichtlich der aktuellen Organisationsform sowie der Organisationsform zu Beginn ihres Ganztagsangebots zeigt allgemein betrachtet keine deutlichen Verschiebungen (siehe Tabelle 17).

Tab. 17: Organisationsform des Ganztagsbetriebs zu Beginn aus Schulsicht

	voll gebundene Form	teilweise gebundene Form	offene Form	Mischform
	in Prozent			
Zu Beginn	6,9	35,4	48,7	8,9
2013	7,8	38,0	46,1	8,1

Die Bündelung der einzelnen Entwicklungsrichtungen bestätigt die in Tab. 17 aufgezeigte Konsistenz der Organisationsform. Ungefähr 88 Prozent der Schulen haben im Schuljahr 2012/13 weiterhin das gleiche Organisationsmodell, auf das sie bereits bei der Einrichtung des Ganztagsangebots gesetzt hatten. Somit veränderten nur ca. 12 Prozent der Schulen ihr Ganztagsmodell. Bei den 41 Schulen der Befragung, bei denen eine Veränderung stattgefunden hat, sind alle möglichen Kombinationen vorzufinden. Nur eine Entwicklungsrichtung ragt anteilmäßig etwas heraus. Bei ca. 30 Prozent der Schulen mit einem Wechsel der Organisationsform fand eine Veränderung von der offenen zur teilweise gebundenen Form statt.

Ausprägungen der Organisationsmodelle an den verschiedenen Schularten

In der Auswertung der **Schulleiterbefragung 2010** wurde hinsichtlich der Ausprägungen der Ganztagsorganisationsformen Folgendes schulartspezifisch festgestellt. Dieser Aspekt wurde in den späteren Schulleiterbefragungen nicht mehr detailliert erfragt.

An den **Grundschulen** ließ sich ein Trend zu Angeboten, die sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag stattfinden, beobachten. Der zeitliche Umfang der Ganztagsangebote war hingegen gesunken und verwies somit auf einen geringeren Zeitanteil ganztägiger Angebote an einem Schultag. Die häufigsten Ausprägungen einer sächsischen Grundschule mit GTA waren im Jahr 2010 folgende Merkmale: GTA sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag an drei Tagen in der Woche mit einem täglichen Zeitumfang von bis zu zwei Zeitstunden. Alle Schüler konnten nach verbindlicher Anmeldung an den Ganztagsangeboten der Schule teilnehmen.

Bei den **Mittelschulen** ließen sich sowohl mehr GTA-Tage (Klassenstufe 6 und 7) als auch weniger Tage mit Ganztagsangeboten (Klassenstufen 8 bis 10) ausmachen.

Beispielhaft für die anderen Schularten stellt die nachfolgende Tabelle 18 zu den Ausprägungen an den Mittelschulen (differenziert nach Klassenstufen) erneut die Komplexität der möglichen Organisationsmodelle und Angebotsformen dar:

Tab. 18: Ausprägungen der Organisationsform des Ganztagsbetriebs der Mittelschulen 2010 (Angaben in Prozent)*

Mittelschule	5. KST	6. KST	7. KST	8. KST	9. KST	10. KST
Anzahl – Tage						
0	0	0	0	0,9	0,9	0
1	0,8	0	3,2	7	6,4	7,1
2	3,8	3	5,6	7	8,3	10,7
3	24,2	25	22,6	21,9	23,9	25
4	38,6	38,6	35,5	32,5	33	26,8
5	32,6	33,3	33,1	30,7	27,5	30,4
Wann finden die GTA statt?						
am Vormittag zwischen den Unterrichtsstunden	1,5	0,7	0,8	0,8	1,8	0,9
sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag im Anschluss an den Unterricht	49,6	47	39,4	31,4	28,8	32,5
nur am Nachmittag nach dem eigentlichen Unterrichtschluss	48,9	52,2	59,8	67,8	69,4	66,7
Welche Schüler können teilnehmen?						
alle Schüler	98,5	96,9	98,4	98,3	97,3	97,4
Schüler von Ganztagsklassen	1,5	3,1	1,6	1,7	2,7	2,6
Verbindlichkeitsgrad?						
Alle Schüler nehmen verbindlich an den Angeboten teil.	10,4	10,4	6,3	5,9	4,5	4,3
Einige Angebote sind für alle Schüler verpflichtend. Weitere Angebote können gewählt werden.	36,6	32,8	26	22,9	19,1	19
Einzelne angemeldete Schüler nehmen für einen bestimmten Zeitraum verbindlich an den Angeboten teil.	39,6	43,3	48,8	49,2	50	50
Alle Schüler können freiwillig ohne Anmeldung an den Ganztagsangeboten teilnehmen.	7,5	7,5	11,8	11,9	12,7	14,7
Zeitungsfang						
bis zu einer Zeitstunde	8,3	9,8	11,2	14,5	18,9	21,1
bis zu zwei Zeitstunden	56,8	55,6	61,6	57,3	57,7	57
bis zu drei Zeitstunden	31,8	31,6	24,8	24,8	19,8	19,3
bis zu vier Zeitstunden	2,3	2,3	1,6	2,6	2,7	1,8
länger als vier Zeitstunden	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9

*Die farblichen Markierungen entsprechen den Tendenzen zur Schulleiterbefragung 2008. Grün steht für Zunahme, rot für abnehmende Anteile an Schulen.

Zudem konnte ähnlich den Grundschulen ein vergleichsweise größerer Anteil an Modellen beobachtet werden, bei denen nicht nur Angebote am Nachmittag

stattfinden, sondern einige in den Vormittag integriert wurden. Des Weiteren nahm der Anteil an Mittelschulen zu, an denen die Schüler an einigen Angeboten verbindlich teilnehmen mussten und darüber hinaus an einigen freiwilligen Angeboten teilnehmen konnten. Insgesamt betrachtet, waren 2010 sachsenweit die folgenden Merkmale einer ganztägigen Organisationsform an Mittelschulen zu beobachten: GTA an vier Tagen in der Woche mit einem zeitlichen Umfang von bis zu zwei Zeitstunden, die Angebote fanden vor allem im Anschluss an den Unterricht statt und es konnten alle Schüler nach verbindlicher Anmeldung am Ganzttag bzw. den Angeboten teilnehmen.

An den **Gymnasien** deuteten die Trends darauf hin, dass in den Klassenstufen 5 und 6 im Schuljahr 2009/10 deutlich häufiger tägliche Angebote stattfanden. Für die neunten bis zwölften Klassen ließ sich jedoch ein gegenläufiger Trend zu weniger Wochentagen beobachten. Auch an den Gymnasien konnte eine Zunahme der Kombination aus Vormittags- und Nachmittagsangeboten zumindest bei den fünften und sechsten Klassen beobachtet werden. In den Klassenstufen 9 und 10 stieg hingegen der Anteil von Schulen, die nur am Nachmittag Ganztagsangebote bereithalten. Die häufigsten Ausprägungen eines sächsischen Gymnasiums hinsichtlich der Organisationsform waren im Jahr 2010: tägliche Ganztagsangebote für alle angemeldeten Schüler im Anschluss an den Unterricht mit einem zeitlichen Umfang von bis zu zwei Zeitstunden.

Elternwunsch nach Schule mit GTA und Angebotspräferenzen der Eltern

Bei allen vier Befragungswellen der **Elternbefragungen** sprach sich eine sehr große Mehrheit der Eltern für eine Schule mit Ganztagsangeboten aus. In der **Elternbefragung 2012** präferierten 89,1 Prozent der Eltern eine Schule mit GTA. Da die Präferenz einer solchen Schule auf direkte Weise die Erfahrungen der Eltern mit einer solchen Schule widerspiegelt kann festgehalten werden, dass von den Eltern überwiegend positive Erfahrungen gesammelt wurden, so dass diese sich auch zukünftig für eine Schule mit GTA entscheiden würden.

Beim Vergleich der Schularten wurde deutlich, dass die Präferenz einer Schule mit GTA bei den **Eltern der Grundschüler** mit einem Anteil von 97,6 Prozent nach wie vor signifikant höher ausfällt als bei den Eltern der Mittelschüler (90,1%) und Gymnasiasten (85,5%). Über alle vier Zeitpunkte hinweg bestand bei Eltern der Grundschüler die höchste Präferenz einer ganztägig ausgerichteten Schule. Dieser Anteil blieb im Vergleich zu den vorangegangenen Befragungen vergleichsweise stabil. Interessanter sind allerdings die Entwicklungen an Mittelschulen und Gymnasien. An den **Mittelschulen** ließ sich nach einem steten Rückgang von 2007 zu 2009 bei der Befragung 2012 wieder ein Anstieg um 5,1 Prozent des elterlichen Wunsches nach einer Schule mit GTA feststellen. An den **Gymnasien** wurde die seit 2008 absteigende Tendenz 2012 hingegen tendenziell fortgesetzt.

Der Vergleich der einzelnen Klassenstufen hinsichtlich der Angaben der **Elternbefragung 2012** bestätigte, dass mit steigender Klassenstufe die GTA-Präferenz der Eltern zurückgeht. Am deutlichsten sank die Präferenz von der vierten (97,4%) zur sechsten Klassenstufe (89,6%). Dies konnte bereits 2007 im Rahmen der ersten Befragungswelle festgestellt werden. Der geringste Anteil, jedoch immerhin noch vier von fünf befragten Eltern, ließ sich bei den Eltern der elften Klassenstufe beobachten. Diese Entwicklungen sind in Tabelle 19 nochmals dargestellt.

Tab. 19: Schule mit GTA nach Klassenstufen (Angaben in Prozent)

Klassenstufen	Erhebungsjahre				Diff. zum Wert zuvor
	2007	2008	2009	2012	
dritte Klassen	95,9	96,1	99,1	97,8	- 1,3
vierte Klassen	92,2	91,1	95,9	97,4	+1,5
sechste Klassen	85,7	91,3		89,6	- 1,7
achte Klassen			84,9	85,9	+1,0
elfte Klassen				80,2	

Bevorzugte Organisationsformen der Eltern

Neben der grundsätzlichen Frage nach einer Schule mit oder ohne GTA wurden die Eltern auch noch hinsichtlich verschiedener Ausprägungen des Ganztagsbetriebs der Schulen ihrer Kinder befragt. Die Befunde der **Elternbefragung 2012** werden im nachfolgenden Abschnitt differenziert nach Schulart dargestellt.

Auch in der vierten Befragungswelle sprach sich die größte Gruppe der **Grundschuleltern** (44,3%) für tägliche Ganztagsangebote aus. Im Vergleich zu den vorangegangenen Ergebnissen unterschritt dieser Wert jedoch erstmals die 50 Prozent-Schwelle. Vergleichsweise häufiger wünschten sich die Eltern 2012 im Vergleich zu allen weiteren Befragungszeitpunkten Angebote an drei, zwei bzw. einem Tag (s. Tab. 20). Es hat sich somit parallel zu den Mittelkürzungen im Grundschulbereich auch die von den Eltern präferierte Anzahl an GTA-Tagen verringert. Im Hinblick auf die Verbindlichkeit werden wie bei den vorangegangenen Befragungen am häufigsten Angebote gewünscht, an denen angemeldete Schüler verbindlich für einen bestimmten Zeitraum teilnehmen.

Tab. 20: Gestaltung einer Schule mit GTA – Grundschulen (Angaben in %)*

Ausprägungen	Gesamt (2012)	Gesamt (2009)	Gesamt (2008)	Gesamt (2007)
Wie verbindlich sollen GTA sein?				
alle Schüler einer Klasse nehmen verbindlich teil	5,1	2,9	7,7	5,3
einige für alle verpflichtend & einige freiwillige GTA	17,2	22,4	14,1	11,1
einzelne angemeldete Schüler (verbindlich)	56,7	46	60,3	55,8
alle Schüler einer Klasse freiwillig ohne Anmeldung	19,7	26,4	16,7	27,9
An wie vielen Tagen sollen GTA stattfinden?				
an einem	3,8	1,1	0,6	1,8
an zwei	17,7	11,4	2,6	6
an drei	22,8	14,7	5,8	3,2
an vier	11,4	13	25,2	23,9
täglich	44,3	59,8	65,8	65,1

* Die grau markierten Felder zeigen die häufigsten Wünsche der Eltern der Grundschüler bezüglich der Ausgestaltung einer Schule mit GTA an. Die Kategorie „egal“ wurde in der Tabelle nicht berücksichtigt.

Die Angaben der **Eltern von Mittelschülern und Gymnasiasten** zeigten auch 2012 ein heterogenes Bild. Bei der Anzahl der Tage, welche das Ganztagsangebot der Schule umfassen soll, hatten die befragten Eltern unterschiedliche Meinungen. Ca. 28 Prozent bevorzugten ein zweitägiges Ganztagsangebot, weitere 22 Prozent wünschten sich ein dreitägiges GTA und ca. 25 Prozent präferierten sogar ein tägliches Angebot der Schule ihres Kindes. Im Verlauf der Befragungen wünschten sich die Eltern in zunehmendem Maße weniger GTA-Tage in der Woche. Die Eltern der Mittelschüler sowie der Gymnasien unterschieden sich in Bezug auf die Anzahl der Tage mit GTA nur unwesentlich voneinander.

Der häufigste Wunsch im Hinblick auf die Gestaltung der GTA entfiel auf die Dimension der „Verbindlichkeit“ wie bereits 2009 mit einem Anteil von 39,1 Prozent auf die Ausprägung „einzelne angemeldete Schüler (verbindlich)“. An zweiter Position befand sich der Wunsch der Eltern, dass ihr Kind freiwillig ohne vorherige verbindliche Anmeldung an den Angeboten teilnehmen kann. Im Vergleich zu den vorangegangenen Befragungen ließ sich allerdings ein kontinuierlicher Rückgang dieses Anteils von ehemals 42,2 auf 30,9 Prozent beobachten. Möglicherweise waren die Eltern zunehmend zu der Auffassung gelangt, dass eine verbindliche Anmeldung und eine kontinuierliche Teilnahme inhaltlich und pädagogisch gesehen für Lehrer, Eltern und Schüler lohnender sind. Auch eine von den Schulen vorgenommene Schwerpunktverlagerung von freizeitbetonten GTA und Angeboten mit überwiegend betreuender Funktion zu mehr unterrichtsnahen Forder- und Förderangeboten könnte eine mögliche Ursache dafür sein. Ein vollgebundenes Modell mit verbindlichen Angeboten für jeden Schüler einer Klasse präferierten 2012

knapp acht Prozent der Eltern und damit fast doppelt so viele wie noch bei der Befragung 2009.

Tab. 21: Gestaltung einer Schule mit GTA – Sekundarschulen (Angaben in Prozent)*

Ausprägungen	Gesamt (2012)	MS (2012)	Gym (2012)	Gesamt (2009)	Gesamt (2008)	Gesamt (2007)
Wer soll an den GTA teilnehmen?						
alle Schüler einer Klasse verbindlich	7,6	12,1	5	3,9	4,9	3,8
einige für alle verpflichtend & einige freiwillige GTA	18,4	20,3	17,2	24	23,3	23,8
einzelne angemeldete Schüler (verbindlich)	39,1	29,9	44,4	35,1	30,5	27,3
alle freiwillig	30,9	32,5	29,9	34	38,8	42,2
An wie vielen Tagen in der Woche?						
an einem	13,7	19,2	10,4	9,6	8,8	3,6
an zwei	28,3	30,5	27,0	27,9	31,1	24,7
an drei	22,1	20,5	23,0	21,9	20,4	24,5
an vier	11,2	7,9	13,1	10,1	12,5	13,9
Täglich	24,7	21,8	26,5	30,4	27,3	33,3

* Die grau markierten Felder zeigen die häufigsten Wünsche der Eltern von Mittelschülern und Gymnasiasten bezüglich der Ausgestaltung einer Schule mit GTA an.

Insgesamt kann resümiert werden, dass die Eltern der Sekundarschulen auch 2012 Angebotsmodelle mit einer verbindlichen Teilnahme nach Anmeldung, jedoch an weniger Wochentagen als noch 2009, präferieren. Aus Sicht der Eltern und der Schule hat dieses Modell folgende Vorteile: Aus Schulsicht ergeben sich Vorteile vor allem für die Planung des Ganztags im Allgemeinen sowie für die verbesserte Kalkulation von Honorarausgaben für externe Partner im Speziellen. Durch eine kontinuierliche Teilnahme der Schüler werden Angebote weniger oft – aufgrund schwindender Teilnehmerzahlen – im Verlauf eines Schuljahres eingefroren. Aus pädagogischer Sicht bietet ein solches Modell größere Chancen zu mehr Angebotsqualität und zu einer breiteren Wirksamkeit des Ganztags. Die Zeit, welche für die Angebote bereit steht, kann kontinuierlich zur Entwicklung und Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen genutzt werden. Es ist auch zu erwarten, dass eine höhere Kontinuität in der Teilnahme, positive Auswirkungen auf die Schülerpartizipation in den Angeboten und die Weiterentwicklung dieser haben wird. Darüber hinaus ermöglicht die Teilnahme an GTA an vergleichsweise wenigen Tagen in der Woche eine bessere Vereinbarkeit von Schule und außerschulischen Aktivitäten einerseits und Schule und Familienzeit andererseits.

Schülerwunsch nach einer Schule mit GTA und Angebotspräferenzen der Schüler

Bei der **vierten Schülerbefragung 2012** wurden auch die Schüler ganz konkret nach ihren Vorstellungen zu Schulen mit Ganztagsangeboten gefragt. Dies betraf sowohl die Bevorzugung von einer Schule mit oder ohne Ganztagsangebote und wie eine entsprechende Ganztagschule hinsichtlich der Aspekte Verortung im Tagesverlauf und Anzahl an Tagen in der Woche mit Ganztagsbesuch aussehen sollte.

Insgesamt gaben ungefähr **81 Prozent** der befragten Schüler an, eine **Schule mit Ganztagsangeboten** gegenüber einer Schule ohne Ganztagsangebote zu bevorzugen. Somit würde ungefähr ein Fünftel der Schüler der Ganztagschulen (18,9%) lieber eine Schule ohne Ganztagsangebote besuchen. Der Wunsch nach einer Schule mit GTA ist bei den Grundschulern mit 94,2 Prozent am höchsten ausgeprägt. Von den Gymnasiasten gaben durchschnittlich ca. 81 Prozent der Schüler an, eine Schule mit Ganztagsangeboten zu bevorzugen. Bei den Mittelschülern waren es mit 72,9 Prozent nochmals einige Prozentpunkte weniger. Bei der Betrachtung der Differenzierung nach Klassenstufen innerhalb der Schularten zeigt sich, dass es bei den Angaben der Grundschüler der dritten und vierten Klassen nur geringfügige Unterschiede gibt. An den Mittelschulen hingegen gingen die Einstellungen der befragten Sechst- und Achtklässler deutlich auseinander. Von den Schülern der sechsten Klassen bevorzugten 82 Prozent eine Schule mit GTA, währenddessen dies nur bei 59,3 Prozent der Achtklässler der Fall ist. Auch an den Gymnasien lässt sich mit steigender Klassenstufe tendenziell ein Rückgang der Bevorzugung einer Schule mit GTA erkennen (6. Klasse 88,5%, 8. Klasse 76,5%). Interessanterweise ist der Wert der Schüler der 11. Klassen mit 73,5 Prozent auch nur geringfügig tiefer. D.h. auch unter den Schülern der Sekundarstufe II scheinen Ganztagsangebote für eine deutliche Mehrheit der Schüler inzwischen zu Schule dazuzugehören.

Die Schüler aller drei Schularten wurden ebenso gefragt, an wie vielen Tagen in der Woche ihre Ganztagsangebote stattfinden sollen. In Tabelle 22 sind die Angaben hinsichtlich Schulart und Klassenstufe differenziert dargestellt. Schulartübergreifend wollen die meisten Schüler an zwei Tagen die Ganztagsangebote ihrer Schule besuchen. Bei den **Grundschulern** verteilen sich die Vorstellungen auf verschiedene Modelle, allerdings wurden am häufigsten Ganztagsangebote an zwei Tagen bzw. tägliche Ganztagsangebote von den Grundschulern angekreuzt. Interessanterweise kann sich eine große Gruppe der Schüler der dritten Klassen (42,0%) eine tägliche Teilnahme am Ganztagsangebot vorstellen, dahingegen präferiert die größte Gruppe der Viertklässler den Besuch von Ganztagsangeboten an zwei Tagen.

Tab. 22: Wunsch Anzahl Tage der eigenen Ganztagsangebote (2012)*

	1 Tag	2 Tage	3 Tage	4 Tage	5 Tage
	Angaben in Prozent				
Grundschule	17,3	28,3	15,7	6,3	32,3
3. Klasse	15,9	23,2	11,6	7,2	42,0
4. Klasse	19,3	35,1	19,3	5,3	21,1
Mittelschule	26,8	35,4	21,3	3,0	13,4
6. Klasse	24,1	36,1	23,1	2,8	13,9
8. Klasse	32,1	33,9	17,9	3,6	12,5
Gymnasium	28,4	38,8	14,3	2,0	16,5
6. Klasse	28,3	38,1	13,3	3,5	16,8
8. Klasse	28,4	38,9	16,8	1,1	14,7
11. Klasse	29,0	40,9	11,8	-	18,3
Gesamt	26,3	36,5	16,0	2,9	18,4

*In jeder Zeile ist die häufigste Nennung fett markiert.

Bei den weiterführenden Schulen tendiert eine Mehrheit der Schüler aller befragten Klassenstufen zu Ganztagsangeboten an zwei Tagen in der Woche. Bei den Mittelschülern verteilen sich die meisten Nennungen auf ein bis drei Tage, bei den Gymnasien geht die Tendenz eher zu einem bzw. zwei Tagen. Ein kleiner Teil der Schüler an den weiterführenden Schulen kann sich jedoch auch eine tägliche GTA-Nutzung vorstellen.

Verortung der Ganztagsangebote im Tagesverlauf

Die Schüler der Mittelschulen und Gymnasien sollten weiterhin angeben, wann sie sich die zeitliche Verortung der Ganztagsangebote im Tagesverlauf vorstellen können. Dabei standen vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl. Die ermittelten Befunde sind differenziert nach Schulart und Klassenstufe in folgender Tabelle abgebildet:

Tab. 23: Wunsch der zeitlichen Verortung der Ganztagsangebote im Tagesverlauf (2012)

	am Vormittag zwischen den Unterrichtsstunden	sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag	am Nachmittag nach dem Unterrichtschluss	Ist mir egal.
	Angaben in Prozent			
Mittelschule	19,5	19,5	36,0	25,0
Gymnasium	10,7	14,6	52,1	22,5
Gesamt	12,9	15,8	48,2	23,1

Die Befunde weisen auf ein sehr heterogenes Meinungsbild bei den Schülern hin. Ca. ein Viertel der Schüler an beiden Schularten hatte bezüglich dieses Aspektes keine dezidierte Meinung. Sie gaben die Antwort ‚Ist mir egal‘ an. Die größte Gruppe ebenfalls beider Schularten wünscht sich eine Verortung der Ganztagsangebote am Nachmittag nach dem Unterrichtschluss (additives Modell). Während an den Mittelschulen diese Organisationsform von einem reichlichen Drittel (36,0%) angegeben wurde, bevorzugten an den Gymnasien sogar etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler (52,1%) diese Form, unabhängig von der Klassenstufe. Eine vollständige Integration der Ganztagsangebote in den Vormittag konnte sich ca. ein Fünftel der Grundschüler sowie ca. 10 Prozent der Gymnasiasten vorstellen. Die Möglichkeit einer Mischform (Ganztagsangebote sowohl am Vormittag zwischen den Unterrichtsstunden als auch am Nachmittag im Anschluss an den Unterricht) bevorzugte ebenfalls ca. ein Fünftel (19,5%) der Mittelschüler sowie ca. 15 Prozent der befragten Gymnasiasten.

Abgleich von GTA-Wunsch mit tatsächlicher GTA-Teilnahme

Die Einstellungen zu einer Schule mit GTA und der tatsächlichen Teilnahme sind nicht bei allen befragten Schülern deckungsgleich. So gaben von allen GTA-Schülern „nur“ 86,6 Prozent an, eine Schule mit GTA zu bevorzugen. Bei den Grundschulern bestand mit über 95 Prozent die größte Übereinstimmung von „Ist-Zustand“ und „Wunsch“. Ebenfalls eine hohe Übereinstimmung mit 95,5 Prozent war bei den Schülern der elften Klassen vorzufinden. Bei den Schülern der achten Klassenstufe gab es die größten Unterschiede. Dabei lag der Wert bei den Mittelschulen mit 68,3 Prozent noch niedriger als die 81,3 Prozent an den Gymnasien. Bei den sechsten Klassen bevorzugten 82 Prozent der GTA-Mittelschüler und ca. 90 Prozent der GTA-Gymnasiasten auch eine Schule mit GTA.

Für diese Differenzen sind verschiedene Erklärungen möglich. Die Entscheidung zur Teilnahme am Ganztagsangebot ist bei über 75 Prozent der befragten Schüler eine persönliche Willensentscheidung. Allerdings gibt es ebenso einen kleineren Prozentsatz an Schülern, bei denen andere Personen (Eltern, Lehrer) die Teilnahme am Ganztagsangebot beeinflusst haben. Eine weitere Möglichkeit sind verpflichtende Ganztagsangebote, z.B. für Ganztagsklassen an teilgebundenen Schulen bzw. die Verpflichtung zu Angeboten in bestimmten Klassenstufen (z.B. Lernzeit).

Auf der anderen Seite gaben jedoch reichlich zwei Drittel (68,6%) der Schüler, welche aktuell kein Ganztagsangebot an ihrer Schule besuchen, an, grundsätzlich eine Schule mit Ganztagsangeboten zu bevorzugen. Bei diesen Schülern ließen sich jedoch keine eindeutigen Gründe feststellen, warum sie trotz der Bevorzugung einer Schule mit GTA keine Ganztagschüler sind. Bei den Aussagen zur Nichtteilnahme lassen sich für diese Gruppe keine (objektiven) Gründe erkennen, welche sie von den Schülern unterscheiden, die eher eine Schule ohne GTA bevorzugen.

2.3.2 GTA-Teilnahme der Schüler

Nachdem bereits auf die Wünsche der Schüler hinsichtlich einer Schule mit GTA eingegangen wurde, geht es nachfolgend um die tatsächliche GTA-Teilnahme der Schüler. Die Schulleiter sollten im **Schulleiterfragebogen 2013** die Anzahl der Schüler sowie die Anzahl der GTA-Schüler angeben. Über alle befragten Schulen hinweg beträgt der Wert der GTA-Schüler-Quote für das Schuljahr 2012/13 84,6 Prozent. Die geringste Teilnahme gab mit 17,24 Prozent eine Mittelschule in einer sächsischen Großstadt an. Insgesamt gibt es jedoch nur ca. sieben Prozent der sächsischen GTA-Schulen, an denen die Teilnahmequote der Schüler unter 50 Prozent der Gesamtschülerzahl liegt. Bei weiteren 18 Prozent der sächsischen Schulen liegt die Quote zwischen 50 und 75 Prozent. Eine Teilnahmequote an den Ganztagsangeboten von mehr als 75 Prozent haben mit ca. 74 Prozent somit ungefähr drei Viertel aller Schulen mit Ganztagsangeboten angegeben. Bei ca. 56 Prozent der Schulen nehmen sogar mehr als neun von zehn Schülern an mindestens einem Ganztagsangebot teil. Eine hundertprozentige Teilnahmequote gaben 2013 obendrein 41 Prozent der befragten Schulen an.

Im Vergleich der Schularten sind durchschnittlich jeweils mindestens zwei Drittel der sächsischen Schüler Ganztagschüler. Die höchste Quote wurde von den Schulleitern der Grundschulen mit über 93 Prozent angegeben (s. Tab. 24).

Tab. 24: GTA-Teilnahme - Differenzierung nach Schulart 2013 (in Prozent)

Grundschule	Mittelschule	Gymnasium	Förderschule	Verb. Schultyp
93,5	73,5	66,1	88,2	91,7

An ungefähr drei Viertel der Grundschulen nehmen mehr als 90 Prozent der Schüler an Ganztagsangeboten teil. Eine Teilnahmequote von ca. 55 Prozent stellte den niedrigsten Wert an einer Schule dar. Auch bei den elf Schulen des verbundenen Schultyps, welche an der Befragung teilgenommen haben, liegt die durchschnittliche Teilnahmequote mit 91,65 Prozent sehr hoch. Sechs der elf Schulen gaben sogar an, dass alle Schüler der Schule auch GTA-Schüler sind. Auch an den Förderschulen besuchen durchschnittlich fast neun von zehn Schülern die Ganztagsangebote ihrer Schule (88,2%). Etwas geringer ist die Quote an den weiterführenden Schulen. Ungefähr drei Viertel der Schüler an den Mittelschulen besuchen auch die Ganztagsangebote. An der Hälfte der Mittelschulen liegt die Teilnahmequote der Schüler über 75 Prozent und bei ca. einem Viertel der Mittelschulen (26,9%) sogar bei 100 Prozent. Ein ähnliches Bild bieten die Angaben der Schulleiter der Gymnasien. Hier liegt die durchschnittliche Teilnahmequote bei 66,1 Prozent. Bei der Hälfte der Gymnasien liegt die Quote über 60 Prozent und 18,8 Prozent der befragten Gymnasien gaben an, dass alle Schüler an den Ganztagsangeboten teilnehmen.

Vergleicht man die Angaben der **Schulleiter 2013** schulartenspezifisch mit den Werten der **Schülerbefragung 2012** zur GTA-Teilnahme, so zeigen sich leichte Unterschiede. Die sehr hohe Quote bei den Grundschulern (93,5%) übertrifft die Schülerangaben vom vorigen Jahr nochmals um ca. fünf Prozent. Allerdings lagen die Angaben der Grundschüler in den Jahren 2008 und 2009 ungefähr in diesem Bereich. Die von den Schulleitern der Mittelschulen angegebene Teilnahmequote von 73,5 Prozent entspricht in etwa dem Wert aus dem Schülerfragebogen 2012 (72,1%). Deutlichere Unterschiede weisen hingegen die Angaben bei den Gymnasien auf. Laut den Schulleitern der Gymnasien nehmen rund zwei Drittel (66,1%) der Gymnasiasten am Ganztagsangebot teil. Bei der Schülerbefragung 2012 gaben jedoch nur 55,4 Prozent der Schüler an, mindestens ein Ganztagsangebot ihrer Schule zu besuchen.

Intensität der Teilnahme

Was steckt hinter der Bezeichnung „Ganztagschüler“ jedoch genau? Nachfolgend soll dargestellt werden, in welcher Intensität die Schüler in das Ganztagsangebot der Schulen eingebunden sind. Wie viele Angebote besuchen die Schüler der einzelnen Schularten im Rahmen des Ganztagsangebots? Diese Angaben stammen ebenfalls aus der **Schülerbefragung 2012**. Bei allen drei Schularten besucht die größte Gruppe der GTA-Schüler nur ein Ganztagsangebot. Diese Gruppe ist besonders an den Gymnasien mit fast drei Vierteln der Schüler (73,2%) sehr stark. An den Grund- und Mittelschulen besuchen ungefähr zwei Fünftel der Ganztagschüler genau ein Angebot.

Tab. 25: Anzahl besuchter Ganztagsangebote je GTA-Schüler 2012 (nach Schulart und Klassenstufe)

	Quote GTA- Schüler	Anzahl Angebote je GTA-Schüler			
		1	2	3	4 und mehr
		Angaben in Prozent			
Grundschule	88,9	40,0	20,8	16,7	22,5
Mittelschule	72,1	39,4	32,1	23,0	5,4
Gymnasium	55,4	73,2	19,7	5,1	2,0

Diese Entwicklung zum Besuch nur eines Ganztagsangebotes hatte sich besonders an den Gymnasien aber auch bei den Grundschulen im Vergleich der vorangegangenen Erhebungen nochmals verstärkt. Bei den Mittelschülern stieg hingegen der Anteil der Schüler mit zwei oder drei Ganztagsangeboten leicht an. Darüber hinaus gab es an den Grundschulen über die Jahre hinweg eine relativ konstante Gruppe an Schülern, welche die Ganztagsangebote in großem Umfang nutzt.

2.3.3 Verknüpfung der GTA-Konzeption mit dem Schulprogramm

Den eingangs beschriebenen Forderungen hinsichtlich der konzeptionellen Verknüpfung von GTA-Konzeption und bestehendem Schulprogramm wurde wie folgt nachgegangen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie GTA fanden Inhaltsanalysen von Schulprogrammen und den Ganztagskonzeptionen der Schulen mit GTA statt.³⁴ Dafür wurden 68 Schulprogramme und 242 Förderanträge untersucht. Hinsichtlich der ermittelten Befunde sollen folgende Punkte zusammenfassend dargestellt werden:

Die Erfahrungen bei der Suche nach Schulprogrammen der Schulen sowie die Ergebnisse der **Schulprogramm**analyse deuten darauf hin, dass die Mehrheit sächsischer Schulen mit GTA aktuell nicht mithilfe von inhaltlich vollständigen Schulprogrammen Schulentwicklung betreibt. Den Ergebnissen zufolge können die untersuchten Schulprogramme somit nicht als „eine systematische [und] transparente Arbeitsgrundlage für die Entwicklung einer Schule“ und als Beleg für Schule als eine „lernende und selbstreflexive Organisation“ angesehen werden (SMK 2004, S. 7; Klaetsch 2008, S. 52). Im Rahmen der qualitativen Analyse von den 68 Schulprogrammen der Schulen mit Ganztagsangeboten konnte festgestellt werden, dass häufig die Aspekte Evaluation, Ausgangssituation und Rahmenbedingungen fehlen. Gerade Evaluationen ließen sich als Belege für Weiterentwicklungsbemühungen interpretieren. Trotz der vorhandenen Unvollständigkeit ist die überwiegende Zahl der analysierten Programme jedoch als Grundgerüst für eine zukünftig intensivere Arbeit mit Schulprogrammen geeignet.

Mithilfe eines Kategoriensystems ließen sich verschiedene Ver- und Anknüpfungsmöglichkeiten von **GTA und Schulprogramm** feststellen. Unterschiede zwischen den Bezügen zum Schulprogramm bestanden außerdem im Hinblick auf die Explikation und Spezifikation der (Schulprogramm-)Ziele, die relevant für den Ganztag sind.

Entsprechend der Antragsanalyse konnten bei fast zwei Drittel der Schulen (62,3 %) wechselseitige und erläuternde Bezüge festgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist besonders positiv zu bewerten, dass es einer Mehrheit dieser Schulen gelungen ist, ihre relevanten Ziele explizit darzustellen. Bei 84,1 Prozent dieser Schulen wird GTA als eine zusätzliche Möglichkeit für Schulentwicklung verstanden. Bei den anderen 15,9 Prozent ist GTA in jedem Fall für die Zielerreichung notwendig. Spezifische Ziele und Schwerpunkte, deren Erreichung vom Ganztag unterstützt wird, erläuterten 55,4 Prozent der Schulen. Dieses Ergebnis kann als positiv bewertet werden und verdeutlicht, dass eine knappe Mehrheit der Schulen in hohem Maße den Qualitätsanforderungen an die Darstellung des „**Bezugs zum**

³⁴ Die ausführliche Darstellung der Vorgehensweise und der Auswertung erfolgte im Zwischenbericht 2011.

Schulprogramm“ gerecht werden konnte. Für diese Schulen kann ebenfalls angenommen werden, dass Schulentwicklung auf Basis des Schulprogramms unterstützt von GTA systematisch vorangetrieben wird. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass unter Berücksichtigung der Schulart, Mittelschulen vergleichsweise erhöhte Beratungsbedarfe in Bezug auf die erläuternde Darstellung der Verknüpfung von GTA und Schulprogramm aufweisen. Des Weiteren deuten die Ergebnisse darauf hin, dass tendenziell häufiger Schulen in privater Trägerschaft GTA als Notwendigkeit für die Zielerreichung der Schulprogrammziele betrachten. Der Gestaltungsanforderung der FRL GTA, Bezüge „kurz und prägnant“ herzuleiten, kamen 48,4 Prozent in hohem Maße und weitere 27,4 Prozent der Schulen, die Zusammenhänge erläutert haben, annähernd nach. Dieses Ergebnis kann als zufriedenstellend bewertet werden.

Bei der Gegenüberstellung von Schulprogrammen und der im Förderantrag vorgenommenen und darstellten Bezüge des Ganztags zum Schulprogramm ließ sich folgende Tendenz feststellen: Schulen mit qualitativ gutem Schulprogramm leiteten besser und inhaltlich angemessener Verknüpfungen von GTA und Schulprogramm im Förderantrag her als Schulen mit Schulprogramm von vergleichsweise geringerer Qualität. Es kann zudem geschlussfolgert werden, dass zwischen der Qualität des Schulprogramms und der Art der konzeptionellen Anbindung bzw. Einordnung von GTA Zusammenhänge bestehen.

2.3.4 Ziele der Ganztagskonzepte der Schulen

Neben der organisatorischen Gestaltung des Ganztags an den sächsischen Schulen hat sich die wissenschaftliche Begleitung stets sehr mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Schulen im GTA-Bereich beschäftigt. Die Schwierigkeiten der Schulen, sich im GTA-Prozess entsprechende kurz-, mittel- und langfristige Ziele zu stellen, wurde im Zusammenhang mit den Betrachtungen über schulinterne Evaluation ausführlich dargestellt. Nachfolgend soll es zunächst um die inhaltlichen Zielsetzungen in den Ganztagskonzeptionen der Schulen gehen, bevor dann anschließend etwas genauer die Realität und der Wunsch hinsichtlich der konkreten Angebotspalette der Schulen beschrieben werden.

Werden die Mittelwerte zur Frage, welche Bedeutung die angegebenen Ziele für die Ganztagskonzeption der Schulen haben, betrachtet, so ist zunächst erneut eine hohe Zustimmung zu den meisten Aspekten zu erkennen. Den sächsischen Schulen mit Ganztagsangeboten ist somit eine Vielzahl von verschiedenen Aspekten im Zusammenhang mit ihren GTA-Konzeptionen „eher“ bzw. „sehr wichtig“. Deshalb ist eine Betrachtung der Reihenfolge (Ranking) der Aspekte hinsichtlich der Mittelwerte für eine Bewertung der Ziele aufschlussreicher.

An erster Stelle des Rankings stand bei der **Schulleiterbefragung 2013** der Aspekt der individuellen Förderung leistungsschwacher Schüler (MW=3,60). Ca. zwei Drittel der befragten Schulen (63,0%) sehen diesen Punkt als „sehr wichtig“ und ein weiteres Drittel (33,7%) als „eher wichtig“ für ihre Ganztagskonzeption an. Nur für ca. drei Prozent der Schulen ist dieser Aspekt (eher) nicht wichtig (s. Tab. 26). Auf den beiden folgenden Plätzen des Rankings steht die Förderung von Gemeinschaftslernen und sozialem Lernen (MW=3,54) sowie ein schüler-/lerngerechter Tagesrhythmus (MW=3,51). Diese Punkte waren ca. 58 bzw. 55 Prozent der befragten Schulen im Zusammenhang mit ihrer Ganztagskonzeption „sehr wichtig“. Diese drei ersten Plätze der Rangliste mit ihren ganz unterschiedlichen Zielstellungen sind ein Indikator für ein breites Verständnis der Ganztagsidee an den sächsischen Schulen. Es geht bei der Einrichtung von Ganztagsangeboten somit nicht nur um Leistungsverbesserung (Platz 5 der Rangliste mit einem Mittelwert von 3,42), wozu sicherlich auch die Förderangebote für leistungsschwache bzw. leistungsstarke Schüler gezählt werden können. Dazu gehören auch folgende Aspekte: die verbesserte (schüler- und lerngerechtere) Gestaltung der Zeitstruktur der Schultage sowie im Zusammenhang mit Schulkultur und der Bedeutung des außerunterrichtlichen Lernortes Schule eine Förderung des sozialen Lernens und der Förderung von Gemeinschaftserfahrungen.

Tab. 26: Relevanz von Zielen für die Ganztagskonzeption 2013 (Rangliste nach MW)

	MW*
1. individuelle Förderung leistungsschwacher Schüler	3,60
2. Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	3,54
3. schüler-/lerngerechter Tagesrhythmus	3,51
4. Förderung von Lernmotivation	3,51
5. Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	3,42
6. Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Selbstständigkeit von Schülern	3,42
7. individuelle Förderung leistungsstarker Schüler	3,38
8. Förderung musisch-ästhetischer Bildung	3,28
9. Öffnung der Schule zum Umfeld	3,28
10. Lehrerkooperation und Teamarbeit	3,19
11. Begabungsförderung und -entwicklung	3,18
12. Verbesserung der Anfertigung von Hausaufgaben	3,11
13. Inhaltliche Abstimmung von GTA und Unterricht	3,08
14. Förderung handwerklicher Fähigkeiten	3,05
15. Schülerbeteiligung und -mitverantwortung	3,04
16. Elternbeteiligung am Schulleben	3,01
17. Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit	2,95

* MW von 1=„gar nicht wichtig“ bis 4=„sehr wichtig“

Tendenziell werden in der Summe jedoch die Aspekte, welche näher im Zusammenhang mit Leistungssteigerung/Notenverbesserung stehen (z.B. verschiedene Lernkompetenzen), als bedeutender für die Ziele der Ganztagskonzeption angesehen. Die Öffnung der Schule zum Umfeld, ein Punkt welcher im Zusammenhang mit der Perspektive auf lokale und regionale Bildungslandschaften sowie die verstärkte Einbindung von Kooperationspartnern zunehmend an Relevanz gewinnt, liegt auf dem neunten Platz der Rangliste mit einem Mittelwert von 3,21. Nur für ein reichliches Drittel der befragten Schulen (37,1%) ist die Öffnung nach außen ein sehr wichtiges Ziel in den Ganztagskonzeptionen.

Eine verstärkte Schüler- und Elternpartizipation, welche bei der Ganztagsidee immer mit dazugehört (siehe dazu auch Punkt 4 dieses Berichtes), ist nur ca. einem Viertel der befragten Schulen „sehr wichtig“. Hingegen sind auch ca. 18 Prozent der Schulen bei der Schülerbeteiligung und ca. 24 Prozent der Schulen bei der Elternpartizipation nicht von der Bedeutung des Themas für den Ganzttag überzeugt.

In der folgenden Tabelle wurden die Rangplätze einiger Ziele³⁵ im Vergleich der drei **Schulleiterbefragungen** aus den Jahren **2008**, **2010** und **2013** miteinander verglichen. Die Ziele wurden entsprechend der Angaben der Schulleiter aus dem Jahr 2013 in eine Rangfolge gebracht.

Tab. 27: Rangfolge angestrebter Ziele in den Ganztagskonzeptionen (Befragungszeitpunkte 2008, 2010 und 2013)

	2008	2010	2013
	Rangplatz		
individuelle Förderung leistungsschwacher Schüler	1.	1.	1.
schüler-/lerngerechter Tagesrhythmus	6.	3.	2.
Förderung von Lernmotivation	3.	4.	3.
Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	2.	2.	4.
Förderung selbstgesteuerten Lernens	7.	9.	5.
individuelle Förderung leistungsstarker Schüler	9.	8.	6.
Öffnung der Schule zum Umfeld	8.	5.	7.
Lehrerkooperation und Teamarbeit	5.	7.	8.
Begabungsförderung und -entwicklung	10.	10.	9.
Verbesserung der Anfertigung von Hausaufgaben	4.	6.	10.
Schülerbeteiligung und -mitverantwortung	11.	11.	11.
Elternbeteiligung am Schulleben	12.	12.	12.

³⁵ Die Itemliste zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten war nicht immer identisch, deshalb wurden in die Rangliste nur Items aufgenommen, welche in allen drei Befragungen benutzt wurden.

Der Aspekt der Verbesserung der Anfertigung der Hausaufgaben scheint in seiner Relevanz im Vergleich zu den Anfangsjahren deutlich weniger zentral in den Überlegungen und Konzeptionen zum Ganzttag vorzukommen.

In der folgenden Tabelle sind die Angaben der **Schulleiter (2013)** nach den Schularten differenziert dargestellt. Bei dem Vergleich der Mittelwerte wird deutlich, dass es einige schulartübergreifende Schwerpunktsetzungen in den Ganztagskonzeptionen der Schulen gibt, bei anderen Aspekten es aber durchaus auch deutliche Unterschiede gibt.

Die individuelle Förderung der leistungsschwachen Schüler ist bei allen Schularten (besonders jedoch bei den Grund-, Mittel- und Förderschulen) eines der zentralen Themen in den Ganztagskonzeptionen. Zwischen den Schularten besteht ebenfalls Konsens, dass die Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen (wiederum mit leichten Abstrichen bei den Gymnasien), die Förderung der Lernmotivation sowie die Förderung von selbstgesteuertem Lernen und der Selbstständigkeit der Schüler wichtige Punkte darstellen.

Tab. 28: Relevanz von Zielen nach Schulart (2013)**

	GS	MS	Gym	FÖS	verb. Schultyp
	MW*				
schüler-/lerngerechter Tagesrhythmus	3,66	3,28	3,22	3,55	3,82
Verbesserung der Anfertigung von Hausaufgaben	3,19	3,36	2,76	2,74	2,64
Steigerung des schulischen Leistungsniveaus	3,49	3,63	3,16	3,03	3,18
Inhaltliche Abstimmung von GTA und Unterricht	3,16	2,97	2,93	3,09	2,91
Förderung musisch-ästhetischer Bildung	3,22	3,22	3,39	3,43	3,73
Förderung handwerklicher Fähigkeiten	3,09	3,00	2,70	3,37	3,27
Förderung von selbstgesteuertem Lernen und Selbstständigkeit von Schülern	3,46	3,36	3,36	3,34	3,73
individuelle Förderung leistungsstarker Schüler	3,52	3,21	3,30	3,11	3,45
individuelle Förderung leistungsschwacher Schüler	3,65	3,64	3,35	3,54	3,64
Begabungsförderung und -entwicklung	3,40	3,14	3,37	2,63	3,00
Schülerbeteiligung und -mitverantwortung	3,05	3,12	3,02	2,83	3,00
Förderung von Gemeinschaftserfahrungen und sozialem Lernen	3,55	3,53	3,33	3,69	3,82
Elternbeteiligung am Schulleben	3,23	2,95	2,59	2,63	2,91
Öffnung der Schule zum Umfeld	3,30	3,36	3,27	3,11	2,70
Lehrerkooperation und Teamarbeit	3,37	3,16	2,76	3,00	3,00
Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit	2,95	3,01	2,76	3,03	3,00
Förderung von Lernmotivation	3,55	3,43	3,39	3,51	3,73

* MW von 1= „gar nicht wichtig“ bis 4= „sehr wichtig“

**Die grau markierten Felder entsprechen den drei wichtigsten Zielen je Schulart.

Die Beschäftigung mit einer schüler- und lerngerechten Tagesstruktur scheint hingegen an den Grund- und Förderschulen sowie den verbundenen Schulen ein nochmals signifikant wichtigeres Thema zu sein, als dies bei den Mittelschulen und Gymnasien der Fall ist. Die Verbesserung der Anfertigung der Hausaufgaben ist hingegen am häufigsten in den Ganztagskonzeptionen der Mittelschulen anzutreffen, gefolgt von den Grundschulen. Bei den anderen Schularten stehen die Hausaufgaben vergleichsweise deutlich weniger im Fokus des Interesses. Ähnlich sehen die Angaben zum Aspekt der Steigerung des schulischen Leistungsniveaus aus. Auch hier sind es vor allem die Mittelschulen (stärkste Zustimmung bei den Mittelschulen), welche darin ein zentrales Anliegen ihrer Ganztagskonzeption sehen. Den Bereich der Begabungsförderung verfolgen tendenziell die Grundschulen und die Gymnasien am intensivsten. Während es bei der Relevanz der Schülerbeteiligung nur geringe Unterschiede zwischen den Schularten gibt, messen die Grundschulen einer stärkeren Elternbeteiligung mehr Relevanz bei als z.B. die Gymnasien oder die Förderschulen. Ebenso verfolgen die Grundschulen den Bereich der Lehrerkooperation und Teamarbeit deutlich intensiver als die Gymnasien.

Bei der Differenzierung der Angaben anhand der ganztägigen Organisationsform der Schulen lässt sich 2013 keine einheitliche Tendenz feststellen. Beispielhaft sollen zwei signifikante Unterschiede angeführt werden. Schulen, welche eine vollgebundene Organisationsform besitzen, haben das Ziel „schüler-/lerngerechter Tagesrhythmus“ deutlich wichtiger für ihre Ganztagskonzeption eingeschätzt (MW 3,81) als die Schulen mit anderen Organisationsformen. Die „Verbesserung der Anfertigung von Hausaufgaben“ verfolgen hingegen die Schulen mit offenen/teilweise gebundenen Organisationsformen signifikant intensiver (MW 3,20 bzw. 3,15) als die Schulen mit einem voll gebundenen Modell (MW 2,46).

Hinsichtlich des Zeitpunktes, zu dem die Schulen mit der Umsetzung ihrer Ganztagskonzeptionen begonnen haben, lassen sich bezüglich der Schwerpunktsetzungen nur tendenzielle Unterschiede erkennen.

2.3.5 Weitere Aspekte hinsichtlich der Zielstellungen der Schulen im Ganztag

Neue Schwerpunktsetzungen durch den Ganztag

In der **Onlinebefragung 2013** wurden die Schulleiter befragt, inwieweit durch die Einrichtung der Ganztagsangebote neue inhaltliche Schwerpunkte für die Schule gesetzt wurden. Die große Mehrheit der befragten Schulleiter (ca. 87%) stimmte der Aussage „Mit dem Ganztagsangebot hat unsere Schule neue inhaltliche Schwerpunkte gesetzt.“ zu (MW von 3,28). Ungefähr 45 Prozent stimmten der Aussage „eher“ und weitere 42 Prozent stimmten der Aussage „voll und ganz“ zu. Für ca. 13 Prozent der befragten Schulen setzte das Ganztagsangebot (eher) keine neuen inhaltlichen Schwerpunkte.

Im Vergleich der Schularten bestehen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Bewertung der Aussage. Tendenziell gaben im Vergleich eher die Grund- und Förderschulen an (MW von 3,38 bzw. 3,31), mit dem Ganztagsangebot auch auf neue inhaltliche Schwerpunkte gesetzt zu haben, als z.B. die Gymnasien (MW von 3,02). Zieht man zusätzlich die Schulgröße mit heran, so lassen sich weitere Aussagen treffen. Während die Schulgröße bei den Mittelschulen keinen Einfluss auf die Bewertung der Aussage hat, lässt sich für die Grundschulen und Gymnasien konstatieren, dass an den großen Schulen des entsprechenden Schultyps signifikant häufiger neue inhaltliche Schwerpunkte durch den Ganztagsbetrieb gesetzt wurden als an den kleinen Grundschulen bzw. Gymnasien. Der Anfangszeitpunkt des Ganztagsbetriebs, seit 2005 die Förderrichtlinie GTA eingeführt wurde, spielt hinsichtlich des Aspekts der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ebenso keine wichtige Rolle wie die gewählte Organisationsform des Ganztagsbetriebs. Auch hier konnte nur die leichte Tendenz von Schulen mit offenem Angebot (MW 3,25) hin zu Schulen mit voll gebundener Form (MW 3,38) festgestellt werden.

Die befragten Schulleiter sollten in der **Onlinebefragung 2013** auch Stellung zu folgender Aussage beziehen: „Um möglichst viele Schüler zu erreichen, besteht unser Ganztagsangebot aus einem breiten Mix von unterschiedlich ausgerichteten Angeboten (z.B. Förderung und/oder Freizeit)“. Die Zustimmung zu dieser Aussage war sehr hoch (MW 3,63). Zwei Drittel der Schulen (66,4%) stimmten dieser Aussage „voll und ganz“ und weitere 30 Prozent „eher“ zu. Nur 12 Schulen (3,6%) äußerten sich hinsichtlich der Aussage eher zurückhaltend bzw. ablehnend. Dieses Ansinnen, mit einem breiten Mix an Ganztagsangeboten eine hohe GTA-Teilnahmequote zu erreichen, lässt sich bei allen befragten Schularten feststellen. Die Unterschiede zwischen den Schularten sind nur gering (Mittelwerte: GS 3,71, MS 3,59, GYM 3,50, FÖS 3,60). Einzig die verbundenen Schulen äußerten sich etwas zurückhaltender (MW von 3,20). Die Organisationsform des Ganztagsbetriebs hatte auf das Bestreben, möglichst viele Schüler mit einer breiten Angebotspalette zu erreichen, ebenso keinen nennenswerten Einfluss wie der Zeitpunkt des Beginns der Einrichtung der Ganztagsangebote an den Schulen. Etwas mehr Einfluss auf die Beantwortung der Frage hatte erneut die Schulgröße. Der Aussage stimmten tendenziell stärker die Schulleiter der großen Schulen der verschiedenen Schularten zu, an den Grundschulen und Gymnasien vergleichsweise noch stärker als an den Mittelschulen.

Inhaltliche Abstimmung zwischen Unterricht und GTA

Die inhaltliche Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht wurde von Anfang an von den Schulen gefordert. Dies bezog sich sowohl auf die Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung als auch auf die Angebote der

Freizeitgestaltung.³⁶ Im **Schulleiterfragebogen 2013** sollte das Item „Inhaltliche Abstimmung von GTA und Unterricht“ von den Befragten hinsichtlich der Bedeutung für das GTA-Konzept der Schule erstmals eingeschätzt werden. Die Angaben der Schulleiter ergaben das in Tabelle 29 dargestellte Bild:

Tab. 29: Aspekt der inhaltlichen Abstimmung zwischen Unterricht und GTA 2013

	GS	MS	GYM	FÖS	verb. Schultyp
	MW*				
Inhaltliche Abstimmung von GTA und Unterricht	3,16	2,97	2,93	3,09	2,91

* MW von 1=„gar nicht wichtig“ bis 4=„sehr wichtig“

Eine inhaltliche Abstimmung zwischen GTA und Unterricht wurde von einer Mehrheit als wichtiges Ziel für die Ganztagskonzeption der eigenen Schule angegeben. Mehr als die Hälfte der Schulen (51,6%) sehen diesen Aspekt als wichtiges Ziel an, für weitere 28,6 Prozent der Schulen ist die inhaltliche Abstimmung zwischen GTA und Unterricht sogar „sehr wichtig“. In der Rangliste der bedeutenden Ziele liegt dieser Aspekt jedoch nur auf dem 13. Platz (von 17 Zielen). Dies legt den Schluss nahe, dass dieser Aspekt von den Schulen vergleichsweise weniger stringent verfolgt wird. Zwischen den Schularten gibt es keine signifikanten Unterschiede. Tendenziell streben jedoch die kleineren Schulen (Grund- und Förderschulen) eher eine inhaltliche Abstimmung zwischen GTA und Unterricht an.

Neben der angeführten vergleichenden Einschätzung hinsichtlich der Zielstellungen in den Ganztagskonzeptionen wurden die Schulleiter im Schulleiterfragebogen 2013 nochmals ganz konkret mit diesem Aspekt (in negativer Formulierung) konfrontiert. Sie sollten ihre Einschätzung zur Aussage „Ganztagsangebote und Unterricht sind an unserer Schule inhaltlich wenig aufeinander abgestimmt“ angeben. Erwartungsgemäß stimmten fast drei Viertel der befragten Schulleiter und somit eine deutliche Mehrheit dieser Aussage nicht zu (MW von 2,03). Die Prozentangaben von 27,7 Prozent „stimmt gar nicht“ und 44,2 Prozent „stimmt eher nicht“ entspricht in etwa den Angaben über die Relevanz des Ziels für die Ganztagskonzeption. Dieser Aussage stimmten somit aber auch ca. 28 Prozent der Schulen zu, jedoch nur bei 2,7 Prozent der Befragten scheint es gar keine (inhaltlichen) Berührungspunkte zwischen dem Ganztagsangebot der Schule und dem Unterricht zu geben. Die Unterschiede zwischen den Schularten sind eher

³⁶ Dies wurde z.B. folgendermaßen in der Handreichung zur Förderrichtlinie GTA beschrieben: „Insbesondere bei offenen Ganztagsangeboten ist es wichtig, den Vormittag mit Angeboten am Nachmittag konzeptionell zu verknüpfen, um eine inhaltliche Vertiefung und wechselseitige Ergänzung zu erreichen und die Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen und Handeln zu erweitern“ (SMK 2007, S. 25).

gering, tendenziell haben dieser Aussage noch am stärksten die Gymnasien (32,6%) gegenüber den Grundschulen (ca. 25%) zugestimmt.

Neben diesen Ausführungen zur Bedeutung der inhaltlichen Abstimmung von GTA und Unterricht für die Zielsetzungen der Ganztagskonzeption wurden die Schulleiter noch zu einem weiteren Aspekt in diesem Zusammenhang gefragt. Für eine erfolgreiche inhaltliche Abstimmung zwischen Ganztagsangebot und Unterricht, so die bisherigen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung, ist eine gute Kommunikation zwischen Angebotsleiter und Fachlehrern essentiell. Wie die Schulleiter im Jahr 2013 diesen Punkt für ihre Schule bewerten, sollte ihre Einschätzung zu dem Item „Angebotsleiter und Fachlehrer tauschen sich regelmäßig über ihre Inhalte aus.“ ermitteln.

Zwei Drittel der befragten Schulleiter sehen den regelmäßigen Austausch zwischen Angebotsleiter und Fachlehrer als gegeben (MW von 2,74). 55,8 Prozent stimmten dieser Aussage „eher“ und weitere 10,0 Prozent „voll und ganz“ zu. Ca. ein Drittel der Befragten (32,2%) sieht die angestrebte Kommunikation jedoch eher skeptisch, aber nur 2,1 Prozent sehen derzeit gar keinen Austausch zwischen Ganztagsangebotsleiter und den Fachlehrern. Der Faktor Schulart hat auf den stattfindenden Austausch keinen nennenswerten Einfluss. Tendenziell geben eher die kleineren Schulen einen etwas intensiveren Austausch zwischen den entsprechenden Personengruppen an. Auch die Organisationsform des Ganztagsbetriebs hat auf die Einschätzung dieser Frage keinen Einfluss. Insgesamt scheint somit die Kommunikation an einer großen Zahl der Schulen noch deutlich verbesserungswürdig.

Beeinflussung der finanziellen Rahmenbedingungen auf die Ausgestaltung des Ganztagsangebots

Eine große Mehrheit der befragten Schulen versuchte und versucht nach eigenen Aussagen ein möglichst differenziertes Ganztagsangebot für ihre Schüler bereitzuhalten. Die stattgefundenen Veränderungen bei den Rahmenbedingungen der Förderung und damit eine Veränderung hinsichtlich der Höhe der Zuwendungen für die Schulen beeinflussten jedoch den Aspekt der Angebotspalette bzw. Angebotsvielfalt an den Schulen mit GTA.

41 Prozent der befragten Schulen in der **Schulleiterbefragung 2013** gaben an, dass sich in den letzten drei Schuljahren (von 2010/11 zu 2012/13) die Höhe der bewilligten Fördermittel „etwas“ bzw. „stark verringert“ hat. Dies betraf vor allem kleinere Schulen. Somit befinden sich in dieser Gruppe besonders die kleinen und mittleren Grund- und Förderschulen, aber auch kleinere Mittelschulen und Gymnasien mussten mit einer reduzierteren Fördermittelmenge auskommen.

Die Zustimmung von ca. 81 Prozent (MW von 3,13) zur Aussage „Die gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen führten dazu, uns auf bestimmte Angebotsschwerpunkte zu konzentrieren.“ müssen zusammen mit den oben angeführten veränderten Rahmenbedingungen der Förderung gesehen werden. Ca. ein Drittel der befragten Schulen stimmte dieser Aussage „voll und ganz“, etwa die Hälfte der Schulen (47,9%) „eher“ zu. Die meiste Zustimmung zu dieser Aussage kam von den verbundenen Schulen, gefolgt von den Grundschulen. Knapp 40 Prozent der Grundschulen gaben an, sich nun aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen auf bestimmte Schwerpunkte zu konzentrieren. Von den Mittelschulen schätzte dies ca. ein Drittel der Schulleiter entsprechend ein, bei den Gymnasien ca. 20 Prozent. Die Schulgröße hatte auf die Bewertung der Aussage bei allen Schularten keinen signifikanten Einfluss. Generell haben aber kleinere Schulen innerhalb der entsprechenden Schulart der Aussage tendenziell häufiger zugestimmt als die entsprechenden großen Schulen.

Die befragten Schulen wurden in diesem Zusammenhang noch mit einer weiteren Aussage konfrontiert. Dabei handelte es sich nochmals um eine Zuspitzung der vorangegangenen Aussage. Sie lautete: „Die gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen führten dazu, uns auf wenige inhaltliche Angebotsschwerpunkte zu beschränken“. Die Zustimmung zu dieser Aussage viel entsprechend auch deutlich geringer aus (MW von 2,43). Immerhin 12,2 Prozent der befragten Schulleiter stimmten jedoch auch dieser Aussage „voll und ganz“ zu. Ein weiteres Drittel (31,3%) stimmte der Aussage noch „eher“ zu. Somit haben die finanziellen Veränderungen bei ca. 45 Prozent der befragten Schulen zu einem Rückgang der Angebote bzw. zu einer Beschränkung in der Angebotspalette geführt. Am stärksten haben die elf verbundenen Schulen der Stichprobe dieser Aussage zugestimmt. Die Unterschiede zwischen den Schularten sind jedoch nicht signifikant, auch wenn tendenziell, wie bereits angeführt, die Grund- und Förderschulen dieser Aussage etwas stärker zugestimmt haben. Bezüglich der Größe der Schule lässt sich auch bei dieser Aussage konstatieren, dass kleinere Schulen (eher bei den Grundschulen und den Gymnasien als bei den Mittelschulen) eine Beschränkung des Ganztagsangebotes vorgenommen haben. Hinsichtlich der Organisationsform gibt es zwischen den verschiedenen GTA-Formen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Die Einschätzung der Schulen mit offenem Angebot (MW von 2,51) war sogar fast identisch mit dem der voll gebundenen Schulen (MW von 2,46). Die eingangs angeführten Verringerungen der Zuwendungen in den vergangenen drei Schuljahren hatten hingegen einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung zu dieser Aussage. Schulen mit einer gleichbleibenden (MW von 2,25) bzw. sogar erhöhten Zuwendung („stark“ MW 2,14; „etwas“ MW 2,26) stimmten dieser Aussage signifikant weniger zu als die Schulen bei denen sich die Fördersumme „etwas“ (MW von 2,56) bzw. „stark“ (MW von 2,92) verringert hatte.

Bereits in der **Schulleiterbefragung von 2011** wurde den Auswirkungen der veränderten Förderregularien nachgegangen und die Befunde wiesen auch damals in eine gleiche Richtung. In der folgenden Tabelle sind dazu aus der Befragung von 2011 einige Angaben hinsichtlich stattgefundenen Veränderungen in den Bereichen Anzahl der Angebote, Anzahl der an einem Angebot teilnehmenden Schüler sowie Anzahl der stattfindenden Termine eines Ganztagsangebotes dargestellt.

Tab. 30: Veränderungen beim Ganztagsangebot (2011)

	verringert	gleich geblieben	erhöht
	in Prozent		
Die Anzahl der Angebote hat sich/ist ...	43,1	43,1	13,8
Die Anzahl der Schüler/innen in einem Angebot hat sich/ist ...	6,1	68,6	25,3
Die Anzahl der Termine, die ein Angebot umfassen, hat sich/ist ...	24,8	68,1	7,1

Die größte Veränderung bei der Gestaltung und Organisation der Ganztagsangebote gab es bei der Anzahl der Angebote. Auch 2011 hatte bereits eine große Anzahl der GTA-Schulen eine Verringerung der beantragten Fördersumme angegeben. Die Reduzierung der Anzahl der Angebote erscheint somit als folgerichtige Konsequenz dieser Entwicklung. Allerdings haben nicht die 75 Prozent der Schulen mit zurückgegangenen Fördermitteln sondern ca. 43 Prozent angegeben, dass sich bei ihnen die Anzahl der Angebote verringert hatte. Bei einer gleich starken Gruppe von Schulen (43,1%) hatte sich die Anzahl der Angebote nicht verändert und bei 13,8 Prozent der befragten Schulen waren sogar weitere Ganztagsangebote hinzugekommen.

Eine Veränderung bei der Anzahl der teilnehmenden Schüler in einem Angebot gab ungefähr ein Drittel der befragten Schulen an. Somit hat sich bei ca. zwei Drittel der Schulen (68,6%) diesbezüglich nichts geändert. Bei 6,1 Prozent der Schulen sank die Anzahl der Schüler pro GTA-Angebot, hingegen erhöhte sich bei einem Viertel der Schulen (25,3%) die Anzahl der Schüler pro Angebot. Dass die (weniger werdenden) Angebote von mehr Schülern besucht werden, könnte für eine mögliche Kompensationsstrategie zurückgehender Fördergelder stehen.

Die Anzahl der Termine im Schuljahr pro Angebot waren ein weiterer untersuchter Aspekt in der Schulleiterbefragung 2011. Auch hier gaben ca. zwei Drittel der Schulen an, dass die Anzahl der Termine bei ihnen gleich geblieben ist. 7,1 Prozent gaben eine Aufstockung der Anzahl der Termine an. Erneut gab ca. ein Viertel der befragten Schulen (24,8%) an, dass sich die Anzahl der Termine für ein Angebot verringert hat. Dies steht für eine zweite Kompensationsstrategie sinkender

Fördermittel seitens der Schulen. Um nicht Angebote ganz streichen oder Honorare senken zu müssen, beginnen die Ganztagsangebote im Laufe der Schulhalbjahre später bzw. enden eher.

Der bereits mehrfach angesprochene Zusammenhang zwischen den Schularten (bzw. der Anzahl der Schüler) und einer Veränderung des Fördervolumens schlägt sich auch bei diesem Aspekt nieder. Die Verringerung der Angebotspalette hatte damals besonders bei den verbundenen Schulen sowie den (kleineren) Grund- und Mittelschulen stattgefunden. Die Verringerung der Anzahl der Termine fand am ehesten bei den Grundschulen (ca. jede dritte Grundschule) statt. Hinsichtlich der Veränderung der Schülerzahl je Angebot gab es keine nennenswerten Schulartunterschiede. Auch 2011 hatte die vorherrschende Organisationsform des Ganztagsbetriebs auf die aktuellen Veränderungen bei der Gestaltung des Ganztagsangebotes keinen feststellbaren Einfluss. So war z.B. der prozentuale Anteil der Schulen, bei denen sich die Anzahl der Ganztagsangebote reduziert hat, mit Schulen in offener bzw. voll gebundener Form nahezu identisch.

Umgang mit veränderten Rahmenbedingungen 2013

In der **Schulleiterbefragung 2013** wurden die konkreten Reaktionen und Strategien der Schulen aufgrund von Veränderungen bei den bewilligten Fördermitteln in einer offenen Frage ermittelt. Schulen, welche bei der Frage nach den Veränderungen hinsichtlich der bewilligten Fördermittel keine Veränderung angegeben hatten, wurde diese Frage nicht gestellt. Insgesamt haben 178 Schulen Angaben zu Veränderungen gemacht, teilweise nahmen die Schulen auch Mehrfachnennungen vor. Folgende Befunde lassen sich benennen:

Zwei Drittel der Schulen (120 von 178) benannten Veränderungen, welche für eine Reduzierung bzw. Kürzung des bis dahin aufgebauten Ganztagsangebots stehen. 28,7 Prozent (51 von 178) gaben auf der anderen Seite Beispiele für einen weiteren Ausbau und die Weiterentwicklung der Ganztagsangebote an. Einige wenige Schulen führten Aspekte für beide Richtungen an, andere konstatierten, dass sich trotz der veränderten Fördermittelmenge bislang keine Auswirkungen auf das Ganztagsangebot ihrer Schule ergeben haben.

Kürzungen bei den Ganztagsangeboten

Von den Rückmeldungen der 120 Schulen, welche Kürzungen angaben, war der Rückgang der Anzahl der Ganztagsangebote die häufigste Nennung (76 von 120). Beispiele hierfür sind z.B. die folgenden Eintragungen: „*Nicht so stark besuchte Angebote wurden beendet*“, „*Kürzung der Angebote (HA-Betreuung, Freizeitpädagogischer Bereich)*“ oder „*Kürzung in der Angebotsvielfalt*“.

Ebenfalls häufig, von ungefähr der Hälfte dieser Gruppe (63 von 120) angeführt, war der Aspekt der zeitlichen Reduzierung von Ganztagsangeboten bzw. des

Ganztagsangebots. Die Nennungen lauteten beispielsweise: *„Laufzeit der Angebote über das Schuljahr verkürzt“*, *„später angefangen und eher beendet“* oder *„teilweise Kürzung von wöchentlich auf 14tägig“*. Von den weiteren benannten Aspekten ist nur noch eine deutlichere Schwerpunktsetzung bei den Sachmitteln zu erkennen. 26 der 120 Schulen gaben an, (teilweise massiv) bei den Sachkosten gekürzt zu haben. Schulen formulierten dies z.B. folgendermaßen: *„große Einsparungen an Sachausgaben“*, *„Weiterhin haben wir die Sachkosten stark gekürzt, um die Honorare auszahlen zu können.“*, *„Sachkosten werden niedriger gehalten, z.B. durch Elternbeteiligung“* oder *„Für Sachkosten bleiben kaum Mittel übrig, da mussten wir den Förderverein bitten uns finanziell unter die Arme zu greifen“*. Weitere genannte Bereiche, wie z.B. eine Auflösung von Kooperationsbeziehungen oder die Reduzierung der Honorarsätze für Angebotsleiter, wurden lediglich von einer kleineren Anzahl der Schulen (8 von 120) angeführt. Nur ganz vereinzelt gab es Nennungen wie die bewusste Vergrößerung von GTA-Gruppen oder die Umnutzung der Gelder vom GTA-Koordinator für zusätzliche Ganztagsangebote.

48 Schulen nutzten die offene Frage auch für die Angabe mehr als einer Veränderung. Davon gaben dreizehn Schulen Kürzungen hinsichtlich dreier Aspekte an. Als häufigste Kombination wurde der Wegfall von Angeboten und die Verkürzung der Laufzeit (14 von 120) angegeben. Werden die Angaben der Schulen hinsichtlich der Schulart differenziert betrachtet, so sind es erneut die Grund- und Förderschulen, welche prozentual gesehen die meisten Einsparungen bzw. Veränderungen vorgenommen haben bzw. vornehmen mussten. Von den 102 Grundschulen, welche Angaben zu Veränderungen vornahmen, gaben 80 Schulen einen oder mehrere Kürzungsaspekte an. Bei den Förderschulen waren dies sogar 13 von 15 Schulen. Während von den Mittelschulen nur jede Zweite (16 von 32) konkrete Kürzungen anführte, war es bei den Gymnasien sogar nur ungefähr jede vierte Schule (6 von 23). Während bei allen Schulen der verschiedenen Schularten der Bereich der Kürzung von Ganztagsangeboten der häufigste Bereich war, gab eine gleich starke Gruppe bei den Grund- und Förderschulen auch die Laufzeitverkürzung der Angebote als Konsequenz der veränderten Fördermittelhöhe an.

Abgesehen von den bereits angesprochenen Aspekten lassen sich zwei weitere Ansätze des Umgangs mit dem Rückgang von Fördermitteln beobachten. Neun befragte Schulen gaben ein verstärktes Akquirieren von ehrenamtlichen AG-Leitern (Lehrer, Eltern u.a.) an (*„Die Suche nach ehrenamtlichen Kursleitern wurde intensiviert, doch durch die Mitarbeit von Ehrenamtlichen ging die Qualität der Kurse leicht zurück.“* Oder *„zusätzliche Stunden im Ehrenamt (grenzwertig)“*). Eine weitere auftretende Strategie bezieht sich auf die inhaltliche Ausrichtung des Ganztagsangebots. Diese Strategie könnte man als Konzentration auf Angebotsschwerpunkte bzw. Konzentration auf das Wesentliche bezeichnen. Es wurden unwichtige bzw. nicht erfolgreiche Ganztagsangebote gestrichen und dafür

verstärkt bei zentralen Aspekten (wie z.B. Förderung) investiert. Folgende Zitate sollen diese Einstellung illustrieren: *„Konzentration auf schuljahresübergreifende Angebote mit großer Außenwirkung auf die ganze Schule (z.B. Streitschlichter, Schülerzeitung, Schulklub)“*, *„gezielt Angebote ausgewählt nicht gut angenommene Angebote gekürzt oder aufgelöst“* oder *„mehr externe Partner beteiligt, einige Angebote abgeschafft, gut angenommene Angebote beibehalten und ausgebaut“*). Diesen Aspekt hatten 35 von 120 Schulen im Fragebogen angeführt.

Ausbau bei den Ganztagsangeboten

Ein Ausbau bzw. eine Erweiterung der Ganztagsangebote wurde von 51 Schulen angeführt. Diese vergleichsweise deutlich kleinere Gruppe, welche zu den Veränderungen Angaben machte, bezog sich fast ausschließlich auf zwei Bereiche. Zum einen gaben 31 Schulen an, weitere Ganztagsangebote in den Ganztagsbetrieb integriert zu haben (*„Angebote qualitativ verbessert und ausgebaut“* oder *„Angebote in der Lernwerkstatt (Hausaufgabenhilfe, Individuelle Lernhilfen) ausgebaut“*). Fast genauso häufig wurde der zweite Aspekt genannt. 29 Schulen gaben einen Ausbau der Kooperationsbeziehungen (*„weitere Kooperationspartner gewonnen“* oder *„verstärkte Gewinnung externer Angebote und Kursleiter“*), im Rahmen des Ganztags an.

Entsprechend der Befunde zu den Reduzierungen aufgrund der Veränderungen bei den bewilligten Fördermitteln zeigt sich beim Schultypvergleich nun ein umgekehrtes Bild. Während nur zwei Förderschulen (2 von 15) und 17 Grundschulen (17 von 102) einen der angeführten Aspekte benannte, waren es bei den weiterführenden Schulen jeweils etwas mehr als die Hälfte dieser Schulen. Von den Gymnasien betonten zehn Schulen zusätzliche Angebote und fünf Schulen den Ausbau der Kooperationsbeziehungen, bei den Mittelschulen waren beide Aspekte fast gleich stark vertreten (Ausbau Kooperation 12 Schulen, Angebotsausbau 11 Schulen).

Nachfolgend sind zur Illustrierung nochmals einige Originalzitate aus dem **Schulleiterfragebogen 2013** angeführt, welche verschiedene Strategien im Umgang mit den bzw. Einschätzungen zu den veränderten Rahmenbedingungen beschreiben:

„Das komplette Budget musste für die Honorare verwendet werden, weil sonst das Angebot radikal reduziert hätte werden müssen. Für die Sachausgaben mussten andere Geldquellen erschlossen, oder die Ansprüche zurückgefahren werden. Die Laufzeiten der Angebote wurden verkürzt. Die Kooperationspartner Feuerwehr und Sportverein mussten aus der Bezahlung herausgenommen werden, arbeiteten aber weiter im Rahmen des GTA, weil das gemeinsame Verständnis für die Maßnahme im Interesse der Kinder vorhanden war. Individuelle Hausaufgabenbetreuung musste gestrichen werden, eine Betreuung für die Übergangszeiten zwischen Schule und GTA-

Veranstaltungen fiel ebenfalls weg. Dadurch mussten Erholungsphasen wegfallen, die für unsere Kinder eigentlich sehr wichtig waren.“ (Grundschule)

„Da die Sachmittel, die sehr preisintensiv waren, in den ersten Jahren angeschafft wurden, war es immer möglich, die Honorare wie geplant und gewohnt weiter zu finanzieren. Abstriche wurden bei den Sachmitteln und Verbrauchsmitteln (z.B. Bastelmaterial usw.) gemacht. Es mussten keine Angebote aus finanziellen Gründen gestrichen werden. Die gestrichenen Angebote wurden raus genommen, weil die Anmeldezahlen zu gering waren. Die entstandenen Lücken in der Finanzierung bei den Sach- und Verbrauchsmitteln wurden durch unseren Förderverein geschlossen. Auf Grund der gestiegenen Schülerzahl in den letzten Jahren (ca. 20% mehr als vor 6 Jahren) sind bei einigen Angeboten auch Teilungen erforderlich, weil die Teilnehmerzahl sonst zu hoch wäre. Für 2013/14 kommen wir mit dem bewilligten Geld gut klar.“ (Mittelschule)

„Die Breite unseres Angebotes kann bisher abgesichert werden, weil mehrere Angebote honorarlos angeboten werden und viele GTA-Leiter aufgrund der Andersartigkeit unserer Schule ein Honorar auf niedrigem Niveau akzeptieren. Wir sind eine Ganztagschule in gebundener Form: die Angebote sind im Mittagsbereich an 4 Tagen der Woche fest integriert. Es kann daher weder das Angebot verringert noch die Laufzeit verkürzt werden. Es muss an dieser Stelle resümiert werden, dass die neue Berechnungsgrundlage für GTA-Zuschüsse der Besonderheit von Ganztagschulen in gebundener Form (alle Schüler nehmen mindestens 1, oft bis 3 Angebote wöchentlich wahr) nicht gerecht wird. (Mittelschule)

„Die Anzahl der Angebote blieb unverändert, um inhaltlich Neues zu probieren wurden Angebote ausgetauscht.“ (Förderschule)

2.3.6 Angebotsbereiche im Ganzttag der sächsischen Schulen

Zur Vervollständigung der Auseinandersetzung mit den Zielen und Schwerpunkten des Ganztags an sächsischen Schulen sollen noch einmal die Aussagen aus dem **Schulleiterfragebogen 2010** in Bezug auf die konkreten Angebotsbereiche der Schulen zusammengefasst vorgestellt werden.

Im Schuljahr 2009/10 ergab sich in der Addition aller von den Schulen angegebenen Ganztagsangebote eine durchschnittliche Anzahl von ca. 28 bis 30 Angeboten je Schule. Von den fünfzehn im Schulleiterfragebogen 2010 vorgegebenen Bereichen bieten die Schulen in durchschnittlich zehn Bereichen Ganztagsangebote an.

Bei Summation der Nennungen der Anzahl der Ganztagsangebote pro Bereich zeigte sich 2010 folgendes Bild. Die (absolut gesehen) meisten Ganztagsangebote boten die Schulen sachsenweit im Bereich „Förderangebote für leistungsschwache Schüler“ an. Dicht dahinter folgten die „sport- und bewegungsorientierten

Angebote“ sowie die „musisch-künstlerischen Angebote“. Es folgten mit etwas Abstand Angebote der „Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung“, die „Förderung von Talenten und Begabungen“ sowie „spezifische Fördermaßnahmen“. Auf dem siebenten Rang lagen „praktische und handwerkliche Angebote“. Wird die Anzahl der durchgeführten Angebote für die verschiedenen Bereiche differenziert nach Schulart betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 31: Vorhandensein von Ganztagsangeboten in verschiedenen Bereichen 2010 (nach Schulart)*

	Ganztagsangebote Schuljahr 2009/2010			
	Grund- schulen	Mittel- schulen	Gymnasien	Förder- schulen
	in Prozent			
Förderangebote für leistungsschwache Schüler	95,2	97,6	97,6	92,5
Förderangebote für leistungsstarke Schüler	94,4	82,4	100,0	66,7
Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung	86,1	91,3	85,7	54,5
spezifische Fördermaßnahmen	67,1	77,0	52,4	60,0
Schulung von Methoden und Arbeitstechniken	47,4	62,9	71,4	44,2
Förderung von Talenten und Begabungen	86,9	80,5	92,7	77,8
musisch-künstlerische Angebote	98,0	96,8	100,0	96,4
sport- und bewegungsorientierte Angebote	99,2	97,6	95,2	96,4
mathematisch-naturwissenschaftliche Angebote	65,1	66,9	95,2	24,1
Angebote zur Umwelterziehung	54,9	49,2	61,0	42,6
Angebote zur interkulturellen Bildung	21,5	28,8	48,8	14,8
Angebote zur Gesundheitserziehung	66,4	69,6	58,5	52,8
Angebote zur Demokratieerziehung	13,7	28,8	51,2	25,9
praktische und handwerkliche Angebote	90,8	88,8	78,6	74,1
Angebote im Bereich Computer/Neue Medien	84,1	79,8	87,8	67,9

*Fett markiert sind die Bereiche, die bei mindestens 90 Prozent der Schularten vorkommen.

Bei den meisten Schulen aller Schularten war 2010 ein sehr breites Spektrum an Ganztagsangeboten vorzufinden. An fast allen befragten Schulen gab es schulartenübergreifend mindestens ein Ganztagsangebot in den Bereichen „Förderangebote für leistungsschwache Schüler“, „musisch-künstlerische Angebote“ und „sport- und bewegungsorientierte Angebote“. Ebenfalls an (fast) allen Schulen der Grundschulen und Gymnasien sind „Förderangebote für leistungsstarke Schüler“ vorhanden. Bei den Mittelschulen gibt es solche Angebote an ca. 82 Prozent der Schulen. „Angebote zur Förderung von Talenten und Begabungen“ finden ebenfalls bei einer großen Mehrheit der Schulen aller

Schularten statt. Bei den Gymnasien ist hierbei die Ausbauquote mit 92,7 Prozent am höchsten. Bei der Verbreitung der „Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung“ liegen die Mittelschulen mit 91,3 Prozent etwas vor den Grundschulen und Gymnasien (ca. 86%). An den Mittelschulen und Gymnasien gibt es auch bei ungefähr zwei Drittel bis drei Viertel der Schulen „Angebote zur Schulung von Methoden und Arbeitstechniken“. Bei den Gymnasien ist die fast hundertprozentige Quote der „mathematisch-naturwissenschaftlichen Angebote“ bemerkenswert. Weitere bei einer Mehrheit der Schulen verbreitete Bereiche des Ganztagsbetriebs sind „Angebote im Bereich Computer/Neue Medien“ oder „praktische und handwerkliche“ Angebote.

In den Anfangsjahren bis 2008 war ein deutlicher Ausbau der Angebotspalette an den sächsischen Schulen im Vergleich zur Situation vor der Förderung über die Förderrichtlinie GTA zu verzeichnen gewesen. Der Anstieg fand aufgrund des dann hohen Ausgangsniveaus in den Folgejahren deutlich geringer statt. Die bereits angeführten Veränderungen bei den zur Verfügung stehenden Fördermitteln haben in den letzten Jahren wieder zu einer Reduzierung der Breite der Angebotspalette geführt. Die konkrete Ausrichtung der Angebote wurde in den Schulleiterbefragungen 2011 und 2013 nicht abgefragt. Aussagen über das Profil des Ganztagsbetriebs bietet die Auswertung der Ziele der Ganztagskonzeptionen der Schulen.

Elterneinschätzung zu Angebotsbereichen im Ganztag

Im **Elternfragebogen 2012** wurden erneut die Eltern der Mittelschulen und Gymnasien und erstmals auch die Eltern der Grundschüler gebeten, zu entscheiden, bei welcher Angebotsart sie ihr Kind – falls sie allein entscheiden müssten - im nächsten Schuljahr (SJ 2012/13) anmelden würden. In der Tabelle 32 sind die Ergebnisse für die drei am häufigsten präferierten Angebotsarten nach Schulart und Befragungszeitpunkt im Überblick dargestellt.

Präferierten die Eltern der Mittelschüler im Schuljahr 2009/10 noch überwiegend Freizeitangebote für ihre Kinder, so sind die meisten Eltern im Rahmen der Befragung 2012 der Auffassung, dass ihr Kind im kommenden Schuljahr vor allem an Förderangeboten für leistungsschwache Schüler teilnehmen sollte. Erst an zweiter Position rangieren 2012 die Freizeitangebote. Der dritthäufigste Wunsch der Eltern besteht hinsichtlich einer Hausaufgabenbetreuung (HAB). In Abhängigkeit von den Klassenstufen wird kaum ein Unterschied im Hinblick auf die Angebotspräferenzen deutlich. Nur ein einziger Unterschied besteht insofern, als Eltern von Achtklässlern Angebote für leistungsstarke Schüler eher bevorzugen als Eltern von Schülern der sechsten Klassestufe.

Tab. 32: Angebotspräferenzen nach Schulart

Rangplatz	MS		Gym		GS
	Schuljahre				
	09/10	12/13	09/10	12/13	12/13
1.	Freizeitangebote (54,7%)	FöA für Leistungsschwache (48,1%)	Freizeitangebote (54,8%)	Freizeitangebote (48,2%)	Freizeitangebote (71,6%)
2.	FöA* für Leistungsschwache (48,1%)	Freizeitangebote (40,3%)	FöA für Leistungsschwache (39,4%)	FöA für Leistungsschwache (31,5%)	HAB (52,1%)
3.	HAB** (39,6%)	HAB (36,9%)	HAB (28,4%) FöA für Leistungsstarke (27,2%)	FöA für Leistungsstarke (20,8%)	FöA für Leistungsschwache (37,9%) FöA für Leistungsstarke (32,5%)

*FöA = Förderangebote

** HAB = Hausaufgabenbetreuung

Eltern der Gymnasiasten präferierten auch für das Schuljahr 2012/13 wie bereits für 2009/10 vor allem eine Teilnahme an Freizeitangeboten. Auch bei den Eltern der Gymnasien bestand zunächst eher der Wunsch nach Förderangeboten für Leistungsschwache (2. Rang) als nach Förderangeboten für leistungsstarke Schüler (3. Rang). Deutliche Unterschiede zeigten sich demzufolge entgegengesetzt in Bezug auf die Präferenz von Angeboten für leistungsstarke Schüler und zur Hausaufgabenbetreuung. Angebote für Leistungsstarke wurden mit zunehmender Klassenstufe gewünscht. Die Hausaufgabenbetreuung präferierten deutlich häufiger Eltern der jüngeren Klassenstufen.

Eltern von Grundschulern bevorzugten an erster Position ebenfalls Freizeitangebote. Auf der zweiten Position rangieren Angebote zur Hausaufgabenbetreuung. Erst an dritter Stelle sind Förderangebote für verschiedene Leistungsgruppen vertreten, dabei etwas häufiger Förderangebote für leistungsschwache als für leistungsstarke Schüler. Klassenstufenunterschiede ergaben sich im Hinblick auf die Angebote für leistungsstarke Schüler. Eltern von Schülern der vierten Klasse präferierten diese deutlich häufiger als Eltern von Drittklässlern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch für das Schuljahr 2012/13 vor allem Freizeitangebote gefolgt von Förderangeboten für Leistungsschwache präferiert werden. Allerdings lässt sich interessanterweise auch feststellen, dass

Förderangebote für leistungsschwache Schüler an Mittelschulen erstmalig sogar noch häufiger als Freizeitangebote von den Eltern bevorzugt werden. Inwieweit die Elternwünsche auch ihren Niederschlag in den Teilnahmequoten finden, muss aufgrund der überwiegend offenen Organisationsformen an den Sekundarschulen bezweifelt werden.

Schülerwünsche zu Angebotsbereichen im Ganzttag

Die Schüler der weiterführenden Schulen wurden im **Schülerfragebogen 2012** gefragt, welche Bereiche ihrer Meinung nach zum GTA-Angebot ihrer Schule dazugehören sollten. Nachfolgend werden die Angaben der Schüler getrennt nach Sekundarstufe I und II dargestellt.

Sekundarstufe I

Im Ranking der gewünschten Bereiche aller Schüler der sechsten und achten Klassen der Mittelschulen und Gymnasien lagen die (organisierten) Freizeitangebote in den verschiedenen Angebotsbereichen an erster Stelle (87,7%). Es folgten mit 78,6 Prozent die Förderangebote für leistungsschwache Schüler in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Ebenfalls fast 60 Prozent der befragten Schüler der Sekundarstufe I wünschten sich Förderangebote für leistungsschwache Schüler in den anderen Fächern. (s. Tab. 33)

Tab. 33: Angaben der Klassenstufen 6 und 8 zu den gewünschten GTA-Bereichen (2012)

„Welche Bereiche sollten Deiner Meinung nach zum Ganztagsangebot Deiner Schule gehören?“	
	in Prozent
Freizeitangebote (z.B. AGs in Sport, Musik, Theater, Kunst)	87,7
Förderangebote für leistungsschwache Schüler in Deutsch, Mathe, Englisch	78,6
Förderangebote für leistungsschwache Schüler in anderen Fächern	59,9
offene Freizeitangebote (z.B. Schulklub)	49,3
Hausaufgabenbetreuung	42,6
Förderangebote für leistungsstarke Schüler in Deutsch, Mathe, Englisch	40,7
Förderangebote für leistungsstarke Schüler in anderen Fächern	31,3

Für annähernd die Hälfte der befragten Schüler (49,3%) gehörten aber auch offene Freizeitangebote (z.B. Besuch des Schulklubs) mit zu den Ganztagsangeboten. Etwas weniger als die Hälfte (42,6%) geben ebenfalls die Hausaufgabenbetreuung als gewünschten GTA-Bereich an. Am Ende der Rangliste liegen sowohl die Förderangebote für leistungsstarke Schüler in den Kernfächern als auch in den

anderen Fächern. In der nachfolgenden Tabelle werden die Angaben nochmals nach Schulart und Klassenstufe differenziert dargestellt.

Tab. 34: Angaben der Klassenstufe 6 und 8 zu den gewünschten GTA-Bereichen nach Schulart (2012)

	Mittelschule		Gymnasium	
	6. Klasse	8. Klasse	6. Klasse	8. Klasse
	in Prozent			
Förderangebote für leistungsstarke Schüler in Deutsch, Mathe, Englisch	22,2	38,6	38,5	54,2
Förderangebote für leistungsschwache Schüler in Deutsch, Mathe, Englisch	64,8	71,9	82,7	83,3
Förderangebote für leistungsstarke Schüler in anderen Fächern	19,4	21,1	31,4	40,6
Förderangebote für leistungsschwache Schüler in anderen Fächern	48,1	54,4	61,1	66,7
Hausaufgabenbetreuung	35,2	50,9	43,8	42,7
Freizeitangebote (z.B. AGs in Sport, Musik, Theater, Kunst)	75,9	82,5	91,6	91,1
offene Freizeitangebote (z.B. Schulklub)	50,9	42,1	47,3	52,6

Grundsätzlich fällt an den Angaben auf, dass der Prozentsatz der Schüler der Gymnasien, welche sich bestimmte Bereiche für das GTA-Angebot wünschen, bei fast allen Bereichen höher als bei den Mittelschülern ist. Eine Ausnahme bildet die Hausaufgabenbetreuung. Bei beiden Schularten ist weiterhin ein Zuwachs bei den Förderangeboten von der sechsten zur achten Klasse erkennbar. In stärkerem Maße trifft das jedoch auf die Förderangebote für leistungsstarke Schüler zu.

Sekundarstufe II

In der Tabelle 35 sind die Angaben der Schüler der befragten 11. Klassen aus der Schülerbefragung 2012 zusammengefasst. Dabei wurden die Bereiche anhand der Häufigkeit ihrer Nennung sortiert. Trotz der bekanntermaßen hohen Stundentafel in der Sekundarstufe II gaben viele Schüler mehrere Bereiche an, welche ihrer Meinung nach zum Ganztagsangebot gehören sollten. Mit knapp 90 Prozent stehen auch bei dieser Altersgruppe die organisierten Freizeitangebote an der Spitze der Rangliste. Etwas mehr als drei Viertel der Schüler der 11. Klassen wünschen sich prüfungsvorbereitende Ganztagsangebote sowie Förderangebote für leistungsschwache Schüler zu den Fächern ihrer Leistungskurse. Zwei Drittel der Schüler nannten auch Förderangebote für leistungsschwache Schüler zu den Kernfächern der Grundkurse. Immerhin etwas mehr als jeder zweite Schüler verortet

auch Förderangebote für leistungsstarke Schüler in den Leistungskursen in das Spektrum der Ganztagsangebote seiner Schule.

Tab. 35: Angaben der Klassenstufe 11 zu den gewünschten GTA-Bereichen (2012)

„Welche Bereiche sollten Deiner Meinung nach zum Ganztagsangebot für die Klassenstufen 11 und 12 gehören?“	
	in Prozent
Freizeitangebote (z.B. AGs in Sport, Musik, Theater, Kunst)	89,2
Prüfungsvorbereitung	78,5
Förderangebote für leistungsschwache Schüler zu den Fächern der Leistungskurse	77,4
Förderangebote für leistungsschwache Schüler zu den Kernfächern der Grundkurse (Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften)	66,7
Förderangebote für leistungsstarke Schüler zu den Fächern der Leistungskurse	54,8
offene Freizeitangebote (z.B. Schulklub)	40,9
Förderangebote für leistungsstarke Schüler zu den Kernfächern der Grundkurse (Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften)	37,6
Hausaufgabenhilfe	29,0

Etwas weniger häufig wurden die offenen Freizeitangebote sowie Förderangebote für leistungsstarke Schüler zu den Kernfächern der Grundkurse angegeben. Am Ende der Liste steht mit 29,0 Prozent die Hausaufgabenhilfe.

2.3.7 Entscheidungen für die Schwerpunktsetzungen und Qualitätskreislauf

Die in diesem Punkt bisher angeführten Befunde zu den Schwerpunktsetzungen der sächsischen GTA-Schulen beruhten auf den standardisierten schriftlichen Befragungen von Schulleitern, Eltern sowie Schülern. Mit diesen quantitativen Daten können jedoch verschiedene Begründungs- und Entwicklungsebenen, welche sich zunächst immer auf Einzelschulebene abspielen, nicht dargestellt werden. Mithilfe der (mittels verschiedener Methoden) stattgefundenen Untersuchungen an den Schulen der qualitativen wissenschaftlichen Begleitforschung können die Hintergründe und Entwicklungslinien der quantitativen Daten greifbarer gemacht werden. In einem resümierenden **Leitfadeninterview im Jahr 2013** mit den schulischen Hauptakteuren (GTA-Koordinator/Schulleiter) über die bisherigen Entwicklungen im GTA-Bereich wurde auch über die Entscheidungen und Prozesse hinsichtlich von Zielen und Schwerpunktsetzungen des Ganztags gesprochen. Die daraus gewonnenen Befunde werden nachfolgend schulartspezifisch vorgestellt.

Grundschulen

Alle Vertreter der fünf befragten Grundschulen beschreiben ein grundsätzlich breit gefächertes Ganztagsangebot³⁷ an ihren Schulen. Gemeinsamer Tenor besteht bezüglich der großen Heterogenität der Grundschüler und den damit ganz verschiedenen Interessenlagen, welche eine breite Vielfalt des Ganztagsangebots erfordern. Eine Grundschule in freier Trägerschaft sieht es als ihre Aufgabe an, die Schüler entsprechend ihrer Gaben und Fähigkeiten in ihrer Entwicklung zu stärken und zu fördern. Dementsprechend abwechslungsreich und umfassend werden die Angebote aufgestellt. Eine Grundschule im ländlichen Raum verweist darüber hinaus auf die fehlenden Freizeitangebote im Sozialraum und sieht sich in der Pflicht des Anbietens „positiver Beschäftigung“.

Neben der Vorhaltung von Angeboten zur Förderung von leistungsschwachen Schülern ist es vor allem der Freizeitbereich, in dem die Grundschulen vielfältige Angebote bereithalten. Als Begründung für die Auswahl der entsprechenden Ganztagsangebote werden von den befragten Personen unterschiedliche Aspekte angeführt. Grundsätzlich geben die Verantwortungsträger der Schulen die Angebotsstruktur vor. Dabei gibt es verschiedene Einflussfaktoren. Eine Grundschule in der Großstadt hatte in den Anfangsjahren bei den Ganztagsangeboten stark auf den sportlichen Bereich gesetzt. Diese Schwerpunktsetzung wurde jedoch aufgrund der Einflussnahme des Schulträgers³⁸ sowie der einseitigen Außenwirkung (z.B. bei den Eltern im Einzugsbereich) zugunsten eines „Rundumangebots“ verändert. Mehrheitlich haben sich die Schwerpunkte bei den Ganztagsangeboten der Grundschulen jedoch nicht verändert³⁹. Bei allen Schulen wurden einzelne Angebote innerhalb der Schwerpunkte im Laufe der Jahre aus unterschiedlichen Gründen ausgetauscht.

Ein Hauptgrund dafür ist die Schwierigkeit personeller Konstanz bei der Angebotsleitung. Sowohl die schulinterne Besetzung durch Lehrer als auch die Einbindung externer Kooperationspartner ist davon betroffen. Die Veränderung des Beschäftigungsumfangs der Grundschullehrer seit 2005 hat in den letzten Jahren verstärkt zu einem Ausscheiden der Lehrer aus dem Ganztagsangebot der Schulen geführt. Nichtsdestotrotz gibt es weiterhin auch Lehrer, denen die Durchführung ihres Angebots auch als Honorarkraft (und in Ausnahmefällen auch mit ehrenamtlichem Engagement) eine „Herzensangelegenheit“ ist. Auch bei den externen Angebotsleitern (zumeist Einzelpersonen) bedingen verschiedene

³⁷ Ein Schulleiter beschrieb die Herangehensweise folgendermaßen: „Wir nehmen was wir kriegen können.“

³⁸ Die Bezeichnung bzw. die dahinterstehende Ausrichtung als „sportbetonte Grundschule“ wurde vom Schulträger (Kommune) nicht mehr zugelassen.

³⁹ Ein Schulleiter beschrieb die Konstanz wie folgt: „Ja, wir würden noch viel Neues machen wollen, aber wir können es gar nicht. Weil dann, immer wenn ich was Neues machen will, entweder ich krieg irgendwo anders nochmal finanzielle Mittel her oder ich müsste was rausschmeißen was gut läuft. Das wär Quatsch.“

persönliche Faktoren (Wechsel des Kindes an die weiterführende Schule, Umzug, Aufnahme einer neuen Beschäftigung u.a.) die Angebotspalette der Schule. Demgegenüber kann die Angebotsgestaltung auch durch die nicht planbaren Ressourcen „neuer“ Eltern beeinflusst werden. Eine Schule gab den Ausbau eines sportlichen Schwerpunktes durch das Engagement des Vaters eines neuen Schülers an. Neben diesem personengebundenen Einfluss auf die Ausgestaltung bestimmter Angebotsbereiche sind es teilweise auch Traditionen und Rahmenbedingungen, z.B. aufgrund lokaler (Fußballverein in direkter Nachbarschaft der Schule) oder regionaler (Wintersportangebote aufgrund Gebirgslage) Faktoren, welche die Schwerpunktsetzungen beeinflussen.

Die Partizipation von Schülern bei der Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte spielte in den Gesprächen mit den Vertretern der Grundschulen nur eine untergeordnete Rolle. Nur eine Grundschule gab im Zusammenhang mit der interessenbezogenen Angebotsgestaltung eine regelmäßige Befragung der Schüler an. Auch die Horte schienen mit Ausnahme der freien Grundschule hinsichtlich der Schwerpunktsetzung des (schulischen) Ganztagsangebots keine großen Mitsprachemöglichkeiten zu haben.

Mittelschulen

Die sächsischen Mittelschulen konzentrieren sich laut den sachsenweiten Befragungen der wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie GTA auf Freizeitangebote (schwerpunktmäßig im musisch-künstlerischen und sportlichen Bereich) und auf die Förderung leistungsschwacher Schüler. Diese Ausrichtung lässt sich mit unterschiedlicher Prioritätensetzung auch für die sechs Mittelschulen der qualitativen Begleitforschung feststellen.

An zwei Schulen (12.2 und 15.2) standen die Erholungs- und Freizeitphasen (mit Interessen- und Neigungsförderung) stärker im Fokus, ergänzt um verschiedene Förderangebote (Hausaufgabenbetreuung oder prüfungsvorbereitende Angebote). Vier der sechs Mittelschulen (10.2, 11.2, 13.2 und 14.2) haben bzw. hatten hingegen eher einen ausgewiesenen Förderschwerpunkt in der Ganztagskonzeption verankert. Diese Förderschwerpunkte waren sowohl in Umfang als auch Verbindlichkeit verschieden gewichtet. Darüber hinaus gab es an jeder dieser Schulen auch Freizeitangebote.

Die Schule 10.2 hatte in ihrer Ausrichtung des Ganztagskonzeptes sehr stark auf den Förderaspekt gesetzt. Dieser wurde mit integrierten Team- und Queststunden, Förderunterricht (bis Klassenstufe neun) und Lernzeiten umgesetzt. Die Schule 11.2 integrierte ebenfalls einen Förderblock in den Vormittag und setzte stark auf Wochenplanarbeit. An der Schule 13.2 wurde nach einem eher freizeitorientierten Beginn des Ganztagsangebots der Bereich der Förderangebote stark (teilweise

integrativ) erweitert, insbesondere hinsichtlich Angeboten für Schüler mit Teilleistungsschwächen (LRS und Dyskalkulie). Dies erzielte auch eine positive Außenwirkung über den Schulstandort hinaus.

An der Schule 14.2 wurde ein Dreitagmodell für die fünften und sechsten Klassen eingeführt, welches additiv an zwei Nachmittagen Förderangebote und einem Nachmittag Freizeitangebote vorsah bzw. weiterhin vorsieht. Inhalte des Förderbereiches sind die Hausaufgabenbetreuung, Lernzeiten, fachspezifische Förderungen sowie für ältere Schüler die Prüfungsvorbereitung.

Einige der Schulen gaben in der Rückschau der Entwicklung jedoch Brüche bzw. die Verringerung von Angeboten und Angebotsbereichen gerade auch bei den Förderangeboten an. Dafür lassen sich hauptsächlich zwei Begründungslinien anführen. Die eine Argumentation bezieht sich vor dem Hintergrund der Veränderungen der Förderrichtlinie direkt auf Mittelkürzungen im GTA-Bereich, aufgrund dessen das aufgebaute Modell nicht mehr durchführbar sei. Die zweite Argumentationslinie bezieht sich auf die Person des qualifizierten Angebotsleiters. Alle sechs befragten Mittelschulen problematisierten diesen Aspekt. Eine Mehrheit der handelnden Personen in den Schulen verlangt für die Besetzung des Angebotsleiters eines Förderangebots (zunächst einmal auf den Bereich der Kernfächer beschränkt) eine pädagogische Fachkraft, einen Lehrer. Dieser Aspekt wird ebenfalls in den Einschätzungen der Eltern und Schüler deutlich. Die Situation in den Lehrerkollegien hat sich in den vergangenen Jahren jedoch stark verändert. Das ehemalige „Lehrerplus“ an vielen Schulen gibt es nicht mehr. Es würden den Schulen, so lautet der allgemeine Tenor, Lehrerstunden für den Einsatz in den Förderangeboten des Ganztagsbetriebs fehlen. Mit den zur Verfügung stehenden Honorarmitteln ließe sich die Situation nicht lösen, da die Bereitschaft der (alternden) Lehrerkollegien, zusätzlich zum vertraglichen Beschäftigungsumfang noch Ganztagsangebote auf Honorarbasis anzubieten, nicht vorhanden ist bzw. in absehbarer Zeit nicht mehr vorhanden sein wird. Teilweise werden die gestrichenen Förderangebote durch Freizeitangebote externer Kooperationspartner zumindest hinsichtlich des GTA-Gesamtvolumens aufgefangen, dies mindert jedoch nicht die Enttäuschung der Verantwortlichen an den Schulen über die Rückentwicklung an ihrer Schule.

Gymnasien

Bei den vier Gymnasien zeigt sich hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen eher ein heterogenes Bild. Dabei wird auch hinsichtlich der zwei Hauptrichtungen (Angebote zur individuellen Förderung sowie Freizeitangebote) sehr unterschiedlich vorgegangen. Zunächst lässt sich konstatieren, dass der Bereich der individuellen Förderung an allen Gymnasien vorkommt. Unterschiede gibt es sowohl hinsichtlich der Zielgruppe sowie der Inhalte. Wie die Schulleiterbefragungen bereits gezeigt haben, sind gerade an den Gymnasien Förderangebote für leistungsstarke Schüler

weit verbreitet. Dies trifft auch für diese vier Gymnasien zu. Inhaltlich liegen die Schwerpunkte bei sprachlichen, naturwissenschaftlichen und sportlichen Angeboten. Während ein Gymnasium (1.3) relativ wenig Förderangebote im Ganztagsbereich hat (Förderstunden eher über die Poolstunden), gibt es an einem anderen Gymnasium (2.3) in den niedrigeren Klassen ein sehr umfangreiches Konzept der Begabungsförderung. Aber auch für die höheren Klassen werden zusätzliche Vertiefungskurse, Lernstunden und Projektwochen in das umfassende Förderkonzept der Schule eingebunden. Hinter allem steht das Ansinnen „Wie bringe ich die Schüler zu einem guten Abitur?“. An den anderen beiden Gymnasien sind die angegebenen Schwerpunkte des Ganztagsangebots auch eher auf den sportlichen und musischen Bereich ausgerichtet. Ein Gymnasium im ländlichen Raum (4.3) begleitet mit dem Ganztagsangebot das musisch-künstlerische Profil der Schule. Darüber hinaus gibt es auch Angebote im naturwissenschaftlichen, sportlichen und sprachlichen Bereich. Das vierte Gymnasium – in einer Großstadt gelegen – hat ebenfalls einen großen musisch-künstlerischen Schwerpunkt (Klassenmusizieren/Gitarrenklasse). Darüber hinaus gibt es auch ein sehr breites Sportangebot und ein großes Schulprojekt im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Schule. Hinsichtlich einer individuellen Förderung im Bereich der Kernfächer wurde die intensive Abiturvorbereitung angeführt.

Außer bei Schule 1.3 basieren die Angebotsschwerpunkte auf dem Schulprofil und/oder den Schultraditionen der entsprechenden Schulen. Beispielhaft sei hier das Gymnasium 4.3 erwähnt. So ist z.B. die musisch-künstlerische Ausrichtung dieses Gymnasiums zum einen eng mit der lokalen/regionalen Tradition in diesem Bereich verknüpft, zum anderen ist sie auch eine inhaltliche Abgrenzung zum nächstgelegenen Gymnasium, welches eher einen dezidierten Sportschwerpunkt aufweist. Dahinter steht natürlich auch die Außenwirkung in der Region und somit die Attraktivität der Schule für (zukünftige) Eltern und Schüler. Die befragten Gymnasien gaben weiterhin verschiedene Schwierigkeiten und Hindernisse beim Ausbau bzw. beim Aufrechterhalten der Schwerpunkte des Ganztagsangebots an. Diese reichen von unzureichenden Rahmenbedingungen (z.B. fehlende Hallenzeiten für weitere gewünschte Sportangebote), die sich verändernde Situation bei den Lehrern (Deputat oder Honorar) oder die entsprechend der alten Förderregularien langfristige Vorausplanung, z.B. ohne die Bedarfe der neuen fünften Klassen zu kennen.

2.4 Zusammenschau der Ergebnisse zu den Zielen und Schwerpunktsetzungen des Ganztags an sächsischen Schulen

Die größte Gruppe der sächsischen Schulen organisiert den Ganztagsbetrieb in einem offenen GTA-Modell.

Seit Einführung der Förderrichtlinie GTA organisiert die Mehrheit der Schulen den Ganztagsbetrieb in einer offenen Form. Inzwischen nimmt jedoch der Anteil der Schulen mit offener Form (2010: 52,3% und 2013: 46,1%) zugunsten der Gruppe der Schulen mit teilweise gebundener Form (2010: 29,7% und 2013: 38,0%) ab.

Eine große Mehrheit der sächsischen Eltern und Schüler wünscht sich eine Schule mit Ganztagsangeboten.

Bei der Elternbefragung 2012 gaben ungefähr neun von zehn befragten Eltern an, eine Schule mit Ganztagsangeboten zu bevorzugen. Da die Präferenz einer solchen Schule auf direkte Weise die Erfahrungen der Eltern mit einer solchen Schule widerspiegelt, kann festgehalten werden, dass von den Eltern überwiegend positive Erfahrungen gesammelt wurden, so dass diese sich auch zukünftig für eine Schule mit GTA entscheiden würden. Auch eine große Mehrheit der Schüler bevorzugt konstant eine Schule mit GTA. Dabei ist die Quote (2012) bei den Grundschulern mit 94,2 Prozent jedoch deutlich höher als bei den Gymnasiasten (ca. 81%) und den Mittelschülern (72,9%).

Dominierendes GTA-Modell an den Schulen ist Folgendes: drei bis fünf Tage in der Woche, zwei zusätzliche Stunden am Nachmittag nach dem Unterricht, freiwillige (dann aber verbindliche) Anmeldung, offen für alle Schüler.

Die angeführten Ausprägungen waren 2010 schulartübergreifend die häufigsten Nennungen. Die Anzahl der Tage mit Ganztagsangeboten variierte von durchschnittlich drei Tagen (Grundschule) über vier Tage (Mittelschule) bis zu fünf Tagen (Gymnasien). Tendenziell nimmt der Anteil der in den Vormittag integrierten Angebote zu. Bei den weiterführenden Schulen war eine deutliche Schwerpunktsetzung bei den fünften und sechsten Klassen (mehr integrative Angebote, mehr Verbindlichkeit u.a.) zu beobachten.

Eine Mehrheit der Schüler präferiert auch das additives Modell.

Eine Mehrheit der Schüler der weiterführenden Schulen wünscht sich die Ganztagsangebote nach dem Unterrichtsschluss. Dies ist bei den Gymnasiasten (52,1%) aber nochmals deutlich stärker ausgeprägt als bei den Mittelschülern (36,0%). Dabei präferieren viele Schüler den Besuch des Ganztagsangebots an zwei Tagen. Dies spiegelt sich auch in der tatsächlichen Nutzung der Angebote wider. Zwischen 60 (Grundschüler) und 93 Prozent

(Gymnasiasten) besuchen insgesamt nur ein oder zwei Ganztagsangebote ihrer Schule.

Bestehende Schulprogramme bieten grundsätzlich Anknüpfungspunkte für Schulentwicklungsprozesse, sind aber in Gestaltung und Qualität weiterhin stark ausbaufähig.

Viele der untersuchten Schulprogramme waren hinsichtlich verschiedener Aspekte (z.B. Beschreibung der Ausgangssituation bzw. bestimmter Rahmenbedingungen oder Durchführung von Evaluation im Sinne einer Überprüfung bzw. Fortschreibung des Schulprogramms) unvollständig.

Bei einer Mehrheit der Schulen sind Wechselwirkungen von Schulprogrammen und GTA-Förderanträgen erkennbar.

Bei ca. zwei Drittel der Schulen von denen die Dokumente (Schulprogramm und Ganztagskonzeption) miteinander verglichen wurden, konnten wechselseitige und erläuternde Bezüge festgestellt werden. Von ca. 85 Prozent der Schulen wird GTA als eine zusätzliche Möglichkeit der Schulentwicklung angesehen. Allerdings war der Zusammenhang der im Rahmen des Ganztagsangebots anvisierten Ziele mit denen des Schulprogramms nur von etwa der Hälfte der Schulen ausreichend hergestellt worden.

Die Schulen verfolgen mit ihrer Ganztagskonzeption meist eine Vielzahl verschiedener Ziele.

In der Zusammenschau der Ziele dominieren aus Schulleitersicht Aspekte, welche im Zusammenhang mit Leistungssteigerung/Notenverbesserung stehen (z.B. die Förderung verschiedener Lernkompetenzen). Aber auch die Auseinandersetzung mit einer schüler- und lerngerechteren Tagesstruktur sowie das Ermöglichen von Gemeinschaftserfahrungen werden von den Schulen intensiv verfolgt. Andere Aspekte hingegen, z.B. die Eltern- oder Schülerpartizipation, werden in das Ganztagskonzept vergleichsweise weniger eingebunden.

Die Vielzahl der Ziele schlägt sich in der Regel auch in der sehr breit gefächerten Angebotspalette nieder.

Über 96 Prozent der Schulen aller Schularten geben einen breiten Mix an Angeboten an, damit möglichst viele Schüler mit dem Ganztagsangebot erreicht werden. An den meisten Schulen aller Schularten gab es 2010 ein sehr großes Spektrum an Ganztagsangeboten. Bei fast allen befragten Schulen gab es schulartenübergreifend mindestens ein Ganztagsangebot in den Bereichen „Förderangebote für leistungsschwache Schüler“, „musisch-künstlerische Angebote“ und „sport- und bewegungsorientierte Angebote“. Auch wenn grundsätzlich eine Mehrheit der Schulen eine inhaltliche

Abstimmung von GTA und Unterricht für erstrebenswert hält, wird dieses Ziel z.B. im Rahmen der Ganztagskonzeption deutlich weniger stringent verfolgt.

Bei den Angebotspräferenzen der Eltern liegen schulartenübergreifend die Freizeitangebote vor den Förderangeboten für leistungsschwache Schüler und der Hausaufgabenbetreuung.

Von den unterschiedlichen GTA-Schwerpunkten wünschen sich vergleichsweise die meisten Eltern eine Teilnahme ihres Kindes an den Freizeitangeboten. Dieser Bereich wurde von den Grundschulleitern (71,6%) nochmals deutlich häufiger als von den Eltern der Gymnasien (48,2%) bzw. der Mittelschulen (40,3%) angegeben. Weiterhin wünschen sich die Eltern verstärkt eine Nutzung von Förderangeboten für leistungsschwache Schüler (MS und Gym) sowie der Hausaufgabenbetreuung (GS und MS).

Die sächsischen Schüler sehen ebenfalls Freizeitangebote als wichtigsten GTA-Schwerpunkt ihrer Schule an. Aber auch das Angebot verschiedener Förderangebote (insbesondere bei den Kernfächern) ist für die Schüler zentrales Element des sächsischen Ganztags.

Für über 87 Prozent der Schüler der Sekundarstufe I und ca. 89 Prozent der Sekundarstufe II sollten Freizeitangebote zum Ganztagsangebot ihrer Schule gehören. Mehr als drei Viertel der Schüler der weiterführenden Schulen sehen jedoch auch in den Förderangeboten für leistungsschwache Schüler einen wichtigen Schwerpunkt des GTA. Vergleichsweise seltener wurden z.B. Förderangebote für leistungsstarke Schüler angegeben.

Die Verringerung der Fördersumme über die Förderrichtlinie GTA hatte bei vielen Schulen direkten Einfluss auf die Gestaltung der Ganztagsangebote.

Die finanziellen Veränderungen haben bei ca. 45 Prozent der befragten Schulen zu einem Rückgang in der Angebotspalette geführt. Folgende Kompensationsstrategien wurden von den Schulen angegeben: Reduzierung der Anzahl der Angebote (43,1% der Schulen), Erhöhung der Schülerzahl pro Angebot (25,3%) sowie die Verringerung der Termine im Schuljahr (24,8%). Die Verringerung der Angebote und der Termine betraf vor allem die kleineren Schulen der Schularten Grundschule, Förderschule und teilweise auch Mittelschule. Darüber hinaus wurden von den Schulen 2013 weitere Aspekte angeführt, wie die verstärkte Einbindung ehrenamtlicher Angebotsleiter oder die Konzentration auf wesentliche Bestandteile des Ganztagskonzeptes.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Ganztagsprogramms an den Schulen ist abhängig von folgenden Faktoren: Schülerschaft, Person des Angebotsleiters, Schultraditionen, äußere Rahmenbedingungen, Verortung in der lokalen bzw. regionalem Schullandschaft sowie den zur Verfügung stehenden Fördermitteln.

Bei der Rücksichtnahme auf die Angebotsinteressen der Schüler entsteht oftmals zwangsläufig eine breit gefächerte Angebotspalette an den Schulen. Dabei sind die Möglichkeiten, für den Freizeitbereich geeignete (auch externe) Angebotsleiter zu finden, zumeist einfacher als im Bereich der Förderangebote. Die Rolle der Lehrer im Ganztagsbetrieb der Schulen ist aufgrund der sich mehrfach veränderten Rahmenbedingungen nicht eindeutig zu beschreiben. Tendenziell werden immer weniger Ganztagsangebote von Lehrern durchgeführt, was jedoch gerade für den Bereich der individuellen Förderung viele noch unbeantwortete Fragen aufwirft. Der Einbezug externer Kooperationspartner hierbei gestaltet sich hinsichtlich der Eignung bzw. Kompetenz oftmals schwierig, zumal sowohl Lehrer selbst als auch Eltern und Schüler sich diesbezüglich deutlich für die Besetzung durch Lehrer ausgesprochen haben. Maßgeblichen Einfluss auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen haben ebenfalls bestehende Schultraditionen, welche ihren Ursprung teilweise schon deutlich vor Beginn des GTA hatten. Aber auch die äußeren Rahmenbedingungen (Schülertransport, Hallenzeiten für Sport, Stundenplangestaltung etc.) beeinflussen die Inhalte des Ganztagsangebots genauso wie die Umsetzung bzw. Unterbreitung eines bestimmten Profils zur Erlangung eines Alleinstellungsmerkmals (vor dem Hintergrund der benötigten Attraktivität) in der lokalen bzw. regionalen Bildungslandschaft. Die Höhe der zur Verfügung stehenden Fördermittel beeinflusst wie beschrieben die dauerhafte Einrichtung verschiedener Ganztagsangebote. Darüber hinaus gaben die befragten Schulen auch sehr oft den Faktor ‚Zufall‘ mit an.

3. Kooperation mit außerschulischen Partnern⁴⁰

3.1 Kooperation als Qualitätskriterium im Ganzttag

Die Förderrichtlinie GTA fokussierte seit ihrem Bestehen ebenfalls auf die intensive Zusammenarbeit der Schulen mit externen Kooperationspartnern. Das Zusammenwirken von verschiedenen Kooperationspartnern und Schule soll den Schülern weitere Entwicklungsimpulse ermöglichen. Durch die Kooperation verschiedener Partner soll eine vielfältige bzw. ganzheitliche Bildung und Erziehung garantiert werden. Dafür wurden mit der Möglichkeit, Honorarmittel an externe Partner zu zahlen, die finanziellen Voraussetzungen geschaffen. Insbesondere die verbindliche Kooperation zwischen Hort und Grundschule im Rahmen von GTA bedingt eine intensive Abstimmung, um die Ziele der Rhythmisierung realisieren zu können. Kooperationspartner konnten, so die Förderrichtlinie GTA, in alle Angebotsbereiche einbezogen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema wird deutlich, dass Kooperation nicht immer in der Art und Weise stattfindet, wie in der Literatur und wissenschaftlichen Diskussionen idealtypisch beschrieben. Kooperationen seien nur dann sinnvoll, wenn beide Partner auf gleicher Ebene miteinander kontinuierlich und regelmäßig kommunizieren, inhaltliche Aspekte gleichberechtigt erhört werden und die Kooperation fester Bestandteil des jeweiligen Schulprogramms ist. Dazu gehört durchaus auch die Einbindung in Gremien und Strukturen der Schule. Ob sich die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zu einer idealtypischen kooperativen Form entwickelt, ist dabei abhängig von zahlreichen Faktoren. Zum einen sind die Erwartungen und Vorstellungen beider Partner zu berücksichtigen. Zum anderen sind die Rahmenbedingungen beider Seiten entscheidend dafür, in welcher Intensität Kooperation möglich und sinnvoll ist. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern erfordert deshalb eine Klärung der wechselseitigen Interessen und Erwartungen, die die jeweils Beteiligten aus der Sicht ihrer Institutionen in die Kooperation einbringen und mit ihr verbinden.

⁴⁰ Laut Vertrag: Analyse der Kooperationsbeziehungen/Einbindung außerschulischer Partner und Grundschule-Hort-Thematik

3.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zur Kooperation mit außerschulischen Partnern

Zur **Kooperation mit außerschulischen Partnern** sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgende Aspekte untersucht worden:

- Existenz von Kooperationspartnern
- Zufriedenheit der Schulen mit den Kooperationsbeziehungen
- Lehrereinschätzungen zur Einbindung von Kooperationspartnern
- Eltern- und Schülermeinungen zu Aspekten der Kooperationspraxis
- Beschreibung der Kooperationspraxis anhand verschiedener Merkmale (Motivation, Qualität, Perspektiven)
- Grundschule-Hort-Verhältnis

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

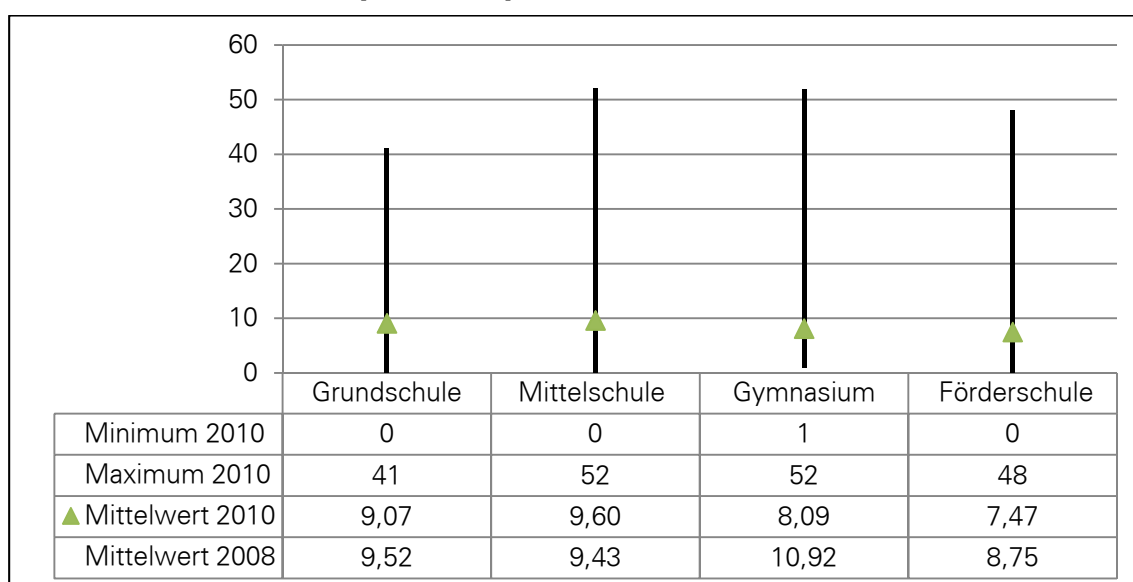
- Leitfadengestützte Interviews mit den GTA-Koordinatoren der Schulen sowie ausgewählten Kooperationspartnern
- Standardisierte sachsenweite Lehrerbefragung
- Standardisierte sachsenweite Schulleiterbefragungen
- Standardisierte Eltern- und Schülerbefragungen

3.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Kooperation mit außerschulischen Partnern

3.3.1 Existenz von Kooperationsbeziehungen

Die Einbindung von Kooperationspartnern in die Umsetzung der Ganztagskonzeptionen wird im Sinne einer professionell durchgeführten Angebotsvielfalt deutlich von den Schulen gewünscht. Der Einbezug von externen Kooperationspartnern erfolgt in der Praxis jedoch aus ganz unterschiedlichen Gründen sehr verschieden. Die Anzahl an Institutionen, Vereinen oder freischaffenden Personen, mit denen die Schulen eine Kooperation eingegangen sind, lag nach den Angaben der **Schulleiterbefragung 2010** im ersten Halbjahr des Schuljahres 2009/10 durchschnittlich bei 8,9 Partnern. Abbildung 4 zeigt die Anzahl der Kooperationspartner im Vergleich der Schularten.

Abb. 4: Anzahl der Kooperationspartner*



*Bei den Gymnasien gab eine Schule 109 Kooperationspartner an. Dieser Ausreißerwert wurde in den Mittelwertberechnungen (5% getrimmtes Mittel) nicht mit berücksichtigt.

Insgesamt lagen die durchschnittlichen Werte der Anzahl der Kooperationspartner zwischen den Schularten nicht sehr weit auseinander. Die Mittelschulen führten mit durchschnittlich 9,6 Partnern die größte Anzahl an Kooperationspartnern an. Bei allen Schularten gab es mit Blick auf die Einzelschulen eine starke Streuung der Angaben (z.B. bei den Mittelschulen von 0 bis 52 Kooperationspartner). Abgesehen von den Mittelschulen hatte die durchschnittliche Anzahl der Kooperationspartner im Verlauf von 2008 zu 2010 abgenommen. Besonders deutlich war dies bei Gymnasien zu erkennen. Hier gab es 2010 durchschnittlich ungefähr drei Kooperationspartner weniger als zwei Jahre zuvor. Freie Schulen hatten im Durchschnitt (MW 9,83) mehr Kooperationspartner als Schulen in öffentlicher Trägerschaft (MW 8,84). Sowohl mit

steigender Schulgröße als auch mit einer steigenden Einwohnerzahl des Schulstandortes nahm die Anzahl der Kooperationspartner zu.

Bei der Aufschlüsselung, welche Kooperationspartner mit den Schulen zusammenarbeiten zeigten sich jedoch einige schulartspezifische Unterschiede. Über alle **Grundschulen** hinweg kooperierten die Schulen dieser Schulart durchschnittlich mit fast zwei Kindergärten. Im Durchschnitt arbeitete jede Grundschule weiterhin am häufigsten mit selbstständigen bzw. freischaffenden Personen (MW 1,71), mit Horten (MW 1,39) und Sportvereinen (MW 1,36) zusammen. Alle anderen Bereiche sind deutlich seltener anzutreffen. Die **Mittelschulen** kooperierten durchschnittlich am häufigsten mit Partnern aus der Wirtschaft (MW 1,90) und selbstständigen bzw. freischaffenden Personen (MW 1,86). Im Mittel kooperiert jede Mittelschule auch mit einem bis zwei Sportvereinen (MW 1,52). An den **Gymnasien** sind die gleichen Kooperationspartner wie an den Mittelschulen am häufigsten anzutreffen. Allerdings arbeitete ein Gymnasium durchschnittlich sogar mit drei Partnern aus der Wirtschaft (MW 3,02) und zwei bis drei selbstständigen Personen (MW 2,58) zusammen. Die Anzahl der Sportvereine war hingegen sehr ähnlich (MW 1,55). An den **Förderschulen** gab es wie oben bereits angeführt vergleichsweise die wenigsten Kooperationspartner. Auch schien es am wahrscheinlichsten, einen Partner aus der Wirtschaft (MW 1,63) oder selbständige Personen (MW 1,60) anzutreffen.

Neben der durchschnittlichen Anzahl der Kooperationspartner pro Schule ist in Tabelle 37 das prozentuale Vorhandensein der Kooperationspartner an Schulen der entsprechenden Schulart abgebildet. Zu den wichtigsten Kooperationspartnern aller Schularten gehörten die Sportvereine sowie die selbstständigen bzw. freischaffenden Personen. Ebenfalls sehr viele Schulen bei allen Schularten kooperierten mit kulturellen Einrichtungen (Museen, Theater oder Bibliothek). Für ca. die Hälfte der Mittelschulen und Gymnasien gehörten die Partner aus der Wirtschaft zum festen Stamm der Kooperationspartner. Für die Grund- und Förderschulen waren natürlich noch die Horte und nur bei den Grundschulen die Kindergärten mit anzuführen.

Im Vergleich der Erhebungszeitpunkte war in Bezug auf bestimmte Kooperationspartner (institutionelle Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe/Jugendarbeit) ein Rückgang der Verbreitungsdichte an den sächsischen Schulen festzustellen. Im Gegensatz dazu setzten die Schulen konstant bzw. sogar verstärkt auf die Zusammenarbeit mit einzelnen selbstständigen/freischaffenden Personen. Ebenfalls noch relativ beständig waren die Kooperationen mit Sportvereinen.

Tab. 37: Vorhandensein von Kooperationspartnern im Schulartvergleich*

	GS	MS	GYM	FÖS
	Angaben in Prozent			
Horte	98,5	5,8	2,2	41,1
Sportvereine	77,1	66,7	71,1	41,8
Kindergärten	74,4	8	4,3	14,3
selbstständige Personen	64,6	74,6	82,6	76,8
Musikschulen	49,8	25,5	48,9	17,9
kulturelle Einrichtungen	36,1	53,3	61,9	38,9
Sonstige	33,5	29,9	40	50
öffentliche Institutionen	31,1	31,1	13,6	33,9
Einrichtungen d. Gesundheitswesens	26,1	36,5	31,1	23,2
Kirchengemeinden	18,1	15,9	15,6	10,7
Einrichtungen der off. Jugendarbeit	14,6	45,3	24,4	30,4
Partner aus der Wirtschaft	9,8	50,4	53,5	30,9
andere Partner aus der Jugendhilfe	4,5	16,4	0	23,2
Schulsozialarbeiter	3,3	44,1	6,5	26,8
Arbeitsamt/Berufsberatung	0,8	44,5	26,7	29,1
Jugendverbände	0,7	9	6,8	1,8

*Die grün unterlegten Werte markieren für jede Schulart die vier verbreitetsten Kooperationspartner.

3.3.2 Zufriedenheit mit den Kooperationen aus der Perspektive der Schule

Auch in der **Schulleiterbefragung 2010** sollten die befragten Schulen die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern der unterschiedlichen Bereiche anhand von Schulnoten bewerten. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Bewertungen der Kooperationen mit den verschiedenen Partnern überwiegend positiv ausfiel. Analog der Skala der Schulnoten lag die absolute Mehrzahl der Einschätzungen im „guten“ Bereich. Schulartübergreifend wurde bei fast allen Bereichen am häufigsten die Note 2 vergeben. Nur in sehr wenigen Fällen wurde eine schlechtere Note als eine 3 gegeben. Die Grundschulen waren mit den selbstständigen Personen am meisten zufrieden. Auch bei den anderen Schularten erhielt diese Gruppe vergleichsweise gute Bewertungen. Insgesamt noch gut, aber vergleichsweise am wenigsten zufrieden, bewerteten die Grundschulen die Kooperationen mit den Kindergärten. Bei den Mittelschulen lagen alle Einschätzungen zwischen 1,7 und 2,0, insofern war es schwierig einen bestimmten Bereich herauszuheben. An den Gymnasien gaben die Schulleiter an, mit der Zusammenarbeit mit den Musikschulen am meisten zufrieden zu sein, währenddessen die Kooperationen mit Partnern der Jugendarbeit etwas zurückhaltender bewertet wurden.

In der **Schulleiterbefragung 2013** wurde nicht erneut nach dem Vorhandensein von Kooperationspartnern in den verschiedenen Bereichen gefragt, sondern die Schulen

sollten die bestehenden Kooperationsbeziehungen bzw. die Kooperationskultur der Schule allgemein bewerten.

Eine Zunahme der **Bedeutung von Kooperationen** mit außerschulischen Partnern **für das Ganztagsangebot** gaben ungefähr vier von fünf Schulen an (Gesamtmittelwert von 3,08). Bei ca. 29 Prozent der Schulen hat diesbezüglich eine starke Entwicklung stattgefunden. Ungefähr die Hälfte der befragten Schulen bestätigte tendenziell die Zunahme der Bedeutung der Kooperationen. Bei einem knappen Fünftel der Schulen (18,8%) hat die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern keine stärkere Relevanz für das Ganztagsangebot entwickeln können.

Der Vergleich der Schularten bietet eine nahezu identische Einschätzung der Grund- und Mittelschulen sowie der Gymnasien zu diesem Aspekt. Bei diesen drei Schularten gab jeweils eine deutliche Mehrheit eine wachsende Relevanz von Kooperationspartnern für das Ganztagsangebot der Schule an. (Mittelwerte: GS 3,12; MS 3,13 und Gym 3,11). Etwas zurückhaltender wurde dies von den Vertretern der Förderschulen (MW von 2,91) bewertet. Vergleichsweise deutlich weniger Zustimmung kam von den Schulen des verbundenen Schultyps (MW von 2,40). Da freie Schulen zumeist traditionell eine intensive Kooperationskultur besitzen, konnte möglicherweise deshalb von den verbundenen Schulen keine weitere Bedeutungszunahme der Kooperationen bestätigt werden. Dies unterstützen auch die Mittelwerte der entsprechenden Schulträgerschaft (öffentlicher Träger MW 3,13, privater Träger MW 2,78).

Der Faktor Schulgröße hatte auf die Einschätzung dieses Aspektes einen Einfluss. An großen Grundschulen hat die Bedeutung der Kooperationsbeziehungen für den Ganztags in den letzten Jahren signifikant stärker zugenommen als an den kleinen Grundschulen. Dies bedeutet, statt 18 Prozent an den kleinen Grundschulen stimmten 36 Prozent der großen Grundschulen der Bedeutungszunahme „voll und ganz“ zu. Die Größe des Schulstandortes der Grundschulen hat diesbezüglich jedoch keinen Einfluss. Bei den Mittelschulen und Gymnasien lässt sich die eben beschriebene Entwicklung (größere Schule – stärkere Bedeutungszunahme der Kooperationen) auch erkennen, allerdings deutlich weniger intensiv. Während bei den Mittelschulen die Größe des Schulstandortes auch keinen Einfluss auf die Bedeutungszunahme der Kooperationen besitzt, ist bei den Gymnasien eine geringe Korrelation von der Größe des Schulstandortes und der Bedeutungszunahme der Kooperationen⁴¹ zu erkennen. Je größer der Schulstandort der Gymnasien ist, desto stärker hat die Bedeutung der Kooperationen zugenommen.

⁴¹ Der Korrelationskoeffizient beträgt 0.263.

Neben der Einschätzung der allgemeinen Bedeutungszunahme von Kooperationen sollten die befragten Schulleiter angeben, inwieweit sie Schwierigkeiten beim Finden geeigneter Kooperationspartner haben. Grundsätzlich sehen die meisten Schulen keine Schwierigkeiten, die gewünschten Partner zu finden (MW von 2,19). Ca. 69 Prozent stehen der Aussage „Wir haben Schwierigkeiten geeignete Kooperationspartner zu finden“ ablehnend gegenüber. Aber auch 22,8 Prozent der Schulen stimmten der Aussage „eher“ zu und 8,2 Prozent (27 Schulen) hatten große Schwierigkeiten, die gewünschten außerschulischen Partner für ihr Ganztagsangebot zu gewinnen.

Die Identifizierung der Schulen mit Schwierigkeiten bei der Suche nach geeigneten Partnern ergab folgendes Bild. Tendenziell gaben etwas häufiger die Mittel- und Förderschulen an, mehr Schwierigkeiten beim Finden geeigneter Partner zu haben als die befragten Grundschulen und Gymnasien. Inwieweit das jeweilige Schülerklientel auf diesen Aspekt Einfluss hat, muss zunächst dahingestellt bleiben. Die Größe des Schulstandortes beeinflusst ebenfalls die Einschätzungen der Schulen. Die Schulen in größeren Kommunen gaben tendenziell weniger Schwierigkeiten bei der Suche an. Deutlich größere Probleme diesbezüglich gaben die (Grund)Schulen in den ganz kleinen Ortschaften (unter 2.000 Einwohner) an.

Schulen arbeiten, wie bereits ausgeführt wurde, im Durchschnitt mit neun Kooperationspartnern zusammen. In der Schulleiterbefragung 2013 sollten die Schulen eine (vereinfachte) Charakterisierung der Kooperationsbeziehungen vornehmen. Dabei standen (häufig wechselnde) Einzelpersonen einer (kontinuierlichen) Zusammenarbeit mit Organisationen/Vereinen gegenüber.

Der Aussage „Wir arbeiten im GTA mit mehreren Organisationen/Vereinen seit mehreren Jahren kontinuierlich zusammen.“ stimmten mehr als drei Viertel der befragten Schulen zu (MW von 3,10). Jeweils ca. 39 Prozent schlossen sich der Aussage „voll und ganz“ bzw. „eher“ an. Etwas mehr als ein Fünftel aller Schulen besitzen hingegen (eher) keine langjährigen institutionellen Kooperationspartner. Auch zu diesem Aspekt weisen die Einschätzungen der Vertreter der verschiedenen Schularten nur minimale Unterschiede auf. Einzig die Angaben der zehn Schulen des verbundenen Schultyps weichen im Durchschnitt deutlich von den anderen Schularten ab. Diese Schulen gaben eine deutlich geringere Zustimmung an.

Die Größe des Schulstandortes hat keinen signifikanten, jedoch einen tendenziellen Einfluss auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Vereinen und Organisationen. Der Mittelwert bei den Schulen im dörflichen Bereich liegt bei 2,83, bis hin zu den Angaben der großstädtischen Schulen (MW von 3,23) nimmt der Mittelwert zu. Gelungene institutionalisierte Kooperationen werden am ehesten an den großen Schulen realisiert. Je größer die Schule ist, desto mehr Zustimmung erhielt die Aussage sowohl von den Vertretern der Grund- und Mittelschulen als auch der

Gymnasien. Der deutlichste Zusammenhang diesbezüglich ist bei den Gymnasien zu erkennen.

Die Organisationsform des Ganztagsbetriebs der Schulen hat auf die Einschätzung der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit Vereinen und Organisationen nur bedingt Einfluss. Tendenziell stimmten die Vertreter der vollgebundenen Schulen der Aussage weniger zu. Bei diesem Modell sind zumeist die Lehrer intensiver eingebunden, so dass möglicherweise weniger feste Kooperationspartner benötigt werden.

Als Gegensatz wurden die Schulen mit folgender Behauptung konfrontiert: „Die Kooperationspartner unserer Schule sind überwiegend Einzelpersonen, die häufig wechseln.“ Ca. 84 Prozent der befragten Schulen stehen dieser Aussage ablehnend gegenüber (MW von 1,90). 14,5 Prozent der Schulen stimmen der Aussage „eher“ zu und nur 1,2 Prozent (vier Schulen) haben vorrangig häufig wechselnde Einzelpersonen als Kooperationspartner. Zwischen den Angaben der Schularten bestehen nur tendenzielle Unterschiede dahingehend, dass die weiterführenden Schulen dieser Aussage etwas häufiger zugestimmt haben. Weder die Größe der Schule noch die Größe des Schulstandortes sind bezüglich dieser Aussage maßgebliche Einflussfaktoren.

Ein weiterer Aspekt im Schulleiterfragebogen 2013 bezog sich auf den Einfluss der Kooperationsbeziehungen auf die **Abstimmung von GTA und Unterricht**. Die Schulleiter sollten zu folgender Aussage Stellung beziehen: „Je mehr Ganztagsangebote von Kooperationspartnern durchgeführt werden, desto weniger sind GTA und Unterricht aufeinander abgestimmt.“ Diese Aussage wird von einer leichten Mehrheit der befragten Schulen abgelehnt (MW 2,35). Es entschieden sich nur wenige Schulen für eine grundsätzliche Ablehnung (13,1%) bzw. Zustimmung (3,9%) zu dieser Aussage. 43 Prozent der befragten Schulen sehen die inhaltliche Abstimmung zwischen GTA und Unterricht durch den größer werdenden Anteil der Kooperationspartner eher nicht gefährdet. Auf der anderen Seite stimmten aber auch 40 Prozent der Schulen dieser Aussage „eher“ zu. Insgesamt sehen somit ca. 44 Prozent der Schulen hinsichtlich dieses Aspektes eine schwierigere Situation auf die Schulen zukommen.

Die Einschätzungen der Schulleiter weisen eine deutliche Schulartspezifik auf. Die Schulleiter der Förder- und Grundschulen (MW von 2,09 und 2,24) stimmten der Aussage signifikant weniger zu als die Schulleiter der Gymnasien (MW von 2,53), der Mittelschulen (MW von 2,59) und auch der verbundenen Schulen (MW von 2,60). Je kleiner eine Schule ist, desto eher scheint eine Abstimmung mit den Kooperationspartnern über die inhaltlichen Verknüpfungen von GTA und Unterricht möglich zu sein. Dies bestätigt auch der Vergleich bezüglich der Schulgröße

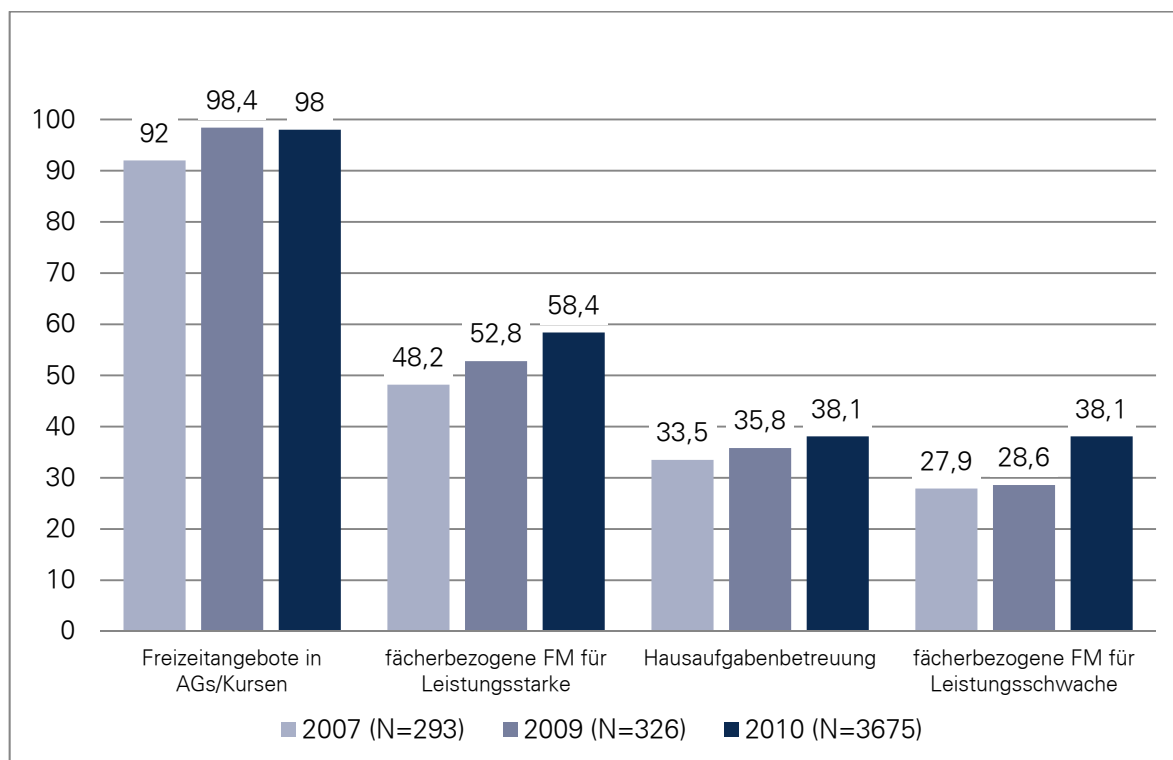
innerhalb der Schularten. Bei den Mittelschulen und Gymnasien stimmten die kleineren Schulen der Aussage tendenziell weniger als die mittelgroßen und großen Schulen zu.

3.3.3 Lehrereinschätzungen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern

Einstellung der Lehrer zu Bereichen der Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern

Die **Lehrer** wurden im Rahmen der sachsenweiten **Befragung 2010** danach gefragt, bei welchen Bereichen des schulischen Alltags einer Schule mit Ganztagsangeboten sie sich vorstellen können, Kooperationspartner einzubeziehen. In der Abbildung 5 sind die abgefragten Bereiche nach dem entsprechenden Erhebungszeitpunkt vergleichend dargestellt. Wie bei den vorangegangenen Befragungen kann sich auch 2010 die Mehrheit der befragten Lehrer vorstellen, dass die Organisation und Durchführung von Freizeitangeboten in AGs bzw. Kursen von externen Kooperationspartnern übernommen wird.

Abb. 5: Welche Bereiche könnten nach Meinung der Lehrer außerschulische Kooperationspartner übernehmen? - Vergleich 2007, 2009, 2010 (Angaben in Prozent)

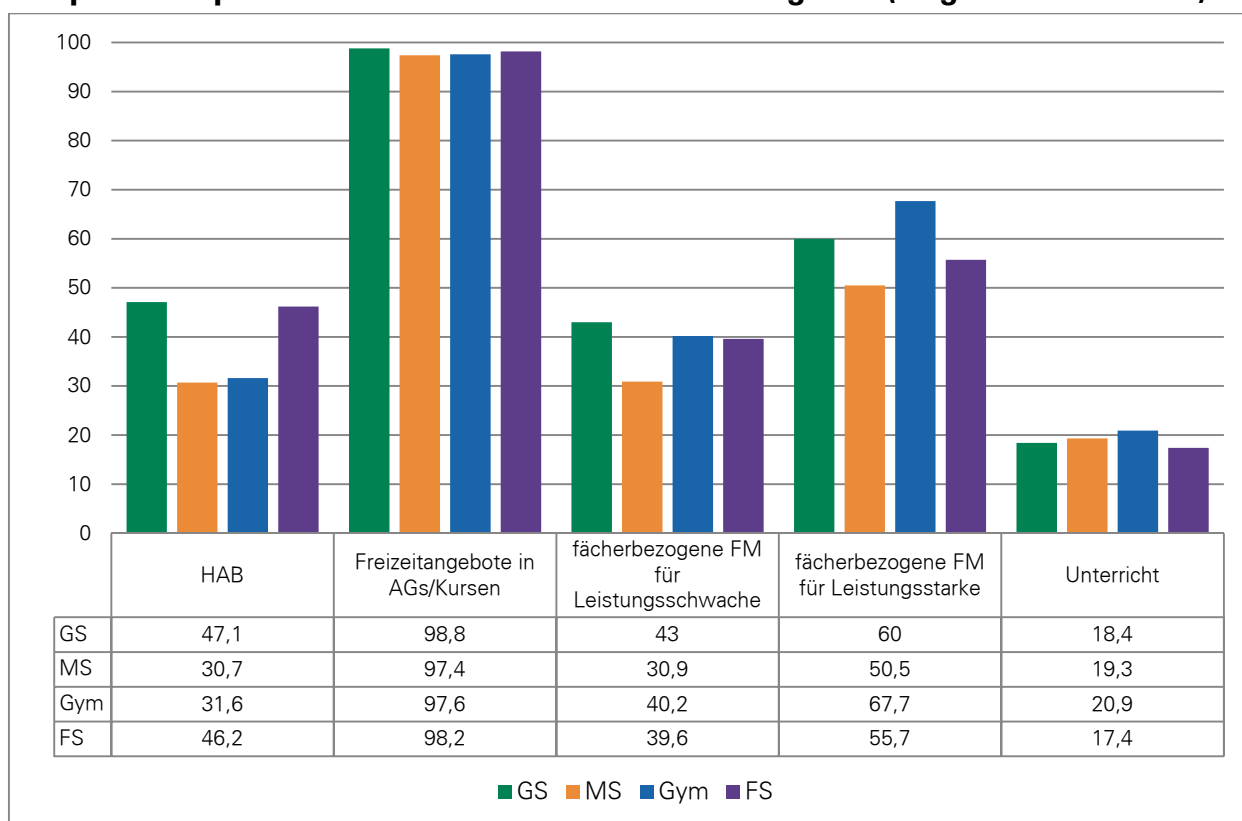


Weitaus weniger vorstellbar war für Lehrer die Einbindung externer Partner bzw. die Verantwortungsübernahme durch diese bei fächerbezogenen Fördermaßnahmen für Leistungsschwache bzw. Leistungsstarke sowie für den Bereich der Hausaufgabenbetreuung. Knapp 60 Prozent der Lehrer halten Fördermaßnahmen für

leistungsstarke Schüler als Aufgabenbereich für externe Partner für möglich. Nur noch 38,1 Prozent konnten sich dies auch bei Angeboten für Leistungsschwache sowie generell für den Bereich der Hausaufgabenhilfe vorstellen. Folglich kann analog den Ergebnissen vorangegangener Befragungen festgehalten werden, dass die Einbindung außerschulischer Kooperationspartner in unterrichtsnahe Aufgabenbereiche der Vorstellung der Befragten weiterhin am wenigsten entspricht.

Der in der Abbildung 5 dargestellte Vergleich deutet allerdings darauf hin, dass ganz allmählich die Offenheit zur Einbindung externer Partner in unterrichtsnahe Bereiche steigt. Diese Tendenz ist vor dem Hintergrund ganztags schulischer Bildung und Betreuung positiv zu bewerten. Gerade zu Beginn des Ausbaus von Ganztagsangeboten an sächsischen Schulen wurde den Kooperationspartnern zum Teil die Rolle des Dienstleisters und des Gastes auf Zeit von Schule zugeschrieben. Inhaltliche Auseinandersetzungen sowie die Nutzung inhaltlich verschränkter Angebote scheiterten oftmals an der wechselseitig vorhandenen Skepsis. In der folgenden Abbildung sind die Lehrereinschätzungen schulartspezifisch abgebildet.

Abb. 6: Welche Bereiche könnten nach Meinung der Lehrer außerschulische Kooperationspartner übernehmen? - Schulartenvergleich (Angaben in Prozent)



Deutliche Unterschiede hinsichtlich der Vorstellung, welche Bereiche externe Partner verantworten und entsprechende Angebote selbstständig durchführen können, lassen sich den Ergebnissen zufolge bei den unterrichtsnahen Bereichen wie den fächerbezogenen Fördermaßnahmen und der Hausaufgabenbetreuung

ausmachen. Ausgenommen davon ist der Bereich der Unterrichtsgestaltung, der im Durchschnitt von nur einem Fünftel aller Lehrer unabhängig ihrer Schulart unter der Leitung und Mitgestaltung Externer vorstellbar ist. Grundschul- und Förderschullehrer können sich eine Hausaufgabenbetreuung durch externe Partner mit 47,1 bzw. 46,2 deutlich häufiger vorstellen als ihre Kollegen an den Sekundarschulen (ca. 31%).

Die Durchführung fächerbezogener Fördermaßnahmen durch Externe - unabhängig davon, ob es um die Förderung leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Schüler geht - lässt sich deutlich seltener schulartvergleichend bei Lehrern der Mittelschulen finden. Am aufgeschlossensten bezogen auf die Unterstützung und Förderung leistungsstarker Schüler äußerten sich die Lehrer der Gymnasien. Zwei von drei Lehrern dieser Schulart halten eine Einbindung Externer in diesen Bereich für möglich.

Mithilfe der einbezogenen Daten des Schulleiterfragebogens 2010 ließen sich ergänzend folgende Unterschiede herausarbeiten: Lehrer an Schulen mit verbindlichen Angeboten äußern sich in Bezug auf unterrichtsnahe Angebote offener. Möglicherweise haben diese bereits längere intensivere Kooperationen aufbauen können, so dass eine Vertrauensbasis geschaffen werden konnte als Schulen, die offene Angebote bereithalten. Zwischen „GTA-Lehrern“ und „Nicht-GTA-Lehrern“ ließen sich hinsichtlich der vorstellbaren Einbindung externer Partner sachsenweit keine Unterschiede erkennen.

Lehrer, die resultierend aus der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern bereits positive Erfahrungen hinsichtlich einer inhaltlichen Zusammenarbeit hatten, sind deutlich offener für eine zukünftige Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner in die Bereiche Hausaufgabenbetreuung, Fördermaßnahmen bzw. Unterrichtsgestaltung. Die Bekanntheit von Kooperationspartnern ist ebenfalls für die Offenheit gegenüber Externen sehr förderlich. Die Begegnung von Lehrern und Kooperationspartnern und das wechselseitige Kennlernen können somit einen wichtigen Beitrag dazu leisten, ob Kooperationspartnern an Schule Chancen zur Einbindung eingeräumt werden und inwieweit Lehrer bzw. die Schule schließlich Nutzen aus Kooperationen ziehen können.

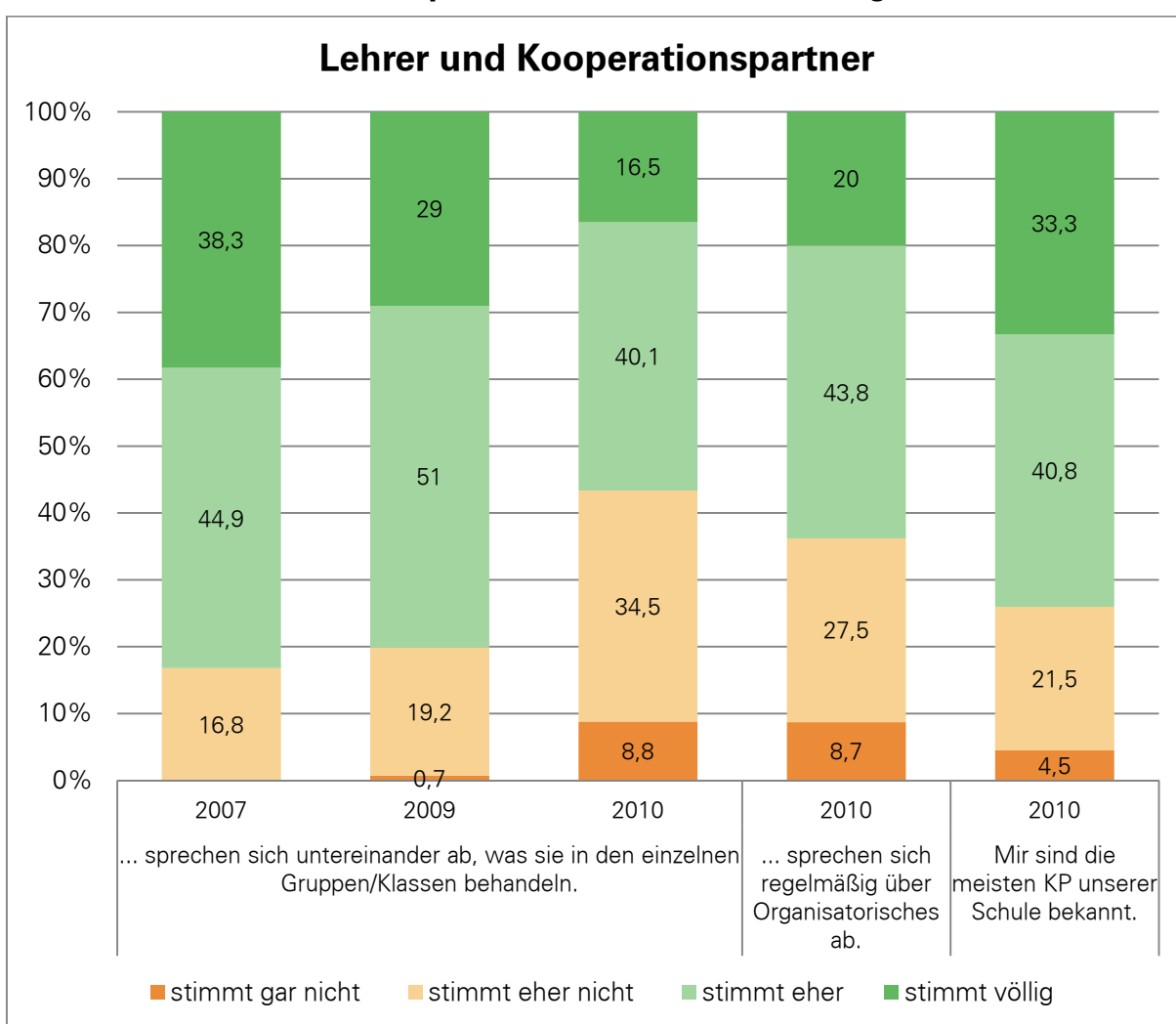
Einschätzungen der Lehrer zur Kooperationspraxis

Die Lehrer sollten 2010 in Anlehnung an vorangegangene Befragungen Auskunft darüber geben, inwieweit ihnen zum einen die meisten Kooperationspartner der Schule bekannt sind und zum anderen ob organisatorische und inhaltliche Absprachen zwischen ihnen und den Externen stattfinden. Bekanntheit und Informationen über schulische Geschehnisse haben, wie bereits in mehreren Umfragen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ermittelt werden konnte, einen vergleichsweise großen Einfluss auf Aspekte der Zufriedenheit, auf

Einstellungen und Vorstellungen. Des Weiteren können die Ergebnisse zur Bekanntheit externer Kooperationspartner und zu organisatorischen bzw. inhaltlichen Absprachen Kooperationsqualitäten an sächsischen Schulen partiell beschreiben.

In der folgenden Abbildung 7 sind die Ergebnisse entsprechend der abgefragten Aussagen dargestellt. Für die Aussage „Lehrkräfte und Kooperationspartner sprechen sich untereinander ab, was sie in den einzelnen Gruppen/Klassen behandeln“ (= i. S. organisatorischer Absprachen) konnten Ergebnisse der projektschulgebundenen Lehrerbefragung 2007 und 2009 vergleichend hinzugezogen werden.

Abb. 7: Bekanntheit und Absprachen - externe Partner (Angaben in Prozent)



Die Ergebnisse zeigen, dass immerhin ca. 44 Prozent der befragten Lehrer über keine oder sehr wenige Erfahrungen bezüglich inhaltlicher Absprachen mit außerschulischen Kooperationspartnern an der eigenen Schule verfügten. Zieht man die Ergebnisse aus den Jahren 2007 und 2009 zur Analyse hinzu, zeigt sich eine negative Tendenz, die in zwei Richtungen interpretiert werden kann. Zum einen

könnten bereits bewährte Kooperationen naturgemäß mit zunehmender Kooperationsdauer weniger inhaltliche Absprachen benötigen, zum anderen kann es aber auch sein, dass Kooperationen weniger auf inhaltliche Verknüpfung fokussiert werden. Erstaunlicherweise den eindeutig größten Nachholbedarf in Bezug auf inhaltliche Absprache hatten die Grundschulen. Etwas weniger als die Hälfte aller befragten Grundschullehrer berichtete, dass inhaltliche Absprachen mit externen Partnern kaum oder gar nicht stattfanden. Am häufigsten meldeten die Lehrer der Förderschulen (ca. zwei Drittel) zurück, dass inhaltliche Absprachen an ihren Schulen mit den Kooperationspartnern stattfinden. Die Lehrkräfte der Mittelschulen und Gymnasien nahmen diesbezüglich mittlere Plätze ein.

Ungefähr zwei Drittel der Lehrer führten regelmäßige organisatorische Absprachen mit den Kooperationspartnern durch. Schulartvergleichend gaben am meisten die Förderschullehrer (72,3%) an, sich regelmäßig mit den Kooperationspartnern organisatorisch abzusprechen. An den Grund- und Mittelschulen sowie den Gymnasien waren nur noch etwas mehr als 60 Prozent der Lehrkräfte dieser Meinung.

Des Weiteren ließ sich feststellen, dass knapp drei Viertel aller befragten Lehrer angaben, die meisten Kooperationspartner der Schule zu kennen. Es kann daher insgesamt von einer hohen Bekanntheit der meisten Kooperationspartner an Schule ausgegangen werden, die so nicht zu erwarten gewesen war. Am bekanntesten waren die meisten Kooperationspartner der jeweiligen Schule den Lehrern der Grund- und Förderschulen. Nur ca. 17 Prozent der dortigen Lehrer gaben an, die meisten externen Partner der Schule nicht zu kennen. An den Mittelschulen gaben dies 26 und bei den Gymnasien 44 Prozent der Lehrkräfte an. Den Lehrkräften großstädtischer Schulen waren die meisten Kooperationspartner weniger bekannt als den Lehrern an Schulstandorten mit bis zu 5000 Einwohnern.

Die Art der Trägerschaft der Schulen hatte einen Einfluss auf die Einschätzungen der Lehrer. Die Lehrkräfte der Schulen in freier Trägerschaft gaben eine signifikant höhere Zustimmung in Bezug auf organisatorische und inhaltliche Absprachen an als die Lehrer der Schulen in öffentlicher Trägerschaft.

Wichtiger als die Größe des Schulstandorts war den Angaben der Lehrer folgend die tatsächliche Schulgröße (gemessen an der Schülerzahl). Bei den Grundschulen mit einer Schülerzahl von weniger als 100 Schülern waren den Lehrern nicht nur die meisten Kooperationspartner bekannter als an größeren Grundschulen, sondern auch inhaltliche und organisatorische Absprachen schienen deutlich häufiger stattzufinden. Für die Mittelschulen konnten diesbezüglich keine Unterschiede herausgearbeitet werden. Im Falle der Gymnasien ließ sich im Hinblick auf organisatorische Absprachen und Bekanntheit der meisten Kooperationspartner in der Tendenz ein

ähnlicher Unterschied wie bei den Grundschulen in Abhängigkeit von der Schulgröße beobachten. Dass die Schulgröße eine entscheidende Rolle bei Absprachen, der Zusammenarbeit und beim Weitertragen von Informationen spielte, ist plausibel. Die Kontakte der Lehrer untereinander waren nicht nur zahlreicher, sondern dadurch mitunter auch intensiver. Die Kommunikation an großen Schulen brauchte einen organisatorischen Rahmen, der einen regelmäßigen Austausch zu garantieren hilft. Gerade externe Partner sollten sinnvoll in derartige Foren eingebunden werden, um Absprachen und inhaltliche Vernetzungen gewährleisten bzw. ermöglichen zu können. Die daraus entstehende Bekanntheit externer Partner trägt überdies dazu bei, dass Lehrer sich gegenüber der Einbindung Externer auch in unterrichtsnahe Bereiche öffnen.

Der Verpflichtungsgrad hatte auf alle abgefragten Aussagen einen signifikanten Einfluss. Lehrern, deren Schulen verbindliche Angebote bereithalten, waren die Kooperationspartner deutlich häufiger bekannt als denen, die an Schulen beschäftigt sind, die ihre Angebote überwiegend offen organisiert haben (MW=3,16 vs. MW=3,00). Des Weiteren sind Absprachen sowohl inhaltlicher (MW=2,71 vs. MW=2,63) als auch organisatorischer Art (MW=2,82 vs. MW=2,74) an Schulen mit gebundenen Angeboten etwas wahrscheinlicher.

Ferner konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des ersten Antrags ermittelt werden. Die Hintergrundannahme dabei war, dass Lehrer, die bereits länger ganztägige Schultage organisieren, mehr inhaltliche Bezüge zu Angeboten der Kooperationspartner herstellen, Absprachen regelmäßiger institutionalisiert sind und möglicherweise dadurch auch die externen Kooperationspartner weitaus bekannter sind als den Lehrern von Schulen, die erst vergleichsweise kürzlich mit dem Ganztage begonnen haben. Analysiert man diesbezüglich die Aussagen aller befragten Lehrkräfte, so ließen sich jedoch kaum Unterschiede feststellen.

Darüber hinaus konnte anhand von Korrelationsanalysen folgende Vermutung bestätigt werden: Je intensiver inhaltliche bzw. organisatorische Absprachen stattfinden, desto eher werden auch Anregungen der Kooperationspartner - seitdem es GTA an der Schule gibt - in den Schultag integriert.⁴² Die aufgezeigten Tendenzen verweisen darauf, dass die Dauer der Kooperationsbeziehung eine zentrale Rolle für die Ausbildung einer Kommunikations- und Absprachenkultur einnimmt. Außerdem kann aus den geringen Zusammenhängen und Unterschieden geschlossen werden, dass diese Entwicklung sehr langsam stattzufinden scheint und beidseitige Barrieren nur nach und nach durchbrochen werden können.

⁴² Der Korrelationskoeffizient nach Pearson betrug $r=.28$.

3.3.4 Eltern- und Schülereinschätzungen zu Kooperationsbeziehungen der Schule

Elternzufriedenheit mit der Entwicklung der Kooperation

Im Zuge der **Elternbefragung 2012** wurde erneut danach gefragt, ob nach Einschätzung der Eltern die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern in den letzten Jahren verstärkt worden ist. Der Kooperationsaspekt wurde im Vergleich zu anderen Bereichen (soziales Miteinander der Kinder, Entspannung des Lern- und Tagesrhythmus, Unterrichtsqualität) in seiner Entwicklung vergleichsweise kritisch eingeschätzt. Knapp 44 Prozent aller Eltern waren der Auffassung, dass rückblickend die Schule die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen verstärkt hat. Von den betrachteten Bereichen war bei diesem Punkt auch der stärkste Rückgang an Zustimmung im Vergleich zu 2009 zu erkennen. Drei Jahre zuvor hatten ca. 12 Prozent eine verstärkte Zusammenarbeit der Schule mit anderen Einrichtungen angegeben. Der Vergleich der Mittelwertdifferenzen von 2009 zu 2012 ergab auf Schulartebene, dass die Einschätzungen von den Eltern der Gymnasiasten nahezu unverändert blieben (MW-Differenz von -0,03), während die Einschätzungen von den Eltern der Mittelschüler (MW-Differenz von -0,19) und besonders von den Eltern der Grundschüler (MW-Differenz von -0,35) kritischer geworden waren. Als Ursache für diese Entwicklung lässt sich anführen, dass infolge der Veränderung der Fördermodalitäten (Schülerpauschale) vor allem kleine Schulen weniger Fördermittel erhielten. Die teilweise erfolgten Kürzungen der Angebotspalette werden natürlich von den Eltern registriert. Die ermittelte Elternperspektive, die Mehrheit der Eltern besitzt nun eine kritische Sicht auf diesen Aspekt, scheint auf ein gemindertem Entwicklungstempo hinsichtlich eines verbesserten Ganztags bzw. auf einen möglichen Qualitätsrückgang hinzuweisen.

Schülereinschätzungen zur Kooperation mit externen Partnern

Differenzierung der Bewertung des GTA-Leiters

Im Zusammenhang mit der Bewertung der besuchten Ganztagsangebote wurde in der **Schülerbefragung 2012** nochmals differenziert hinsichtlich GTA-Leitung und GTA-Inhalt. Anhand der GTA-Listen der Schulen konnte den jeweiligen Angeboten eine Leitung (Lehrer der Schule, externer Kooperationspartner oder gemeinsame Leitung) zugeordnet werden. In Tabelle 38 sind die Bewertungen der Schüler anhand verschiedener Ausprägungen dargestellt.

Die Angaben zur Bewertung der Angebotsleitung werden erst bei einer differenzierten Betrachtung interessant. Auf Schulartebene ließen sich deutliche Unterschiede benennen. Die Grundschüler gaben ihren Angebotsleitern insgesamt mit einem Durchschnitt von 1,55 die besten Noten. Es folgen die Einschätzungen der Gymnasiasten (MW von 1,78) und der Mittelschüler (MW von 1,84). Von den

Grundschulern erhielten Lehrer als GTA-Leiter (MW von 1,46) eine bessere Benotung als externe Angebotsleiter (MW von 1,66). Noch besser wurde sogar die gemeinsame Leitung von Angeboten (MW von 1,18) eingeschätzt, allerdings ist die Aussagekraft dieses Wertes aufgrund einer geringen Fallzahl nur bedingt aussagekräftig. Während bei den Schülern der dritten Klassen Lehrer und Andere gleich bewertet wurden, schnitten die Lehrer bei den vierten Klassen deutlich besser ab.

Tab. 38: Einschätzung des GTA-Leiters nach Einzelschule (2012)

	Gesamt	Lehrer	Andere	Lehrer und Andere
	Durchschnittswerte (analog Schulnoten 1 bis 6)			
Grundschule	1,55	1,46	1,66	1,18
3. Klasse	1,50	1,53	1,54	1,00
4. Klasse	1,60	1,36	1,80	1,33
Mittelschule	1,84	1,92	1,76	1,57
6. Klasse	1,92	2,09	1,83	1,52
8. Klasse	1,73	1,62	1,65	1,63
Gymnasium	1,78	1,76	1,87	1,78
6. Klasse	1,91	1,85	2,01	1,94
8. Klasse	1,74	1,60	1,45	2,02
11. Klasse	1,52	1,74	1,50	1,50
Gesamt	1,75	1,77	1,75	1,70

Bei den Mittelschulen, wo die Angebotsleiter insgesamt besser als die Angebotsinhalte bewertet wurden, erhielten die externen Kooperationspartner als Angebotsleiter (MW von 1,76) bessere Noten als die Lehrer (MW von 1,92). Auch die Leitungen gemeinsam durchgeführter Angebote wurden an den Mittelschulen am besten bewertet (MW von 1,57). Insgesamt gaben die achten Klassen beiden Gruppen (Lehrer und Andere) eine bessere Benotung als die sechsten Klassen.

Die Durchschnittswerte bei den Gymnasien lagen insgesamt etwas näher zusammen. Tendenziell wurden auch hier, wie bei den Grundschulen, die Lehrer etwas besser bewertet (MW von 1,76) als die externen Partner (MW von 1,87). Während die Sechstklässler an den Gymnasien die Lehrer besser benoteten, bewerteten die Schüler der achten und elften Klassenstufe die Angebotsleitungen externer Partner positiver.

Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Angebotsleitungen waren insgesamt nicht sehr groß. Externe Kooperationspartner wurden von den Schülern als

Angebotsleiter akzeptiert bzw. sogar bevorzugt (Mittelschulen). Die insgesamt sehr positiv bewertete gemeinsame Leitung von Ganztagsangeboten sollte im Sinne einer verstärkt gewünschten und notwendigen Kooperation von Schulen mit Kooperationspartnern aufgegriffen und intensiviert werden.

3.3.5 Beschreibung von Kooperationsbeziehungen im Rahmen des Ganztags

Neben den beschriebenen Aspekten zur Existenz von Kooperationen und den Einschätzungen und Bewertungen von Lehrern, Eltern und Schülern wurde **2007** mithilfe von **Interviews** verschiedenen Merkmalen von Kooperationsbeziehungen nachgegangen. Dafür wurden mit 16 **Kooperationspartnern** an zehn Schulen der qualitativen Begleitforschung Interviews geführt. Die Analyse der Interviews hat aufgezeigt, dass die Kooperationslandschaft an den von uns untersuchten Schulen sehr vielfältig ist. Mit dem Versuch der Typenbildung hinsichtlich verschiedener Dimensionen sollten Aussagen der Partner strukturiert werden, um allgemeingültige Erkenntnisse gewinnen zu können. Es konnte festgehalten werden, dass die Motivlagen, die Abspracheregeln und die Historie einer Kooperation entscheidend für das Ausmaß der Zufriedenheit sind und eben auch die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend beeinflussen. Ebenso sollten Schulen interessiert, offen und transparent zukünftigen Partnern entgegenreten, um die Entwicklung einer gelingenden Zusammenarbeit zu bahnen. Sowohl Faktoren der Schule und der Kooperationspartner als auch äußere Umstände prägen als Gesamtheit die Beziehungsqualität. Diese beeinflusst in entscheidendem Maße die bildungspolitisch erhofften Synergieeffekte, die aus der Zusammenarbeit von Schule mit externen Partnern für die Schüler aber auch für das System Schule gewonnen bzw. erreicht werden können. Ein Gewinn für die Schule und damit auch für die Schüler sind vor allem jene Kooperationspartner, die Bedingungen vorfinden, die ihnen Freiheiten geben und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen. Erst dadurch kann Schule von den Kompetenzen externer Partner profitieren.

Charakterisierung der Kooperationspartner und ihrer Ganztagsangebote

Zeitliche Verortung der Ganztagsangebote der Kooperationspartner

Die Interviewpartner ermöglichten zum Befragungszeitpunkt tendenziell vor allem Nachmittagsangebote. Da die meisten der untersuchten Schulen Konzeptionen mit Ganztagsangeboten im Anschluss an den Unterricht verfolgten, war diese Tendenz nicht überraschend. Neun Kooperationspartner veranstalteten Angebote ausschließlich am Nachmittag, vier boten sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag Angebote an. Zwei Partner realisierten klassenbezogene verbindliche Kurzzeitprojekte am Vormittag.

Initiierung der Kooperationen

Wiederum neun Kooperationen sind durch Schulinitiative zustande gekommen. Vor allem die Schulleiter hatten sich Partner gesucht, die ihr Schulprofil erweitern, die Außenwirkung der Schule verbessern oder einfach nur zusätzliche Kompetenzen aufweisen, die attraktive Angebote für die Schüler ermöglichen. Vier Kooperationen waren hingegen durch die Initiative des Partners zustande gekommen. Von den anderen Kooperationspartnern wurde eine gemeinsame Initiative angegeben.

Beginn der Kooperationen

Elf interviewte Kooperationspartner hatten bereits vor der Förderung und Etablierung von Ganztagsangeboten im Rahmen der Förderrichtlinie GTA mit der jeweiligen Schule zusammengearbeitet. Demgegenüber standen fünf neue Kooperationen, die erst im Rahmen der Förderrichtlinie GTA zustande gekommen waren.

Angebote der Kooperationspartner

Unter den bereits bestehenden Kooperationen waren fünf Partner, die sozialpädagogische Angebote vorhielten. Zwei Partner machten Angebote, die dem Ausbau des musikalischen Schulprofils der Schule dienen und von daher dem Bereich der Förderangebote zugeordnet werden können. Zwei bereits bestehende Kooperationen hatten ausschließlich die Durchführung von Projekttagen zum Inhalt. In die Gestaltung von Freizeitangeboten als Ganztagsangebote brachten sich ebenfalls zwei den Schulen bereits länger bekannte Kooperationspartner ein. Einer dieser bereits erwähnten Kooperationspartner unterstützte darüber hinaus gezielt die Begabungsförderung der Schule.

Unter den fünf neuen Kooperationen waren drei Partner, die Freizeitangebote durchführten. Ein Kooperationspartner unterstützte die Hausaufgabenbetreuung und ein weiterer widmete sich vor allem der Gemeinwesenarbeit, der Integration von Zuwanderern und machte Angebote, die gezielt dazu dienen sollten, einheimische Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund näher zueinander zu bringen.

Nachfolgend soll anhand der Kategorien Kooperationsmotivation, Absprachenmodi/ Zusammenarbeit mit den Lehrern, Einschätzung des Kooperationsverhältnisses, Wünsche der Kooperationspartner und Entwicklungsaspekte der Kooperationsbeziehung, nach denen die Interviews ausgewertet und interpretiert worden sind, Tendenzen in der Vielfalt von Kooperationsbeziehungen aufgezeigt werden. Schulunterschiede sind aufgrund der gerade dargestellten Kennzeichen und der verschiedenen Anzahl an interviewten Kooperationspartnern je Schule nicht in ausreichendem Umfang möglich.

Motivation zur Kooperation

Nachfolgend werden die Motivationslagen der Schulen und der externen Partner für den Beginn der Kooperationen gegenübergestellt. Die Angaben zu den Motivationen

der Schulen stammen von Interviews mit den GTA-Verantwortlichen der Schulen aus dem Jahr 2006. Folgende Motive für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ließen sich bei den Schulen finden:

Farbtupfer-Motiv: Diese Schulen äußerten vor allem, dass die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern dazu dienen soll, eine bessere Außenwirkung zu erreichen. Insbesondere die Schule 3.3 kann als Beispiel herangezogen werden. Der Schulleiter dieser Schule erzählte uns, dass durch die Einbindung eines sozio-kulturellen Vereins die Schule zum einen attraktiver für potenzielle Schüler wird und zum anderen dadurch ein engagiertes und positives Bild der Schule in die Öffentlichkeit transportiert werden kann.

Traditionen-Motiv: Schulen, die aus diesem Motiv heraus Kooperationspartner gewinnen wollen, waren vor allem jene, die durch Angebote der externen Partner ihr bereits vorhandenes Schulprofil ausbauen wollten. Durch die Ganztagsangebote der Kooperationspartner, so die Schulen, soll eine stärkere Konzentration auf musische bzw. sportliche Schwerpunkte möglich sein.

Nützlichkeitsmotiv: Kooperationspartner dieser Schulen ermöglichten erst ein umfangreiches Ganztagsangebot. Diese Schulen wollten explizit Kooperationspartner gewinnen, um die Ganztagsangebote realisieren zu können.

Kompetenz-Motiv: Diese Schulen hatten sich die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern gewünscht, um den Schülern qualitativ hochwertige Angebote ermöglichen zu können. Sie wollten den Pool an Kompetenzen ihrer Schule durch Einbindung von Partnern vergrößern.

Die dargestellten Motivlagen kamen in dieser reinen Form nur in den seltensten Fällen vor. Vielmehr war an den von uns prozessbegleitend untersuchten Schulen eine Mischung verschiedener Motive vorzufinden. Die Schule, die Kooperationspartner zum Ausbau des Schulprofils wünscht, wird dadurch auch die Angebotsqualität steigern wollen und hofft dadurch ebenfalls auf eine verbesserte Außenwirkung.

Demgegenüber stehen folgende, aus den Interviews mit den Kooperationspartnern gewonnene, Motivationen der Kooperationspartner mit Schule zusammen arbeiten zu wollen oder zu müssen. Anhand von Originalzitatzen werden die Motivationslagen unterstrichen:

1. Kooperationspartner wollen mit Schulen zusammenarbeiten, „weil [sie] darin halt eine Chance sehen, für [sich] auch *Zugänge* zu schaffen“. Darunter befinden sich vor allem Vereine der Jugendhilfe, die ihre Aufgabe darin sehen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihnen Hilfen anzubieten. Durch eigene Ganztagsangebote an Schulen erhalten sie Zugang

zur Zielgruppe ihrer Arbeit und kommen auch an Schüler heran, die keine Jugendhäuser oder Jugendklubs besuchen.

2. Kooperationen entstehen auch, „weil [man] *Erfahrung [machen]* wollte in der Arbeit halt mit Menschen“. Diese Motivation ist kennzeichnend für den interviewten Ehrenamtlichen. Er steht damit möglicherweise für viele ehrenamtliche Mitarbeiter, die ihre Erfahrung erweitern wollen, die berufliche Praxis kennenlernen möchten, um vielleicht, wie beim Interviewpartner der Schule 11.2, Sicherheit über die eigene berufliche Weiterentwicklung zu bekommen.

3. Es gab auch Kooperationspartner, die äußerten, den Schülern *erweitertes Spezialwissen* zu *vermitteln*. Die interviewte Medienpädagogin wollte im Rahmen von Projekten ihr Wissen an die Schüler weitergeben und dadurch auch Interessen bei den Schülern entwickeln helfen.

4. Das häufigste Motiv der Kooperationspartner war eine Zusammenarbeit mit der Absicht, Schüler für die eigene Institution, den Verein o.Ä. *zu rekrutieren*: Folgende Aussagen stehen für eine solche Motivlage: „Auf jeden Fall [...] was wir eigentlich wollten, Schüler für die Musik zu begeistern, [...] den Eltern und den Schülern schmackhaft zu machen, im Anschluss weiter zu machen“ (Musikschule); „[U]nd für uns war’s eben auch eine gute Werbung und das denk ich, ist auch legitim.“ (sozio-kultureller Verein); „[U]nd vielleicht auch bissl Klientel zu rekrutieren für später.“ (Jugendhausmitarbeiter). Diese Motivation kam in unterschiedlicher Intensität bei vielen Interviewpartnern zum Ausdruck.

5. *Kooperation im Dienste der Ganztagschule*: Diese Motivation zeichnet vor allem einen Kooperationspartner aus. Dieser sozio-kulturelle Verein war nach der Aussage der Vorsitzenden bestrebt, Schule mitzugestalten und zu einer Ganztagschule weiterzuentwickeln, eine Schule mit einem entzerrten Schultag und Angeboten auch am Vormittag.

6. Ein Kooperationspartner berichtete davon, dass die *Kooperation mit Schulen ihrem Arbeitsauftrag* (Qualitätserfüllung der Aufgabenbereiche „Bildung“ und „Öffentlichkeitsarbeit“) entspricht. Dieser Projektpartner kooperiert darüber hinaus noch mit weiteren Schulen, die ebenfalls aus einem Katalog von Projektangeboten bestimmte Veranstaltungen wählen können.

Auch diese dargestellten Motive der Kooperationspartner kommen kaum in dieser reinen Form vor, wie bereits bei der Beschreibung des Motivs „Kooperation zur Rekrutierung“ am Beispiel der Musikschule deutlich geworden ist.

Sich widersprechende Motivationen von Schule und Kooperationspartnern, so die Annahme, können für Irritationen und Spannungen in der Zusammenarbeit sorgen. Wenn eine Schule mit einem Kooperationspartner zusammenarbeiten möchte, „nur“ um einen Farbtupfer für ihre Außenwirkung zu erzielen, wird wohl der Kooperationspartner, der motiviert ist, Schule entscheidend mitgestalten und auch

verändern zu wollen, schnell an institutionelle Grenzen gelangen und unzufrieden sein. Ebenfalls ungünstig für die Zusammenarbeit eines engagierten Kooperationspartners, der sich intensiv in das Schulgeschehen einbringen möchte, könnten Schulen sein, die ausschließlich aufgrund von Nützlichkeitsabwägungen mit externen Partnern „zusammen“ arbeiten möchten. Hingegen Projektpartner, die ausschließlich punktuelle eintägige Veranstaltungen anbieten, werden sich wahrscheinlich mit allen schulischen Motivlagen arrangieren können. Wichtig sind in diesem Zusammenhang der Austausch von Erwartungen und die Klärung beider Seiten, ob man überhaupt seinen Ansichten entsprechend zueinander passt. Abschließend kann festgehalten werden, dass an den meisten Schulen, wenn auch unterschiedliche so doch zueinander passende Motivlagen festgestellt werden konnten.

Absprachenmodi, Zusammenarbeit mit den Lehrern und Wünsche der Kooperationspartner

Die Dimension der Absprachen/Beteiligung an Dienstberatungen spiegelt das Ausmaß einer systematischen und strukturierten Zusammenarbeit einer Kooperation wider und verweist dadurch auf bestimmte Kooperationsqualitäten. Die Kooperationspartner berichteten von den folgenden Regelungen, die anhand von drei Abstufungen, die die Spannweite aufzeigen, dargestellt werden:

1. Stufe: Diese Kooperationspartner gaben an, dass es für sie an der Schule einen Ansprechpartner gibt, mit dem sie sich bezüglich organisatorischer Angelegenheiten absprechen können. Diese Kooperationspartner erhielten jedoch keine Rückmeldungen über ihre Ganztagsangebote. Außerdem fand kein inhaltlicher Austausch mit Lehrern oder dem jeweiligen Ansprechpartner statt. In Dienstberatungen u.Ä. wurden diese externen Partner nicht einbezogen. Ebenso konnten sich einige der Kooperationspartner nicht vorstellen, dass sie allen Lehrern bekannt sind (Beispiele: sozio-kultureller Verein, Ehrenamtliche, Mitarbeiter des DRK, Mitarbeiter eines Tierparks).
2. Stufe: Diese Kooperationspartner hatten ebenfalls einen konkreten Ansprechpartner. Sie formulierten kein Interesse, an regelmäßigen Dienstberatungen teilnehmen zu wollen: „Es war nie Thema, wir möchten gern dabei sein, dürfen aber nicht, so ist das nie vereinbart worden, wir sind einfach nicht dabei“. Alle diese Partner berichteten von einem sehr guten persönlichen Draht zur Schule. Absprachen fanden nach Bedarf auch über Inhalte statt. Unter diesen Bedingungen, die keiner weiteren Klärung und sporadischer inhaltlicher Absprachen bedürfen, schätzten einige dieser Kooperationspartner die Zusammenarbeit als intensiv ein. Darüber hinaus waren diese Kooperationspartner allen Lehrern bekannt und fühlten sich mitunter auch als Kollegen (Beispiele: Theaterpädagogin, Jugendhausmitarbeiter, Vertreter Stadtsporthund, Medienpädagogin oder Musikschule).

3. Stufe: Diese höchste Abstufung im Sinne intensiver kontinuierlicher Zusammenarbeit konnte bei den Schulsozialarbeitern der Mittelschulen festgestellt werden. Zwei von ihnen arbeiteten als Steuergruppenmitglied bei der Erstellung des Ganztagskonzepts mit. Alle drei nahmen regelmäßig an den Dienstberatungen teil. Sie berichteten darüber, dass sie in der Schule bei zentralen Entscheidungen einen großen Einfluss hatten und fester Bestandteil des Kollegiums waren.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass bei den interviewten wichtigen Kooperationspartnern die zweite Abstufung am häufigsten die Zusammenarbeit mit der Schule kennzeichnete. Außerdem konnte festgehalten werden, dass der Grad und die Qualität der Zusammenarbeit mit Lehrern von 1. zu 3. zunimmt.

Wenn man die Verortung der Ganztagsangebote dieser externen Partner zur Analyse hinzuzieht, wird folgende Tendenz deutlich: Kooperationspartner, die additive Nachmittagsangebote durchführen, repräsentieren den ersten Typ, die geringste Stufe der Zusammenarbeit. Unter zweitens sind die Kooperationspartner in der Überzahl, die sowohl Angebote am Vormittag als auch am Nachmittag durchführen. Diese Angebote verlangen zwangsläufig eine stärkere Abstimmung, um in die Stundentafel eingefügt werden zu können. Die letzte Abstufung korrespondiert mit zum Teil flexiblen begleitenden, unterstützenden Angeboten, die die Durchführung von Ganztagsangeboten ermöglichen.

Darüber hinaus äußerten die Kooperationspartner, die den jeweiligen Absprachenmodi zugeordnet werden konnten, ähnliche Wünsche für die weitere Zusammenarbeit.

zu 1. Stufe: Diese Partner wünschten sich für die weitere Kooperation mehr inhaltliche Zusammenarbeit. Ebenso äußerten sie den Wunsch nach regelmäßigen Absprachen und Rückmeldungen sowie einem besseren Informationsfluss. Ein Kooperationspartner dieser Gruppe wünschte sich aufgrund eigener Ambitionen von der Schule mehr Offenheit für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Zusammenarbeit mit den Lehrern sollte ebenfalls verbessert werden oder aber überhaupt erst einmal stattfinden. Dass sie als gleichberechtigte Partner wahrgenommen und behandelt werden, war ein weiterer Wunsch dieser Gruppe. Ein Kooperationspartner überlegte bereits die Zusammenarbeit aufzukündigen, wenn keine der aufgezählten Verbesserungen eintreten würde.

zu 2. Stufe: Diese Gruppe äußerte in den Interviews keine Veränderungswünsche und war mit der bisherigen durchaus flexiblen Zusammenarbeit und Absprachereglung nach Bedarf zufrieden. Ebenfalls schätzte sie den guten persönlichen Draht und die wechselseitige Achtung.

zu 3. Stufe: Die Wünsche der befragten Sozialarbeiter sind nicht auf Absprachereglungen und einen besseren Austausch bezogen. Damit waren diese Partner ausreichend zufrieden. Vielmehr wünschten sie sich im Lehrerkollegium eine bessere Kommunikationskultur sowie eine Veränderung der Lehrer zu deutlich mehr Offenheit gegenüber weiteren außerschulischen Partnern.

Die meisten von uns befragten Kooperationspartner waren mit der Zusammenarbeit mit der Schule zufrieden. Es wurde allerdings auch deutlich, dass bei einigen Kooperationspartnern die Wünsche nach mehr Austausch und Gleichberechtigung überwogen. Wenig überraschend war in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich in der ersten Gruppe vor allem Kooperationspartner befanden, die erst mit Beginn der Förderung der Ganztagsangebote mit der Schule zusammenarbeiteten. Möglicherweise werden bei diesen Kooperationen noch kurzfristige Entwicklungen möglich sein, die dem Wunsch der Kooperationspartner nach mehr Austausch entsprechen. Der zweiten Gruppe konnten überwiegend Kooperationspartner zugewiesen werden, die schon seit langem mit der Schule zusammenarbeiten. Die Sozialarbeiter der Gruppe drei kooperierten ebenfalls schon länger mit Schule.

Entwicklung von Kooperationsverhältnissen

Die Analyse der vorangegangenen Kategorien verwies bereits auf unterschiedlich zufriedene Kooperationspartner. Der Zufriedenheitsgrad wurde bisher in Zusammenhang mit den vorhandenen und gewünschten Absprachereglungen gedeutet. Im Folgenden soll auf Entwicklungsaspekte von Kooperationen eingegangen werden. Dabei wurde aus heuristischen Gründen wiederum versucht, die Kooperationsentwicklungen/-richtungen der Kooperationspartner zu gruppieren. Beim Entwicklungsaspekt konnten jedoch nur die Interviews herangezogen werden, in denen Aussagen dazu getroffen wurden.

1. **„Die gewachsene Kooperation“**: Die Kooperationspartner, die diesem Typ zuordnet werden konnten, berichteten meist über einen schwierigen Anfang bei der Zusammenarbeit mit Schule. Vor allem Skepsis und Misstrauen waren zu Beginn dem jeweiligen Externen gegenüber vorherrschend. Durch langsames Aufeinanderzugehen und wechselseitiges Abtasten hatte man Vertrauen entwickeln können und das jeweilige Professionsverständnis besser kennengelernt. Diese Kooperationspartner berichteten heute von einem sehr guten Verhältnis zur jeweiligen Schule. Folgende Originalzitate waren bezeichnend für eine solche Entwicklung: „[U]nd bei Lehrern ist das ein A und O, man muss da erstmal seinen Weg gehen, sich bewähren, wird auch erstmal sehr genau [...] geprüft und kontrolliert [...] aber wenn man das geschafft hat, dann ist vieles möglich“.

2. **„Der günstige Anfang“**: Dieser weitere Typ steht vor allem für einen Kooperationspartner, der davon berichtete, dass er genau zum richtigen Zeitpunkt an der richtigen Stelle war. „Das war vielleicht auch für mich eine günstige Fügung, dass ich, also zur selben Zeit als diese Ganztagsentwicklung losging, ich auch begleitend da war“. Die Schule war aufgeschlossen für Externe und suchte Hilfe und Unterstützung. Als weiterer günstiger Faktor erwies sich, nach Aussage des Kooperationspartners, ein so genannter „Türöffner“, eine zentrale Person der Schule, die aus dem eigenen Bekanntenkreis stammte. Durch diese Person war der Zugang zur Schule und zum Kollegium deutlich leichter möglich.

3. „Die spontan verlässliche oder **die vertraute Beziehung**“: Diese Gruppe zeichnet weniger eine bestimmte Entwicklung des Verhältnisses aus als vielmehr ein spontanes Vertrauen durch wechselseitige Sympathie („die Chemie stimmte sofort“). Diese optimale Grundlage ermöglichte von Beginn an eine gleichberechtigte Zusammenarbeit. Diesem Typ entsprachen auch Kooperationspartner, die bevor sie mit Schule bzw. einem bestimmten Lehrer der Schule zusammenarbeiteten, schon lange ein Freundschaftsverhältnis zueinander aufgebaut hatten („da wir uns schon seit Urzeiten kennen“). Dieses Freundschaftsverhältnis begünstigte zweifelsohne eine unproblematische Zusammenarbeit von Beginn an.

4. **„Das sich verschlechternde Kooperationsverhältnis“**: Dieser Typ zeigt eine weitere Entwicklungsrichtung auf. Kooperationsverhältnisse können nicht nur wachsen und eine wechselseitig abgestimmte Kooperationsbasis entwickeln. Im Falle dieses Kooperationspartners waren die Bedingungen zu Anfang etwas besser als heute. Die Originalaussage „für mich ist das so was, was stagniert [...] vorher war alles irgendwie auch herzlicher, also man hat sich auch gegenseitig geholfen“, verdeutlicht eine sich verschlechternde Beziehungsqualität, die von zahlreichen Faktoren bedingt sein muss. Der Wechsel der Schulleitung, aber auch Konkurrenzangebote der Lehrer sowie deren Verschlossenheit waren einige Faktoren, die uns genannt worden sind.

Die meisten Kooperationspartner berichteten, dass sich ihr Verhältnis zur Schule in der Vergangenheit positiv entwickelt hatte. Einige hofften auf eine fortschreitende Entwicklung zu einem noch besseren Verhältnis. Es gab aber auch einige Kooperationspartner, die Stagnationen oder gar Verschlechterungen registrierten. Kooperationen brauchen Zeit, bis die Partner sich kennengelernt haben und ihre Erwartungen in Einklang bringen konnten. Unbedingte Voraussetzung scheint dabei die Geduld des Kooperationspartners und eine Offenheit von Schule zu sein. Die Passgenauigkeit der Erwartungen und Vorstellungen sollte zu Beginn jeder Kooperation geprüft werden, damit Frustrationen vermieden und Engagement nicht ausgebremst wird.

3.3.6 Resümee der Schulen der qualitativen Begleitforschung (2013)

Die langjährigen Erfahrungen der Schulen mit ihren Kooperationspartnern im Ganztagsbereich waren auch Bestandteil der Interviews mit den GTA-Verantwortlichen der Schulen der qualitativen Begleitforschung im Jahr 2013. Die resümierenden Einschätzungen werden direkt schulartübergreifend zusammengefasst dargestellt, da viele Angaben der Schulen sehr ähnlich waren.

Bei den Schwerpunkten, bezüglich derer die befragten Schulen mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten, dominieren deutlich die Freizeitangebote. Zahlreiche Kooperationen wurden von den Schulen in den beiden dominierenden Angebotsbereichen, den sportlichen Angeboten bzw. den Angeboten im musisch-künstlerischen Bereich angeführt. Dabei kann es sich um Einzelpersonen oder beispielsweise um Sportvereine oder Musikschulen handeln. Neben den Angeboten im freizeitpädagogischen Bereich gaben einige Schulen auch die Zusammenarbeit mit einem Schulsozialarbeiter an.

Bei einer Schule übernimmt der Stadtsportbund der Kommune als Kooperationspartner die Abdeckung der zahlreichen Angebote für den Sportschwerpunkt der Begabungsförderung. Diese Kooperation erstreckt sich auch auf den Vormittagsbereich.

Als **Methoden und Wege zur Gewinnung der Kooperationspartner** wurden von den Schulen folgende Möglichkeiten angegeben. Das Zustandekommen von Kooperationsbeziehungen wird laut den Aussagen der Schulen positiv beeinflusst, wenn beide Partner eigene Interessen in die Kooperation einbringen und davon profitieren. Dies kann als **Win-win-Situation** bezeichnet werden. Das bedeutet, die Schule sucht für ihren GTA-Schwerpunkt einen Partner, der die entsprechende Qualifikation mit den notwendigen Ressourcen mitbringt, was die Schule selbst nicht abdecken kann. Der Partner wiederum nutzt die Zusammenarbeit um z.B. für die eigentliche Tätigkeit des Vereins oder der Organisation neue Zielgruppen zu erreichen. Ein Beispiel dafür ist eine Musikschule, welche Instrumentalstunden (im Rahmen des Klassenmusizierens) in der Schule anbietet und hofft, dass die Schüler auch am Nachmittag den Instrumentalunterricht in der Musikschule nutzen. Ein weiteres Beispiel sind Sportvereine, die durch die Zusammenarbeit Nachwuchs für die Kinder- und Jugendmannschaften rekrutieren wollen. Dabei sind oftmals die realen Verdienstmöglichkeiten dem Werbeeffect für den Verein bzw. die Organisation nachgeordnet.

Gleichwohl ist eine räumliche Nähe zwischen dem Schulgebäude und den Räumlichkeiten der Kooperationspartner von Vorteil. Auch die Zusammenarbeit mit dem örtlichen Jugendklub kann in diese Kategorie gehören. Die Schulband kann den Probenraum des Jugendklubs nutzen, dieser wiederum kann die Zusammenarbeit

mit der Schule als Aushängeschild bzw. Werbeträger nutzen. Schwieriger als für Freizeitangebote ist es, geeignete Kooperationspartner für pädagogische oder sozialpädagogische Angebote und Projekte zu finden. Gerade in diesem Bereich ist es wichtig Partner zu haben, welche mit der jeweiligen Altersgruppe konstruktiv arbeiten können - „wo es für die Schüler passt“.

Ein weiterer häufig benutzter und auch tragfähiger Weg zur Gewinnung von Kooperationspartnern ist der **persönliche Kontakt** von Akteuren der Schule und der Partner. Angeführte Möglichkeiten dafür sind z.B. eine gemeinsame Vereinsmitgliedschaft, (Ehe-)Partner von Lehrpersonen oder der dörfliche bzw. kleinstädtische Sozialraum, „in dem man sich kennt“. An Grundschulen gelingt es häufiger als an den anderen Schularten Eltern für die Angebotsleitung zu gewinnen. Darüber hinaus können auch attraktive Rahmenbedingungen (z.B. gewünschtes Zeitfenster, gute materielle Ausstattung der Schule) die Anbahnung von Kooperationen fördern.

Bei bestimmten Angeboten kann weiterhin ein klassisches **Dienstleistungsverhältnis** zwischen den Partnern der passende Weg sein. Der Partner bietet ein von den Schülern nachgefragtes Freizeitangebot an, verdient dabei sein Geld, ist aber nicht weiter in den Ganztagszusammenhang bzw. in inhaltliche Abstimmungsprozesse mit Schule und Unterricht eingebunden.

Als wichtigsten Aspekt für eine **dauerhafte Einbindung** von Kooperationspartnern bezeichnen die Schulen eine regelmäßige Kommunikation zwischen den Partnern. Je nach Bedeutung und Intensität der Zusammenarbeit finden regelmäßige Treffen und Gespräche mit den Kooperationspartnern statt. Bei den erwähnten Sportklassen an einem Gymnasium finden teilweise vierzehntägige Beratungen mit den Trainern der Angebote statt. Als sehr förderlich, jedoch nicht planbar, wurde ein „guter Draht“ zu den externen Partnern angegeben. In diese Richtung geht auch das „zu schaffende Vertrauensverhältnis“ zwischen den Partnern.

Bei einer Kooperation mit einem Verein bzw. einer Organisation bietet ein Vertrag mit dieser Institution bessere Planungssicherheit. So muss bei einem Ausfall eines Angebotsleiters (z.B. eines Trainers), der Partner selbst für einen gleichwertigen Ersatz sorgen und das Angebot fällt nicht aus.

Grundsätzlich müssen die Kooperationspartner natürlich mit den Kindern und Jugendlichen im jeweiligen Setting umgehen können. Dazu gehören neben der fachlichen Eignung auch pädagogische Kompetenzen, welche jedoch nicht für alle Angebotsbereiche automatisch an eine pädagogische Qualifikation gebunden sein müssen. Bei fehlender Eignung „geht es sonst über Tisch und Bänke“.

Schulen, bei denen die Kooperationspartner einen zentralen Schwerpunkt des Ganztagsprogramms bedienen, gaben an, die entsprechenden **Finanzmittel** als erstes im Finanzierungsplan zu berücksichtigen. Für wichtige Kooperationspartner sind die Schulen auch teilweise bereit, vergleichsweise hohe Honorare zu bezahlen, so z.B. wenn für das Angebot nicht viele Anbieter in Frage kommen und dieser darüber hinaus noch ein weiten Anfahrtsweg hat. Andere Schulen hingegen bemängelten, dass die Honorarmittel für bestimmte (qualifizierte) Kooperationspartner bzw. für die Anzahl der Partner nicht ausreichen würden.

Einige Schulen setzen in den letzten Jahren, aufgrund des Zugangs eher in den Großstädten, auf Studenten als Angebotsleiter. Mit entsprechender Qualifikation werden diese sogar im Förderbereich bzw. der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt. Ein weiterer Vorteil der Studenten ist, dass sie für vergleichsweise günstige Honorarsätze engagiert werden können. Der Vertreter einer Mittelschule sieht aufgrund der Erfahrungen die Einbindung von Studenten eher kritisch, da diese eher unzuverlässig sind und häufig wechseln. Auch die Akzeptanz seitens der Eltern ist bei Studenten nicht immer gegeben. Als kostengünstige aber zuverlässige Alternative werden von dieser Schule hingegen Rentner als Kooperationspartner angeführt.

Aufgrund der Veränderung der finanziellen Rahmenbedingungen und der Verringerung der zur Verfügung stehenden Fördermittel gaben einige Schulen an, bestimmten Partnern die Kooperation aufgekündigt zu haben. Eine Verringerung der Honorarsätze ist gerade für selbstständige Kooperationspartner von der Kosten-Nutzen-Relation her keine Alternative. Das Aufkündigen langjähriger Kooperationen kann für beide Partner eine schmerzhaft Angelegenheit sein.

3.4 Grundschule-Hort-Verhältnis

Das Grundschule-Hort-Verhältnis besaß seit Einführung der Förderrichtlinie GTA eine Sonderrolle bei der Betrachtung der Zusammenarbeit von Schule und Kooperationspartnern. Deswegen werden die gewonnenen Befunde zur Bedeutung des Hortes im Prozess des Ausbaus von Ganztagsangeboten an sächsischen Schulen in diesem gesonderten Punkt vorgestellt. Eine weiterführende grundlegende Betrachtung der Zusammenarbeit von Grundschule und Hort im Ganztagsangebot findet sich in den Ausführungen von Thomas Markert (vgl. Markert 2011).

Im Rahmen dieses Kapitels werden Aussagen dazu getroffen, welche Strukturen in der Zusammenarbeit von Grundschule und Hort bestehen und sich in der Praxis etabliert haben. Darüber hinaus werden die Erfahrungen und Einschätzungen der beteiligten Akteure im Verlauf der Zusammenarbeit vorgestellt. An den Anfang wurde jedoch die Vorstellung von weiteren Befunden der Erforschung des Grundschule-Hort-Verhältnisses in Sachsen gestellt.

3.4.1 Studien zur Kooperation von Hort und Grundschule mit GTA in Sachsen

Im Jahr 2008 und 2009 wurden von der Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen zwei Studien zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangebot in Auftrag gegeben. Die erste Studie untersuchte diese Thematik für die Landeshauptstadt Dresden. In der zweiten Studie wurde die Kooperation zwischen Grundschule und Hort für den Freistaat Sachsen in den Blick genommen. Es werden zuerst beide Studien getrennt voneinander vorgestellt. Anschließend sollen zusammenfassend Gelingensbedingungen für eine Kooperation von Grundschule und Hort herausgestellt werden, die sich aus den Studien ergeben.

Kooperation von Grundschule und Hort in Dresden

Markert und Wiere (2008) führten im Rahmen der Studie zum einen Experteninterviews mit Vertretern aus dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten, der Bildungsagentur sowie des Schulverwaltungsamts durch. Zum anderen wurden an 15 Schul- und Hortstandorten leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt werden, welche an den Schulen sowie Horten durchgeführt wurden, um die Zusammenarbeit in der Praxis zu beleuchten sowie Rahmenbedingungen einer gelingenden Kooperation herauszuarbeiten. Markert und Wiere (2008) unterteilten die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort in drei Forschungsbereiche, Kommunikationsstrukturen, Kooperationsbilder und Selbstverständnis des Hortes, welche auch nachfolgend als Gliederung dienen sollen.⁴³

⁴³ vgl. Markert/ Wiere (2008), Seite 8.

Kommunikationsstrukturen

Markert und Wiere (2008) kommen zu dem Schluss, dass die Kommunikation eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Kooperation zwischen Grundschule und Hort im Rahmen der Ganztagsangebote darstellt. Dabei ist als Voraussetzung für die Kommunikation beider Institutionen der Wille zur Kommunikation von entscheidender Bedeutung. Weiterhin kommt der Interaktion beider Leitungen eine immense Bedeutung zu, da sie ein Abbild der Kooperation beider Einrichtungen darstellt und sich auch auf die Einstellungen der Lehrer und Horterzieher bezüglich der Zusammenarbeit auswirkt.⁴⁴

Markert und Wiere (2008) arbeiten besondere Kommunikationsstrukturen heraus, die sich an den unterschiedlichen Standorten entwickelt und etabliert haben.⁴⁵ Dazu zählen folgende Formen:

- Steuergruppen
- gemeinsame Dienstberatungen
- gegenseitiges Beiwohnen der Dienstberatungen von Grundschule und Hort
- intensivere Formen von Absprachen auf Klassenstufen- und Klassenebene
- Teamstunde bzw. Kontaktstunde zwischen Erziehern und Lehrern
- tägliche Übergabegespräche zwischen Erziehern und Lehrern
- Pendelhefte als schriftliche Kommunikation
- gemeinsame Fortbildungen
- gemeinsame Elternabende bzw. Elterngespräche

In den Interviews haben sich folgende Schwierigkeiten, welche die Kommunikation zwischen den beiden Institutionen einschränken, herauskristallisiert. Da es kaum Überschneidungszeiten von Lehrern und Erziehern gibt, ist es für beide Akteure oftmals schwer, Zeiträume für den gemeinsamen Austausch bzw. für notwendige Absprachen zu finden. Deshalb beschränkt sich die Kommunikation im Alltag meist auf sogenannte Tür- und Angelgespräche.⁴⁶ Weiterhin wird deutlich, dass es für eine gelingende Kommunikation zwischen den Akteuren konkrete Anlässe braucht. Gemeinsame Ziele und Vorhaben, aber auch Konflikte bieten Anlässe für eine Kommunikation und festigen die Zusammenarbeit.⁴⁷

Kooperationsbilder

Bei den untersuchten Standorten traten ganz unterschiedliche Formen der Kooperation auf. Markert und Wiere arbeiteten aus den Interviews verschiedene

⁴⁴ vgl.ebd., Seite 13-15.

⁴⁵ vgl. ebd.

⁴⁶ vgl. ebd.

⁴⁷ vgl. ebd.

Kooperationstypen heraus, welche die doch recht unterschiedliche Art und Weise der Kooperation von Grundschule und Hort widerspiegeln.

Bei einer **Inselkooperation** findet zwischen einzelnen Personen aus Grundschule und Hort eine außergewöhnlich gute Zusammenarbeit statt. Diese Personen teilen ihre Überzeugungen bezüglich des Erziehungs- und Bildungsverständnisses. Jedoch spiegelt dies nicht die allgemeine Situation der Zusammenarbeit beider Einrichtungen wider.

Das **kritische Ungleichgewicht** herrscht dann vor, wenn der Hort keine oder nur eine untergeordnete Rolle im Rahmen des Ganztagsangebots spielt. Die Schule dominiert in dem Fall den Ganzttag und der Hort fühlt sich ausgegrenzt. Es fehlt eine vertrauensvolle gemeinsame Basis der Zusammenarbeit sowie eine wertschätzende Haltung gegenüber der Arbeit des Hortes. Inhaltliche oder organisatorische Vereinbarungen werden nicht ernst genommen und es kommt zu Missverständnissen oder sogar Konflikten zwischen den Akteuren.

Bei der **Symbiose** verschmilzt der Hort mit der Schule und ordnet sich unter. Der Hort gibt seine besondere pädagogische Perspektive auf, welche einen anderen Blick auf Lernprozesse ermöglicht. An dieser Stelle besteht die Gefahr der schulischen Dominanz des Ganztags und der Entmündigung des Hortes.

Die **ambitionierten Gestalter** befinden sich in einer Phase des Aufeinanderzugehens. Ein gemeinsames kommunikatives Konzept besteht bereits, jedoch ist ein tragfähiger Kompromiss in der Zusammenarbeit sowie ein gemeinsames ganztägiges Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungskonzept noch nicht gefunden. Unter diesem Typ sind auch Horte mit einem sehr starken institutionellen Selbstbewusstsein und Erneuerungswillen zu finden.

Bei den **Traditionalisten** handelt es sich um die Institutionen, welche sich gegenseitig tolerieren und akzeptieren, jedoch keine besonderen Kooperationsstrukturen bestehen. Das Ganztagsangebot wird in diesem Fall aus langjähriger gemeinsamer Erfahrung heraus strukturiert. Ansonsten handeln beide Akteure relativ unabhängig voneinander. Für beide Einrichtungen sind die zwischenmenschliche Beziehung, gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung für die Zusammenarbeit wichtig.

Die **erwachsene Kooperation** stellt laut Markert und Wiere die Idealform der Kooperation dar. Grundschule und Hort haben ein harmonisches und ganzheitliches Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung etabliert. Weiterhin haben beide Akteure trotzdem ihre Eigenständigkeit bewahrt und die akteurspezifischen Kompetenzen werden geschätzt sowie als wertvoll betrachtet. Die Kinder stehen mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt der Zusammenarbeit.⁴⁸

Rolle und Selbstverständnis des Hortes im GTA

⁴⁸ vgl. Markert/ Wiere (2008), Seite 15-18.

Auch bezüglich der Rolle des Hortes im Ganztagsangebot haben Markert und Wiere verschiedene Typen an den Standorten vorgefunden. Der **Hort als gleichwertiger Mitgestalter** hat sein eigenes Selbstverständnis erweitert und tritt selbstbewusst gegenüber der Schule auf. Er trägt Mitverantwortung für das gemeinsame Bildungskonzept und wird dadurch auch öffentlich aufgewertet. Der **Hort als Dispatcher** könnte auch als Kontroll- und Verschickungsinstanz bezeichnet werden, denn seine Aufgabe besteht nur darin, sicherzustellen, dass die Kinder rechtzeitig zu den Angeboten kommen und zwischen den Angeboten betreut werden. Das GTA wird durch Lehrer und Externe durchgeführt. Der **Hort als Lückenfüller** hat die Funktion, Angebotslücken am Nachmittag zu füllen. Der Hort sieht dabei seine pädagogischen Kompetenzen gefährdet. Der **Hort als verlängerter Arm der Schule** ist in seiner Autonomie bedroht, denn die Schule drängt dem Hort eigene Auffassungen auf. Der **Hort** wird von einigen Grundschulen nur **als Erziehungsinstitution** betrachtet. Die Schule erkennt die Bildungsfunktion des Hortes nicht an. Der **Hort als Organisator offener Angebote** organisiert diese als Gegenpol zur unterrichtsnahen und formalisierten Freizeitgestaltung durch GTA. Der **Hort als Gegengewicht** sieht sich als Vertreter der Kinder, der ihnen Freiräume sichert und zur Verfügung stellt. Der **Hort als zweite Garnitur** wird oftmals von Eltern auf diese Weise wahrgenommen, wenn diese die Schule als primäre Bildungseinrichtung ansehen. Der Hort wird von ihnen und auch der Öffentlichkeit primär als Betreuungseinrichtung angesehen gerade dann, wenn die Schule durch GTA auch noch am Nachmittag Bildungsmöglichkeiten schafft. Der **Hort als familienersetzender Dienstleister** konnte nur vereinzelt beobachtet werden. In dem Fall übernimmt der Hort die Aufgaben, die eigentlich von den Eltern geleistet werden müssten. Hort und Schule meinen Ersatz bieten zu müssen und agieren als eine Art Dienstleister für die Eltern.⁴⁹

Kooperation von Grundschule und Hort in Sachsen

Im Rahmen der Studie zur Kooperation von Grundschule und Hort in Sachsen führten Markert und Weinhold (2009) leitfadengestützte Interviews mit Vertretern von Grundschule und Hort an acht Standorten im Freistaat Sachsen durch. Als ergänzende Quellen für die Standortbeschreibungen wurden Kooperationsvereinbarungen, Konzeptionen und Tagesabläufe sowie ein Kurzfragebogen zu den Rahmendaten des Standortes einbezogen. Neben den Kommunikationsstrukturen sowie den verschiedenen Kooperationsbildern wurden in der Studie auch die Organisationsstruktur auf räumlicher Ebene sowie auch bezüglich der Anzahl der kooperierenden Horte untersucht. Weiterhin wurde der Aspekt des ländlichen Raumes als Einflussfaktor betrachtet. Entsprechend dieser Forschungsschwerpunkte sollen im Folgenden die Ergebnisse dargestellt werden.⁵⁰

⁴⁹ vgl.ebd., Seite 18f.

⁵⁰ vgl. Markert/ Weinhold (2009), Seite 5-8.

Kooperationsbilder

An den untersuchten Standorten zeigten sich drei verschiedene Arten der Kooperation, die sich teilweise mit den Kooperationsbildern von Markert und Wiere decken. An einem Standort ließ sich eine **erwachsene Kooperation** vorfinden. Beide Akteure sehen sich als gleichwertige Partner und haben von Beginn an ein ganzheitliches Konzept von Bildung, Betreuung und Erziehung verfolgt. Das Ganztagsangebot, welches als wohl dosiert beschrieben wird, gestaltet sich weitgehend aus eigenen Ressourcen und nur einige Angebote werden durch Externe betreut.

An einem der untersuchten Standorte wurde ein **kritisches Ungleichgewicht** wahrgenommen. Die Grundschule dominiert sowohl das Konzept als auch die Umsetzung des Ganztagsangebots. Der Hort versteht sich selbst als Einrichtung der Jugendhilfe mit eigenem Bildungsauftrag und fühlt sich der Schule nicht untergeordnet. Jedoch sieht er sich durch die Dominanz der Schule ausgegrenzt und gemeinsame Planungen sind auf dieser Basis nicht möglich. An zwei Standorten wurde der **Hort als Anhängsel** der Schule vorgefunden. Dies entspricht dem Kooperationsbild der Symbiose aus der Studie zur Landeshauptstadt Dresden von Markert und Wiere (2008). Auf Seiten des Hortes besteht bei dieser Form der Kooperation eine Unklarheit bezüglich seiner Aufgaben, sodass der Hort die Aufgaben übernimmt, welche die Schule ihm überlässt. So sorgt der Hort in dem Fall dafür, dass die Kinder rechtzeitig zu den Angeboten erscheinen sowie in der Zwischenzeit betreut sind. Der Hort ist nicht mehr institutionell eigenständig. An den untersuchten Standorten erwies sich diese Form der Kooperation jedoch nicht als direkte Auswirkung in Folge der Zusammenarbeit im Ganztagsangebot, sondern war Ausdruck einer bereits länger bestehenden Praxis der Zusammenarbeit, welche jedoch als harmonisch wahrgenommen wurde. Die weiteren untersuchten Standorte konnten nicht explizit einem der vorgestellten Kooperationsbilder zugeordnet werden, sodass es sich bei diesen um Mischformen verschiedener Arten der Kooperation handelt.⁵¹

Kommunikationsstrukturen

Auch in dieser Studie kommen Markert und Weinhold zu dem Schluss, dass Kommunikation wesentlich für eine gute Kooperation ist. Dabei hat die Leitungsebene entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit. Aber auch der ländliche Raum scheint aufgrund anderer Strukturen einen Einfluss auf die Kommunikationsstrukturen zu haben. Die überschaubare Größe des Teams scheint häufig dazu zu verleiten, Kommunikation eher informell zu betreiben und auf diese Weise auch Entscheidungen bezüglich des Ganztagsangebots zu treffen. Weiterhin beeinflusst die räumliche Entfernung beider Akteure die Kommunikation erheblich. Allgemein sind die Kommunikationsstrukturen sehr standortspezifisch, sodass diese

⁵¹ vgl. ebd., Seite 8f.

kaum generalisiert werden können. Im Alltag nutzen Erzieher und Lehrer das sogenannte Tür- und Angelgespräch als informelle Art der Kommunikation. Vielfältige formelle Austauschmöglichkeiten sind jedoch kaum vorhanden. Die Kommunikation findet deshalb sehr anlassbezogen statt und ist stark vom allgemeinen Kommunikationsklima abhängig. Problematisch in Bezug auf den vorherrschenden informellen Austausch ist, dass grundsätzliche Diskussionen über konzeptionelle Aspekte des GTA nicht bei informellen Anlässen geführt werden können. Steuergruppen, die diese Diskussionen führen könnten, existieren jedoch nur an zwei Standorten. An einem weiteren Standort ist der Förderverein für das Ganztagsangebot zuständig und kann somit ähnlich einer Steuergruppe angesehen werden.⁵²

Organisationsaspekte

Hinsichtlich verschiedener Aspekte der Organisation zwischen Grundschule und Hort zeigen sich an den untersuchten Standorten sowohl günstige als auch ungünstige Rahmenbedingungen. Bei der Mehrzahl der Standorte waren Hort und Grundschule gemeinsam auf einem Gelände angesiedelt. Diese räumliche Nähe wurde von den Akteuren als wichtige Basis für den Austausch und die Zusammenarbeit genannt. Die Begegnungen zwischen Erziehern und Lehrern gestalten sich leichter und auch das ganztätige Programm lässt sich besser realisieren. Bei einer räumlichen Trennung ergeben sich eine Vielzahl von Schwierigkeiten in der Organisation des Ganztags. Für die Transferwege zwischen Schule und Hort ist eine zusätzliche Wegbegleitung durch einen Erzieher nötig. Weiterhin müssen teilweise Wartezeiten in der Schule bis zum Beginn des Ganztagsangebots überbrückt werden, wenn sich der Weg zum Hort nicht lohnt. Diese zusätzlichen Aufgaben müssen auch personell abgedeckt werden. Weiterhin stellt sich die Frage, wie unter diesen Umständen ein ganzheitliches Konzept für den Ganzttag realisiert werden kann. Für Grundschulen, die mit mehreren Horten zusammenarbeiten, ergeben sich weitere Schwierigkeiten. Die Studie konnte feststellen, dass keine gleichwertigen Kooperationsbeziehungen zu mehreren Horten aufrecht erhalten werden können, denn Absprachen mit mehreren Einrichtungen zu treffen, ist in der Organisation sehr schwierig. Eine intensive Zusammenarbeit wurde nur mit dem am nächsten gelegenen Hort festgestellt. Resümierend kann festgehalten werden, dass ein gemeinsames Schule-Hort-Gebäude eine wichtige Voraussetzung für ein kooperatives Ganztagsangebot ist.⁵³

Zusammenfassung der Ergebnisse

Hinsichtlich der **Strukturen der Zusammenarbeit**, die sich zwischen Grundschule und Hort etabliert haben, lässt sich feststellen, dass die **Kommunikation** zwischen beiden Akteuren als entscheidend für die Zusammenarbeit anzusehen ist.

⁵² vgl. Markert/ Weinhold (2009), Seite 17f.

⁵³ vgl.ebd., Seite 10-16 und 18-21

Dahingehend lassen sich besonders in der Studie für die Stadt Dresden vielfältige **formelle Austauschmöglichkeiten** finden, welche sich zwischen beiden Institutionen etabliert haben. Dazu zählen beispielsweise Steuergruppen, gemeinsame Dienstberatungen, Team- und Kontaktstunden zwischen Erziehern und Lehrern, gemeinsame Fortbildungen sowie tägliche Übergabegespräche. Es zeigt sich, dass nur bei formellen Anlässen auch über konzeptionelle Aspekte des Ganztags gesprochen und diskutiert wird und die Zusammenarbeit sowie das ganzheitliche Konzept des Ganztags weiterentwickelt werden können. Im ländlichen Raum sind weitaus weniger formelle Kommunikationsanlässe und Austauschmethoden vorzufinden. Aufgrund eines kleineren Kollegiums ist oftmals die Meinung vorherrschend, dass ein Austausch nicht zusätzlich formell geregelt werden muss, sondern automatisch im Alltag stattfindet. Es deutet sich jedoch an, dass dabei konzeptionelle Aspekte nicht ausreichend reflektiert werden. Deshalb lässt sich im Hinblick auf Kommunikationsstrukturen abschließend feststellen, dass regelmäßige formelle Treffen nötig sind, damit eine gute Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort realisiert werden und somit ein ganzheitliches Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungskonzept entstehen kann. Somit können Steuergruppen oder ähnliche **formelle Austauschmöglichkeiten als Qualitätsmerkmal** für ein kooperatives Ganztagsangebot gesehen werden.⁵⁴

In Bezug auf **organisatorische Rahmenbedingungen**, welche die Kooperationsqualität stärken, kann festgehalten werden, dass besonders der **räumliche Aspekt** entscheidend für eine gelingende Kooperation ist. Auch für die Etablierung von Austauschmöglichkeiten stellt die räumliche Nähe einen nicht zu unterschätzenden Faktor dar. Im Idealfall teilen sich Grundschule und Hort ein Gebäude. Wenn dies nicht der Fall ist, entscheidet die Standortnähe darüber, ob und wie Hort und Grundschule zusammenarbeiten und eine gute Kommunikation untereinander stattfinden kann. Eine gleichwertige Zusammenarbeit mit mehreren Horten erscheint auf Grundlage der Studien als illusorisch. Ein weiterer entscheidender Aspekt in der Organisation beider Akteure stellt die **gemeinsame Zeit** für Gespräche dar. Dies zeigt sich vor allem in der Dresdener Studie als Schwierigkeit, welche die Kommunikation einschränkt. Um Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten schaffen zu können, muss es Zeiträume geben, in denen sich Erzieher und Lehrer treffen und austauschen können. Aufgrund meist unterschiedlicher Arbeitszeiten der beiden Berufsgruppen sind deshalb formelle Treffen, wie bereits oben beschrieben, sinnvoll.⁵⁵

⁵⁴ vgl. Markert/ Weinhold (2009), Seite 21-24

⁵⁵ vgl. ebd., Seite 21-24

3.4.2 Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der FRL GTA zur Grundschule-Hort-Thematik

Um die Befunde aus den Jahren der wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der FRL GTA zur Grundschule-Hort-Thematik herauszuarbeiten, wurden alle bisher entstandenen Jahres- und Zwischenberichte von 2006 bis 2012 einer erneuten eingehenden Analyse unterzogen. Aufgrund des unterschiedlichen methodischen Vorgehens und auch um eine Entwicklung deutlich machen zu können, sollen zunächst die Ergebnisse der einzelnen Berichte zur benannten Thematik dargestellt werden. Dabei soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass nicht in jedem Bericht diese Thematik im Hinblick auf die oben genannten Fragestellungen Eingang fand, sodass nur einige Berichte im Folgenden hinsichtlich der relevanten Ergebnisse aufgeführt werden.

Jahresbericht 2006

In dem ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Förderrichtlinie GTA fanden Ergebnisse aus einer quantitativen Befragung sowie Ergebnisse aus einer qualitativen Untersuchung Eingang. Schulleiter von Schulen, die im Schuljahr 2005/2006 Ganztagsangebote angeboten haben, wurden mittels eines Fragebogens auch zur Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern befragt. Weiterhin fanden themenzentrierte Leitfadeninterviews mit den GTA-Verantwortlichen der Schulen statt. Innerhalb dieser qualitativen Untersuchung wurden vier Grundschulen unter anderem auch zur Kooperation mit dem Hort befragt.

Die Befunde zeigen deutlich, dass der Hort für die Grundschulen der wichtigste Kooperationspartner ist. Die Zusammenarbeit wurde insgesamt als gut bis sehr gut beschrieben. Probleme in der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort waren schulspezifisch sehr verschieden. An einem Standort gingen die Vorstellungen zur Nachmittagsgestaltung deutlich auseinander. Die Schule wollte den Hort gerne in schulische Anforderungen einbinden, der Hort hatte jedoch eigene Vorstellungen bezüglich der Nachmittagsgestaltung. An einem weiteren Standort hatte der Hort anfangs Sorge vor einem Bedeutungsverlust. Es wurden jedoch entsprechende Regelungen getroffen, mit denen beide Seiten zufrieden waren. In Bezug auf Strukturen, die sich in der Zusammenarbeit etabliert haben, konnten wöchentliche Zusammenkünfte der Leiter beider Einrichtungen, regelmäßige Beratungen aller Pädagogen sowie eine gemeinsame Fortbildung im Jahr benannt werden. So haben Schule und Hort Strukturen entwickelt, welche einen formellen Austausch ermöglichen. In Bezug auf die Organisation zwischen beiden Einrichtungen konnte festgehalten werden, dass eine Aufgabenteilung stattfand, indem sich jeder Akteur auf einen spezifischen Bereich im Rahmen des Ganztags spezialisiert hatte. Als weitere Möglichkeit in der Zusammenarbeit zeigte sich an einem dritten Standort der Einsatz einer sogenannten Verbindungskollegin zwischen

Grundschule und Hort, welche sich regelmäßig bei den Dienstberatungen der Schule einbrachte. Weiterhin wurde an diesem Standort explizit auf den Einfluss der räumlichen Nähe auf die Kommunikation untereinander hingewiesen. Die räumliche Nähe begünstigte zusätzlich zu den bestehenden formellen Austauschmöglichkeiten einen informellen Informationsaustausch.

Zwischenbericht 2007

Die folgenden Ergebnisse ergaben sich aus der schriftlichen **Lehrerbefragung 2007**. In Bezug auf die Kooperation mit dem Hort wurde erneut deutlich, dass die Zusammenarbeit beider Partner eine entscheidende Rolle für die Umsetzung und das Gelingen der ganztägigen Konzeption an den Grundschulen spielt. Beide Akteure müssen Vereinbarungen finden und gemeinsam Entscheidungen treffen, damit zunächst eine ganzheitliche Konzeption möglich wird. Die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort wurde durchschnittlich als gut bewertet. Als Rahmenbedingungen für eine gute Zusammenarbeit nannten die befragten Lehrer vor allem kontinuierliche und regelmäßige Absprachen sowie ein gutes Auskommen miteinander. Weiter wurden ähnliche Vorstellungen bezüglich des Inhalts und der Arbeitsform der Schule als vorteilhaft für eine gute Kooperation angesehen. Äußerliche Rahmenbedingungen für eine gelungene Kooperation stellten außerdem die räumlichen Gegebenheiten sowie vertragliche Bedingungen dar.

Zwischenbericht 2009

Für den Zwischenbericht aus dem Jahr 2009 wurden die Lehrer erneut quantitativ befragt. Die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort wurde weiterhin im Durchschnitt als gut bewertet. Diese Bewertung hat sich gegenüber 2007 leicht verbessert. Hinsichtlich der Gelingensbedingungen für eine gute Kooperation wurde wie bereits 2007 vor allem den kontinuierlichen und regelmäßigen Absprachen ein hoher Stellenwert beigemessen.

Jahresbericht 2010

Im Rahmen der dritten quantitativen Schulleiterbefragung 2010 wurden die Schulleiter erneut explizit zur Kooperation zwischen Schule und Hort befragt. Die Befragung der Schulleiter der Grundschulen kam zu folgenden Ergebnissen. Der Großteil der Grundschulen kooperierte mit einem Hort im Rahmen des GTA (72%). Weitere 17 Prozent arbeiteten mit zwei Horten zusammen. Einige Schulen kooperierten sogar mit drei oder vier Horten und vereinzelt mit fünf bzw. sechs Horten. Drei Viertel der befragten Schulleiter waren mit der Zusammenarbeit eher oder sehr zufrieden. Dabei wurde deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Bewertung der Zusammenarbeit und der Anzahl der Horte mit denen kooperiert wurde, bestand. Je mehr Horte mit einer Grundschule kooperierten, desto schlechter wurde von dieser die Zusammenarbeit bewertet.

Jahresbericht 2011

Auch die vierte Schulleiterbefragung 2011 enthielt einen Fragenkomplex zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort. In der Auswertung konnte bezüglich organisatorischer Rahmendbedingungen festgestellt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Horte pro Grundschule und der Hortnutzungsquote der Schüler dieser Schule besteht. Mit je mehr Horten eine Schule zusammenarbeitete, desto stärker sank die Quote der Hortnutzer unter den Grundschulern. Die Arbeit an der Ganztagskonzeption sahen die Vertreter der Grundschulen eher als Schulaufgabe an. Nur bei einem Fünftel der befragten Grundschulen wurde diesbezüglich eine Kooperation mit dem Hort auf Augenhöhe angegeben. Eine stärkere Beteiligung des Hortes war etwas häufiger an den Schulen in freier Trägerschaft zu finden.

Die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort wurde von den Grundschulleitern anhand der Themen Qualität der Kommunikation, Verständnis der Arbeitsweise, gemeinsame Fortbildungspraxis sowie Stellung des Hortes eingeschätzt. Grundsätzlich gaben fast alle Grundschulen ein gutes Auskommen der Lehrkräfte mit den Mitarbeitern des Hortes an. Kontinuierliche und regelmäßige Absprachen untereinander sowie Absprachen über die konkrete pädagogische Arbeit fanden an ungefähr 87 Prozent der Grundschulen statt. Die Größe der Grundschulen wie auch die Anzahl der Horte spielten bezüglich der Existenz von Kommunikationsstrukturen nur eine untergeordnete Rolle. An Schulen in freier Trägerschaft wurde die Kommunikation zwischen Grundschule und Hort deutlich besser als an Schulen in öffentlicher Trägerschaft bewertet.

Auch bezüglich der inhaltlichen Abstimmungen gab die große Mehrheit der Grundschulen eine gute Zusammenarbeit mit den Horten an. Dabei wurde besonders einer gleichen Auffassung bezüglich des Inhalts und der Arbeitsform an der Schule zugestimmt. An kleinere Schulen erfolgte eine inhaltliche Abstimmung der Arbeit signifikant häufiger als an größeren Schulen. Bezüglich gemeinsamer Fort- und Weiterbildungen, welche als weitere Faktoren für eine inhaltliche und konzeptionelle Zusammenarbeit angesehen werden können, gab ca. die Hälfte der befragten Grundschulen an, gemeinsam mit Mitarbeitern des Hortes Fort- und Weiterbildungen zu besuchen. Tendenziell war die Teilnahme an kleineren Schulen höher als an mittleren und großen Schulen. Weiterhin hatte die Trägerschaft einen Einfluss auf diesen Aspekt. So besuchten die Mitarbeiter von Schulen in freier Trägerschaft deutlich häufiger gemeinsame Fortbildungen als von Schulen in öffentlicher Trägerschaft.

Die pädagogische Qualität des Hortes wurde von der Mehrheit der Grundschulen als gut eingeschätzt. Ca. 84 Prozent der Grundschulen bewerteten die pädagogische

Arbeit der Horte positiv. Je größer die Grundschule war, desto positiver wurde die Arbeit des Hortes eingeschätzt.

Resümierende Aussagen zum Grundschule-Hort-Verhältnis von den Grundschulen der qualitativen Begleitforschung

Im Rahmen der Abschlussinterviews mit den Schulen der qualitativen Begleitforschung im Jahr 2013 wurden auch die Vertreter der Grundschulen (Schulleiter und/oder GTA-Koordinator) zum Aspekt der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort befragt. Die Befunde werden zunächst auf Einzelschulebene dargestellt, bevor im Anschluss daran zusammenfassende Ergebnisse abgeleitet werden.

Schule 16.1

Dieses Interview hebt sich insofern von den anderen ab, als dass in diesem Fall der Hortleiter zur Kooperation von Grundschule und Hort befragt wurde, und somit eine andere Perspektive einbringt. Grundschule und Hort koordinieren an diesem Standort den Ganzttag gemeinsam. Sowohl der Hortleiter als auch eine Lehrerin der Grundschule sind die GTA-Koordinatoren. In einer wöchentlichen Dienstberatung mit der Schulleitung, dem Träger und den GTA-Koordinatoren werden Vereinbarungen getroffen. Zu Beginn des Ganztagsangebots gab es zwischen Schulleitung und Hort immer wieder Kämpfe um das Selbstverständnis und die Dominanz hinsichtlich des Ganztagsangebots. Ursache dafür waren laut dem Hortleiter die unterschiedlichen Gewichtungen der Grundsätze und Wertvorstellungen der Schule. Weiteres Konfliktpotenzial ergab sich aus den jeweiligen Ansprüchen hinsichtlich der GTA-Fördermittel. Nach einem Personalwechsel des GTA-Koordinators der Schule nutzte der Hort die Chance, das GTA zu übernehmen. Inzwischen erfolgt die Planung und Organisation der Ganztagsangebote sowie der Kontakt zu den Kooperationspartnern gemeinsam mit dem GTA-Koordinator der Schule. Allerdings dominiert weiterhin der Hort die Ausgestaltung bzw. leistet nach eigener Aussage auch den größeren Teil der Arbeit (Verhältnis 70:30). Die Schulleitung hat keine weitere Funktion im Ganzttag, außer ihr Einverständnis zu geben.

Der Hortleiter betont sehr selbstbewusst die gute Arbeit des Hortes. Kompetente Mitarbeiter, sehr gute räumliche und materielle Bedingungen sowie viele qualitativ hochwertige Angebote sichern dem Hort eine starke Position gegenüber der Schule. Da zusätzlich auf Schulseite die Zuständigkeit für GTA häufig gewechselt hat, nimmt der Hort nun eine starke Position im Ganzttag ein.

Schule 17.1

Im Interview mit dem Schulleiter wurde deutlich, dass es auch einige Jahre der Zusammenarbeit von Grundschule und Hort im Ganztagsbereich dauern kann, bis eine tatsächliche Kooperation aufgebaut wird. Im Laufe der Jahre hatte sich an dieser Schule ein Konflikt zugespitzt, welcher fast zum Zusammenbruch der

Zusammenarbeit im Ganztagsbereich führte. Grund dafür war die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Schule mit dem Hort. Die Erzieher kamen sich benachteiligt vor, da sie nicht mit in die Planungen einbezogen wurden. Zudem waren sie mit der Rolle des Erfüllungsgehilfen des schulischen Ganztagsangebots unzufrieden. Der Zusammenbruch des Ganztagsangebots konnte durch eine dauerhafte Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen verhindert werden. Es wurde eine Steuergruppe eingerichtet, welche je zur Hälfte aus Vertretern der Schule und des Hortes besteht. Die Steuergruppe ist nun für die Planung der Angebote zuständig. Weiterhin übernimmt eine Person aus der Steuergruppe den Kontakt mit den Kooperationspartnern. Die Schulleiterin hat den Eindruck, dass sich durch die Steuergruppe einiges, besonders im Hinblick auf die Kommunikation mit dem Hort, verändert hat. Sie ist der Meinung, dass durch die Förderrichtlinie GTA ein wichtiger Impuls zur Qualität der Kooperation von Grundschule und Hort geleistet wird.

Die Arbeit an einer gemeinsamen Ganztagskonzeption konnte aufgrund der vielen im Vordergrund stehenden organisatorischen Probleme noch nicht realisiert werden. Zusammenfassend wird deutlich, dass die Kooperation von Grundschule und Hort an diesem Standort von zahlreichen Spannungen geprägt ist, die sich erst langsam legen. Die Schulleiterin reflektierte hinsichtlich der aufgetretenen Schwierigkeiten Versäumnisse bei der Schule bzw. bei ihrer Person.

Schule 18.1

Das Interview an dieser Grundschule wurde mit dem Schulleiter und dem GTA-Koordinator durchgeführt. Beide betonten, dass ihnen im GTA besonders eine gute Zusammenarbeit von allen Akteuren wichtig ist, wozu sie auch die Eltern, den Hort und die Honorarkräfte zählen. Es wurde eine GTA-Steuergruppe etabliert, welche aus dem Schulleiter, dem GTA-Koordinator (Lehrer der Schule), dem Hortleiter und der Sekretärin, welche für die Honorarzahungen zuständig ist, besteht. Beide betonten die Bedeutung regelmäßiger Treffen und verlässlicher Absprachen. Die Treffen der Steuergruppe fanden verstärkt direkt vor der Antragsstellung statt. Ansonsten findet oft ein informeller Austausch der Verantwortlichen statt. Schulleiter und Hortleiter geben die Absprachen an die jeweiligen Teams weiter. Der Schulleiter bewertet die Zusammenarbeit mit dem Hort positiv. Absprachen untereinander würden gut funktionieren und bei organisatorischen Engpässen oder Krankheitsausfall findet unkomplizierte gegenseitige Unterstützung und Hilfe statt. Bereits vor der Förderrichtlinie GTA bestand zwischen den beiden Akteuren eine gute Kooperation. Als Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit gaben die Interviewpartner den Willen dazu an. Dafür bräuchte es keine Förderrichtlinie, sondern nur „gesunden Menschenverstand“. Weiterhin ist gegenseitiges Vertrauen die Basis für eine gute Kooperation.

Der Kooperationsvereinbarung als solcher messen die Interviewpartner keine große Bedeutung bei. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Zusammenarbeit würde auch ohne diese stattfinden. Grundsätzlich sei es wichtiger das Konzept zu leben. Sie betonten, dass Hort und Grundschule in allem zusammenarbeiten auch wenn sie dies nicht immer schriftlich festhalten.

Als Rahmenbedingungen für eine gute Kooperationsqualität nennen sie explizit, dass es wichtig sei, aufeinander zuzugehen. Weiterhin wird vieles dadurch erleichtert, dass sich Hort und Grundschule in einem Haus befinden und dadurch alles sofort besprochen werden kann. Auch diese Kooperationsbeziehung kann als eine gewachsene beschrieben werden. Grundschule und Hort haben bereits vor der Förderrichtlinie zusammengearbeitet. Auch hier scheint ein Austausch auf Augenhöhe stattzufinden.

Schule 19.1

Das Interview fand mit dem Schulleiter statt, welcher auch gleichzeitig die Funktion des GTA-Koordinators inne hat. Rückblickend bewertet der Schulleiter die Zusammenarbeit mit dem Hort positiv. Bei der inhaltlichen und konzeptionellen Arbeit wurde der Hort immer einbezogen. Bis auf wenige Ausnahmen hätten sich stets alle Horterzieher eingebracht z.B. in die Einzelförderung der Kinder oder auch in Freizeitangebote. Weiterhin waren Horterzieher ebenfalls als Unterrichtsbegleitung tätig. Eine gewachsene Arbeitsstruktur für die Organisation des Ganztagsbetriebs existiert mit dem Hort nicht. Der Austausch zwischen Grundschule und Hort findet eher informell zwischen dem Hortleiter und dem Schulleiter statt. Diese geben die Informationen dann an ihr jeweiliges Team weiter. Der wichtigste Aspekt in der Zusammenarbeit ist laut dem Schulleiter, dass auftretende Probleme sofort besprochen werden. Dies habe in der Vergangenheit auch immer gut funktioniert. Auf diese Weise würden Missverständnisse vermieden.

Eine Besonderheit in der Zusammenarbeit beider Institutionen stellt die räumliche Trennung dar. Hort und Grundschule befinden sich nicht auf dem gleichen Gelände. Dadurch ergeben sich organisatorische Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen. Laut Aussage des Schulleiters wurde bislang immer eine gute Lösung gefunden. Die Kinder werden z.B. nach Unterrichtsschluss von den Horterziehern abgeholt und zum Beginn des entsprechenden Ganztagsangebots wieder in die Schule gebracht.

Schule 20.1

Seit Beginn des GTA übernehmen Vertreter von Elternrat, Förderverein, Schulleitung und Hortleitung gemeinsam die Planung des GTA. Formelle Arbeits- und Kommunikationsstrukturen, z.B. in Form einer Steuergruppe, haben sich jedoch nicht entwickelt. Absprachen untereinander finden zumeist informell im persönlichen Kontakt oder per Email statt. Mit der Zeit hätten sich die Angebote verselbstständigt, sodass es mit der Organisation einfacher geworden sei. Der Schulleiter beschrieb

eine traditionell gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort. Beide Akteure haben durch die Ganztagsangebote eine gute Chance gesehen und wollten das Ganztagsangebot von Anfang an gemeinsam gestalten. Bedenken diesbezüglich kamen anfangs eher von außerhalb. Die Stadtverwaltung prophezeite viele Hortabmeldungen. Zur Vorbeugung der Konkurrenzsituation legten sie deshalb gemeinsam fest, dass es keine Zwischenbetreuung zwischen Unterricht und den Ganztagsangeboten seitens der Schule geben wird. Weiterhin etablierte sich eine Form der gegenseitigen Teilnahme am Unterricht bzw. bei der Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag. So wurde auch ein gegenseitiges Verständnis für die Arbeit des Anderen entwickelt.

Als Rahmenbedingungen für eine gute Zusammenarbeit gab der Schulleiter mehrere Faktoren an. Die Unterbringung beider Akteure in einem Gebäude erleichtert die Zusammenarbeit sehr und ist auch für die Kinder von Vorteil. Weiterhin kooperiert die Grundschule nur mit einem Hort, was viele Abstimmungsprozesse vereinfacht. Der Schulleiter bezeichnet die Kooperation zwischen den beiden Akteuren als gewachsen. Sie hat sich über die Jahre entwickelt, sodass auch ein Zugehörigkeitsgefühl sowie gegenseitige Unterstützung und Wertschätzung vorhanden seien.

Zusammenfassend lässt sich die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort an diesem Standort als eine gewachsene Kooperation charakterisieren. Beide Akteure haben GTA als Chance gesehen für ihre Einrichtungen, sie scheinen auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten.

Zusammenfassende Auswertung

Die Analyse der Interviews zeigt, dass sich die Kooperation von Grundschule und Hort in einem weiten Spannungsfeld bewegt. An zwei Standorten (16.1 und 17.1) war die Zusammenarbeit lange Zeit von Problemen begleitet. Dabei spielte die Verortung sowie das Selbstverständnis beider Akteure eine große Rolle. An einem Standort (16.1) lagen die Probleme eher in grundsätzlich verschiedenen Wertvorstellungen sowie pädagogischen Ansichten. Hier wurden die Probleme nur dadurch beigelegt, dass ein Schulleiterwechsel stattfand und der Hort im Zuge dessen eine zentrale Funktion der Ganztagskoordination einnahm. Am anderen Standort (17.1) zeigte sich eher fehlende Kommunikation als Auslöser für die Schwierigkeiten. Diese konnten durch die Etablierung einer Steuergruppe jedoch beigelegt werden, allerdings muss sich die neue Struktur noch bewähren. An den drei anderen Standorten wird die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort insgesamt recht positiv beschrieben. An zwei Grundschulen (18.1 und 20.1) wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit dem Hort eine gewachsene Kooperation darstellt. Bereits vor der Förderrichtlinie arbeiteten die Akteure gut zusammen. Die Kooperation scheint auf Augenhöhe stattzufinden. Am letzten Standort (19.1) erschwert die räumliche Trennung von Grundschule und Hort die ansonsten unkomplizierte Zusammenarbeit der beiden Akteure.

An dieser Stelle muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass die Interviews mit Vertretern der Grundschulen geführt wurden. Nur am Standort 16.1 wurde der Hortleiter befragt. Aus diesem Grund muss davon ausgegangen werden, dass die Sichtweise immer auch durch die „Brille“ der eigenen Institution geprägt ist und die Perspektive des Hortes an dieser Stelle nicht genügend Berücksichtigung erfährt.

Hinsichtlich der Arbeits- und Kommunikationsstrukturen haben sich an einigen Schulen Steuergruppen etabliert. Diese sind für die Organisation und die Planung der Angebote zuständig. An einer Schule wurden zudem zwei pädagogische Tage von Hort und Grundschule pro Jahr ins Leben gerufen. Wer jeweils in der Steuergruppe vertreten ist, ist an den Schulen unterschiedlich geregelt, jedoch sind immer Vertreter von beiden Institutionen dabei. Auch die formelle Struktur der Treffen unterliegt unterschiedlichen Regelungen. Teilweise gibt es regelmäßige formelle Treffen, an anderen Schulen hingegen dominieren informelle Treffen, die je nach Anlass stattfinden. Grundsätzlich fördert die vergleichsweise kleine Schulgröße der Grundschulen die informelle Kommunikation zwischen den Akteuren. Eine weitere Struktur der Zusammenarbeit, die an zwei Schulen zu finden war, stellt die Unterrichtsbegleitung durch Horterzieher dar. Dadurch konnte ein gegenseitiges Verständnis für die Arbeitsweise des Anderen aufgebaut werden.

Bezüglich der Rahmenbedingungen für eine gute Kooperationsqualität wird deutlich, dass die Kommunikation zwischen den Akteuren den höchsten Stellenwert einnimmt. Gelingt diese nicht, kommt es früher oder später zu Auseinandersetzungen. Dieser Aspekt wird von den Interviewpartnern selbst am häufigsten als Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit angeführt. Auch dem Selbstverständnis sowie den pädagogischen Einstellungen muss ein hoher Stellenwert in der Zusammenarbeit eingeräumt werden. Denn unterschiedliche Ansichten bezüglich grundlegender Wertvorstellungen führen zu Konflikten. Aber auch die Bereitschaft zu Kompromissen spielt eine wichtige Rolle, denn das alleinige Festhalten an den eigenen Interessen birgt hohes Konfliktpotenzial. Weiterhin ist gegenseitiges Verständnis und gegenseitige Wertschätzung der Arbeit essentiell für eine gute Kooperation. Auch Unterstützung und Hilfe bei organisatorischen oder personellen Engpässen wurden als wichtig für eine zufriedenstellende Kooperation benannt. Die räumliche Nähe (am besten im gleichen Gebäude) wird als förderliche Rahmenbedingung benannt. Zusammenfassend sollte GTA als gemeinsames Projekt angesehen werden, für das beide Akteure wichtige Ressourcen zur Verfügung stellen und Impulse liefern. Nur in der Zusammenarbeit kann ein ganzheitliches Konzept für Bildung, Erziehung und Betreuung im Ganztage realisiert werden.

Einschätzungen aus der Schulleiterbefragung 2013 zum Grundschule-Hort-Verhältnis

Auch bei der Schulleiterbefragung 2013 gibt die deutliche Mehrheit (78,7%) der befragten Grundschulen an, mit einem Hort zu kooperieren. Bei 12,4 Prozent der Grundschulen besuchen die Schüler nach dem Unterricht zwei verschiedene Horte. Bei 5,9 Prozent der Schulen verteilen sich die Schüler auf drei Horte. Einzelne Grundschulen geben sogar eine Kooperation mit vier oder fünf Horten an. Eine Kooperation mit mehr als einem Hort kommt vergleichsweise häufiger an Schulen in öffentlicher Trägerschaft als bei Schulen in privater Trägerschaft vor. Grundsätzlich kooperieren Schulen in größeren Städten häufiger mit nur einem Hort (ca. 90%) als Schulstandorte im kleinstädtischen bzw. ländlichen Raum. Am häufigsten arbeiten jedoch nicht die Grundschulen in den dörflichen Regionen mit mehreren Horten zusammen, sondern an den Schulstandorten mit einer Einwohnerzahl zwischen 5.000 und 20.000. Dort verteilen sich bei ca. 28 Prozent der Schulen die Schüler auf zwei oder mehr Horte. Tendenziell kooperieren auch die (mittel)großen Grundschulen etwas häufiger mit mehreren Horten als kleine Grundschulen. Auch hinsichtlich des gewählten GTA-Modells zeigt sich eine Tendenz dahingehend, dass je gebundener die Form ist, die Grundschulen verhältnismäßig seltener eine Kooperation mit mehr als einem Hort pflegen.

Die Förderrichtlinie GTA sah für die Zusammenarbeit von Grundschule und Hort zwingend eine Kooperationsvereinbarung vor. Inwieweit die Schulen diese Forderung erfüllten, sollten die Schulleiter im Fragebogen angeben. Zwei Schulen führten an, dass sie keine Kooperationsvereinbarung mit dem Hort besitzen. Über die Gründe kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden. 81,7 Prozent haben im Rahmen des Ganztags mit einem Hort eine Kooperationsvereinbarung. 11,8 Prozent der Grundschulen haben mit zwei Horten und 4,1 Prozent mit drei Horten eine Vereinbarung abgeschlossen. Jeweils eine Schule gab an mit vier oder fünf Horten Kooperationsvereinbarungen zu besitzen. Beim Vergleich der Anzahl der Horte mit der Anzahl der Kooperationsvereinbarungen lässt sich feststellen, dass 92,3 Prozent der befragten Grundschulen mit allen ihren Horten eine entsprechende Vereinbarung besitzen. Bei 5,9 Prozent der Schulen fehlt eine Vereinbarung und nur bei ganz wenigen fehlen zwei oder drei solcher Papiere.

Die durchschnittliche Hortbesuchsquote wurde 2013 mit 88,4 Prozent von den Schulen angegeben. Nur bei ca. vier Prozent der befragten Schulen lag diese Quote unter 70 Prozent. Eine Hortbesuchsquote der Grundschüler von über 90 Prozent gaben fast zwei Drittel der befragten Schulen an. An 11,5 Prozent der Schulen besuchen alle Schüler einen Hort. Entgegen allen Befürchtungen zu Beginn des Ausbaus von Ganztagsangeboten an den Grundschulen hat sich die Besuchsquote

des Hortes nicht verringert, sondern ist bis zur Befragung 2013 kontinuierlich angestiegen. (2008: 76,3%, 2010: 82,0%, 2011 86,1%).

Aufgrund der hohen Hortbesuchsquote lassen sich hinsichtlich verschiedener Einflussfaktoren nur geringfügige Unterschiede erkennen. Sowohl bei der Differenzierung nach Trägerschaft, Größe des Schulstandortes als auch Größe der Schule gibt es nur geringe Differenzen. Dagegen besteht zwischen der Anzahl der Horte, mit denen die Grundschule kooperiert, und der Hortnutzungsquote ein Zusammenhang. Die Hortquote nimmt mit steigender Hortanzahl ab. Bei Grundschulen mit einem Hort liegt die durchschnittliche Hortquote bei ca. 90 Prozent. An Grundschulen mit zwei kooperierenden Horten besuchen durchschnittlich noch ca. 83 Prozent einen Hort, bei vier Horten sind es dann nur noch ungefähr 74 Prozent. Dieser Zusammenhang wurde auch bereits in der Schulleiterbefragung 2011 festgestellt.

Die befragten Grundschulen sollten sich auch 2013 zu verschiedenen Aspekten der Zusammenarbeit mit dem Hort äußern. Dabei handelte es sich um Aussagen zu den Bereichen Qualität der Kommunikation zwischen Grundschule und Hort, Verständnis der Arbeitsweise, gemeinsame Fortbildungspraxis sowie Anerkennung des Hortes als Bildungspartner. In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte der Zustimmung im Vergleich von 2011 zu 2013 dargestellt.

Tab. 39: Bewertungen der Schulen zur Zusammenarbeit mit dem Hort

Lehrkräfte und Mitarbeiter des Hortes ...	2011	2013
	MW*	
kommen überwiegend gut miteinander aus.	3,59	3,49
sprechen sich untereinander ab, was sie in den einzelnen Gruppen/Klassen behandeln.	3,29	3,30
sprechen sich kontinuierlich und regelmäßig ab.	3,24	3,26
haben die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform unserer Schule sein sollte.	3,10	3,10
nehmen gemeinsam an Fort- und Weiterbildungen teil.	2,52	2,62
Im Hort werden gute Bildungsangebote in Ergänzung zur Grundschule realisiert.	3,16	3,17

*MW von 1=„stimme gar nicht zu“ bis 4=„stimme voll und ganz zu“

Anhand der angegebenen Befunde wird die insgesamt positive Bewertung der Zusammenarbeit mit dem Hort aus dem Jahr 2011 bestätigt. Während sich bei zwei Aspekten leichte Veränderungen zeigen, ist die Einschätzung der anderen Punkte

nahezu identisch. Im Folgenden werden die einzelnen Aussagen nochmals etwas differenzierter dargestellt.

Kommunikation zwischen Grundschule und Hort

Der Aussage „Lehrkräfte und Mitarbeiter des Hortes kommen überwiegend gut miteinander aus“ haben mit 97,1 Prozent erneut fast alle befragten Grundschulen zugestimmt (2011: 97,0%). Dabei ging jedoch der Anteil der Schulen, welche der Aussage „voll und ganz“ zustimmen, im Vergleich zu 2011 von 62,3 auf 51,4 Prozent zurück. Dies erklärt auch den Mittelwertrückgang von 3,59 zu 3,49 (s. Tab. 39).

Bezüglich einer kontinuierlichen und regelmäßigen Absprache zwischen Lehrkräften und Mitarbeitern des Hortes gab es eine ganz leichte Verbesserung in der Zustimmung (MW von 3,24 zu 3,26). Ca. 82 Prozent der Grundschullehrer sprechen sich kontinuierlich und regelmäßig mit den Mitarbeitern des Hortes ab. Hinsichtlich der Einstellung zu den Absprachen über die konkrete pädagogische Arbeit in einzelnen Gruppen und Klassen zwischen Grundschule und Hort hat sich ebenfalls kaum etwas geändert. An ca. 90 Prozent der Schulen finden diese Absprachen statt.

Die Größe der Grundschulen ist für die Existenz von Kommunikationsstrukturen relativ unbedeutend. Tendenziell gaben die kleineren Grundschulen (MW von 3,56) ein etwas besseres Verhältnis mit ihrem Hort an als große Grundschulen (MW 3,46). Schulen mit mehreren Horten als Kooperationspartner schätzen insgesamt die Kommunikation zwischen Schule und Horten deutlich kritischer ein als Grundschulen mit nur einem Hort.

Auch wenn die große Mehrheit der befragten Grundschulen weiterhin eine positive Kommunikationskultur zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeitern der Horte angibt, existieren einerseits trotzdem noch viele Schulen, an denen die Kommunikation weiter verbessert werden kann, und andererseits bleibt zu beobachten, in welche Richtung zukünftig eine Entwicklung stattfindet.

Verständnis über gemeinsame Arbeitsweise

Ca. 83 Prozent der Grundschulen stimmen auch 2013 der Aussage zu, dass Grundschule und Hort die gleiche Auffassung von dem, was Inhalt und Arbeitsform an der Schule sein soll, besitzen. „Voll und ganz“ stimmt dieser Aussage jedoch nur ungefähr ein Viertel der befragten Grundschulen zu. Im Gegensatz zur Befragung 2011 besteht beim Mittelwertvergleich der kleinen (MW von 3,18) mit den großen Schulen (MW von 2,99) kein signifikanter Unterschied mehr. Besonders deutlich war die Zustimmung zu dieser Aussage von den Schulen mit voll gebundener Organisationsform. Der Mittelwert dieser Schulen (MW von 3,54) unterscheidet sich signifikant von den Mittelwerten der Schulen mit offener bzw. teilweise gebundener Form (MW von 3,05 bzw. 3,10).

Gemeinsame Fort- und Weiterbildung

Ein weiterer Indikator für eine intensive organisatorische bzw. inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort ist der Aspekt der gemeinsamen Teilnahme an Veranstaltungen bzw. Fortbildungen. In der Schulleiterbefragung 2011 hatte ungefähr die Hälfte der Grundschulen der Aussage „Lehrkräfte und Mitarbeiter des Hortes nehmen gemeinsam an Fortbildungen teil.“ zugestimmt. In der aktuellen Befragung ist diese Gruppe mit ca. 56 Prozent ähnlich groß. Während die Schulgröße keinen Einfluss auf die Einschätzung dieser Aussage hatte, gibt es einen tendenziellen Zusammenhang bei der Organisation des Ganztags und der Anzahl der Horte, mit denen die Schule kooperiert. Die beiden Berufsgruppen nehmen an gebundeneren Schule häufiger an gemeinsamen Fortbildungen teil als an Schulen mit dem offenen GTA-Modell. Außerdem sinkt die Wahrscheinlichkeit einer gemeinsamen Fortbildungsteilnahme mit steigender Hortanzahl der Grundschulen.

Einschätzung der pädagogischen Qualität des Hortes

Die befragten Grundschulen sollten sich auch bei der fünften Schulleiterbefragung zu folgender Aussage positionieren: „Im Hort werden gute Bildungsangebote in Ergänzung zur Grundschule realisiert.“ Diese Einschätzung beinhaltet sowohl eine Bewertung der pädagogischen Qualität des oftmals nur aufgrund der stattfindenden Betreuungsleistung bewerteten Hortangebotes als auch eine abschließende Bewertung der Kooperation (ergänzendes Bildungsangebot) von Grundschule und Hort. Auch bei diesem Aspekt veränderte sich die Zustimmung von 2011 (MW von 3,16) zur aktuellen Befragung (MW von 3,17) kaum. Signifikant positiver sehen die Vertreter der voll gebundenen Grundschulen die pädagogische Qualität ihres Kooperationspartners (MW von 3,54).

Veränderung der Zusammenarbeit durch GTA

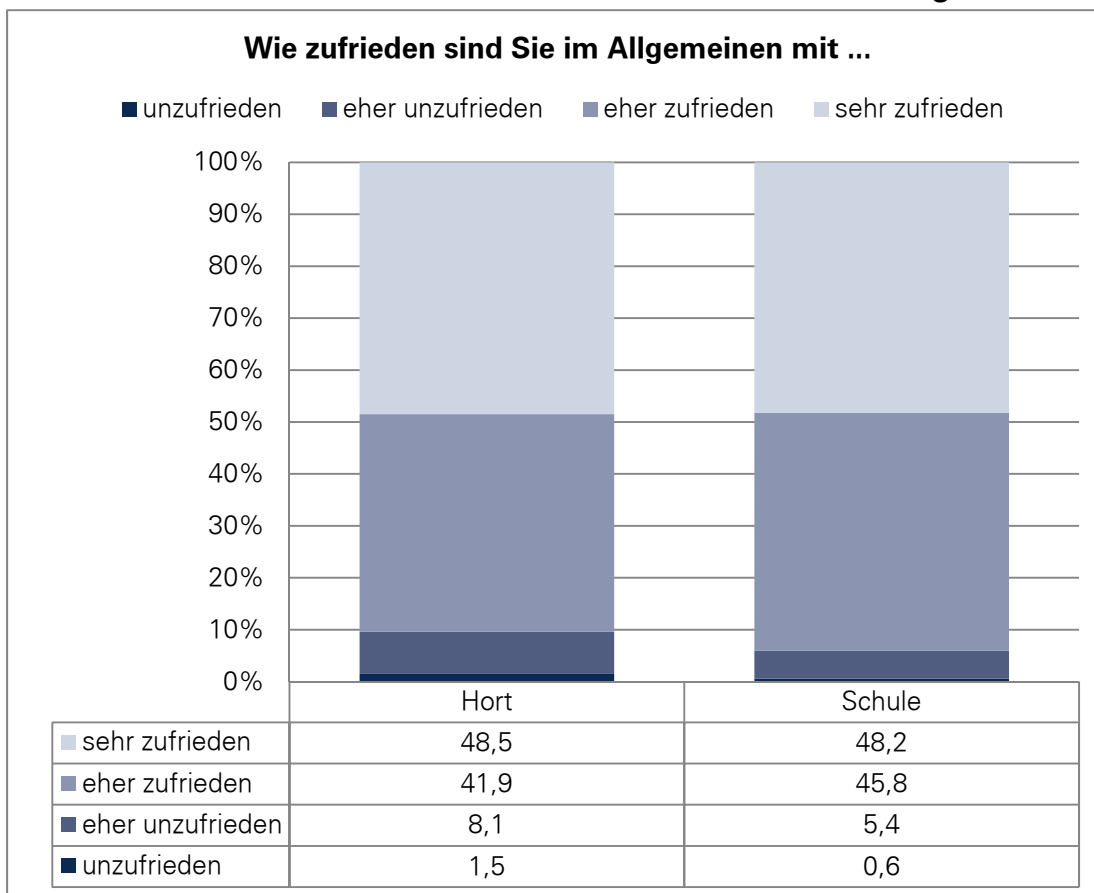
Im Schulleiterfragebogen 2013 wurden die Vertreter der Grundschulen erstmals gebeten, einzuschätzen, inwieweit sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Hortmitarbeitern seit Einführung der Ganztagsangebote verändert hat. Knapp drei Viertel der befragten Grundschulen (72,0%) sehen durch GTA eine engere Verbindung und Zusammenarbeit mit dem Hort (MW von 2,98). Ca. 29 Prozent der Grundschulen haben der Aussage „voll und ganz“ zugestimmt. Auch bei diesem Aspekt beeinflusst eine geringere Anzahl an Horten sowie eine gebundenerere Organisationsform die Zustimmung zur Aussage leicht positiv.

Elternzufriedenheit mit dem Hort (2012)

In der folgenden Abbildung sind aus der **Elternbefragung 2012** die Häufigkeiten zur Zufriedenheit der Eltern von Grundschulern mit dem Hort und der Schule gegenüber gestellt. Die beiden Balken zeigen eine sehr ähnliche Verteilung. 90,4 Prozent der Eltern waren mit dem Hort „sehr“ bzw. „eher zufrieden“. Hinsichtlich der Schulen lag die Zufriedenheitsquote der Eltern mit 94 Prozent nochmals geringfügig höher.

Knapp 10 Prozent der Eltern sind mindestens „eher unzufrieden“ mit dem Hort. Bei der Schule sind dies nur 6 Prozent.

Abb. 8: Zufriedenheit mit Hort und Grundschule im Vergleich



Die große Mehrheit der Eltern ist im Allgemeinen sowohl mit dem Hort als auch mit der Schule zufrieden. Ein Blick auf die Einzelschulebene zeigt jedoch Differenzen zwischen den Schulen. Einige Schulen sind vergleichsweise mit der Arbeit der Schule zufriedener, andere gaben eine höhere Zustimmung zur Arbeit des Hortes. Welche Auswirkungen die Diskrepanzen und die Höhe der Zufriedenheitsangaben für die Gestaltung von Schule und Hort einerseits und für den Ganztag andererseits haben, kann nur die Schule vor Ort selbst beurteilen. Die Ergebnisse für beide Institutionen verweisen aus Sicht der Eltern aktuell auf sehr geringfügige, möglicherweise kaum für die Praxis relevante Differenzen.

Schülerzufriedenheit mit dem Hort

Die Grundschüler, welche den Hort an mindestens einem Tag in der Woche besuchten, sollten auf einer Fünferskala⁵⁶ angeben, wie gern sie den Hort besuchen. Ca. die Hälfte der Hortkinder (50,9%) besucht den Hort „sehr gern“. Ein weiteres Viertel der Schüler geht „gern“ in den Hort. Somit sieht eine Mehrheit von ca. 75

⁵⁶ Die Skalenbezeichnungen lauteten: 1=„gar nicht gern“, 2=„ nicht so gern“, 3=„geht so“, 4=„gern“, 5=„sehr gern“

Prozent den Hort positiv. 13,8 Prozent der Hortkinder entschieden sich für die mittlere Antwortvorgabe „geht so“. Insgesamt ca. 12 Prozent der Hortkinder gaben somit an „nicht so gern“ bzw. „gar nicht gern“ in den Hort zu gehen. Im Vergleich zu den vorangegangenen Befragungen ist die durchschnittliche Zufriedenheit der Hortkinder leicht zurückgegangen.

Zwischen dem Hortbesuch und der Teilnahme an den Ganztagsangeboten lässt sich nur ein geringer Zusammenhang feststellen. Grundsätzlich nehmen sowohl die Schüler, welche den Hort täglich besuchen (91,2%), als auch die Schülern, die nicht in den Hort gehen (82,6%), mehrheitlich am Ganztagsangebot der Schule teil. Tendenziell ist die Zufriedenheit mit dem Hort bei den GTA-Schülern jedoch höher.

3.5 Zusammenschau der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Kooperation mit außerschulischen Partnern

Bei der Umsetzung der Ganztagskonzeptionen arbeiten fast alle Schulen mit externen Kooperationspartnern zusammen.

Im Durchschnitt gaben die Schulen aller Schularten eine Kooperation mit neun Partnern an. Dabei kommen je nach Schulart bestimmte Kooperationstypen häufiger vor. Einzelpersonen/selbstständige Personen sind bei einer Mehrheit der Schulen aller Schularten vertreten. Bei den Grundschulen sind darüber hinaus Horte, Kindergärten und Sportvereine die häufigsten Kooperationspartner. Bei den weiterführenden Schulen sind ebenfalls Sportvereine, aber auch kulturelle Einrichtungen und Partner aus der Wirtschaft oft anzutreffen.

Die Kooperationsbeziehungen mit den außerschulischen Partnern wurden von den Schulleitern grundsätzlich als gut bewertet.

Schulartübergreifend wurde bei fast allen Kooperationspartnern eine gute Zusammenarbeit angegeben. Nur in sehr wenigen Fällen wurde eine schlechte Zusammenarbeit konstatiert. Am positivsten schätzten die Grundschulvertreter ihre Kooperationsbeziehungen ein.

Die Bedeutung der außerschulischen Kooperationspartner für die Umsetzung der Ganztagskonzeptionen hat in den letzten Jahren weiter zugenommen.

Ungefähr vier von fünf sächsischen GTA-Schulen sehen eine Bedeutungszunahme der außerschulischen Partner für die Gestaltung der Ganztagsangebote. Bei ca. 29 Prozent der Schulen hat diesbezüglich eine starke Entwicklung stattgefunden. Hauptursache für diese Entwicklung ist der Rückgang der in das Ganztagsangebot eingebundenen Lehrer.

Grundsätzlich haben die meisten Schulen keine Schwierigkeiten, die gewünschten außerschulischen Kooperationspartner zu finden.

Ca. 69 Prozent der Schulen gaben 2013 an, keine Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneter Partner zu haben. Demgegenüber stehen jedoch auch reichlich 30 Prozent an Schulen, die (große) Schwierigkeiten haben, die gewünschten außerschulischen Partner für ihr Ganztagsangebot zu gewinnen. Tendenziell haben Mittel- und Förderschulen größere Schwierigkeiten geeignete Partner zu finden. Inwieweit das jeweilige Schülerklientel dafür ursächlich ist, müsste zukünftig untersucht werden. Auch für Schulen in ganz kleinen Ortschaften (unter 2.000 Einwohner) gestaltet sich die Suche schwierig.

Schulen schätzen langjährige Kooperationsbeziehungen. Die Mehrheit der Schulen arbeitet kontinuierlich mit verschiedenen Organisationen oder Vereinen zusammen.

Mehr als drei Viertel der befragten Schulen besitzen gewachsene langjährige Kooperationen mit verschiedenen Organisationen oder Vereinen. Eine schwerpunktmäßige Zusammenarbeit mit häufig wechselnden Einzelpersonen gaben nur ca. 16 Prozent der befragten Schulen an. Weiterführende Schulen kooperieren etwas häufiger in institutionellen Zusammenhängen.

Der Einfluss der zunehmenden Kooperationsvielfalt an den Schulen auf die inhaltliche Abstimmung von Unterricht und Ganztagsangeboten wird von den Schulen unterschiedlich eingeschätzt.

Grundschulen sehen in der verstärkten Einbindung der Kooperationspartner weder eine ganz große Gefahr für die inhaltliche Abstimmung zwischen Unterricht und Ganztagsangebot, noch wird dieser Aspekt als unbedeutend abgetan. Jeweils ein großer Teil der Schulen (ca. 40%) betrachtet den Sachverhalt eher zuversichtlich oder eher kritisch. Insofern muss auch auf diese Entwicklung zukünftig verstärkt geachtet werden. Je kleiner eine Schule ist, desto eher scheint eine Abstimmung mit den Kooperationspartnern über die inhaltlichen Verknüpfungen von GTA und Unterricht möglich zu sein.

Eine Mehrheit der Lehrer sieht den Bereich der Freizeitangebote als zentrales Einsatzgebiet für die externen Kooperationspartner. Die Einbindung der Partner in unterrichtsnahe Ganztagsangebote ist für die Lehrer weitaus weniger vorstellbar.

Fast alle befragten Lehrer befürworteten den Einsatz der externen Partner in den freizeitpädagogischen Bereich. Trotz der Skepsis gegenüber eines Einsatzes der Partner in Förderangebote oder bei der Hausaufgabenbetreuung lässt sich diesbezüglich eine leichte Öffnung der Lehrerschaft beobachten. Inwieweit der Einfluss der äußeren Rahmenbedingungen dafür maßgeblich ist, muss zukünftig weiter untersucht werden.

Die Leiter der Ganztagsangebote werden von den Schülern aller Schularten positiv bewertet. Dabei spielt die Profession des Angebotsleiters zunächst nur eine untergeordnete Rolle.

Die besten Bewertungen gaben die Grundschüler ihren Angebotsleitern. Es folgen die Einschätzungen der Gymnasiasten und der Mittelschüler. Die Grundschüler und Gymnasiasten bewerteten die externen Angebotsleiter durchschnittlich besser, währenddessen die Mittelschüler den Lehrern als Angebotsleiter eine bessere Bewertung gaben.

Schulen und Kooperationspartner können sehr unterschiedliche Motivationen zur Einbindung von Kooperationspartnern besitzen.

Sicht der Schule

Die Zusammenarbeit mit externen Partnern wird teilweise für eine bessere Außenwirkung der Schule angestrebt (Farbtupfer-Motiv). Viele Schulen suchen sich Partner, welche helfen sollen, thematische Schwerpunkte der Schule abzusichern bzw. auszubauen (Traditionen-Motiv). Teilweise ermöglichen Kooperationspartner den Schulen erst ein umfangreiches Ganztagsangebot. Diese Schulen wollen explizit Kooperationspartner gewinnen, um die Ganztagsangebote realisieren zu können (Nützlichkeit-Motiv). Andere Schulen wollen den Pool an Kompetenzen ihrer Schule durch die Einbindung von Partnern vergrößern (Kompetenz-Motiv).

Sicht der Kooperationspartner

Das häufigste Motiv ist der Wunsch nach Rekrutierung für den eigenen Verein/Institution (z.B. Sportverein oder Musikschule). Einige Kooperationspartner suchen Zugänge zum Schülerklientel (z.B. Jugendhilfe). Als weitere Motive konnten festgestellt werden: Erfahrungen sammeln (z.B. Ehrenamtliche, Studenten), der Vermittlungswunsch von Spezialwissen (z.B. Medienpädagogik) oder das reine Dienstleistungsangebot

Kooperationsverhältnisse sind keine statischen Gebilde. Sie verändern sich aufgrund verschiedener Faktoren im Laufe der Zeit.

Bei der Betrachtung von Kooperationsbeziehungen lassen sich verschiedene Entwicklungsmodelle erkennen. Eine Form ist die gewachsene Kooperation, bei der eine längere Zeit des Abtastens zur Vertrauensbildung und einem stabilen (Kooperations-)Verhältnis führt. Andere Kooperationen profitieren von einem günstigen Anfang (zum richtigen Zeitpunkt an der richtigen Stelle). Aber auch bestehende vertraute Beziehungen können Grundlage für eine stabile Zusammenarbeit sein. Wechsel bei handelnden Akteuren können Kooperationsbeziehungen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen.

Grundschule-Hort Verhältnis

Die Hortbesuchsquote ist seit Einführung der Förderrichtlinie GTA, entgegen den anfänglichen Befürchtungen, gestiegen.

Entgegen allen Befürchtungen zu Beginn des Ausbaus von Ganztagsangeboten an den Grundschulen hat sich die Besuchsquote des Hortes nicht verringert, sondern ist bis zur Befragung 2013 kontinuierlich angestiegen. (2008: 76,3%, 2010: 82,0%, 2011: 86,1%).

Die Mehrheit der Schulen sieht insgesamt gute Kooperationsbeziehungen mit den Horten. Dies betrifft sowohl die Kommunikationsstrukturen als auch die inhaltliche Zusammenarbeit.

Die Einschätzung der meisten Aspekte zur Zusammenarbeit von Grundschule und Hort hat sich in den letzten Jahren nur wenig verändert. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Mitarbeiter der Horte ist jedoch bei ca. drei Vierteln der Grundschulen seit der Einführung von GTA enger geworden. Ungefähr 29 Prozent gaben eine deutlich engere Zusammenarbeit aufgrund des Ganztagsangebots an.

Eltern und Schüler schätzen die Arbeit des Hortes grundsätzlich sehr positiv ein.

90,4 Prozent der Eltern sind mit der Arbeit des Hortes zufrieden. Damit ist die Elternzufriedenheit nur etwas geringer als hinsichtlich der Grundschulen (94%). Von den Hortkindern der Grundschulen gehen ca. 75 Prozent (sehr) gern in den Hort. Nur 12 Prozent der Schüler gehen nicht gern in den Hort.

Grundschule-Hort-Kooperationen sind vielfältig ausgestaltet.

Die Zusammenarbeit wird von den Einstellungen und Handlungsmaximen der beiden Institutionen – repräsentiert und beeinflusst von den zentralen Akteuren – geprägt. Die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen an den Schulen sind sehr verschieden. Markert/Wiere (2008) führen folgende Kooperationstypen an: die Inselkooperation, das kritische Ungleichgewicht, die Symbiose, die Traditionalisten und die erwachsene Kooperation (als Idealform).

Rolle und Selbstverständnis des Hortes im Ganztagsangebot hängt sehr vom Kooperationstyp und den bisherigen Entwicklungen ab.

Das Verhältnis von Grundschule und Hort ist aufgrund der institutionellen Trennung durch sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen geprägt. Die Zusammenarbeit im Rahmen von GTA wurde stark von der bisherigen Kooperationskultur der Institutionen beeinflusst. Bei einer schon bestehenden Partnerschaft auf Augenhöhe wurde auch das Ganztagskonzept gemeinsam erarbeitet und gestaltet. Hatte es vor GTA ein Machtgefälle zwischen

Grundschule und Hort gegeben, wurde dies durch GTA teilweise weiter manifestiert bzw. wurde eine Neudefinition der Zusammenarbeit gewagt. Markert und Wiere (2008) haben dazu eine umfangreiche Typisierung vorgenommen (s. Kapitel 3.4.1).

3.6 Gelingensbedingungen und Empfehlungen

Folgende zentrale Erfahrungen und Einschätzungen wurden von den Schulen für eine Gewinnung und dauerhafte Einbindung von Kooperationspartnern angegeben:

- **Win-win-Situation:** Beide Partner bringen eigene Interessen in die Kooperation ein und profitieren von dieser. (Schwerpunktsicherung der Schulen und breite Angebotsvielfalt vs. Rekrutierungsabsicht und Werbeeffect).
- **Persönlicher Kontakt:** Ein weiterer häufig benutzter und auch tragfähiger Weg zur Gewinnung von Kooperationspartnern ist der persönliche Kontakt der Akteure (z.B. durch gemeinsame Vereinsmitgliedschaft, (Ehe-)Partner von Lehrpersonen oder der dörfliche bzw. kleinstädtische Sozialraum, „in dem man sich kennt“).
- **Regelmäßige Kommunikation:** Für eine dauerhafte Einbindung von Kooperationspartnern ist eine regelmäßige Kommunikation zwischen den Partnern sehr wichtig (regelmäßige Treffen und Gespräche).
- **Vertrauensverhältnis:** Absprachen müssen beiderseits eingehalten werden. Förderlich, jedoch nicht planbar, ist ein „guter Draht“ zwischen den handelnden Personen.
- **Schließung eines Vertrags mit der Institution/dem Verein:** Bei einer Kooperation mit einem Verein bzw. einer Organisation bietet ein Vertrag mit dieser Institution bessere Planungssicherheit. So muss bei einem Ausfall eines Angebotsleiters (z.B. eines Trainers), der Partner selbst für einen gleichwertigen Ersatz sorgen.
- **Eignung des Kooperationspartners:** Grundsätzlich müssen die Kooperationspartner natürlich mit den Kindern und Jugendlichen im jeweiligen Setting umgehen können. Dazu gehören neben der fachlichen Eignung auch pädagogische Kompetenzen, welche jedoch nicht für alle Angebotsbereiche automatisch an eine pädagogische Qualifikation gebunden sein müssen.

Aus **Perspektive der Kooperationspartner** sind folgende Faktoren für eine Zusammenarbeit förderlich:

- Offenheit und Transparenz gegenüber externen Partnern und Interesse an den Themen und Inhalten des Kooperationspartners
- Motivation der Schule und des Kooperationspartners für eine gewinnbringende Zusammenarbeit (Ergebnisorientierung beider Seiten), Schulleiter muss dahinter stehen
- Wertschätzung („gleiche Augenhöhe“) und Anerkennung des Kooperationspartners
- Orientierung auf eine Zusammenarbeit nach dem Kooperationsmodell, nicht nur eine reine Dienstleistungsbeziehung (Kooperationspartner als Leistungserbringer)
- Kritikfähigkeit der Schule
- regelmäßiger Kontakt, gute räumliche und zeitliche Organisation
- gute Kommunikationskultur im Kollegium
- Sympathie und persönliche Bindung
- gemeinsame Ziele
- Transparenz der Tätigkeit des Kooperationspartners für gesamtes Kollegium
- gesicherte Finanzierung

Grundschule-Hort-Verhältnis

Viele der von den Grundschulen und Kooperationspartnern angeführten Aspekte für eine gelingende Zusammenarbeit treffen auch auf das Grundschule-Hort-Verhältnis zu. Aufgrund der Nähe der Institutionen und der besonderen Stellung des Hortes erhalten einige Aspekte jedoch nochmals eine andere Gewichtung.

- Den höchsten Stellenwert nimmt die Kommunikation zwischen den Akteuren (z.B. in formellen Strukturen) ein. Bei misslingender Kommunikation und daraus resultierenden Problemen steht nicht nur ein Angebot, sondern eventuell das gesamte GTA vor dem Scheitern.
- Ein weiterer ganz wichtiger Aspekt ist die räumliche Nähe (am besten im gleichen Gebäude). Bei einer räumlichen Trennung gestalten sich viele Aspekte der Zusammenarbeit deutlich schwieriger.
- Auch dem Selbstverständnis sowie den pädagogischen Einstellungen der verschiedenen Institutionen muss ein hoher Stellenwert in der Zusammenarbeit eingeräumt werden.
- Die Bereitschaft zu Kompromissen spielt für alle Kooperationsbeziehungen eine wichtige Rolle, denn das alleinige Festhalten an den eigenen Interessen birgt hohes Konfliktpotenzial.
- Auch Unterstützung und Hilfe bei organisatorischen oder personellen Engpässen wurden als wichtig für eine zufriedenstellende Kooperation benannt.

4. Partizipationsstrukturen⁵⁷

4.1 Partizipation als Qualitätskriterium im Ganzttag

Die Partizipation an der Gestaltung und Entwicklung von Ganzttagsschulen/Schulen mit GTA stellt ein zentrales Qualitätskriterium dar. In zahlreichen Qualitätsrastern sowie in Kriterien zur Auszeichnung von Schulen (bspw. Deutscher Schulpreis) sind entsprechende Kriterien enthalten. Auch in Qualitätsrahmen zur Ganzttagsschule wird der Partizipation eine wichtige Rolle beigemessen (vgl. Holtappels/Kamski/Schnitzer 2009 u.a.). Im sächsischen Modell zu den Bereichen und Merkmalen schulischer Qualität, das im Zuge der externen Evaluation durch das SBI seine Anwendung findet und an dem sich auch sächsische Schulen mit GTA orientieren, wird die Schüler- und Elternpartizipation unter dem Qualitätsbereich Kooperation gleichsam explizit berücksichtigt (vgl. SBI 2010).

Bereits 1973 hat der Deutsche Bildungsrat im Zuge der Empfehlung von mehr Selbstständigkeit den Schulen nahe gelegt „Lehrerinnen und Lehrer wie auch die Eltern, Schülerinnen und Schüler verstärkt an innerschulischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen“ (LISA⁵⁸ 2004, S. 7⁵⁹). Die Thematik der Partizipation im Sinne von Mitsprache, Mitbestimmung und Mitgestaltung aller Beteiligten (vgl. Eikel 2008, S. 61) ist in der aktuellen Diskussion um Schulentwicklung ebenfalls enthalten und stärker als bisher fokussiert worden. Gründe dafür sind zum einen die Einsicht in die „begrenzte Steuerbarkeit der Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung durch zentrale Vorgaben“ und zum anderen die daraus resultierende Notwendigkeit stärkerer Zusammenarbeit aller Schulbeteiligter hinsichtlich Schulprogrammarbeit, Schwerpunktsetzung, Umsetzung bestimmter Maßnahmen, „aber auch zur Kontrolle der Qualität und ihrer Entwicklung“ (LISA 2004, S. 7).

Ganzttagsschulen bzw. Schulen mit Ganztagsangeboten sollen in diesem Zusammenhang aufgrund der erweiterten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten mehr Gelegenheiten bieten, verschiedene „Partizipationsformen, auf der Unterrichts-, Klassen- und Schulebene bis hin zur Einbeziehung außerschulischer Lernorte“ zu erproben und zu realisieren (Dittrich 2011, S. 224). Die Eltern- und Schülerbeteiligung dient dabei zugleich als „ein [wichtiges] Mittel zur Legitimation des ganztägigen Schulkonzepts. Das Ganztagskonzept einer Schule sollte sich, um bedarfsorientiert und akzeptiert zu sein, an den Interessen und Bedürfnissen von Schülern orientieren.

⁵⁷ Laut Vertrag: Rolle der Partizipation von Eltern für die Qualitätsentwicklung, Partizipation als Instrument der Qualitätsentwicklung und -kontrolle.

⁵⁸ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA)

⁵⁹ <http://www.bildung-lsa.de/files/5b66d327d48d6393b6e5fe34c4813ced/4bkesneu.pdf> (Zugriff: 05. 09. 13).

Dementsprechend sollten, so die Empfehlungen der sächsischen Förderrichtlinie Ganztagsangebote, Lehrer, Schüler, Eltern und Kooperationspartner gemeinsam an allen schulischen Entwicklungsprozessen und konzeptionellen Entscheidungen für den Ganztagsbereich mitwirken und einbezogen werden (vgl. Lehmann 2007, S. 3ff.)“ (Dittrich 2011, S. 224; Einfügung: S.B.).

Nach Bettmer (2009) sind in schulischen Zusammenhängen vor allem zwei Dimensionen von Partizipation zu unterscheiden. Zum einen dient Partizipation in einer politischen Dimension dazu, „individuelle bzw. Partialinteressen in Entscheidungsprozessen zur Geltung zu bringen und damit den Entscheidungen höhere Akzeptanz und Legitimation zu verschaffen“ (Bettmer 2009, S. 144). Entsprechend den Bedingungen und Machtverhältnissen vor Ort werden Individualinteressen unterschiedlich berücksichtigt und haben unterschiedliche Chancen auch durchgesetzt zu werden. Zum anderen trägt Partizipation auf einer pädagogischen Dimension entscheidend zur „Entwicklung demokratischer Fähigkeiten und Kompetenzen der beteiligten Personen“ bei (ebd.). Die Partizipationsmöglichkeiten an Schulen repräsentieren dabei ein spezifisches Verhältnis zwischen den an Schule Beteiligten. Optimale Bedingungen herrschen dann vor, wenn ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis vorhanden ist und Selbstwirksamkeit in partizipativen Strukturen von den Beteiligten erfahren werden kann. Erst die Möglichkeit der Interessenartikulation und –durchsetzung (politische Dimension) setzt dabei pädagogische Effekte frei (vgl. ebd.). Setzt man gleiche Teilnahmekancen, Stimmrechte, Themenfestlegungsmöglichkeiten und vergleichbare Chancen zur Aneignung notwendiger themengebundener Informationen voraus, werden Grenzen, Schwierigkeiten mitunter auch Diskrepanzen in schulischen Zusammenhängen hinsichtlich der Partizipation schnell sichtbar. Insbesondere dann, wenn die Sachverhalte hochkomplex sind oder wenn bestimmte Eingangsvoraussetzungen von Beteiligten (z.B. Grundschulern) für eine angemessene Entscheidungsfindung altersbedingt noch nicht vorhanden sind. Folglich müssen Partizipationsmöglichkeiten auch begrenzt werden. Dies ist dann legitim, wenn sich vorgeordnete Entscheidungen zur Reichweite und Zulassung auf rechtliche Vorgaben stützen und in diesem Zusammenhang Transparenz gegeben ist (vgl. ebd., S. 145).

In den letzten Jahren haben sich verschiedene Praxisformen und -strukturen entwickelt, die sich der Umsetzung beider Dimensionen von Partizipation an Schulen annähern. Die Schule als demokratisch verfasste Gemeinschaft unter Einbeziehung aller stellt einen ersten Ansatz dar, demnach den Beteiligten mit Betonung des Gemeinschaftsgedankens („Schule als Polis“) Verantwortung für die Schule übertragen wird. Fokus hierbei ist die Entwicklung einer gemeinsamen Wertorientierung und Identifikation mit der Schule. „Entscheidend ist bei solchen Modellen, inwieweit die interne politische und soziale Struktur in der Lage ist, Einflüsse und Irritationen zu

verarbeiten, die etwa durch Ansprüche der kommunalen Öffentlichkeit oder durch soziale Faktoren in den Lebensbedingungen von Schülern und Eltern in die Schule hineinwirken“ (ebd., S. 146). Kritiker dieses Ansatzes werfen folgende Gründe ein, die einer Schule als Staat im Kleinen entgegenstehen: Lehrer können von Schülern nicht abgesetzt oder gewählt werden, es ist keine endgültige Entscheidung über Zensuren möglich, der Schulbesuch ist nicht freiwillig, das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ist asymmetrisch. Neben diesem ganzheitlichen Ansatz der Schule als Gemeinschaft existieren an deutschen Schulen einzelne Projekte und Modelle zur Umsetzung, die einzelne Partizipationsaspekte berücksichtigen. Wichtig hierbei ist die Verzahnung der verschiedenen Beteiligungs- und Partizipationsstrukturen. Untergliedert man die Schule nach verschiedenen Ebenen (bspw. Schulleben, Klasse, Unterricht) lassen sich Bereiche kennzeichnen, die Partizipationsmöglichkeiten aufzeigen. In den Schulen existieren bereits spezielle Partizipationsformen, die Aufgaben beinhalten, die auch für mehrere Ebenen Relevanz beanspruchen (z. B. Konzept des Service Learning, das Deliberationsforum, der Klassenrat, das Schülerparlament) (vgl. ebd., S. 147f.).

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung des Ausbaus von Ganztagsangeboten an sächsischen Schulen wurden vor allem Daten und Ergebnisse zur Partizipation von Eltern und Schülern gewonnen, die Rückschlüsse auf die Praxis der Eltern- und Schülereinbindung in Schulentwicklungsprozesse im Ganzttag ermöglichen. Im Folgenden werden zunächst kurz die Besonderheiten der Eltern- und Schülerbeteiligung umrissen, bevor in diesem einleitenden Abschnitt abschließend auf die verschiedenen Ebenen und Möglichkeiten der Partizipation eingegangen wird.

Die Partizipationsrechte der Eltern sind durch die Einrichtung von entsprechenden Schulgremien (z. B. Elternsprecher, der Elternrat), unter den Bedingungen selbstständiger Schulen und aufgrund der gegebenen offenen Schulentwicklungsaufgaben der Schulen seit den 70er Jahren, wesentlich erweitert worden. Bettmer (2009) räumt diesbezüglich jedoch ein, dass diese bisher wenig an effektiven Zugängen zur politischen Mitbestimmung beinhalten. „Im Vordergrund stehen viel-mehr Aspekte der wechselseitigen Information und Verständigung, der Kooperation bei der Erledigung der Aufgaben des Schulalltags sowie der Zusammenarbeit in Fragen der Erziehung“ (Bettmer 2009, S. 149). Politische Partizipationseinflüsse der Eltern in das Unterrichtsgeschäft werden Studien zufolge von Seiten der Lehrer oftmals auch als hinderlich abgelehnt, hingegen wird Elternaktivität, die nicht das Kerngeschäft der Schule betrifft, ausschließlich gewünscht. Eltern bewerten ihre Partizipationsmöglichkeiten häufig eher negativ, nur wenige sind der Auffassung, dass ihre Meinungen und Vorschläge von der Schule auch ernst genommen werden (vgl. Bettmer 2009, S. 150). Das Engagement der Eltern an der Gestaltung von Schule mitzuarbeiten, ist selektiv ausgeprägt. Diese

Tatsache hätte sich auch im Rahmen der Ganztagschule noch nicht geändert (vgl. ebd.). „Die gegenwärtigen Bestrebungen zur Verstärkung von Mitwirkung beziehen sich gleichwohl eher auf die Ebene der Kommunikation in Erziehungsfragen und auf die Möglichkeiten, Eltern zur Bewältigung der außerunterrichtlichen Aufgaben heranzuziehen, dagegen kaum auf Fragen der Unterrichtsgestaltung und der effektiven Steuerung von Schulentwicklung“ (Bettmer 2009, S. 150). Dies sei überwiegend dadurch zu begründen, dass die tradierten Formen der Kommunikation (z.B. Elternsprechtage) nicht den Umfang haben, nach Konflikten und schulischen Problemlagen auch Weiterführendes zu thematisieren. Neuere Ansätze wie Elterncafés oder themenbezogene Gesprächskreise sollen in diesem Zusammenhang einen offeneren Austausch, der die wechselseitigen Perspektiven offenlegt und Einblicke in die Kompetenzen und Kapazitäten für schulische Aufgaben der Eltern gibt, ermöglichen. Darüber hinaus scheinen Beispiele vielversprechend, die von einer offengehaltenen Befragung der Eltern nach ihren Wünschen, Interessen und Bedürfnissen zunächst auf persönlicher Ebene ausgehen. Denn „[a]uf diese Weise entsteht die Möglichkeit, Meinungsbildungsprozesse und Artikulationen nicht von Beginn an den Machtverhältnissen auszusetzen“ (Bettmer 2009, S. 151).

Ein Flyer der IGS⁶⁰ Schillerschule mit Ganztagsangebot in Offenbach, die zugleich hessische Referenzschule für Elternpartizipation der landeseigenen Serviceagentur „Ganztätig lernen“ ist, bringt Elternpartizipation wie folgt konzentriert auf den Punkt:

Zu Elternpartizipation gehört vor dem Hintergrund einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern:

- die Entwicklung und Verfolgung gemeinsamer Ziele durch die Schule und die Eltern
- die Elternmitwirkung bei Unterrichts- und Schulentwicklung,
- die Nutzung und das Angebot von Elternressourcen für schulische Zusammenhänge⁶¹.

Zentrale Voraussetzungen dabei sind:

- informierte und engagierte Eltern und Lehrer sowie eine die Partizipation unterstützende Schulleitung,
- beidseitige Wahrnehmung der Verantwortung für die Entwicklung des Kindes und der Schule,
- Offenheit, aktiver Austausch und Zusammenarbeit,
- Entwicklung und Sicherung einer demokratischen Schulkultur und Schülerpartizipation

Elternpartizipation kann längerfristig nur gelingen, wenn die drei „Ks“ Kooperation, Kommunikation und Kontinuität gesichert werden (vgl. Serviceagentur⁶²).

⁶⁰ IGS = integrierten Gesamtschule

⁶¹ „In ausgewählten fachlichen Anwendungsbereichen können Eltern sogar aufgrund ihrer Berufspraxis als Spezialisten in den Unterricht einbezogen werden. Dies kann nicht nur ein Gewinn für die Schule sein, sondern fördert wiederum die eigenen Anerkennungserfahrungen der Eltern und stärkt somit ihre Motivation und ihr Selbstbewusstsein für die Mitwirkung in der Schule“ (LISA 2004, S. 90).

Das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) unterscheidet in diesem Zusammenhang folgende Bereiche, Möglichkeiten und Ebenen der Partizipation:

1. Information: Beidseitige Information ist Voraussetzung für alle Formen der Zusammenarbeit (z.B. Elternabend, Elternrat, Gesamtkonferenz).
2. Elternmitarbeit: Bezeichnet die konkrete Unterstützungshilfe der Eltern bei Klassenausflügen bei Projekten und Veranstaltungen auf Klassenebene und bezieht sich meist auf den außerunterrichtlichen Bereich. Sie dient vor allem der Entlastung des Lehrers.
3. Elternmitbestimmung: „Die Lehrkraft oder die Schulleitung beteiligt die Eltern bei Erziehungsfragen von allgemeinem Interesse. Die Eltern bestimmen somit beispielsweise hinsichtlich des Zeitpunktes der Einschulung, des Stufenwechsels ihrer Kinder oder der Einführung von offenen Unterrichtsformen mit und haben damit Einfluss auf das unterrichtliche Geschehen“ (LISA 2004, S. 19).
4. Elternmitgestaltung (Mitsprache): „Die Eltern(-vertreter) werden in den Planungsprozess der Schule einbezogen und arbeiten zusammen mit Lehrkräften an den Vorhaben. Dies betrifft meist Projekte auf Schulebene, z. B. zur Umsetzung verschiedener Schwerpunkte der Schulprogrammarbeit (Verhalten auf dem Schulweg, Gewalt auf dem Pausenplatz, Pausenplatzgestaltung, Sport, Vorträge zur Prävention, Elternabende, Schulhausordnung etc.)“ (LISA 2004, S. 19)⁶³.

Mit Blick auf die Schülerbeteiligung werden in der Debatte Konzepte zu einem demokratieförderlichen Lernen zugrundegelegt. Partizipation von Schülern ist ein „wichtiger Faktor im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen. Durch positive Erfahrungen bei der Mitwirkung und Mitgestaltung des schulischen Lebens kann ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden. Jedoch muss neben der einfachen ‚Bereitstellung‘ von Freiräumen zur Meinungsäußerung partizipationsorientierte schulische Bildung und Erziehung darauf zielen, Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, die es ihnen ermöglichen, sich frei zu äußern und konstruktiv mitzugestalten“ (LISA 2004, S. 12). Entsprechende Kontexte in denen demokratieförderliches Lernen stattfindet sind Erfahrungs- und Handlungsfelder in schulischen, außerschulischen und außerunterrichtlichen Zusammenhängen, „die Information über Demokratie, Kompetenzen für Demokratie und Erfahrung durch Demokratie vermitteln“ (Edelstein 2007, S. 4). Übertragen auf den Ganztags stellen in diesem Zusammenhang beispielsweise Streitschlichterkurse, Schülerparlamente oder themenbezogene Projekte - neben den bereits etablierten und rechtlich abgesicherten Formen (wie z.B. Schülerrat, Klassensprecher) - gute Möglichkeiten hierfür dar. Durch die Etablierung offener Unterrichtsformen lassen sich ebenfalls

⁶² <http://www.igs.schulen-offenbach.de/websites/site/gremien/pdf/2008FlyerElternpartizipation.2008.pdf> (Zugriff: 05.09.13)

⁶³ Einzelne Methoden der Elternbeteiligung werden in der Veröffentlichung von LISA (2004) auf den Seiten 41-44 beschrieben.

Partizipationsaspekte stärker berücksichtigen. Die Beteiligung von Schülern an der Erarbeitung einer Ganztagskonzeption garantiert mittels der stärkeren Berücksichtigung von Schülerperspektiven, -bedarfen und -interessen darüber hinaus die Passgenauigkeit und Akzeptanz der Konzeption. Drei Felder der Schülerpartizipation lassen sich wie folgt voneinander unterscheiden (vgl. LISA 2004, S. 16):

- 1) Die Mitgestaltung der Schule als eine gemeinsame Lebenswelt stellt einen ersten Bereich dar (Beteiligung an bestimmten außerunterrichtlichen Angeboten sowie schulbezogene Aktivitäten wie Schülerradio, Schülerzeitung, Schülerfirma, Schülercafé u.Ä.).
- 2) Mitsprache und Mitgestaltung beim Lernen und im Unterricht (offene Unterrichtsmethoden),
- 3) Schülervertretungen.

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung schulischer Partizipationsstrukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten einen langwierigen und komplexen Prozess darstellt, der nicht nur den Austausch unterschiedlicher Perspektiven, Erwartungen und Einstellungen voraussetzt (vgl. Bettmer 2009, S. 151).

4.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zur Eltern- und Schülerpartizipation

Zur **Elternpartizipation** sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgende Aspekte untersucht worden:

- Wahrnehmung und Nutzung vorhandener Mitgestaltungsmöglichkeiten
- Wünsche zu Mitgestaltungsmöglichkeiten
- Ressourcen zur Mitgestaltung
- Kontakte zwischen Eltern und Schule
- Informationen von Seiten der Schule hinsichtlich versch. Aspekte –
Transparenz als Form der Elternbeteiligung
- Nachfragen/Bedürfnisabfrage bei Evaluationen
- Elternbeteiligung an der Steuergruppenarbeit/GTA-Konzeptionserstellung
- Werden GTA von Eltern und Schülern angeboten?

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

- Standardisierte Elternbefragungen in Form eines Quasi-Längsschnittdesigns
- Standardisierte Lehrer- und Schulleiterbefragungen
- Gruppenbefragung und –diskussion von Elternvertretern und Lehrern
- Interviews mit den Schulverantwortlichen

Zur **Schülerpartizipation** sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgende Aspekte untersucht worden:

- Mitgestaltungsmöglichkeiten und deren Bedeutung
- Nutzung von Mitgestaltungsmöglichkeiten
- Identifikation mit der Schule/Sich-Verantwortlich-Fühlen

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

- Standardisierte Schülerbefragungen in Form eines Quasi-Längsschnittdesigns
- Gruppenbefragung und –diskussion mit Schülern bestimmter Klassen
- Interviews mit den Schulverantwortlichen

4.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Partizipation

Im Rahmen der zweiten schriftlichen Schulleiterbefragung 2008 wurde durch die Abfrage der mithilfe des Ganztags angestrebten Ziele deutlich, dass Aspekte der Eltern- und Schülerpartizipation tendenziell weniger auf die Agenda geschrieben worden waren⁶⁴. Die Erhöhung der Elternbeteiligung am Schulleben rangierte mit einem Mittel von 5,56 auf Rang 23 von 25. Schülerbeteiligung und –mitverantwortung war den Schulen nach Angabe des Schulleiters 2008 hingegen geringfügig wichtiger und rangierte mit einem Mittelwert von 5,78 auf dem 22. Platz. Beide Aspekte hatten aus Schulsicht daher nur randständige Bedeutung im Rahmen der Ganztagskonzeption (vgl. ZB 2008). Im Rahmen der 5. Schulleiterbefragung 2013 lässt sich dies erneut feststellen: 2013 rangiert die Schülerbeteiligung auf dem 15. Rang und die Elternpartizipation auf dem 16. Rang von 17 abgefragten möglichen Zielen.

4.3.1 Elternpartizipation

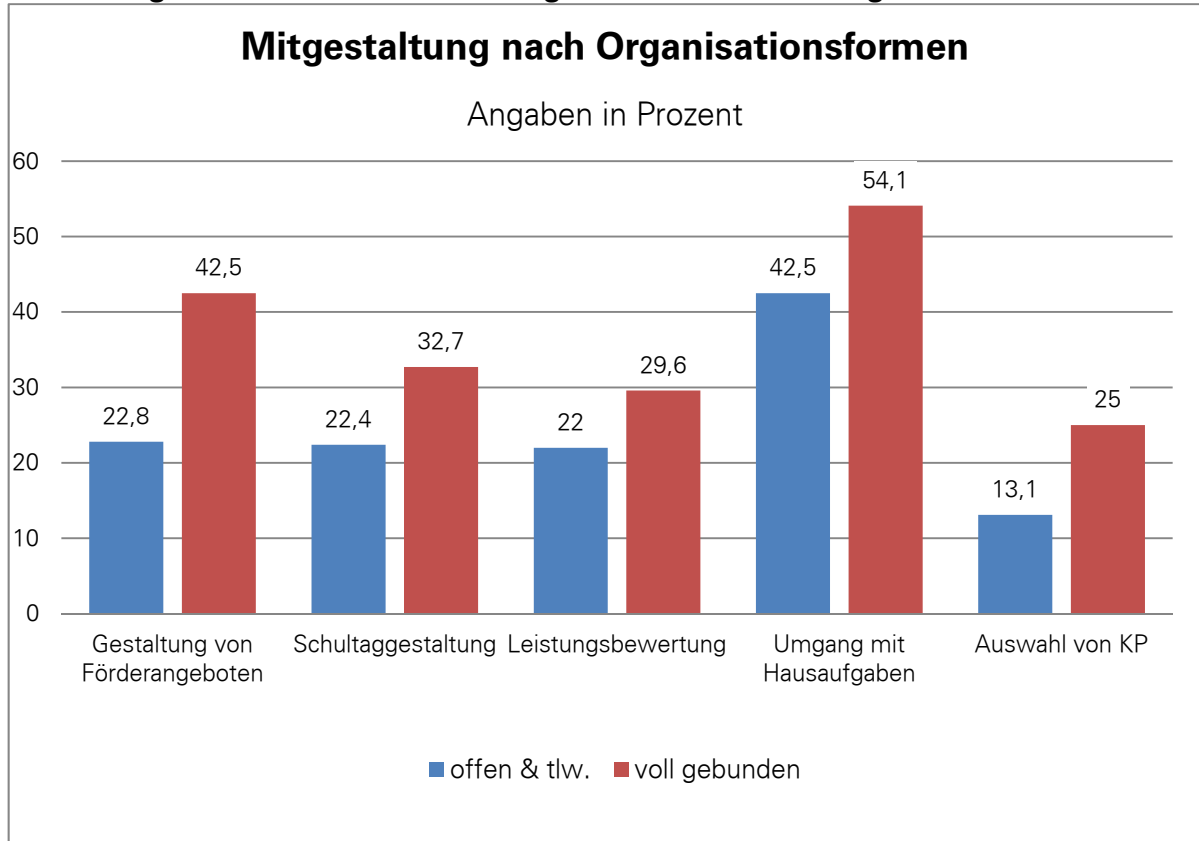
a) Wahrnehmung und Nutzung von Mitgestaltungsmöglichkeiten, Formen der Mitbestimmung

Insgesamt konnte zu den genutzten Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der ersten schriftlichen **Elternbefragung 2007** festgehalten werden, dass in vielen schulischen Entscheidungen, die zentrale schulische Aspekte des Ganztagsbetriebs betreffen, bereits Elternmeinungen eingeflossen waren. Es wurde aber auch deutlich, dass gerade in Bereichen wie der Verteilung der finanziellen Mittel, der Auswahl von Kooperationspartnern, der Gestaltung des Schulkonzepts und der Unterrichtsgestaltung und –planung bisher kaum Elternbeteiligung stattfand. Die häufigste Mitsprache konnte bisher beim Umgang mit Hausaufgaben (44,8 Prozent) und bei der Gestaltung von Freizeitangeboten (43,2 Prozent) festgestellt werden. Vor allem die Eltern der Mittelschüler beteiligten sich in den meisten Bereichen deutlich häufiger als Eltern der Gymnasien. In die Durchführung und Erarbeitung der Ganztagsangebote war bisher nur ein sehr geringer Anteil (ca. 10 Prozent) von der Schule aktiv einbezogen worden. Weniger als 5 Prozent brachten sich hingegen selbst aktiv mit ein. Demgegenüber stand allerdings ein großer Anteil an Eltern, die gern zukünftig bei der Erarbeitung (42,7 Prozent) und bei der Durchführung der Ganztagsangebote (30,4 Prozent) stärker von der Schule einbezogen werden wollten. Den Ergebnissen zufolge würden sich bei der Erarbeitung der GTA fast jedes zweite und bei der Durchführung fast jedes dritte Elternhaus der bisher Unbeteiligten neu gewinnen lassen. Zukünftige Eigeninitiative könnten die Schulen insgesamt von jedem vierten Elternhaus erwarten. Darüber hinaus ließ sich

⁶⁴ Wie umfassend verfolgt Ihre Schule mit dem Ganztagskonzept aktuell die folgenden Ziele auf einer Skala von 1 = „gar nicht“ bis 10 = „umfassend“?

ermitteln, dass am häufigsten Eltern an Schulen in verschiedenen Bereichen beteiligt waren, an welchen fast alle Schüler verbindlich an Ganztagsangeboten teilgenommen hatten (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Unterschiede nach Organisationsformen (vgl. JB 2007)

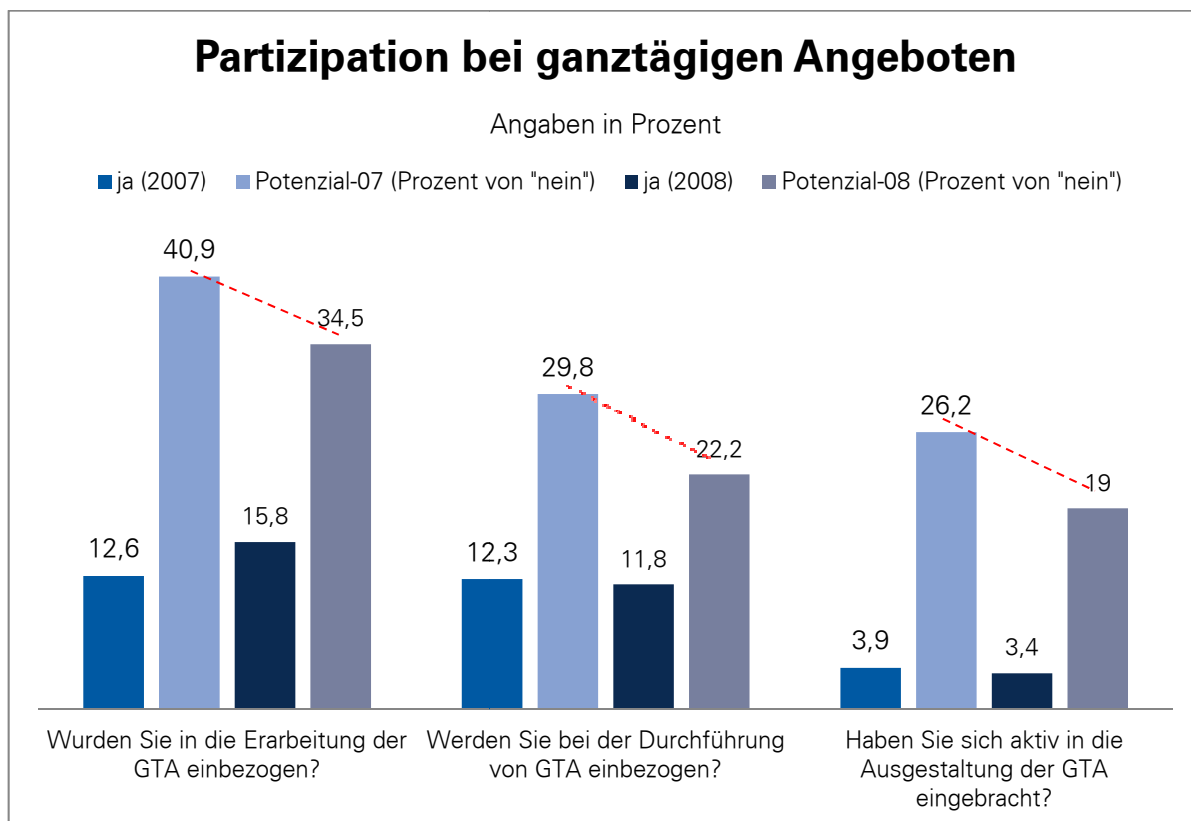


Das auffälligste Ergebnis der **zweiten Elternbefragung 2008** war die Tatsache, dass in fast allen Bereichen ein Anstieg der Häufigkeit der Mitbestimmung bezogen auf die wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten von 2007 zu 2008 festgestellt werden konnte. Einzig bei der Gestaltung von Freizeitangeboten war ein Rückgang von 5,4 Prozent zu verzeichnen. In der Tendenz deutlich häufiger als noch 2007 gestalteten die Eltern die Bereiche Förderangebote (+ 15,5 Prozent), Umgang mit Hausaufgaben (+ 11,2 Prozent) und Struktur des Schultages (+ 9,7 Prozent) mit. Die Bereiche mit dem höchsten Zugewinn (Verteilung finanzieller Mittel und Leistungsbewertung) deuteten außerdem daraufhin, dass die vergleichsweise seltene Wahrnehmung von Mitbestimmungsmöglichkeiten, 2008 deutlich häufiger genutzt wurde als noch 2007. Allerdings galt auch für 2008, dass gerade in Bereichen wie Auswahl von Kooperationspartnern, Gestaltung des Schulkonzepts und der zentrale Bereich der Unterrichtsgestaltung und -planung weniger Elternbeteiligung stattfand. Eltern, der Grund- und Förderschule hatten gemäß der Ergebnisse dieser zweiten Befragungswelle deutlich häufiger in den Bereichen Freizeitangebote, Gestaltung von Räumlichkeiten und bei der Mitarbeit am Schulkonzept mitgewirkt. Wahrscheinliche Ursache dafür ist, dass insbesondere

dann Eltern verstärkt Mitbestimmungsmöglichkeiten nutzen, wenn ihr Kind bezogen auf das Alter (Grundschule) oder auf Besonderheiten (Behinderungen) in hohem Maße Betreuungs- bzw. Förderbedarf aufweist. Beim Einzelschulvergleich zur Elternbefragung 2008 ließ sich ein sehr heterogenes Bild zwischen den einzelnen Schulen ermitteln. Mit einer Differenz von 74,4 Prozent war der Unterschied bei der Mitgestaltung des Schulkonzepts am größten. Der geringste Unterschied hingegen konnte bei der Gestaltung von Förderangeboten (Differenz = 43,8 Prozent) festgestellt werden. Im Vergleich zur ersten Befragung hatten dabei die Differenzen in den Bereichen, in welchen sich die Schulen voneinander unterscheiden, deutlich zugenommen (vgl. JB 2008).

Bei der zweiten Elternbefragung 2008 gaben 15,8 Prozent und 11,8 Prozent aller befragten Eltern an, durch die Schule in die Erarbeitung bzw. bei der Durchführung der Ganztagsangebote einbezogen worden zu sein. Im Vergleich zur ersten Befragung 2007 konnte festgestellt werden, dass zum einen mehr Eltern in die Erarbeitung der GTA einbezogen wurden, zum anderen aber auch etwas weniger als noch 2007 bei der Durchführung der GTA involviert waren. Ebenfalls geringfügig weniger Eltern hatten im Schuljahr 2007/08 Eigeninitiative gezeigt, wenn es um die Ausgestaltung der GTA ging. Beim Vergleich der angegebenen Potenziale wurde allerdings auch deutlich, dass die starke Bereitschaft der Eltern aus der ersten Befragung 2007 von der Schule im Schuljahr 2007/08 kaum abgefordert worden war. Festgehalten werden kann, dass nach wie vor eigeninitiatives Engagement der Eltern deutlich seltener zu finden ist als ein durch die Schule „Einbezogenwerden“. Dieses Verhältnis erschließt sich vermutlich aus der Zurückhaltung der Eltern gegenüber schulischer Angelegenheiten aufgrund mangelnder Informationen, Unsicherheit, Zeitknappheit oder aber auch Desinteresse. In bereits zu diesem Zeitpunkt geführten Gesprächen mit Eltern wurde ebenfalls deutlich, dass diese eine Ansprache zur Mitarbeit in der Schule allgemein oder bei GTA im speziellen durch die Schule bevorzugten. Lehrer, die angaben mit der Elternbeteiligung zufrieden zu sein, gaben in Gesprächen und Interviews an, dass man Eltern nur ansprechen müsse, um diese für eine Mitarbeit zu gewinnen.

Abb. 10: Elternbeteiligung (und Beteiligungspotenzial) an Ganztagsangeboten 2007/08



Beim Vergleich der unterschiedlichen Organisationsformen fiel bei der ersten Befragung 2007 auf, dass deutlich mehr Eltern an den Schulen bei der Erarbeitung und Durchführung der Ganztagsangebote einbezogen worden waren, an denen alle Schüler, außer wenige Ausnahmen, am Ganztagsangebot teilnahmen. Bei der Befragung 2008 traten demgegenüber keine Unterschiede mehr zwischen vollgebundenen und offenen/teilweise gebundenen Schulen hinsichtlich dieser Aspekte auf. Die Unterschiede zwischen Grund- und Förderschule auf der einen und Mittelschulen und Gymnasium auf der anderen Seite, die bereits 2007 festgestellt worden waren, hatten auch 2008 weiterhin, jedoch in abgeschwächter Form, Bestand (vgl. JB 2008).

Wie bereits im Vorjahr wurde auch 2008 sichtbar, dass mehr Elternhäuser daran interessiert waren, in die Erarbeitung einbezogen zu werden als sich an der Durchführung der Ganztagsangebote zu beteiligen. Nach Aussage der Eltern, analog zur ersten Befragungswelle, dürften fast alle Schulen auch zukünftig verstärkt mit mehr Eigeninitiative rechnen. Die Schule muss entscheiden, wie sie diesem „Mehr“ entgegen treten möchte. (vgl. JB 2008).

Aus den Ergebnissen der **Gruppenbefragung von Elternvertretern der Projektschulen 2009** ging hervor, dass alle - bis auf die Vertreter dreier Schulen - ihre

Aufgabe darin sahen, die Schule bei Veranstaltungen wie z.B. Festen oder Klassenfahrten zu unterstützen. Weiterhin betrachteten sich die Elternvertreter an über der Hälfte der Schulen in einer Vermittlerfunktion zwischen Schule und Elternschaft, darüber hinaus zum Teil auch als Ansprechpartner für Schüler. Das meint in den meisten Fällen, dass die Elternvertretung eingreift, wenn Probleme oder Konflikte an sie herangetragen werden bzw. die Diskrepanzen zu hoch werden, wenn „es nicht mehr geht“. Bei Fragen und Problemen, die den Schüler direkt betreffen, wurde von den Eltern kaum der Weg über ihre Vertretung gewählt, sondern der entsprechende Lehrer kontaktiert. Die Vermittlung bestand vielmehr darin, den Kontakt zum Lehrer und der Schulleitung zu pflegen, Informationen weiterzuvermitteln und so die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Ganz konkrete Zielstellungen wie die Steigerung der Elternmitwirkung oder das Stärken von Zusammenhalt wurden nur von einzelnen Befragten mit dem Amt verbunden. In Bezug auf das Ausmaß ihrer Aktivitäten wurden zwischen den schulischen Elternvertretungen deutliche Abstufungen sichtbar. An drei der untersuchten Schulen existierte keine ausgebaute Struktur der Elternvertretung, das Amt wurde eher repräsentativ übernommen und es fehlte an Klarheit darüber, wozu eine Elternvertretung überhaupt da ist. Diese Elternvertreter berichteten, bisher kaum aktiv geworden bzw. nur sehr punktuell bei schulischen Veranstaltungen eingebunden gewesen zu sein. An weiteren drei Schulen richtete sich die Arbeit ebenso nur auf die repräsentative Teilnahme an den Gremien wie z.B. die Schulkonferenz, darüber hinaus fand eine unregelmäßige Einbindung statt, hauptsächlich durch die praktische Mithilfe bei Veranstaltungen oder die Weitergabe von Informationen an die Eltern. Die Mehrzahl der schulischen Elternvertretungen arbeitete zwar auch vorrangig an der Unterstützung schulischer Aktivitäten und dem Miteinander in der Schule, jedoch kam hinzu, dass die Elternvertreter des Weiteren an der Planung und Organisation schulischer Veranstaltungen beteiligt waren oder diese vollständig übernahmen. Die Aufgaben konnten dann, wie an zwei Schulen, sehr vielfältig werden, wenn viele Projekte und schulische Höhepunkte stattfanden oder sich die Elternvertretung für die „gesamten organisatorischen Dinge [...], die um die Schule rum sind“ mitverantwortlich fühlte. Der Kontakt zur Schule war meist enger und die Mitarbeit durch den höheren Arbeitsaufwand häufiger. Die Grenze elterlicher Mitbestimmung an Schule stellte bei allen dazu Befragten der Unterricht dar. Dieser wurde als Bereich gesehen und eingeschätzt, auf den man als Eltern keinen Einfluss ausüben kann und der eindeutig in der Verantwortung der Schule liegt. Die Eltern trauten sich aufgrund fehlender fachlicher und didaktischer Kompetenzen nicht zu, Unterricht oder Lehrer angemessen beurteilen zu können. Hospitationen im Unterricht wurden von den meisten als wenig gewinnbringend eingeschätzt, zum Teil bestehen auch Befürchtungen, dadurch Nachteile für das eigene Kind zu verursachen. Nur eine Elternvertreterin vertrat die Meinung, dass das Recht zur Hospitation von den Eltern auch wahrgenommen werden sollte um z.B. auftretende Konflikte zwischen Lehrern und Schülern besser beurteilen zu können.

Sie hielt mehr Transparenz schulischer Angelegenheiten allgemein für sinnvoll, weil es auch Vorteile für die Schüler z.B. bei der Benotung mit sich bringen kann. Dass Eltern gezielt Einfluss auf die Bewertung nehmen können, zeigte das Beispiel einer einzigen Schule, in der Eltern aufgrund auftretender Unstimmigkeiten die Nachkorrektur einer Klassenarbeit durchgesetzt hatten.

Dass der Elternabend im Sinne einer Form von Mitbestimmung von Elternvertretungen organisiert wird, war eher selten. Nur an drei Schulen waren die Elternvertreter für die Organisation und Einladung der Eltern zuständig. Die einzige Schule in freier Trägerschaft stellte diesbezüglich eine Ausnahme dar, hier übernahmen die jeweiligen Elternvertreter der Klassen neben der Organisation und Einladung auch die Moderation des Treffens. An allen anderen Schulen war ausschließlich der Klassenlehrer für die Planung und Durchführung der Elternabende verantwortlich. Dieses Modell wurde allerdings auch nicht kritisiert und hatte sich, den Elternvertretern nach, bewährt. Sie hatten weder den Anspruch, noch strebten sie danach, diese Aufgabe zu übernehmen, zum Teil auch aus dem Grund, weil dem Klassenlehrer mehr Einblick in das schulische Geschehen zugeschrieben wurde.

Eine weitere Form, die sich bei vielen Schulen übergreifend als Idee durchgesetzt hatte, waren die so genannten Elternstammtische. Diese sollen dazu dienen, Eltern in ungezwungener Atmosphäre regelmäßig miteinander ins Gespräch zu bringen, um sich über ihre Themen und schulische Fragen auszutauschen. Oft werden die Elternstammtische von Elternvertretern initiiert und finden klassen(stufen)spezifisch statt. Unabhängig davon, wie gut oder schlecht die sonstige Elternbeteiligung und der Austausch zwischen Schule und Elternschaft bewertet wurde, hatte die Mehrzahl der Elternvertretungen diese Form ins Leben gerufen. Der Erfolg dieser informellen Treffen war, der Meinung der Befragten nach, jedoch sehr unterschiedlich. Für eine Elternvertretung spielte der Stammtisch eine wichtige Rolle im Austausch der Eltern untereinander sowie im Austausch mit dem Lehrer bzw. dem Klassenlehrer. Andere berichteten, dass wieder nur der „harte Kern“ der engagierten Eltern teilnahm, dass die Stammtische sporadisch mit wenigen Eltern stattfanden oder die Treffen aufgrund mangelnder Teilnahme wieder abgeschafft wurden. Die Elternvertretung einer Grundschule bezweifelte nach einigen Durchführungen selbst den Sinn dieser Treffen. Die Vertreter sahen zwar einen gewissen Effekt im Austausch der Eltern, dieser wurde aber durch sie abgewertet und als wenig gewinnbringend eingeschätzt. Eltern sollten, anstatt sich am Stammtisch zu echauffieren, lieber direkt den Lehrer und die Schule kontaktieren. Weitere Gründe, die aus Sicht der Elternvertreter gegen Elternstammtische sprachen, waren z.B. die ländliche Lage der Schule, wodurch sich Eltern oft in anderen Zusammenhängen begegnen und austauschen können. Die Elternvertreterin der Förderschule ging davon aus, dass aufgrund der mangelnden Teilnahme der Eltern an den Elternabenden, ein zusätzliches Treffen wenig Erfolg versprechend wäre. Einen Weg, die Elternstammtische attraktiver für Eltern zu machen, hatte die Elternvertretung einer Mittelschule gefunden. Dort wurden ein bis

zweimal im Jahr Stammtische zu Themen wie LRS, Mobbing, Drogenprävention etc. organisiert, die von außerschulischen Referenten veranstaltet werden. Der Elternrat stimmte sich vorher über die Themen ab und holte dazu Rückmeldungen von den Eltern ein. Durch die für sie interessanten Themen wurden mehr Eltern mobilisiert. Neben den Elternabenden und –stammtischen gab es an einigen Schulen als zusätzlichen organisierten Kontakt zwischen Lehrern und Eltern noch Elternsprechstunden, bei denen Eltern separat mit dem Lehrer über Fragen, Probleme und die Entwicklung ihres Kindes sprechen können.

b) Elternbeteiligung an der Steuergruppenarbeit/GTA-Konzeptionserstellung

Nach Auskunft der Schulleiter lässt sich 2013 (**fünfte Schulleiterbefragung**) feststellen, dass an 27,8 Prozent der Schulen die Eltern/Elternvertreter an der Organisation und Koordination des laufenden Ganztagsbetriebs beteiligt waren. Schüler/Schülervertretungen sind hingegen nur an 15,3 Prozent der Schulen einbezogen⁶⁵. An Schulen in freier Trägerschaft lassen sich für beide Gruppen höhere Beteiligungsquoten feststellen (Eltern: 31% vs. 26,4%; Schüler: 26,2% vs. 13,4%).

Im Zuge der **ersten Elternbefragung 2007** ließ sich beim Vergleich der Organisationsformen zeigen, dass knapp dreimal so viele Eltern an den Schulen bei der Erarbeitung der Ganztagsangebote einbezogen worden waren, wenn nahezu alle Schüler am Ganztagsangebot teilnahmen (21,7 Prozent vs. 7,8 Prozent) (vgl. JB 2007).

Aus den **Schulleiterinterviews 2008** ging hervor, dass der Elternrat eine eher untergeordnete Rolle als Entscheidungsträger für den Ganztagsbetrieb zu spielen schien. War ein Elternrat vorhanden, konnte sich der Einfluss auf schulspezifische Entscheidungen dabei unterschiedlich gestalten. Zum Teil wurde der Elternrat nur bei Bedarf in Schul- und GTA-Angelegenheiten einbezogen oder es wurden, sporadisch Treffen bei konkreten Problemen vereinbart. An zwei weiteren Schulen der wissenschaftlichen Begleitung fand eine engere Zusammenarbeit statt, bedingt dadurch, dass an diesen Schulen, Vertreter des Elternrates auch in der Steuergruppe vertreten waren. Gleichzeitig ließ sich an einer dieser Schulen ein Bemühen der Schulleiterin um noch mehr Mitwirkungsmöglichkeiten für die Eltern feststellen: „Und da ist wirklich ein neues Selbstverständnis gekommen und von denen hab ich eben auch schon gehört, dass die sich wünschen würden, dass in diesem pädagogischen Ausschuss eben vier Elternvertreter reinkommen [...] und da denke ich, dass da eben noch Kapazitäten sind, dass die Eltern wirklich mehr ins Schulleben reinbezogen werden“ (vgl. ZB 2008).

⁶⁵ Bei der Beantwortung dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

Eine inhaltlich konzeptionelle Einbindung von Eltern war nach Aussagen der **befragten Elternvertreter 2009** hingegen seltener. Nur eine einzige Elternvertretung wollte gezielt konzeptionell an der Schulentwicklung mitwirken. Diese Elternvertreter hatten sich bspw. in Arbeitsgruppen organisiert, die sich mit Themen wie Internetauftritt, Schulsanierung oder Ganztagsangebot beschäftigten und damit Bereiche herausgriffen, die den Eltern „wichtig sind“, wo sie „mitreden möchten“ und „auch etwas ausrichten können“ (vgl. JB 2009).

c) Einstellungen, Wünsche, Ressourcen und Einschätzungen zu Mitgestaltungsmöglichkeiten

Bereits **2006** ließ sich im Rahmen der ersten **Gespräche mit den GTA-Koordinatoren und Lehrern** der Schulen der qualitativen Begleitforschung feststellen, dass nach Wunsch der meisten Schulen, Eltern stärker in die Erarbeitung und Durchführung der Ganztagsangebote einbezogen werden sollten. 2006 waren Eltern nach Aussage der GTA-Koordinatoren der Schulen nur relativ wenig darin involviert. Gründe, die aus Sicht der Schule dazu führten waren: die fehlende Notwendigkeit einer aktiveren Mitgestaltung durch die Eltern, geäußerte mangelnde zeitliche Ressourcen der Eltern aufgrund von Berufstätigkeit oder aber bei kleinstädtischen Schulen mit großem Einzugsgebiet die große räumliche Distanz zur Schule (vgl. JB 2006). Gespräche mit Lehrern ergaben außerdem, dass man plant, Eltern zukünftig aktiv in die Ganztagsgestaltung einzubeziehen, indem man gezielt auf die Eltern zugeht und sie darauf ansprechen will. Die Schulen, die bereits in dieser Weise auf die Eltern zugegangen waren, hatten durchweg positive Erfahrungen gesammelt. Dass Eltern sich von selbst für Schule engagierten, war bisher rein quantitativ, so die Aussagen der befragten Lehrer, noch eher selten (vgl. JB 2006).

Dieses Ergebnis ließ sich auch den beiden **schriftlichen Lehrerbefragungen (2007 und 2009)** entnehmen. 2009 stimmten die meisten Lehrer – wenn auch knapp acht Prozent weniger als noch 2007 (2007: 70,5%; 2009: 63%) – der Aussage „Die Eltern sollen stärker in die Gestaltung der Ganztagsangebote einbezogen werden“ zu. Vor allem die Lehrer der Mittelschulen vertraten häufiger diese Meinung. Am unwahrscheinlichsten, vermutlich bedingt durch die oftmals schwierige Elternklientel und eine bereits vorhandene enge Zusammenarbeit, war diese Auffassung bei den Lehrern der untersuchten Förderschulen zu finden (vgl. ZB 2009; ZB 2007).

In Bezug auf die Einstellungen der Eltern zur Mitbestimmung und vor allem auch zu wahrgenommenen Möglichkeiten vermittelten die Ergebnisse der **ersten**

schriftlichen Elternbefragung 2007⁶⁶ in ihrer Gesamtheit das Bild interessierter Eltern, die gern mitgestalten würden, aber angaben, dazu keine Zeit zu haben. Die Schulen, so meinte die überwiegende Mehrheit der Eltern, waren einer Mitbestimmung gegenüber aufgeschlossen. 81,5 Prozent der Eltern sahen die Schulgestaltung nicht als alleinige Aufgabe der Lehrer an. Hindernisse wie „die Lehrer sind nicht an einer Mitbestimmung durch die Eltern interessiert“ und „es gibt zu wenig Möglichkeiten an der Schule zur Mitgestaltung“ sahen eine deutliche Mehrheit (ca. 77 Prozent) der Eltern nicht gegeben. Dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule gut funktioniert, meinten in diesem Zusammenhang 83,4 Prozent der Befragten. Nur ein Drittel befürchtete, dass die schulischen Strukturen zu wenige Möglichkeiten dafür offen halten. Eltern, die in Gremien mitarbeiteten und über die Schule tendenziell besser informiert waren, sahen die Möglichkeiten deutlich optimistischer. Abgeleitet und durch Ergebnisse belegt werden konnte daher auch folgender Zusammenhang: Die am meisten informierten Eltern hatten tendenziell das positivste Bild und die optimistischsten Einstellungen hinsichtlich ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten. Darüber hinaus schätzten sie auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern signifikant besser ein. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Eltern, die vergleichsweise am geringsten ausgebildet waren⁶⁷, sich tendenziell weniger Bedeutung bei der Gestaltung von Schule zurechneten und auch weniger Interesse daran hatten, sich in die Gestaltung der Schule einzubringen. Das gleiche traf auf die Elternhäuser zu, die aktuell keiner Beschäftigung nachgingen. Anhand von Einzelschulunterschieden konnte aufgezeigt werden, dass nicht allein der Sozialstatus der Eltern, die Schulorganisation der Ganztagsangebote oder die Schulart auf der Ebene der Einzelschulen zur Erklärung von Einstellungen, Wahrnehmungen und der Beteiligung ausreicht. Jede Schule verfügte über verschiedene Möglichkeiten, Eltern über ihre Gelegenheiten zur Mitbestimmung aufzuklären, sie zur Mitgestaltung zu motivieren und sie dadurch aktiv in die Mitgestaltung einzubeziehen (vgl. JB 2007).

Bei der **zweiten schriftlichen Elternbefragung 2008** war nach wie vor für drei Viertel aller Eltern die Zeit ein großes Hindernis, an der Mitgestaltung der Schule teilzuhaben. Dieser Aussage stimmten 2008 tendenziell mehr Eltern zu als noch 2007. Eine positive Tendenz ließ sich 2008 auch bei der Bewertung der Zusammenarbeit feststellen. Knapp fünf Prozent mehr Zustimmung als noch 2007 erhielt die Aussage „Die Zusammenarbeit der Eltern und der Schule funktioniert gut.“ Neun von 10 befragten Eltern waren 2008 der Auffassung, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern 2008 gut funktioniert. Weiterhin positiv zu bewerten war, dass nur noch 23,5 bzw. 16,9 Prozent der Eltern die Auffassung vertraten, dass die Möglichkeiten zur Mitgestaltung begrenzt waren bzw. die Lehrer kein Interesse daran hatten, Eltern aktiv in die Schulgestaltung einzubeziehen. Die Entwicklung der

⁶⁶ Befragung von Eltern der Mittelschüler und Gymnasiasten.

⁶⁷ Die Eltern sollten für beide Elternteile den höchsten beruflichen Abschluss angeben.

Anteile dieser kritischen Stimmen deutete darauf hin, dass sich ein Trend abzeichnete, der vermutlich dadurch verursacht sein könnte, dass die Möglichkeiten für Eltern ausgebaut wurden bzw. weniger Lehrer der elterlichen Mitbestimmung gegenüber skeptisch eingestellt waren. Diesen positiven Entwicklungen standen jedoch folgende Tendenzen gegenüber: Tendenziell zugenommen hat der Prozentsatz an Eltern, die der Meinung waren, dass Schulgestaltung die alleinige Aufgabe der Lehrer darstellt (2007 = 18,5 Prozent → 2008 = 22,6 Prozent). Außerdem schien das Interesse der Eltern zurückgegangen zu sein, sich an der Mitgestaltung der Schule beteiligen zu wollen. 2008 war nur noch weniger als die Hälfte der befragten Eltern sehr an einer Beteiligung interessiert. Die beschriebenen Veränderungen deuteten sowohl erste positive als auch negative Entwicklungen an. Es entstand ein Bild, welches Eltern beschreibt, die „noch“ weniger Zeit zur Mitgestaltung hatten, die vermutlich daher auch weniger daran interessiert waren und die den Lehrern tendenziell deutlicher die Verantwortung zuschrieben, Schule allein gestalten zu müssen. Dieses Bild umfasste aber auch Eltern, die weniger Mitbestimmungsbarrieren von Seiten der Schule wahrnahmen und zufriedener mit der Zusammenarbeit waren. Folgender Zusammenhang ließ sich auch 2008 bestätigen: Je geringer der familiäre Bildungsstand der Eltern, desto häufiger übertragen diese den Lehrern die alleinige Verantwortung für die Schulgestaltung und/oder diese rechnen sich tendenziell weniger Bedeutung bei der Gestaltung von Schule zu. Für Mitbestimmung und -gestaltung lassen sich demnach eher Eltern gewinnen, die über einen vergleichsweise hohen Bildungsabschluss verfügen. Schulen mit einem hohen Anteil Eltern mit vergleichsweise geringeren Bildungsabschlüssen haben es demzufolge deutlich schwerer, Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen. Darüber hinaus, so ein zweiter signifikanter Unterschied hinsichtlich der Bildungsabschlüsse, ergaben die Angaben der Eltern zur folgenden Aussage: „Ich habe großes Interesse daran, mich an der Mitgestaltung der Schule zu beteiligen“. Größeres Interesse äußerten wiederum die Eltern, die über vglw. hohe Bildungsabschlüsse verfügen. Daher gilt folgender weiterer Zusammenhang: Je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern, desto größer ihr Interesse, Schule mitzugestalten“ (vgl. JB 2008). Zwei Unterschiede, die 2007 festgestellt wurden, traten hingegen bei der aktuellen Befragung nicht mehr auf. Unterschiede hinsichtlich mitgestaltungskritischer Einstellungen konnten über die Schularten hinweg ausgeglichen werden, so dass zum einen Förderschuleeltern und Eltern der Gymnasien ähnlich wie die anderen Eltern Restriktionen der Mitgestaltung in der Schule wahrnahmen und zum anderen es nicht mehr die Eltern der Mittelschulen und Gymnasien waren, die deutlich häufiger mitgestaltungshemmende Einstellungen der Lehrer wahrnahmen. 2008 ließen sich zudem keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen Eltern unterschiedlich stark gebundener Schulen feststellen. D.h. sowohl Eltern gebundener als auch offener/teilweise gebundener Schulen mit Ganztagsangeboten nahmen Mitgestaltungsschranken gleich stark wahr und bewerteten die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ähnlich positiv.

Dieses Ergebnis verwies auf eine mögliche positive Entwicklung bei den Schulen mit offener bzw. teilweise gebundener Organisationsform. Diese Schulen hatten vermutlich Mitgestaltungsschranken im Verlauf der Zeit abbauen können und die Zusammenarbeit zumindest über deutlich mehr Informationen über schulische Angelegenheiten verbessern können. Denkbar ist auch, dass insbesondere bei offenen Organisationsformen Kritiker überzeugt werden konnten und sich mit der Ausgestaltung zusätzlicher Angebote arrangiert haben. Mithilfe der Einzelschulanalyse konnten von 2007 zu 2008 verschiedene Verlaufsmuster zu relevanten Einstellungen hinsichtlich von Partizipation beschrieben werden. Aus der Kenntnis der unterschiedlichen Bedingungen über Verfahren der Bedarfs- und Interessenermittlung ließen sich Ansatzpunkte zur Stärkung von Elternbeteiligung einzelschulisch erschließen (vgl. JB 2008).

Für die Mitsprache bei konzeptionellen Entscheidungen, so Aussagen der **2009 befragten Elternvertreter**, genügte es den meisten der befragten Eltern, die prinzipielle Möglichkeit zu haben, Fragen, Kritik, Meinungen und Vorschläge äußern zu können, über relevante Angelegenheiten informiert zu sein, bei grundsätzlichen Dingen gefragt zu werden sowie mitentscheiden zu können und damit die prinzipielle Möglichkeit zu haben, Einfluss nehmen zu können, wenn es nötig ist. Für die Arbeit der Elternvertreter war von Bedeutung, inwieweit die restliche Elternschaft bereit ist, sich ebenfalls mit Meinungsäußerungen und aktiver Mitwirkung am schulischen Geschehen zu beteiligen. Empfund sich der Elternvertreter als „Einzelkämpfer“ und ohne Unterstützung anderer Eltern, sank schnell die Motivation, sich für die Belange der Eltern an der Schule einzusetzen. Grundsätzlich konnte nicht von „den“ Eltern gesprochen werden, an jeder Schule gab es ambitionierte und weniger ambitionierte Eltern. Dennoch ließen sich anhand der Aussagen klare Unterschiede ausmachen, wie die Befragten die Elternschaft ihrer Schule wahrnahmen und sich die Zusammenarbeit mit der Schule und der Elternvertretung gestaltete. Durchweg zufrieden äußerten sich die Elternvertreter zweier Gymnasien über die Beteiligung der Elternschaft. Sie sprachen von einem engen Vertrauensverhältnis der Eltern untereinander, das sich aus den häufigen Kontakten entwickelt hatte. Die Bereitschaft zur Mitarbeit war gut ausgeprägt, viele Eltern machten aktiv mit und es war kein Problem, Eltern zur Mithilfe zu mobilisieren. Das ländlich gelegene Gymnasium profitierte auch hier von der Bekanntheit der Eltern untereinander, wodurch ein verzahntes und abgestimmtes Engagement möglich war. So wurden z. B. kurzfristig auch Großeltern in schulische Aktivitäten einbezogen, wenn Eltern verhindert waren. Auch die Elternvertretung einer Mittelschule schätzte die Eltern als überwiegend engagiert, interessiert und, nach einer direkten Ansprache, gern zur Mitarbeit bereit ein. Eltern direkt und sachbezogen auf ihre Mitwirkung anzusprechen wurde auch von anderen Elternvertretern als hilfreich angesehen. Selbst oder gerade bei Eltern, die sich wenig „eigeninitiativ“ zeigen, konnte so die Beteiligung etwas gesteigert werden. Weitaus typischer schienen allerdings Schulen

zu sein, deren Elternschaft, den Elternvertretern zufolge, wenig interessiert an schulischer Beteiligung oder diesbezüglich sehr gemischt war. Mehrere Elternvertretungen berichteten, dass sich die Elternschaft ihrer Schule zweiteilt. Auf der einen Seite standen die Eltern, welche interessiert, engagiert und oft präsent auf schulischen Veranstaltungen waren. Das waren „immer dieselben“ und häufig diejenigen, die „ohnehin viel arbeiten“ oder schon „Vereinsarbeit“ o. Ä. gewohnt waren. Die anderen wurden als Eltern charakterisiert, die kein Interesse zeigen, die „man das ganze Jahr nicht sieht“ und an die „nicht ranzukommen ist“. Es wurden zum Teil hohe soziale Barrieren wahrgenommen, die es erschwerten, Kontakt zu diesen Eltern zu bekommen. Die meisten Elternvertreter bemängelten diesen Zustand zwar, wurden dahingehend jedoch, bis auf die sehr engagierte Elternratsvorsitzende einer Mittelschule, nicht tätig. Das Desinteresse mancher Eltern war, so die befragten Elternvertreter, etwas, was hingenommen werden muss. Betraf die fehlende Beteiligung nicht den Großteil der Elternschaft, waren einige Elternvertreter sogar damit zufrieden. Ein Argument war dabei, dass der eingespielte „Stamm“ engagierter Eltern besser zusammenarbeitet, als wenn versucht wurde, möglichst viele Eltern(-meinungen) einzubeziehen. Es wurde als ausreichend erachtet, wenn das Verhältnis einigermaßen funktioniert und sich Eltern nach Bedarf praktisch beteiligen. Offensichtlich wurde diese Sichtweise an einer Grundschule, an der die Elternvertreter klar zwischen nicht interessierten Eltern trennen, interessierten Eltern, die klassenbezogen und bei Veranstaltungen mitwirken und der Gruppe der Elternsprecher, die sich dadurch auszeichnen, dass sie Verantwortung und Engagement für die gesamte Schule aufbringen. Dass sich Eltern allgemein lieber klassenbezogen einbringen und das Beteiligungsinteresse in höheren Klassenstufen abnimmt, schilderten mehrere Elternvertreter. Die Eltern fühlten sich weniger für die Schule als Ganzes verantwortlich. Demzufolge traten bezüglich der Beteiligung oft deutliche Unterschiede zwischen den Klassen auf, abhängig auch davon, wie interessiert der Klassenlehrer an einer Elternmitwirkung war. Fünf Elternvertretungen waren insgesamt mit der Beteiligung ihrer Eltern sehr unzufrieden. Dabei kann die Lage der Schule und Zusammensetzung der Schülerschaft eine Rolle gespielt haben. Befand sich die Schule in einem sozialen Brennpunkt, wo viele Schüler und Eltern mit Problemlagen auftreten, wurde die Elternarbeit, nach Aussage der Elternvertreter, erschwert. So war es bspw. den Lehrern der Förderschule trotz Engagement und Kompetenz oft nicht möglich, viele Eltern zu erreichen. Ebenfalls hemmend für eine erhöhte Beteiligung war laut der Befragten, wenn Eltern mangelnde Erfahrung mit Mitbestimmung, zu große Ehrfurcht vor dem Lehrer oder Distanz zur Schule hatten. Die Eltern schreiben dann gern der Schule die alleinige Verantwortung zu, sind kaum eigeninitiativ, wenig kritisch und haben keine Meinung dazu, was sich ändern sollte.

Im Rahmen der **vierten Elternbefragung 2012** waren die befragten Eltern aller Schularten und Klassenstufen vergleichsweise sehr häufig der Auffassung, dass es

klar geregelte Informationswege an der Schule ihres Kindes gibt (Zustimmung: 86,5%). Tendenziell ebenfalls zustimmend, äußerten sich die Eltern in Bezug auf das Vorhandensein regelmäßiger Rückmeldungsmöglichkeiten bei Elternabenden (75,4%), einen guten Eltern-Lehrer-Kontakt (66,8%) sowie das Einbeziehen der Eltern im Hinblick auf Veränderungen an der Schule ihres Kindes (59,2%). Des Weiteren nahm die Mehrheit der Eltern wahr, dass Elternengagement an der Schule gewürdigt wurde (76,6%). Bei der Bewertung der Höhe der Elternbeteiligung waren die Antworten hingegen eher gespalten. Annähernd die Hälfte registrierte eine hohe Elternbeteiligung, die andere Hälfte meldete eine eher nicht hohe Beteiligung zurück.

d) Kontakte und Informationen

Ca. 75% der Eltern von Mittelschulen und Gymnasien, so die Ergebnisse der **ersten Elternbefragung 2007**, fühlten sich trotz großer Unterschiede hinsichtlich der Einzelschulen und der Schulart, gut über die Ganztagsangebote und das Schulprogramm informiert⁶⁸. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Eltern, unabhängig von ihrem Ausbildungsniveau, an vollgebundenen Schulen deutlich besser informiert waren. Die Ergebnisse bestätigten ebenfalls die Annahme, dass Informiertheit zur allgemeinen Zufriedenheit der Eltern mit der Schule beiträgt. (vgl. JB 2007).

In Bezug auf die Informiertheit der Eltern konnte 2008 (**zweite Elternbefragung**) konstatiert werden, dass die Eltern sowohl hinsichtlich der Ganztagsangebote als auch des Schulprogramms angaben, etwas informierter zu sein als noch 2007. Die nachgewiesene geringe Zunahme konnte als eine erste Tendenz gedeutet werden, Eltern stärker in schulische Belange einbeziehen zu wollen. Möglicherweise resultierten diese Veränderungen auch aus den Rückmeldungen zur ersten Befragung beim 2. Netzwerktreffen der Projektschulen durch die TU Dresden, bei dem den beteiligten Schulen der enge Zusammenhang von Zufriedenheit und Informiertheit detailliert beschrieben wurde. Außerdem ließ sich feststellen, dass die Schularten insgesamt dichter beieinander lagen. Trotz dessen hatte die Tendenz weiterhin Bestand, dass die Eltern der Grundschule vor denen der Mittelschule und des Gymnasiums informierter zu sein schienen. Zuwächse an gut informierten Eltern verzeichneten hingegen vor allem die befragten Gymnasien. Die Informiertheit bezüglich ganztägiger Angebote ist für die Zufriedenheit mit Ganztagsangeboten sowie für die Zufriedenheit mit der Qualität entscheidend und spiegelt zugleich zentrale Aspekte elterlicher Partizipation wider. Dieser Zusammenhang konnte auf der Einzelschulebene nachgewiesen werden (vgl. JB 2008).

⁶⁸ „Gegenüber 87,2 Prozent gut informierter Mittelschuleltern im Hinblick auf die Ganztagsangebote sind es am Gymnasium nur noch 59,2 Prozent der Eltern. Bei der Informiertheit hinsichtlich Schulprogramm sind es an der Mittelschule 84,4 Prozent und am Gymnasium 68,6 Prozent der Eltern. Dieser Schulartenunterschied lässt sich damit begründen, dass sich an drei der Mittelschulen alle Schüler des jeweils befragten Jahrgangs zur Teilnahme an Ganztagsangeboten verpflichtet haben“ (JB 2007).

2009 im Zuge der **dritten schriftlichen Elternbefragung** gaben allerdings tendenziell weniger Eltern als die Jahre zuvor an, über die Ganztagsangebote der Schule gut informiert zu sein. Knapp 9 Prozent mehr Eltern äußerten, diesbezüglich über unzureichende Informationen zu verfügen. Diese Tendenz ließ sich an allen Schularten beobachten. Den größten Anteil gut informierter Eltern – wie bereits in den Vorjahren - von 88,7 Prozent wiesen die Grundschulen auf. Nur noch drei Viertel der Eltern von Mittelschulen, und damit fast 10 Prozent weniger, fühlten sich 2009 gut informiert. Eltern der Gymnasien und der einzigen befragten Förderschule waren mit einem Anteil von ca. 60 Prozent noch weniger informiert. Betrachtet man den Verlauf der Quote gut informierter Eltern von 2007 zu 2009, so lässt sich an den Mittelschulen und der befragten Förderschule ein steter Rückgang feststellen. Aufgrund der Entwicklung an Mittelschulen muss von einer Jahrgangsstufenabhängigkeit ausgegangen werden, die in enger Verbindung zum Teilnahmeschwund an Ganztagsangeboten gesehen werden muss. An den Grundschulen und Gymnasien hingegen konnten für 2008 die höchsten Anteile gut informierter Eltern konstatiert werden. Ließen sich bei den Grundschulen 2009 etwas geringere Anteile als noch 2007 (Ausgangspunkt) feststellen, so verzeichneten einzig die Gymnasien – trotz eines Rückgangs von 2008 zu 2009 - im Rahmen der dritten Befragungswelle einen höheren Anteil als 2007. Daher kann insbesondere für diese Schulart festgehalten werden, dass im Vergleich zum Anfang der Umsetzung der FRL GTA bzw. des Ausbaus der Ganztagsangebote die Eltern 2009 tendenziell informierter waren. Des Weiteren ließ sich beobachten, dass der bereits im Rahmen vorangehender Befragungen explorierte Zusammenhang von Zufriedenheit und Informiertheit auch 2009 weiterhin bestand. Der Rückgang an gut informierten Eltern an Schulen mit einem seit mehreren Jahren festverankerten Ganztagsbetrieb, hatte an einigen Schulen bereits Konsequenzen hinsichtlich der elterlichen Zufriedenheit. Diese Schulen sollten erneut daran arbeiten, ihre Eltern kontinuierlich, auch über ein bereits etabliertes und bewährtes Ganztagskonzept, zu informieren (vgl. JB 2009).

Was die Art und Häufigkeit des Kontaktes zwischen Eltern und Schule betrifft, war es den **2009 befragten Elternvertretern** zufolge an den meisten Schulen möglich, sich als Eltern bei Fragen und Problemen direkt an den jeweiligen Lehrer zu wenden. Schwierigkeiten entstanden, wenn Kontakte, wie an einer Grundschule, nicht möglich waren, weil die betreffenden Lehrer nachmittags nicht anzutreffen waren und sonstige Kommunikationsmöglichkeiten kaum zur Verfügung standen. Herausragend waren drei Schulen, die es eingerichtet hatten, dass fast jederzeit eine direkte Ansprache sowohl der Lehrer als auch der Schulleitung möglich war. Dies waren zum einen zwei Schulen, die durch ihre ländliche Lage, den engen Bezug der Eltern zur Schule und den informellen Umgang eine hohe Kontaktdichte herstellen konnten. Aber auch ein städtisches Gymnasium hatte es z.B. durch das

Bekanntgeben privater Telefonnummern erreicht einen regen Kontakt zu organisieren, was von den Elternvertretern durchweg als sehr vorteilhaft eingeschätzt wurde.

Als ebenfalls positiv für die elterliche Beteiligung wurde von den Vertretern bewertet, wenn Eltern untereinander in Kontakt stehen. Die Schulen, die dieses Ziel verfolgten, gaben unter anderem am Anfang des Schuljahres mit Einwilligung der Eltern Listen mit Kontaktdaten herum, so dass Eltern bei Bedarf schnell in Verbindung kommen können. Zwei Elternvertretungen schilderten, dass sich die Eltern ihrer Schule kaum kennen und ins Gespräch kommen, was auch negative Auswirkungen auf die Kontaktaufnahme zur Elternvertretung sowie für die gesamte Beteiligungskultur hatte.

Insgesamt sind für die Kontakte zwischen Schule und Eltern die Unterschiede bezüglich der Lage und Größe der Schule von Bedeutung. Die Lage in einer ländlichen Region kann von Vorteil sein, da, wie diese Elternvertreter berichteten, sich Eltern und Lehrer, oft schon aus außerschulischen Zusammenhängen, gut kennen. Die mitunter kurzen Wege ermöglichen spontane, bedarfsorientierte Treffen, vieles kann informell und „in Tür- und Angelgesprächen“ geklärt werden. Das gilt natürlich ebenso für die Arbeit der Elternvertreter selbst. Einen Nachteil bringen ländlich gelegene Schulen wiederum mit sich, wenn das Einzugsgebiet so groß ist, dass es schwer wird, kurzfristige Treffen zu vereinbaren und informelle Kontakte herzustellen. An Schulen mit einer geringen Schülerzahl ist es für Eltern ebenfalls einfacher Lehrer direkt anzusprechen und andere Eltern zu treffen, so dass zusätzlich organisierte Zusammenkünfte häufig überflüssig sind. Aber auch große Schulen können, bei einer entsprechend gut ausgebauten Informationskultur (z.B. Email-Verteiler, Homepage), eine hohe Kontaktdichte und Informiertheit der Eltern erreichen, wie einzelne Beispiele zeigten.

Elternvertreter, welche die Informationskultur an ihrer Schule sehr zufrieden stellend bewerteten, beschrieben diese als umfangreich und transparent. Positiv wurde von den Elternvertretern gewertet, wenn das Grundlegende zur Diskussion gestellt und Erklärungen zu Veränderungen gegeben wurden. Des Weiteren war für die Zusammenarbeit bedeutend, wenn es über das Schuljahr hinweg viele Elternbriefe gab, die Protokolle von Sitzungen z.B. des Elternrats zugänglich gemacht wurden oder es Infomaterialien und Abstimmungszettel für die Eltern gab, die nicht am Elternabend teilgenommen hatten.

Andere Elternvertreter waren im Großen und Ganzen mit der Informationspraxis zufrieden, weil sie „funktioniert“ und das Wichtigste regelmäßig mitgeteilt wurde. Die Elternvertreter schilderten jedoch auch Mängel. So wurde von einer Elternvertretung beklagt, dass ihnen als Eltern das Wissen über viele schulische Zusammenhänge und Hintergründe fehlt z.B. über die (möglichen) Tätigkeiten der Elternvertretung⁶⁹. An einer anderen Schule wurden sich von den Befragten

⁶⁹ Diese Eltern sind nicht als Elternsprecher, sondern als Fördervereinsmitglieder tätig. Dennoch zeigt die Aussage, dass die Elternvertretung der Schule wenig präsent zu sein scheint.

detailliertere Informationen gewünscht und mehr Wissen darüber, wie und welche Mitbestimmung an der Schule möglich ist. Negativ eingeschätzt wurde auch, wenn ausschließlich der Schulleiter bestimmt, welche Informationen an die Eltern herangetragen werden oder Eltern überraschend mit Entscheidungen konfrontiert werden, ohne dass eine vorherige Kommunikation darüber stattgefunden hätte.

Besonders negativ beurteilten die Elternvertreter zweier Grundschulen die Informationspraxis ihrer Schule. An einer Schule wurden Informationen häufig über Aushänge im Schulhaus bekannt gemacht, wodurch viele Eltern nicht erreicht wurden. Die andere Elternvertretung bemängelte, dass oftmals, von der Schulleitung gesteuert, Informationen überhaupt nicht an die Eltern weitergegeben wurden und Elternvertreter wie Eltern bewusst nicht einbezogen wurden.

Nur wenige Elternvertretungen sprachen von einer guten Zusammenarbeit. Diese Elternvertreter beschrieben einen engen Kontakt und ein Vertrauensverhältnis zu den Lehrern. Sie charakterisierten das Lehrerkollegium als aufgeschlossen und offen, wodurch eine gute Kooperation wachsen konnte. Andere Elternvertreter nahmen Lehrer eher als Hemmnis für ihre Mitwirkung wahr. Wenig förderlich war, wenn Lehrer keinerlei Interesse an einer Zusammenarbeit signalisierten, die über den Unterrichtsbedarf hinaus ging und kaum Erwartungen an eine elterliche Mitarbeit stellten. Diese Eltern fühlten sich dann häufig verunsichert und unerwünscht. Ihnen fehlte dazu das Wissen, in welcher Form eine Mitbestimmung möglich ist. Eine hohe Barriere war ebenso, wenn an der Schule ein von Lehrern (und der Schulleitung) dominiertes Rollenverhältnis vorherrschte. Die Lehrer sahen die Schule zu sehr als ihren alleinigen Wirkungsbereich und wollten die Dinge in der Hand behalten. Sie organisierten alle Aktivitäten und steuerten den Einbezug von Eltern, indem sie keinen Einblick auf Möglichkeiten zur Beteiligung gaben. Das Beispiel eines Gymnasiums zeigte, wie sehr die Einstellungen der Lehrer die Beteiligung bremsen können. Diese Elternvertretung war sehr ambitioniert, sich für Veränderungen einzusetzen und die Schulentwicklung voranzutreiben. Trotz gutem Verhältnis der Elternvertreter zur Schulleitung, verschlossen sich die Lehrer. Sie waren kaum Ansprechpartner für die Elternvertreter und wurden als abweisend und uninteressiert wahrgenommen. Es fand kein Dialog statt, den Elternvertretern fehlte es an einer sachlichen Kommunikation und Diskussion, so dass die Elternbeteiligung eher getrennt von der Lehrerschaft geschah. Dabei war es natürlich sehr personen- und klassenabhängig, wie willkommen Elternmitarbeit war. Dennoch repräsentiert das Lehrerkollegium die Offenheit der Schule gegenüber einer Elternbeteiligung und wie sehr diese gefördert wird. Von Bedeutung ist auch, wie die Schulleitung in diesem Zusammenhang agiert.

Insgesamt äußerte sich der Großteil der befragten Elternvertreter zwar mit ihrem Kontakt und der allgemeinen Arbeit der Schulleitung zufrieden. Dennoch zeigte sich, dass weitaus nicht alle Schulleiter gegenüber der Elternvertretung und Elternmitwirkung kooperativ waren. Wie bereits in Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium beschrieben, wurde hemmend für die Mitwirkung

wahrgenommen, wenn Schulleiter kein Interesse an der Beteiligung von Eltern zeigten, indem sie weder aktiv dazu aufforderten, noch positive Erwartungen damit verknüpften oder regelmäßig die Meinung von Eltern erfragten. Als kaum beeinflussbar erlebten Elternvertreter weiterhin die Schulen, an denen die Schulleitung nicht bereit war, Verantwortung an Eltern abzugeben. Diese Schulleiter steuerten sehr einseitig die Aktivitäten elterlicher Beteiligung und gaben durch mangelnde Informationen und Transparenz wenig Möglichkeit schulische Entscheidungen mitzubestimmen (vgl. JB 2009).

Am häufigsten resümierten die Elternvertreter ihr Verhältnis zur Schule und ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten ambivalent. Das heißt, die meisten Elternvertretungen konnten positive und negative Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule benennen. Das Ausmaß und die Qualität der Elternbeteiligung spielte für die allgemeine Bewertung jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Wenn die Zusammenarbeit im Sinne der Schüler funktionierte, wurde Zufriedenheit geäußert, selbst wenn in Bezug auf die Mitbestimmung deutliche Defizite benannt wurden. Manche Elternvertretungen beschrieben ihr Verhältnis zur Schule als „in Ordnung“, obwohl im Gespräch deutliche Kritik an der Schule im Hinblick auf die Elternmitwirkung geäußert wurde. Ob sich Elternvertreter im Resümee mit der bestehenden Beteiligung zufrieden äußerten oder nicht, hing nicht zwangsläufig davon ab, wie ausgeprägt die Elternvertreterarbeit tatsächlich war. Selbst Eltern, die kaum in ihrer Rolle als Elternvertreter agierten, äußerten sich als zufrieden, weil sie selbst wenig Anspruch an das Amt hatten, auch nicht unbedingt Verantwortung übernehmen wollten bzw. diese der Schule zuschrieben. Ebenso führte eine Unzufriedenheit mit dem bestehenden Verhältnis nicht unbedingt zur Aktivität, etwas zu ändern. Diesen Eltern fehlte es oftmals an Selbstsicherheit, Erfahrung und Engagement, wenn zu hohe schulische Barrieren für eine Elternbeteiligung wahrgenommen wurden. Zum Teil wandelten sich anfängliche Ambitionen in Resignation und Rückzug, wenn keine Signale von Seiten der Schule wahrgenommen und die Möglichkeiten zur Mitbestimmung als gering erachtet wurden. Die Gegebenheiten wurden dann hingenommen bzw. als unveränderbar angesehen und die Eltern arrangierten sich mit der Situation. Vor allem an Schulen, an denen die Schulleitung und Lehrerschaft sehr dominant auftraten, hielten Eltern, aus Unsicherheit, mangelnder Erfahrung und „nicht wissen wie“, aber auch aus einer gewissen Überzeugung und Pragmatismus heraus, am bestehenden Zustand fest.

e) Einbindung in die Qualitätssicherung und –entwicklung – interne Evaluation des GTA

Aus den **2012 durchgeführten Leitfadeninterviews mit den GTA-Koordinatoren, Schulleitern und weiteren bedeutsamen Evaluationsakteuren der Projektschulen** zum Thema „Schulinterne Evaluation und Qualitätsentwicklung“

ging hervor, dass fast alle Schulen Eltern- und Schülermeinungen auf verschiedene Art und Weise direkt (Eltern- bzw. Schülerbefragung) oder auch indirekt über die Eltern-/Schülersprecher oder den Eltern-/Schülerrat bzw. weitere Gremien im Rahmen ihrer internen Evaluation und zur Planung ihrer Angebote berücksichtigt hatten. Wichtig war den meisten interviewten Schulakteuren dabei, anzuführen, dass schnelle und spontane Reaktionen, Äußerungen und Verhaltensweisen der Eltern wie auch der Schüler im Sinne von Evaluationsergebnissen für die Qualitätsentwicklung genutzt wurden. Der häufige - oftmals auch informell-geprägte - Kontakt zwischen Eltern und Lehrern sehr kleiner Schulen, stellte nach Auffassung der Befragten ebenso Mitbestimmung, Informationen und Mitgestaltung am Ganztagsangebot und dessen Entwicklung sicher. Ein Einzelbeispiel zeigte, dass auch interne Evaluationen durch Mitglieder des Elternrats nahezu eigenverantwortlich im Rahmen einer vom Elternrat eingerichteten Evaluationsgruppe durchgeführt werden können. Diese Partizipationsmöglichkeit und zugleich das Engagement der Eltern an der Qualitätssicherung wurden allerdings durch mangelnde Kooperationsbereitschaft des Schulleiters und der Lehrergesamtheit ausgebremst. Trotz dieses Einzelfalles blieb die Beteiligung an der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Regel auf das Abfragen von Einschätzung/Bewertungen und Bedarfen sowie Angebotsinteressen beschränkt (vgl. ZB 2012).

Kritisch zu bewerten waren hierbei die Ergebnisse der **vierten Elternbefragung 2012** zur Einschätzung der Elterneinbindung in die GTA-Entwicklung und zu Evaluationsbemühungen der Schule. Zwei Drittel oder mehr der Befragten gaben an (eher) nicht regelmäßig nach Verbesserungsvorschlägen gefragt worden zu sein. Mehr als drei Viertel aller Befragten waren weder mündlich noch schriftlich zur Zufriedenheit mit der Schule ihres Kindes befragt worden. Daraus konnte geschlussfolgert werden, dass die befragten Schulen insgesamt betrachtet, weit von einer die Elterninteressen einbeziehenden Feedbackkultur entfernt waren, abgesehen von den Elternabenden.

Darüber hinaus ließen sich folgende Unterschiede und Zusammenhänge im Rahmen der vierten Elternbefragung 2012 ermitteln: 1) Hinsichtlich der GTA-Teilnahme unterschieden sich die Elternangaben bei den Items „regelmäßiges Fragen der Schule nach Verbesserungsvorschlägen“ und wahrgenommener „Eltern-Lehrer-Kontakt“. Anhand der Ergebnisse wurde erkennbar, dass Eltern, deren Kinder GTA besuchten, deutlich eher den Aussagen zustimmten als solche, deren Kinder nicht an GTA teilnahmen. Eltern von Schülern, die an GTA teilnahmen, meldeten somit eher zurück, dass sie regelmäßig nach Verbesserungsvorschlägen gefragt wurden. Diese Rückmeldungen schienen den Ergebnissen zufolge vor allem über das GTA stattzufinden. Folglich plausibel bewerteten diese Eltern auch gemäß dem bereits dargestellten Zusammenhang Eltern-Lehrer-Kontakte deutlich besser. Die jeweilige Aussage des Mittelwertes für beide Gruppen blieb dabei allerdings gleich.

Betrachtete man ergänzend die nicht signifikanten Unterschiede, so ließ sich auch dafür formulieren, dass hinsichtlich aller Aspekte, Eltern mit GTA-Schülern tendenziell die verschiedenen abgefragten Aspekte von Elternpartizipation besser bewerteten. Dass die Eltern in die GTA-Entwicklung eingebunden wurden, meinten stärker die Eltern von Grund- und Mittelschulen als Eltern von Gymnasien. Auf der Suche nach tendenziellen Unterschieden bei den sich nicht-signifikant voneinander unterscheidenden Mittelwerten fiel auf, dass bei nahezu allen Aussagen, die Eltern von Grundschulern eher zustimmten. Nur in Bezug auf „regelmäßige Rückmeldungsmöglichkeiten bei Elternabenden“ konnte für die Eltern der Gymnasien der höchste Mittelwert berechnet werden.

f) Partizipation und GTA

In den Augen der meisten **Elternvertreter (Gruppenbefragung 2009)** hatte das Ganztagsangebot zu keiner Neuorientierung der Mitbestimmungspraxis an ihrer Schule geführt. Nur an einem Gymnasium gab das Ganztagsangebot den Impuls für eine verstärkte Elternmitarbeit. Die wenigsten Elternvertreter jedoch assoziierten Mitbestimmung überhaupt mit dem Ganztagsangebot oder sahen darin eine direkte Verbindung. Erst während der Auseinandersetzung im Verlauf der Befragungen, kristallisierte sich bei den meisten Elternvertretern sukzessive die Meinung heraus, dass Ganztagsangebote grundsätzlich schon die Möglichkeit bieten, sich als Eltern mehr in das schulische Geschehen einzubringen, indem sie zur Auswahl der Angebote und ihrer Meinung befragt werden. Nur sehr vereinzelt berichteten Elternvertreter, dass Eltern an ihrer Schule auf eine Mitwirkung bei der Durchführung von Angeboten angesprochen worden waren. Die Reduzierung auf die Mitsprache anstelle eines aktiven Mitmachens kam den Eltern dabei entgegen. Die Beteiligung bei der Durchführung hielten die Befragten weniger für nötig und zeigten sich diesbezüglich kaum ambitioniert. Statt einer praktischen Beteiligung wollten die Eltern sich „nur“ in der Form einbringen, dass sie bei der Auswahl der Ganztagsangebote mitentscheiden wollen, Ideen und Vorschläge einbringen können und sich dadurch für die Qualität der Angebote einsetzen. Zur eigenen Durchführung würde es zudem an Zeit fehlen, den entsprechenden Kenntnissen und dem pädagogischen Wissen. Auch hier gilt, dass den Informationen über das Ganztagsangebot eine hohe Bedeutung zukommt. Die Elternvertretungen, die dahingehend ein Defizit an ihrer Schule sahen, wünschten sich detailliertere Informationen. Die Eltern wollen informiert und gefragt werden, was den meisten im Sinne von Mitbestimmung bereits ausreicht.

4.3.2 Schülerpartizipation

a) Wahrnehmung und Nutzung von Mitgestaltungsmöglichkeiten

Schüler wurden an den Schulen mit Ganztagsangeboten, so die ersten Ergebnisse aus den Gesprächen mit den **GTA-Koordinatoren der Schulen 2006**, teilweise durch systematische Befragungen im Sinne einer Bedarfsermittlung an den Planungen der Angebote beteiligt. Es wurde an vielen Schulen in diesem Zusammenhang nach den Interessen der Schüler in Bezug auf Ganztagsangebote gefragt. In der Regel konnten die Schüler sich frei für die verschiedenen Angebote entscheiden. Besonders im Modul 1 (Förderangebote) wurden die Schüler aber auch von den Lehrern in die „richtigen“ und „passenden“ Angebote gelenkt. Bei den Formen der Unterrichtsgestaltung hatten die Schüler, nach Aussage der Lehrer, hingegen eher keine Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. JB 2006).

Generell fiel die subjektive Einschätzung der Sekundarschüler im Rahmen der **ersten Schülerbefragung 2007** bezüglich der Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihren Schulen eher zurückhaltend bis negativ aus. Es konnte ermittelt werden, dass die Bereiche, welche eng mit dem Unterricht zusammenhängen wie z.B. Arbeitsweise im Unterricht, Unterrichtsthemen und solche, die eng mit Schule bzw. Unterricht verknüpft sind, wie Hausaufgabenregelungen, als Bereiche eingeschätzt wurden, in denen die Schüler am wenigsten mitbestimmen konnten. Zusammenfassend bedeutete das, dass bei den Dingen, welche für die Funktion der Institution Schule wesentlich sind, nur geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten von den Schülern gesehen wurden. Mitbestimmung bei Projekten bzw. der Planung derselben, welche sicherlich an den Schulen auch oft im Zusammenhang mit dem Unterricht angelegt sind, schien für die Schüler den Befunden zufolge eher möglich gewesen zu sein. Ca. die Hälfte der Schüler gab an, in die Planung von Projekten mit einbezogen worden zu sein. Demgegenüber standen aber auch ca. 20 Prozent der Schüler, bei denen diese Möglichkeit nicht bestand. Ein ähnliches Bild zeichnete sich bei der Mitbestimmung der Pausengestaltung ab. Der Bereich, bei dem die befragten Schüler die größten Mitbestimmungsmöglichkeiten angaben, war die Gestaltung der eigenen Klassenzimmer. Ca. zwei Drittel der Befragten (63,4%) konnten oder können dabei mitbestimmen. Ca. ein Viertel der Schüler sah diesbezüglich nur bedingt einen eigenen Handlungsspielraum und zwölf Prozent der Schüler gaben an, dass es für sie nicht möglich war, das eigene Klassenzimmer mitzugestalten. Nur ein Viertel der Befragten führte an, bei der „Angebotspalette von AGs“ mitbestimmen zu können. Drei Viertel dagegen sahen wenig (38,7%) bzw. keine (36,2%) Möglichkeit(en) über die angebotenen AGs mitentscheiden zu können (vgl. JB 2007).

Aus der **dritten schriftlichen Schülerbefragung 2009** ließ sich hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Grundschulern und deren Einschätzung

Folgendes ermitteln: Die höchste Zustimmung erhielt der Punkt „Ich werde gefragt, welche Angebote ich mir wünsche.“ Dieser Aussage stimmten insgesamt ca. 57 Prozent zu. Allerdings gab es hierbei zwischen den Schulen sehr große Unterschiede. Während sich an der Schule 18.1 ca. 97 Prozent in die Angebotsgestaltung einbezogen fühlten, waren dies an der Schule 20.1 nur ca. 41 Prozent. Im Vergleich zur Erhebung von 2008 (2. Schülerbefragung) stiegen die Partizipationsmöglichkeiten nach Grundschülersicht bei den Aspekten Pausengestaltung, Projektvorbereitung und Unterrichtsgestaltung etwas an. Jedoch war gerade die Zustimmung zu letzterem Punkt mit 18,5 Prozent (auf Einzelschulebene zwischen ca. 12 und 23%) nicht sehr ausgeprägt. Eine negative Tendenz im Vergleich zum Vorjahr war bei der Klassenzimmergestaltung erkennbar. Die Schüler der vierten Klassenstufe gaben an, signifikant mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Bereichen Klassenzimmer- und Pausengestaltung als die Schüler der dritten Klassenstufe zu haben. Bei den anderen Aspekten gab es in Abhängigkeit von der Klassenstufe nur geringfügige Unterschiede. Auch in den Jahren zuvor hatten tendenziell eher die Schüler der vierten Klassen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten angegeben als ihre Mitschüler der dritten Klassen. Im Vergleich zu den Angaben der vierten Klassen von 2008 erhöhten sich die Werte bei den vierten Klassen bei der dritten Welle – bis auf die Klassenzimmergestaltung – deutlich (vgl. JB 2009).

2012 im Rahmen der vierten Schülerbefragung wurde deutlich, dass weiterhin nur ein gewisser Teil der Grundschüler bei einigen Aspekten reale Partizipationsmöglichkeiten für sich an seiner Schule sah. Die höchste Zustimmung erhielten die Punkte „Ich kann mitbestimmen, was wir in den Pausen machen.“ (MW 2,93) und „Ich werde gefragt, welche Angebote ich mir wünsche.“ (2,80). Allerdings gab es teilweise diesbezüglich zwischen den Schulen sehr große Unterschiede. Während sich an der Schule 18.1 ca. 90 Prozent in die Angebotsgestaltung einbezogen fühlten, waren dies an der Schule 19.1 nur ca. 41 Prozent. Während es bei allen Aspekten im Vergleich zur dritten Welle einen leichten Zugewinn gab, war die Einschätzung zu den Aspekten Angebotsgestaltung, Pausengestaltung und Partizipation im Rahmen von Projektarbeit im Vergleich zur Befragung von 2009 weiterhin deutlich positiver, als zu den Aspekten Klassenzimmergestaltung und Unterrichtsgestaltung (vgl. JB 2012)

b) Einstellungen, Wünsche und Ressourcen zu Mitgestaltungsmöglichkeiten

Der Aussage „In der Schule werde ich oft nach meiner Meinung gefragt.“ stimmten insgesamt im Rahmen der **ersten Schülerbefragung 2007** nur ca. 44 Prozent der befragten Sekundarschüler ‚voll und ganz‘ oder ‚eher‘ zu. Der Aussage „Lehrer sollten uns Schüler mehr mitbestimmen lassen.“ wurde, im Vergleich zu den abgefragten Aussagen, am stärksten zugestimmt. 86,2 Prozent aller befragten

Schüler stimmten dieser Aussage ‚voll und ganz‘ bzw. ‚eher‘ zu. Der Wunsch nach mehr Mitbestimmung war bei den Schülern vorhanden. Der Aussage „Ich kann das Schulleben mitgestalten.“ wurde nur bedingt zugestimmt. So gaben durchschnittlich 36 Prozent der Befragten an, dieser Aussage ‚voll und ganz‘ bzw. ‚eher‘ zuzustimmen. Die Varianz der Zustimmung bei den einzelnen Schulen lag hierbei zwischen 28,8 und 46,7 Prozent. „Ich fühle mich für die Schule mitverantwortlich.“ – diese Aussage bestätigten insgesamt nur ca. 37 Prozent der befragten Schüler zu. Ca. 10 Prozent der Schüler stimmten dieser Aussage ‚voll und ganz‘ und weitere 27,2 Prozent ‚eher‘ zu. Die Schüler der Gymnasien fühlten sich dabei signifikant mehr mitverantwortlich für ihre Schule als die Schüler der Mittelschulen. Bei der Aussage „Die Arbeit der Schülerversammlung halte ich für sehr wichtig.“ wurde nach der Einstellung zur Gremienarbeit bzw. dem Delegationsprinzip gefragt. Wie schätzten die Schüler die Bedeutung der Schülerversammlung ein? Ca. 72 Prozent hielten die Arbeit der Schülerversammlung für sehr wichtig. Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass sich eine große Mehrheit der Schüler zum einen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten wünschte, zum anderen allerdings nur ca. 37 Prozent der Schüler angaben, sich für die Schule selbst auch mitverantwortlich zu fühlen (vgl. JB 2007).

Bei der Auswertung der Schülerangaben der Mittelschulen und Gymnasien im Zuge der **dritten Befragungswelle 2009** gab es im Vergleich zu den beiden Vorjahren keine deutlichen Veränderungen, allerdings waren anhand der Werte einzelner Aspekte bestimmte Tendenzen bzw. Entwicklungen zu erkennen. Eine Mehrheit der Schüler der Sekundarstufe I (ca. 59%) fühlte sich weiterhin „nicht“ oder „eher nicht“ für die Schule mitverantwortlich, allerdings war eine leicht abnehmende Tendenz dieser Anteile erkennbar. Der Aussage „Lehrer sollten uns Schüler mehr mitbestimmen lassen“ stimmte weiterhin eine deutliche Mehrheit der Befragten (ca. 79%) – wenn auch mit abnehmender Tendenz - zu. Eine leichte Steigerung der Zustimmung erfolgte zur Aussage „Wenn der Unterricht zu Ende ist, will ich die Schule nicht mehr sehen.“ 73,1 Prozent der befragten Siebent- und Achtklässler stimmten dieser Aussage zu. Die größten Unterschiede zwischen den Angaben der Mittelschüler und der Gymnasiasten gab es hinsichtlich der Aussage „Ich fühle mich für die Schule mitverantwortlich.“ Zu allen drei Erhebungszeitpunkten (2007, 2008, 2009) stimmten die Gymnasiasten dieser Aussage signifikant häufiger als ihre Altersgenossen an den Mittelschulen zu. (vgl. JB 2009).

Relativ konstant - nach zunächst zunehmenden Zustimmungsanteilen von 2007 zu 2009 - waren die Werte der Sekundarschüler im Rahmen **der vierten Schülerbefragung 2012** zur Aussage „Wenn der Unterricht zu Ende ist, will ich die Schule nicht mehr sehen“ geblieben. Auch bei der Befragung 2012 stimmten mehr als zwei Drittel der befragten Schüler (68,6%) dieser Aussage zu (vgl. JB 2012). Interessant war insbesondere die Entwicklung der zustimmenden und ablehnenden

Schüleranteile hinsichtlich der Aussagen „Lehrer sollten uns Schüler mehr mitbestimmen lassen“ sowie „Ich fühle mich für die Schule mitverantwortlich“ (siehe Tabelle 40). In Bezug auf die erste Aussage ließ sich im Verlauf feststellen, dass seit 2007 die Schüler tendenziell immer seltener dieser Auffassung sind. Demgegenüber kann zur zweiten Aussage von einer gegenteiligen – wenn auch geringfügigen - Tendenz ausgegangen werden. Zunehmend scheinen sich die befragten Schüler für ihre Schule mitverantwortlich zu fühlen, möglicherweise auch infolge einer stärkeren Einbeziehung der Schüler in die Schul- und Angebotsgestaltung. Ergänzt wird diese Entwicklung durch die Ergebnisse zur Aussage „In der Schule werde ich kaum nach meiner Meinung gefragt“, die für 2012 im Vergleich zu 2009 einen leicht geringere Zustimmung als noch 2009 erhielt. Vor diesem Hintergrund wird auch die Entwicklung zur ersten Aussage plausibel, dass der Wunsch nach einer stärkeren Mitbestimmung nämlich geringfügig zurückgegangen ist. Nach wie vor muss allerdings auch 2012 immer noch von einer Mehrheit von Schülern ausgegangen, die sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten von den Lehrern wünschen. Folglich ließe sich nach Meinung der Schüler auch 2012 von hohen Partizipationsbedarfen ausgehen.

Tab. 40: Aussagen zur Partizipationskultur an der Schule (2007 – 2009, 2012)

Aussage	2007	2008	2009	2012
	MW*			
„Wenn der Unterricht zu Ende ist, will ich die Schule nicht mehr sehen.“	2,73	2,89	3,05	2,93
„In der Schule werde ich kaum nach meiner Meinung gefragt.“	-	2,26	2,33	2,30
„Lehrer sollten uns Schüler mehr mitbestimmen lassen.“	3,32	3,17	3,04	2,98
„Ich fühle mich für die Schule mitverantwortlich.“	2,17	2,24	2,31	2,32

*MW von 1=„stimmt gar nicht“ bis 4=„stimmt voll und ganz“

4.4 Zusammenschau der Ergebnisse in Kurzform

Die Stärkung der Schüler- und Elternpartizipation ist aus Schulleitersicht vergleichsweise kein zentrales Ziel innerhalb des Ganztags.

Die Erhöhung der Elternbeteiligung am Schulleben rangierte 2008 auf Rang 23 von 25 der potenziellen (abgefragten) Ganztagsziele. Schülerbeteiligung und –mitverantwortung nahm knapp davor den 22. Platz ein. Beide Aspekte haben aus Schulsicht daher nur randständige Bedeutung im Rahmen der Ganztagskonzeption. Im Rahmen der 5. Schulleiterbefragung rangierte die Schülerbeteiligung auf dem 15. Rang und die Elternpartizipation auf dem 16. Rang von 17 abgefragten möglichen Zielen.

Mitsprache der Eltern vor allem beim Umgang mit Hausaufgaben und im Bereich der Ganztagsangebote

Die häufigste Mitsprache der Eltern fand beim Umgang mit Hausaufgaben und bei der Gestaltung der Freizeitangebote statt. Hingegen sind Eltern an der Verteilung finanzieller Mittel, der Auswahl geeigneter Kooperationspartner, der Gestaltung des Schulkonzepts sowie Unterrichtsgestaltung und –planung bisher kaum eingebunden. Eine Zunahme der Beteiligung und Mitsprache von Eltern ließ sich von 2007 zu 2008 an den Mittelschulen und Gymnasien vor allem in den Bereichen Förderangebote, Hausaufgabenumgang sowie Gestaltung des Schultages feststellen. Die Beteiligung der Eltern an vollgebundenen Schulen und Grund- sowie Förderschulen hinsichtlich zahlreicher schulischer Aspekte war 2007 vergleichsweise deutlich umfangreicher. 2008 bestand kein Unterschied mehr zwischen den Schulen mit verschiedenen Organisationformen. Der Unterschied zwischen den Schularten war hingegen auch 2008 nachweisbar. Als eindeutige Grenze elterlicher Mitbestimmung wird aus Sicht der Elternvertreter der Unterricht wahrgenommen.

Von Eltern wurde ein hohes Potenzial zur Elternbeteiligung bei der Erarbeitung und Durchführung von GTA geäußert.

In die Erarbeitung der GTA waren ca. 14% (2007 und 2008) der Eltern eingebunden. Ca. 12% beteiligten sich an der Durchführung einzelner GTA. Aktiv brachten sich hingegen nur knapp 4% ein. Eltern an Schulen mit (nahezu) vollgebundenen Organisationsformen sind deutlich umfangreicher in die Erarbeitung der GTA eingebunden. Weiterhin zeigen sie nach eigener Auskunft eine hohe Bereitschaft in die Erarbeitung und Durchführung der Angebote von der Schule einbezogen zu werden. Ansprache durch die Schule ist dabei ein zentrales Moment.

In einem Viertel aller Steuergruppen zu GTA sind Eltern, in 15% sind Schüler beteiligt, an freien Schulen mit GTA deutlich mehr Einbindung der Eltern und Schüler.

An knapp 28% aller Schulen sind 2013 Elternvertreter/Eltern in eine Gruppe zur Steuerung des Ganztags eingebunden (2008: 37%, 2011: 25%). Schülervertreter/Schüler sind demgegenüber nur an 15,3% der Schulen darin involviert. Schulen in freier Trägerschaft weisen gegenüber denen in öffentlicher Trägerschaft höhere Beteiligungsquoten von Eltern und Schülern auf.

Lehrer wünschen sich eine höhere Elternbeteiligung bei GTA.

Lehrer (aller Schularten, vor allem von Mittelschulen, weniger von Förderschulen) wünschen sich, Eltern stärker in die Erarbeitung und Durchführung von GTA einbeziehen zu können.

Einzelanschulisch sehr unterschiedlich ausgeprägte Beteiligungskultur.

Es besteht eine große Heterogenität zwischen den einzelnen Schulen hinsichtlich des Umfangs der Eltern- und Schülerbeteiligung. So sind bereichsspezifische Differenzen bis zu knapp 75% feststellbar. Kleine Schulen haben Vorteile hinsichtlich des Kontaktes zwischen Eltern und Lehrer. Schulen im kleinstädtischen und ländlichen Raum haben es aufgrund der oftmals zahlreich vorhandenen informellen Kontakten der Eltern untereinander oftmals leichter, Eltern zur Mitarbeit zu gewinnen. An großen Schulen lässt sich durch Elternbriefe, Sitzungsprotokolle, Informationsmaterialien, Email-Verteiler, Adress- und Telefonlisten der Eltern und mglw. auch der Lehrer eine umfangreiche Informations-, Kommunikations- und Beteiligungskultur etablieren. Schulen in sozialen Brennpunkten haben deutlich mehr Schwierigkeiten, Eltern einzubeziehen.

Weniger als ein Viertel der Eltern gab mitgestaltungskritische Einschätzungen ab. Die Mehrheit bewertet die Möglichkeiten positiv. Eine Ganztagesteilnahme befördert positive Einschätzungen der Möglichkeiten.

Ca. 90% der Eltern sind mit der Zusammenarbeit mit Schule zufrieden (Zunahme der Zufriedenheit von 2007 zu 2008). Nur knapp ein Viertel der Eltern ist der Auffassung, dass Mitgestaltungsmöglichkeiten begrenzt sind (Abnahme von 2007 zu 2008). 17% vertreten die Meinung, dass Lehrer kein Interesse daran haben, Eltern stärker in die Mitgestaltung einzubeziehen (Abnahme von 2007 zu 2008). 22,6% sind der Auffassung, Schulgestaltung ist alleinige Aufgabe der Lehrer. Knapp 50% haben ein großes Interesse sich an der Mitgestaltung von Schule zu beteiligen (vgl. Ergebnisse 2008). Es zeigte sich, dass Eltern deren Kinder am GTA teilnehmen, optimistischere Mitbestimmungseinstellungen und – einschätzungen aufweisen.

Eine deutliche Mehrheit der Eltern ist über die Ganztagsangebote umfassend informiert.

60 bis 90% der Eltern geben an, über das Ganztagsangebot der Schule informiert zu sein. Die Spanne wird durch die unterschiedliche GTA-Beteiligung und die Möglichkeit zu einer GTA-Teilnahme verursacht (vgl. JB 2009). 2012 melden ca. 87% der Eltern das Vorhandensein klarer Informationswege an den Schulen ihrer Kinder zurück.

Elternkontakte untereinander sind für eine hohe Beteiligung Voraussetzung. Möglichkeiten zu Mitsprache sollten vorhanden sein. Der Ganztag bietet aus Sicht der Eltern zusätzliche Möglichkeiten, sich zu beteiligen.

Dass Elternvertreter konzeptionell an Schulentwicklungsprozessen beteiligt werden möchten, ist an den Projektschulen nur an einer einzigen Schule gegeben. Den Eltern ist es vielmehr wichtig, prinzipiell die Möglichkeit zu haben, erstens Fragen, Kritik, Meinungen und Vorschläge zu äußern, zweitens über relevante Angelegenheiten informiert zu werden und drittens bei grundsätzlichen Dingen um ihre Meinung gebeten zu werden. Gerade Ganztagsangebote bieten nach Auffassung der Elternvertreter, zusätzliche Möglichkeiten, Elternmeinungen zu berücksichtigen. Kontakte unter der Elternschaft sind bedeutsam für die Arbeit der Elternvertretung. Leichter zu erreichen ist hingegen klassenbezogenes Engagement.

Eine ausgeprägte Informationskultur stellt eine Grundvoraussetzung der Elternpartizipation dar. Außerdem sind einzelschulisch Bedarfe, Wünsche und Ressourcen der Eltern bei der Konzeption eines Elternbeteiligungskonzeptes und bei der Umsetzung bestimmter Maßnahmen zu berücksichtigen.

Es ließen sich positive Zusammenhänge zwischen Informiertheit und Elternzufriedenheit, Informiertheit und Wahrnehmung von Mitbestimmungsbarrieren, Bildungsabschlüssen und Interesse an Mitgestaltung sowie von Bildungsabschlüssen und der Wahrnehmung von Verantwortung für die Mitgestaltung von Schule feststellen.

Eine systematische Feedbackkultur, die über bereits etablierte Rückmeldungsmöglichkeiten (Elternabende, Tür-und-Angel-Gespräche) hinausgeht, ist an sächsischen Schulen mit GTA nur in Ansätzen vorhanden.

Für drei Viertel gibt es in Elternabenden regelmäßige Rückmeldungsmöglichkeiten. Zwei Drittel melden zurück, (eher) nicht von der Schule regelmäßig nach Verbesserungsvorschlägen gefragt zu werden. Mehr als drei Viertel aller Eltern sind weder mündlich noch schriftlich zu ihrer Zufriedenheit mit der Schule im Sinne einer internen Evaluation befragt

worden. Eltern, deren Kinder an GTA teilnehmen, stimmen eher der Aussage zu. Darüber hinaus bewerten diese den Eltern-Lehrer-Kontakt, das Elternengagement und die Rückmeldungsmöglichkeiten positiver.

Schülermeinungen und -interessen werden vor allem bei der (Aus-)Wahl von GTA sowie bei Projekten und der Klassenzimmergestaltung berücksichtigt.

Weniger hingegen bei Bereichen, welche eng mit dem Unterricht zusammenhängen wie z.B. Arbeitsweise im Unterricht, Unterrichtsthemen und solche, die eng mit Schule bzw. Unterricht verknüpft sind. Bei Projekten und bei der Klassenzimmergestaltung erhielten Schüler dagegen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Schüler wünschen sich von Lehrern mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten.

86,2% (2007) bzw. 80% (2009) der Schüler sind der Auffassung, dass Lehrer sie mehr mitbestimmen lassen sollten. Mitverantwortlich fühlen sich nur ca. 37% (2007) bzw. 41% (2009) der Schüler. Schüler von Gymnasien sehen sich gegenüber Mittelschülern häufiger mitverantwortlich. Tendenzen: Weniger Schüler sind der Auffassung, dass Lehrer sie mehr mitbestimmen lassen sollten, mehr Schüler fühlen sich mitverantwortlich für die Schule.

4.5 Gelingensbedingungen und Empfehlungen

Aus der Auswertung insbesondere der qualitativen Befunde zu den Gruppenbefragungen mit Elternvertretern im JB 2009, konnten bereits Empfehlungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus wie auch für den Ausbau von Elternbeteiligung formuliert werden. Diese haben für den Fortgang der Umsetzung ganztägiger Angebote und die damit verbundene Partizipation von Eltern und Schülern an Sachsens Schulen Relevanz. Angeführte Beispiele zu den dargestellten Empfehlungen stammen von den Projektschulen der wissenschaftlichen Begleitung.

➤ **Bewusstmachen von Vorteilen**

Die Grundlage für eine beidseitig gewinnbringende Elternbeteiligung ist, dass die Schule den Sinn und Zweck eines Einbezugs von Eltern für die partnerschaftliche Zusammenarbeit erkennt. Um Beteiligung zu fördern, muss diese als sinnvoll und nicht als zusätzlicher Arbeitsaufwand erachtet werden. Den Schulen muss bewusst sein, worin die Gründe und Vorteile einer etablierten Mitbestimmung von Eltern liegen. Erst aus dieser Überzeugung heraus kann die Elternbeteiligung ein Ziel werden, an dem im Rahmen der schulischen Entwicklung gearbeitet wird. Empfehlenswert dafür kann sein, Fortbildungen durchzuführen, die aufzeigen, welchen Nutzen Elternbeteiligung für den schulischen Kontext hat und wie diese unter den schulspezifischen Bedingungen ermöglicht und gefördert werden kann.

➤ **Wirksamkeitserfahrungen**

Ebenso müssen die Eltern den Nutzen ihrer Mitwirkung für sich oder ihr Kind erkennen können. Um sich motiviert einzubringen, müssen in der Arbeit auch Vorzüge gesehen werden. Besonders für die Elternvertreter sollten die Vorteile, die sie mit dem Amt verbinden (z.B. mehr Informationen und Einblicke, enger Kontakt zur Lehrerschaft, Einflussnahme), von der Schule geschaffen werden. Allgemein gilt, dass Meinungen nicht nur pro forma abgefragt werden sollten, sondern erkennbar in Entscheidungsprozesse einfließen müssen. Haben Eltern das Gefühl, dass ihre Bedenken in Überlegungen einbezogen werden und ihre Mitwirkung konstruktiv genutzt wird, steigt die Motivation, sich, eventuell auch verstärkt bei konzeptionellen Dingen, zu beteiligen. Deshalb bedarf es an der Schule im Vorhinein der Auseinandersetzung in den Schulgremien: Wo können und wollen Eltern mitbestimmen? In welchen Bereichen ist ihre Beteiligung sinnvoll und auch umsetzbar? Ist sie bei allen erwünscht oder gibt es Vorbehalte?

➤ **Information und Transparenz**

Da eine gut funktionierende Informations- und Kommunikationskultur zwischen Schule und Elternhaus die mindeste Form und Voraussetzung von elterlicher Beteiligung darstellt, muss die Schule regelmäßig und umfassend über die wichtigsten Sachverhalte informieren. Um viele Eltern zu erreichen, ist es von Vorteil, auch auf abwechslungsreiche Alternativen, wie Email-Verteiler, eine ansprechende aktuelle Homepage oder für jeden zugängliche Protokolle, zurückzugreifen. Grundlegende Entscheidungen sollten zur Diskussion gestellt werden und es bedarf rechtzeitiger Ankündigung und Erklärung, wenn Änderungen bevorstehen. Da Eltern oftmals über zu wenig Einblick in die schulischen Zusammenhänge verfügen, kann eine Aufklärung darüber (z.B. über thematische Elternabende) zu mehr Transparenz verhelfen. Auch die Formen und Methoden des Unterrichts sollten davon nicht ausgeschlossen sein.

➤ **Kommunikation und Kontakte**

Für einen engen Kontakt zwischen Schule und Elternhaus ist es notwendig, direkte Kontaktmöglichkeiten und –angebote zu schaffen. Es sollten Ansprechpartner vorhanden sein, die regelmäßig zur Verfügung stehen und auch allen Eltern bekannt sind. Wenn möglich, ist es von Vorteil, kurzfristige, bedarfsorientierte Termine für Eltern einzurichten (z.B. Elternsprechtage). Den Eltern sollte es gegenüber den Lehrern wie der Schulleitung möglich sein, Kritik und Probleme zu äußern und in einen konstruktiven Dialog treten zu können.

➤ **Kontakt der Eltern untereinander**

Kennen sich die Eltern der Klasse bzw. Schule untereinander gut und haben häufigen Kontakt, wirkt sich dies positiv auf die Beteiligung aus. Dementsprechend kann der Austausch von Seiten der Schule und der Elternvertretung vorangetrieben werden, indem bspw. die Kontaktdaten von Eltern und Lehrern verteilt werden und gemeinsame Veranstaltungen, auch mit informellem Charakter, organisiert werden.

➤ **Identifikation mit der Schule**

Inwieweit sich Eltern für die Schule ihres Kindes einsetzen, hängt maßgeblich davon ab, ob das Schulklima von einer angenehmen Atmosphäre, einem guten Miteinander und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist. Die Identifikation mit der Schule erhöht sich, wenn Eltern das Verhältnis zwischen der Schule, den Schülern und dem Elternhaus positiv wahrnehmen und selbst etwas aktiv dazu beitragen konnten. Eine höhere Identifikation mit der Schule

steigert auch das Interesse der Eltern, sich über die kind- und klassenbezogenen Interessen hinaus für die Schule als Ganzes einzusetzen.

➤ **An den Interessen von Eltern ansetzen**

Um Eltern zu erreichen, die sich bisher weniger engagiert bezüglich einer Beteiligung gezeigt haben, kann es hilfreich sein, Themen aufzugreifen, die ihnen wichtig sind. Eltern zeigen vor allem an Sachverhalten Interesse, die einen konkreten Bezug zum eigenen Kind bzw. zur Klasse haben. Beispiele eines solchen Aufgreifens von Themen sind Elternstammtische mit Vorträgen, die Eltern interessieren (LRS, Mobbing, Prävention, Gewalt etc.) oder auch Sprechstunden bei denen die Lernentwicklung des Kindes im Mittelpunkt steht.

➤ **Realisierbare Angebote schaffen**

Damit das Ziel von mehr Elternbeteiligung sinnvoll umgesetzt werden kann, muss auch bekannt sein, welche Formen der Mitbestimmung und Mitwirkung unter den vorliegenden schulspezifischen Bedingungen realisierbar und von den Eltern gewünscht und erfüllbar sind. Es müssen Angebote und Möglichkeiten der aktiven Beteiligung geschaffen werden, die Eltern nicht überfordern und die an deren Kompetenzen und Ressourcen anknüpfen. Dabei müssen auch die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Eltern berücksichtigt werden. Es bietet sich an, Eltern direkt und sachbezogen auf eine Mitwirkung anzusprechen.

➤ **Klare Struktur und Aufgabenverteilung**

Die Mitarbeit von Eltern wird erleichtert, wenn schulische und elterliche Zuständigkeiten getrennt und die jeweiligen Aufgaben eindeutig festgelegt sind. Dafür braucht es verbindliche und klare Absprachen. Damit keine einseitige Überforderung entsteht und Eltern(vertreter) nicht als Einzelkämpfer agieren, sollten Verantwortlichkeiten auf mehrere Personen übertragen werden. Für Elternvertreter wie für eingebundene Eltern müssen der zeitliche Aufwand und die mit der Tätigkeit verbundenen Aufgaben schon im Vorhinein abschätzbar sein. Möglich in diesem Zusammenhang sind auch Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen bspw. innerhalb des Elternrates einer Schule (z.B. Arbeitsgruppe Evaluation). Allerdings ist hierbei ein regelmäßiger respektvoller Austausch der Ergebnisse mit der Schulleitung, dem GTA-Koordinator und den Lehrern sowie weiterer relevanter Schulbeteiligter sicherzustellen.

➤ **Wertschätzung**

Beteiligung sollte von Seiten der Schule anerkannt werden. Besonders Eltern, die engagiert sind und sich einsetzen, die den Zusammenhalt fördern und andere motivieren können, sollten von der Schule entsprechend gefördert und unterstützt werden.

➤ **Mitsprache bei konzeptionellen Entscheidungen**

In Bezug auf ihre Mitsprache genügt es den meisten Eltern, Fragen, Kritik und Vorschläge äußern zu können, in relevanten Angelegenheiten informiert und gefragt zu werden und prinzipiell die Möglichkeit zur Einflussnahme zu haben. Eine gute Möglichkeit dies zu realisieren, sind bspw. Evaluationen der Elternmeinungen. Diese Grundlage für eine Elternbeteiligung muss von jeder Schule geschaffen werden. Erst darauf aufbauend ist ein Ausbau der Elternmitgestaltung möglich.

➤ **GTA als Bereich der Mitbestimmung**

Die Ganztagsangebote als Möglichkeit zur Mitbestimmung sind noch ausbaufähig. Es ist wichtig, die Eltern weiterhin darüber zu informieren, zu befragen und für deren Ideen und Vorschläge offen zu sein. Wenn eine Beteiligung bei der Durchführung von Angeboten von beiden Seiten gewünscht ist, muss berücksichtigt werden, ob die Eltern über genügend Zeit und die nötigen Kompetenzen verfügen, damit keine Überforderung z.B. im Umgang mit größeren Schülerzahlen auftreten. Möglichkeiten der sporadischen Beteiligung z.B. bei Projekttagen kommen Eltern jedoch häufig eher entgegen als eine langfristige, zeitintensive Einbindung.

➤ **Interesse und Unterstützung durch die Schule**

Wenn von den Eltern zu hohe Barrieren für ihre Beteiligung wahrgenommen werden, erschwert dies die Zusammenarbeit immens. Indem von Seiten der Schule kein Interesse an einer Elternmitarbeit signalisiert wird, kein Einblick in das schulische Geschehen und die Mitbestimmungsmöglichkeiten gegeben wird und ein durch die Schule dominiertes Rollenverständnis vorherrscht, verschließt sich die Schule gegenüber elterlicher Mitwirkung. Um einen entsprechenden Wandel herbeizuführen, muss eine Haltungsänderung bei Schulleitung und Lehrerkollegium stattfinden. Dazu gehören einerseits der Willen und die Überzeugung vom Sinn der Elternbeteiligung. Darüber hinaus aber auch die Bereitschaft, die eigene Rolle und den bisherigen Umgang mit Eltern zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Ebenso müssen Schulleiter wie Lehrer bereit sein, Verantwortung zu teilen und Kontrollbefugnisse abzugeben bspw. indem auf Eltern zugegangen sowie die Planung und Organisation für bestimmte Aktivitäten weitergegeben wird.

5. Organisation der Schultage⁷⁰

5.1 Gestaltung der Tagesstruktur/Rhythmisierung als zentrales Element der Ganztagsgestaltung

Der Aspekt der Gestaltung der Tagesstruktur/Rhythmisierung ist einer der zentralen Aspekte in der Diskussion bzw. Gestaltung einer Schule mit Ganztagsangeboten. Unter der Überschrift „Gegenstand der Förderung“ in der FRL GTA (SMK 2007, S. 1) wurde bereits an zweiter Stelle auf das „Kernelement der Rhythmisierung“ hingewiesen und damit eine Voraussetzung formuliert, der sächsische Schulen nachkommen mussten, damit Ganztagsangebote vom Freistaat Sachsen gefördert werden.

Zunächst wird im Allgemeinen unter Rhythmisierung die Ausgewogenheit des Schultages mit allen seinen Bestandteilen (vgl. Handreichung zur FRL GTA) verstanden. Ausgewogenheit bedeutet hierbei immer einen adäquaten Wechsel von Phasen der An- und Entspannung unter Berücksichtigung des Biorhythmus der Lernenden. „Rhythmus beinhaltet damit ordnende und gliedernde Elemente, zugleich aber auch Aktivitätsunterschiede, Spannungswechsel und Gegensätze“ (Holtappels 2007, S. 8). Die folgenden drei Begrifflichkeiten zum Aspekt der Rhythmisierung haben in die Diskussion Eingang gefunden und beziehen sich auf verschiedene Ebenen von Schule. Der Hauptfokus der Betrachtungen der wissenschaftlichen Begleitung lag auf der äußeren Rhythmisierung.

Äußere Rhythmisierung (Fokus: Tagesstruktur bzw. Tagesrhythmus): Dieser Begriff bezieht sich auf die Schule als Ganzes. Äußere Rhythmisierung lässt sich nach Höhmann (2007, S. 5) bspw. an einen veränderten Umgang mit Fächerstrukturen, einer veränderten Taktung sowie der Einführung rhythmischer Strukturen in den Schultag beobachten. Bereits bei der Betrachtung verschiedener Stundentafeln lassen sich Phasen der An- und Entspannung im jeweiligen Schultag erkennen, die auf eine unterschiedliche Gewichtung von Anspannungs- und Entspannungsanteilen hinweisen. Ein idealer Schultag beginnt mit offenen Strukturen bspw. in Form eines gleitenden Unterrichtsbeginns. Genauso wichtig ist ein adäquater Abschluss des Schultages, der bezüglich der Anspannung und Konzentration des Unterrichts langsam ausklingt.

Ein zweiter wichtiger Aspekt ist die Länge der Unterrichtseinheiten, die sich anhand verschiedener Stundentafeln vergleichen lässt. 45-minütige Unterrichtsstunden waren und sind zum Teil immer noch traditioneller Standard. Derart kurze Unterrichtseinheiten sind jedoch ungeeignet, einen methodisch

⁷⁰ Laut Vertrag: Art und Weise der aktuellen Zeitstruktur der Schultage mit GTA, Erfahrungen und bewährte Strukturen, gewünschte Rahmenbedingungen.

abwechslungsreichen binnendifferenzierten und -rhythmisierten Unterricht zu gestalten. Stattdessen wird die Einführung so genannter Blockstunden empfohlen. Diese zeitlich verlängerten Unterrichtseinheiten bieten dabei zusätzliche Freiräume für den Wechsel zwischen „Lern- und Sozialformen, zwischen un gelenkten und gelenkten Lernphasen, zwischen Arbeits- und Spielzeiten“ (Holtappels 2007, S. 10), ermöglichen zudem die Verlängerung der Pausenzeiten und haben positive Effekte hinsichtlich der Entzerrung des Schultags.

Längere Pausen eröffnen drittens neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Entspannungsphasen einerseits und zur Entzerrung des Schultages andererseits. Mithilfe geblockter Stunden und größerer Pausen kann an Schule, wie Höhmann und Kummer belegen, deutlich Stress und Hektik sowie Rängeleien und Gewalt reduziert werden (vgl. Höhmann/Kummer 2007, S. 14). „Bis eine Unterrichtsstunde beginnt, kann viel Zeit vergehen: Ankommen, auspacken, aufmerksam werden. [...] Dreimal statt viermal Tasche einpacken und auspacken, dreimal statt viermal die Klasse versammeln, dreimal statt viermal Hausaufgaben kontrollieren“ sowie Räume wechseln (ebd., 2007, S. 14). Die Lehrer gewinnen infolge dessen mehr Lehr- und die Schüler mehr Lernzeit.

Die Analyse von Stundentafeln ermöglicht einen ersten Einblick hinsichtlich der umgesetzten äußeren Rhythmisierung, inwieweit der Schultag im Sinne einer stärkeren Ausgewogenheit von An- und Entspannungsphasen Potenziale für den Unterricht und die Pausengestaltung aufweist (vgl. Kamski 2007, S. 16). Eine beobachtete Ausgeglichenheit bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese auf tieferliegenden Ebenen qualitativ effektiv umgesetzt wird. Eine Analyse der Stundentafeln gibt zwar Aufschluss über die Tagesstruktur und lässt Aussagen über Unterrichtsdauer, Pausen und Zeiten von ganztägiger Betreuung zu, sagt aber nichts über die tatsächliche Gestaltung der Unterrichts- und Pauseneinheiten sowie Einheiten anderer Angebote aus.⁷¹ Ein weiteres Problem besteht darin, bewerten zu können, wann etwas adäquat ausgewogen ist und wann nicht. Eine solche Beurteilung kann nur über die Schüler und die Lehrer befragt oder beobachtet werden.

Binnenrhythmisierung (Fokus: Unterrichtseinheiten, Pausengestaltungen, Gestaltung der GTA): Binnenrhythmisierung ist nach Höhmann „die Rhythmisierung, die der Lehrer und die Lehrerin in ihrem Unterricht praktizieren oder das nicht unterrichtende pädagogische Personal in seinen Angeboten herstellt“ (2007, S. 4). Diese Rhythmisierungsdimension bezieht sich somit auf die Ebene des

⁷¹ „Der Stundenplan allein sagt noch nichts über die Lernkultur aus. Ob es differenzierte Arbeitsphasen mit Freiarbeit und Wochenplan, also mit offenem und selbstgesteuertem Lernen, frontale Wissensvermittlung oder innovative Lern-Arrangements gibt, lässt sich daraus nicht ableiten“ (Kamski 2007, S.16).

Unterrichts und der zusätzlichen Angebote. Allerdings können ebenfalls Pausen verschiedenartig gestaltet sein und unterschiedliche Erholungs- und Entspannungsangebote bereithalten, so dass m. E. auch diese mit dem Fokus auf die Binnenrhythmisierung betrachtet und beschrieben werden können.

In Bezug auf die Unterrichts- bzw. Angebotsebene ist eine binnerrhythmisierte und damit binnendifferenzierte, idealerweise verlängerte Unterrichtseinheit durch den Einsatz verschiedenster Methoden und Sozialformen gekennzeichnet. Empfehlungen bezüglich Methoden sind u. a.: die Umsetzung von Freiarbeit, Wochenplanarbeit, fächerübergreifender und -verbindender Unterricht, Projektarbeit u. Ä. (vgl. Handreichung zur FRL GTA 2005 und 2007). Als Sozialformen wird der Wechsel zwischen Arbeit im Plenum, Paararbeit, Gruppen- und Einzelarbeit u. Ä. nahe gelegt. Binnenrhythmisierung und Unterrichtsentwicklung bedingen sich hierbei wechselseitig. Höhmann zählt zur Binnenrhythmisierung außerdem eine veränderte Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden und dem Lernen, eine veränderte Aufbereitung von Themen sowie eine abgewandelte Feedback-, Bewertungs- und Benotungspraxis hinzu (vgl. Höhmann 2007, S. 5).

Innerhalb der Anfangsphase des Unterrichts ist es im Allgemeinen von Bedeutung die zeitliche und organisatorische Struktur offen zu legen, Übergänge zu vorherigen Inhalten herzustellen, Klarheit über Unterrichtsziele zu schaffen sowie Methoden und Arbeitsaufträge sinnvoll zu erläutern. Vor dem Hintergrund eines binnerrhythmisierten Unterrichts sollte diese Phase auch dazu dienen, die Motivation der Schüler für die kommenden Themen aufzubauen und zu einer Phase der Konzentration hinzuführen. Rituale spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige und strukturierende Rolle. Während des Stundenverlaufs ist für den Lehrenden wichtig, angemessen zwischen Lehr- und Unterrichtsformen im Dienste der Wissensvermittlung und Wissensaneignung sowie des Kompetenzerwerbs zu wechseln. Nicht eindeutig zu definieren ist hierbei jedoch der Begriff der Angemessenheit. Ein angemessener Wechsel kann nicht pauschal definiert werden, sondern ist von zahlreichen situativen Bedingungskonstellationen abhängig. Ein nichtangemessener Wechsel hingegen führt zur Ineffizienz bei der Wissensvermittlung, zu Teilnahmslosigkeit, Langeweile und Unkonzentriertheit bei den Schülern, die sich beobachten lässt. Nicht nur der Lehrende hat einen großen Einfluss auf die Gestaltung des Unterricht bzw. der Angebote, sondern auch die räumlichen Bedingungen entscheiden über Chancen der Umsetzung eines binnendifferenzierten und -rhythmisierten Unterrichts. Fest verankerte Zweier-Bankreihen beispielweise ermöglichen nur beschränkt die Umsetzung einer effektiven Gruppenarbeit.

Der Orientierung am individuellen Leistungsvermögen, an der Leistungsbereitschaft und an den Bedürfnissen nach Entspannung sowie an den Interessen der Lernenden

kann nur durch eine stärkere Binnendifferenzierung des Unterrichts und durch ein flexibles methodenkompetentes Lehrerhandeln entsprochen werden. Durch die Beobachtung der Lehrer- und Schülerreaktionen und Interaktionen können Hinweise für die Angemessenheit der Methoden, Sozialformen und Unterrichtsmaterialien gewonnen und erste Beurteilungen in Bezug auf einen angemessenen Wechsel von Phasen der An- und Entspannung getroffen werden.

Innere Rhythmisierung: (Fokus: Lernende)

Diese Dimension umschreibt zum einen, inwiefern die Schule den Schülern Freiräume zur Verfügung stellt, die sie entsprechend ihrem individuellen Lerntempo gestalten und entsprechend ihrem Bedürfnis nach Entspannung nutzen können und zum anderen, wie Schule mithilfe von gezielten Fördermaßnahmen oder Binnendifferenzierungen im Unterricht, Leistungsunterschiede der Schüler berücksichtigen kann: „Schülergerechte Rhythmisierung bedeutet, den individuellen Lernrhythmus der Lernenden, ihre Lernvoraussetzungen und Lernzugänge in den Mittelpunkt zu stellen, zumindest aber zu berücksichtigen“ (Holtappels 2007, S. 8f.). Die Tempi der Schüler sind äußerst heterogen, so dass diese nicht per se vom Lehrpersonal berücksichtigt werden können. Vielmehr geht es darum, inwieweit die Schule als Organisation der Heterogenität der Schüler durch offene Unterrichtsformen, eine selbstständige Pausengestaltung und durch das Prinzip der freiwilligen Teilnahme an selbstgewählten zusätzlichen Angeboten gerecht wird. Die Schüler sollten ihrem individuellen Lerntempo und ihren Bedürfnissen gemäß Gestaltungsräume in Schule erhalten, die sie für sich nutzen können. Die Raumgestaltung im Allgemeinen und das Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten im Schulgebäude und auf dem Schulgelände im Speziellen können die innere Rhythmisierung unterstützen. Durch leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen im Unterricht oder separate Förderangebote für bestimmte Schülergruppen kann auf die Individualität des Schülers sinnvoll eingegangen werden.

5.2 Methoden und Themen der wissenschaftlichen Begleitung zur Organisation der Schultage

Zur **Organisation der Schultage** sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgende Aspekte untersucht worden:

- Organisationsform der GTA-Schulen
- Bedeutung der Ganztagsangebote für Schulwoche und Schuljahr
- Gestaltung der Tagesstruktur in einer Schule mit Ganztagsangeboten
- Gestaltungsmerkmale des Schultages (z.B. Blockunterricht)
- Umsetzung einer Binnenrhythmisierung
- Lehrer-, Eltern- und Schülereinschätzungen hinsichtlich der Gestaltung der Tagesstruktur

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

- Standardisierte Eltern- und Schülerbefragungen
- Standardisierte Schulleiterbefragungen
- Interviews mit Schulverantwortlichen (Schulleiter, GTA-Koordinator)
- Beobachtungsbögen bei ganztägigen Beobachtungen in den Schulen der qualitativen Begleitforschung. Leitfragen dabei waren:
 - Welche Gestaltungsmöglichkeiten sind im Spannungsfeld zwischen Unterrichtsstunden, Pausen und Ganztagsangeboten an den sächsischen Schulen vorzufinden?
 - Besitzen die Schulen Tagesstrukturen, die es ermöglichen, der Leistungsfähigkeit der Schüler gerecht zu werden?
 - Werden im Zuge der Umsetzung der Ganztagskonzeptionen Veränderungen der unterrichtlichen Praxis wahrnehmbar (z.B. Binnenrhythmisierung, Blockunterricht und methodische Vielfalt)?
 - Findet ein angemessener Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen im Schultag statt?

5.3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Organisation der Schultage

5.3.1 Grundlegende Aspekte zur Gestaltung und Organisation des Ganztagsangebots

Bedeutung des Aspektes für die Ganztagskonzeption

Grundsätzlich ist für fast alle Schulen die Gestaltung eines schüler- bzw. lerngerechten Tagesrhythmus auch 2013 eines der zentralen Ziele bei der Umsetzung der Ganztagskonzeption (siehe Punkt 2.3.4). 95,5 Prozent der befragten Schulleiter gaben an, dass ihnen dieser Aspekt im Zusammenhang mit dem Ganztags sehr (55,5%) bzw. eher (40,0%) wichtig ist. Im Vergleich zu den zurückliegenden Jahren ist die Bedeutung dieses Aspektes an den Schulen weiter gestiegen. Lag der schüler- und lerngerechte Tagesrhythmus bei der Schulleiterbefragung 2008 in der Rangliste der Ziele noch auf dem sechsten Platz, so kletterte dieser Aspekt in der Befragung 2010 bereits auf den dritten Rang und bei der Erhebung 2013 war dies sogar das zweitwichtigste Ziel im Zusammenhang mit der Ganztagskonzeption der Schulen.

Entscheidung für GTA-Modell

Im Zusammenhang mit der seit 2005 bestehenden Förderrichtlinie waren die Möglichkeiten hinsichtlich der Entscheidung für ein bestimmtes GTA-Modell und die damit verbundene Organisation des Schultages sehr offen gefasst. Wie bereits unter 2.3.1 angeführt wurde, ist acht Jahre nach Beginn der Förderrichtlinie GTA weiterhin vorrangig ein offenes GTA-Modell (46,1%) und mit steigendem Anteil ein teilweise gebundenes GTA-Modell (38,0%) an den sächsischen Schulen vorzufinden. Mit der Entscheidung für das offene bzw. teilweise gebundene Modell wird zunächst noch keine Entscheidung über die Gestaltung der Tagesstruktur vorgegeben. Dennoch sind natürlich die organisatorischen Möglichkeiten in der Tagesgestaltung bei einem voll gebundenem Modell andere als bei dem offenen bzw. teilweise gebundenen Modell.

Einordnung des Ganztagsangebots im Schuljahr

Ein Aspekt, welcher in der anfänglichen Betrachtung eine geringere Rolle einnahm, rückte in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus: die Stellung des Ganztagsbetriebs im Schuljahresverlauf. Auch bei diesem Punkt besitzt die grundsätzliche Anlage des Ausbaus der Ganztagsangebote in Sachsen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss. Das Förderinstrument – die Förderrichtlinie GTA – ermöglichte den Schulen eine optionale Ergänzung bzw. Erweiterung des Unterrichts bzw. des bisherigen Schultages mit Ganztagsangeboten. Das heißt, das Ganztagsangebot der Schulen ist zunächst ein zum regulären Schultag freiwilliges und organisatorisch additives Angebot, welches ganz anderen Rahmenbedingungen

als dem Unterricht unterliegt. Dadurch definiert sich aber auch eine grundsätzlich nachgeordnete Stellung des Ganztagsangebots gegenüber dem Kerngeschäft von Schule, dem Unterricht. Dieser Ansatz wird insbesondere bei der Betrachtung der personellen Ressourcen in Bezug auf die Lehrer der Schulen eine zentrale Rolle spielen.

Der terminliche Beginn des Ganztagsangebots im Schuljahr war bislang bereits an vielen Schulen nicht mit dem Beginn des Schuljahres gleichzusetzen, sondern hatte einen späteren Startzeitpunkt (z.B. nach den Herbstferien). Dafür lassen sich verschiedene Ursachen anführen. Zum einen steht dies für die Nachrangigkeit des Ganztagsbetriebs gegenüber dem regulären Schulbetrieb. Zu Beginn eines Schuljahres müssen erst einmal die beteiligten Akteure die im Zusammenhang mit dem Unterricht stehenden Anforderungen (Schulleitung: Stundenplangestaltung und Lehrereinsatz; Lehrer: Stoffverteilungspläne und Zusammenarbeit mit Kollegen, z.B. auf Klassenstufenebene etc.) bewältigen. Aber auch aufgrund der Förderpraxis und den damit verbundenen Verwaltungsabläufen in den Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur waren teilweise zu Beginn des Schuljahres die finanziellen Rahmenbedingungen für viele Schulen noch nicht abschließend geklärt und die Schulen hatten noch keinen Zuwendungsbescheid. Auch wenn der Beginn des Ganztagsangebots an den Schulen mit Beantragung eines vorzeitigen Maßnahmenbeginns entsprechend den Wünschen der Schulen erfolgen konnte, führte dies bei den Schulen zu Unsicherheiten und Schwierigkeiten bei Planung und Vorbereitung der Umsetzung des Ganztagsangebots. Beispielsweise gestaltete sich der Vertragsabschluss mit externen Kooperationspartnern aus diesem Grund recht schwierig.

Im Zusammenhang mit den veränderten finanziellen Rahmenbedingungen der Förderung vieler Schulen mit Ganztagsangeboten hat sich in den letzten Jahren der GTA-Umfang eines Schuljahres verringert. Die größte Veränderung hat, anhand der Angaben aus der Schulleiterbefragung 2011, hinsichtlich der Anzahl der Angebote stattgefunden. Ca. 43 Prozent der Schulen gab an, dass sich bei ihnen die Anzahl der Angebote verringert hatte. Bei einem Viertel der Schulen (25,3%) hatte sich die Anzahl der Schüler pro Angebot erhöht. Eine weitere Kompensationsstrategie lag in der Reduzierung der Anzahl der Termine im Schuljahr pro Angebot vor. Erneut gab ca. ein Viertel der befragten Schulen (24,8%) an, dass sich die Anzahl der Termine für ein Angebot verringert hat. Dies steht somit für eine weitere Kompensationsstrategie sinkender Fördermittel. Um nicht Angebote ganz streichen oder Honorare senken zu müssen, beginnen die Ganztagsangebote im Laufe der Schulhalbjahre deshalb später bzw. enden eher.

Organisation des Ganztagsangebots in einer Schulwoche

Die in der KMK-Definition vorgegebenen Mindeststandards mit drei Tagen und sieben Zeitstunden waren aufgrund der bereits bestehenden Strukturen und Rahmenbedingungen grundsätzlich keine Hürde für die beteiligten sächsischen Schulen. Zu nennen sind z.B. die Grundschule-Hort Kooperation (s. Kap. 3.4), der Umfang der Stundentafel in der Sekundarstufe I und besonders in der Sekundarstufe II sowie natürlich bereits bestehende Strukturen der Nachmittagsgestaltung (Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften etc.), welche es an den sächsischen Schulen bereits gab. Im Schuljahr 2009/2010 gab es mit der durchschnittlichen Anzahl von ca. 28 bis 30 Ganztagsangeboten je Schule in der Regel ein sehr breites Spektrum im Ganztagsangebot. Die Verteilung dieser Angebote war abhängig von den gewählten Organisationsmodellen der Schulen. Folgende Ausprägungen ließen sich schulartspezifisch feststellen (vgl. JB 2010):

An den **Grundschulen** ließ sich ein Trend zu Angeboten, die sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag stattfanden beobachten. Der zeitliche Umfang der GTA war hingegen gesunken und verwies somit auf einen geringeren Anteil ganztägiger Angebote an einem Schultag. Folgende Ausprägungen einer sächsischen Grundschule mit GTA kamen am häufigsten vor: Ganztagsangebote sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag an drei Tagen in der Woche mit einem täglichen Zeitumfang von bis zu zwei Zeitstunden. Bei den **Mittelschulen** waren insgesamt sachsenweit die folgenden Merkmale einer ganztägigen Organisationsform an Mittelschulen am häufigsten zu beobachten: GTA an vier Tagen in der Woche mit einem zeitlichen Umfang von bis zu zwei Zeitstunden, Angebote finden vor allem im Anschluss an den Unterricht statt und es können alle Schüler nach verbindlicher Anmeldung am Ganztage bzw. den Angeboten teilnehmen. Die populärsten Ausprägungen eines sächsischen **Gymnasiums** hinsichtlich der Organisationsform sind: tägliche Ganztagsangebote für alle angemeldeten Schüler im Anschluss an den Unterricht mit einem zeitlichen Umfang von bis zu zwei Zeitstunden.

5.3.2 Veränderungen in der Tagesstruktur – allgemeine Einschätzungen

Einschätzungen der Lehrer zur Organisation des Ganztags

Im Rahmen der **sachsenweiten Lehrerbefragung 2010** der wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie GTA wurden die Lehrer gebeten, ihre Meinung zu verschiedenen Kriterien der Gestaltung des Ganztagsangebots (Grad der Verbindlichkeit, Verortung der GTA im Tagesverlauf und Anzahl der Tage mit GTA) anzugeben. In der folgenden Tabelle sind die sachsenweiten Ergebnisse zu den abgefragten Dimensionen einer ganztägigen Schulorganisation dargestellt:

Tab. 41: Ausgestaltung einer Schule mit GTA – Lehrer 2010 (Angaben in Prozent)

	Gesamt	GS	MS	Gym	FÖS
Verbindlichkeit					
Alle Schüler einer Klasse nehmen verbindlich an den Angeboten teil	5,9	5	5,4	5,2	12
Einige Angebote sind für alle verpflichtend, weitere können gewählt werden.	17,9	12	24,1	17,1	20,2
Einzelne Schüler nehmen für einen bestimmten Zeitraum nach Anmeldung verbindlich an den GTA teil.	70,9	80	63,5	71	64,3
Alle Schüler einer Klasse können freiwillig ohne Anmeldung an den GTA teilnehmen.	5,2	3,1	7	6,6	3,5
Verortung GTA im Tagesverlauf (Mehrfachantworten)					
vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn	17,6	17,5	18,6	14,4	21,9
zwischen den Unterrichtsstunden	35,2	30	39	35,5	39,2
nach den Unterrichtsstunden	97,8	98,8	96,7	98,2	97,4
Anzahl Wochentage					
einen Tag	2,4	1,9	1,4	2,9	5,7
zwei Tage	4,3	3,5	4,1	5,4	5
drei Tage	29	37	25,9	17,6	37,5
vier Tage	40,8	35,6	47,6	44,1	30,5
täglich	23,5	22	21	30	21,2

Unabhängig von Schulartunterschieden präferierten die befragten Lehrer mehrheitlich folgendes Ganztagsmodell: Die Ganztagsangebote sollen an drei bis fünf Tagen nachmittags stattfinden und von Schülern besucht werden, die sich verbindlich für einen bestimmten Zeitraum für die Ganztagsangebote angemeldet haben. Hinsichtlich der einzelnen Kriterien lassen sich folgende Differenzierungen benennen.

Verbindlichkeit der Angebote

Den Ergebnissen zufolge wünschte sich die große Mehrheit der befragten Lehrer (ca. 71%) eine Schule mit GTA, an der sich die Schüler freiwillig für GTA, dann allerdings für einen bestimmten Zeitraum verbindlich, entscheiden können. Nur 5,9 Prozent der Lehrer befürworteten die allgemein verbindliche Teilnahme aller Schüler einer Klasse, die Kombination von verbindlichen und freiwilligen Angeboten wurde noch von ca. 18 Prozent unterstützt. Demzufolge sprach sich weniger als ein Viertel aller befragten Lehrer für obligatorische GTA aus. Eine völlig offene Teilnahme an den Ganztagsangeboten war jedoch auch nur für ca. fünf Prozent der Lehrer vorstellbar.

Verortung der Angebote im Tagesverlauf

Fast alle befragten Lehrer befürworteten Ganztagsangebote im Nachmittagsbereich, im Anschluss an den Unterricht. Interessanter ist die Anzahl der Befürworter integrativer Angebote. Etwas mehr als ein Drittel aller befragten Lehrer konnte sich eine Integration von Ganztagsangeboten in den Vormittagsbereich vorstellen. Dies zeigt, dass eine große Gruppe der sächsischen Lehrer eher das additive Modell bevorzugte. Schulartvergleichend ließ sich diese Dominanz des Wunsches nach additiven Angeboten bei allen Schularten feststellen.

Anzahl der Schultage mit GTA

Wie auch bei der Lehrerbefragung der Projektschulen 2009 wünschte sich die Mehrheit der befragten Lehrer 2010 vier GTA-Tage für das Ganztagsangebot ihrer Schule. Fast zwei Drittel der befragten Lehrer (64,3%) wünschten sogar Ganztagsangebote an vier oder fünf Wochentagen. Nach Schularten differenziert konnte festgehalten werden, dass die Mehrheit der befragten Mittelschullehrer und der Lehrer an den Gymnasien sich für vier Tage (47,6% bzw. 44,1%) entscheiden würde. Der häufigste Wunsch von Lehrern der Grund- und Förderschulen bezog sich auf drei Wochentage (37% bzw. 37,5%).

Einschätzungen der Eltern zur Organisation des Ganztags

Die Organisation der Tagesstruktur einer Schule mit Ganztagsangeboten ist für die Eltern von zentraler Bedeutung. Dieser Aspekt, z.B. die Einrichtung von verbindlichen Angeboten im Nachmittagsbereich oder die Qualität der Essensversorgung, kann letztendlich auch ein Kriterium der Schulauswahl für die Eltern sein. Dies erfordert von den Schulen ein entsprechendes Konzept mit einer überzeugenden Umsetzung. Die wissenschaftliche Begleitung erfragte auch die Einschätzung der Eltern zu verschiedenen Aspekten der Organisation der Tagesstruktur (vgl. JB 2012).

Vorausgeschickt werden soll die hohe grundsätzliche Zufriedenheit der Eltern mit den Ganztagsangeboten an der Schule ihres Kindes. In der folgenden Tabelle sind drei Bereiche differenziert nach Schulart und GTA-Teilnahme dargestellt:

In der Einschätzung der Eltern sind einige Unterschiede zu erkennen. Die Eltern von Schülern, die an GTA teilnehmen, sind insgesamt deutlich zufriedener mit dem Angebot und der Qualität der GTA. Tendenziell trifft dieser Zusammenhang auch auf die Einschätzung der Essensversorgung zu.

Tab. 42: Elternzufriedenheit in Abhängigkeit von der GTA-Teilnahme*

Zufriedenheit mit ...	Gesamt	GS	MS	Gym
	MW*			
dem Angebot an GTA				
GTA-Schüler	3,30	3,48	3,20	3,27
Nicht-GTA-Schüler	2,97	3,16	3,02	2,92
der Qualität der GTA				
GTA-Schüler	3,26	3,36	3,17	3,27
Nicht-GTA-Schüler	2,91	3,05	2,87	2,91
der Essensversorgung				
GTA-Schüler	2,82	2,95	2,60	2,89
Nicht-GTA-Schüler	2,72	2,68	2,60	2,77

* Mittelwerte auf einer Skala von 1 „unzufrieden“ bis 4 „sehr zufrieden“.

Einschätzung zum Tagesrhythmus

Eine Mehrheit der befragten Eltern nahm auch bei der **Elternbefragung 2012** viele Ziele der Schulen hinsichtlich der ganztägigen Bildung und Betreuung als umgesetzt wahr. Dennoch wiesen die Vergleiche insgesamt auf eine skeptischere Einschätzung als noch 2009 hin. Die Elternmeinungen hinsichtlich der Entwicklung eines entspannteren Lern- und Tagesrhythmus gehen auseinander. In der nachfolgenden Übersicht werden die Schulartunterschiede hinsichtlich der Befragungszeitpunkte 2009 und 2012 abgebildet.

Tab. 43: Rückblickend entspannterer Lern- und Tagesrhythmus nach Schulart 2009 und 2012

	Jahr	GS	MS	Gym
	MW*			
Rückblickend entspannterer Lern- und Tagesrhythmus	2009	2,77	2,46	2,35
	2012	2,79	2,31	2,38

* Mittelwerte auf einer Skala von 1=„trifft nicht zu“ bis 4=„trifft voll zu“.

Die Eltern der Grundschüler schätzten im Zusammenhang mit der Einführung des Ganztagsbetriebs am ehesten eine Entwicklung hin zu einem entspannteren Lern- und Tagesrhythmus ein. Zurückhaltender wurde dies von den Eltern der Mittelschüler und Gymnasiasten beurteilt. Während an den Grundschulen und Gymnasien die Einschätzung mit einer minimalen positiven Tendenz stabil war, sank bei den Mittelschuleltern die Zustimmung.

Empfundene Belastung der Schüler in der Schule

Die Schüler aller Schularten sollten bei den **Schülerbefragungen 2009 und 2012** die Frage: „Wie oft findest Du Deinen Schultag anstrengend?“ beantworten. Der Gesamtmittelwert von 2,47 verweist auf sehr verteilte Einschätzungen. Neben der

größten Gruppe an Schülern, welche den Schultag manchmal anstrengend finden (55,6%) gab es auch ein reichliches Drittel (37,7%) an Schülern, die ihren Schulalltag meistens anstrengend finden. Nur ein kleiner Prozentsatz der befragten Schüler (5,2%) gab an, den Schulalltag immer anstrengend zu finden. In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte nach Schulart und Klassenstufe nochmals differenziert dargestellt:

Tab. 44: Einschätzung des Schultages (2009 und 2012)

	„Wie oft findest du deinen Schultag anstrengend?“	
	2009	2012
	Angaben in MW*	
Grundschule	2,20	2,25
3. Klasse	2,20	2,30
4. Klasse	2,20	2,18
Mittelschule	2,52	2,54
6. Klasse	2,48 (7. Klasse)	2,60
8. Klasse	2,54	2,45
Gymnasium	2,55	2,50
6. Klasse	2,53 (7. Klasse)	2,39
8. Klasse	2,58	2,52
11. Klasse	-	2,64
Gesamt	2,48	2,47

*MW: 1=„nie“, 2=„manchmal“, 3=„meistens“, 4=„immer“

Anhand der Werte lässt sich resümieren, dass sich das Belastungsempfinden der Schüler in den vergangenen Jahren kaum verändert hat. Die Mittelwerte bei den einzelnen Schularten sind relativ konstant geblieben. Grundsätzlich geben die Schüler der weiterführenden Schulen etwas häufiger an, ihren Schultag als anstrengend zu empfinden. D.h. für die Schüler der Mittelschulen und Gymnasien, dass ca. 40 Prozent ihren Schultag meistens und ungefähr weitere fünf bis sieben Prozent ihren Schultag immer als anstrengend empfinden. Die Teilnahme am Ganztagsangebot beeinflusst das Empfinden bezüglich eines anstrengenden Schultages nur kaum. Die Mittelwerte bei den Mittelschulen und Gymnasien sind für beide Gruppen nahezu identisch. Allein die Grundschüler, welche Ganztagsangebote besuchen, geben tendenziell eine etwas stärkere Anstrengung durch den erlebten Schultag an (vgl. JB 2012).

5.3.3 Gestaltungsmerkmale eines Schultags

Neben den grundsätzlichen organisatorischen Rahmungen des Ganztagsbetriebes gibt es weitere Gestaltungsmerkmale bzw. Rhythmisierungselemente, welche für die Umsetzung und Ausgestaltung eines ausgewogenen Ganztags hilfreich sein können. Dabei lag der Fokus der wissenschaftlichen Begleitung zumeist auf (organisatorischen) Elementen der äußeren Rhythmisierung.

Die **Schulleiter** wurden in den ersten drei standardisierten **schriftlichen Befragungen (2006, 2008 und 2010)** gefragt, an wie vielen Tagen in der Woche es für die Klassen mit Ganztagsangeboten die folgenden Gestaltungsmerkmale im Sinne einer Rhythmisierung des Schultags gab: Blockunterricht, Frühbetreuung, Spätbetreuung, gleitender Unterrichtsbeginn, Gesprächs- und Morgenkreis, gemeinsame Frühstückspause, Team-Teaching sowie veränderte Pausenstruktur und Länge der Pausen. Nachfolgend werden einige Befunde überblicksartig vorgestellt.

Blockunterricht

Ein zentrales Element der Rhythmisierungsbestrebungen des sächsischen Ganztags ist der Blockunterricht. In den Anfangsjahren ist der Anteil der Schulen mit Blockunterricht stetig gestiegen. Bei den Mittelschulen gab es 2010 nur noch 7,3 Prozent der Schulen die angaben, dass es bei ihnen keinen Blockunterricht gab (bei den anderen Schularten zwischen 13 und 16 Prozent). Schaut man auf die Ausprägungen der Schularten für die Anzahl der Wochentage mit Blockunterricht, so sind es die Grundschulen, welche vergleichsweise am zurückhaltendsten sind. Ca. jede zweite Grundschule bietet täglich Blockunterricht an. Diese Quote lag bei den Förderschulen bei ca. 67 Prozent und bei den Mittelschulen und Gymnasien hatten ca. drei Viertel der Schulen täglichen Blockunterricht.

In der dritten **Schülerbefragung 2009** sollten sich die Schüler auch zum Blockunterricht äußern. Dabei sollten diese angeben, ob sie mehr oder weniger Blockunterricht an ihrer Schule wünschen. Je nach Schulart wünschte sich zwischen der Hälfte (Gymnasium) und zwei Drittel (Grundschule) der Befragten keine Veränderung beim Aspekt Blockunterricht. Während sich an den Grund- und Mittelschulen jeweils durchschnittlich ca. 16 Prozent der Schüler mehr Blockunterricht in ihrem Schultag vorstellen konnten, waren dies an den Gymnasien sogar 28,2 Prozent. Das bedeutet für die Gymnasien im Vergleich zum Vorjahr eine Steigerung um ca. acht Prozent. Im Gegensatz dazu waren aber auch zwischen 19 Prozent (Grundschule) und ca. 25 Prozent (Gymnasien) der befragten Schüler für eine Verringerung der Unterrichtsblöcke. Noch aussagekräftiger waren teilweise die Befunde auf Einzelschulebene. Während sich an zwei Gymnasien ca. ein Drittel der Schüler mehr Blockunterricht wünschte, gab es eine Mittelschule, an der sich ca. 46

Prozent der Schüler weniger Blockstunden wünschten. Die Einschätzung der Schüler hing natürlich direkt mit den eigenen Erfahrungen zum Blockunterricht zusammen. An allen befragten Schulen gab es Zustimmung und Ablehnung. Dabei dürften sowohl persönliche Vorlieben als auch die Qualität der Gestaltung des Blockunterrichts zentrale Einflussfaktoren sein.

Es zeigte sich auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Schulfreude und der Einstellung zum Blockunterricht. Je weniger gern die Schüler zur Schule gehen, desto größer ist der Anteil der Schüler, welche sich zukünftig weniger Blockunterricht an ihrer Schule wünschen.

Tab. 45: Wunsch nach weniger Blockunterricht nach Schulfreude (2009)*

„Wie gern gehst Du zur Schule?“	„Es soll weniger Blockunterricht geben“
„gar nicht gern“	36,2
„nicht so gern“	26,9
„geht so“	26,0
„gern“	17,7
„sehr gern“	14,1

*Angaben in Prozent

Ein interessanter, schülergerecht gestalteter Blockunterricht kann somit auch positiven Einfluss auf das Wohlbefinden und die Schulfreude während des Schultags haben. Ein schlecht umgesetzter Unterrichtsblock hingegen kann eher Schulfrost und Ablehnung fördern.

In der sachsenweiten **Lehrerbefragung 2010** wurden die **Lehrer der Gymnasien** hinsichtlich verschiedener Rhythmisierungsaspekte befragt. Dabei sollten sie auch die folgende Behauptung einschätzen: „Ich bevorzuge längere Unterrichtseinheiten (Blockunterricht) für meinen Unterricht“. Dieser Aussage stimmten 70 Prozent der befragten Gymnasiallehrer zu. Während es für die Aussage unerheblich war, ob der Lehrer selbst in das Ganztagsangebot involviert war, bestand hinsichtlich der Schulgröße der Gymnasien ein signifikanter Unterschied. Die Lehrer von kleinen⁷² Gymnasien bevorzugten deutlich mehr als die Lehrer von mittleren Gymnasien und diese wiederum mehr als die Lehrer von großen Gymnasien längere Unterrichtseinheiten/Blöcke für ihren Unterricht. Da ebenfalls die Lehrer der kleineren Gymnasien bzw. der mittleren Gymnasien der Aussage „Durch GTA hat sich an unserer Schule die zeitliche Struktur des gesamten Schultags stark verändert.“ signifikant häufiger zustimmten, lässt sich als Fazit festhalten, dass die

⁷² Hinsichtlich der Schulgröße liegen die Begrenzungen bei den Gymnasien bei folgenden Schülerzahlen: kleine Gymnasien ≤ 500 Schüler, mittlere Gymnasien 501 bis 700 Schüler, große Gymnasien ≥ 701 Schüler.

Schulgröße gerade bei Veränderungsprozessen eine entscheidende Größe darstellt. An Schulen mit weniger Lehrern existieren vergleichsweise kurze Kommunikationswege, die genutzt werden können, um Veränderungen zu initiieren. Größere Schulen brauchen deutlich mehr Zeit, um nicht nur das gesamte Kollegium bezüglich Neuerungen zu überzeugen, sondern auch um diese strukturell umzusetzen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass zwar die deutliche Mehrheit der befragten Lehrer der Gymnasien angibt, Möglichkeiten zur Rhythmisierung im Unterricht anzuwenden und auch längere Unterrichtseinheiten zu befürworten, aber eine grundsätzliche zeitliche Veränderung infolge der Ganztagsangebote ist nur bei einem knappen Viertel aller Gymnasien wahrnehmbar (vgl. JB 2010).

Frühbetreuung und Spätbetreuung

Die Betreuung von Schülern vor und nach dem Unterricht kann sowohl eine praktische Maßnahme sein, mit der die Fahrschüler die Übergangszeiten zum Schülertransport überbrücken können, als auch eine Maßnahme bei der Schüler z.B. morgens in Ruhe in der Schule „ankommen“ können. Früh- und Spätbetreuung ist hauptsächlich an den Grund- und Förderschulen vorzufinden. An ca. drei Viertel der Förderschulen sowie an ca. 89 Prozent der Grundschulen wird eine tägliche Frühbetreuung angeboten. Mit knapp 70 Prozent gaben die Gymnasien vergleichsweise am häufigsten an, dass bei ihnen keine Form der Frühbetreuung angeboten wird. Bei den Mittelschulen war dies ca. die Hälfte der befragten Schulen (54,2%). Im Vergleich der Befunde von 2008 und 2010 war zu erkennen, dass an den Grundschulen der Anteil mit täglichem Angebot um weitere 10 Prozent angestiegen ist, während es bei den befragten Gymnasien einen deutlichen Rückgang um fast 14 Prozent bei der täglichen Frühbetreuung gab. Auch bei der Spätbetreuung liegen die Grundschulen vorn. 84,5 Prozent der Grundschulen gaben an, täglich eine Spätbetreuung vorzuhalten. Es folgten wieder die Förderschulen mit 72,7 Prozent. Aber auch an 26,5 Prozent der Mittelschulen und 30 Prozent der Gymnasien gab es für die Schüler eine tägliche Betreuung am Nachmittag. Weitere ca. 25 Prozent der Mittelschulen boten an drei oder vier Tagen eine Spätbetreuung an. Allerdings gab es auch an etwa der Hälfte der Mittelschulen und Gymnasien keine Spätbetreuung. Unter Heranziehung der Organisation des Ganztagsbetriebs lässt sich eindeutig festhalten, dass an den Schulen, die ein eher integrativ ausgerichtetes Ganztagskonzept (Tendenz: gebundeneres Ganztagskonzept) besitzen, deutlich häufiger eine tägliche Früh- und Spätbetreuung gibt als an Schulen mit additivem Modell.

Schulbeginn am Morgen

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler bei allen Schularten gab bei der **Schülerbefragung 2009** an, dass sie hinsichtlich des zeitlichen Beginns des Schultags keine Veränderung wünschen. Die Gruppe der Schüler, welche sich einen späteren Beginn wünschte, ist deutlich größer als die Gruppe der Schüler, welche sich einen zeitigeren Beginn vorstellen könnte. Den Wunsch eines späteren Beginns am Morgen äußerten ca. ein Drittel der befragten Gymnasiasten, 37,5 Prozent der Mittelschüler und 39,2 Prozent der Grundschüler. Generell wünschten sich eher die Schüler in den Großstädten (besonders der Grund- und Mittelschulen) einen späteren Schulbeginn (42,1 %) als die Schüler in den Kleinstädten bzw. ländlichen Gebieten (33,4%). Die Einstellung der Schüler hatte sich im Vergleich zur Erhebung von 2008 kaum verändert.

Bei der Prüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Wunsch nach dem Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns und der Schulfreude der Schüler war sehr deutlich festzustellen, dass je weniger gern die Schüler in die Schule gehen, umso größer wird die Gruppe, welche sich einen späteren Beginn des Schultags wünscht.

Tab. 46: Wunsch nach späterem Schulbeginn nach Schulfreude (2009)*

„Wie gern gehst Du zur Schule?“	„Die Schule soll später beginnen“
„gar nicht gern“	55,3
„nicht so gern“	49,5
„geht so“	34,7
„gern“	32,3
„sehr gern“	26,8

*Angaben in Prozent

Gleitender Unterrichtsbeginn

Eine Möglichkeit des harmonischen Übergangs in den Schultag bzw. den Unterrichtsteil ist ein gleitender Unterrichtsbeginn. Auch bei diesem Gestaltungsmerkmal kann in zwei Gruppen unterschieden werden: die Schulen mit täglichem gleitenden Unterrichtsbeginn bzw. Schulen ohne diesen. Mit 42,4 Prozent der Grundschulen und knapp 24 Prozent der Förderschulen war 2010 dieses Merkmal erneut eher bei diesen beiden Schularten anzutreffen. An den weiterführenden Schulen waren es immerhin etwas über 10 Prozent der Schulen, welche jeden Tag mit einem gleitenden Unterrichtsbeginn begannen. 2008 hatte noch gar kein Gymnasium dieses Gestaltungsmerkmal angeboten. Bei den anderen Schularten hatten sich die Werte nur etwas verändert. Schulen in freier Trägerschaft boten dieses Gestaltungsmerkmal ebenso wie Schulen mit integrativen Angeboten deutlich häufiger als Schulen in öffentlicher Trägerschaft bzw. mit vorrangig additiven Angeboten an.

Gesprächs- und Morgenkreis

Als weiteres Merkmal für den Wochen- bzw. Tagesbeginn hat sich der Gesprächs- oder Morgenkreis an einer großen Anzahl der Schulen etabliert. Dabei standen erneut die Grund- und Förderschulen stärker im Fokus. Es gab nur wenige Schulen dieser beiden Schularten, an denen nicht mindestens an einem Tag in der Woche ein Gesprächs- oder Morgenkreis angeboten wurde. An ca. jeder zweiten Grundschule gab es im Jahr 2010 einmal in der Woche einen Morgenkreis, aber auch bei ca. einem Viertel der Grundschulen wurde dieser sogar täglich durchgeführt. An den Mittelschulen und Gymnasien spielte der Gesprächs- und Morgenkreis hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Knapp 92 Prozent der Gymnasien gaben an, dass diese Form des Beginns des Schultags bei ihnen nicht existiert.

Gemeinsame Frühstückspause

Für die Grund- und Förderschulen gehörte 2010 die gemeinsame Frühstückspause zum regulären Schulalltag. Ca. 98 Prozent der Schulen dieser beiden Schularten gaben eine tägliche gemeinsame Frühstückspause an. Auch bei der Mehrheit der Mittelschulen und Gymnasien existierte 2010 eine gemeinsame Frühstückspause, allerdings gab es auch an ca. 25 Prozent der Mittelschulen und ca. 42 Prozent der Gymnasien keine gemeinsame Frühstückspause. Hierbei hat auch der Faktor Schulgröße einen Einfluss. Tendenziell fanden eher an den größeren Schulen keine gemeinsamen Frühstückspausen statt.

Veränderung der Pausenstruktur

Die Pausen spielen für eine ausgewogene Gestaltung des Schultages eine wichtige Rolle. Dabei geht es zum einen um ausreichend lange Entspannungsphasen (aktiv wie passiv), zum anderen aber auch um die Nutzung bzw. Gestaltung der Pausen. Hinsichtlich einer Veränderung der Pausenstruktur wurde konkret nach der Anzahl der Tage gefragt, an denen es durchschnittlich auf den Schultag gesehen längere Pausenzeiten gibt. Die Antworten der Schulleiter bei allen Schularten verteilten sich fast ausschließlich auf zwei Antwortmöglichkeiten. Annähernd die Hälfte der GTA-Schulen hatte bis 2010 im gesamten Wochenverlauf durchschnittlich längere Pausenzeiten eingeführt. Die andere große Gruppe der Schulen (von ca. 36% der Förderschulen bis ca. 49% der Gymnasien) hatte diesbezüglich bis dato keine Veränderungen herbeigeführt.

Auch die **Schüler** wurden in der **Schülerbefragung 2009** hinsichtlich der Pausenstruktur an ihrer Schule befragt. Bei den Wünschen zur Pausenlänge sind die Schüler insgesamt eher zurückhaltend. Bei allen drei Schularten sprach sich der größte Teil der Schüler (Grundschule 67,1%, Mittelschule 67,8% und Gymnasium 74,1%) gegen Veränderungen bei diesem Aspekt aus. Auf Einzelschulebene lagen diese Werte zwischen 60 und 80 Prozent. Von den restlichen Schülern hatten sich insbesondere von den Schülern der Sekundarstufe I die meisten eher für eine

Verkürzung der Pausen statt für eine Verlängerung ausgesprochen. Der Wunsch nach kürzeren Pausen geht möglicherweise mit der Annahme einher, dass sich dadurch der gesamte Schultag verkürzen könnte.

Mittagspause - Mittagsversorgung

Das Anbieten eines Mittagessens ist eine Grundvoraussetzung der Definition von Ganztagschule der Kultusministerkonferenz. Das potentielle Angebot ist, natürlich auch aufgrund der Tradition in Sachsen, an allen untersuchten Schulen vorhanden. Zur tatsächlichen Nutzung sagt jedoch weder die Kultusministerkonferenz noch das Sächsische Staatsministerium für Kultus oder die Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten etwas aus. Dies zu entscheiden, obliegt den Schülern bzw. deren Erziehungsberechtigten.

Nach den Angaben der Schulleiter in der **Schulleiterbefragung 2010** nahmen an den weiterführenden Schulen an den Gymnasien ca. 55 Prozent (auf Einzelschulebene zwischen 10 und 100%) und an den Mittelschulen 42,3 Prozent (auf Einzelschulebene zwischen fünf und 100%) der Schüler regelmäßig an der Schulspeisung teil. Bei den Grundschulen lag die Teilnahmequote laut den Schulleitern sogar bei ca. 86 Prozent. Bei den Förderschulen beeinflusst der Förderschultyp die Teilnahmequote stark.

Bei den Befunden der **Schülerbefragungen 2007 bis 2012** hatten sich die Schüler der weiterführenden Schulen mehrheitlich gegen eine Nutzung der Schulspeisung entschieden. Lag die Nutzungsquote 2007 noch bei 31 Prozent, so sank sie bei der Befragung 2012 auf ca. 26 Prozent. Tendenziell nahmen etwas häufiger die GTA-Schüler als die Nicht-GTA-Schüler ein warmes Mittagessen an der Schule ein.

Ungefähr drei Viertel der Schüler (77,3%) gaben an, dass sie anstelle der Schulspeisung etwas anderes bzw. woanders essen. Damit meinten die Schüler hauptsächlich die häusliche/elterliche Essensversorgung (mitgebrachtes Essen bzw. Essen nach der Schule zu Hause). Zu den weiteren Argumenten gegen die Teilnahme an der Schulspeisung zählten „Essen schmeckt nicht“ (auf Einzelschuleben von ca. 16 bis ca. 62 Prozent der Schüler), ‚Ich esse mittags nie etwas‘, ‚Meine Freunde gehen auch nicht hin‘ oder ‚Das Essen ist überteuert‘ (ca. ein Viertel der Schüler bzw. deren Eltern). Eine zu kurze Mittagspause führten 17,6 Prozent der Befragten als Grund für die Nichtteilnahme an der Schulspeisung an.

Trotz der eher geringen Teilnahmequote scheint eine Mehrheit der **Eltern** der Sekundarschüler mit der Essensversorgung zufrieden (MW 2,82). Allerdings unterscheidet sich diese Einschätzung signifikant von denen zur Zufriedenheit mit anderen Aspekten. Die Zufriedenheit der Eltern ist im Vergleich zu anderen Ganztagsaspekten deutlich geringer. Diese Tendenz lässt sich bei allen Schularten

feststellen, vergleichsweise am wenigsten zufrieden sind die Eltern der Mittelschüler (MW 2,60). Die Einschätzungen der Eltern im Verlauf der letzten Jahre zu diesem Aspekt sind, besonders bei den Grundschulen und Gymnasien, recht konstant (siehe Tab. 47).

Tab. 47: Entwicklung der Zufriedenheit mit der Essensversorgung

Zufriedenheit mit ...	Jahr	GS	MS	Gym
der Essensversorgung		MW*		
	2008	2,96	2,55	2,90
	2009	3,03	2,74	2,87
	2012	2,95	2,60	2,89

* MW von 1=„unzufrieden“ bis 4=„sehr zufrieden“.

Bei den Mittelschulen hat sich die positive Entwicklung von 2008 zu 2009 in den Einschätzungen der Eltern 2012 wieder umgekehrt. Die Essensversorgung scheint somit weiterhin ein bedeutendes Entwicklungsfeld der sächsischen Schulen zu sein.

Länge der Mittagspause

In der **Schülerbefragung 2009** wurden die Schüler zu ihrer Einschätzung hinsichtlich der Länge der Mittagspause befragt. Ca. ein Drittel der befragten Schüler (31,4 Prozent) wünschte sich schulartübergreifend eine längere Mittagspause. Ungefähr zehn Prozent der Schüler äußerten den Wunsch nach einer kürzeren Mittagspause, währenddessen der größte Teil der Befragten (58,7%) mit der Länge der Mittagspause zum Befragungszeitpunkt zufrieden war. Beim Vergleich der Schularten wünschten sich tendenziell eher die Grundschüler (36,3%) eine längere Mittagspause als die Mittelschüler (33,5%) oder die Gymnasiasten (28,6%).

Fazit zu den Gestaltungsmerkmalen des Ganztags

In einer Zusammenfassung des Auftretens der beschriebenen Gestaltungselemente lassen sich einige wiederkehrende Grundmuster benennen. Eine Vielzahl der Bereiche (Früh- und Spätbetreuung, gleitender Unterrichtsbeginn, Gesprächs- und Morgenkreis und gemeinsame Frühstückspause) lässt sich signifikant häufiger an den Grund- und Förderschulen vorfinden. Weiterhin werden die meisten Gestaltungsmerkmale deutlich häufiger an Schulen in freier Trägerschaft als an Schulen in öffentlicher Trägerschaft realisiert. Blockunterricht und das Aufbrechen des 45-Minuten-Rhythmus ist (im Vergleich zu den Grundschulen) bei einer Mehrheit der Mittelschulen und Gymnasien vorzufinden. Insgesamt hat im Vergleich zur Befragung von 2008 bei den meisten Aspekten bei allen Schularten eine weitere Ausbreitung stattgefunden.

5.3.4 Integration von GTA in den Vormittag

Schülerwünsche zur Gestaltung von GTA

Im Zusammenhang mit den Präferenzen der beteiligten Akteure hinsichtlich der Gestaltung des Ganztagsbetriebs wurden die Schüler der weiterführenden Schulen in den verschiedenen Befragungen auch zu ihren Wünschen hinsichtlich additiver oder integrativer Organisation der Ganztagsangebote befragt. Die ermittelten Befunde sind in folgender Tabelle abgebildet:

Tab. 48: Wunsch der zeitlichen Verortung der Ganztagsangebote im Tagesverlauf (2009 und 2012)

		am Vormittag zwischen den Un- terrichtsstunden	sowohl am Vor- mittag als auch am Nachmittag	am Nachmittag nach dem Unter- richtsschluss	Ist mir egal.
		Angaben in Prozent			
Mittel- schule	2009	11,4	13,8	43,8	31,0
	2012	19,5	19,5	36,0	25,0
Gymnasium	2009	10,2	20,7	49,0	20,0
	2012	10,7	14,6	52,1	22,5
Gesamt	2009	10,6	18,4	47,3	23,7
	2012	12,9	15,8	48,2	23,1

Die Befunde wiesen auf ein sehr gemischtes Meinungsbild bei den Schülern hin. Ca. ein Viertel der Schüler an beiden Schularten hatte bezüglich dieses Aspektes keine dezidierte Meinung. Sie gaben „Ist mir egal“ an. Die größte Gruppe bei beiden Schularten wünschte sich eine Verortung der Ganztagsangebote am Nachmittag nach dem Unterrichtsschluss (additives Modell). Während an den Mittelschulen diese Organisationsform von einem reichlichen Drittel (36,0%) gewählt wurde, bevorzugten diese Form an den Gymnasien sogar etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler (52,1%). Eine vollständige Integration der Ganztagsangebote in den Vormittag zwischen die Unterrichtsstunden konnten sich ca. ein Fünftel der Mittelschüler sowie ca. 10 Prozent der Gymnasiasten vorstellen. Die Möglichkeit einer Mischform (Ganztagsangebote sowohl am Vormittag zwischen den Unterrichtsstunden als auch am Nachmittag im Anschluss an den Unterricht) bevorzugten ebenfalls ca. ein Fünftel (19,5%) der Mittelschüler sowie ca. 15 Prozent der befragten Gymnasiasten. Hinsichtlich der verschiedenen Erhebungszeitpunkte lassen sich nur leichte Veränderungen feststellen. Während an den Mittelschulen der Anteil der Schüler, welche sich ausschließlich additive Ganztagsangebote wünschten zurückging, stieg dieser Wert bei den Gymnasien nochmals leicht an. Als Ausgleich dessen hatten sich ca. acht Prozent mehr Mittelschüler für eine integrative Einbindung der Ganztagsangebote ausgesprochen.

Einer weiteren Ausdifferenzierung dieses Aspektes wurde bei der Auswertung der **dritten Schülerbefragung 2009** nachgegangen. Durch das Verfahren der Clusteranalyse konnten zu den Daten dieser dritten Befragungswelle bei den Schülern verschiedene Kombinationen erschlossen werden. Die folgende Tabelle stellt die häufigsten Antwortkombinationen (Typ I, II und III) und die dazugehörigen Ausprägungen je Dimension im Vergleich dar:

Tab. 49: Modelle der Schüler von Mittelschulen und Gymnasien (2009)*

Ausprägung	Typ I (59,2)	Typ II (27,0)	Typ III (11,0)
Wann sollen die GTA stattfinden?			
häufigste Ausprägung	Nachmittag (49,4)	Nachmittag (58,8)	Vor- und Nachmittag (37,3)
weitere Ausprägungen (> 25)	Ist mir egal (28,5)		Vormittag (26,9)
Wer soll an den GTA teilnehmen?			
häufigste Ausprägung	alle freiwillig (58,6)	alle freiwillig (70,3)	alle verbindlich (40,3)
weitere Ausprägungen (> 25)			einige für alle verpflichtend & zusätzlich freiwillige Angebote (38,8)
An wie vielen Tagen in der Woche?			
häufigste Ausprägung	an zwei Tagen (43,4)	täglich (90,3)	an zwei Tagen (59,7)
weitere Ausprägungen (> 25)	an einem Tag (29,6)		
Welcher zeitliche Umfang pro Tag?			
häufigste Ausprägung	bis zu zwei Stunden (53,6)	bis zu zwei Stunden (60,0)	bis zu zwei Stunden (70,1)
weitere Ausprägungen (> 25)	bis zu einer Stunde (39,8)		

*Angaben in Prozent

Das am häufigsten gewählte Modell der Schüler von Mittelschulen und Gymnasien entsprach dem Typ I (grau markiert). Fast 60 Prozent der befragten Schüler der Sekundarstufe I bevorzugten eine Schule mit Ganztagsangeboten die sich durch folgende Merkmale auszeichnet: Prägnantestes Anzeichen ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Ganztagsangeboten. Weiterhin sollen die Ganztagsangebote am Nachmittag an ein bis zwei Tagen für maximal zwei Stunden stattfinden. Dieser Typus entsprach auch der am häufigsten gewünschten Organisationsform des

Ganztagsbetriebs bei den Elternbefragungen – eine offene, unverbindliche und zeitlich begrenzte Organisationsform.

Auch die **Grundschüler** wurden **2012** hinsichtlich einer Einbindung von Ganztagsangeboten in den Vormittag befragt. Die Schüler sollten sich zur Frage „Soll es an Deiner Schule auch Ganztagsangebote am Vormittag geben?“ äußern. Diese Frage beantworteten 40,7 Prozent der befragten Grundschüler mit „Ja“. Weitere 44,4 Prozent der Schüler waren diesbezüglich unentschlossen. Nur 14,8 Prozent konnten sich eine Integration der Ganztagsangebote in den Vormittag nicht vorstellen. Im Vergleich zur Befragung von 2009 ist somit hinsichtlich des Wunsches nach integrierten Ganztagsangeboten bei den Grundschulern ein leichter Rückgang zu konstatieren. Damals konnten sich ca. 46 Prozent der befragten Grundschüler eine diesbezügliche Veränderung vorstellen. Die Varianz auf Einzelschulebene stellt sich im Vergleich zu 2009 sehr ähnlich dar. Erneut lagen die beiden Extremwerte mit 17,6 und 60,0 Prozent weit auseinander.

5.3.5 Beobachtungen der Tagesstruktur an den Schulen

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Rhythmisierung/Gestaltung der Tagesstruktur wurde unter anderem folgenden Fragestellungen nachgegangen. Welche Gestaltungsmöglichkeiten sind im Spannungsfeld zwischen Unterrichtsstunden, Pausen und Ganztagsangeboten an den sächsischen Schulen vorzufinden? Besitzen die Schulen Tagesstrukturen, die es ermöglichen, der Leistungsfähigkeit der Schüler gerecht zu werden? Werden im Zuge der Umsetzung der Ganztagskonzeptionen Veränderungen der unterrichtlichen Praxis wahrnehmbar (z.B. Binnenrhythmisierung, Blockunterricht und methodische Vielfalt)? Findet ein angemessener Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen im Schultag statt? Zur Beantwortung dieser Fragen führte die wissenschaftliche Begleitung **im Jahr 2010 ganztägige Beobachtungen** an den Schulen durch. Mithilfe teilstrukturierter Beobachtungen wurde geprüft, inwieweit der Unterricht dem Ganztagskonzept angepasst wurde und wie die Bedürfnisse der Schüler nach Abwechslung aber auch Entspannung darin berücksichtigt wurden.

Grundschulen (N=5)

Die Tabelle 50 bietet einen Überblick zur Äußerer Rhythmisierung der Grundschulen. Anhand der vergleichenden Darstellung der Stundentafeln konnte festgestellt werden, wie sich der Unterricht über den Tag verteilt, wie lange die konzentrativen Phasen andauern, ob genügend Zeit für Erholung und Essen gewährleistet wird und wie die Ganztagsangebote in den Alltag der Schüler integriert sind.

Tab. 50: Übersicht zur äußeren Rhythmisierung bei den Grundschulen (2010)

	16.1	17.1	18.1	19.1	20.1	
07:30						
08:00	Englisch Blockstunde	Deutsch (1. Doppelstunde)	Mathematikwerkstatt (Blockstunde)	Deutsch (Blockstunde)	Kunst (Blockstunde)	
		Frühstückspause				
		Deutsch (2. Doppelstunde)				
09:00				Frühstück	Frühstückspause	
	Frühstückspause/ Hofpause	Hofpause	Frühstückspause	Englisch	Deutsch (Leseprojekt)	
						Hofpause
	Wochenplanarbeit Mathe	Mathematik (1. Doppelstunde)	GTA	Pause	Hofpause	
		Pause	Pause	Fördern Deutsch	Deutsch	
		Mathematik (2. Doppelstunde)	Deutsch (1. Doppelstunde)			Pause
11:00		Pause	Mittagspause	Englisch (Parallelklasse)	Mittagspause	
	Mittags pause, Hof- pause	Englisch		Essen, Hort	Englisch	
		Mittagspause		Hort		GTA
12:00		Hort	Deutsch (2. Doppelstunde)	Hort	Sport	
	Sachunterricht		Pause			Musik
			Hort		Hort	Hort- angebote
					GTA	
	Hortbe- treuung/ GTA	Hort	Hortbetreuung	Hort (bis 16:30)	GTA (bis 16:30)	
		GTA				
15:00					Hortbetreuung (bis 16:30)	
		Hort (bis 17 Uhr)				
16:00						

An allen untersuchten Grundschulen lag der Unterrichtsbeginn zwischen 7:30 Uhr und 8:00 Uhr. Auffällig war, dass an vier von fünf Schulen der Tag mit einer Blockunterrichtsphase startete und auch an der Schule 17.1 eine Doppelstunde den Schultag einleitete. Diese Umstände könnten darauf deuten, dass an allen Schulen festgestellt wurde, dass die Kinder in den frühen Morgenstunden noch sehr viel Konzentration und Energie für den Tag mitbringen und diese optimal in einem ersten (längeren) Block genutzt werden können, was zumindest dann zutrifft, wenn der Blockunterricht mit sehr vielen Phasen der Anspannung einhergeht und wenig Elemente von Bewegung und Entspannung enthält. Die weitere Gestaltung des Tages an den unterschiedlichen Grundschulen war sehr heterogen.

Während eine Schule den kompletten Schultag auf Blockunterricht umgestellt hatte, arbeiteten zwei Schulen weitestgehend mit dem Prinzip der Doppelstunde und weitere zwei Schulen gingen in den „klassischen“ 45-Minuten-Rhythmus über. Für alle untersuchten Grundschulen galt, dass es keine sehr kurzen Pausen von nur fünf Minuten innerhalb des Schultages gab. Nach dem ersten Unterrichtsblock hatten vier von fünf Schulen eine erste längere (Erholungs-)Pause gelegt. Die längste Pause wurde von der Schule 16.1 angeboten, die den ganzen Schultag auf Blockunterricht umgestellt hatte. An den anderen Schulen fanden dann bis zum Mittag relativ kurze Pausen (10-15 Minuten) statt, welche sich mit zeitlichen Lernphasen von 45 Minuten abwechselten. Die Dauer der Mittagspausen an den Schulen war ebenfalls sehr verschieden. Zwei Schulen boten die Möglichkeit 55 bzw. 75 Minuten auszuspannen und in Ruhe das Mittagessen einzunehmen. An den Schulen 17.1, 19.1 und 20.1 dauerte die Mittagspause jedoch nur zwischen 15 und 30 Minuten an.

Anhand der Berechnung der Pausenanteile an der Unterrichtszeit kann festgehalten werden, dass an den Schulen 17.1, 19.1 und 20.1 dieses Verhältnis deutlich geringer ausfällt als an allen anderen beobachteten Schulen. Die Zahlen lagen hier zwischen 22,2 und 25,5 Prozent. Im Gegensatz dazu war an den Schulen 16.1 und 18.1 mit 44,4 bzw. 42,6 Prozent mehr Zeit für Pausen und Entspannung vorhanden. Auffällig war jedoch, dass an beiden Schulen mindestens ein Ganztagsangebot in den Schultag integriert wurde und die Aufsicht bei den längeren Pausen bei den Erzieherinnen des Hortes lag.

Betrachtet man die Verortung der Ganztagsangebote im Schultag, so war ein deutlicher Schwerpunkt der Angebote am Nachmittag zu erkennen. Lediglich die Schule 18.1 hatte Ganztagsangebote verpflichtend für alle Schüler der hospitierten Klasse in den Schultag integriert, während es in Schule 16.1 ein Ganztagsangebot in der Mittagspause gab, das die Schüler freiwillig besuchen konnten. Die Mehrzahl der dort ausgeführten Angebote fand jedoch am Nachmittag in Kooperation mit dem Hort statt. An den Schulen 17.1, 19.1 und 20.1 wurden die Ganztagsangebote nur am Nachmittag offeriert. Die Länge der insgesamt angebotenen Module im Sinne

des Ganztags lag in einer Zeitspanne von 45 Minuten (Schule 20.1) bis 2 h 25 min (Schule 19.1) und 2 h 45 min (Schule 16.1). Auch die Angebote des Hortes waren, bis auf die Schulen, die in den längeren Pausen mit dem Hort kooperierten, auf den Nachmittag beschränkt. Alle Ganztagsangebote am Nachmittag fanden – außer an der Schule 18.1 - zur gleichen Zeit statt, wie die Angebote des Hortes. Dabei muss beachtet werden, dass an den Schulen 16.1 und 20.1 viele Ganztagsangebote vom Hort realisiert wurden.

Jenseits der äußeren schulischen Strukturen wurde bei den ganztägigen Beobachtungen auch auf die Binnenrhythmisierung, auf die inneren Abläufe des Unterrichts mit den Phasen der An- und Entspannung zu geschaut. Dazu wurden gezielt die Übergänge, die Wahl von Methoden- und Sozialformen, die Nutzung des Raumkonzeptes der Schule und die Struktur der Blockstunden untersucht. Am Rande werden auch auf die Aspekte der Struktuoffenlegung des Unterrichts und das leistungsdifferenzierenden Arbeiten eingegangen, wenn diese Elemente gezielt zur Förderung von Konzentration bzw. Ruhe beitrugen.

Viele Grundschulen und Kindertageseinrichtungen nutzen am Beginn des Tages die Möglichkeit eines Morgenkreises. An drei Grundschulen (16.1, 18.1 und 19.1) wurde die Methode des Morgenkreises gezielt eingesetzt. An den Schulen 17.1 und 20.1 wurde dieses Ritual nicht beobachtet. Beide Schulen begannen sofort mit dem Unterricht.

Sehr heterogen, nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunden, wurde der Einstieg in die jeweilige Unterrichtsstunde gestaltet. Die Bandbreite reichte dabei von Begrüßungen und spielerischer Hinführung zum Thema, über Wiederholungen und Kontrolle der Hausaufgaben, Diskussionen zu Verhaltensweisen der Schüler, organisatorische oder strukturelle Ansagen und Entspannungsübungen. Am häufigsten erfolgte jedoch direkt der Einstieg in das Unterrichtsthema mit der jeweils geplanten Methode. Ein fließender Übergang, welcher mit klaren Strukturansagen bzgl. Lerninhaltes und Methoden einherging, ermöglichte den Schülern meist einen besseren Einstieg in das Thema und förderte die Konzentrationsfähigkeit.

Ein angemessener Wechsel von Methoden und Sozialformen im Unterricht kann entscheidend zur Förderung der Konzentration und Leistungsfähigkeit der Schüler beitragen. Konnten neben einer adäquaten Umsetzung der Methode dann noch spielerische Elemente, Bewegungseinheiten etc. zur Auflockerung beobachtet werden und zeigten die Lehrer sich empathisch den Schülern gegenüber, so blieb die Aufmerksamkeit der Schüler (auch über längere Phasen hinweg) erhalten. Positive Beispiele dafür waren der Englischunterricht an den Schulen 16.1, 19.1 und 20.1, der Mathematikunterricht an Schule 18.1, sowie der Sportunterricht an Schule

20.1. Positiv hervorzuheben ist auch die Projektarbeit zwischen Klasse 1 und 3 an Schule 20.1, die zwar am hospitierten Tag nur aufgrund des Fehlens einer Lehrerin eingeführt wurde, doch zeigte, dass viele Schüler eigenverantwortlich und rücksichtsvoll gemeinsam arbeiten können. Die Nutzung von alternativen Unterrichtsmethoden (z.B. Wochenplan, Stationsarbeit) muss nicht zwingend mit einer Erhöhung der Konzentration bei Schülern einhergehen, wie beispielsweise die Wochenplanarbeit Mathematik an Schule 16.1 und der Kunsterziehungsunterricht an Schule 20.1 zeigten. Aber auch die Umsetzung von klassischen Methoden konnte nicht immer als gelungen eingeschätzt werden, wie es am Unterricht in den Fächern Deutsch und Englisch an der Schule 17.1 der Fall war. Betrachtet man den Ablauf von verschiedenen Methoden und Sozialformen über den Schultag hinweg, so kann bei den Schulen 16.1, 18.1, 19.1 und 20.1 gesagt werden, dass die jeweiligen Schultage sehr interessant und abwechslungsreich gestaltet waren, lediglich bei Schule 17.1 waren dahingehend Defizite sichtbar.

Wird beleuchtet, wo und wie Phasen der Entspannung, die in kleinen Pausen, Entspannungsübungen oder Bewegungs- und Basteleinheiten bestehen können, in den regulären Unterricht integriert waren, so zeigt sich, dass an allen Schulen gezielte Phasen der Entspannung im Unterricht genutzt wurden. Zur Förderung der Ruhe und des kurzen Erholens wurden diese Phasen sinnvoll im Englischunterricht der Schulen 16.1, 19.1. und 20.1. und im Mathematikunterricht der Schule 18.1 integriert. Zu spät (Wochenplanarbeit 16.1), zu lang (Mathematikunterricht 17.1) oder zu oft (Deutschunterricht und Musik 18.1) eingefügte Entspannungs- bzw. Bewegungsphasen verfehlen dagegen ihren Zweck, fördern Langeweile und das „Abschalten“ der Schüler.

Im Verlauf eines Tages kann zudem die Integration von anderen Räumlichkeiten oder der generelle Lernortwechsel zur Rhythmisierung beitragen. An allen Schulen wurde mindestens eine Lernortveränderung festgestellt. Besonders gut konnte dies in der Schule 18.1 umgesetzt werden, in welcher neben den Klassenräumen im Tagesablauf auch die Flure, die Terrasse und das Musikzimmer genutzt wurden. An der Schule 16.1 wurde im Rahmen des Sachkundeunterrichts das Außengelände genutzt, an Schule 17.1 fanden mathematische Spiele auf dem Pausenhof statt, das PC-Kabinett war der Lernort im Förderunterricht an Schule 19.1 und das Leseprojekt an Schule 20.1 konnte durch Nutzung der Bibliothek unterstützt werden.

An den hospitierten Grundschulen fanden insgesamt sechs Blockstunden statt, wobei die Schule 16.1 den Unterricht ausschließlich in Blockstunden realisierte und drei Unterrichtsblöcke auf diese Schule entfielen. Für alle hospitierten Unterrichtsstunden, die im Block stattfanden, kann gesagt werden, dass sie als inhaltliche Einheit geplant wurden. Alternative Lernmethoden wurden innerhalb zweier Unterrichtsblöcke umgesetzt, welche einerseits für die Wochenplanarbeit

(16.1) und andererseits für eine Werkstatt (18.1) genutzt wurden. Die Wochenplanarbeit zeichnete sich durch eine gute Strukturierung des zu bearbeitenden Lernstoffes aus, was daran zu beobachten war, dass sich alle Schüler gleich ihre Aufgaben vornahmten und wussten, was in der Wochenplanarbeit getan werden sollte. Beispiele für Blockstunden unter Nutzung eher herkömmlicher Unterrichtsmethoden waren der Englisch- und Sachkundeunterricht an der Schule 16.1 sowie der Deutschunterricht an Schule 19.1. Während der Englischunterricht genügend Abwechslung bot und Phasen der Konzentration und Entspannung integriert waren, kann dies nicht in entsprechender Weise von den beiden anderen Blockstunden gesagt werden. Es wurden eher klassische Methoden aneinandergereiht, die entweder unter Verwendung gleicher Methoden und Materialien (Arbeitsblätter, Stillarbeit, Lehrer-Schüler-Gespräch) und mit keinerlei Entspannungselementen abliefen (Sachkunde 16.1) oder die durch unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler Methodenparallelitäten erzeugten, die nicht durch die Lehrerin entsprechend abgemildert wurden (Deutsch 19.1).

Wie bereits im Rahmen der äußeren Rhythmisierung sichtbar wurde, organisierten die Schulen 16.1 und 18.1 längere Pausen. Für beide Schulen kann gesagt werden, dass die Gestaltung der Pausen von den Lehrern und Erziehern übernommen und als Entspannungs- und Spieleinheiten bewusst in den Tag integriert wurde. Die Frühstückspausen zeichneten sich dadurch aus, dass die Schüler zuerst aßen und tranken, woraufhin die Möglichkeit bestand, auf den Hof zu gehen und sich zu bewegen. An beiden Schulen wurde das Außengelände genutzt und Spielgeräte zur Verfügung gestellt. Die längere Mittagspause konnte wiederum zunächst für die Einnahme des Essens verwendet werden und im Anschluss bestand erneut die Möglichkeit, das Außengelände zu nutzen. An Schule 16.1 wurde sogar ein Ganztagsangebot aus dem Bereich Sport angeboten. Für beide Schulen galt das Prinzip des Klassenzimmers, wodurch ein häufiges Ein- und Auspacken der Schulsachen vermieden wurde. Auch für die anderen drei Grundschulen kann gesagt werden, dass in den Pausen viele Räume für Bewegung, Sport und Spiel zur Verfügung gestellt wurden, zumindest wenn entsprechende Möglichkeiten im Außengelände der Schule vorhanden waren. Obwohl für die Mittagspausen teilweise wenig Zeit war, konnte beobachtet werden, dass an zwei Schulen die Hortbetreuung unmittelbar erfolgte und ein flexibler Übergang in den Nachmittag möglich war. Was die Ausgestaltung der Räume für das Mittagessen anbelangt, so war diese sehr unterschiedlich, allerdings kann gesagt werden, dass freundlich ausgestattete Räume auch eine angenehme Atmosphäre bei der Aufnahme der Nahrung erzeugen, wie es an Schule 18.1. sichtbar wurde.

Mittelschulen (N=6)

Hinsichtlich der äußeren Rhythmisierung konnten folgende Beobachtungen gemacht werden. Der Schultag an vier von sechs Mittelschulen begann um 7:30 Uhr bzw. 7:35 Uhr. An einer Schule wurde bereits um 07:15 Uhr allerdings mit einem fakultativen Unterrichtsfach bzw. einer parallel stattfindenden Förderstunde Englisch begonnen. An der Schule 15.2 begann der Schultag erst um 08:00 Uhr mit dem Unterricht, allerdings bestand ab 07:00 Uhr die Möglichkeit, eine Frühbetreuung zu besuchen. Der Unterrichtsschluss fiel in Abhängigkeit von der Einzelschulstunde sehr unterschiedlich aus. Das zeitigste Ende konnte an der Schule 12.2 um 12:50 Uhr beobachtet werden. Dieser frühe Schluss kam dadurch zustande, dass für die meisten Schüler der Klasse die 55-minütige Mittagspause erst nach dem Fachunterricht stattfand. Hinzu kommt, dass kaum Schüler an der Schulspeisung teilnahmen. Lernende, die an den Ganztagsangeboten teilnehmen wollten, konnten dies nach dem Mittagessen tun. An drei der Mittelschulen (10.2, 14.2 und 13.2) endete der verbindliche Schultag in einer zeitlichen Spanne von 13:10 Uhr bis 13:30 Uhr. Deutlich länger ging der Unterrichtstag hingegen an den Schulen 11.2 (bis mindestens 13:55 Uhr) und 15.2 (bis mindestens 14:30 Uhr), sofern im Anschluss nicht noch Ganztagsangebote besucht wurden.

Ein Besuch der überwiegend freiwilligen Ganztagsangebote konnte den Schultag für die Schüler aller Mittelschulen bis 15:30 Uhr bzw. 16:00 Uhr verlängern. Ganztagsangebote fanden somit vor allem additiv statt und hatten einzeln eine Länge von 35 bis zu 90 Minuten. Das kürzeste Angebot war zugleich das einzige Angebot, welches in den Vormittag integriert stattfand. Durch die *Verortung der Ganztagsangebote*, welche weitestgehend nach Unterrichtsschluss (außer an Schule 11.2) stattfanden, waren die Möglichkeiten eines Wechsels von Phasen der An- und Entspannung im Sinne einer äußeren Rhythmisierung an fast allen Schulen nur über die Pausenlängen und -gestaltung möglich. Aufgrund der Organisationsformen des Ganztags an den hospitierten Schulen blieben die Möglichkeiten einer äußeren Rhythmisierung durch einen fehlenden Wechsel aus Unterrichtsphasen und Angebotszeiten ungenutzt.

Nur mithilfe einer entsprechenden binnenrhythmisierten Stundengestaltung konnten somit weitere Abwechslungen von Phasen unterschiedlicher Konzentration in den Schultag integriert werden. Diesbezüglich stellte sich die Frage nach Blockstunden, mit denen ein größerer zeitlicher Rahmen für offene Unterrichtsmethoden und den angemessenen Wechsel verschiedener Unterrichtsmethoden und Sozialformen sowie die Integration flexibler Pausen bzw. Entspannungselementen zu schaffen ist. Die Struktur der äußeren Rhythmisierung an den Mittelschulen (z.B. mit den Blockstunden) ist sehr gut in Tabelle 51 zu erkennen.

Insgesamt konnten neun Blockstunden beobachtet werden, die sich auf vier Schulen verteilten: An den Schulen 11.2 und 13.2 waren alle (außer jeweils eine einzige Stunde) Unterrichtsstunden in Blöcken mit einer Dauer von 90 Minuten, an den Schulen 11.2 und 13.2 zwischen 80 und 85 Minuten organisiert. An der Schule 15.2 gab es ebenfalls zwei Blockstunden. Eine einzige Blockstunde, ebenfalls als erste Unterrichtseinheit des Tages, ließ sich an der Schule 10.2 feststellen. Allerdings wies diese Schule eine weitere zeitliche Blockeinheit von 90 Minuten auf, die jedoch zwei unterschiedliche Fächer bei verschiedenen Lehrern beinhaltete. An den Schulen 12.2 und 14.2 wurden keine verlängerten Unterrichtsphasen beobachtet, die mit Blockunterricht gleichzusetzten gewesen wären.

Bei den Schultagsbeobachtungen wurden Pausen mit Längen von fünf bis 55 Minuten registriert. Die Schulen, welche fast ausschließlich auf die Blockstunden setzten, wiesen entgegen den Erwartungen verhältnismäßig wenig Pausenzeit auf. Die Pausenzeiten entsprachen an der Schule 11.2 nur 17,1 Prozent und an der Schule 13.2 nur 18,1 Prozent der jeweiligen Unterrichtszeit. Das geringste Verhältnis ließ sich mit gerade einmal 16,1 Prozent jedoch an der Schule 12.2 feststellen, die darüber hinaus die Schule ist, die einerseits über die meisten Kurzpausen mit einer Dauer von fünf Minuten verfügt und andererseits keine einzige Blockstunde vorzuweisen hat. Pausenzeiten von fünf Minuten, die in nicht ausreichendem Maße der Erholung meist aber nur dem Zimmerwechsel dienten, traten nur noch vereinzelt an drei weiteren Schulen auf. Der höchste Pausenanteil konnte mit 31,5 Prozent an der Schule 10.2 beobachtet werden.

Frühstückspausen bzw. erste Hofpausen am Vormittag hatten an allen Mittelschulen eine vergleichsweise ähnliche Länge von zweimal 25 Minuten und viermal 20 Minuten und wurden entsprechend den einzelschulischen Gegebenheiten und Ritualen (gemeinsames Frühstück) genutzt. Die Dauer der Mittagspausen war hingegen sehr unterschiedlich. Vergleichsweise lange Mittagspausen (50 bzw. 55 Minuten) konnten an den Schulen 10.2 und 12.2 beobachtet werden. Allerdings muss für die Schule 12.2 hinzugefügt werden, dass diese lange Mittags- und Erholungspause nur noch von wenigen Schülern zur Entspannung im Schultag genutzt werden konnte, da diese Mittagspause erst nach dem Unterrichtschluss erfolgte und nur noch sehr wenige Schüler auf die Ganztagsangebote warteten. Weiterhin erschien der späte Beginn (12:50 Uhr) sehr ungünstig.

Auch bei den ganztägigen Beobachtungen der Mittelschulen wurde auf die Binnenrhythmisierung des Unterrichts geachtet. Analog der Zusammenfassung zu den Grundschulen werden im Folgenden die Aspekte Übergänge, Methoden und Sozialformen, Phasen der Entspannung im Unterricht und das Thema Blockstunde aufgegriffen. Da es keine Morgenrituale sowie keine Einbeziehung weiterer Räumlichkeiten bei den Mittelschulen gab, werden diese Aspekte nicht weiter ausgeführt.

Die Gestaltung von Übergängen fand an den Mittelschulen vergleichsweise selten, wenn doch, dann in sehr verkürzter Form statt. Mängel bestanden hinsichtlich der Ausgestaltung von Unterrichtseingangsphasen vor allem bei den zeitlichen Vorgaben. Diese fanden gegenüber der thematischen Stundenüberblicke nur vereinzelt statt. Ein direkter Einstieg ins Unterrichtsthema ohne vorherige Ansagen beförderte in vielen Stunden eine Unruhe in der Klasse. Eine zeitliche Transparenz der Stundenstruktur ermöglicht den Schülern, sich auf konzentrierte und entspannende Phasen gleich zu Unterrichtsbeginn einstellen zu können. Stundenausgangsphasen gestalteten die Lehrer der Mittelschulen ebenso wenig. Zum Teil fanden weder ein Rückblick und Ausblick statt, noch wurde sich gegenseitig verabschiedet. An einigen Schulen schnitt die Schulklingel schlichtweg abrupt das Unterrichtsgeschehen ab. Erstaunlicherweise selbst an einigen Schulen, die keine Klingelzeichen mehr besitzen, packten die Schüler pünktlich zum organisatorisch geplanten Unterrichtsschluss die Sachen zusammen, ohne dass der Lehrer die Stunde für beendet erklärt hatte. Nur vereinzelt gab es am Unterrichtsende Feedbackrunden. Meist fanden gegen Unterrichtsende noch organisatorische Ansagen statt, die allerdings oft von den Schülern kaum noch wahrgenommen wurden.

An den Mittelschulen der qualitativen Begleitforschung ließen sich im Vergleich zu den Grundschulen wenige Sozialformwechsel feststellen. Es dominierten die Arbeit im Plenum sowie die Einzelarbeit. Gruppenarbeit konnte nur an den Schulen 10.2 (Deutsch) und 15.2 (Biologie), Partnerarbeit an den Schulen 11.2 (Englisch) und 12.2 (Physik) beobachtet werden. Zum Teil ließen sich Veränderungen aufgrund der räumlichen Gegebenheiten (klassische Bankreihenordnung) nur schwer umsetzen oder waren mit einem vergleichsweise hohen Aufwand verbunden. Mitunter wurden die Sozialformen Gruppen- oder Partnerarbeit auch nur sehr kurzzeitig genutzt.

Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden fanden an den hospitierten Schultagen Methoden wie das gelenkte Unterrichtsgespräch, der Lehrervortrag und die Stillarbeit statt. Offene Unterrichtsmethoden konnten nur in wenigen Unterrichtsstunden (z.B. Wochenplanarbeit, Stationsarbeit in Mathematik oder Stationsarbeit in Geographie) beobachtet werden. Allerdings muss hier die qualitative Ausgestaltung vor allem der Stationsarbeit kritisiert werden. Die Stationen bestanden an beiden Schulen aus Arbeitsblättern mit teilweise unattraktiven Aufgaben mit wenig Abwechslung, die vom Lehrertisch geholt wurden und die die Schüler in Stillarbeit am eigenen Platz lösten. Eine Leistungsdifferenzierung konnte bei den Aufgaben nicht festgestellt werden, innerhalb der Stationsarbeit entwickelte sich bei den Schülern Langeweile und viel Unruhe.

Ein an die Schülerbedürfnisse angepasster Methodenwechsel fand an den Schulen kaum statt. Vielmehr konnte beobachtet werden, dass einige Lehrer scheinbar ohne Rücksichtnahme auf die Schüler zwischen den beschriebenen klassischen Methoden

schnell und ohne Transparenz hin- und herwechselten. Bei den Mittelschulen, an denen häufig die Methoden gewechselt wurden, ließen sich allerdings wie bereits angedeutet qualitative Defizite erkennen. Es ließ sich aber auch feststellen, dass einige Unterrichtsstunden bei gleichbleibend guter Konzentration der Schüler auf den Unterrichtsstoff und engagierter Mitarbeit ohne viele Methodenwechsel auskamen. Diese Stunden waren gekennzeichnet von einer sehr präsenten Lehrerpersönlichkeit, die durch Witz, Humor, Empathie, Freundlichkeit, konsequentes Verhalten und klare Anweisungen die Schüler fesseln konnte.

Innerhalb der beobachteten Unterrichtsstunden an den sechs Mittelschulen ließen sich nur zwei Entspannungsphasen beobachten. An der Schule 15.2 fand im Sportblock eine flexible 5-Minuten-Pause statt und an der Schule 10.2 führte die Lehrerin mit den Schülern eine - allerdings viel zu kurze - Dehnungsübung durch. Vor allem in den Blockstunden konnten oftmals Aufmerksamkeitsdefizite auch als Folge der methodischen Gestaltung festgestellt werden. Entspannungsphasen oder flexible Pausen waren dennoch nicht enthalten. Blockstunden wirkten infolgedessen an vielen Schulen lang und anstrengend. Einzig bei den bereits erwähnten offenen Unterrichtsformen (Wochenplanarbeit, Stationenarbeit) konnten die Schüler kurzzeitig durchatmen und sich mit anderen Dingen beschäftigen ohne sofort ermahnt zu werden.

Die Ganztagsangebote der besuchten Mittelschulen zeichneten sich überwiegend durch eine lockere und ungezwungene Atmosphäre aus, die vor allem durch einen veränderten Umgang der Schüler und Lehrer bzw. Kooperationspartner zustande kam. Aber auch die größeren Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler in den Angeboten trugen dazu bei.

Wie bereits bei der Darstellung der äußeren Rhythmisierung festgestellt werden konnte, unterschieden sich die Anzahl und die Länge der Pausen an den Mittelschulen deutlich. Insbesondere kurze Pausen mit einer Länge von nur fünf bis zehn Minuten waren für die Schüler vor allem dann, wenn in diesen auch der Unterrichtsraum gewechselt werden musste, nicht zur Entspannung oder zu einer gesunden Essenaufnahme geeignet. Ein gemeinsames Frühstück konnte nur an einer Mittelschule beobachtet werden. Die Teilnahme an der Schulspeisung war an allen Schulen sehr gering. Mögliche Ursachen dafür sind die Kürze der Mittagspause, eine ungemütliche Gestaltung der Essensräume, eine zu spät stattfindende Mittagspause sowie die unzureichende Qualität der Mahlzeiten. Beschäftigungs- und Rückzugsmöglichkeiten waren an den Mittelschulen nur selten zu beobachten.

Gymnasien (N=4)

Der Unterrichtsbeginn an den vier Gymnasien lag zwischen 7:30 Uhr und 7:45 Uhr und somit in einem sehr ähnlichen Zeitkorridor. Die Anfangszeiten an den Gymnasien mit vielen Fahrschülern wurden offensichtlich auch von Ankunftszeiten des Schülertransports bzw. des Öffentlichen Personennahverkehrs beeinflusst.

Auffällig an den Stundentafeln war die große Zurückhaltung der Gymnasien bei der Einrichtung von längeren Unterrichtseinheiten – z.B. den Blockstunden. Nur an der Schule 3.3 konnte ein Block – in diesem Fall Freiarbeit – beobachtet werden. An den Schulen 1.3 und 2.3 gab es an den Beobachtungstagen zumindest für den Sportunterricht bzw. die Trainingsstunde der Sportklasse einen zeitlichen Block (eine Unterrichtseinheit ohne reguläre Pause), jedoch hängt diese Praxis nicht mit der durch GTA angestrebten Unterrichtsentwicklung zusammen. An der Schule 4.3 wurden zwar zwei Blockzeiten eingerichtet, allerdings wurden am Beobachtungstag jeweils zwei verschiedene Fächer (mit fliegendem Klassenzimmer- bzw. Lehrerwechsel) in diesen Blöcken unterrichtet. Alle diese Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass die beschriebene Zurückhaltung bei der Einrichtung längerer Unterrichtsphasen nicht hauptsächlich an der organisatorischen Umsetzung liegen kann, sondern dass andere Aspekte (wie z.B. Akzeptanz der Methode im Lehrerkollegium) eine ausschlaggebende Rolle spielten.

Im Vergleich zu den anderen Schularten sind natürlich die auf den gesamten Schultag gesehenen hohen Unterrichtsanteile auffällig. Aufgrund des steigenden Unterrichtsumfanges scheint man einer zu langen Ausdehnung des Schultages mit einer Verkürzung der Pausen entgegenwirken zu wollen, wie es an der Schule 2.3 mit den kurzen fünfminütigen Pausen zwischen der 6. und 7. bzw. der 7. und 8. Unterrichtsstunde beobachtet werden konnte. Auch die Blockzeiten (ohne Blockunterricht) am Vormittag sowie die vollständige Streichung einer Pause zwischen 6. und 7. Stunde an der Schule 4.3 deuten ebenfalls in diese Richtung. Die Pausenanteile an den vier Gymnasien lagen am Beobachtungstag zwischen ca. 20 Prozent (4.3) und ca. 30 Prozent (3.3) von der Unterrichtszeit. Eine Entspannung in den Pausen (im Sinne einer Rhythmisierung des Schultages) konnte an den beobachteten Gymnasien potenziell zunächst in den jeweiligen Hof- bzw. Frühstückspausen mit einer Länge von 15 bzw. 20 Minuten sowie den Mittagspausen vermutet werden. In der Praxis zeigten sich aber auch hier deutliche Unterschiede. Die Länge der Mittagspause lag an den vier Schulen zwischen 25 und 40 Minuten. Ein Angebot der Schulspeisung – eine der konkreten Anforderungen an eine Schule mit Ganztagsangeboten – war an allen Schulen vorhanden. Die Nutzung durch die Schüler war jedoch an den Schulen sehr verschieden. Weiterhin waren viele kürzere Pausen (fünf bzw. zehn Minuten) zwischen den Unterrichtsstunden organisiert.

Eine Integration von Ganztagsangeboten in den Vormittag konnte nur an Schule 2.3 mit den Trainingsstunden der Sportklasse beobachtet werden. Die verpflichtende Teilnahme am Modell der Begabungsförderung schob somit das Ende der letzten Unterrichtsstunde am Beobachtungstag für die Schüler bis auf 15:10 Uhr hinaus. Danach schien keiner der Schüler der hospitierten Klasse noch länger in der Schule bleiben zu wollen. Am Gymnasium 1.3 waren die Ganztagsangebote additiv angelegt. Einige Angebote fanden jedoch zu diesem Zeitpunkt des Schuljahres nicht mehr statt, andere überschritten sich zeitlich mit der letzten Unterrichtsstunde der Klasse, so dass es den Schülern gar nicht möglich war, die Ganztagsangebote zu besuchen. Am Gymnasium 4.3 wurden am Beobachtungstag keine Ganztagsangebote offeriert. Die Ganztagsangebote an der Schule 3.3 begannen wiederum erst nach einer Freistunde und dauerten ca. 60 Minuten.

Auch bei den Elementen der Binnenrhythmisierung ließen sich durchaus deutliche Unterschiede zwischen den beobachteten Gymnasien feststellen. Im Vergleich zu den Grundschulen ließ sich auch an den Gymnasien kein spezielles Morgenritual (wie z.B. der Morgenkreis) beobachten. Allerdings war an der Schule 3.3 der Einstieg der Schüler in den Schultag mit dem Block der Freiarbeitsphase sehr offen gestaltet, so dass die Schüler gemäß ihrer Auswahl der Aufgaben sowie ihrem Lern- und Arbeitstempo Inhalte bearbeiten konnten.

Bei der Mehrheit der beobachteten Unterrichtsstunden wurden Eingangsphasen – allerdings in unterschiedlichem Umfang – beobachtet. Zumeist wurde kurz die Struktur der Unterrichtsstunde sowie teilweise das entsprechende Lernziel vorgestellt. Konkrete zeitliche Vorgaben für die einzelnen Unterrichtselemente wurden nur sehr selten genannt. Besonders an der Schule 4.3 konnten qualitativ gut gestaltete Anfangs- und Schlussphasen beobachtet werden. Bei den anderen Schulen wurde nur selten eine noch in der Unterrichtszeit eingeleitete Ausgangsphase beobachtet.

Über die Relevanz eines angemessenen Wechsels von Unterrichtsmethoden und Sozialformen für die Qualität von Unterrichtsstunden und somit für die Konzentration und das Leistungsvermögen der Schüler wurde bereits hingewiesen. Sowohl die qualitative Umsetzung der gewählten Unterrichtsmethoden als auch die abwechslungsreiche Auswahl der benutzten Unterrichtsmethoden war an den beobachteten Schulen sehr unterschiedlich. Zu den dominierenden Methoden im Unterricht an den Gymnasien gehörten der Lehrervortrag, die Stillarbeit und das gelenkte Unterrichtsgespräch. Bei diesen, von den Lehrkräften präferierten und den Schülern vertrauten Methoden, konnte zumeist auch eine effektive Nutzung der Lehr- und Lernzeit im Unterricht beobachtet werden. Der Einsatz offener Unterrichtsmethoden wurde an den Gymnasien kaum festgestellt.

Neben den beschriebenen Entwicklungspotentialen bei der Methodenumsetzung und –vielfalt fielen in den beobachteten Unterrichtsstunden besonders die wenigen Sozialformwechsel auf. Da die bevorzugten Unterrichtsmethoden (Lehrervortrag, Stillarbeit und gelenktes Unterrichtsgespräch) im Plenum respektive in der gleichen (klassischen) Sitzordnung stattfanden, wurden nur sehr selten Änderungen der Sozialform und somit auch Änderungen der üblichen Sitzordnung beobachtet. Teilweise wurde ein von den Lehrern vorgegebenes hohes Arbeitstempo im Unterricht beobachtet, bei dem Sozialformwechsel und die möglicherweise damit einhergehende Unruhe aus Sicht der Lehrer nur hinderlich gewirkt hätten. Im Zuge dessen wurden an allen vier Gymnasien auch keine gezielt eingesetzten Entspannungselemente beobachtet. Gerade durch die Ähnlichkeit der Unterrichtsgestaltung innerhalb der Stunden aber auch im Vergleich der Stunden an einem Schultag ließ sich des Öfteren ein Konzentrations- und Motivationsabfall seitens der Schüler beobachten. Neben dieser strukturellen Komponente der Unterrichtsgestaltung wurden zusätzlich in einigen Unterrichtsstunden deutliche Spannungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis beobachtet. In einer solchen ‚angespannten‘ Situation (z.B. durch einen sehr strengen und distanzierten Unterrichtsstil der Lehrer), war oftmals an eine entspanntere Unterrichts Atmosphäre (und dem Einsatz diverser Entspannungsmöglichkeiten) nicht zu denken. Aspekte der inneren Rhythmisierung wurden bis auf wenige Ausnahmen nicht adäquat beachtet. Sowohl die unterschiedlichen Arbeitstempi der Schüler als auch das divergierende Leistungsvermögen fanden bei der Unterrichtsgestaltung keine Berücksichtigung. Dadurch ließen sich in den Unterrichtsstunden bei den Schülern immer wieder Situationen der Überforderung bzw. der Unterforderung beobachten.

Das einzige in den Vormittag integrierte Ganztagsangebot war die Trainingsstunde der Sportklasse an der Schule 2.3. Generell bietet der Sportunterricht, bzw. in diesem Fall die Trainingsstunde, eine deutliche Abwechslung zum sonstigen Unterricht. Die Binnenstruktur des Angebotes wies jedoch einige Unzulänglichkeiten auf. Die zur Verfügung stehende Zeit wurde von den Trainern nicht effektiv genutzt (späterer Beginn, Übungen nicht vorbereitet). Dieser Leerlauf wirkte sich ungünstig auf das Schülerverhalten (Unkonzentriertheit, Motivationsprobleme) aus. Die wenigen Methoden- und Sozialformwechsel benötigten viel Zeit und gingen nicht routiniert vonstatten. Auf Aspekte der inneren Rhythmisierung wurde so gut wie nicht eingegangen.

Wie bereits bei der Darstellung der äußeren Rhythmisierung festgestellt werden konnte, waren die Pausenlängen an den Gymnasien im Hinblick auf die Länge des Schultags eher kurz. Die Potentiale und Notwendigkeiten der Pausennutzung waren an den beobachteten Schulen sehr verschieden. Während z.B. einige Schüler der Schule 2.3 die Frühstückspause als Transferzeit vom entsprechendem Ort der Trainingsstunde aufwenden mussten, waren Entspannungsmöglichkeiten für die

Schüler der Schule 3.3 aufgrund der ungenügenden Gestaltung des Außengeländes und fehlenden Rückzugsmöglichkeiten (trotz verpflichtendem Aufenthalt im Freien) nicht gegeben. An den Schulen 1.3 und 4.3 war es den Schülern freigestellt, wie (es gab verschiedene Aktivitäts- aber auch Rückzugsmöglichkeiten) und wo (auf dem Schulhof oder im Schulgebäude) sie die Frühstückspause verbringen wollten.

Auch für die Mittagspausen (zwischen 25 und 40 Minuten) ließ sich ein ähnliches Bild erkennen. Abgesehen von den Schülern der Schule 3.3 (für die es keine Beschäftigungs- und Rückzugsmöglichkeiten bei dem erneut verpflichtenden Aufenthalt auf dem Pausenhof gab) besaßen die Schüler ein breites Spektrum an Wahlmöglichkeiten bei der Pausengestaltung. Besonders bei den Jungen der sechsten Klassen wurde ein starkes Interesse an sportlicher Tätigkeit beobachtet, für welche auch ausreichend Möglichkeiten zur Verfügung standen. Das Pausenklima im Schulgebäude wie auf dem Schulhof war, sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen Lehrern und Schülern insgesamt als positiv zu bewerten. Die kürzeren Pausen (fünf bzw. zehn Minuten) konnten hinsichtlich einer gelungenen Rhythmisierung des Schultages keine Akzente setzen. Neben den häufigen Zimmerwechselln, dem Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien und der Einstimmung auf die nächste Unterrichtsstunde konnten keine zusätzlichen Rhythmisierungselemente im Sinne einer Entspannung beobachtet werden.

5.3.6 Aussagen zu den Schulen der qualitativen Begleitforschung

In diesem Punkt werden die Aussagen zu den einzelnen Schulen der qualitativen Begleitforschung, so z.B. auch die Beschreibungen der Situation der Organisation der Zeitstruktur von den Unterrichtsbeobachtungen 2010, nochmals durch die resümierende Aussagen der GTA-Verantwortlichen an den Schulen beschrieben und bewertet. Die Beschreibung erfolgt schulartbezogen, da so am ehesten ein Vergleich vor dem Hintergrund der bestehenden Rahmenbedingungen möglich erscheint.

Grundschulen: „Das Nonplusultra wird es nie geben.“

Die Gestaltung der Tagesstruktur an den Grundschulen muss natürlich im Zusammenhang mit der Kooperation mit dem Hort betrachtet werden. Über viele Aspekte der Zusammenarbeit von Grundschule und Hort wurde bereits ausführlich im Kapitel 3.4 geschrieben. Einige Punkte haben jedoch auch einen direkten Einfluss auf die Zeitstruktur des Schultages. Wie bereits im Zusammenhang mit den Gestaltungsmerkmalen eines rhythmisierten Schultages beschrieben wurde, ist bei 89 Prozent der Grundschulen eine Frühbetreuung vorhanden. Dabei ist die Offenheit und Transparenz nach außen hin (zu den Eltern) sehr unterschiedlich. Schule 18.1 nutzt die Zeit vor dem Unterricht durch die zusätzliche Anwesenheit von Lehrern als Kommunikationsangebot für die Eltern.

Wie in der Handreichung zur Förderrichtlinie GTA beschrieben und angeregt wurde, ist der Blockunterricht als ein zentrales Element der Neugestaltung der Tagesstruktur zu sehen. Alle befragten Grundschulen haben sich mit diesem Thema intensiv beschäftigt und sehr unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. An der Schule 16.1 wurde von Anfang an auf Blockunterricht gesetzt, mit einer halben Stunde täglich vorgeschaltetem Wochenplanunterricht. Dieses Modell hat auch heute noch Bestand. An Schule 19.1 gibt es einen täglichen ersten Block (teilweise mit fliegendem Wechsel), die dritte und vierte Stunde können von den Lehrern optional (bei entsprechender Stundenplangestaltung) auch als Block gestaltet werden. An anderen Schulen (17.1 und 20.1) wurden entsprechende Versuche wieder zurückgefahren. Während an Schule 17.1 das Blockangebot „Lerngruppe“ aufgrund Lehrermangels⁷³ nicht mehr aufrechterhalten werden konnte, führte Schule 20.1 die Besonderheiten der Integrationskinder an, aufgrund dessen der Blockunterricht sich als ungeeignet erwies und daraufhin wieder abgeschafft wurde.

Alle befragten Grundschulen, bis auf eine, gaben rückblickend an, im Zuge der Rhythmisierungsbestrebungen die Pausenzeiten ausgeweitet zu haben. Dies betraf hauptsächlich die erste Hofpause bzw. Frühstückspause und die Mittagspause. Die erste große Pause wurde so z.B. an Schule 19.1 getrennt in eine zehnminütige Essens- und eine zwanzigminütige Hofpause. Ebenfalls wurde die schon immer bestehende Mittagspause verlängert, z.B. an Schule 16.1 auf 60 Minuten (ehemals sogar 75 Minuten), welche, wie auch an anderen Schulen, vom Hortpersonal beaufsichtigt wird. Die Mittagspause wird einerseits für das Mittagessen und andererseits zum Spielen und „Austoben“ genutzt. Die Lehrer nutzen (fast im Sinne einer Dienstberatung) diese Zeit für den Austausch.

Darüber hinaus fand an einer der fünf Grundschulen (Schule 18.1) auch eine Integration von Angeboten in den Vormittagsbereich statt. An zwei Tagen in der Woche wurden in der dritten und vierten Stunde auch verschiedene GTA durch die Horterzieher angeboten. In der Regel fanden die Ganztagsangebote jedoch nach dem Unterricht, vor der bzw. parallel zur Hortzeit der Kinder statt.

Bei einer Grundschule im ländlichen Raum wurde ebenfalls der Aspekt der Schülerbeförderung als hemmender Faktor für eine weitere Umgestaltung bzw. Ausdehnung des Schultages angegeben.

Mittelschulen: „Man hätte die Schule im Dorf lassen sollen.“ oder „Es hat sich ein bisschen was getan, es hat sich aber nicht viel getan.“

Auch bei den Einschätzungen der befragten Personen an den Mittelschulen hinsichtlich der Veränderungen im Zusammenhang mit Rhythmisierung spielte der

⁷³ Im Interview wurde eine grundsätzliche Skepsis im Kollegium gegenüber einer Veränderung der Tagesstruktur angeführt. „Eine andere Tagesstruktur, das wäre mit meinen Kollegen nicht möglich gewesen.“

Blockunterricht eine zentrale Rolle. Alle sechs untersuchten Mittelschulen hatten sich in unterschiedlicher Quantität auf den Blockunterricht eingelassen. Die Schulen 10.2 und 11.2 hatten mit Einführung des Ganztagsangebots an ihrer Schule auf grundlegende Strukturveränderungen gesetzt. Dies bedeutete die Einführung eines teilweise gebundenen GTA-Modells, welches dann im Laufe der Jahre „hochwachsen“ sollte. In diesem Modell war der Blockunterricht ein zentrales Element. Aufgrund der Veränderungen hinsichtlich der geringer werdenden Fördergelder sowie der nicht mehr ausreichenden Lehrerstunden mussten teilweise auch die Blockstunden bzw. integrierten Ganztagsangebote wieder verändert⁷⁴ bzw. auf den Nachmittag verlegt werden. Ähnlich verhielt es sich mit den integrierten Team- und Queststunden sowie den Lernstunden, welche nicht mehr für alle Klassen angeboten werden konnten und somit in den Randbereich gerutscht sind. An den Schulen 14.2 und 15.2 wurde zu Beginn relativ schnell auf ein Modell mit zwei Blöcken gesetzt, welches inzwischen aber wieder auf einen Block reduziert wurde und auch darüber gibt es weitere Diskussionen. Die Einführung nur für einen Teil der Schüler (bestimmte Klassen) erwies sich als organisatorisch sehr schwierig bzw. unmöglich. Weiterhin bestanden aber auch an diesen Schulen in Teilen der Lehrerschaft Skepsis bzw. Ablehnung zum Blockunterricht sowie die Einschätzung der Schule, bei der derzeitigen heterogenen Schülerschaft keinen Blockunterricht anbieten zu können. Während die Schule 12.2 seit Jahren einen Block am Morgen hat, eine Ausweitung aufgrund der eben beschriebenen Skepsis auch in diesem Kollegium derzeit nicht möglich scheint („Kampf und Krampf“), wurde an der Schule 13.2 mit einem Block begonnen und dann mit einem zweiten Block erweitert (mit der Option die sechste und siebente Stunde auch als dritten Block zusammenzufassen). Die (nach wie vor bestehenden) Vorbehalte in Teilen des Kollegiums gegenüber dem Blockunterricht wurden an dieser Schule durch die Unterstützung der Schulleitung überstimmt. Der GTA-Koordinator befürwortet das Unterrichten im Block sehr und sieht sich auch durch die sehr positiven Rückmeldungen der Eltern und Schüler in dieser Ausrichtung der Schule bestärkt.

Die Integration von Ganztagsangeboten (sowohl Förder- als auch Freizeitangebote) in den Vormittag wurde nur von der Schule 10.2 versucht. An der Schule 13.2 gab es teilweise ein Förderangebot vor Beginn des Unterrichts. Grundsätzlich jedoch fanden die Ganztagsangebote am Nachmittag nach dem Unterricht statt. Dabei erfolgte an einigen Schulen ein Dreischritt-Modell. Eine Erholungsphase (manchmal noch im Rahmen der Mittagspause mit Mittagessen sowie organisierten aber auch ungebundenen Freizeitangeboten) schloss sich an die Unterrichtszeit an. Darauf folgte eine Förderphase (Hausaufgabenbetreuung, Lernzeit, Förderangebote für die Kernfächer). Danach folgte die Freizeitphase bzw. die Angebotsphase, in welcher nun die gesamte Breite des Ganztagsprogramms für die Schüler zu Verfügung stand.

⁷⁴ Im Interview mit den Verantwortlichen der Schule 10.2 wurde der Rückgang des Blockunterrichtes als großer Rückschritt bezeichnet, insbesondere wenn man es jahrelang gewöhnt ist.

Hinsichtlich der Pausengestaltung lassen sich auch bei den Mittelschulen zwei Aspekte anführen. Einerseits wurden die Pausenzeiten bei einigen Schulen erweitert indem z.B. die „gewonnene“ Zeit durch den Blockunterricht mit in die großen Pausen integriert wurde. Schule 13.2 führte beispielsweise für die zweite große Pause (30 Minuten) eine Ausleihe für zahlreiche Sport- und Spielmöglichkeiten ein. Eine lange bzw. längere Mittagspause ist bei vielen Schulen ein weiteres Stilmittel der Tagesstrukturierung. Dabei liegt der Fokus dieser Maßnahme teilweise gezielt auf den jüngeren Klassenstufen, damit diese ausreichend Gelegenheit zum „Sauerstoff tanken“ haben.

In den Interviews wurde hinsichtlich des Themas Gestaltung der Tagesstruktur auch immer wieder auf bestimmte schwierige Rahmenbedingungen hingewiesen. Dies betraf bei einigen Schulen die Schwierigkeiten mit fehlenden Räumlichkeiten (höhere Schülerzahlen, fehlende Hallenzeiten für den Sportunterricht und die Sport-AGs, keine Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler u.a.).

Weiterhin steht auch die Situation der fehlenden Lehrer(stunden) hiermit in Verbindung. Dies bedeutet einerseits das Wegbrechen von (integrierten) Angeboten, da das geplante GTA-Konzept nicht mehr aufrechterhalten werden kann und andererseits erschweren z.B. Lehrerabordnungen die Abläufe und Gestaltungsräume der Schulen. Im Resümee einiger Schulen wurden bestimmte Erfahrungen und Versuche dahingehend bewertet, dass eine Umplanung des Schultags nicht möglich ist (bzw. nicht lohnend wäre), wenn nicht alle Schüler die Ganztagsangebote der Schule besuchen.

Gymnasien: „Letztlich, das was als vorzeigbare Rhythmisierung herauskommt ist in unserem Schulalltag eigentlich zu großen Teilen dem Zufall geschuldet“

Bei den vier Gymnasien der qualitativen Begleitforschung ließen sich sehr unterschiedliche Verläufe und Entwicklungen beobachten. Allen gemeinsam ist natürlich die vergleichsweise hohe Stundentafel und die daraus resultierenden Pfeiler der Tagesgestaltung. Eine Integration von Ganztagsangeboten in den Vormittag war bei zwei Schulen zu beobachten. Während an einer Schule (4.3) das ins Ganztagsangebot integrierte Klassenmusizieren im Vormittagsbereich lag, hatte die Schule 2.3 ihr Modell der Begabungsförderung bewusst in den Vormittag integriert, welches beim Stundenplanbau auch erste Priorität genießt. Darüber hinaus boten diese beiden Schulen keinen Blockunterricht an.

Die beiden anderen Schulen haben ein additives Ganztagsangebot. An der Schule 3.3 hat sich nach der Sanierungszeit der Schule ein Block in den ersten beiden Stunden etabliert. Darüber hinaus gibt es ausschließlich für die fünften Klassen an drei Tagen in der Woche für die fünfte und sechste Stunde inklusive Pause eine variable Gestaltungsmöglichkeit seitens der Lehrer.

An der Schule 1.3 dominierte die ersten Jahre des Ganztagsangebots ein herkömmlicher, normaler Stundenplan vorrangig mit Einzelstunden. Seit einem Schuljahr wurde die gesamte Unterrichtszeit auf Blockunterricht umgestellt. Diese Veränderung setzte der damalige Schulleiter auch gegen die Skepsis in weiten Teilen des Kollegiums durch. Die bisherigen Erfahrungen würden nach Auskunft des GTA-Koordinators der Schule „Licht und Schatten“ aufweisen und die Diskussion diesbezüglich an der Schule scheint noch lange nicht abgeschlossen. Beispielhaft sei dafür folgender Sachverhalt angeführt. Aufgrund der begrenzten Kapazität der Räume der Mittagsversorgung wurden verschiedene Blockzeiten eingeführt, was jedoch wiederum zu viele Störungen im Schulhaus durch Lärm etc. hervorgerufen hat. Auch an den anderen Gymnasien werden weitergehende Pläne hinsichtlich des Blockunterrichts von den Kollegien abgeblockt⁷⁵. Freizeitangebote finden an den Gymnasien ausschließlich im Nachmittagsbereich statt. Die Gesamtlänge des Schultages und damit besonders die Gestaltung des Nachmittagsbereiches werden auch an den Gymnasien durch die große Anzahl der Fahrschüler und den damit verbundenen Rahmenbedingungen beeinflusst. Dies ist sicherlich auch ein Grund, weshalb die Nutzungsintensität der Ganztagsangebote an den Gymnasien am geringsten ist. Ca. drei Viertel der Ganztagschüler der Gymnasien besuchen nur ein Angebot.

⁷⁵ Im Interview an der Schule 2.3 wurde dies folgendermaßen umschrieben: „Das Kollegium ist noch nicht so weit.“

5.4 Zusammenschau der Ergebnisse

Die Gestaltung eines schüler- bzw. lerngerechten Tagesrhythmus ist für die sächsischen Schulen eines der zentralen Ziele bei der Umsetzung der Ganztagskonzeption.

95,5 Prozent der befragten Schulleiter gaben an, dass ihnen dieser Aspekt im Zusammenhang mit ihrer Ganztagskonzeption sehr (55,5%) bzw. eher (40,0%) wichtig ist. Im Vergleich mit anderen Zielen ist die Bedeutung dieses Aspektes an den Schulen weiter gestiegen (vom sechsten Rang 2008 auf den zweiten Rang 2013).

Die Mehrheit der Schulen organisiert den Ganzttag in einem offenen oder teilweise gebundenen Modell. Dadurch sind einigen Rhythmisierungsbestrebungen Grenzen gesetzt.

Ca. 46 Prozent der Schulen organisierten 2013 ihren Ganztagsbetrieb im offenen GTA-Modell, weitere 38 Prozent im teilweise gebundenen Modell. Das voll gebundene Modell würde jedoch deutlich mehr (organisatorische) äußere Rhythmisierungsmöglichkeiten bieten, besonders hinsichtlich integrativer Angebote am Vormittag. Im Resümee einiger Schulen wurden die Erfahrungen und Versuche dahingehend bewertet, dass eine Umplanung des Schultags nicht möglich ist (bzw. nicht lohnend wäre), wenn nicht alle Schüler die Ganztagsangebote der Schule besuchen.

Die Ganztagsangebote bleiben meist aufgrund ihrer aktuellen Stellung gegenüber dem Unterricht (Entscheidung der Schule für oder gegen den Ganzttag, zumeist freiwillige Teilnahme der Schüler, keine langfristige finanzielle Sicherheit) eine additive und begrenzte Möglichkeit der sächsischen Schulen, Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

Ganztagsangebote sind ein zusätzliches Gestaltungselement des Schultags für die sächsischen Schulen. Die Planung konnte bisher aufgrund der Rahmenbedingungen der Förderung immer nur jährlich stattfinden. Für einen Teil der Schulen haben sich aufgrund veränderter Förderbedingungen die Fördermittel verringert, was sich natürlich auch auf die Umsetzung auswirkte. Bei ca. 43 Prozent der Schulen erfolgte eine Reduzierung der Anzahl der Angebote. Bei einem Viertel der Schulen fanden weniger Termine im Schuljahr bei den Ganztagsangeboten statt. Auch die Situation der Angebotsleiter verdeutlicht dies. Aufgrund der dringend benötigten Absicherung des Unterrichts werden die Lehrer bereits bei der Planung des

Schuljahres oder auch kurzfristig bei Bedarf von den Ganztagsangeboten für den Unterricht „umgeplant“.

Lehrer präferieren ein GTA-Modell, bei dem Ganztagsangebote an drei bis fünf Tagen nachmittags stattfinden und von Schülern besucht werden, die sich auf freiwilliger Basis verbindlich für einen bestimmten Zeitraum angemeldet haben.

Fast alle befragten Lehrer befürworteten unabhängig von der Schulart Ganztagsangebote im Nachmittagsbereich, im Anschluss an den Unterricht. Nur etwas mehr als ein Drittel aller befragten Lehrer konnte sich auch eine Integration von Ganztagsangeboten in den Vormittagsbereich vorstellen. Dies zeigt, dass eine große Gruppe der sächsischen Lehrer eher das additive Modell bevorzugt.

Die Einschätzungen der Eltern, inwieweit die Einführung des Ganztagsbetriebs zu einem entspannteren Lern- und Tagesrhythmus geführt hat, fallen mit jeweils ca. der Hälfte an Zustimmung und Ablehnung sehr unterschiedlich aus.

Auf Schulartebene schätzten die Eltern der Grundschüler den Einfluss der Ganztagsangebote auf den Lern- und Tagesrhythmus positiver ein als die Eltern der Mittelschüler und Gymnasiasten. Teilweise weist die Bewertung der Eltern auf Einzelschulebene starke signifikante Unterschiede auf. Während an den Grundschulen und Gymnasien die Einschätzung mit einer minimalen positiven Tendenz stabil war, sank bei den Mittelschuleltern die Zustimmung. Dies könnte in Zusammenhang mit gestrichenen Angeboten aufgrund der Fördermittelkürzung stehen.

Ein Teil der Schüler empfindet den Schultag als anstrengend. Die Teilnahme am Ganztagsangebot beeinflusst dieses Empfinden jedoch kaum.

Die größte Gruppe der Schüler findet den Schultag manchmal anstrengend (55,6%), aber auch ein reichliches Drittel der Schüler (37,7%) gab an, den Schulalltag meistens anstrengend finden. Grundsätzlich geben die Schüler der weiterführenden Schulen etwas häufiger an, ihren Schultag als anstrengend zu empfinden. Die Teilnahme am Ganztagsangebot beeinflusst die Einschätzung nur geringfügig. Allein die Grundschüler, welche Ganztagsangebote besuchen, geben tendenziell eine etwas stärkere Anstrengung durch den erlebten Schultag an. Grundschüler besuchen vergleichsweise auch mehr Ganztagsangebote als die Schüler der weiterführenden Schulen. Das Belastungsempfinden der Schüler hat sich in den vergangenen Jahren kaum verändert, insofern scheint es auch aus

Schülersicht weitere Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich eines entspannteren Tages- und Lernrhythmus zu geben.

Die größte Gruppe der Schüler der Mittelschulen und Gymnasien wünschte sich eine Verortung der Ganztagsangebote am Nachmittag nach dem Unterrichtsschluss (additives Modell).

Während an den Mittelschulen ausschließlich nach Unterrichtsschluss stattfindende Ganztagsangebote von einem reichlichen Drittel (36,0%) bevorzugt wurden, präferierten an den Gymnasien diese Form sogar etwas mehr als die Hälfte der befragten Schüler (52,1%). Eine Integration der Ganztagsangebote in den Vormittag zwischen die Unterrichtsstunden konnten sich ca. ein Fünftel der Mittelschüler sowie ca. 10 Prozent der Gymnasiasten vorstellen. Die Möglichkeit einer Mischform (Ganztagsangebote sowohl am Vormittag zwischen den Unterrichtsstunden als auch am Nachmittag im Anschluss an den Unterricht) bevorzugten ebenfalls ca. ein Fünftel (19,5%) der Mittelschüler sowie ca. 15 Prozent der befragten Gymnasiasten.

Die Mehrheit der Ganztagsangebote an den Schulen fand am Nachmittag nach dem Unterricht statt. Dabei war an den Schulen ein Dreischritt-Modell zu beobachten.

Ganztagsangebote sind schwerpunktmäßig Nachmittagsangebote. Eine Integration in den Vormittag findet noch am ehesten an den Grundschulen und den jüngeren Jahrgängen der weiterführenden Schulen statt. Bei der Organisation des Ganztagsbereichs konnte folgende Struktur beobachtet werden. Der Unterrichtszeit schließt sich eine Erholungsphase (teilweise im Rahmen der Mittagspause mit Mittagessen sowie organisierten aber auch ungebundenen Freizeitangeboten) an. Darauf folgt eine Förderphase (Hausaufgabenbetreuung, Lernzeit, Förderangebote für die Kernfächer). Erst danach beginnt die Freizeitphase bzw. die Angebotsphase, in welcher nun die gesamte Breite des Ganztagsprogramms für die Schüler zur Verfügung steht.

Die Verbreitung vieler Gestaltungselemente (Früh- und Spätbetreuung, gleitender Unterrichtsbeginn, Gesprächs- und Morgenkreis und gemeinsame Frühstückspause) ließ sich signifikant häufiger an den Grund- und Förderschulen vorfinden.

Insgesamt hat es bei allen Schularten eine Zunahme der Gestaltungselemente seit Einführung von GTA gegeben. Weiterhin werden die meisten Gestaltungsmerkmale deutlich häufiger an Schulen in freier Trägerschaft als an Schulen in öffentlicher Trägerschaft realisiert. Eine (deutliche) Mehrheit der

Schüler zeigt sich gegenüber Veränderungen im Schullalltag zurückhaltend. Besonders Veränderungen, bei welchen eine Verlängerung des Schultags möglich erscheint, werden von den Schülern abgelehnt.

Ein zentrales Element der Rhythmisierungsbestrebungen des sächsischen Ganztags ist der Blockunterricht. In den Anfangsjahren ist der Anteil der Schulen mit Blockunterricht stetig gestiegen. Inzwischen gibt es aber auch wieder gegenläufige Tendenzen.

Bei den Mittelschulen waren es 2010 nur noch 7,3 Prozent der Schulen, die anführten, dass es bei ihnen keinen Blockunterricht gab (bei den anderen Schularten waren dies zwischen 13 und 16 Prozent). Ca. drei Viertel der Mittelschulen und Gymnasien boten sogar täglichen Blockunterricht an. Teilweise gehen die Schulen aber auch wieder von dieser Unterrichtsform zurück. Als Ursachen dafür wurden von den Schulen z.B. eine sehr heterogene Schülerschaft (Integrationsschüler) bzw. die nach wie vor stark ausgeprägte Skepsis bei weiten Teilen vieler Lehrerkollegien gegenüber dem Blockunterricht angegeben.

Die Ausgestaltung der Binnenrhythmisierung des Unterrichts (z.B. auch zur Gestaltung von Blockunterricht) weisen noch viel Entwicklungspotential auf.

Die Verbesserung dieses Aspektes zur Unterrichtsentwicklung geht eigentlich über die Anlage und Möglichkeiten des sächsischen Ganztagsmodells hinaus. Unabhängig davon besteht bei dem Wechsel von Methoden und Sozialform, der Eingangs- und Ausgangsphasen des Unterrichts, bei Entspannungsphasen und dem Lernortwechsel noch viel Entwicklungsbedarf an den Schulen.

Die Mehrheit der Schulen hat im Zuge des Ausbaus der Ganztagsangebote die Pausenzeiten verlängert.

Dies betrifft vorrangig die bereits bestehenden längeren Pausen. Die erste Hofpause/Frühstückspause sowie die Mittagspause wurden bei vielen Schulen verlängert und mit verschiedenen Bewegungsangeboten (zu Sport und Spiel) gestaltet. Schulartvergleichend verlängerten eher die Grund- und Mittelschulen als die Gymnasien ihre Pausenzeiten. Dabei muss grundsätzlich jedoch das Zeitmodell der Einzelschulen betrachtet werden.

Das Mittagessen in der Schule als zentrales Ganztagelement sucht weiterhin besonders bei den Schülern der weiterführenden Schulen seine Akzeptanz.

Nach den Angaben der Schulleiter nahmen 2010 ca. 55 Prozent (auf Einzelschulebene zwischen 10 und 100%) der Gymnasiasten und 42,3 Prozent (auf Einzelschulebene zwischen fünf und 100%) der Mittelschüler regelmäßig an der Schulspeisung teil. Bei den Grundschulen lag die Teilnahmequote laut den Schulleitern sogar bei ca. 86 Prozent. In den Schülerbefragungen lag die Quote noch deutlich niedriger. Nichtsdestotrotz sind die Eltern auch mit diesem Aspekt relativ zufrieden. Eine lange bzw. längere Mittagspause ist bei vielen Schulen ein weiteres Stilmittel der Tagesstrukturierung. Dabei liegt der Fokus dieser Maßnahme teilweise gezielt auf den jüngeren Klassenstufen, damit diese ausreichend Gelegenheit zum „Sauerstoff tanken“ haben.

Die Gesamtlänge des Schultages und damit besonders die Gestaltung des Nachmittagsbereiches werden auch weiterhin vom Aspekt der Schülerbeförderung beeinflusst.

Bereits in der ersten Schulleiterbefragung 2006 gaben ca. zwei Drittel der Mittelschulen und ca. die Hälfte der Gymnasien an, dass Busfahrpläne die Gestaltung der Ganztagsangebote behinderten. Teilweise erreichten die Schulen Verbesserungen in diesem Bereich, teilweise bilden die Fahrpläne weiterhin ein Korsett für den Ganzttag. Die aufgrund der Neustrukturierung des Schulnetzes an manchen Schulen große Gruppe an Fahrschülern beeinflusst auch die Nutzungsintensität der Ganztagsangebote. Im Zusammenhang mit der hohen Studentafel ist es dieser Aspekt der dazu führt, dass an den Gymnasien ca. drei Viertel der Ganztagschüler nur ein Ganztagsangebot besucht.

5.5 Gelingensbedingungen

- Anzustreben ist ein angemessenes Verhältnis von Unterrichtszeiten zu Pausenzeiten.
- Da wie beschrieben hauptsächlich additive Angebote bei allen Schularten vorherrschen, diese jedoch nur teilweise den Anspruch einer äußeren Rhythmisierung erfüllen, sollte verstärkt die Arbeit an einer binnenrhythmisierten Unterrichtsstruktur im Fokus stehen, um Phasen der An- und Entspannung in den Schultag zu integrieren.
- Gute Einstiege und Übergänge in den Tag bzw. in die Unterrichtseinheiten, die gleichzeitig einhergehen mit einer Offenlegung der Struktur des Unterrichts, befördern ein erfolgreiches und konzentriertes Lernen.
- Ein angemessener Wechsel der Methoden- und Sozialformen sowie Methodenvielfalt innerhalb der einzelnen Unterrichtseinheiten, wobei die Lehrer gleichzeitig auch den gesamten Schultag im Blick haben, wirkt sich sehr positiv auf die Leistungsbereitschaft der Schüler aus.
- Ein weiterer Aspekt der Rhythmisierung ist die Integration von Entspannungs- und Bewegungsphasen in den Unterricht. Aufgrund von schwierigen Rahmenbedingungen sind oftmals innovative Umsetzungen gefragt.
- Alle vorhandenen Räume im Schulgebäude und bzw. das Schulgelände sollten genutzt werden, um den Schülern vielfältige (individuelle) Lernmöglichkeiten zu bieten.

6. Resümee und Verlauf der Förderpraxis

Sind in den vorangegangenen Kapiteln und Abschnitten vor allem Ergebnisse zu Input- und Prozessqualitäten sächsischer Schulen mit GTA dargestellt und bewertet worden, so wird dieses Kapitel vor allem die Output-Qualitäten in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang gilt es, Ergebnisse zu den Wirkungen in Beziehung zu den vorangestellten Zielen und bildungspolitischen Maßnahmen zu bringen und kritisch zu bewerten. Neben den verschiedenen Akteursperspektiven auf Wirkungen und Ergebnisse werden Befunde zur Zufriedenheit mit dem Förderprogramm im Allgemeinen und mit der Umsetzung bestimmter Ganztags Elemente im Besonderen dargestellt.

Vorangestellt wird daher ein kurzer Überblick über die Ziele, die mit dem Ausbau von Ganztagschulen/Schulen mit GTA im Allgemeinen und der sächsischen Förderprogramme im Speziellen in Zusammenhang stehen. Daran anschließend werden die Veränderungen der verschiedenen Richtlinien des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus im Sinne des relevanten Kontextes chronologisch dargestellt. Die abschließenden Schlussfolgerungen dienen der Bewertung der umgesetzten Ziele und genutzten Chancen vor dem Hintergrund der Möglichkeiten des landesspezifischen Förderprogramms.

Motive der Förderung des Ganztagschulausbaus/von GTA an Schulen sind:

- das familienpolitische Motiv (GTS zielt auf eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf),
- das wirtschaftspolitische Motiv (Ausschöpfung von Begabungen durch individuelle Förderung),
- das kinder- und jugendpolitische sowie das soziale Motiv (verbreiteter schülergerechter Bildungsbegriff sowie Partizipation) und
- das bildungs- und sozialpolitische Motiv (Bildungsungleichheiten abbauen, und Bildungschancen erhöhen) (vgl. Coelen/Dollinger 2012, S. 767).

Themen und Inhalte des sächsischen Ganztags, deren Ziel die Umsetzung der vorangestellten Motive ist und die Eingang in die Richtlinien des sächsischen Förderprogramms gefunden haben, sind:

- Rhythmisierung im Sinne einer ausgewogenen Gestaltung des Schultages und des Unterrichts
- Förderung leistungsstarker und –schwacher Schüler sowie Förderung von Talenten und Begabungen (Kompetenzförderung)
- Projektlernen und neue Unterrichtsformen
- Partizipation von Eltern und Schülern
- Bedürfnis- und interessengerechte Freizeitangebote
- Einbezug externer Kooperationspartner, Nutzung außerschulischer Lernorte
- Ausbau der systematischen Qualitätsentwicklung

6.1 Chronologie der FRL GTA im Überblick

FRL GTA (Juli 2005⁷⁶) „Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zum Ausbau von Ganztagsangeboten“:

- 3 Module (1. Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Forderung der Schüler, 2. Förderung unterrichtsergänzender Angebote und Projekte, 3. Angebote im schulischen Freizeitbereich), Deckelung der Module mit entsprechenden Förderhöchstgrenzen

FRL GTA (Mai 2007⁷⁷) „Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten“:

- Veränderungen zur vorangegangenen FRL GTA: Max. Fördersumme wurde erhöht, Bonus für Schulen mit mehr als 50% Teilnahme am GTA wurde erhöht, Öffnung der GTA auch für die Sek II, Förderzeitraum Umstellung von Kalenderjahr zum Schuljahr, Kreis der Antragssteller wurde erweitert, Modul 4 Angebote im Schulclub (Integration der Förderrichtlinie Schuljugendarbeit) Personalkosten wurden anteilig gefördert.

FRL GTA (Februar 2011⁷⁸) „Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten“:

- Arbeitsbereich A: Leistungsdifferenzierte unterrichtsergänzende Angebote, Arbeitsbereich B: Freizeitpädagogische Angebote und Schulclub; Pro-Kopf-Pauschale für GTA-Schüler maximal insgesamt 30000 Euro, keine Boni mehr für Schulen mit einer hohen Teilnahmequote

SächsGTAVO 2013⁷⁹ „Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Zuweisungen an allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten“ (Sächsische Ganztagsangebotsverordnung):

- mehr Eigenverantwortung, Richtwert: Gesamtschülerzahl, Ausgleichszahlungen bis 2014

⁷⁶http://www.jugendinfoservice.de/media/files/foerderrichtlinie_ganztagesangebote.pdf (Zugriff: 15.10.2013).

⁷⁷ http://www.sachsen-gesetze.de/shop/saechsabl/2007/24/read_pdf (Zugriff: 15.10.2013).

⁷⁸ http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2011/3/read_pdf (Zugriff: 15.10.2013).

⁷⁹ <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=7591015931125> (Zugriff: 15.10.2013).

6.2 Methoden und Themen zur Ermittlung der Bewertung des sächsischen Förderverfahrens zum Ausbau von GTA

Zur Bewertung des sächsischen Förderverfahrens gemäß der FRL GTA (2005-2013) und seiner Wirkungen sind durch die wissenschaftliche Begleitung folgende Aspekte untersucht worden:

- Einschätzungen zum Entwicklungsstand und zu den Wirkungen der GTA an Schule aus Sicht zentraler Schulakteure (GTA-Koordinator, Lehrer, Schulleitung)
- Sicht der Eltern auf die Ergebnisse und Wirkungen ganztägiger Schulpraxis
- Sicht der Schüler auf die Ergebnisse und Wirkungen ganztägiger Schulpraxis
- Bewertung des Förderverfahrens und der Förderpraxis aus Schulsicht
- Resümee zu FRL GTA

Folgende Methoden wurden dabei eingesetzt:

- Leitfadeninterviews mit den GTA-Verantwortlichen
- Standardisierte Schulleiter-, Lehrer-, Eltern- und Schülerbefragungen
- Standardisierte Befragung der Schulen ohne GTA über die FRL GTA

6.3 Ergebnisse zur Einschätzung der Umsetzung von GTA sowie zur Bewertung

6.3.1 Einschätzungen zum Entwicklungsstand und zu den Wirkungen der GTA an Schule aus Sicht zentraler Schulakteure (GTA-Koordinator, Lehrer, Schulleitung)

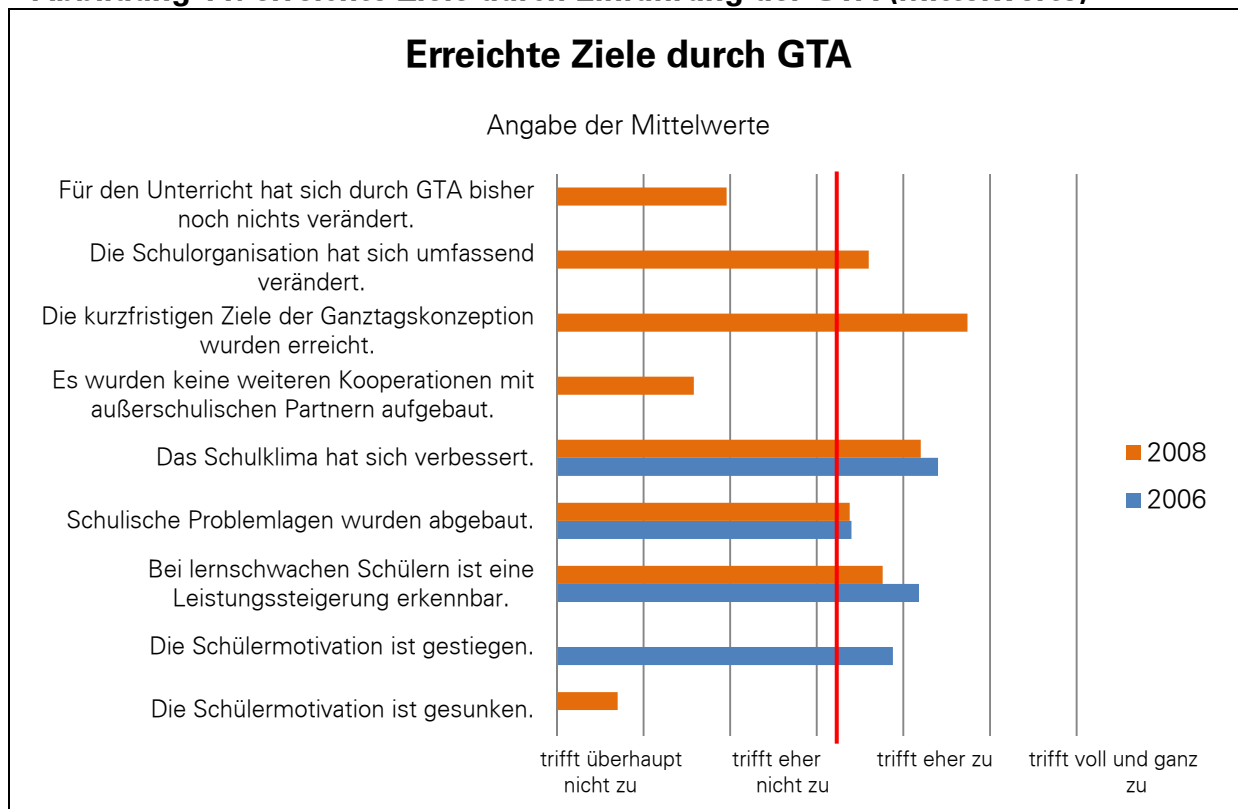
6.3.1.1 Schulleiterbewertungen

Eine erste Reflexion **der Schulleiter 2006 (1. Schulleiterbefragung)** zum bisher Erreichten fiel im Allgemeinen sehr positiv aus. Dass sich das Schulklima durch die Durchführung von Ganztagsangeboten verbesserte, gaben 91,5 Prozent der Schulen an, wobei sowohl die Antwortmöglichkeit „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ aufsummiert worden sind. Eine noch höhere Zustimmung erhielt das Item „Die Ziele der Ganztagsangebote wurden erreicht“ mit 97,1 Prozent aller Schulen. Das bedeutet, die von den Schulen gesetzten Ziele waren in dieser doch recht kurzen Zeit realisierbar und wurden von fast allen Schulleitern als erreicht wahrgenommen. 87,1 Prozent der Schulen nahmen außerdem wahr, dass sich die Leistungen bei lernschwachen Schülern verbessert haben. Knapp 86 Prozent der Schulen registrierten zudem, dass die Sozialkompetenz der Schüler durch Ganztagsangebote merklich gestiegen ist. Außerdem, so 84,5 Prozent der Schulleiter, verbesserte sich die Schülermotivation. Ebenfalls haben 81,7 Prozent der Schulen in der Einschätzung des Schulleiters durch Ganztagsangebote funktionierende Kooperationsstrukturen aufgebaut. Der Behauptung, dass schulische Problemlagen durch Ganztagsangebote abgebaut werden konnten, stimmten tendenziell die wenigsten Schulleiter (64,3%) zu (vgl. JB 2006).

Bei der **zweiten Schulleiterbefragung 2008** konnte wie auch schon 2006 eine positive Grundtendenz festgestellt werden (siehe Abb. 11): Nur 26,6 Prozent aller Schulen gaben an, es hätte sich durch die GTA für den Unterricht noch nichts geändert. Demgegenüber stehen allerdings fast drei Viertel aller Schulleiter, die Veränderungen wahrnahmen. Denkbar war, dass neue Unterrichtsmethoden eingeflossen waren, dass infolge der Rhythmisierung größere Unterrichtsblöcke entstanden, dass Themen der GTA in den Unterricht übernommen wurden u.v.m. Ebenso registrierten 2008 zwei Drittel aller Schulleiter, dass sich die Schulorganisation grundlegend verändert hat. Ein weiteres positives Ergebnis besteht darin, dass nach Selbsteinschätzung der Schulleiter fast alle Schulen (98,8 Prozent) angaben „voll und ganz“ bzw. „eher“ ihre kurzfristig gesetzten Ziele erreicht zu haben. Ebenfalls positiv resümierten die meisten Schulleiter den Abbau schulischer Problemlagen (69,7%) durch GTA, die Verbesserung des Schulklimas (87,7%) sowie die wahrgenommenen Leistungssteigerungen bei lernschwachen Schülern (80,5%). Kaum Zustimmungen erhielt die Aussage, dass durch GTA die

Schülermotivation gesunken ist. Schließlich bemerkten nur 17,7 Prozent der Schulleiter, dass keine weiteren Kooperationen mit außerschulischen Partnern aufgebaut wurden.

Abbildung 11: erreichte Ziele durch Einführung der GTA (Mittelwerte)



Ein Vergleich mit der ersten Erhebung 2006 konnte aufgrund der Fragebogenmodifikation nur hinsichtlich der Aussagen „Das Schulklima hat sich verbessert“, „Schulische Problemlagen wurden abgebaut“ und „Bei lernschwachen Schülern ist eine Leistungssteigerung erkennbar“ durchgeführt werden. Obwohl, wie in Abbildung 11 deutlich wird, Differenzen zwischen den beiden Schuljahren zu Gunsten des Schuljahres 2006 erkennbar waren, waren die Unterschiede zu gering, als dass Tendenzen formuliert werden konnten. Als Fazit konnte daher festgehalten werden, dass die Schulleiter auch 2008 positive Veränderungen hinsichtlich aller angesprochenen Aspekte wahrnahmen.

Ergänzend wurde anhand der abgefragten Aussagen zum einen auf Unterschiede zwischen den Schularten und zum anderen auf Unterschiede zwischen Schulen, die schon länger bzw. erst seit dem Schuljahr 2007/08 GTA an ihrer Schule eingeführt hatten, eingegangen. Denn angenommen werden konnte, dass einige der abgefragten Wahrnehmungen in hohem Maße vom zeitlichen Aspekt abhängig waren. Zwischen den Schularten konnte nur ein bedeutsamer Unterschied festgestellt werden. Schulleiter von Grundschulen gaben deutlich häufiger an, dass sich durch die Einführung der GTA die Schulorganisation umfassend verändert hat. Möglicherweise sind kleinere Schulen, wie Grundschulen, eher in der Lage

grundlegende Veränderungen durchzusetzen. Hinsichtlich der Dauer bereits bestehender GTA konnten vier Unterschiede festgestellt werden, die die Annahme bestätigen, dass Veränderungen vor allem an Schulen wahrscheinlicher waren, die schon seit längerem GTA installiert hatten. Eine Verbesserung des Schulklimas, Leistungssteigerungen bei lernschwachen Schülern, der Abbau von schulischen Problemlagen und die Erreichung gesetzter Ziele konnten weitaus deutlicher jene Schulen wahrnehmen, die drei oder bereits vier Förderanträge gestellt hatten.

Im Rahmen der **dritten Schulleiterbefragung 2010** konnte Folgendes festgestellt werden: Am deutlichsten wurde erneut mit einem fast identischen Mittelwert wie 2008 der Aussage „Die kurzfristigen Ziele der Ganztagskonzeption wurden erreicht.“ zugestimmt (MW: 3,35).

Tab. 53: Einschätzungen zu Veränderungen im Zuge der Ganztagskonzeption

Aussagen	2008	2010
	MW*	
Das Schulklima hat sich verbessert	3,10	3,14
Bei lernschwachen Schülern ist eine Leistungssteigerung erkennbar.	2,88	3,00
Die kurzfristigen Ziele der Ganztagskonzeption wurden erreicht.	3,37	3,35
Auf die Unterrichtsgestaltung hat die Umsetzung des Ganztagskonzeptes keinen Einfluss gehabt.	1,98	2,06
Die Lernmotivation der Schüler ist gestiegen.	**	2,87

*MW von 1=“trifft überhaupt nicht zu“ bis 4=“trifft voll und ganz zu“
 ** Im Fragebogen 2008 gab es zu diesem Item eine andere Formulierung.

Der Ganztagsbetrieb hatte sich nach den Angaben der Schulleiter auch positiv auf das Schulklima ausgewirkt (MW: 3,14). Dies ist eine leichte Verbesserung im Vergleich zu 2008 (MW 3,10). Auch bezüglich der Lernleistungen von lernschwachen Schülern zeigten sich die Schulleiter noch etwas positiver eingestellt (MW: 3,00) als zwei Jahre zuvor (2008 MW: 2,88). Der Aussage „Die Lernmotivation der Schüler ist gestiegen.“ stimmte ebenfalls die Mehrheit der Schulen zu. 11,2 Prozent meinten, dass diese Aussage „voll und ganz“ zutrifft und fast zwei Drittel der Schulen (64,9%) stimmten der Aussage „eher“ zu. Ca. ein Viertel der Schulen meinte hingegen, dass der Ganztagsbetrieb keinen Einfluss auf die Lernmotivation hatte. Der Behauptung „Es wurden keine weiteren Kooperationen mit außerschulischen Partnern aufgebaut.“ stimmten knapp 30 Prozent der befragten Schulen zu (MW 2,08). D.h. im Umkehrschluss ca. 70 Prozent der Schulen hatten im Zusammenhang mit der Ganztagskonzeption auch weitere Kooperationspartner hinzugewonnen. Im Vergleich zu 2008 hatte sich der Prozentsatz jedoch verringert. Auch der zweiten negativ formulierten Aussage „Auf die Unterrichtsgestaltung hat die Umsetzung des

Ganztagskonzeptes keinen Einfluss gehabt.“ stimmten insgesamt nur ca. 23 Prozent der Schulen zu (MW: 2,06). Ergänzend soll im Folgenden anhand der abgefragten Aussagen zum einen auf Unterschiede zwischen den Schularten und zum anderen auf Unterschiede zwischen Schulen, die schon länger bzw. erst seit kurzem Ganztagsangebote an ihrer Schule eingeführt haben, eingegangen werden (vgl. JB 2010).

„Die kurzfristigen Ziele der Ganztagskonzeption wurden erreicht.“: Fast ausnahmslos alle Schulen bei allen Schularten gaben 2010 an, ihre kurzfristigen Ziele bezüglich der Ganztagskonzeption erreicht zu haben. An den Grund- und Förderschulen schätzte jedoch ein größerer Anteil der Schulen ein, dass diese Aussage „voll und ganz“ für sie zutrifft. Von den Schulen in privater/freier Trägerschaft gab jeweils die Hälfte an, die kurzfristigen Ziele „voll und ganz“ bzw. „eher“ erreicht zu haben. Damit unterscheidet sich der Mittelwert mit 3,50 deutlich vom Mittelwert der öffentlichen Schulen (3,34), von denen ca. 35 Prozent der obigen Aussage „voll und ganz“ zustimmten. Bei der Differenzierung nach dem Zeitpunkt des ersten Antrages über die Förderrichtlinie GTA konnten zwischen den drei Gruppen bezüglich dieses Aspektes nur minimale Unterschiede festgestellt werden. Dies traf ebenso für die Differenzierung nach Organisationsformen zu. Bei der Fokussierung auf den Aspekt der Verbindlichkeit der Teilnahme lässt sich eine leichte Tendenz dahingehend ausmachen, dass Schulen mit verbindlicheren Angeboten etwas häufiger angeben, ihre Ziele „voll und ganz“ erreicht zu haben.

„Das Schulklima hat sich verbessert.“: Auch bei der Aussage zur Verbesserung des Schulklimas existierten 2010 Schulartunterschiede. Schaute man sich die Mittelwerte der Schularten an, so schienen die Schulleiter der Grund- und Mittelschulen insgesamt die Auswirkungen des Ganztagsbetriebs auf das Schulklima höher einzuschätzen als die Schulleiter der Gymnasien und Förderschulen. Eine Differenzierung nach der Trägerschaft der Schulen hatte hier erneut keinen nennenswerten Einfluss, dies galt auch für die Dauer der Beteiligung am sächsischen Ganztagsprogramm.

„Bei lernschwachen Schülern ist eine Leistungssteigerung erkennbar.“: Hinsichtlich des Aspektes der Leistungssteigerung waren die Unterschiede zwischen den Schularten erneut nur gering ausgeprägt. Tendenziell sahen eher die Schulleiter der Grund- und Mittelschulen einen Zusammenhang zwischen den Ganztagsangeboten und einer Leistungssteigerung der lernschwachen Schüler. Auch bei den weiteren unabhängigen Faktoren ließen sich jeweils nur geringe, nicht signifikante Mittelwertunterschiede für diesen Aspekt feststellen.

„Die Lernmotivation der Schüler ist gestiegen.“: Beim Aspekt der Steigerung der Lernmotivation schätzten die Schulleiter der Mittelschulen 2010 die Veränderungen

signifikant zurückhaltender ein als die Schulleiter der anderen Schularten. Mehr als ein Drittel der Mittelschulen (35,2%) gab an, dass eine Steigerung der Lernmotivation „eher nicht“ stattgefunden hat, währenddessen diese Einschätzung bei den anderen Schularten für maximal 20 Prozent der Schulen galt. Bei den Merkmalen der Organisationsform ließ sich hinsichtlich der Aspekte von Verbindlichkeit und der Verortung im Tagesverlauf ein signifikanter Unterschied erkennen. Schulen mit eher verbindlichen und integrativen Angeboten gaben deutlich häufiger eine Steigerung der Lernmotivation als Folge der Umsetzung der Ganztagskonzeption an als die Schulen, welche eher zu offenen und additiven Angebotsformen tendierten. Einen Einfluss der Ganztagskonzeption auf die Gestaltung des Unterrichtes wurde am ehesten von den Förderschulen angegeben, währenddessen die Gymnasien diesbezüglich sehr zurückhaltend waren (vgl. JB 2010).

Im Rahmen der **fünften Schulleiterbefragung 2013** sind einige der bereits dargestellten Aussagen zu den Ergebnissen und Wirkungen der GTA erneut abgefragt und durch weitere ergänzt worden. Die Befunde weisen darauf hin, dass wie bereits 2008 und 2010 auch 2013 allen Aussagen insgesamt betrachtet „eher“ zugestimmt worden ist (siehe Tab. 54).

Tab. 54: (Aus-)Wirkungen aus Sicht der Schulleiter (Vergleich der Zeitpunkte)

Aussagen	2008	2010	2013
	MW*		
Das Schulklima hat sich verbessert.	3,10	3,14	3,11
Bei lernschwachen Schülern ist eine Leistungssteigerung erkennbar.	2,88	3,00	2,96
Die (kurzfristigen) Ziele (2013: die Ziele der GTA-Konzeption 2012/13) der Ganztagskonzeption wurden erreicht.	3,37	3,35	3,28
Die Lernmotivation der Schüler ist gestiegen.	-	2,87	2,87
An unserer Schule sind wir mit der Qualität der GTA zufrieden.	-	-	3,27

*MW von 1=„trifft/stimmt überhaupt nicht zu/gar nicht“ bis 4=„trifft/stimmt voll und ganz zu“

Wie bereits in den Vorjahren waren die Schulleiter am häufigsten der Auffassung, dass die Ziele der aktuellen Ganztagskonzeption erreicht werden konnten. 2013 stimmen 98,5 Prozent dieser Aussage „eher“ (68,5%) bzw. „voll und ganz“ (30%) zu. An zweithäufigster Position befindet sich die Auffassung, dass durch GTA das Schulklima verbessert werden konnte. Schulleiter an 9 von 10 Schulen melden diesbezüglich positive Auswirkungen zurück, dabei stimmen ca. 70 Prozent der Schulleiter „eher“ und 20 Prozent „voll und ganz“ zu. Dass Effekte hinsichtlich von Leistungssteigerungen bei lernschwachen Schülern aus dem GTA resultieren, meinen mit 85,3 Prozent geringfügig weniger Schulleiter. Der Anteil derer, die der

Aussage „eher zustimmte“ beträgt hierbei knapp 75 Prozent. Etwas mehr als 10 Prozent aller Schulleiter stimmt dieser Auswirkung des GTA „voll und ganz“ zu. Am zurückhaltendsten äußern sich die Schulleiter insgesamt zu positiven Effekten der GTA in Bezug auf die Lernmotivation der Schüler. Knapp 79 Prozent der Schulleiter stimmt der Aussage zu, davon entfällt ein Anteil von ca. 70 Prozent auf die Ausprägung „stimmt eher“ und ein Anteil von ca. 9 Prozent auf die Ausprägung „stimmt voll und ganz“.

Insgesamt betrachtet, deuten die beschriebenen Befunde zur Schulleitersicht auf positive Einflüsse des Ganztags hin. Im Vergleich zu den Erhebungen 2010 und 2008 sind nur sehr geringfügige Veränderungen festzustellen. Am größten fällt die Veränderung zum Item der Zielerreichung aus. Die sukzessive Abnahme des Mittelwertes steht dabei höchstwahrscheinlich im Zusammenhang zu den Veränderungen bei der Höhe der Finanzzuweisungen. Die Aussage „An unserer Schule sind wir mit der Qualität der GTA zufrieden“ wurde neu hinzugenommen. Auch hierbei wird deutlich, dass die befragten Schulleiter insgesamt „eher zufrieden“ mit der Ganztagsqualität sind. Etwas mehr als zwei Drittel (68%) stimmen dabei der Aussage „eher“ und ein knappes Drittel (29,3%) „voll und ganz“ zu.

Analog den vorangegangenen Ergebnisanalysen soll im Folgenden nach Unterschieden zu den Aussagen in Abhängigkeit von der Schulart, der Schulträgerschaft, der Organisationsform des GTA und dem Zeitpunkt des Eintritts ins Förderverfahren differenziert werden. Darüber hinaus besteht 2013 die Möglichkeit den Prozentsatz an GTA-Schülern als eine weitere unabhängige Variable zu berücksichtigen. Auf der Basis von Varianzanalysen lassen sich hinsichtlich der verschiedenen Schularten bei den Aussagen „Die Lernmotivation der Schüler ist gestiegen“ und „An unserer Schule sind wir mit der Qualität der GTA zufrieden“ signifikante Unterschiede feststellen (siehe Tab. 55). Bei beiden Aussagen wird deutlich, dass die Schulleiter von Grund- und Förderschulen deutlich häufiger als jene der Sekundarschulen zustimmten. Demzufolge zeigen sich Schulleiter von Grund- und Förderschulen noch zufriedener als Schulleiter von Mittelschulen und Gymnasien mit der Qualität ihrer GTA. Auch hinsichtlich der Lernmotivation nehmen die Schulleiter von Grund- und Förderschulen stärkere Effekte des Ganztags wahr. Die Berücksichtigung der Trägerschaft sowie der Zeitpunkt des Eintritts ins Förderprogramm ergeben hingegen keine deutlichen Unterschiede. Auch bei der Organisationsform lassen sich 2013 keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen ermitteln. Nur hinsichtlich der Aussage „An unserer Schule sind wir mit der Qualität der GTA zufrieden“ ergeben sich annähernd signifikante Differenzen, insofern als Schulleiter von Schulen mit vollgebundener Organisationsform tendenziell zufriedener sind als jene von Schulen mit einer offenen GTA-Form. Der Einfluss der GTA-Schülerzahl auf die Schulleiteraussagen wurde mithilfe einer bivariaten Korrelationsanalyse überprüft. Hierbei stellt sich heraus, dass mit einem zunehmenden Anteil an GTA-Schülern die Schulleiter häufiger zurückmeldeten, dass

das GTA einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation genommen hat⁸⁰. Die Zusammenhangsmaße zu den anderen Aussagen waren deutlich geringer, wiesen aber ebenfalls in eine positive Richtung. Die Ergebnisse deuten somit plausiblerweise an, dass Effekte vor allem dann von Schulleitern wahrgenommen werden, wenn ein größerer Anteil der Gesamtschülerzahl auch am GTA teilnimmt.

Tab. 55: (Aus-)Wirkungen aus Sicht der Schulleiter 2013 (nach Schularten)

Aussagen	GS	MS	Gym	FÖS
	MW*			
Das Schulklima hat sich verbessert.	3,09	3,15	3,09	3,11
Bei lernschwachen Schülern ist eine Leistungssteigerung erkennbar.	2,96	2,97	2,81	2,91
Die Ziele der GTA-Konzeption 2012/13 der Ganztagskonzeption haben wir erreicht.	3,34	3,19	3,18	3,31
Die Lernmotivation der Schüler ist gestiegen.	2,96	2,72	2,67	3,03
An unserer Schule sind wir mit der Qualität der GTA zufrieden.	3,34	3,16	3,13	3,31

*MW von 1= "stimmt gar nicht" bis 4= "stimmt voll und ganz"

Betrachtet man die Ergebnisse hinsichtlich der Unterschiedsanalyse in der Gesamtschau so lässt sich Folgendes festhalten:

- Am Anfang bis 2008 spielte die Dauer der Teilnahme am Förderprogramm aus Sicht der Schulleiter in Bezug auf die Effekte noch eine entscheidende Rolle. In den Folgeerhebungen war der Einfluss der Beteiligung am Förderprogramm nur noch sehr geringfügig.
- Es ließen sich 2010 Tendenzen feststellen, die darauf hindeuteten, dass mithilfe gebundener Organisationsformen Ziele besser erreicht werden konnten und eher Steigerungen der Lernmotivation von Schülern beobachtbar waren. 2013 deuten Zusammenhänge zudem auf den Einfluss einer höheren Schülerbeteiligung auf die Verbesserung der Lernmotivation.
- Die Schulartunterschiede fielen je nach Erhebungszeitpunkt sehr unterschiedlich aus. Für 2013 ließ sich feststellen, dass die Schulleiter von Grund- und Förderschulen zum einen häufiger eine Steigerung der Lernmotivation registrierten, zum anderen auch zufriedener mit der GTA-Qualität sind als die Schulleiter von Mittelschulen und Gymnasien.
- Die Trägerschaft der Schule spielte 2010 insofern eine Rolle, als Schulen in freier Trägerschaft aus Sicht der Schulleiter häufiger als jene von öffentlichen Schulen angaben, die Ziele der Ganztagskonzeption erreicht zu haben.

⁸⁰ Korrelationskoeffizient $r = .312$.

6.3.1.2 Lehrerbewertungen

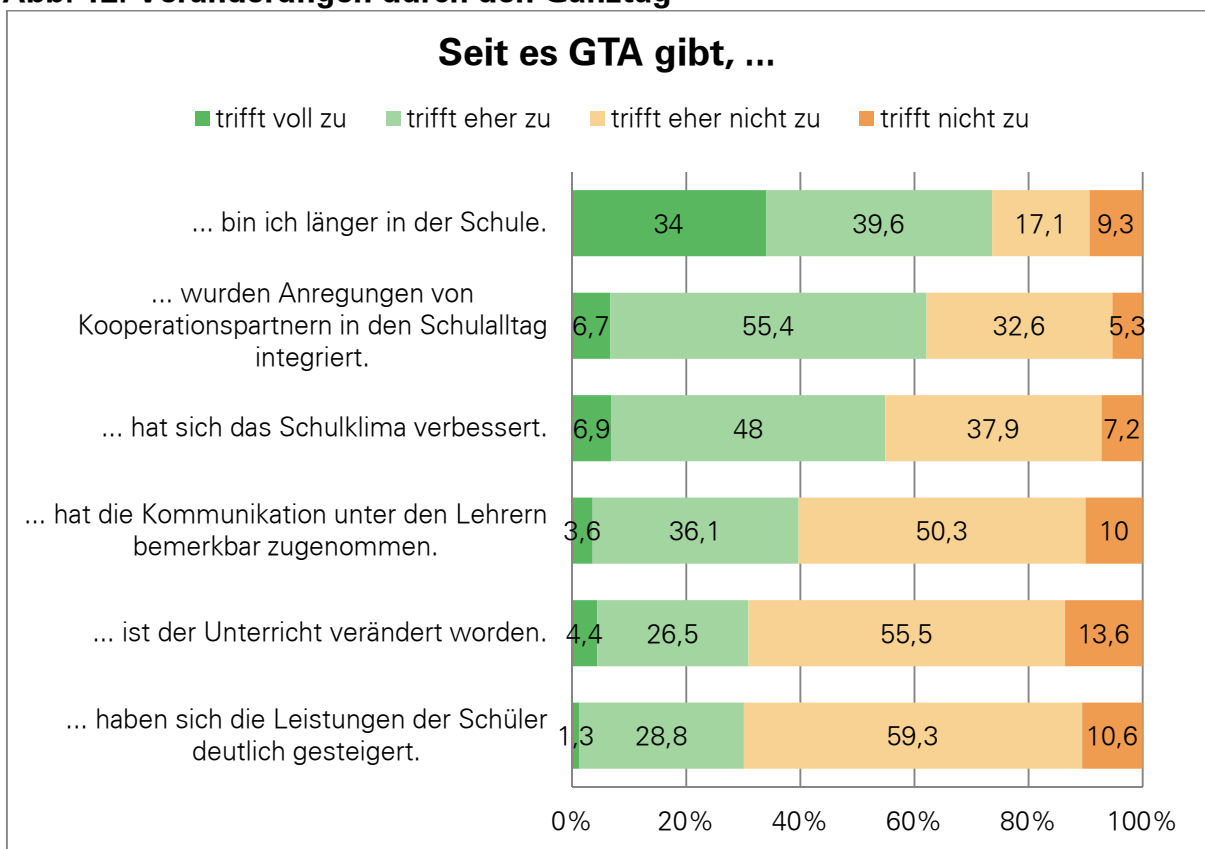
Im Folgenden werden schwerpunktmäßig Ergebnisse der sachsenweiten Lehrerbefragung 2010 dargestellt. Im Gegensatz zu den Befragungen von 2007 und 2009 war diese nicht nur auf die Projektschulen beschränkt, so dass von einer größeren Repräsentativität der Befunde ausgegangen werden kann.

Mit der Installation des Ganztags an sächsischen Schulen waren und sind nach wie vor zahlreiche Erwartungen verbunden gewesen. Neben der Verbesserung der Chancengleichheit, der Unterrichtsentwicklung u. v. m. sollen mithilfe einer ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung positive Wirkungen erzielt werden. Wirkungsforschung ist gerade in pädagogischen Kontext allerdings mit einem hohen Aufwand verbunden. Nicht immer lassen sich bei dem Zusammenspiel zahlreicher Faktoren und Bedingungen in Schule, exakte Einflussgrößen ermitteln. Aus diesem Grund war im Rahmen der **sachsenweiten Lehrerbefragung 2010** indirekt nach (Aus-)Wirkungen gefragt worden. Die Lehrer wurden in diesem Zusammenhang gebeten, einzuschätzen, inwieweit sie bestimmte Veränderungen seit Beginn der GTA wahrgenommen haben. In der folgenden Abbildung 12 sind die Ergebnisse für die Lehrer insgesamt nach dem Umfang der Zustimmung dargestellt. Da diese Fragestellungen erstmalig 2010 im Lehrerfragebogen verwendet wurden, ließen sich keine Vergleiche oder Trends zu vorangegangenen Erhebungen durchführen.

Die größte Zustimmung erhielt die Aussage „Seit es GTA gibt, bin ich länger in der Schule“. Ca. drei Viertel aller befragten Lehrer gaben somit an, eine längere Anwesenheit infolge des Ganztags zu haben. Diese Aussage ließ sich jedoch nicht eindeutig inhaltlich interpretieren. Denn eine verlängerte Anwesenheit an der Schule könnte zugleich auch eine kürzere Heimarbeitszeit bedeuten. Allerdings war von den Projektschulen bekannt, dass nur in seltenen Fällen separate Arbeitsplätze für ursprüngliche Heimarbeitsaufgaben (Korrekturen, Unterrichtsvorbereitung u. Ä.) in der Schule für Lehrer vorhanden sind. Demzufolge lag der Verdacht nahe, dass tatsächlich eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrer eine längere Zeit an der Schule verbrachte. Ca. 62 Prozent aller Lehrer gab an, dass seit dem Ganztag Anregungen der Kooperationspartner in den Schultag integriert wurden. Dieses Ergebnis zeigte, dass das meist andere Wissen und die Kompetenzen Externer seit Beginn der GTA aus Sicht der Lehrkräfte Auswirkungen auf den Schultag hatten. Diese Auswirkungen, so sechs von zehn Lehrern, stellten Anregungen dar, die in den Schulalltag Eingang gefunden haben. Eine knappe Mehrheit der Lehrer registrierte seit dem Ganztag eine Verbesserung des Schulklimas. Durch eine längere Anwesenheit an der Schule, durch außerunterrichtliche Interaktionen der Schüler und Lehrer untereinander sowie zwischen Schülern und Lehrern waren positive Wirkungen auf das Schulklima zu erwarten gewesen. Dieses Ergebnis zeigte aber auch, dass nicht zwangsläufig eine Schulklimaverbesserung mit dem Ganztag

verbunden sein musste. Ca. 45 Prozent der befragten Lehrkräfte gab an, dass eine Verbesserung des Schulklimas nicht stattfand. Entweder das Schulklima war bereits sehr positiv und damit kein notwendiges Ziel im Rahmen einer Ganztagskonzeption oder das Schulklima hatte sich verschlechtert. Wurden diese drei Veränderungen von den Lehrkräften mehrheitlich wahrgenommen, so registrierten nur noch ca. 30 bis 40 Prozent der Lehrer eine Zunahme an Kommunikation unter Lehrern, eine Veränderung des Unterrichts und Leistungssteigerungen infolge des Ganztags. Aus Sicht der Lehrer haben somit Unterrichtsveränderungen und Verbesserungen der Schülerleistungen bis 2010 vergleichsweise selten - seit es GTA gibt - stattgefunden.

Abb. 12: Veränderungen durch den Ganztag



Die beschriebenen Ergebnisse stellen die Einschätzungen der befragten Lehrer insgesamt dar. Es war allerdings davon auszugehen, dass gerade Veränderungen in hohem Maße zwischen den einzelnen Kollegien stark variierten. Welche Ziele ein Lehrerkollegium mit dem Ganztag anstrebt und welche Mittel und Wege es für die Zielerreichung wählt, bestimmt das Ausmaß wahrgenommener Veränderungen und tatsächlich stattgefundener Entwicklungen. Daher war es in diesem Zusammenhang interessant zu ermitteln, an wie vielen Schulen überhaupt die Mehrheit der Lehrer eines Kollegiums Veränderungen hinsichtlich der abgefragten Aspekte wahrgenommen hatte. In Tabelle 56 sind die verschiedenen Aspekte und die jeweilige Anzahl an Schulen dargestellt. Ein Vergleich der prozentualen Angaben zeigt auf, inwieweit Veränderungen auch flächendeckend stattgefunden haben.

Tab. 56: Veränderungen durch den Ganzttag – Zustimmung

Aussagen:	% von Lehrer (Gesamt)	Schul- anzahl	% von 387* Schulen (Gesamt)
Seit es GTA gibt, ...			
... wurden Anregungen von Kooperationspartnern in den Schultag integriert.	62,1	287	74,2
... hat sich das Schulklima verbessert.	54,9	237	61,2
... hat die Kommunikation unter den Lehrern deutlich zugenommen.	39,7	138	35,8
... ist der Unterricht verändert worden.	30,9	99	25,6
... haben sich die Leistungen der Schüler deutlich gesteigert.	30,1	93	24,1
... bin ich länger in der Schule	73,6	336	86,8

*Für das Kollegium einer Schule fehlen die Angaben. Fett markiert ist der maximale Prozentsatz je Zeile.

Anhand der Tabelle 56 wurde deutlich, dass gemessen am Anteil der Schulen insgesamt, die Übernahme von Anregungen der Kooperationspartner, die Verbesserung des Schulklimas und die Verlängerung der Anwesenheit an der Schule bei einem höheren Anteil als an den Lehrern insgesamt festgestellt werden konnte. Meldeten knapp 55 Prozent der Lehrer insgesamt Verbesserungen des Schulklimas zurück, so gilt dies für 61,2 Prozent (N=237) aller Schulen. Die Rückmeldung dieser Lehrerkollegien fiel im Durchschnitt diesbezüglich positiv aus. Anregungen der Kooperationspartner haben demzufolge an fast 75 Prozent, gemäß der durchschnittlichen Auffassung des jeweiligen Kollegiums, der Schulen stattgefunden. An rund 87 Prozent der Schulen schienen die Lehrer länger in der Schule zu sein. Hinsichtlich der Lehrerkommunikation, der Unterrichtsveränderung und der Leistungssteigerung konnten 2010 inhaltlich entgegengesetzte Ergebnisse ermittelt werden. Der Anteil an allen befragten Lehrern fiel bei allen Aussagen höher aus, d. h. dass weniger Schulen als die prozentualen Lehreranteile, Veränderungen aufzuweisen hatten. Demnach konnte von einer geringeren flächendeckend stattgefundenen Veränderung ausgegangen werden. An mehr als einem Drittel der Schulen registrierten die Lehrer mehrheitlich Veränderungen in Bezug auf die Lehrerkommunikation. Nur noch auf etwa ein Viertel aller Schulen schien jedoch zuzutreffen, dass sich der Unterricht seit dem Ganzttag verändert hat und dass Schulleistungen verbessert werden konnten. Gerade bei diesen beiden Veränderungen handelt es sich um längerfristige Projekte. Erst nach längeren Probephasen lassen sich schulspezifisch Modelle und Angebote entwickeln, die positiven Einfluss auf die Schulleistungen haben und/oder Unterrichtsentwicklung voranzutreiben helfen.

Um Schulen in diesem Zusammenhang genauer kennzeichnen zu können, wurde im Rahmen der statistischen Analysen eine weitere Variable gebildet, deren Häufigkeit anzeigt, an welchen Schulen „in fast keinem Bereich“, „in einigen Bereichen“ und „in fast allen Bereichen“ Veränderungen stattgefunden haben.⁸¹ Entsprechend dieser Kategorisierung konnte festgehalten werden, dass an 144 Schulen (37,2%) in fast keinem Bereich Veränderungen stattfanden. Den größten Anteil mit knapp 40 Prozent (N = 153) machen allerdings Schulen aus, an denen, nach durchschnittlicher Einschätzung der Lehrkräfte, in einigen Bereichen Veränderungen stattgefunden haben. An 29 Schulen (23,3%) konnten die Lehrer hingegen in fast allen Bereichen Veränderungen registrieren.

Doch zunächst wurde der Frage nachgegangen, ob zwischen den verschiedenen Schularten Differenzen festzustellen sind. Signifikanztests zufolge unterschieden sich die Aussagen der Lehrer der verschiedenen Schularten hinsichtlich aller Aspekte deutlich voneinander. Die wenigsten Veränderungen in Bezug auf alle abgefragten Bereiche insgesamt meldeten die Lehrer der Gymnasien zurück. Deutlich weniger als die drei anderen Schularten nahmen die Lehrer der Gymnasien Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung, Schulleistungssteigerungen, Integration von Anregungen Externer und eine Zunahme der Lehrerkommunikation seit dem Ganztag wahr. Mittelschullehrer hingegen registrierten in allen Bereichen vergleichsweise sehr häufig Veränderungen. Insbesondere hinsichtlich der Verbesserung des Schulklimas und der Veränderung des Unterrichts konnten gemäß den Angaben der Lehrkräfte signifikant häufiger Veränderungen wahrgenommen werden als an Grund- und Förderschulen sowie Gymnasien. Die Lehrer der Grundschulen befanden sich bei Leistungssteigerungen, bei der Integration von Anregungen der Kooperationspartner und bei der Zunahme der Anwesenheitsdauer auf dem ersten Rang. Förderschullehrer registrierten vergleichsweise selten – wie auch die Lehrer der Gymnasien – positive Veränderungen beim Schulklima. Auch hat eine Zunahme der Anwesenheitsdauer den Ergebnissen zufolge relativ selten an den Förderschulen stattgefunden. Brach man die Ergebnisse auf den neu gebildeten Index „Umfang der Veränderung“ herunter, so konnte festgehalten werden, dass die meisten Grund- und Mittelschulen in einigen Bereichen (44,8 bzw. 40,4%) – entsprechend den Aussagen der beschäftigten Lehrkräfte – Veränderungen vorzuweisen hatten. An Förderschulen und Gymnasien hingegen fanden schwerpunktmäßig in fast keinem Bereich (54,8% bzw. 60,9%) Veränderungen statt (siehe Tab. 57). Betrachtete man die verschiedenen Kategorien im Einzelnen, so wurde deutlich, dass an den Gymnasien die wenigsten Veränderungen stattgefunden hatten. Nur vier Schulen berichteten in diesem Zusammenhang von Veränderungen, die fast alle Bereiche betrafen. Die meisten Veränderungen fanden demgegenüber an Grund- und Mittelschulen statt. Die Förderschulen nahmen hierbei mittlere Plätze ein.

⁸¹ Aus heuristischen Gründen wurde die Aussage „Seit es GTA gibt, bin ich länger in der Schule“ nicht in die neu gebildete Variable integriert.

Tab. 57: Veränderungsumfang – Schularten*

Schularten	Umfang der Veränderungen					
	fast kein Bereich		einige Bereiche		fast alle Bereiche	
	Anteil in %	N	Anteil in %	N	Anteil in %	N
GS	29,5	62	44,8	94	25,7	54
MS	34,8	31	40,4	36	24,7	22
Gym	60,9	28	30,4	14	8,7	4
FÖS	54,8	23	21,4	9	23,8	10

*Fett markiert sind die höchsten Anteile innerhalb der Schulart.

Die Trägerschaft der Schule (siehe Tab. 58) hatte vor allem in der Bewertung möglicher Schulklimaverbesserungen und Leistungssteigerungen einen signifikanten Einfluss. Lehrer von freien Schulen nahmen deutlich häufiger Verbesserungen des Schulklimas und Leistungssteigerungen bei den Schülern im Zuge des Ganztags wahr. Auch die weiteren Aussagen deuten tendenziell in die gleiche Richtung. Warum Lehrer privater Schulen mehr Veränderungen wahrnehmen, kann in diesem Rahmen nicht geklärt werden und sollte differenzierter im Zuge qualitativer und/oder quantitativer Vergleichsforschungen untersucht werden.

Tab. 58: Veränderungen durch den Ganztag – nach Schulträger (Angabe der MW)*

Aussagen:	Schulträger	
	öffentlich	privat
Seit es GTA gibt, ...		
... hat sich das Schulklima verbessert.	2,55	2,72
... ist der Unterricht verändert worden.	2,22	2,27
... haben sich die Leistungen der Schüler deutlich gesteigert.	2,22	2,38
... wurden Anregungen von Kooperationspartnern in den Schulalltag integriert.	2,64	2,77
... hat die Kommunikation unter den Lehrern bemerkbar zugenommen.	2,34	2,47
... bin ich länger in der Schule.	3	3,01

*Mittelwert gemäß der Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu.
Grau markiert sind die signifikanten Unterschiede.

Als weitere beeinflussende Variable auf die Feststellung von Wirkungen durch die Lehrer ließ sich die Organisationsform kennzeichnen. Die Hintergrundannahme, dass verbindliche und integrative Angebote mehr Einfluss auf die verschiedenen abgefragten Aspekte haben, ließ sich zum Teil bestätigen. Lehrer von Schulen mit integrativen Ganztagsangeboten nahmen deutlich häufiger als Lehrer additiver Ganztags-schulen positive Veränderungen in den Bereichen Unterricht, Schulleistungen, Integration von Anregungen der Kooperationspartner und Lehrerkommunikation wahr (siehe Tab. 59). Tendenzuell traf ihrer Ansicht nach auch häufiger als für Lehrer additiver Angebotsmodelle zu, dass das Schulklima seit GTA verbessert werden konnte. Allerdings stimmten die Lehrer der Schulen mit additiven

Angeboten 2010 in der Tendenz häufiger der Aussage „Seit es GTA gibt, bin ich länger in der Schule“ zu. Umgekehrt bedeutet dies, dass sich integrative Angebote vermutlich weniger verlängernd auf die Arbeitszeit der Lehrer auswirkten.

Tab. 59: Veränderungen durch den Ganzttag – Unterschiede nach Verortung der GTA (Angabe der MW)*

Aussagen: Seit es GTA gibt, ...	Verortung	
	integrative Angebote vorhanden	Überwiegend additive Angebote
... hat sich das Schulklima verbessert.	2,57	2,54
... ist der Unterricht verändert worden.	2,31	2,16
... haben sich die Leistungen der Schüler deutlich gesteigert.	2,26	2,19
... wurden Anregungen von Kooperationspartnern in den Schulalltag integriert.	2,68	2,61
... hat die Kommunikation unter den Lehrern bemerkbar zugenommen.	2,4	2,29
... bin ich länger in der Schule.	2,96	3,01

*Mittelwert gemäß der Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu. Grau markiert sind die signifikanten Unterschiede

Signifikante Einflüsse in Abhängigkeit vom Verbindlichkeitsgrad der Angebote ließen sich nur in Bezug auf die Bereiche Unterricht und Integration von Anregungen der Kooperationspartner feststellen (siehe Tab. 60).

Tab. 60: Veränderungen durch den Ganzttag – Unterschiede nach Verbindlichkeit der GTA (Angabe der MW)*

Aussagen: Seit es GTA gibt, ...	Verbindlichkeit der GTA	
	verbindliche Angebote vorhanden	freiwillige Angebote überwiegen
... hat sich das Schulklima verbessert.	2,57	2,53
... ist der Unterricht verändert worden.	2,3	2,18
... haben sich die Leistungen der Schüler deutlich gesteigert.	2,25	2,21
... wurden Anregungen von Kooperationspartnern in den Schulalltag integriert.	2,72	2,6
... hat die Kommunikation unter den Lehrern bemerkbar zugenommen.	2,37	2,33
... bin ich länger in der Schule.	2,98	3,0

*Mittelwert gemäß der Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu. Grau markiert sind die signifikanten Unterschiede

Lehrer von Schulen mit verbindlichen Angeboten nahmen demnach deutlich häufiger wahr, dass der Unterricht im Zuge des Ganztags verändert worden ist und dass

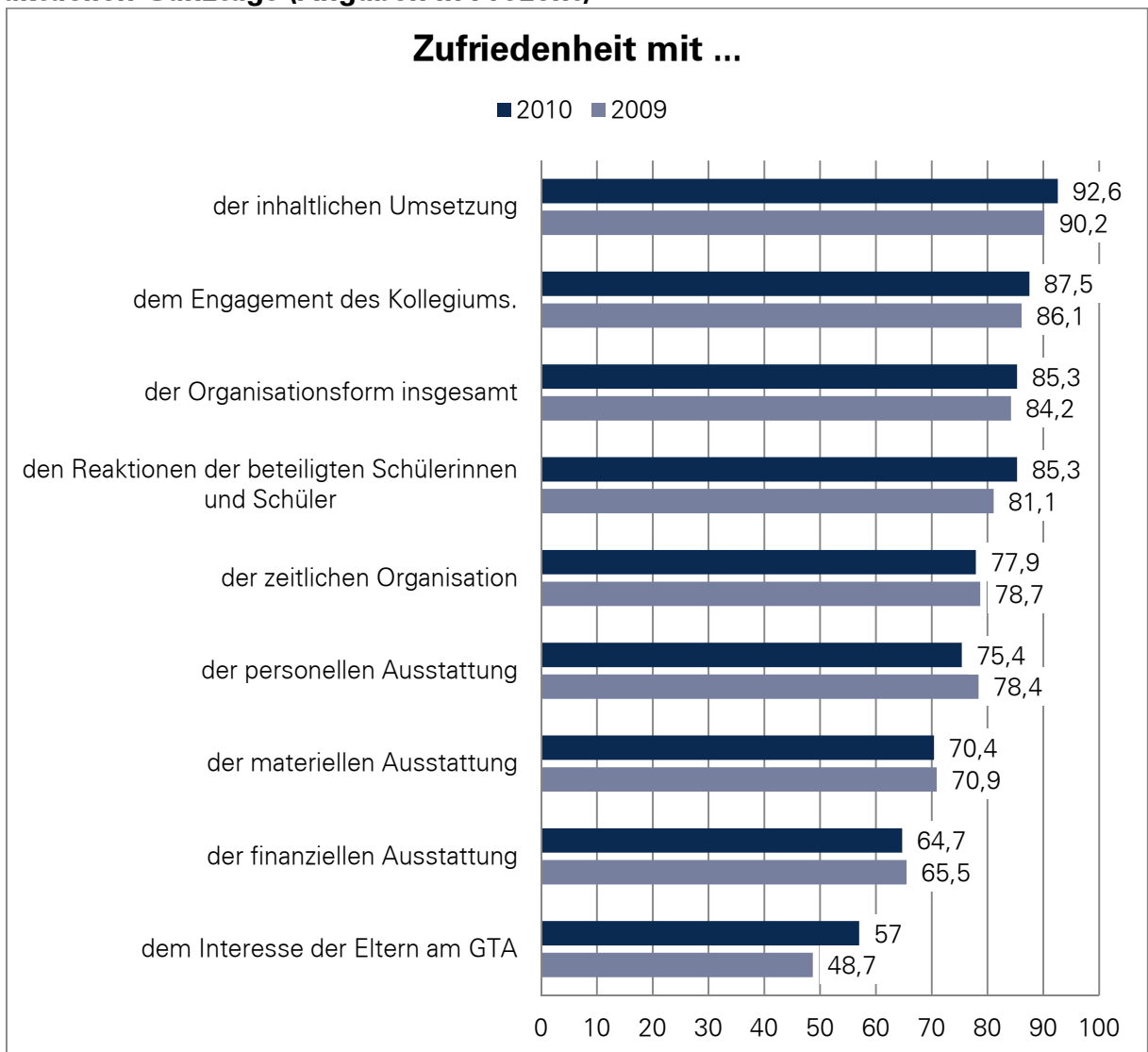
Anregungen der Kooperationspartner in den Schultag integriert werden konnten. Hinsichtlich der anderen Aussagen, die 2010 auf tendenzielle Differenzen verwiesen, ließen sich ähnlich gelagerte Unterschiede wie bei der Dimension „Verortung der GTA“ feststellen. Folglich waren die Lehrer an Schulen mit verbindlichen Angeboten eher der Auffassung, dass erstens das Schulklima verbessert werden konnte, dass zweitens die Schulleistungen deutlich gesteigert wurden und dass drittens die Kommunikation der Lehrer untereinander zugenommen hatte. Analog der vorangegangenen Dimension waren diese auch tendenziell weniger der Auffassung als die Lehrer an Schulen mit offenen Angeboten, dass sie seit GTA länger in der Schule anwesend sind.

Wenn man nach Wirkungen und Folgen ganztägiger Bildung fragt, ist es von großem Interesse, festzustellen, welche Rolle die Zeit dabei spielt. Im Zuge der Auswertung der Lehrerbefragung 2010 wurde daher der Frage nachgegangen, inwieweit sich Lehrer von Schulen unterschieden, die zu verschiedenen Zeitpunkten mit dem Ganzttag begonnen hatten. Zugrunde gelegt wurde dabei die Annahme, dass bestimmte Wirkungen erst nach längerer GTA-Praxis zu erwarten sind. Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Einfluss der Erfahrungen im Überblick in verkürzter Form wiedergegeben. Die Detailergebnisse sind im Jahresbericht 2010 umfangreich dargestellt. Die Hintergrundannahme, dass verbindliche und integrative Angebote mehr Einfluss auf die verschiedenen abgefragten Wirkungsaspekte haben, ließ sich im Rahmen der Lehrerbefragung teilweise – insbesondere für die Bereiche Unterricht, Schulleistungen, Integration von Ideen der Kooperationspartner, Schulklima und Lehrerkommunikation – sowohl auf der Basis von Tendenzen als auch durch Signifikanztests bestätigen. Eine längere Ganztagspraxis der Lehrer führte hierbei zu einer häufigeren Wahrnehmung positiver Veränderungen. Vor allem in Bezug auf Verbesserungen der Schulleistungen und Veränderungen des Unterrichts konnte den Ergebnissen folgend angenommen werden, dass eine längere GTA-Praxis nötig war, damit diese Veränderungen auch von den Lehrern wahrgenommen werden können. Dabei musste berücksichtigt werden, welche Rahmenbedingungen Schulen für Schulentwicklungsprozesse zur Verfügung standen. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass Veränderungen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des ersten GTA-Antrags, im Falle gebundener Schulen deutlicher ausfielen und somit von einem stärkeren Einfluss der Zeitdauer bei dieser Organisation des Ganztags auszugehen war. Anders formuliert bedeutete dies, dass mithilfe gebundener Angebote in einem kürzeren Zeitfenster deutlichere Veränderungen erreicht werden können. Dieser Vergleich verwies somit nicht nur auf Unterschiede in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Ganztagsangeboten, sondern deutete auch darauf hin, dass die Wahl der Organisationsform in unterschiedlichem Maße die Erreichbarkeit bestimmter Ziele beeinflusste.

Auch im Rahmen der sachsenweiten Befragung 2010 wurden die Lehrer gebeten, Angaben dazu zu machen, wie zufrieden sie mit dem Ganztagsangebot des aktuellen

Schuljahres (Schuljahr 2009/10) zum Zeitpunkt der Erhebung im Frühjahr 2010 sind. Die Abbildung 13 stellt die Ergebnisse (Anteil zufriedener Lehrer) aller befragten Lehrer zu den einzelnen Aspekten im Vergleich zur projektschulgebundenen Befragung 2009 insgesamt dar. Die einzelnen Zufriedenheitsaspekte sind dabei in eine Rangfolge gebracht, so dass die Zufriedenheit der Lehrer von oben nach unten abnimmt.

Abb. 13: Anteil zufriedener Lehrer in Bezug auf verschiedene Aspekte des aktuellen Ganztags (Angaben in Prozent)*



*Der Anteil zufriedener Eltern entspricht der Summe aus den Kategorien „sehr zufrieden“ und „eher zufrieden“.

Der Anteil zufriedener Lehrer (Summe der Kategorien „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“) reichte dabei von 92,6 Prozent („Zufriedenheit mit der inhaltlichen Umsetzung“) bis zu 57 Prozent („Zufriedenheit mit dem Interesse der Eltern am Ganztagsangebot“). Mehr als 85 Prozent der Lehrer äußerten sich zufrieden mit dem Engagement des Kollegiums (87,5%), mit der Organisationsform insgesamt und den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler (jeweils 85,3%). Ca. drei Viertel aller

Lehrer bekundeten Zufriedenheit in Bezug auf die zeitliche Organisation (77,9%) und die personelle Ausstattung (75,4%). Noch ca. zwei Drittel aller Lehrer gab an, zufrieden mit der materiellen (70,4%) und der finanziellen Ausstattung (64,7%) zu sein. Im Vergleich zum Vorjahr konnte in Bezug auf die inhaltliche Umsetzung, das Engagement des Kollegiums und die Organisationsform insgesamt eine geringfügige Zunahme des Anteils an zufriedenen Lehrern festgestellt werden. Vergleichsweise deutlich mehr Lehrer als noch 2009 äußerten sich 2010 zufrieden mit den Schülerreaktionen und mit dem Interesse der Eltern am GTA. Nur bei den Aspekten zeitliche Organisation als auch personelle, materielle und finanzielle Ausstattung gab es 2010 sachsenweit einen größeren Anteil an unzufriedenen Lehrern als noch 2009. Bei diesen Ergebnissen war allerdings davon auszugehen, dass zwischen den einzelnen Schulen enorme Unterschiede bestehen, so dass eine erweiterte Darstellung, die den Anteil an Schulen mit mehrheitlich zufriedenen Lehrern aufgreift, notwendig wurde.

In der Tabelle 61 sind die Ergebnisse entsprechend dem Anteil an Schulen, deren Kollegien sich in der Mehrheit zufrieden bezüglich der abgefragten Aspekte äußerten, dargestellt. In Bezug auf alle Zufriedenheitsbereiche fiel der Zustimmungsteil nach Schulen größer aus als der Anteil nach befragten Lehrern insgesamt. Demzufolge konnte davon ausgegangen werden, dass sich der geringe Anteil unzufriedener Lehrer nahezu gleichmäßig auf die einzelnen Schulen verteilt, so dass sich flächendeckend mehr Lehrerkollegien im Durchschnitt zufrieden äußerten als die Lehreranteile zu Beginn vermuten ließen.

Tab. 61: Zufriedenheit mit dem Ganzttag – Zustimmung*

Zufriedenheit mit ...	% von Lehrer (Gesamt)	Schulanzahl**	% von Schulen (Gesamt)
... der inhaltlichen Umsetzung	92,6	379	97,7
... dem Engagement des Kollegiums	87,5	362	93,8
... der Organisationsform insgesamt	85,3	358	92,3
... den Reaktionen der beteiligten Schülerinnen und Schüler	85,3	365	94,1
... der zeitlichen Organisation	77,9	336	86,6
... der personellen Ausstattung	75,4	313	80,9
... der materiellen Ausstattung	70,4	305	78,6
... der finanziellen Ausstattung	64,7	261	67,3
... dem Interesse der Eltern am GTA	57	236	60,8

*Fett markiert ist der maximale Prozentsatz je Zeile. **Schulanzahl = Schulen mit mehrheitlicher Zustimmung des Kollegiums.

Des Weiteren wurden verschiedene Einflussgrößen auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte untersucht.

Dem ersten Eindruck nach, waren die Lehrer der Grundschulen hinsichtlich aller abgefragten Aspekte die zufriedenste Gruppe. Am unzufriedensten äußerten sich im Durchschnitt die Lehrer der Sekundarschulen. Relative Einigkeit unter den Schularten ließ sich hingegen in Bezug auf die Zufriedenheit mit der inhaltlichen Umsetzung, der Organisationsform und der zeitlichen Organisation feststellen. Die größten Unterschiede zwischen den Schularten bestanden demgegenüber bei der Zufriedenheit der Lehrer mit den Schülerreaktionen einerseits und bei der Zufriedenheit mit dem Interesse der Eltern am Ganztage andererseits. Die Lehrer der Grundschulen äußerten sich wie bereits beschrieben am zufriedensten hinsichtlich beider Bereiche. Den zweiten Rang bei der Zufriedenheit mit den Schülerreaktionen nahmen die Förderschullehrer ein, bei der Zufriedenheit mit dem Elterninteresse waren es die Lehrer der Gymnasien. Wiederum deutlich weniger zufrieden waren auf dem dritten Rang die Lehrer der Gymnasien (Schülerreaktionen) und die Lehrer der Mittelschulen (Interesse der Eltern am Ganztage). Vergleichsweise am wenigsten zufrieden mit den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zeigten sich die Lehrer der Mittelschulen und in Bezug auf das Elterninteresse die Lehrer der Förderschulen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass nur zwei Mittelwerte der Antwortvorgabe „eher unzufrieden“ (Zufriedenheit mit dem Interesse der Eltern am GTA: MW(FÖS) = 2,25; MW(MS) = 2,33) entsprachen. Alle anderen Angaben entsprachen der positiven Einschätzung „eher zufrieden“.

Hinsichtlich der Trägerschaft einer Schule ließen sich in Bezug auf vier Aspekte signifikante Unterschiede feststellen. Mit dem Engagement des Kollegiums zeigten sich Lehrer freier Schulen vergleichsweise deutlich zufriedener als die Lehrkräfte öffentlicher Schulen (MW = 3,23 vs. MW = 3,09). Ähnlich gelagerte Unterschiede konnten bei der Zufriedenheit mit den Schülerreaktionen (MW = 3,29 vs. MW = 3,06) und dem Elterninteresse (MW = 2,81 vs. MW = 2,57) festgestellt werden. Nur in Bezug auf die Zufriedenheit mit der finanziellen Ausstattung zeigte sich, dass die Lehrkräfte öffentlicher Schulen signifikant zufriedener waren als Lehrer von Schulen in freier Trägerschaft (MW = 2,75 vs. MW = 2,5).

Unterschiede in den Zufriedenheitsangaben der Lehrer, die in den Ganztage involviert sind und jene, die sich nicht am Ganztage beteiligen, geben erweiternd Hinweise darauf, welche Aspekte im Sinne einer zufriedenstellenden Ganztagsorganisation unbedingt zu verbessern sind. Bemerkenswerter Weise konnte festgestellt werden, dass hinsichtlich aller abgefragten Aspekte - außer in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Engagement des Kollegiums - die Lehrer, die tatsächlich aktiv am Ganztage beteiligt waren, sich sachsenweit nicht nur in ihren Aussagen von den „Nicht-GTA-Lehrern“ unterschieden, sondern dass alle festgestellten Differenzen anzeigten, dass „GTA-Lehrer“ mit den Bedingungen des Ganztags zufriedener waren (siehe Tab. 93). Die größten Unterschiede ließen sich bei der Zufriedenheit mit der finanziellen und materiellen Ausstattung ausmachen. D.h. diejenigen Lehrer, die

aufgrund ihres Engagements mehr Einblicke in die tatsächlichen Bedingungen des Ganztags hatten, zeigten sich zufriedener als jene, die „nur“ Zaungäste waren. Demzufolge müssten die Zufriedenheitswerte insgesamt nach oben korrigiert werden, da davon auszugehen ist, dass die unbeteiligten Lehrer, die Situation weniger realistisch einschätzen konnten.

Tab. 62: Zufriedenheit der Lehrer mit ... – signifikante Unterschiede nach GTA-Beteiligung (Angabe der MW)*

Aussagen	GTA-Beteiligung	
	ja	nein
... der personellen Ausstattung.	2,87	2,76
... der finanziellen Ausstattung.	2,75	2,52
... der materiellen Ausstattung.	2,84	2,62
... den Reaktionen der beteiligten Schülerinnen und Schüler.	3,1	2,94
... der inhaltlichen Umsetzung.	3,11	2,95
... der zeitlichen Organisation.	2,9	2,82
... der Organisationsform insgesamt.	3	2,9
... dem Interesse der Eltern am GTA.	2,6	2,51

*Mittelwert gemäß der Skala: = gar nicht zufrieden, 2 = eher nicht zufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = sehr zufrieden.

Als weitere wichtige Größe, die die Zufriedenheitswerte beeinflussen könnte, wird im Folgenden auf die Abhängigkeit der Angaben vom Zeitpunkt des ersten GTA-Antrags eingegangen. Als allgemeine Tendenz konnte festgehalten werden, dass vor allem die Lehrkräfte mit den Schülerreaktionen, dem Elterninteresse, der inhaltlichen Umsetzung, der zeitlichen Organisation und der Organisationsform insgesamt unzufriedener waren, die bereits seit dem Kalenderjahr 2005 bzw. 2006 Ganztagsangebote organisierten. Für die Zufriedenheit mit den Schülerreaktionen und dem Elterninteresse kann den Ergebnissen zufolge davon ausgegangen werden, dass diese mit zunehmender GTA-Praxis sank. Obwohl die Zufriedenheitsangaben bei den Schülerreaktionen im Aussagenbereich „eher zufrieden“ verblieben, könnte sich der Trend zukünftig fortsetzen. Auch in Bezug auf das Elterninteresse konnte von einer stetig zunehmenden Unzufriedenheit ausgegangen werden.

2010 ließ sich insgesamt festhalten, dass negativ zu bewertende Tendenzen zwar zu beobachten waren, diese aber dennoch nicht den Ganztags zu gefährden drohten. Denn fast alle Mittelwerte verblieben im Bereich „eher zufrieden“. Nur bei der Zufriedenheit mit dem Elterninteresse zeichnete sich ein Rückgang ab, der bei denen die „früh“ mit dem Ganztags begannen, zur Aussage „eher nicht zufrieden“ tendierte. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die regelmäßige Reflexion, Evaluation und die stete Anpassung des Ganztags an die Rahmenbedingungen, insbesondere an sich wandelnde Bedürfnisse aller an Schule beteiligten Personengruppen.

Eine weitere bedeutsame Einflussgröße auf die Zufriedenheitswerte der Lehrer stellte die jeweilige Organisationsform der Schule dar. Bei der separaten Analyse der beiden Dimensionen Verortung und Verbindlichkeit der Angebote ließen sich allerdings zunächst keine inhaltlich relevanten Unterschiede berechnen. Infolgedessen wurden Unterschiedsanalysen unter Zuhilfenahme einer weiteren Variable („Welcher der folgenden Organisationsformen eines Ganztagsbetriebs ordnen Sie das Modell Ihrer Schule zu?“ Antwortmöglichkeiten: „voll gebundene Form“, „teilweise gebundene Form“, „offene Form“ und „Mischform“) des Schulleiterfragebogens durchgeführt. Die Ergebnisse verwiesen in Bezug auf sieben Aspekte auf folgenden gleichartigen signifikanten Unterschied⁸²: Lehrer von Schulen mit gebundener Organisationsform waren hinsichtlich der Aspekte Engagement des Kollegiums (MWvollg.: = 2,96 < MWo.: = 3,09 bzw. MWteilw.: = 3,14); personelle (MWvollg.: = 2,69 < MWteilw.: = 2,86 bzw. MWo.: = 2,88), finanzielle Ausstattung (MWvollg.: = 2,57 < MWteilw.: = 2,71 bzw. MWo.: = 2,77); inhaltliche Umsetzung (MWvollg.: = 2,99 < MWteilw.: = 3,09 bzw. MWo.: = 3,1); zeitliche Organisation (MWvollg.: = 2,73 < MWteilw.: = 2,92 bzw. MWo.: = 2,9); Organisationsform insgesamt (MWvollg.: = 2,79 < MWteilw.: = 3,02 bzw. MWo.: = 3,01) und Elterninteresse am Ganztage (MWvollg.: = 2,27 < MWteilw.: = 2,55 bzw. MWo.: = 2,65) deutlich unzufriedener als Lehrer teilweise gebundener und offener Organisationsformen.

Die beschriebenen Unterschiede zeigten an, dass der Ganztage an gebundenen Schulen vor dem Hintergrund der vorhandenen Rahmenbedingungen Unzufriedenheit bei den Lehrern befördert. Der geringe Anteil an Schulen, die das gebundene Modell für ihren Ganztage aktuell noch umsetzen, könnte bei zunehmender Unzufriedenheit der Lehrer weiter abnehmen. Als gravierend sind die dargestellten Zufriedenheitswerte in Abhängigkeit von der jeweiligen Organisationsform allerdings keinesfalls zu bewerten, denn außer einem einzigen Mittelwert entsprachen alle weiteren der Aussage „eher zufrieden“. Bildungspolitisch sollten diese Ergebnisse Anlass dazu geben, zu überprüfen, inwieweit alle drei Modelle mit den gleichen Bedingungen erfolgreich installiert bzw. dauerhaft umgesetzt werden können.

Resümierend ließ sich festhalten, dass verschiedene Faktoren Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrer mit den Bedingungen des Ganztags ausübten. Konnten 2010 insgesamt sehr positive Ergebnisse ermittelt werden, die sogar von den Lehrern, die in den Ganztage involviert waren, noch überboten werden konnten, so deuten die Ergebnisse auf einen negativen Einfluss zunehmender GTA-Praxis und stärkerer Gebundenheit der Angebote hin. Im Gegensatz dazu ließ sich ferner feststellen, dass insbesondere Lehrer von Schulen angaben mit zahlreichen Aspekten zufriedener zu sein, die infolge des Ganztags vergleichsweise viele positive Veränderungen wahrnehmen konnten.

⁸² Da die so genannte Mischform nicht genauer inhaltlich zu definieren ist, wird diese bei der Analyse nicht beachtet.

6.3.1.3 Sicht der Eltern auf die Ergebnisse und Wirkungen

Die Befunde der durchgeführten Elternbefragungen an den Projektschulen werden aufgrund ihres Umfangs wie folgt thematisch gegliedert. In den Klammern sind die jeweiligen Quellen benannt, aus denen sich die Befunde zusammensetzen:

- a) Elternzufriedenheiten (JB 2012)
- b) Elternerwartungen (JB 2008)
- c) Wahrgenommene Merkmale der Schule mit GTA (JB 2012, 2009)
- d) Veränderungen in der Rückschau (JB 2012, 2009)
- e) GTA als Ursache für Veränderungen (JB 2012, 2009)
- f) Abschließende Gesamteinschätzung der GTA (JB 2012)

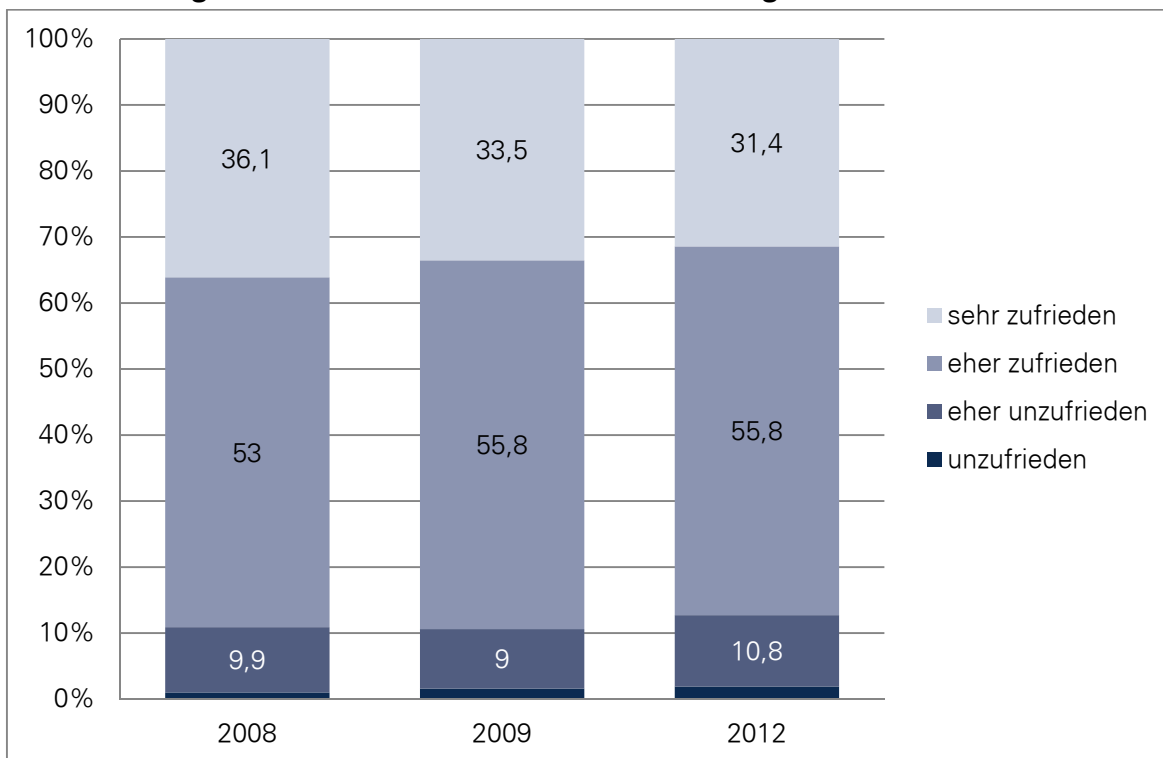
a) Elternzufriedenheit mit verschiedenen Ganztagsaspekten (vgl JB 2012):

Im Zuge der Elternbefragungen 2008, 2009 und 2012 sind verschiedene Zufriedenheiten zum Ganzttag an der Schule ihrer Kinder abgefragt worden. Die Abbildungen 14 - 17 visualisieren die Ergebnisse für die einzelnen Befragungszeitpunkte und machen auf Entwicklungen und Trends aufmerksam. Im Folgenden werden schwerpunktmäßig Vergleiche zwischen den einzelnen Erhebungszeiträumen vorgenommen. Betrachtet man ausschließlich die Anteile zufriedener Eltern, so muss festgestellt werden, dass hinsichtlich der Summe aus „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“ nur geringfügige Veränderungen in der folgenden Art und Weise registriert werden konnten: Mit dem Angebot an GTA waren 2012 geringfügig weniger Eltern zufrieden als noch 2009 bzw. auch 2008. Der Anteil sank von 89,3 (2009) auf 87,2 Prozent (2012). Mit der Qualität der Ganztagsangebote waren 2012 ebenfalls weniger Eltern zufrieden. Von ehemals 90,2 (2008) und 90 Prozent (2009) konnte nur noch ein Anteil von 87,4 Prozent ermittelt werden. Die Tendenz bei der Zufriedenheit mit der Essensversorgung weist in die gleiche Richtung. Waren 2008 71,9 bzw. 2009 70,7 Prozent der Eltern damit zufrieden, so konnte für 2012 nur noch ein Anteil von ca. zwei Drittel berechnet werden. Eine positive Entwicklung ließ sich demgegenüber bei der Zufriedenheit der Eltern mit den Räumlichkeiten feststellen. Hierbei konnte im Vergleich zu 2009 ein Zuwachs von 7,3 Prozent erzielt werden. Dieser Zuwachs konnte dadurch erklärt werden, dass zwei damals unsanierte Schulen an der Befragung 2012 nicht teilgenommen hatten.

Allerdings waren diese Veränderungen außer bei der Essensversorgung zu gering, als dass diese spürbar wurden. Betrachtet man die Rangfolge der Zufriedenheiten entsprechend ihres Anteils an zufriedenen Eltern, so zeigte sich zu 2012 eine Verschiebung. 2008 und 2009 waren die Eltern vergleichsweise am meisten mit der Qualität der Ganztagsangebote (90,2% und 90%) zufrieden. An zweiter Position lag die Zufriedenheit mit dem Angebot an GTA (89,1% und 89,3%), 2008 gemeinsam mit der Zufriedenheit bezüglich der Räumlichkeiten (89,2%), die sich 2009 auf dem

dritten Rang mit einem Anteil von 85,3 Prozent befand. Daran anschließend folgten die Zufriedenheiten hinsichtlich der Essensversorgung (71,9% und 70,7%). 2012 rangierte die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten der Schule an erster Position mit 92,6 Prozent. Die Zufriedenheit mit der Qualität (87,4%) nahm erst – zusammen mit der Zufriedenheit in Bezug auf das Angebot an GTA (87,2%) - den zweiten Rang ein. Auf dem dritten und letzten Platz war erneut die Zufriedenheit der Eltern mit der Essensversorgung zu finden.

Abb. 14: Vergleich Zufriedenheit mit dem GTA-Angebot



Die veränderte Positionierung der Elternzufriedenheit mit der Qualität der Ganztagsangebote lässt sich möglicherweise als eine weitere Folge der Kürzung von GTA-Fördergeldern im Zuge der neuen FRL GTA beurteilen. Diese Entwicklung kann aber aufgrund der dennoch hohen Anteile zufriedener Eltern von über 85 Prozent weniger gravierende Folgen für die Praxis bedeuten. Dennoch sollten diese – wenn auch geringfügig negativen - Tendenzen von Schulen und Politik bei der weiteren Ausgestaltung des Ganztags berücksichtigt und diskutiert werden.

Insgesamt konnte 2012 festgehalten werden, dass die Zufriedenheiten der Eltern mit den zentralen Aspekten des Ganztags (Angebotspalette, Angebotsqualität und Essensversorgung) geringfügig rückläufig waren. Diese Veränderungen fielen vergleichsweise gering aus und die Anteile verwiesen dabei nach wie vor auf einen deutlichen Überhang an zufriedenen Eltern.

Abb. 15: Vergleich Zufriedenheit mit der GTA-Qualität

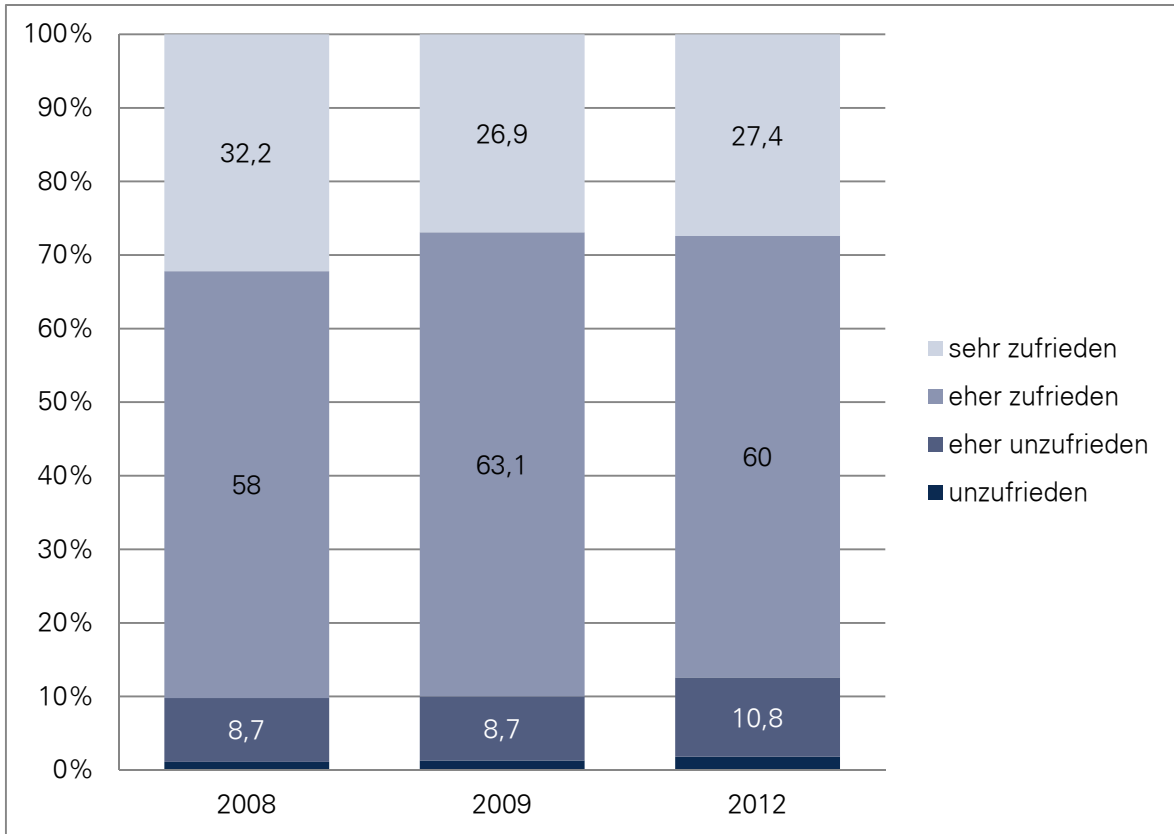


Abb. 16: Vergleich Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten

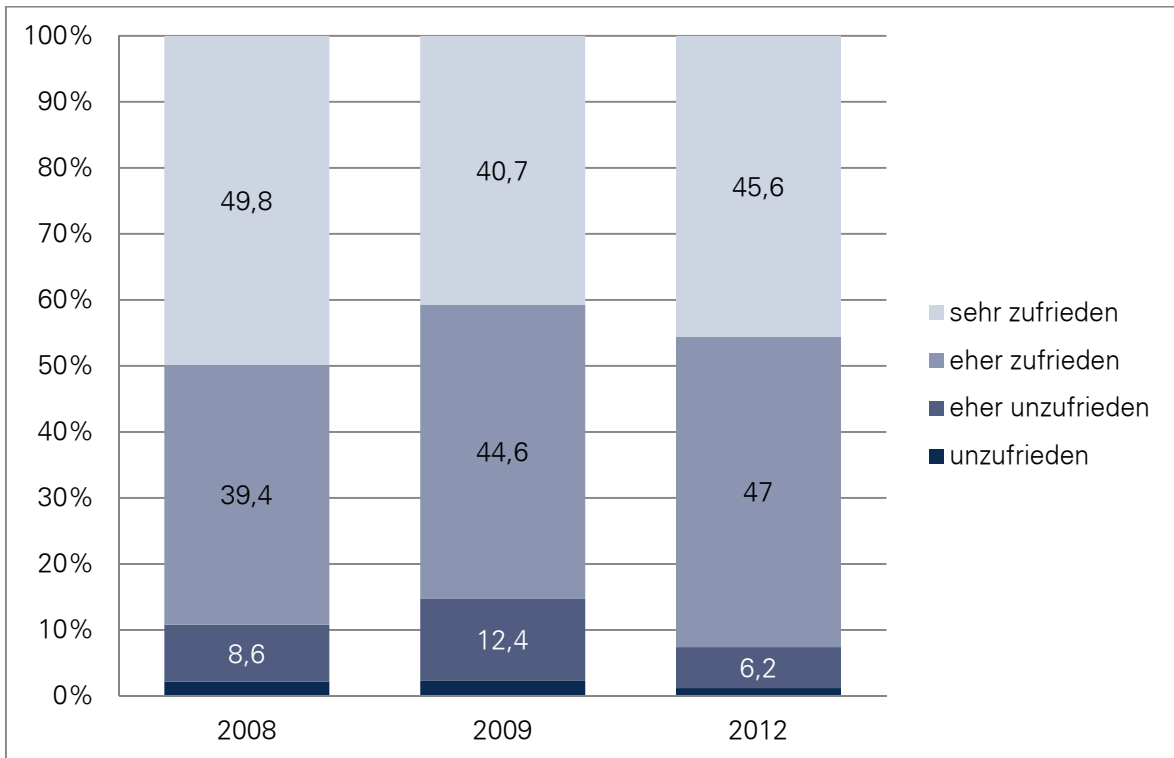
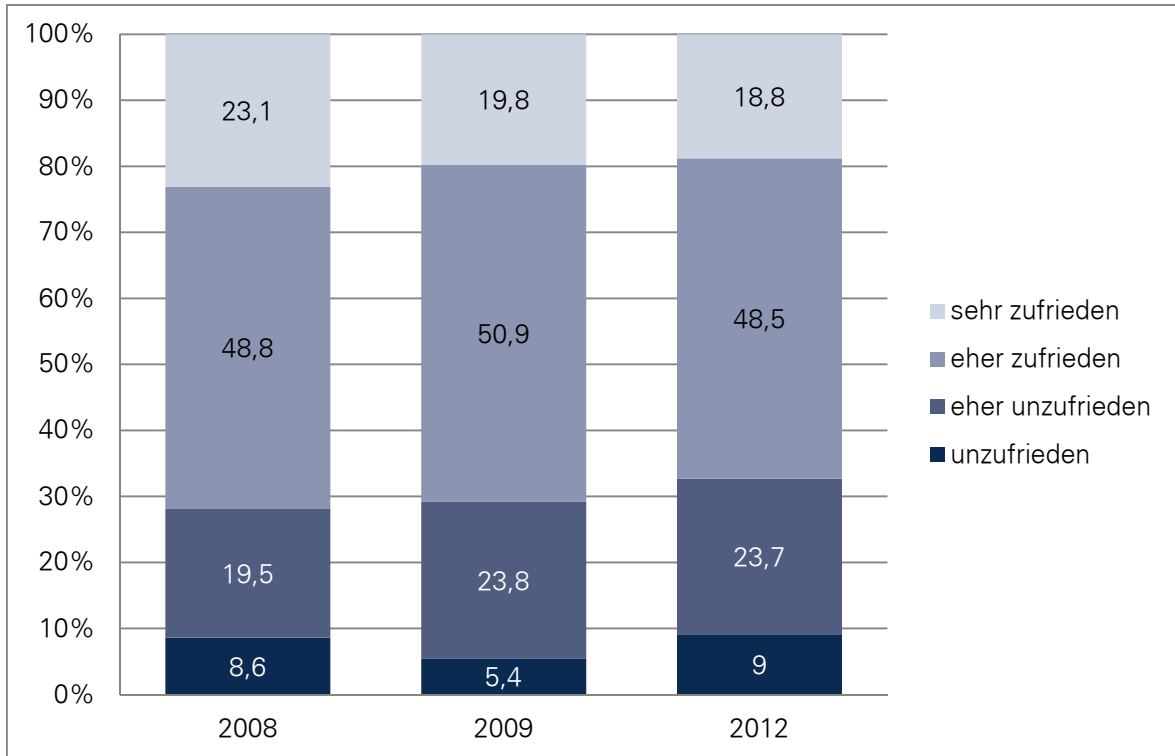


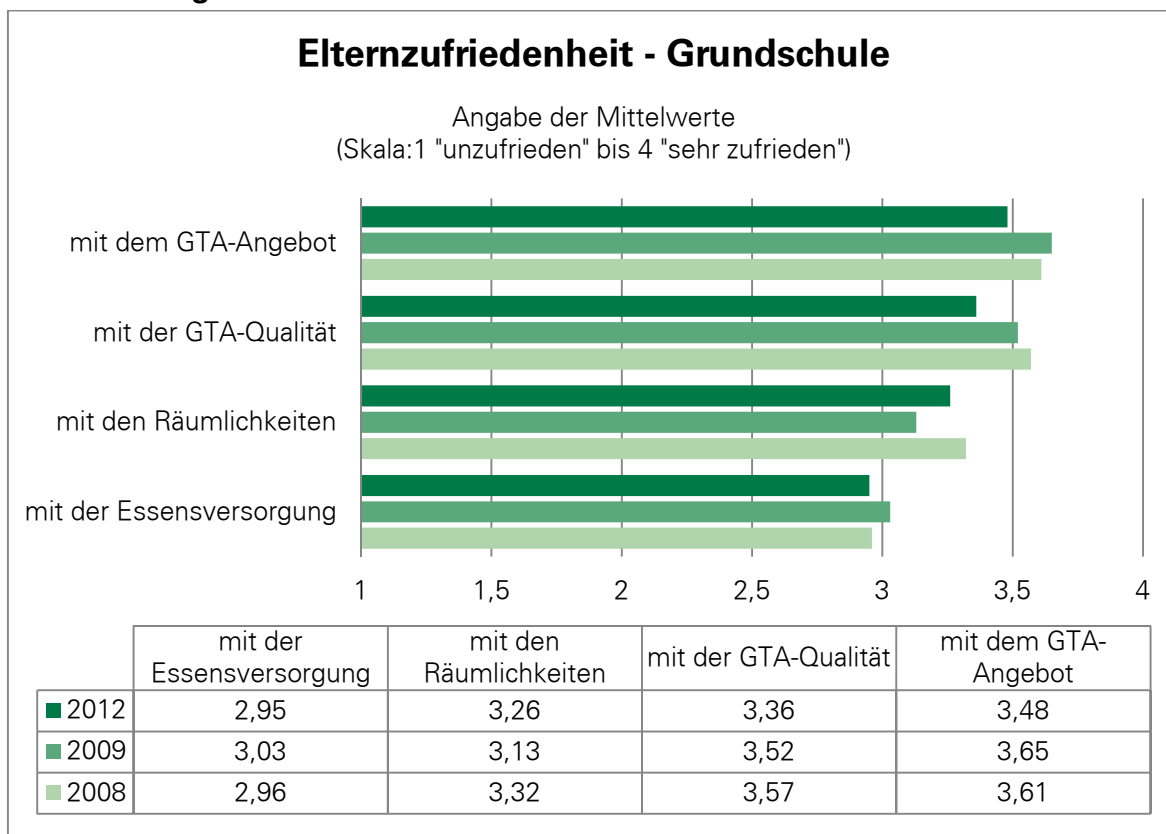
Abb. 17: Vergleich Zufriedenheit mit der Essensversorgung



Des Weiteren wurden auch schulartsspezifische Entwicklungen untersucht. In Abbildung 18 sind zunächst die Veränderungen und Tendenzen der Elternzufriedenheiten für die Grundschulen dargestellt. Am zufriedensten waren die Eltern von Grundschulern, die am GTA teilnehmen, 2012 mit der Angebotspalette. Mehrheitlich äußerten die Eltern „eher zufrieden“ mit dem GTA-Angebot der Schule ihres Kindes zu sein. Im Vergleich zu 2009 war allerdings ein Rückgang feststellbar, der auch Auswirkungen in Bezug auf die Interpretation der Daten hatte. Denn 2009 und auch 2008 waren die Eltern der Grundschüler mehrheitlich „sehr zufrieden“ mit dem Angebot an GTA. Ein weiterer ähnlicher Rückgang ließ sich auch bei der Elternzufriedenheit mit der GTA-Qualität feststellen, die nach wie vor die zweithöchsten Zufriedenheitswerte für Grundschulen lieferte. Auch mit der GTA-Qualität sind die Eltern der Grundschulen zunehmend – wenn auch geringfügig – weniger zufrieden. Die Ergebnisse für 2009 und 2008 wiesen hierbei auf mehrheitlich „sehr zufriedene“ Eltern hin. Der Mittelwert für 2012 entsprach gemäß den sprachlichen Formulierungen der Antwortvorgabe „eher zufrieden“. Zudem ließ sich feststellen, dass hinsichtlich der GTA-Qualität seit 2008 ein stetiger Rückgang diesbezüglich stattzufinden schien. An dritter Position befand sich 2012 die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten der Schule. Mehrheitlich sind die Eltern „eher zufrieden“ mit den räumlichen Bedingungen an der Schule ihres Kindes. Im Gegensatz zu den beiden bereits erläuterten Aspekten konnte im Vergleich zu 2009 von einer Zunahme gesprochen werden, die allerdings keinerlei Konsequenzen hinsichtlich der entsprechenden Formulierung gemäß dem Mittelwert hatte. Tendenziell am unzufriedensten waren die Eltern an Grundschulen mit der

Essensversorgung. Auch hinsichtlich dieses Aspekts konnte ein geringfügiger Rückgang zur dritten Befragungswelle konstatiert werden. Dennoch waren die Eltern auch 2012 mehrheitlich mit der Essensversorgung ihrer Kinder an der Schule „eher zufrieden“, obwohl bereits auch ein vergleichsweise großer Anteil „eher unzufriedener“ und „unzufriedener“ Eltern an den Grundschulen vorhanden war.

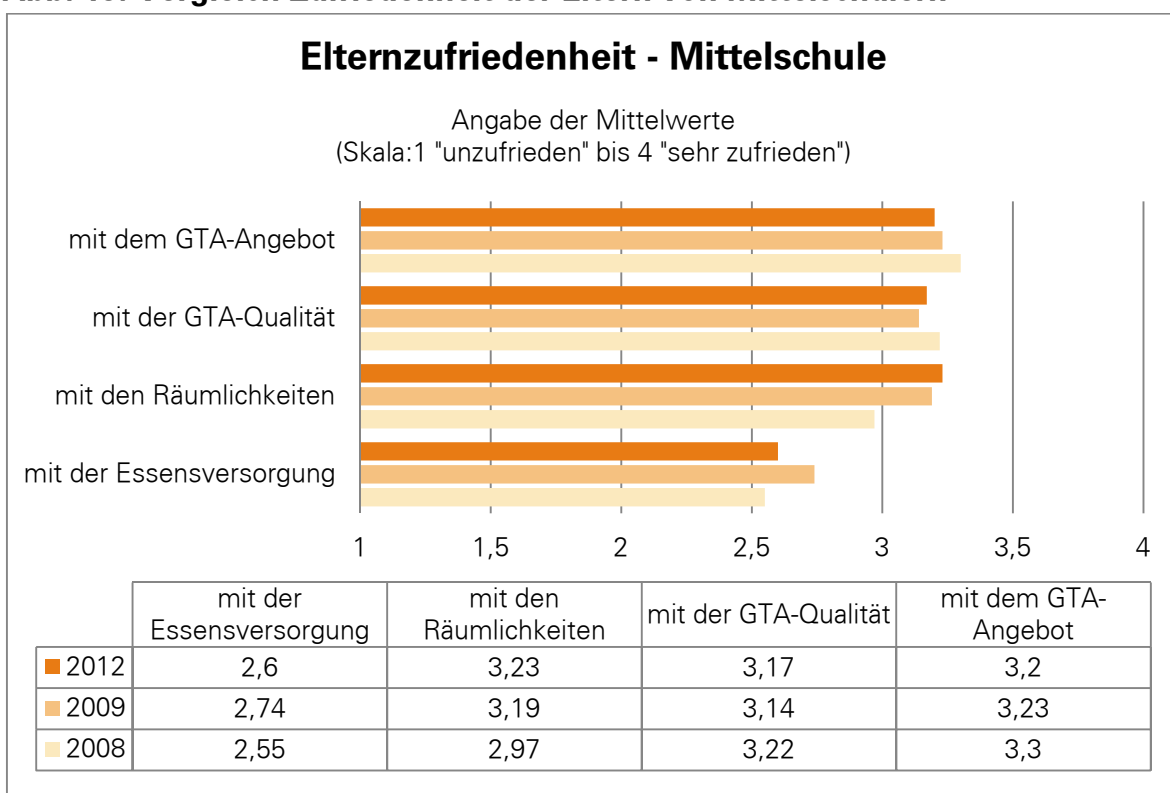
Abb. 18: Vergleich Zufriedenheit der Eltern von Grundschulern



Die Zufriedenheitsangaben der Eltern von Mittelschülern sind in der Abbildung 19 visualisiert. Auf den ersten Blick wurden ähnliche Tendenzen wie an den Grundschulen erkennbar, wenn auch kein einziger Mittelwert mehrheitlich für „sehr zufriedene“ Eltern stand. Ähnlich den Grundschulen waren auch die Mittelschuleltern 2012 geringfügig unzufriedener mit dem Angebot an GTA. Die Abnahme der elterlichen Zufriedenheit mit der Angebotspalette sank hierbei seit 2008 jedoch stetig. Im Vergleich zu den Grundschulen fiel der Rückgang von 2009 zu 2012 allerdings deutlich geringfügiger aus. Mehrheitlich waren die Eltern in allen drei Befragungsjahren „eher zufrieden“ mit dem Angebot an GTA. Mit der GTA-Qualität, die zusammen mit der Zufriedenheit bezüglich der Angebotspalette die zweitbesten Ergebnisse für die Eltern der Mittelschulen lieferte, war die Mehrheit der Eltern ebenfalls „eher zufrieden“. Im Vergleich zu 2009 konnte sogar eine geringfügige Zunahme hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Angebotsqualität festgehalten werden, die allerdings hinter der Zufriedenheit 2008 blieb. Möglicherweise haben die mit der FRL GTA 2011 verbundenen Kürzungen für vergleichsweise kleine Schulen

(vor allem Grundschulen) auf die Mittelschulen weniger negative Auswirkungen gehabt. Am zufriedensten waren die Eltern der Mittelschüler, die GTA besuchen, mit den Räumlichkeiten der Schule. Der Mittelwert entsprach in etwa dem der Grundschulen und zeigte, dass die Eltern im Durchschnitt „eher zufrieden“ mit den räumlichen Bedingungen vor Ort waren. Deutlich schlechter bewerteten die Eltern der Mittelschulen 2012 hingegen die Essensversorgung, die nach wie vor ein Entwicklungsfeld zu sein scheint. Im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungen fand hier die deutlichste Entwicklung – allerdings in negativer Richtung – statt. Von ehemals 2,74 sank der Mittelwert auf 2,6 und lag damit nur noch geringfügig über dem Mittelwert von 2008. Für die Essensversorgung konnte 2012 davon ausgegangen werden, dass „eher“ und „sehr zufriedene“ noch in der Mehrheit waren.

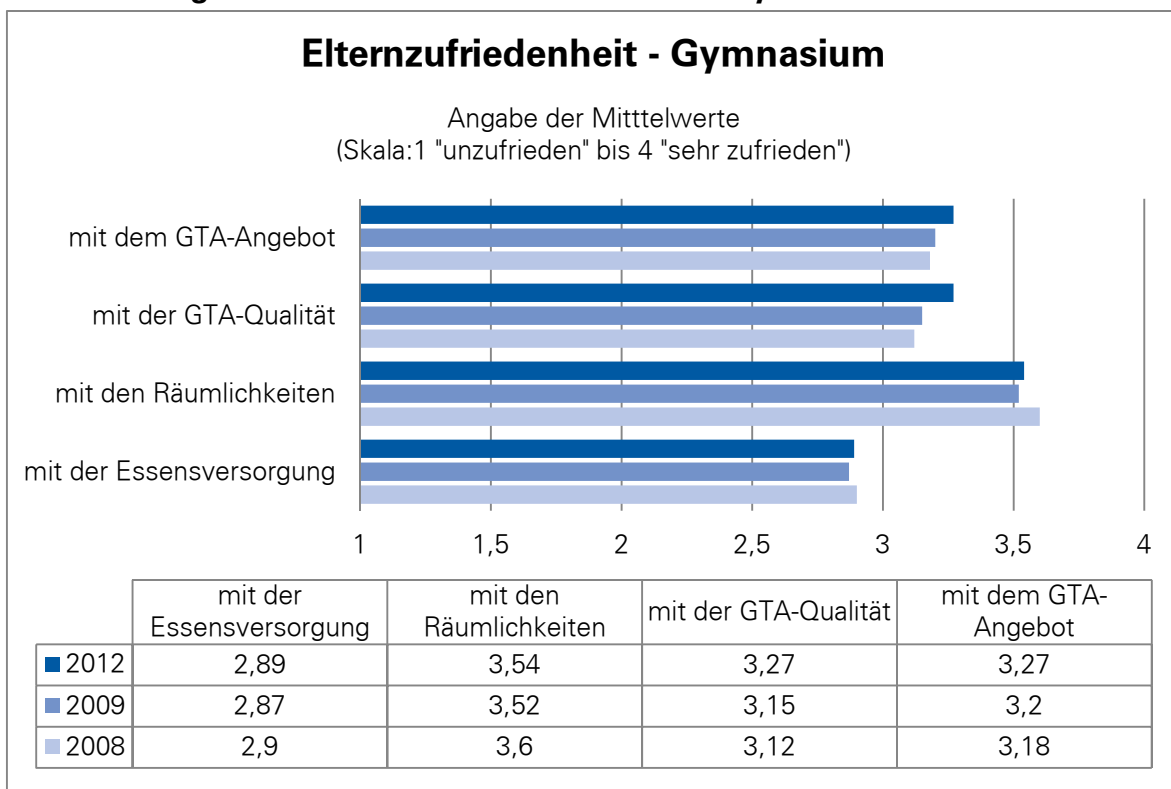
Abb. 19: Vergleich Zufriedenheit der Eltern von Mittelschülern



Die Ergebnisse für die Gymnasien zeigt die Abbildung 20. Alle angegebenen Mittelwerte entsprachen der Aussage „eher zufrieden“. Am zufriedensten waren die Eltern 2012 mit den Räumlichkeiten der Schule. Im Vergleich zu 2009 ließ sich sogar ein geringfügiger Zuwachs erkennen, der allerdings nicht den Wert von 2008 erreichte. An zweiter Position befanden sich die Zufriedenheit mit dem GTA-Angebot und der GTA-Qualität, deren Ergebnisse zwischen Grund- und Mittelschulen einzuordnen waren. Bei beiden Aspekten wurde anhand der Entwicklungen seit 2008 erkennbar, dass die Eltern zunehmend zufrieden waren. Die deutlichste Zunahme betraf dabei die Zufriedenheit mit der GTA-Qualität. Entgegen den

Entwicklungen an Grund- und Mittelschulen schienen aus Sicht der Eltern die Gymnasien mit GTA gemäß der bildungspolitischen Bestrebungen, die Qualität ihrer Angebote auch weiterentwickelt zu haben.

Abb. 20: Vergleich Zufriedenheit der Eltern von Gymnasiasten



Wie bereits bei den Grund- und Mittelschulen festgestellt, waren auch an den Gymnasien die Eltern mit der Essensversorgung vergleichsweise am unzufriedensten, obwohl auch hinsichtlich dieses Aspekts geringfügige Verbesserungen bei dieser Schulart erkennbar gewesen waren.

Mithilfe von statistischen Mittelwertvergleichen ließen sich die Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten hinsichtlich ihrer Signifikanz überprüfen. Ergebnisse von entsprechenden Varianzanalysen wiesen für 2012 auf Folgendes hin: Hinsichtlich der Zufriedenheiten mit dem GTA-Angebot waren die Eltern der Grundschüler gegenüber denen von Mittelschülern und der Gymnasien deutlich zufriedener. Bei den Zufriedenheiten mit der GTA-Qualität, den Räumlichkeiten und der Essensversorgung belegten Grundschulen und Gymnasien vor den Mittelschulen gemeinsam den ersten Rang.

Im Hinblick auf die Elternzufriedenheit mit zentralen Aspekten des Ganztags unter Berücksichtigung der Einzelschulbefunde ließ sich 2012 zusammenfassend feststellen, dass sich positive und negative Entwicklungen in etwa die Waage gehalten hatten. So war sogar eine Verringerung der Unterschiede in der

Elternzufriedenheit zwischen den Schulen bezüglich des GTA-Angebots und der Räumlichkeiten festzustellen. Demgegenüber hatten die Unterschiede in der Elternzufriedenheit bezüglich der Qualität der GTA und der Essensversorgung leicht zugenommen. Nachgezeichnete Einzelschultendenzen zeigten, dass nur bei der Zufriedenheit mit der Angebotsqualität mehrheitlich zumindest aus Elternsicht Fortschritte gemacht werden konnten. Alle anderen Aspekte verzeichneten häufiger negative Tendenzen (vgl. JB 2012).

b) Elternerwartungen an GTA (vgl. JB 2008)

In Tabelle 63 sind vergleichend die Anteile der Eltern gegenüber gestellt, die bei der Befragung 2007 bzw. 2008 bestimmte Erwartungen im jeweiligen Fragebogen angaben. In der letzten Spalte der Tabelle 63 sind die Tendenzen dargestellt, d.h. die Differenzwerte, die sich aus den Elternanteilen 2008 minus den Elternanteilen der Befragung des Vorjahres bezüglich bestimmter Erwartungen ergaben. Diese Differenzangaben verdeutlichten, inwieweit sich die Erwartungen der Eltern im Verlauf eines Jahres verändert hatten. Zunächst konnte 2008 festgestellt werden, dass die Erwartungen nur geringfügig von denen aus dem Vorjahr abwichen. Nur im Hinblick auf drei Erwartungen ergaben sich etwas deutlichere Abweichungen von mehr als fünf Prozent. Etwa fünf Prozent weniger Eltern als noch 2007 gaben 2008 an, erwartet zu haben, dass sich die Tagesstruktur durch Ganztagsangebote entspannt und dass die Kinder infolge der Durchführung ganztägiger Angebote verlässlich betreut werden. Der deutlichste Unterschied ließ sich hinsichtlich der Erwartung „Alle Hausaufgaben werden in der Schule erledigt“ feststellen. Knapp 60 Prozent der befragten Eltern erwarteten 2007 eine vollständige Hausaufgabenerledigung in der Schule, 2008 waren es nur noch 45,8 Prozent. Insgesamt gesehen, sind alle Erwartungen, bei denen mehr oder weniger große Veränderungen berechnet werden konnten, geringer geworden. Des Weiteren ließ sich anhand dieses ersten Überblicks feststellen, dass die Rangfolge der Aspekte in beiden Jahren nahezu identisch geblieben war. Auch 2008 wurden am häufigsten eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung und ein besseres Eingehen auf die Interessen der Kinder von den Eltern erwartet. Die von den Eltern am zweithäufigsten (88,3 bis zu 78,9%) erwarteten Aspekte waren eine bessere Förderung von Begabungen, eine Verbesserung des sozialen Miteinanders sowie der sozialen Kompetenzen, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und die verlässliche Betreuung nach der Schule. Die dritte Gruppe mit etwas geringeren Häufigkeiten umfasste mit einem Elternanteil von 72,3 bis zu 60,3 Prozent Erwartungen bezogen auf die folgenden Aspekte: exklusive Angebote, Verbesserung der Schulleistungen, einen entspannteren Tages- und Lernrhythmus, eine verbesserte Unterrichtsqualität sowie eine stärkere Schulöffnung. Nicht einmal die Hälfte aller Eltern erwartete eine vollständige Erledigung der Hausaufgaben in der Schule.

Tab. 63: Elternerwartungen – Vergleich der Befragungen (Angaben in Prozent)

Gesamt	2008	2007	Tendenz
1. Die Kinder haben eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung.	94,6	94,6	0
2. Auf die Interessen der Kinder wird besser eingegangen.	92,5	92,9	-0,4
3. Begabungen werden besser gefördert.	88,3	87,5	0,8
4. Das soziale Miteinander verbessert sich.	86,6	87,5	-0,9
5. Soziale Kompetenzen werden gefördert.	83,6	83,8	-0,2
6. Schlüsselqualifikationen werden erworben.	79,4	79	0,4
7. Die Kinder werden nach der Schule verlässlich betreut.	78,9	84,4	-5,5
8. Es werden Angebote gemacht, die sonst nicht möglich wären.	72,3	71,7	0,6
9. Die Schulleistungen verbessern sich.	70,8	70	0,8
10. Die Tagesstruktur entspannt sich, dadurch gibt es weniger Stress.	65,3	70,6	-5,3
11. Die Unterrichtsqualität verbessert sich.	61,2	65,2	-4
12. Die Schule öffnet sich und arbeitet stärker mit anderen Einrichtungen zusammen.	60,3	63	-2,7
13. Alle Hausaufgaben werden in der Schule erledigt.	45,8	59,6	-13,8

Zusammenfassend konnte auch bei der zweiten Befragungswelle 2008 festgehalten werden, dass sich Eltern vor allem von einer Schule mit Ganztagsangeboten versprochen hatten, dass den Schülern eine sinnvolle Freizeitgestaltung ermöglicht wird und dass die Interessen der Kinder stärker berücksichtigt werden. Die Förderung von Begabungen und sozialen Kompetenzen, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen sowie ein verbessertes soziales Miteinander und eine verlässliche Betreuung erwarteten mindestens acht von zehn Befragten. Weiterhin vergleichsweise weniger Erwartungen bezogen sich 2007 und 2008 auf grundlegende Änderungen der eigentlichen Schul- bzw. Tagesstruktur, auf Leistungsverbesserungen, auf die Steigerung der Unterrichtsqualität und auf eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule mit anderen Einrichtungen – alles Aspekte, denen bildungspolitisch besondere Aufmerksamkeit zukam. Eltern der Grund- und Mittelschüler hatten im Hinblick auf die abgefragten Erwartungen insgesamt die meisten Erwartungen. Eltern der Gymnasiasten waren demgegenüber weitaus zurückhaltender gewesen.

c) Wahrgenommene Merkmale und Veränderungen an der Schule mit GTA (vgl. JB 2012, 2009)

Im Zuge der Elternbefragung 2012 wurde erneut – wie bereits 2009 - danach gefragt, in welcher Ausprägung bestimmte vorformulierte Aussagen zu Merkmalen einer Schule mit GTA für die Eltern festzustellen waren. In Anlehnung an die Schwerpunkte ganztägiger Bildung und Betreuung in Sachsen wurde hierbei nach folgenden Sachverhalten gefragt: Hausaufgabenerledigung, verlässliche Betreuung, Eingehen auf die Interessen, Begabungsförderung, Förderung sozialer Kompetenzen und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen. 2012 neu hinzugefügt wurde der

Aspekt „Vorbereitung auf die nächste Klasse/den Beruf bzw. Studium“, da GTA auch dazu beitragen kann, Übergänge zu gestalten sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zu entwickeln und zu vertiefen, die für die weitere Ausbildung wichtig sein können. Ferner sollten die Eltern, deren Kinder an Ganztagsangeboten teilnehmen, beurteilen, wie sich rückblickend auf die vergangenen Schuljahre das soziale Miteinander der Schüler, die Unterrichtsqualität und der Tages- und Lernrhythmus der Schule verbessert haben. Außerdem sollten die Eltern angeben, ob die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Einrichtungen in den letzten Jahren aus ihrer Sicht verstärkt worden ist. Auch diese Fragestellung wurde im Elternfragebogen 2012 im Gegensatz zur Befragung 2009 um drei weitere Items ergänzt. Erstens sollten die Eltern angeben, ob ihr Kind selbstständiger geworden ist. Diese Fragestellung lässt sich damit begründen, dass eine von der Schule organisierte Freizeitgestaltung sowie beständige Anleitung bei der Hausaufgabenerledigung die Selbstständigkeitsentwicklung hemmen könnte. Zum Zweiten wurden die Eltern aufgefordert, zu beurteilen, inwieweit sich die Schule ihrer Auffassung nach deutlich weiter entwickelt hat. Drittens wurden die Eltern gebeten, rückblickend die Qualitätsentwicklung im Ganztagsangebot zu bewerten.

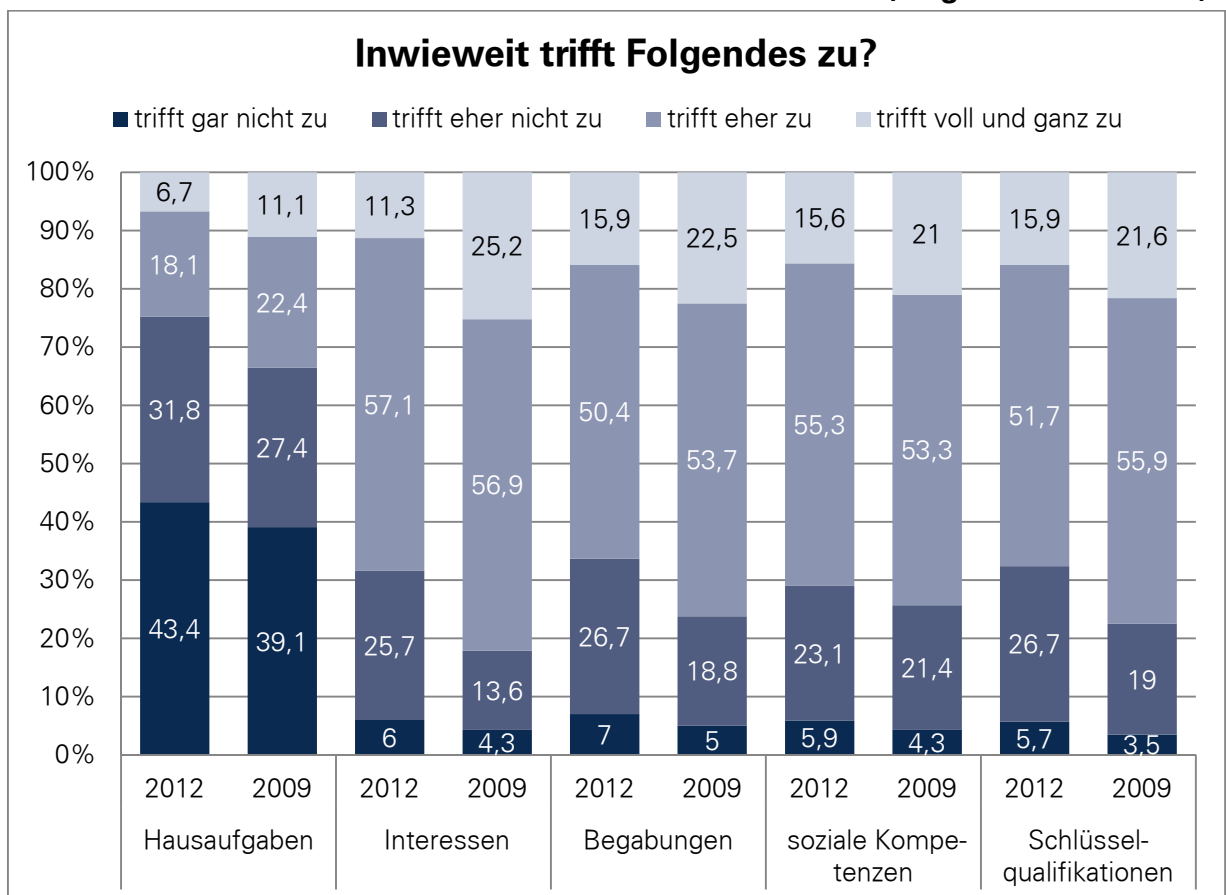
Abbildung 21 gibt einen ersten Überblick zu den Antworten der befragten Eltern, deren Kinder an Ganztagsangeboten im Schuljahr 11/12 teilgenommen haben, im Vergleich zu den Ergebnissen der dritten Befragungswelle 2009.⁸³

Bei der Betrachtung der Abbildung 21 fällt zunächst auf, dass alle abgefragten Aspekte von 2009 zu 2012 weniger häufig von den Eltern an den Schulen ihrer Kinder registriert worden sind. Am häufigsten nahmen die Eltern 2012 mit einem zustimmenden Anteil von 70,9 Prozent (Summe der Antworten „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“) wahr, dass soziale Kompetenzen gefördert werden. An zweiter Position rangierte 2012 das Eingehen auf die Interessen der Schüler (68,4%). Ca. zwei Drittel der Eltern (67,6%) waren 2012 auch der Meinung, dass an der Schule ihres Kindes Schlüsselqualifikationen gefördert werden. Die viertgrößte Häufigkeit ließ sich in Bezug auf die Förderung von Begabungen mit einem Anteil von 66,3 Prozent feststellen. Deutlich geringer mit einem Anteil von nur 24,8 Prozent stimmten die Eltern der Aussage zu, dass alle Hausaufgaben in der Schule erledigt werden. Vergleicht man die Ergebnisse mit den Befunden von 2009, so konnten neben den zurückgegangenen Zustimmungen auch Verschiebungen in der Rangfolge festgestellt werden. Insbesondere Begabungen schienen der Auffassung der Eltern zufolge, 2012 weniger gefördert worden zu sein als noch 2009. Die

⁸³ Die Aspekte sind aus Gründen der Veranschaulichung nicht in ihrer exakten Fragebogenformulierung dargestellt. Folgende Formulierungen entsprechen den Fragebogenitems: „Alle Hausaufgaben werden in der Schule erledigt“ (Hausaufgaben), „Auf die Interessen der Kinder wird eingegangen“ (Interessen), „Die Begabungen der Kinder werden gefördert“ (Begabungen), „Soziale Kompetenzen werden gefördert (z. B. Umgang mit Konflikten u. Ä.)“ (soziale Kompetenzen), „Die Kinder erwerben Schlüsselqualifikationen (z. B. Planen, Problemlösen, Teamfähigkeit)“ (Schlüsselqualifikationen).

gleiche Tendenz traf auf die Berücksichtigung der Schülerinteressen zu. Hierbei ließ sich auch der größte Rückgang mit 14 Prozent von 2009 zu 2012 beobachten. Stattdessen vermerkten die Eltern eine vergleichsweise mehr im Vordergrund stehende Förderung sozialer Kompetenzen, obwohl auch hierbei der Anteil um 3,4 Prozent an Zustimmungen zurückging. Die Hausaufgabenerledigung rangierte bei beiden Befragungen auf dem letzten Rang. Als Ursache für die aufgezeigten Entwicklungen insgesamt kamen insbesondere die Mittelkürzungen bzw. die schülerzahlgebundene Förderhöhe ab 2011 in Betracht. Insgesamt wies der Vergleich darauf hin, dass Eltern 2012 weniger häufig als noch 2009 die Umsetzung verschiedener zentraler Merkmale ganztägiger Bildung registrieren konnten.

Abb. 21: Kennzeichen der Schule mit GTA aus Elternsicht (Angaben in Prozent)

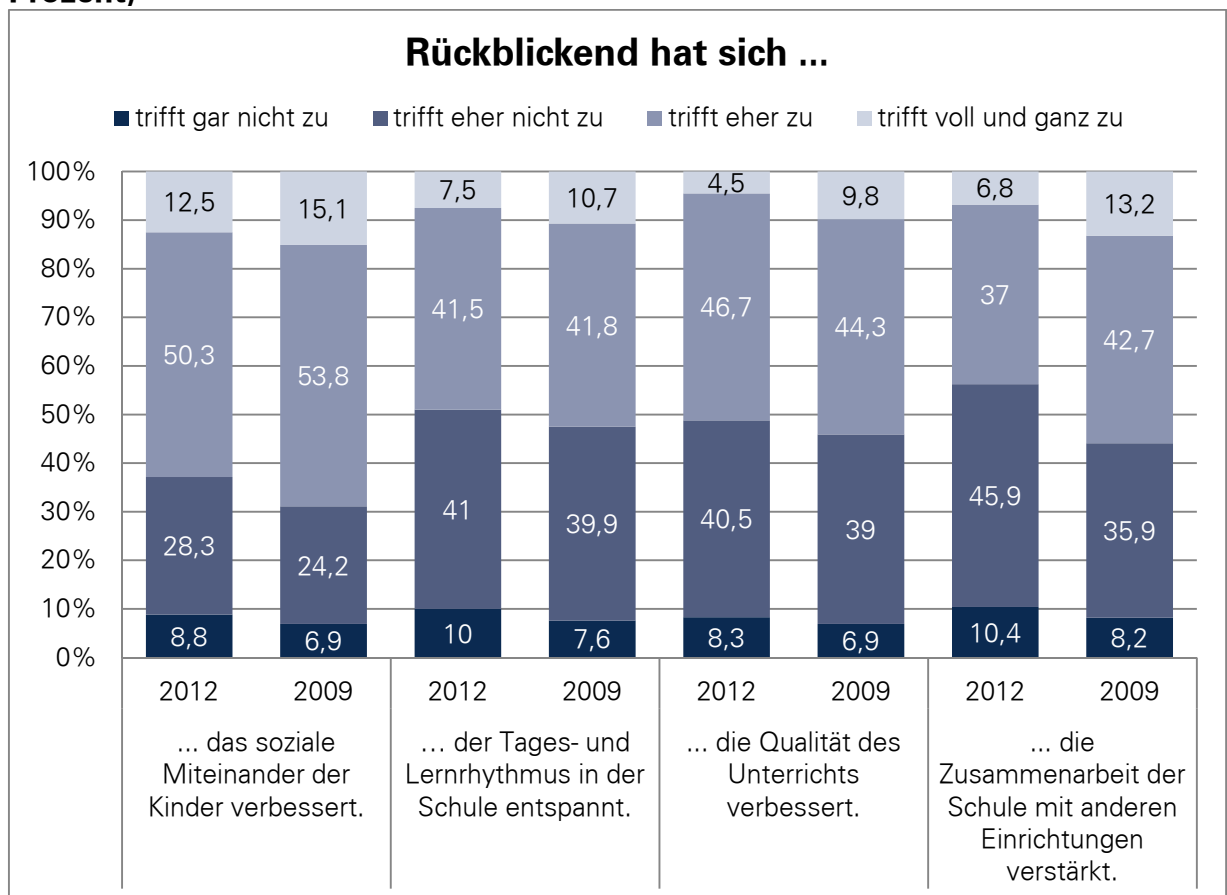


In der Abbildung 22 sind die Häufigkeiten zu den Aspekten dargestellt, anhand derer Eltern 2012 die Schulentwicklung beurteilten sollten. Die Einschätzung der Aussagen sollte Anhaltspunkte geben, inwieweit an der jeweiligen Schule Fortschritte in Richtung eines (verbesserten) Ganztags stattgefunden haben. Dass Eltern nur indirekt Veränderungen wahrnehmen können und vor allem möglicherweise diffizile Neuerungen nicht registrierten, musste bei der Auswertung berücksichtigt werden.

Ähnlich den Befunden der Abbildung 21 ließ sich für alle vier Aspekte ein Rückgang an Zustimmungen von 2009 zu 2012 beobachten. Der Rückgang an Zustimmungen

variierte dabei von 2,9 Prozent (Unterrichtsqualität) bis zu 12,1 Prozent (Kooperation). Von ehemals vier Aspekten mit Zustimmungsteilen von mehr als 50 Prozent, traf dies 2012 nur noch auf zwei Aspekte zu. Daher konnte auch hierbei davon ausgegangen werden, dass die ermittelte Elternsicht auf ein gemindertes Entwicklungstempo hinsichtlich eines verbesserten Ganztags verweisen könnte.

Abb. 22: Wahrgenommene Veränderungen aus Elternsicht (Angaben in Prozent)

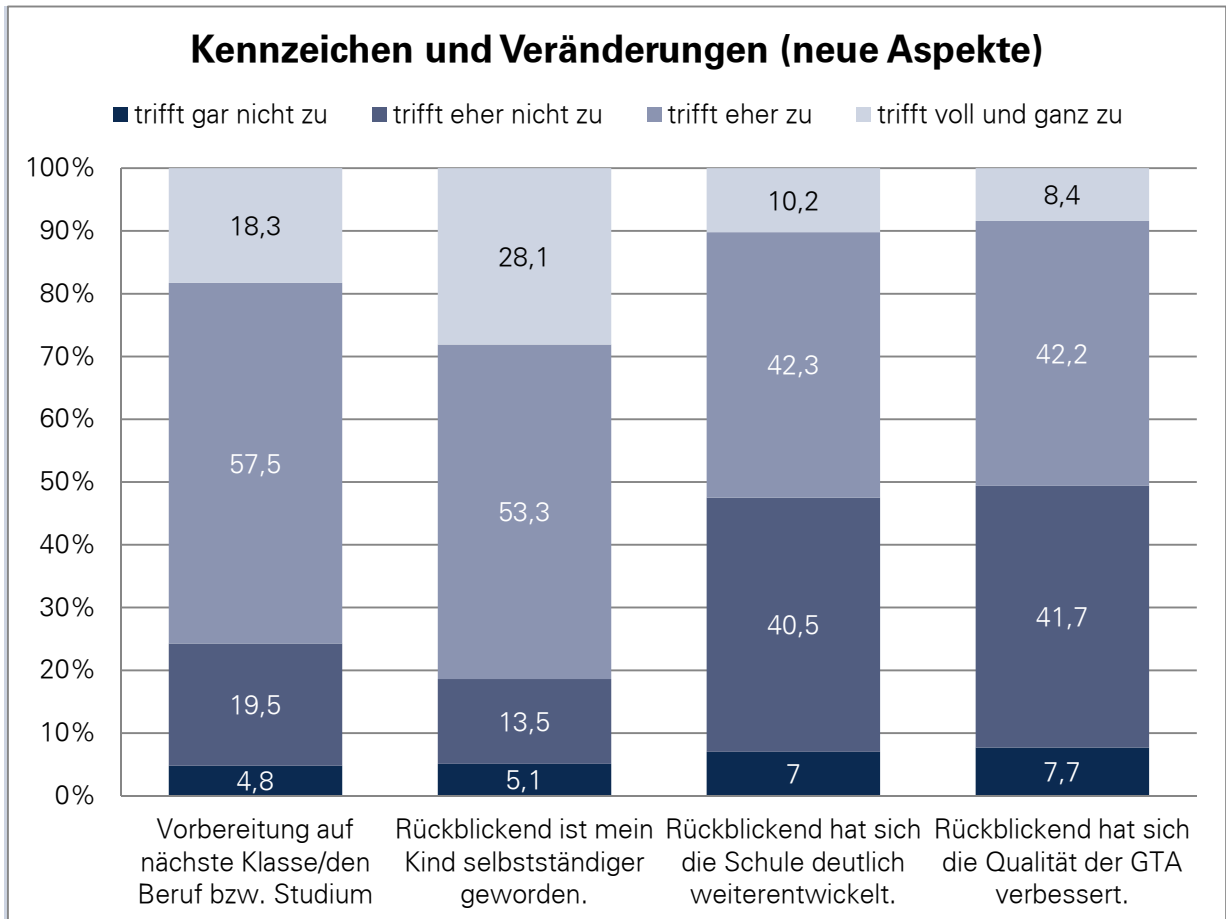


Am häufigsten nahmen die Eltern 2012 - wie bereits auch 2009 – wahr, dass sich das soziale Miteinander rückblickend verbessert hatte. Mehr als 60 Prozent stimmten im Rahmen der vierten Elternbefragung dieser Aussage zu. Mehr als die Hälfte aller befragten Eltern, deren Kinder an GTA teilnahmen, war auch der Auffassung, dass die Qualität des Unterrichts rückblickend verbessert werden konnte. Die dritt-häufigste Zustimmung mit einem Anteil von 49 Prozent erhielt 2012 die Aussage „Rückblickend hat sich der Tages- und Lernrhythmus in der Schule entspannt“. An vierter Position rangierte der Kooperationsaspekt. Knapp 44 Prozent aller Eltern waren der Auffassung, dass die Schule rückblickend die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen verstärkt hatte. Betrachtete man die verschiedenen Rangplätze absteigend sortiert nach dem Anteil ihrer Zustimmungen, so verringerte sich aus Elternsicht am deutlichsten die verstärkte Zusammenarbeit der Schule mit

Kooperationspartnern. Demgegenüber ließen sich für die Aspekte Rhythmisierung und Unterrichtsqualität geringfügig verbesserte Rangplätze ermitteln.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den 2012 neu aufgenommenen Items beschrieben. Grafisch sind die Befunde in Abbildung 23 dargestellt.

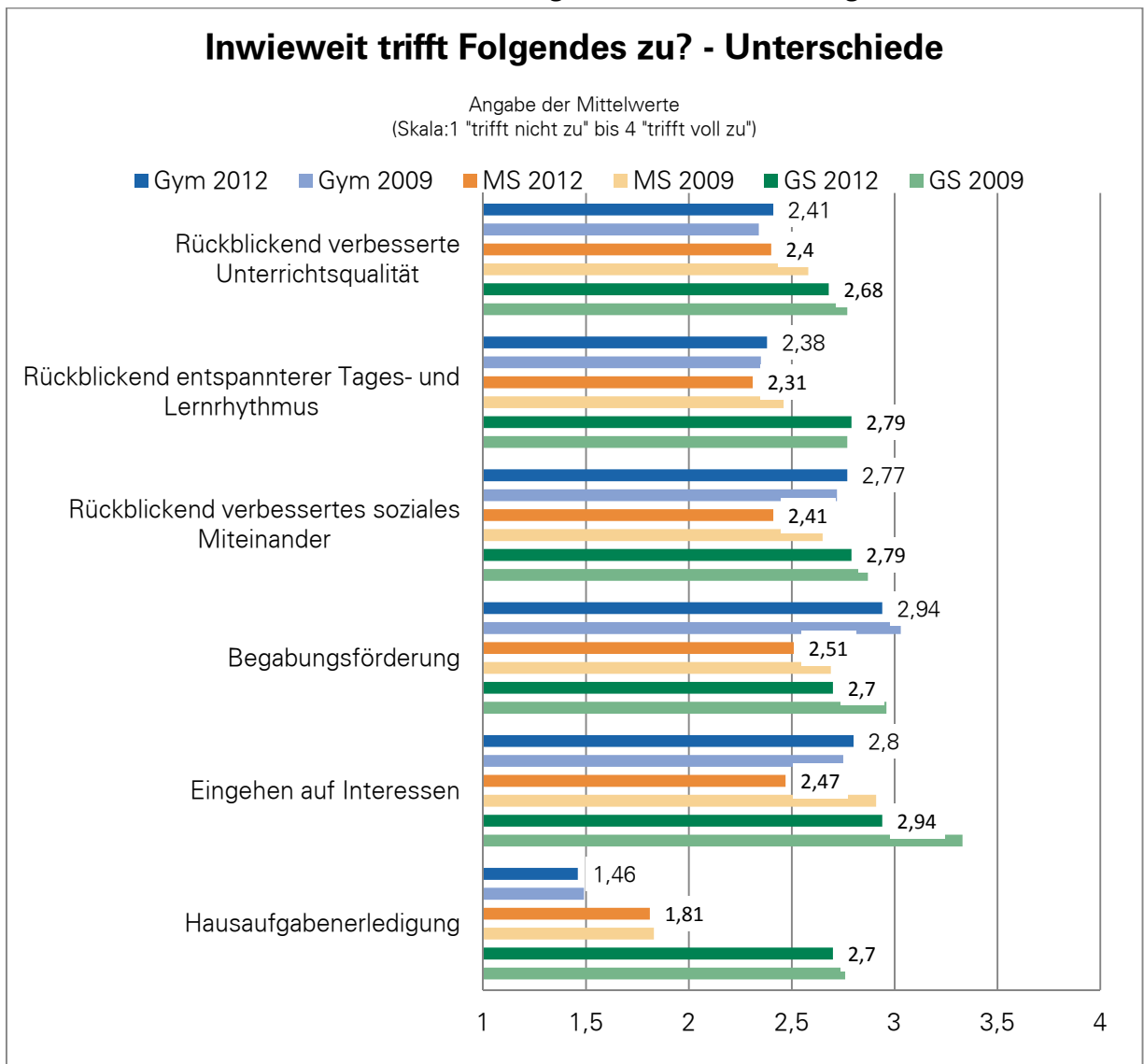
Abb. 23: Kennzeichen und Veränderungen (Angaben in Prozent)



Gemäß der Abbildung waren die Eltern am häufigsten der Meinung, dass ihr Kind in den vergangenen Schuljahren selbstständiger geworden ist. Acht von zehn Eltern (81,4%) stimmten dieser Frage mehr oder weniger zu. Selbstständigkeitsentwicklung kann dabei aber nicht nur über den Ganzttag moderiert sein. Die zweithäufigste Zustimmung erhielt von den Eltern die Auffassung, dass die Schüler von der Schule gut auf die nächste Klasse, den Beruf bzw. das Studium vorbereitet werden. Mehr als drei Viertel der befragten Eltern (75,8%), deren Kinder GTA besuchten, bescheinigten der Schule diesbezüglich eine gute Arbeit. Der Anteil lag damit auch höher als die Zustimmungsanteile zu den zentralen Aspekten ganztägiger Bildung und Betreuung. Nur noch eine knappe Mehrheit war 2012 hingegen der Auffassung, dass sich zum einen die Schule rückblickend deutlich weiterentwickelt hatte (52,5%) und dass zum anderen die Qualität der GTA verbessert werden konnte (50,6%).

Bezogen auf die Gesamtheit der befragten Eltern konnte, zumindest mithilfe der Daten, resümiert werden, dass nach wie vor viele zentrale Ziele der ganztägigen Bildung und Betreuung an Schule für eine Mehrheit der Eltern als umgesetzt wahrgenommen werden. Dennoch wiesen die Vergleiche zu 2009 insgesamt auf deutlich skeptischere Ergebnisse hin. Den Aussagen der Eltern folgend, wurde zum einen tendenziell weniger auf die Interessen der Kinder eingegangen und zum anderen auch vergleichsweise seltener Begabungen gefördert. Darüber hinaus war die Mehrheit der Eltern 2012 erstmalig nicht mehr der Auffassung, dass die Schule die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern verstärkt hatte und dass der Lern- und Tagesrhythmus rückblickend entspannter geworden war. Ebenfalls tendenziell skeptischer wurde von den Eltern die Schul- und Qualitätsentwicklung bewertet. Gute Arbeit bescheinigten die Eltern den Schulen in Bezug auf die Vorbereitung der Schüler auf kommende Bildungswege. In der Abbildung 24 sind signifikante Unterschiede zwischen den Schularten dargestellt.

Abb. 24: Kennzeichen und Veränderungen I - Schulartenvergleich



Die differenziertere Betrachtungsweise der Abbildung 24 ließ erkennen, dass deutliche Unterschiede in Bezug auf die Aspekte „verbesserte Rhythmisierung“, „Hausaufgabenerledigung“ und „Unterrichtsqualität“ zwischen den Eltern der Grundschulen auf der einen und der Mittelschulen und Gymnasien auf der anderen Seite feststellbar waren. Hinsichtlich einer verstärkten Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen ließ sich 2012 entgegen den Befunden von 2009 kein gleichartiger Unterschied feststellen. In Bezug auf alle aufgezählten Aspekte verzeichneten die Grundschulen deutlich höhere Mittelwerte, die als Beleg für die Umsetzung zentraler Prinzipien ganztägiger Bildung und Betreuung angesehen werden konnten. Auch zwischen den Gymnasien und den Mittelschulen schien es den Ergebnissen zufolge – aus Sicht der Eltern - deutliche Unterschiede zugunsten der Gymnasien im Hinblick auf die Berücksichtigung von Schülerinteressen, auf ein rückblickend verbessertes soziales Miteinander und hinsichtlich der Begabungsförderung zu geben. Beim letztgenannten Aspekt erzielten die Gymnasien gegenüber den Grund- und Mittelschulen deutlich höhere Anteile an Zustimmungen. Nur bei der Hausaufgabenerledigung ließen sich für die Mittelschulen gegenüber den Gymnasien höhere Werte berechnen. Den Befunden zufolge konnten zudem ähnliche Mittelwerte für Grundschulen und Gymnasien bei den Aspekten „verbessertes soziales Miteinander“ und „Eingehen auf die Interessen der Schüler“ festgestellt werden. In Bezug auf die 2012 neu hinzugenommenen Aspekte „Vorbereitung auf die nächste Klasse/den Beruf/das Studium“ und „Selbstständigkeitsentwicklung“ konnten ähnlich gelagerte Unterschiede festgestellt werden. Den Ergebnissen zufolge bereiteten aus Sicht der Eltern die Grundschulen und Gymnasien deutlich besser auf zukünftige Bildungsschritte bzw. -wege vor als Mittelschulen. Eltern von Grundschulern und Gymnasiasten nahmen im Vergleich zu denen von Mittelschülern ebenso deutlich häufiger rückblickend eine zunehmende Selbstständigkeit ihres Kindes wahr.

Auf Basis der beschriebenen Schulartunterschiede konnte 2012 resümiert werden, dass nach Auffassung der Eltern die Grundschulen die meisten der abgefragten Aspekte einer ganztägigen Bildung erfolgreicher umzusetzen scheinen. Mittelschulen zeichneten sich dadurch aus, dass sie im Vergleich zu den Gymnasien eher eine vollständige Hausaufgabenerledigung gewährleisten konnten. Eltern der Gymnasiasten nahmen, im Gegensatz zu denen der Grund- und Mittelschüler, häufiger eine Begabungsförderung wahr. Gegenüber den Mittelschulen registrierten Eltern der Gymnasien zudem häufiger rückblickend ein verbessertes soziales Miteinander, eine stärkere Berücksichtigung von Schülerinteressen, eine bessere Vorbereitung auf die folgenden Bildungswege bzw. auf die nächste Klassenstufe sowie eine zunehmende Selbstständigkeit. Grundschulen erhielten in Bezug auf die beiden letztgenannten Aspekte ebenfalls mehr Zustimmung als Mittelschulen.

Trotz dieser Schulartdifferenzen zeichneten sich die Schulen in ihrer Gestaltung des Ganztags durch ganz verschiedene Merkmale aus, die auf Unterschiede in den Organisationsformen, auf die Ambitionen bezüglich des Ausbaus ganztägiger Angebote und auf die Umsetzung zentraler Ganztagsprinzipien zurückzuführen waren. Überdies war davon auszugehen, dass die Schulen unterschiedliche Ausgangspositionen hatten. Dies sollte gerade in Bezug auf die Analyse der Elterneinschätzungen von rückblickenden Veränderungen berücksichtigt werden.

In Tabelle 64 sind die Mittelwertdifferenzen (MW 2012 – MW 2009) nach Schulart differenziert für die abgefragten Aspekte dargestellt. Dadurch ließen sich schulartspezifische Entwicklungen und Trends ermitteln. Positive Werte zeigten eine höhere Zustimmung der Eltern für 2012 an. Negative Werte wiesen dementsprechend auf einen Rückgang hin. Die grau markierten Zellen in Tabelle 64 heben aus Gründen der Übersichtlichkeit vergleichsweise deutliche Entwicklungen (Diff. > 0,1) bzw. Tendenzen hervor.

Tab. 64: Entwicklungen - Schulartvergleich (Angabe von MW-Differenzen*)

Aspekte	Diff. = MW (2012) - MW (2009)		
	GS	MS	Gym
Hausaufgabenerledigung	-0,06	-0,02	-0,03
Eingehen auf Interessen	-0,39	-0,44	0,05
Begabungsförderung	-0,26	-0,18	-0,09
Förderung sozialer Kompetenzen	-0,31	0,01	0,08
Erwerb von Schlüsselqualifikationen	-0,26	-0,22	0,01
Vorbereitung auf nächste Klasse/den Beruf bzw. Studium			
Rückblickend verbessertes soziales Miteinander	-0,08	-0,24	0,05
Rückblickend entspannterer Tages- und Lernrhythmus	0,02	-0,15	0,03
Rückblickend verbesserte Unterrichtsqualität	-0,09	-0,18	0,07
Rückblickend verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen	-0,35	-0,19	-0,03

* Mittelwert auf einer Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“.

Ein erster Blick auf die Tabelle zeigte zunächst 12 deutliche Entwicklungen, die sich ausschließlich auf Grund- und Mittelschulen (5 vs. 7) verteilten. Bei den Gymnasien ließen sich von 2009 zu 2012 vergleichsweise nur sehr geringfügige Veränderungen beobachten. Darüber hinaus deuteten die Vorzeichen der Differenzwerte auf überwiegend positive Tendenzen hin. Bei den Mittelschulen waren hingegen überwiegend negative Entwicklungen sichtbar, die in der Summe der absoluten Differenzangaben einen Wert von 1,63 erreichten. An den Grundschulen überwogen in gleicher Weise die negativen Entwicklungstendenzen, wobei die Summe der absoluten Differenzwerte darauf hindeutete, dass an den befragten Grundschulen die größten Entwicklungen von 2009 zu 2012 – wenn auch in negativer Richtung –

feststellbar waren. Rückläufig an den Mittelschulen war den Auffassungen der Eltern zufolge, vor allem das Eingehen auf die Interessen der Schüler, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und auch die Zustimmung zur Aussage „Rückblickend hat sich das soziale Miteinander verbessert“. An den Grundschulen wiesen die vier größten Entwicklungen auf vergleichsweise zentralere Merkmale einer Schule mit GTA. Eltern der Grundschüler meldeten 2012 im Vergleich zu 2009 seltener zurück, dass auf die Interessen der Kinder eingegangen wird, dass die Schule rückblickend verstärkt mit außerschulischen Partnern zusammenarbeitet und dass soziale Kompetenzen sowie Begabungen gefördert werden. Als Ursache für diese Entwicklungen ließ sich anführen, dass infolge der schülergebundenen Förderhöhe vor allem kleine Schulen Einbußen in Kauf nehmen mussten.

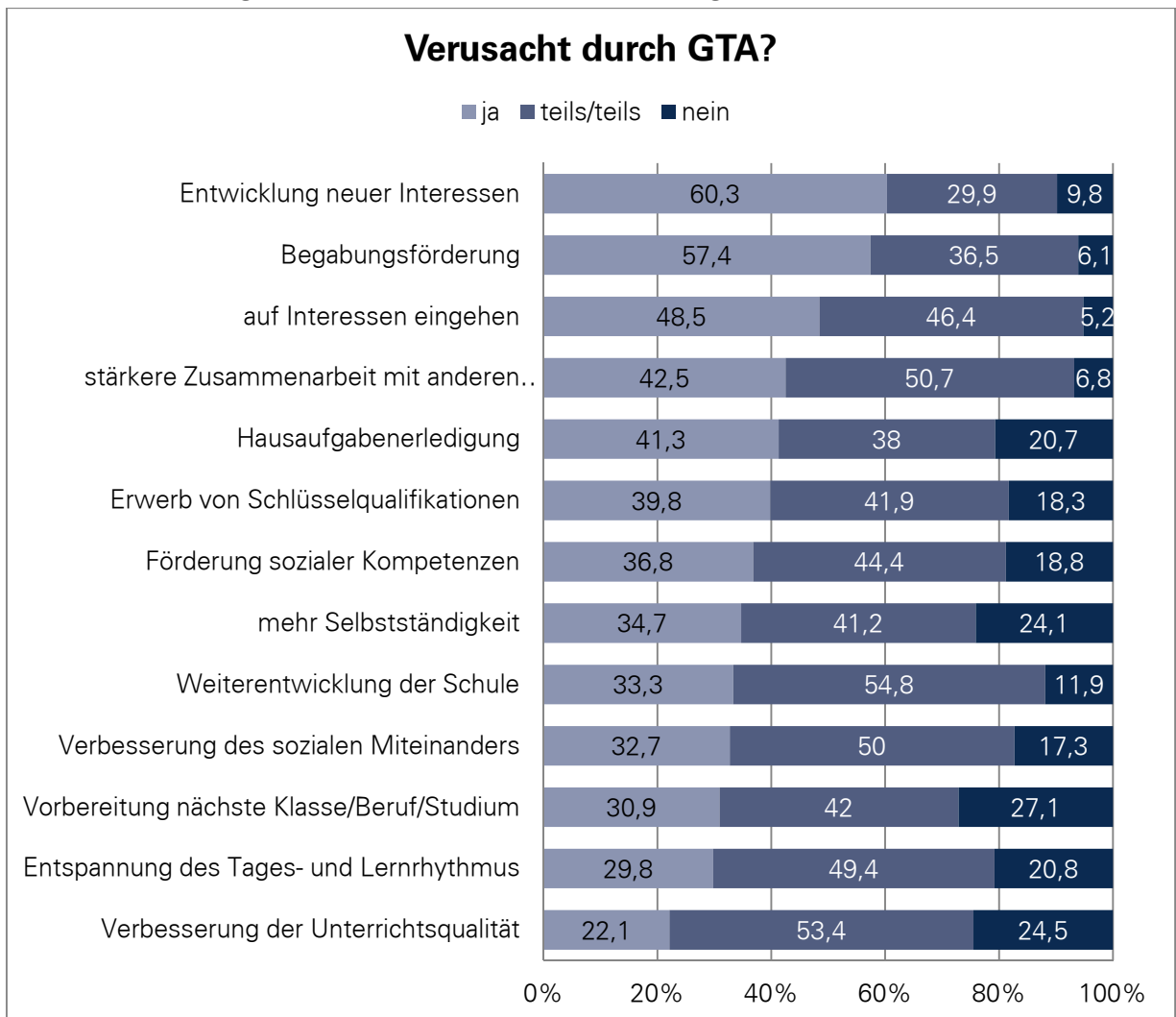
d) GTA als Ursache von Veränderungen (vgl. JB 2012)

Des Weiteren wurden die Eltern bei den Befragungen 2009 und 2012 danach gefragt (außer bei dem Item „Rückblickend hat sich die Qualität der GTA verbessert“), ob die Veränderungen bzw. die von ihnen beobachtete Realisierung zentraler Aspekte einer ganztägigen Bildung und Betreuung auf den Ausbau der Ganztagsangebote an ihrer Schule zurückzuführen waren. Bedacht werden musste dabei allerdings, dass die Sicht der Eltern hauptsächlich durch die Berichte der Kinder zustande gekommen war und daher nur indirekt Aufschluss über die tatsächliche Beschaffenheit des Schultages geben konnte.

Insgesamt konnte mithilfe der Abbildung 25 festgestellt werden, dass die Mehrheit der Eltern (die entsprechende Merkmale auch an der Schule wahrnahmen) „nur“ die Entwicklung neuer Interessen (60,3%) und die Begabungsförderung (57,4%) durch GTA an der Schule verursacht sahen. 2009 waren noch deutlich mehr Aspekte mehrheitlich von den Eltern als durch GTA verursacht eingeschätzt worden. Die Aspekte „Eingehen auf Interessen“ und „Zusammenarbeit mit anderen Partnern“, die bei beiden Befragungen verwendet wurden, sanken hinsichtlich ihres Anteils an Eltern unter 50 Prozent. Demzufolge war inhaltlich davon auszugehen, dass GTA nicht mehr für nahezu alle Veränderungen an der Schule von Seiten der Eltern verantwortlich gemacht wurde. Es ist jedoch auch naheliegend, dass im Verlauf der letzten Jahre aus Elternsicht, aufgrund der bereits längeren Tradition des GTA an der Schule, Ursache und Wirkung nicht mehr eindeutig zugeordnet werden konnten. Nach wie vor am wenigsten sahen die Eltern eine Verbesserung der Unterrichtsqualität (2012 „ja“ = 22,1%; 2009 „ja“ = 33%) und eine Entspannung des Tages- und Lernrhythmus (2012 „ja“ = 29,8%; 2009 „ja“ = 37,7%) im Zusammenhang mit GTA an der Schule. Im Vergleich zu 2009 sank dieser Anteil um ca. 10 bzw. 8 Prozent. Auch die Vorbereitung auf die nächste Klasse/den Beruf bzw. das Studium wurde vergleichsweise selten aus Elternsicht mit dem Ganztagsangebot in Verbindung gebracht. Möglicherweise deutete diese Sichtweise darauf hin, dass Angebote zur besseren Gestaltung von Übergängen von den Schulen eher weniger genutzt werden. Vor dem Hintergrund alternativer Fördermöglichkeiten im

Sekundarschulbereich (z.B. ESF-Mittel) für berufsvorbereitende Angebote war der vergleichsweise geringe Anteil zustimmender Eltern nachvollziehbar.

Abb. 25: Wirkung durch GTA aus Elternsicht (Angaben in Prozent)



Zog man in einem zweiten Schritt allerdings den Anteil derer hinzu, die der Auffassung waren, dass der Ganztags zumindest teilweise für die Umsetzung bestimmter Aspekte verantwortlich gemacht werden konnte, so ließ sich – wie auch 2009 - hinsichtlich aller Bereiche davon ausgehen, dass zahlreiche Ganztageseinflüsse aus Sicht der Eltern wahrgenommen wurden. Die deutliche Mehrheit der Eltern war somit der Meinung, dass GTA an sächsischen Schulen bezüglich zahlreicher schulischer Aspekte zumindest zum Teil einen positiven Einfluss nahm. Durch die aufsummierten Anteile der Eltern, die mit „ja“ und „teils, teils“ antworteten, ergab sich eine andere Rangfolge der Items, die zeigte, dass auch 2012 zentrale Merkmale einer Schule mit GTA durch Ganztagsangebote beeinflusst wurden. Das Eingehen auf Schülerinteressen, die Begabungsförderung, eine stärkere Zusammenarbeit mit externen Partnern, die Entwicklung neuer Interessen und die Weiterentwicklung der Schule ließen sich als Bereiche anführen, bei denen mindestens neun von zehn

Eltern der Meinung waren, dass Ganztagsangebote teilweise und in jedem Fall dafür verantwortlich gemacht werden konnten.

Zusammenfassend konnte hierbei festgehalten werden, dass anhand des Rankings in Abbildung 25 Einflüsse des Ganztags hinsichtlich verschiedener Aspekte unterschiedlich wahrgenommen werden konnten. Diese von Eltern wahrgenommenen Zusammenhänge konnten 2012 vor allem auf die Entwicklung neuer Interessen und die Förderung von Begabungen reduziert werden. Vermutlich bedienten die untersuchten Schulen mit GTA vordergründig eben auch diese Aspekte, was sich – wie bereits 2009 ermittelt werden konnte - zu Ungunsten verstärkter Anstrengungen hinsichtlich Unterrichtsentwicklung und Rhythmisierung bemerkbar machte.

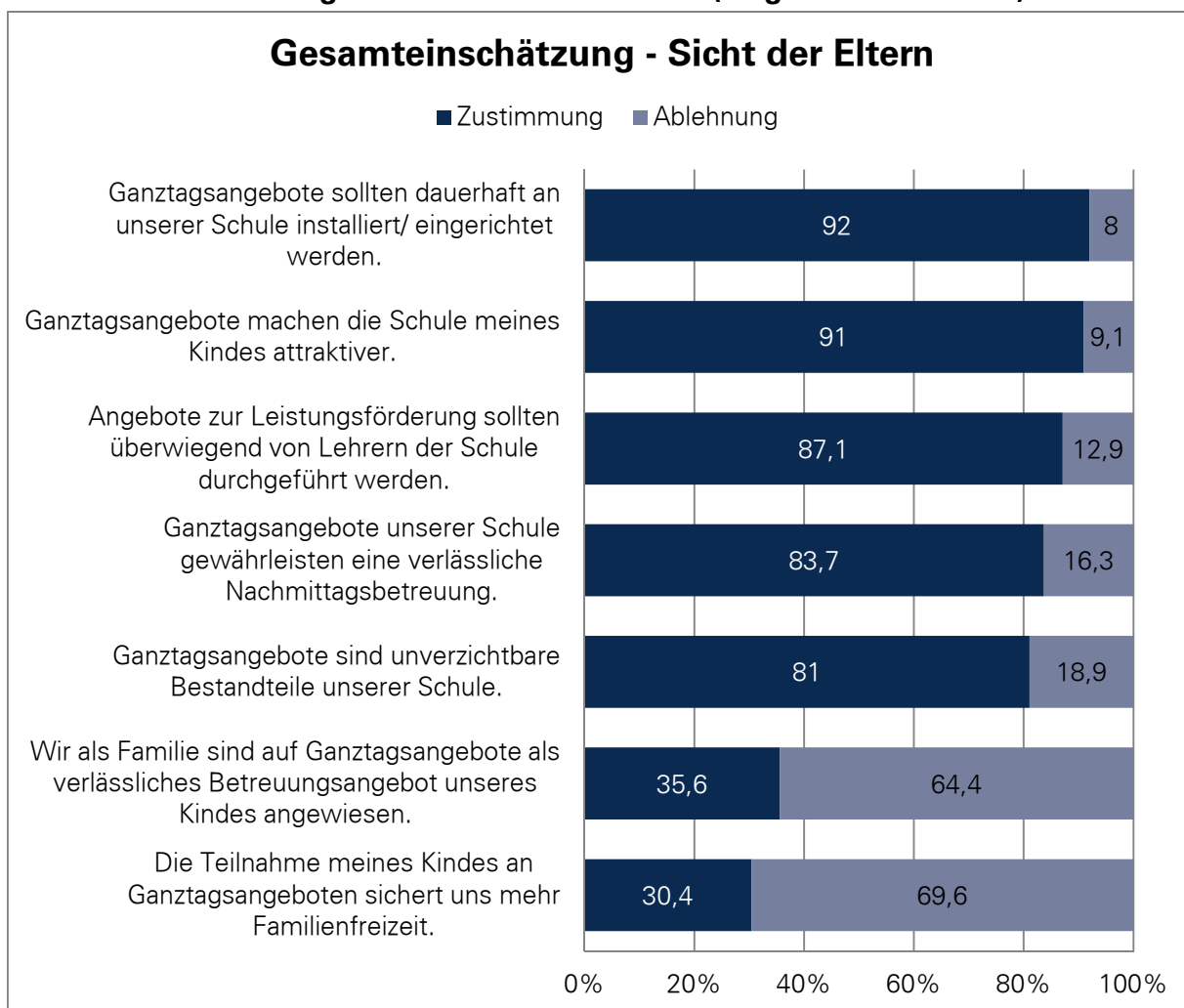
e) Gesamteinschätzung der Ganztagsangebote aus Elternsicht (vgl. JB 2012)

Im Rahmen der Elternbefragung 2012 wurden die Eltern am Ende des Fragebogens gebeten, zu verschiedenen Aussagen, die einer Gesamteinschätzung der GTA an den Schulen ihres Kindes dienen, Stellung zu beziehen. Die in Abbildung 26 dargestellten Ergebnisse ermöglichten es, die Sicht der Eltern auf Schule mit GTA retro- und prospektiv sowie in Zusammenhang mit bildungspolitisch anvisierten Zielen zu beurteilen. Folgende Befunde ließen sich diesbezüglich ermitteln:

Ca. neun von zehn Eltern waren 2012 der Meinung, dass Ganztagsangebote die Schule ihres Kindes attraktiver machen und daher auch dauerhaft zu installieren sind. Noch 81 Prozent sahen GTA als einen unverzichtbaren Bestandteil von Schule. Ebenfalls hohe Zustimmungen mit Anteilen von 83,7 bzw. 87,1 Prozent erhielten die Aussagen „Ganztagsangebote unserer Schule gewährleisteten eine verlässliche Nachmittagsbetreuung“ und „Angebote zur Leistungsförderung sollten überwiegend von Lehrern der Schule durchgeführt werden“. Deutlich geringere Anteile konnten bei Aussagen, die auf den Zusammenhang von GTA und Familie gerichtet waren, festgestellt werden. Nur noch ca. ein Drittel der Eltern (35,6%) schien den Antworten zufolge auf GTA im Sinne eines verlässlichen Betreuungsangebots angewiesen zu sein oder gar mehr Familienfreizeit durch die GTA-Teilnahme ihres Kindes zu haben. Der zuletzt genannten Aussage⁸⁴ stimmten mit 30,4 Prozent die wenigsten Eltern zu.

⁸⁴ Im Fragebogen wurden 2012 plausiblerweise nur die Eltern von Kindern befragt, die am Ganzttag teilnahmen. Alle anderen Vorgaben sollten von allen Eltern, unabhängig von einer GTA-Teilnahme, beantwortet werden.

Abb. 26: Einschätzung des GTA aus Elternsicht (Angaben in Prozent)



Tab. 65: Gesamteinschätzung nach Schularten (Angabe von MW*)

	Gesamt	GS	MS	Gym
Ganztagsangebote sollten dauerhaft an unserer Schule installiert/ eingerichtet werden.	3,52	3,74	3,52	3,44
Ganztagsangebote machen die Schule meines Kindes attraktiver.	3,44	3,58	3,37	3,43
Angebote zur Leistungsförderung sollten überwiegend von Lehrern der Schule durchgeführt werden.	3,35	3,29	3,47	3,31
Ganztagsangebote sind unverzichtbare Bestandteile unserer Schule.	3,21	3,53	3,17	3,13
Ganztagsangebote unserer Schule gewährleisten eine verlässliche Nachmittagsbetreuung.	3,21	3,41	3,36	3,05
Wir als Familie sind auf Ganztagsangebote als verlässliches Betreuungsangebot unseres Kindes angewiesen.	2,25	2,88	2,45	1,92
Die Teilnahme meines Kindes an Ganztagsangeboten sichert uns mehr Familienfreizeit.	2,09	2,38	2,3	1,78

*Mittelwert auf einer Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 4 „stimme voll und ganz zu“.

In der Tabelle 65 sind die Ergebnisse für die einzelnen Schularten ausdifferenziert dargestellt. Mithilfe statistischer Verfahren ließen sich hinsichtlich aller Antwortvorgaben deutliche Unterschiede zwischen den Eltern der verschiedenen Schularten ermitteln. Die Unterschiede wiesen dabei auf drei unterschiedliche Differenzen hin, die wie folgt beschrieben wurden:

1. Eltern von Grundschulen stimmten 2012 gegenüber den Eltern der Mittelschulen und Gymnasien deutlich häufiger den Aussagen zu: Dieser Unterschied ließ sich bei den ersten vier Aussagen beobachten. Eltern von Grundschulen waren somit deutlich häufiger der Meinung, dass Ganztagsangebote Schule attraktiver machen, dauerhaft eingerichtet werden sollten, Ganztagsangebote unverzichtbare Bestandteile der Schule sind und dass Angebote zur Leistungsförderung von den Lehrern der Schule durchzuführen sind. Zur Erklärung der Unterschiede beim letzten Item ließ sich das Alter der Kinder anführen. Innerhalb der Sekundarschulen äußerten die Eltern von Gymnasiasten gegenüber denen von Mittelschülern tendenziell seltener, dass Ganztagsangebote dauerhaft zu installieren sind, diese unverzichtbare Bestandteile darstellen und dass überwiegend Lehrer Angebote zur Leistungsförderung anbieten sollten. Die Eltern der Mittelschulen stimmten gegenüber denen der Gymnasien tendenziell weniger häufig zu, dass Ganztagsangebote die Schule ihres Kindes attraktiver machen.
2. Eltern der Grund- und Mittelschulen stimmten gegenüber den Eltern von Gymnasien deutlich häufiger zu: Dieser Unterschied bezog sich zum einen auf die Aussage „Ganztagsangebote unserer Schule gewährleisten eine verlässliche Nachmittagsbetreuung“, zum anderen auf die Aussage „Die Teilnahme meines Kindes an Ganztagsangeboten sichert uns mehr Familienfreizeit“. Wie bereits in mehreren Berichten der wissenschaftlichen Begleitung festgehalten wurde, realisieren Grund- und Mittelschulen deutlich häufiger Angebote, die Betreuungsaufgaben übernehmen. Vor allem an Grundschulen wird die Betreuung durch den Hort als wichtigster Kooperationspartner gewährleistet. Auch Altersunterschiede der Kinder bei den befragten Eltern ließen sich als Begründung anführen.
3. Alle drei Schularten unterschieden sich deutlich voneinander insofern, als Grundschulen deutlich höhere Anteile als Mittelschulen und Gymnasien verzeichneten und Mittelschulen gegenüber den Gymnasien deutlich mehr zustimmende Anteile vorweisen konnten: Dieser Unterschied bezog sich auf das Item „Wir als Familie sind auf Ganztagsangebote als verlässliches Betreuungsangebot unseres Kindes angewiesen.“ Auch hierbei ließen sich zur Begründung altersspezifische Bedürfnisse und Interessen der Schüler hinzuziehen.

Wie bereits angedeutet, wiesen auch die berechneten Unterschiede hinsichtlich der Klassenstufe des Kindes darauf hin, dass eine Altersabhängigkeit - außer bei den Aussagen „Ganztagsangebote machen die Schule meines Kindes attraktiver“ und „Angebote zur Leistungsförderung sollten überwiegend von Lehrern der Schule durchgeführt werden“ - vorlag. Diese Unterschiede verwiesen insgesamt betrachtet darauf, dass - wie vermutet - Eltern von Schülern der dritten und vierten Klassen signifikant deutlich häufiger als die Eltern von Schülern der höheren Klassenstufen der Auffassung waren, dass erstens Ganztagsangebote dauerhaft eingerichtet werden sollten, dass zweitens diese Angebote unverzichtbare Bestandteile sind, dass drittens mithilfe von GTA eine verlässliche Nachmittagsbetreuung gewährleistet werden kann und dass viertens im Falle einer Ganztagesteilnahme des Kindes auch mehr Freizeit für die Familie zur Verfügung steht. Vergleichsweise einig waren sich die Eltern mit Kindern unterschiedlichen Alters dabei, dass Ganztagsangebote die Schule attraktiver machen und dass überwiegend Lehrer der Schule Angebote zur Leistungsförderung durchführen sollten.

6.3.1.4 Sicht der Schüler

Die Befunde der durchgeführten Schülerbefragungen an den Projektschulen werden aufgrund ihres Umfangs wie folgt thematisch gegliedert. In den Klammern sind – analog der Elternsicht - die jeweiligen Quellen benannt, aus denen sich die Befunde zusammensetzen:

- a) Bewertung der Angebote (JB 2012, 2009, 2008, 2007)
- b) Lehrer als GTA-Leiter – Präferenzen (JB 2012)
- c) Zufriedenheit mit GTA (JB 2012, 2009, 2008, 2007)
- d) Einschätzungen zu Belastungen durch die Teilnahme an GTA (JB 2012)
- e) Wirkungen auf die Schulleistung (JB 2007, 2008, 2012)
- f) Retrospektive Gesamteinschätzung (JB 2012)
- g) Präferenzen zu GTA-Bereichen (JB 2012)

- a) Bewertung der Angebote (vgl. JB 2012, 2009, 2008, 2007)

Die Bewertung der Ganztagsangebote durch die Schüler erfolgte durch die Vergabe von Schulnoten. Zusätzlich zu den Erhebungen 2007-2009 sollten die Schüler 2012 im Rahmen der vierten Schülerbefragung zur Gesamtbewertung auch eine getrennte Bewertung des Inhaltes des Ganztagsangebotes sowie eine Bewertung der GTA-Leitung vornehmen.

Die durchschnittliche Bewertung der Ganztagsangebote aller Schüler lag für die Befragung 2012 bei 1,73. Somit hatten die Schüler den besuchten Ganztagsangeboten bei der vierten Befragungswelle die bisher besten Noten gegeben. Wie in Tabelle 66 zu erkennen, traf dies im Durchschnitt auch auf alle Schularten zu. Während an den Grundschulen die ohnehin sehr positive

Einschätzung nur leicht gestiegen war, befand sich die Zufriedenheit der Schüler an den Mittelschulen wieder auf dem Wert wie zu Beginn des Ganztagsausbaus an den Schulen.

Tab. 66: Bewertung der Ganztagsangebote nach Schulart (2007 – 2009, 2012)*

	2007	2008	2009	2012
Grundschule	1,45	1,47	1,44	1,41
Mittelschule	2,05	2,18	2,09	2,04
Gymnasium	1,95	1,90	2,06	1,70
Gesamt	1,84	1,89	1,93	1,73

*Die Angaben sind Durchschnittswerte analog der Schulnoten.

Die deutlichste Veränderung in der Eischätzung ihrer Ganztagsangebote hat sich bei den Gymnasiasten seit 2009 ergeben. Befand sich der Mittelwert bei den Schülern der Gymnasien bei 2,06, so lag die durchschnittliche Bewertung 2012 bei 1,70. Das bedeutete, ca. 41 Prozent der befragten Gymnasiasten gaben ihrem bzw. ihren Ganztagsangebot/en eine 1,0. Nur ca. 14 Prozent gaben hingegen durchschnittlich eine schlechtere Bewertung als 2,0 ab.

In Tab. 67 sind die Durchschnittsbewertungen ausdifferenziert nach Klassenstufen dargestellt.

Tab. 67: Bewertung der GTA nach Klassenstufe (2007 – 2009 und 2012)*

	2007	2008	2009	2012
3. Klasse	1,47	1,60	1,43	1,40
4. Klasse	1,43	1,35	1,46	1,43
5. Klasse	2,02			
6. Klasse	2,00	2,02		1,89
7. Klasse		2,02	2,03	
8. Klasse			2,11	1,72
11. Klasse				1,78

* Die Angaben sind Durchschnittswerte analog der Schulnoten.

Analog zu den Werten der Schularten hatten die Schüler der dritten und vierten Klassen 2012 ihre Ganztagsangebote am besten bewertet. Die Werte haben sich hierbei im Vergleich zur Befragung 2009 nicht sehr verändert. Ein anderes Bild zeigte sich bei den Klassenstufen der weiterführenden Schularten. Hier hatte es im

Vergleich zu den Bewertungen der Schüler der vergangenen Jahre eine deutliche Verbesserung sowohl bei den sechsten und achten Klassen gegeben. Auch die Bewertung der Schüler der elften Klassen bezüglich der von ihnen besuchten Ganztagsangebote fiel mit einem Mittelwert von 1,78 sehr positiv aus. Inwieweit diese Bewertungen sich auch auf Einzelschulebene wiederfanden, zeigen die Werte in Tabelle 68.

Wie eingangs beschrieben, sollten die Schüler 2012 neben der Gesamteinschätzung auch den Inhalt bzw. die Leitung des Angebots mithilfe von Schulnoten bewerten. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 68 im Überblick dargestellt.

Tab. 68: Bewertung GTA (Gesamt, Inhalt, Leitung) 2012

	Gesamt	Inhalt	Leitung
	Durchschnittswerte (analog Schulnoten 1 bis 6)		
Grundschule	1,41	1,51	1,55
3. Klasse	1,40	1,45	1,50
4. Klasse	1,43	1,57	1,60
Mittelschule	2,04	2,01	1,84
6. Klasse	1,97	2,01	1,92
8. Klasse	2,14	2,00	1,73
Gymnasium	1,70	1,69	1,78
6. Klasse	1,83	1,84	1,91
8. Klasse	1,52	1,60	1,74
11. Klasse	1,78	1,46	1,52
Gesamt	1,73	1,74	1,75

Zunächst fiel an den Werten, besonders der Grund- und Mittelschulen, auf, dass die beiden Einzeleinschätzungen einen anderen Durchschnittswert als den Wert der ersten Spalte ergaben. An den Grundschulen waren die beiden Teileinschätzungen tendenziell schlechter als der Gesamtmittelwert. Umgekehrt verhielt es sich bei den Mittelschulen. Hier wurden Inhalt und Leitung insgesamt positiver bewertet, als es die Gesamteinschätzung zunächst vermuten ließ.

Bei den bewerteten Angeboten an den Grundschulen lagen die Einschätzungen der Schüler für die Bereiche Inhalt (MW 1,51) und Leitung (MW 1,55) insgesamt sehr nah beieinander. Die befragten Mittelschüler bewerteten die GTA-Leitungen (MW 1,84) positiver als die Inhalte (MW 2,01), der von ihnen besuchten Ganztagsangebote. Insbesondere die Schüler der achten Klassen bewerteten die

GTA-Leiter deutlich besser (MW 1,73), als sie die Inhalte (MW 2,00) bzw. die Angebote insgesamt (MW 2,14) eingeschätzt hatten. Die Inhalte der Ganztagsangebote bekamen von den Schülern beider Klassenstufen eine „glatte“ Zwei. Die Einschätzung der Gymnasiasten bezüglich Inhalt und Leitung wichen insgesamt nur etwas von der Gesamteinschätzung ab. Insgesamt bewerteten die Gymnasiasten im Unterschied zu den Mittelschülern die Inhalte der Ganztagsangebote (MW 1,69) etwas positiver als die GTA-Leitungen (MW 1,78). Diese Tendenz galt auch für alle drei befragten Klassenstufen. Allerdings hatten insgesamt die Schüler der elften Klassen bei den beiden Einzeleinschätzungen positivere Bewertungen abgegeben als die Schüler der sechsten und achten Klassen.

Zusätzlich zu den erfolgten Vergleichen der Bewertungen der Schüler hinsichtlich Gesamtbewertung, Inhalt und Leitung wurde die Bewertung des Leiters nochmals differenzierter betrachtet. Anhand der „GTA-Listen“ der Projektschulen konnten den einzelnen Angeboten pro Schule eine Variable für die Person des GTA-Leiters zugeordnet werden. Diese Variable erhielt die von uns in den Listen vorgegebenen Ausprägungen „Lehrer“, „Andere“ sowie „Lehrer und Andere“. In Tabelle 69 sind die Bewertungen der Schüler anhand der verschiedenen Ausprägungen dargestellt.

Tab. 69: Einschätzung der GTA-Leitung (2012)

	Gesamt- Leitung	Lehrer	Andere	Lehrer und Andere
	Durchschnittswerte (analog Schulnoten 1 bis 6)			
Grundschule	1,55	1,46	1,66	1,18
3. Klasse	1,50	1,53	1,54	1,00
4. Klasse	1,60	1,36	1,80	1,33
Mittelschule	1,84	1,92	1,76	1,57
6. Klasse	1,92	2,09	1,83	1,52
8. Klasse	1,73	1,62	1,65	1,63
Gymnasium	1,78	1,76	1,87	1,78
6. Klasse	1,91	1,85	2,01	1,94
8. Klasse	1,74	1,60	1,45	2,02
11. Klasse	1,52	1,74	1,50	1,50
Gesamt	1,75	1,77	1,75	1,70

Eine Globalbetrachtung aller Angebote von allen Schularten würde eine Differenzierung der Angebotsleitung hinsichtlich der Einschätzungen der Bewertung des Leiters wenig aussagekräftige Zahlen erbringen. Auf Schulartebene jedoch

ließen sich durchaus Unterschiede ermitteln. Von den Grundschulern erhielten 2012 Lehrer als GTA-Leiter (MW 1,46) eine bessere Benotung als andere GTA-Leiter (1,66). Noch besser wurden gemeinsame Leitungen (MW 1,18) eingeschätzt, allerdings war die Aussagekraft dieses Wertes aufgrund einer geringen Fallzahl nur bedingt gegeben. Während bei den Schülern der dritten Klassen Lehrer und Andere gleich bewertet wurden, schnitten die Lehrer bei den vierten Klassen deutlich besser ab. Bei den Mittelschulen, wo die Leitungen insgesamt besser als die Inhalte bewertet wurden, erhielten eher die anderen GTA-Leitungen bessere Noten (MW 1,76) als die Lehrer (MW 1,92). Auch hier wurden die gemeinsam durchgeführten Angebote besser bewertet (MW 1,57). Insgesamt gaben die achten Klassen beiden Gruppen (Lehrer und Andere) eine bessere Benotung als die sechsten Klassen. Die Durchschnittswerte bei den Gymnasien lagen insgesamt gesehen etwas näher zusammen. Tendenziell wurden auch hier die Lehrer etwas besser bewertet (MW 1,76) als die anderen GTA-Leitungen (MW 1,87). Ebenfalls gut wurden gemeinsam durchgeführte Ganztagsangebote bzw. deren Leitungen beurteilt. Die schlechtesten Bewertungen bei allen Gruppen erhielten die GTA-Leitungen von den Schülern der sechsten Klassen. Die achten Klassen bewerteten hingegen die Angebote sowohl der Lehrer als auch der anderen GTA-Leiter recht positiv. Allerdings urteilten sie über die gemeinsamen Leitungen eher zurückhaltender.

b) Lehrer als GTA-Leiter - Präferenzen

Bei der Umsetzung der Ganztagsangebote hatten die Lehrer bis 2011 eine dominante Rolle gespielt. Im Zuge der Veränderungen an den Schulen (Alters- und Beschäftigungsstruktur in den Lehrerkollegien) und den Schwierigkeiten bei der Absicherung des Unterrichts ist davon auszugehen, dass sich diese Rolle zukünftig weiter verringern wird. Vor diesem Hintergrund wurde im Schülerfragebogen 2012 ein zusätzliches Item aufgenommen. Die Schüler der Grundschulen und der Sekundarstufe I wurden gefragt, inwieweit sie die Notwendigkeit von Lehrern als Leiter der Ganztagsangebote sehen. Die Schüler sollten zur Aussage „Ganztagsangebote sollten hauptsächlich von Lehrern durchgeführt werden“ Stellung beziehen.

Tab. 70: Einschätzung zu Lehrer als GTA-Leiter (2012)

	„Ganztagsangebote sollten hauptsächlich von Lehrern durchgeführt werden“	
	MW*	in Prozent**
Grundschule	1,90	23,6
3. Klasse	2,02	28,1
4. Klasse	1,79	18,9
Mittelschule	2,36	48,1
6. Klasse	2,42	48,0
8. Klasse	2,25	48,3
Gymnasium	2,36	43,1
6. Klasse	2,24	40,3
8. Klasse	2,51	47,2
Gesamt	2,27	40,7

*MW von 1=„stimmt gar nicht“ bis 4=„stimmt voll und ganz“

** Summe der Prozentwerte von „stimmt eher“ und „stimmt voll und ganz“

Grundsätzlich stimmte dieser Aussage keine Mehrheit (MW 2,27) der befragten Schüler zu. Nur ca. 15 Prozent der Schüler wünschten sich hauptsächlich Lehrer als Leiter der Ganztagsangebote. Ca. ein weiteres Viertel (26,4%) stimmte der Aussage „eher“ zu. Dem standen ca. 60 Prozent der Schüler gegenüber, welche sich diese Festlegung „eher nicht“ (33,5%) oder „gar nicht“ (25,8%) vorstellen konnten (s. Tab. 70). Die befragten Mittelschüler hatten am stärksten den Wunsch nach Lehrern als GTA-Leitung geäußert. Fast die Hälfte der befragten Sechst- und Achtklässler hatten der Aussage „eher“ bzw. „voll und ganz“ zugestimmt. Aber auch von den Schülern der achten Klassen der Gymnasien wünschte sich die Hälfte eine dominierende Rolle der Lehrer bei der GTA-Leitung. Offener für andere GTA-Leiter zeigten sich hingegen die befragten Grundschüler. Besonders bei den Schülern der vierten Klassen (MW 1,79) schien diesbezüglich eine große Offenheit gegeben zu sein.

c) Zufriedenheit mit GTA (vgl. JB 2012, 2009, 2008, 2007)

In den verschiedenen Befragungen sind die Schüler gebeten worden, allgemein einzuschätzen, wie zufrieden sie mit den GTA der Schule sind.

Tab. 71: Zufriedenheit mit den GTA nach Schulart (2007 – 2009, 2012)

Schulart	2007	2008	2009	2012
	MW*			
Gesamt				
Grundschule	3,72	3,77	3,77	3,72
Mittelschule	3,28	3,14	3,09	3,34
Gymnasium	3,15	3,16	3,24	3,29

MW von 1= „stimmt gar nicht“ bis 4= „stimmt voll und ganz“

Generell waren die befragten Schüler mit ihren Ganztagsangeboten sehr zufrieden. Im Durchschnitt aller befragten Schüler der drei - in die Auswertung einbezogenen - Schularten ergab sich ein Mittelwert von 3,39⁸⁵. Somit hat sich die Zufriedenheit im Vergleich zu 2009 (MW 3,30) nochmals etwas gesteigert. 45,4 Prozent der befragten Schüler stimmten dieser Aussage „voll und ganz“ zu (2009: 43,2%), weitere 44,5 Prozent stimmten der Aussage „eher zu“ (2009: 42,6%). Insgesamt gaben somit nur etwa 10 Prozent der Befragten an, mit ihren Ganztagsangeboten (eher) nicht zufrieden zu sein (2009 ca. 14%).

In Tab. 71 sind die Bewertungen zu den vier Befragungszeitpunkten nach Schulart differenziert dargestellt. Analog der Bewertungen der Angebote mit den Schulnoten gaben auch bei dieser Fragestellung die Grundschüler die höchsten Zufriedenheitswerte (MW 3,72) an. Der Mittelwert war bei den Grundschulern über alle vier Schülerbefragungen hinweg auf diesem hohen Niveau konstant geblieben. Ca. 95 Prozent der Grundschüler stimmten der Aussage „Ich bin mit meinen Ganztagsangeboten zufrieden“ „voll und ganz“ bzw. „eher“ zu. An den Mittelschulen gab es bei den Befragungen 2007 bis 2009 einen leichten Rückgang der Zufriedenheit der Schüler mit den Ganztagsangeboten. Bejahten 2007 insgesamt noch ca. 85 Prozent der Mittelschüler diese Aussage, so waren das bei der zweiten Befragung 2008 ca. 80 Prozent und bei der dritten 2009 noch ca. 78 Prozent. Bei der vierten Erhebung hatte sich dies deutlich umgekehrt und der Mittelwert lag nun bei 3,34. Bei den Gymnasien hatte sich der positive Trend der Jahre 2007-2009 auch 2012 fortgesetzt. Die Zustimmung stieg von ca. 80 Prozent (2007) über ca. 83 Prozent (2008) und 86 Prozent (2009) auf 91,4 Prozent (2012).

d) Belastungen durch die Teilnahme an GTA (vgl. JB 2012, 2009, 2008, 2007)

⁸⁵ Alle angegebenen Mittelwerte in diesem Unterkapitel sind die Werte der 5% getrimmten Mittel. Dieser Mittelwert weicht teilweise geringfügig vom arithmetischen Mittel ab. Da bei den vorangegangenen Befragungen bei diesem Fragenkomplex das 5% getrimmte Mittel für die Beschreibungen der Befunde benutzt wurde, wird dies aus Gründen der Vergleichbarkeit beibehalten.

Im Zusammenhang mit der allgemeinen Einschätzung der Ganztagsangebote wurden die Schüler der Sekundarstufe I auch befragt, inwiefern ihr Schultag durch die Ganztagsangebote für sie anstrengender geworden war. Einen direkten Zusammenhang zwischen den Ganztagsangeboten und einem stressigeren Schultag konnte auch bei der Befragung 2012 die Mehrheit der Schüler nicht feststellen (siehe Tab. 72). Ca. 60 Prozent der Schüler beider Schularten (MS und Gym) sahen diesbezüglich keinen oder nur einen geringen Zusammenhang. Der Aussage „voll und ganz“ hatten nur ca. 10 Prozent der befragten Gymnasiasten und ca. 17 Prozent der befragten Mittelschüler zugestimmt.

Tab. 72: Anstrengenderer Schultag durch Ganztagsangebote in Sek. I (2007 – 2009, 2012)

Schulart	2007	2008	2009	2012
	MW*			
Mittelschule	2,26	2,18	2,09	2,28
Gymnasium	2,07	2,10	2,12	2,13

*MW von 1=„stimmt gar nicht“ bis 4=„stimmt voll und ganz“

An den Werten in Tabelle 72 ist gut zu erkennen, dass an beiden Schularten bisher keine Mehrheit der Schüler den Schulalltag durch die Teilnahme an den Ganztagsangeboten als anstrengender empfunden hatte. Bei den Mittelschulen war 2012 im Vergleich zu 2009 der Mittelwert jedoch erneut angestiegen. Dahinter standen ca. 41 Prozent der Mittelschüler, welche der Aussage „Durch die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist der Schultag für mich anstrengender geworden.“ eher bzw. voll und ganz zustimmten.

Die Anzahl der besuchten Ganztagsangebote beeinflusste hierbei die Einschätzung der Belastung nur tendenziell. Der Mittelwert zu diesem Aspekt lag bei Schülern, welche nur an einem Ganztagsangebot teilnahmen bei 2,10. D.h., ca. 35 Prozent dieser Schüler stimmten der Aussage „eher“ bzw. „voll und ganz“ zu. Bei Schülern mit zwei Ganztagsangeboten lag der Wert 2012 bei ca. 39 Prozent (MW 2,25) und von den Schülern mit drei Angeboten schätzten ca. 47 Prozent den Schultag als anstrengender durch GTA ein (MW 2,37).

e) Wirkungen auf die Schulleistung (vgl. JB 2007, 2008, 2012)

Die befragten Schüler wurden im Rahmen der ersten und zweiten Schülerbefragung gebeten, sich zur Aussage „Seit ich die Ganztagsangebote besuche, bin ich in der Schule besser geworden.“ zu positionieren. Generell war die Zustimmung sehr gering (s. Tab. 73). Die Mittelwerte lagen zwischen 2,01 (Mittelschule) und 2,13 (Grundschule). Dies entsprach einer Zustimmung zwischen 28 und 36 Prozent.

Tab. 73: „Seit ich die GTA besuche, bin ich in der Schule besser geworden.“

Schulart	2007	2008	Differenz
Grundschule	2,23*	2,13	-0,10
Mittelschule	2,32	2,01	-0,31
Gymnasium	2,07	2,06	-0,01

*MW von 1=„stimmt gar nicht“ bis 4 „stimmt voll und ganz“

Während bei der Befragung 2007 keine signifikanten Einzelschulunterschiede festzustellen waren, ergab sich für die Befragung 2008 folgendes Bild (s. Tab. 74).

Tab. 74: Aspekt Verbesserung Schulleistungen (nach Schule)

Rangplatz	„Seitdem ich die Ganztagsangebote besuche, bin ich in der Schule besser geworden.“
1.	19.1 (3,00*)
2.	1.3 (2,36)
3.	13.2 (2,28)
4.	18.1 (2,23)
5.	12.2 (2,15)
6.	11.2 (2,12)
7.	20.1 (2,12)
8.	10.2 (2,04)
9.	4.3 (2,04)
10.	2.3 (2,03)
11.	17.1 (2,00)
12.	9.2 (1,56)
13.	16.1 (1,44)

*MW von 1=„stimmt gar nicht“ bis 4 „stimmt voll und ganz“

Während sich bei den meisten Schulen die Mittelwerte nur geringfügig unterschieden, traten drei Schulen bei diesem Aspekt besonders hervor. Die Schüler der Schule 19.1 gaben signifikant häufiger an, dass sie durch die Ganztagsangebote in der Schule besser geworden waren. Zwei Drittel der Schüler bestätigten der Aussage. Auf der anderen Seite stimmten an den Schulen 9.2 (11,1%) und 16.1 (6,2%) nur wenige Schüler der Aussage zu.

Diese pauschale Einschätzung von Leistungseinflüssen jeglicher Angebote wurde im Zuge der Schülerbefragung 2012 modifiziert, insofern ausschließlich Schüler, die auch tatsächlich Angebote zur individuellen Förderung besuchten, gebeten wurden,

Aussagen zu Wirkungen auf die Schulleistung und auf die Freude am Fach zu bewerten. Die Schüler, welche an mindestens einem Förderangebot teilnahmen, wurden 2012 gebeten, folgende zwei Aussagen zu bewerten: Aussage 1: „Seit ich das Förderangebot besuche, bin ich in dem entsprechendem Fach besser geworden.“ sowie Aussage 2: „Durch die Teilnahme am Förderangebot macht mit der reguläre Unterricht in diesem Fach mehr Freude.“.

Die Fragen wurden von 211 bzw. 209 Schülern der Grundgesamtheit beantwortet. Besonders viele Schüler von den Gymnasien hatten bei dieser Frage keine Angaben gemacht. Der Aussage 1 stimmten insgesamt ca. 59 Prozent der entsprechenden Schüler zu. Ca. 20 Prozent der Schüler sah auf jeden Fall einen Zusammenhang zwischen Förderangebot und Leistungsverbesserung in dem entsprechenden Fach. Etwas zurückhaltender aber ähnlich fielen die Antworten zur Aussage 2 aus. Ca. 53 Prozent der Schüler gaben an, dass ihnen durch den Besuch des Förderangebots der reguläre Unterricht in dem entsprechenden Fach wieder mehr Freude macht.

Die Zustimmungswerte zur Aussage 1 waren im Schulartvergleich sehr ähnlich. Die Mittelwerte lagen bei 2,63 (GS und MS) sowie 2,66 (GYM). D.h. zwischen ca. 56 und 60 Prozent der Schüler stimmten der Aussage 1 „eher“ bzw. „voll und ganz“ zu. Die Entwicklung von mehr Freude im Unterricht durch die Teilnahme an einem Förderangebot wurde am häufigsten von den Grundschulern angegeben (MW 2,63). Ca. 56 Prozent der entsprechenden Grundschüler stimmten der Aussage zu. Die Mittelschüler (MW 2,40) und Gymnasiasten (MW 2,32) hatten 2012 einen entsprechenden Zusammenhang weniger stark angegeben.

f) Retrospektive Aussagen zu GTA von Schülern der Sekundarstufe II (vgl. JB 2012)

Die Schüler sollten bei der Befragung 2012, sofern sie in ihrer bisherigen Schulzeit Ganztagsangebote besucht hatten, Stellung zu verschiedenen retrospektiven Aussagen beziehen. Die Ergebnisse hierzu sind in der Tabelle 75 dargestellt.

Der Aussage 1 stimmte eine große Mehrheit der befragten Schüler zu (MW 3,13; 82,6%). Die Hälfte der Schüler gab dabei an, der Aussage „eher“ zuzustimmen. Für ein Drittel der Schüler der befragten elften Klassen hatten die Ganztagsangebote die Schulzeit auf jeden Fall bzw. „voll und ganz“ interessanter gemacht.

Tab. 75: Einschätzung der retrospektiven Aussagen (Häufigkeiten und MW)

Die Ganztagsangebote, die ich in meiner Schulzeit an dieser Schule besucht habe					
	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt voll und ganz	MW
1) haben meine Schulzeit interessanter gemacht.	2,6	14,8	49,6	33,0	3,13
2) wurden mit der Zeit langweilig.	20,0	57,4	16,5	6,1	2,09
3) wurden zunehmend besser.	6,1	48,3	42,1	3,5	2,43
4) haben mir viel hinsichtlich meiner schulischen Leistungen gebracht.	21,7	37,4	33,0	7,8	2,27
5) waren meist eine willkommene Abwechslung im Schultag.	1,7	11,3	40,0	47,0	3,32

Einer „schleichenden Entzauberung der Ganztagsangebote“ stimmten insgesamt ca. 23 Prozent der befragten Schüler zu. Die größte Gruppe diesbezüglich ließ sich an einem Gymnasium mit ca. 37 Prozent der Schüler feststellen. Am häufigsten entschieden sich die Schüler mit 57,4 Prozent für die Kategorie „stimmt eher nicht“. Der dritten Aussage stimmte erneut keine Mehrheit zu. Die Schüler waren 2012 bezüglich der Einschätzung, ob die Ganztagsangebote im Laufe der Schulzeit besser geworden sind, eher unentschieden. 54,4 Prozent der befragten Elftklässler lehnten die Aussage 3 ab, 45,6 Prozent der Schüler stimmten hingegen der „Verbesserungsaussage“ zu. Während sich die Schüler von zwei Gymnasien mit ihren Einschätzungen im Bereich des Mittelwertes bewegten, sah eine Mehrheit der Schüler an einer Schule eher eine Verbesserung, eine Mehrheit der Schüler eines weiteren Gymnasiums jedoch eher keine Verbesserung bei den Ganztagsangeboten. Bezüglich einer Auswirkung auf die schulischen Leistungen (Aussage 4) äußerten sich die Schüler eher zurückhaltend, jedoch nicht grundsätzlich ablehnend (MW 2,27). Ca. 59 Prozent der Schüler sahen zwischen dem Besuch der Ganztagsangebote und einer Leistungsverbesserung (eher) keinen Zusammenhang. Ein Drittel der Schüler sah einen gewissen Nutzen hinsichtlich der Schulleistungen und 7,8 Prozent waren überzeugt von den positiven Auswirkungen der Ganztagsangebote. Besonders überzeugt von den Auswirkungen auf die Schulleistungen waren die Schüler eines Gymnasiums (MW 3,00). Bei den anderen Schulen waren die Schüler diesbezüglich deutlich zurückhaltender. Schließlich sah 2012 die Mehrheit der befragten Schüler im Besuch der Ganztagsangebote

rückblickend eine willkommene Abwechslung im Schulalltag. 40,0 Prozent der Schüler stimmten der Aussage 5 „eher“ und sogar 47,0 Prozent stimmten „voll und ganz“ zu.

g) Präferenzen zu GTA-Bereichen aus Schülersicht (vgl. JB 2012)

Im Schülerfragebogen 2012 sollten die Schüler der weiterführenden Schulen angeben, welche Bereiche ihrer Meinung nach zum Ganztagsangebot ihrer Schule gehören sollten. In der Rangliste aller Schüler der sechsten und achten Klassen der Mittelschulen und Gymnasien lagen die (organisierten) Freizeitangebote an erster Stelle (87,7%). Es folgten die Förderangebote für leistungsschwache Schüler in den Kernfächern (78,6%) sowie die Förderangebote für leistungsschwache Schüler in anderen Fächern (59,9%). An den Gymnasien erhielten die Antwortvorgaben im Fragebogen mehr Zustimmungen. Trotz der bekanntermaßen hohen Stundentafel in der Sekundarstufe II gaben viele Schüler mehrere Bereiche an, welche ihrer Meinung nach zum Ganztagsangebot gehören sollten. Mit knapp 90 Prozent standen die organisierten Freizeitangebote ebenfalls an der Spitze der Rangliste. Auf den weiteren Plätzen folgten prüfungsvorbereitende Ganztagsangebote sowie Förderangebote für leistungsschwache Schüler zu den Fächern ihrer Leistungskurse.

6.3.2 Bewertung des Förderverfahrens und der Förderpraxis aus Schulsicht sowie Auswirkungen der ganztägigen Praxis unter der FRL GTA

Im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Schulleiter zu fünf verschiedenen Zeitpunkten zu ihrer Einschätzung der FRL GTA – zur Verfahrenspraxis und zu den Möglichkeiten für Schulentwicklungsprozesse – befragt. Die Ergebnisse müssen im Kontext der Veränderungen der Richtlinie von 2005 – 2013 gesehen werden (siehe Abschnitt 6.1). Durch die Wahl der Erhebungszeitpunkte 2006, 2008, 2010, 2011 und 2013 ließen sich Befunde zu Reaktionen der Schulen auf ganz konkrete Veränderungen feststellen und spezifisch – jeweils in Passung zum modifizierten Förderverfahren – abfragen. Aufgrund der Bedeutung verschiedener Zeitpunkte werden die Ergebnisse im Folgenden chronologisch dargestellt.

2006 im Rahmen der **ersten Schulleiterbefragung** (vgl. JB 2006) wurde die Einschätzung zur Umsetzung und Handhabbarkeit der Förderrichtlinie GTA anhand von sieben Items abgefragt. Das finanzielle Gesamtvolumen wurde von 71,2 Prozent der Schulen als ausreichend empfunden. Zwei Drittel der Schulen empfanden ebenso die Höhe der Deckelung der Module als ausreichend. Auch der dritte finanzielle Aspekt, die Möglichkeiten, durch Fördergelder materielle Anschaffungen zu machen, war von zwei Drittel der Schulen als gut befunden worden. 95,9 Prozent aller Schulen äußerten zudem, dass durch die Förderrichtlinie GTA Schulentwicklungsprozesse intensiver vorangetrieben werden konnten. Kritisch äußerten sich 2006 hingegen 68,7 Prozent der Schulen in Bezug auf die Aufschlüsselung der drei Module. Diese erschwerte, so zwei Drittel der Schulen, die Ganztagskonzeption. Fast die Hälfte aller Schulen (46,6 Prozent) schätzte außerdem die Honorarsätze gemäß den Verwaltungsvorschriften als zu gering ein, als Kooperationspartner problemlos in die Gestaltung der Schule mit Ganztagsangeboten eingebunden werden könnten. Besonders kritisch äußerten sich die Schulen gegenüber der Antragsstellung nach Haushaltsjahren. Diese erschwerte, so 85,1 Prozent der Schulen, die Planungen in hohem Maße. Wenn man die verschiedenen Schularten vergleichend hinzuzog, ergaben sich 2006 tendenziell folgende Unterschiede: Das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung empfanden besonders Grundschulen (80%) als ausreichend, gefolgt von Mittelschulen (62,5%) und Gymnasien (55,6 %). Ebenso verhielt es sich bei dem zweiten Item. Hierbei empfanden 78,8 Prozent der Grundschulen die Deckelung der Module als ausreichend. Mittelschule und Gymnasium standen dem eher indifferent gegenüber. Gegenüber Grund- und Mittelschulen fanden Schulleiter von Gymnasien tendenziell häufiger, dass die Möglichkeit durch die FRL GTA materielle Anschaffungen zu machen, 2006 unzureichend war. Gymnasien waren zudem kritischer als die anderen Schularten, wenn es darum ging, der FRL GTA Potenzial zum Vorantreiben von Schulentwicklungsprozessen beizumessen. Bei den Honorarsätzen für die

Kooperationspartner fiel auf, dass 60 Prozent der Mittelschulen gegenüber 37,1 Prozent der Grundschulen und 33,3 Prozent der Gymnasien die derzeitigen Verwaltungsvereinbarungen als erschwerend für die Einbindung von Kooperationspartnern sahen. Tendenziell am kritischsten im Vergleich zu den anderen Schularten sahen Mittelschulen die Aufschlüsselung der Kosten auf die drei Module. Die Schwierigkeiten, die mit der Antragstellung nach Haushaltsjahren verbunden waren, sahen insbesondere Mittelschulen (92,0%) und Grundschulen (88,6%) tendenziell kritischer als Gymnasien (66,7%).

Zweite Schulleiterbefragung 2008: Betrachtet man die Ergebnisse (Tab. 76), so fällt auf, dass die Förderrichtlinie vom Mai 2007 positiver bewertet wurde als die erste Förderrichtlinie.

Tab. 76: Bewertung der FRL GTA im Vergleich (Zustimmung in Prozent)

	2006	2008
Das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung ist ausreichend.	71,2	90
Höhe Deckelung der Module ist ausreichend.	66	81,1
Aufschlüsselung auf Module erschwert Konzeption.	68,7	75,7
Möglichkeiten für materielle Anschaffungen sind ausreichend.	66	80,9
Honorarsätze von FRL GTA reichen aus.	53,4	75,7
FRL GTA ermöglicht, Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben.	95,9	96,3

Im Vergleich zur Befragung 2006 waren nun 90 Prozent der Schulen der Meinung, dass das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung ausreichend ist. 2006 waren nur 71,2 Prozent der Schulen dieser Meinung. Auch hinsichtlich der Deckelung der Module waren die Schulen nun zufriedener. Zeigten sich 2006 zwei Drittel mit der Deckelung zufrieden, so waren es bezogen auf die neue Förderrichtlinie 81,1 Prozent aller Schulen. Ein vergleichbarer Zuwachs ließ sich hinsichtlich der Aussage „Die Möglichkeiten für materielle Anschaffungen sind ausreichend“ verzeichnen. Dass durch die Förderrichtlinie Schulentwicklungen intensiver vorangetrieben werden können, meinten 96,3 Prozent aller Schulen – 2006 waren es 95,9 Prozent. Eine weitere positive Tendenz war dahingehend zu beobachten, dass 2008 deutlich weniger Schulleiter der Meinung waren, dass die Honorarsätze für Externe zu gering sind. Die Zahl derjenigen, die sich dazu kritisch äußerten, hatte sich 2008 auf 24,3 Prozent halbiert. Weiterhin kritisch betrachteten die Schulen die Aufschlüsselung der Kosten auf die einzelnen Module. 2006 waren es ca. zwei Drittel aller Schulen, 2008 waren drei Viertel aller Schulleiter dieser Meinung.

Wiederholt äußerten sich die Gymnasien am kritischsten. Diese Schulleiter waren auch 2008 häufiger der Meinung, dass das Gesamtvolumen (22,5%), die Höhe der Deckelung (34,9%) und der Honorarsätze (46,5%) sowie die Möglichkeiten für

materielle Anschaffungen (26,2%) nicht ausreichten. Außerdem waren 6,8 Prozent der Gymnasien nicht der Meinung, dass die FRL GTA Schulentwicklungsprozesse intensiver voranzutreiben hilft. Am wenigsten kritisch äußerten sich wiederholt die Grundschulen. Aussagen, die die finanziellen Möglichkeiten betrafen, wurden analog dazu von den großen Schulen (Gymnasien aber auch Mittelschulen) weitaus kritischer bewertet. Die Einschätzung der finanziellen Möglichkeiten schien daher vor allem durch die Schulgröße bedingt zu sein. Anschaffungen, Honorargelder etc. wurden verständlicherweise in größeren Mengen an Schulen mit vielen Schülern/GTA-Teilnehmern benötigt. Förderschulen äußerten sich im Vergleich zu den anderen Schulen kritischer hinsichtlich der Aufschlüsselung auf die einzelnen Module. Diese erschwerte, so 88,7 Prozent der Schulen, die Konzeption des Ganztags.

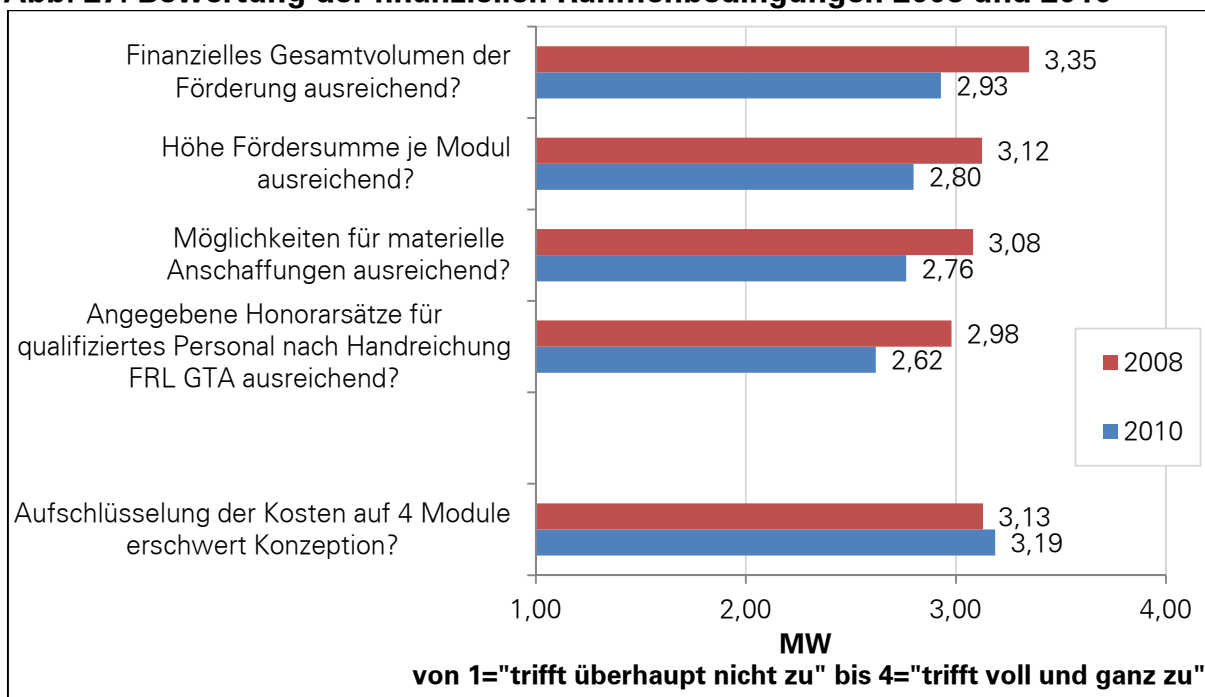
Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass die Modifikation der FRL GTA von 2005 deutlich positiv aufgenommen worden ist. Folglich konnten bei der Schulleiterbefragung 2008 weitaus mehr positive Bewertungen ermittelt werden als noch 2006. Möglicherweise war der einzige Aspekt (Aufschlüsselung auf Module erschwert Konzeption.), welcher durch die Modifikation mehr Kritiker hervorrief als 2006, dadurch verursacht, dass nun vier statt drei Module für Gymnasien, Mittelschulen und Förderschulen bei der Antragstellung zu differenzieren waren (vgl ZB 2008).

3. Schulleiterbefragung 2010: Erneut wurden 2010 Einschätzungen zu den folgenden Aspekten abgefragt: das finanzielle Gesamtvolumen, die Höhe der Module, die Aufschlüsselung der Kosten, die Möglichkeiten der materiellen Anschaffungen sowie die Praktikabilität der Honorarsätze.

Die Mehrheit der Schulen (von ca. 56% bei den Honorarsätzen bis ca. 75% in Bezug auf das finanzielle Gesamtvolumen) war 2010 mit den finanziellen Rahmenbedingungen zufrieden. Allerdings gab es wiederholt zur Aussage „Die Aufschlüsselung der Kosten auf die vier Module erschwert die Konzeption.“ mit ca. drei Viertel zustimmender Schulen eine deutliche Kritik an der zum Zeitpunkt der Befragung geltenden Förderpraxis. Im Vergleich der Einschätzungen der Schulleiter mit der Befragung von 2008 ergaben sich die in Abbildung 27 aufgezeigten Mittelwertveränderungen.⁸⁶

⁸⁶ Die Antworten von 2006 werden bei dieser Frage nicht mehr als Vergleichswert herangezogen, da zu diesem Zeitpunkt noch die erste Fassung der Förderrichtlinie GTA gültig war.

Abb. 27: Bewertung der finanziellen Rahmenbedingungen 2008 und 2010



Nachdem es im Vergleich der Befragungen von 2006 und 2008 im Zusammenhang mit der Neufassung der Förderrichtlinie vom 22.05.2007 noch eine deutliche Zunahme der Zustimmung zu den Aussagen gab, waren die Antworten von 2010 im Vergleich zu den Einschätzungen von 2008 deutlich rückläufig. Der Mittelwert zur Aussage „Das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung ist ausreichend“ sank beispielsweise von 3,35 im Jahr 2008 auf 2,93 im Jahr 2010. Dies bedeutete, dass 2010 statt der 90 Prozent von 2008 nur noch ca. 74 Prozent dieser Aussage „voll und ganz“ bzw. „eher“ zustimmten. Diese Tendenz war auch bei den anderen Aussagen zu beobachten. Die Honorarsätze sahen 2010 nur reichlich die Hälfte der Schulen (ca. 56%) als ausreichend an (2008: ca. 75%).

Weiterhin kritisch betrachteten die Schulen die erforderliche Aufschlüsselung der Kosten auf die einzelnen Module für die Erstellung der Ganztagskonzeption. 2008 waren drei Viertel aller Schulleiter dieser Meinung. Diese Einschätzung gaben in etwa auch die Befragten im Jahr 2010.

Beim Schulartvergleich für 2010 zeigte sich, dass die Grund- und Förderschulen insgesamt mit den finanziellen Rahmenbedingungen zufriedener als die Mittelschulen und Gymnasien waren. Die Gymnasien stimmten den Aussagen am wenigsten zu. Die Mittelwerte der Gymnasien unterschieden sich bei den Aspekten „Höhe der Fördersumme je Modul“ (MW 2,57) und den „Möglichkeiten für materielle Anschaffungen“ (MW 2,60) signifikant von den Antworten der Grund- und Förderschulen. Die Honorarsätze bewerteten je nach Schulart insgesamt zwischen ca. 45 Prozent (Gym) und ca. 59 Prozent (GS) der Schulen als ausreichend.

Eine Mehrheit der Schulen aller Schularten gab auch 2010 erneut an, dass die Aufschlüsselung der Kosten auf die entsprechenden Module die Konzeption und Planung erschwert. Am deutlichsten zeigte sich dies bei den Gymnasien und Förderschulen. Während die Einschätzungen der Grundschulen und Gymnasien diesbezüglich im Vergleich zu 2008 stabil geblieben waren, hatten 2010 mehr Mittelschulen dieser Aussage zugestimmt, währenddessen es bei den Förderschulen eine Abnahme der Zustimmung gab.

Im Vergleich der Erhebungszeitpunkte ließ sich bezüglich der Einschätzung der finanziellen Rahmenbedingungen bei allen Aspekten und bei allen Schularten eine Verschlechterung registrieren. Ursachen dafür könnten einerseits durch die gestiegene Anzahl der am Förderprogramm beteiligten Schulen die insgesamt pro Schule weniger zur Verfügung stehenden Mittel sein, andererseits hatten viele Schulen das eigene Ganztagsangebot immer weiter ausgebaut (z.B. „hochwachsen lassen“), so dass die zur Verfügung stehenden Mittel nicht mehr ausreichten (vgl. JB 2010).

4. Schulleiterbefragung 2011: Mit der überarbeiteten Förderrichtlinie zum Ausbau der Ganztagsangebote an Sachsens Schulen (Februar 2011) wurden auch einige Aspekte der Antragstellung bzw. der Mittelverteilung verändert. Die befragten Schulleiter sollten erneut zu verschiedenen Aussagen ihre Meinung angeben.

In Tabelle 77 sind zunächst zur Orientierung die Gesamtmittelwerte zu den einzelnen Aussagen abgebildet. Die dargestellten Mittelwerte zu den einzelnen Aussagen zeigten, dass die Zustimmung sehr unterschiedlich ausgefallen war. Unabhängig zu allen noch folgenden Differenzierungen wurde der Aussage 5 von einer Mehrheit der Schulen zugestimmt. Am kritischsten schienen die Aussagen zu den finanziellen Veränderungen eingeschätzt worden zu sein.

Tab. 77: Bewertungen der Schulen zu Aussagen der Förderpraxis (in MW)

	MW*
Aussage 1: Das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung ist ausreichend.	2,45
Aussage 2: Die schulartbezogene Pro-Kopf-Pauschale für Schüler/innen finde ich angemessen.	2,31
Aussage 3: Die Möglichkeiten für materielle Anschaffungen sind ausreichend.	2,37
Aussage 4: Die in dem Hinweis zur FRL GTA angegebenen Honorarsätze für qualifiziertes Personal reichen aus.	2,65
Aussage 5: Die Aufschlüsselung der Kosten von vier Modulen auf die zwei Arbeitsbereiche erleichtert die Konzeption.	3,41
Aussage 6: Das aktuelle Förderverfahren unterstützt die Flexibilität der einzelnen Schulen.	2,78
Aussage 7: Die FRL GTA ermöglicht es uns, Schulentwicklungsprozesse intensiver voranzutreiben.	2,89

*MW von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 4=„trifft voll und ganz zu“

Aussage 1: 53,6 Prozent der befragten Schulen waren mit dem finanziellen Gesamtvolumen für den Ganztagsbereich eher unzufrieden. Die anderen Schulen (46,4%) hatten sich hingegen mit der Höhe der Förderung angefreundet. Eher unzufrieden mit dem Umfang der GTA-Förderung waren 2011 die Grundschulen und Förderschulen. Von den befragten Grundschulen gaben ca. zwei Drittel an, mit den (neuen) Rahmenbedingungen nicht einverstanden zu sein bzw. gaben an, dass diese Aussage ihrer Meinung nach „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ zutrifft. Bei den Förderschulen zeigte sich folgendes Bild: Fast 20 Prozent dieser Schulen bewerteten die Aussage mit „trifft überhaupt nicht zu“ und weitere knapp 40 Prozent waren „eher nicht“ mit dieser Aussage einverstanden. Im Gegensatz dazu fanden 79 Prozent der Gymnasien das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung für ihre Schule ausreichend. Bei den Mittelschulen waren dies immerhin noch ca. 62 Prozent der befragten Schulen. Auch innerhalb der Schularten ließen sich nochmals deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulgröße feststellen. Am deutlichsten war dies wiederum an den Grundschulen erkennbar. Der Mittelwert bei den kleineren Schulen (bis 100 Schüler) lag mit 1,90 signifikant niedriger als bei den großen Grundschulen (156 und mehr Schüler) mit 2,62. Aber auch an den Mittelschulen und den Gymnasien war diese Tendenz zu beobachten. So lag der Mittelwert der Zustimmung zu Aussage 1 bei den Mittelschulen bei den kleinen Mittelschulen (bis 200 Schüler) bei 2,54, während bei den mittleren und größeren Mittelschulen die Mittelwerte bei 2,81 bzw. 2,86 lagen. Auch bei den Gymnasien ließ sich diese Tendenz – wenn auch auf einem ganz anderen Zustimmungsniveau – erkennen. Die Bewertungen der Schulleiter der Gymnasien mit bis zu 500 Schülern ergaben eine leicht positive Einschätzung mit einem Mittelwert von 2,69, währenddessen die

Bewertungen der mittleren (500-700 Schülern) und großen Gymnasien (über 700 Schüler) noch deutlich positiver ausfielen (MW 3,20 bzw. 3,14).

Bewertung des Fördervolumens im Vergleich der letzten drei Erhebungen:

Auch bei den vorangegangenen Schulleiterbefragungen wurde die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Fördervolumen gestellt. Dabei lag der Mittelwert schulartübergreifend im Jahr 2008 mit 3,35 (90% Zustimmung) sehr hoch. Bei der Befragung im Jahr 2010 ließ sich bereits ein allgemeiner Stimmungsabschwung bezüglich dieses Aspektes verzeichnen. So lag der Mittelwert mit 2,93 bereits deutlich niedriger als zwei Jahre zuvor – allerdings gaben insgesamt noch ca. 75 Prozent eine positive Einschätzung ab. Bei der Befragung 2011 war der Mittelwert nun erneut deutlich auf 2,45 gesunken. Wie bereits oben beschrieben, empfanden inzwischen weniger als 50 Prozent der Schulen das Fördervolumen als ausreichend.

Tab. 78: Bewertung von Aussage 1 nach Schularten und im zeitlichen Verlauf

		Grundschule	Mittelschule	Gymnasium	Förderschule
		MW*			
Finanzielles Gesamtvolumen der Förderung ausreichend?	2008	3,47	3,27	3,05	3,39
	2010	2,98	2,89	2,81	2,93
	2011	2,19	2,79	3,07	2,34

*MW von 1= "trifft überhaupt nicht zu" bis 4= "trifft voll und ganz zu"

Anhand von schulartspezifischen Mittelwerten war insbesondere an den Grund- und Förderschulen eine stark zunehmende Unzufriedenheit über das Fördervolumen zu erkennen. Waren 2008 die Grund- und Förderschulen noch mit Abstand am zufriedensten mit den finanziellen Rahmenbedingungen, so hat sich allein von 2010 auf 2011 der MW von 2,98 auf 2,19 verringert. Das entsprach einer Zustimmungsquote zur Aussage 1 im Jahr 2010 von ca. 77 Prozent und ca. 33 Prozent im Jahr 2011. Auch bei den Förderschulen ging die Zufriedenheit mit der Höhe des Fördervolumens von ca. 70 Prozent (MW 2,93) im Jahr 2010 auf ca. 41 Prozent (MW 2,34) zurück. An den Mittelschulen gab es vergleichsweise nur einen geringen Rückgang um rund 10 Prozent. Die Gymnasien schätzten die Höhe des Fördervolumens im Jahr 2011 mit ca. 79 Prozent (MW 3,07) sogar etwas positiver als im Jahr zuvor ein (ca. 74%; MW 2,81).

Aussage 2: „Die schulartbezogene Pro-Kopf-Pauschale für Schüler/innen finde ich angemessen.“ wurde im Zuge der Neufassung der Förderrichtlinie in den Fragebogen aufgenommen. Die schulartübergreifende Einschätzung zu dieser Aussage war mit einem Mittelwert von 2,31 noch niedriger als bei der Aussage 1.

Insgesamt waren nur ca. 10 Prozent aller befragten Schulen mit der Variante der schulartbezogenen Pro-Kopf-Pauschale sehr zufrieden. Weitere 30 Prozent der

Schulen gaben an, dass Aussage 2 für sie „eher“ zutrifft. Demgegenüber standen 60 Prozent der befragten Schulen, welche diese Form der Berechnung für die Ganztagsangebote „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ angemessen fanden.

Ca. zwei Drittel der Grundschulen beurteilten die neue Bemessungsgrundlage 2011 als nicht angemessen. Aber auch bei den anderen Schularten waren die Einschätzungen deutlich zurückhaltender als bei Aussage 1. So stimmten von den Förderschulen ca. 43 Prozent, von den Mittelschulen ca. 47 Prozent und den Gymnasien ca. 55 Prozent der Aussage zu.

Nahm man zusätzlich zum Schulartvergleich nochmals den Faktor der Schulgröße hinzu, so verfestigte sich der bei der Aussage 1 gewonnene Eindruck. Auch hier sahen die kleinen Schulen der jeweiligen Schularten die Entwicklung deutlich kritischer. An den Grundschulen bis 100 Schülern fanden mehr als drei Viertel der Befragten (77,1%) die Pauschale nicht angemessen (MW 1,86). Bei den mittelgroßen Grundschulen lag der Mittelwert bei 2,15 und von den Grundschulen mit mehr als 155 Schülern fand ungefähr jede zweite Schule die Pro-Kopf-Pauschale (eher) angemessen (MW 2,51).

Ein sehr ähnliches Bild zeigte sich bei den Einschätzungen der Mittelschulen. Auch hier fanden bei den kleineren Schulen (bis 200 Schüler) ca. 71 Prozent der Schulen die Pro-Kopf-Pauschale nicht angemessen (MW 1,93). Davon waren ca. 43 Prozent der Schulen der Meinung, dass diese Aussage überhaupt nicht zutrifft. Bei den Schulen mit 200 bis 300 Schülern waren immer noch deutlich mehr als die Hälfte (63%) mit dieser Finanzierungsvariante nicht einverstanden. Nur bei den großen Mittelschulen mit mehr als 300 Schülern zeigte sich eine Mehrheit von ca. 61 Prozent mit dieser Variante zufrieden.

Eine ähnliche Tendenz zeigen auch die Befunde bei den Gymnasien – auch hier ist eine Mehrheit (ca. 61%) der kleineren Schulen (bis 500 Schüler) mit der Regelung nicht zufrieden (MW 2,15). Aber auch an den mittleren (MW 2,61) und größeren Schulen (2,79) gibt es durchaus einige Schulen, die mit dieser Regelung nicht einverstanden sind.

Aussage 3: Neben der Abfrage zur Gesamtsituation der Förderung wurde auch der Aspekt der materiellen Anschaffungen erneut abgefragt. Auch hier zeigte sich, dass eine Mehrheit der Schulen dies eher kritisch einschätzte (MW 2,37). 56,7 Prozent der Schulen gaben an, die Möglichkeiten für materielle Anschaffungen würden (eher) nicht ausreichen.

Auch bei dieser Aussage waren erneut die Grundschulen und mit etwas Abstand auch die Förderschulen deutlich unzufriedener mit den Möglichkeiten für materielle Anschaffungen im Rahmen der Förderung. Nur ein Drittel der Grundschulen gab an, dass diese Aussage „eher“ bzw. „voll und ganz“ zutraf. An den Mittelschulen und Gymnasien waren es hingegen jeweils knapp 60 Prozent der befragten Schulen, die mit den Möglichkeiten für materielle Anschaffungen zufrieden waren. Davon

äußerten ca. 10 Prozent der Mittelschulen und 15 Prozent der Gymnasien ihre große Zufriedenheit.

Bewertung materieller Anschaffungen im Vergleich der letzten drei Erhebungen

Das Verhältnis zwischen den Einschätzungen der Schularten von 2011 entsprach nicht dem Bild der vergangenen Jahre. Bei den Befragungen der Jahre 2008 und 2010 hatten die Grund- und Förderschulen die Möglichkeiten für materielle Anschaffungen am besten eingeschätzt.

Von 2008 zu 2010 hatte sich bei allen Schularten eine etwas kritischere Einschätzung zu diesem Aspekt entwickelt. Bei den weiterführenden Schulen war die Anzahl der Schulen, welche mit den materiellen Möglichkeiten zufrieden waren, relativ stabil bei ca. 60 Prozent geblieben. Bei den Grund- und Förderschulen gab es im Zuge der Neufassung der Förderrichtlinie von 2011 jedoch einen deutlichen Absturz bei der Zustimmung zu Aussage 3. Hatten sich im Jahr 2010 noch ca. 70 Prozent der Schulen dieser beiden Schularten zufrieden über die Möglichkeiten der materiellen Anschaffungen geäußert, so sank der Wert im Jahr 2011 auf ca. 33 Prozent.

Aussage 4: Neben der Einschätzung zu den finanziellen Möglichkeiten im Bereich der materiellen Anschaffungen wurden die Schulen auch nach der Einschätzung der möglichen Honorarsätze gefragt. Dazu musste angeführt werden, dass es in den Hinweisen zur Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten (Stand: 29. März 2011) keine festgelegte Obergrenze für ein Stundenhonorar gab, sondern die Honorare angemessen den Qualifikationen des externen Partners sein sollten. Insofern war die unveränderte Frage (aufgrund der Vergleichbarkeit mit den Vorjahren) auch dahingehend zu interpretieren, ob die zur Verfügung stehenden Mittel für die an der Schule notwendigen Honorare ausreichen. Ca. 61 Prozent der befragten Schulen schätzten die Möglichkeiten bei den Honoraren als zufriedenstellend ein. Nur 7,6 Prozent der Schulen waren mit den möglichen Honorarsätzen sehr unzufrieden. 31,1 Prozent meinten die Höhe der Honorarsätze reicht eher nicht aus.

Der Vergleich der Schularten ergab hierbei weniger Unterschiede als bei den anderen bisher betrachteten Aussagen. Die Mittelwerte von den Grundschulen und Gymnasien lagen mit 2,63 bzw. 2,68 relativ nah beieinander. Auch von den Förderschulen gab es mit einem Mittelwert von 2,56 eine ähnliche Einschätzung. Die befragten Mittelschulen schätzten die finanziellen Möglichkeiten für Honorarverträge tendenziell positiver ein.

Bewertung Honorarsätze im Vergleich der letzten drei Erhebungen

Anhand der Mittelwerte war erkennbar, dass die Anzahl der Schulen, welche diese Regularien positiv einschätzten im Vergleich zum Vorjahr 2011 in etwa gleich geblieben waren (GS und FÖS) bzw. sogar wieder leicht gestiegen sind (MS und GYM).

Aussage 5: Im Zusammenhang mit den Veränderungen der Förderrichtlinie GTA und den damit verbundenen finanziellen bzw. inhaltlichen Regularien wurden die Schulen auch um eine Bewertung der Aussage „Die Aufschlüsselung der Kosten von vier Modulen auf die zwei Arbeitsbereiche erleichtert die Konzeption.“ gebeten. Die abgegebene Einschätzung dieser Veränderung war insgesamt sehr positiv (MW 3,41). Dieser Aussage stimmte eine Mehrheit von 94 Prozent zu. Für knapp die Hälfte der befragten Schulen war die eingetretene Erleichterung bei der Antragserstellung voll und ganz wahrgenommen worden. Nur sechs Prozent der Schulen sahen durch diese Veränderung in der Förderpraxis keine Erleichterung im Antragsverfahren. Die Unterschiede zwischen den Schularten fielen vergleichsweise eher gering aus. Tendenziell noch positiver als die Förderschulen und Mittelschulen (jeweils MW von 3,36) sowie die Grundschulen (MW 3,40) bewerteten die Gymnasien (MW 3,53) diese Veränderung. In den vorangegangenen Schulleiterbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie GTA hatten sich die Schulen (aller Schularten) immer sehr kritisch zum Aspekt der Aufschlüsselung der Kosten auf die vier Module geäußert. Insofern schien diese Veränderung der Förderpraxis für die Organisation und Verwaltung des Ganztagsbetriebs an den Schulen eine Erleichterung gewesen zu sein.

Aussage 6: Die vor der Neufassung der Förderrichtlinie vom 02.02.2011 bestehenden Regelungen im Rahmen der Antragserstellung und Durchführung (Abrechnung, Umwidmung etc.) wurden in der Vergangenheit von vielen Schulen als zu kompliziert und umfangreich kritisiert. Auch wenn sich natürlich an der grundsätzlichen Logik des Nachweises einer korrekten und angemessenen Fördermittelverwendung nichts geändert hat, sollte das veränderte Förderinstrument für die Schulen die formale Abwicklung erleichtern. Die Schulen sollten im Fragebogen 2011 zur Aussage „Das aktuelle Förderverfahren unterstützt die Flexibilität der einzelnen Schulen.“ Stellung beziehen. Eine Mehrheit der befragten Schulen stimmte dieser Aussage zu (MW 2,78). Die Antworten verteilten sich wie folgt auf die vorgegebenen Antwortkategorien: Ca. 70 Prozent der befragten Schulen sahen durch die veränderte Förderpraxis eine größere Flexibilität für die einzelnen Schulen bei der Umsetzung und Abrechnung ihres Ganztagsbetriebs. Allerdings schienen nur ca. 12 Prozent mit dem Ausmaß der Veränderungen wirklich voll zufrieden zu sein. Diese Gruppe der Zufriedenen war nicht an einer bestimmten Schulart festzumachen, sondern blieb unabhängig davon. Die Mittelwerte bzw. die dahinter stehende prozentuale Verteilung lagen im Vergleich der Schularten sehr nahe beieinander. Einzig bei den Grundschulen war die Gruppe der Schulen (ca. 32%) tendenziell größer, welche die vorhandene Flexibilität im Förderverfahren noch nicht für ausreichend hielt.

Aussage 7: Die befragten Schulen sollten sich 2011 auch zur Aussage „Die Förderrichtlinie GTA ermöglicht es uns, Schulentwicklungsprozesse intensiver voranzutreiben.“ positionieren. Eine Mehrheit von mehr als drei Viertel der befragten Schulen (77,5%) sah in dem Instrument der Förderrichtlinie GTA eine Möglichkeit der Schulentwicklung. Für ca. 15 Prozent schien die Förderrichtlinie bzw. die dahinter stehende Idee der Ganztagsangebote/Ganztagschule einen sehr wichtigen Impuls für die eigene Schulentwicklung zu geben. Ein knappes Viertel (22,5%) der befragten Schulen sah den Ausbau der Ganztagsangebote indes weniger in einem Zusammenhang zur eigenen Schulentwicklung. Die Bewertungen zwischen den Schularten unterschieden sich nicht signifikant voneinander, auch wenn tendenziell die Grundschulen (MW 2,98) den größten Zusammenhang zwischen Förderrichtlinie und Schulentwicklung angegeben hatten.

Bewertung Schulentwicklungspotenzial im Vergleich der letzten drei Erhebungen

Im Vergleich zur Erhebung 2008 fielen die Zustimmungswerte mit einer Differenz von 18,8% deutlich geringer aus. Ursächlich dafür waren vermutlich die Veränderungen mit der FRL GTA 2011 sowie die notwendigen Kürzungen hinsichtlich der Födersummen für die meisten der sächsischen Schulen mit GTA seit 2008 (vgl. JB 2011)

Schulleiterbefragung 2013: Im Rahmen der Abschluss-Schulleiterbefragung 2013 wurde erneut danach gefragt, inwieweit die Schulleiter der Auffassung sind, dass mithilfe der FRL GTA Schulentwicklungen intensiver vorangetrieben werden konnten. In der Tab. 79 sind die Ergebnisse – auch im Vergleich der Erhebungszeitpunkte – dargestellt. 2013 stimmten insgesamt 82,2 Prozent der Schulleiter dieser Aussage zu. Ein Viertel ging „voll und ganz“ konform damit, 57,2 Prozent stimmte „eher zu“. Im Vergleich zur Befragung 2011 lässt sich erkennen, dass die FRL GTA und ihr positiver Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse 2013 insgesamt etwas besser bewertet wird. Allerdings konnten auch 2013 nicht die Zustimmungswerte von 2006 und 2008 erreicht werden. Betrachtet man die verschiedenen Angaben für die Ausprägungen „stimmt voll und ganz“ und „stimmt eher“ wird die zunehmende positive Bewertung des Einflusses der FRL GTA auf Schulentwicklungsprozesse von 2011 zu 2013 noch etwas deutlicher unterstrichen.

Tab. 79: Schulentwicklungsprozesse und die FRL GTA

„Durch die Förderrichtlinie GTA konnten wir Schulentwicklungsprozesse intensiver vorantreiben.“			
	Zustimmung von Gesamt in %	stimmt voll und ganz	stimmt eher
2006	95,9	36,5	59,5
2008	96,3	50	46,3
2011	77,5	14,9	62,6
2013	82,2	25	57,2

In der Zusammenschau der Befunde wird deutlich, dass mit der FRL GTA von 2011 der deutlichste Rückgang zur Zustimmung dieser Aussage festgestellt werden konnte. Die Umstellung der Berechnungsgrundlage zur schulartgebundenen Pro-Kopf-Schüler-Pauschalierung (für GTA-Schüler) hatte nachdrücklich Auswirkungen auf die Bewertung des Förderverfahrens.

Der Schulartvergleich ergab für 2013 einen signifikanten Unterschied, demzufolge Schulleiter von Gymnasien (MW 2,68) deutlich skeptischer hinsichtlich des positiven Einflusses der FRL GTA in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse waren. Die Ergebnisse für Grund-, Mittel- und Förderschule variierten zwischen 3,11 und 3,18. Unterschiede nach Organisationform der Schule und in Abhängigkeit von der Schulgröße ließen sich hierbei nicht feststellen.

Inwieweit die gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen ein qualitativ hochwertiges GTA zu realisieren helfen, wurde im Rahmen der fünften Schulleiterbefragung erstmalig abgefragt. Hierbei äußerten sich die Schulleiter mit ca. 77 Prozent etwas skeptischer, wobei die Mehrheit der Befragten angab, dass dies „eher“ bzw. „voll und ganz“ stimmt (s. Tab. 80).

Tab. 80: Finanzielle Rahmenbedingungen und Qualität der GTA

„Unter den gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen ist es uns möglich, ein qualitativ hochwertiges GTA bereitzustellen.“			
	Zustimmung von Gesamt in %	stimmt voll und ganz	stimmt eher
2013	77,1	15,8	61,3

Beim Vergleich der Schularten stellte sich heraus, dass die Grundschulleiter mit einem Mittelwert von 2,82 deutlich skeptischer als jene der anderen Schularten (MW Gym: 2,98; MS: 3,05; FÖS: 3,06) waren, inwieweit unter den finanziellen Rahmenbedingungen qualitativ hochwertige GTA möglich sind. Dies galt vor allem für kleine Grundschulen, die mit einem Mittelwert von 2,6 noch einmal deutlich weniger der Aussage zustimmten. Für große und mittelgroße Grundschulen ließen sich Werte von 2,89 bzw. 2,94 berechnen. Bei den Mittelschulen und Gymnasien spielte die Schulgröße keine wichtige Rolle. Unterschiede nach Organisationsform der Schule ließen sich hierbei ebenfalls nicht feststellen.

6.3.3 Resümee zur FRL GTA der GTA-Verantwortlichen

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse stammen sowohl aus der onlinebasierten Schulleiterbefragung 2013 als auch von den Abschlussbefragungen an den Projektschulen.

6.3.3.1 Schulleiterbefragung 2013

Die Auswertung der resümierenden Anmerkungen der befragten Schulleiter zur Förderung und Gestaltung des Ganztags erfolgte durch eine thematische Kategorienbildung am Material. Die Antworten der Schulleiter wurden diesen Kategorien zugeordnet, sodass eine systematische Auswertung erfolgen konnte. Insgesamt äußerten sich 121 der 353 befragten Schulen zur offenen Frage „Hier erhalten Sie die Möglichkeit für weitere resümierende Anmerkungen zur Förderung und Gestaltung Ihres Ganztags gemäß der FRL GTA“.

Allgemein wird deutlich, dass GTA in den resümierenden Anmerkungen häufig (34 Nennungen) positiv und gewinnbringend bewertet wird. Von den Schulleitern wird GTA als Bestandteil guter Schule benannt.

„Viele gute Angebote haben sich an unserer Schule etabliert und sollen auch weiter durchgeführt und ausgebaut werden. GTA gehört zu guter Schule dazu!“

GTA unterstützt demnach den Gesamtentwicklungsprozess der Schule und ist zu einem nicht mehr wegzudenkenden Teil des Alltags geworden. Schule habe sich dadurch positiv entwickelt. Die Ganztagsangebote werden als sinnvolle Ergänzung zum Unterricht sowie auch zur Freizeitgestaltung der Schüler betrachtet. Es wird dadurch möglich, Kindern unabhängig vom Einkommen der Eltern ein Freizeitangebot zur Verfügung zu stellen, welches für sie ebenfalls gut zu erreichen ist. Auch für das Schulklima sowie die Beziehungen unter den Schülern wird dem GTA eine große Bedeutung beigemessen. GTA ist demnach wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, fördere die soziale Kompetenz sowie auch die Lernmotivation. Weiterhin äußern viele Schulleiter explizit ihre Zufriedenheit über den Entschluss zu GTA und über die dadurch realisierten Angebote an ihrer Schule.

„Wir sind insgesamt mit den Ergebnissen der Angebote und der Zusammenarbeit zufrieden. Steigerungen sind immer möglich, aber dies sind dann Ziele für die nächste Zeit.“

Jedoch wurden nicht nur positive Anmerkungen gemacht, sondern noch häufiger (76 Nennungen) auf Schwierigkeiten bezüglich verschiedener Aspekte der

Ganztagsgestaltung hingewiesen, welche nachfolgend genauer beschrieben werden sollen.

Am häufigsten wurden Schwierigkeiten im finanziellen Bereich (36 Nennungen) von den Befragten benannt. Unter diesem Aspekt wurden besonders die finanziellen Einschränkungen durch Kürzungen kritisiert, welche auf Unverständnis stoßen. Auch mit der SächsGTAVO werden weitere finanzielle Kürzungen erwartet, welche negative Konsequenzen für das GTA haben werden, so die SchulleiterInnen. Nur vereinzelt werden die Fördergelder als ausreichend beschrieben. Durch diese Einbußen können Angebote teilweise nicht weitergeführt werden oder benötigte Materialien nicht angeschafft beziehungsweise Instand gehalten werden.

„Die Angebote haben sich fast in jedem Jahr erweitert aber die finanziellen Mittel sind weniger geworden. Dadurch entstanden Einschränkungen bei der Materialanschaffung.“

Auch könnten bei größerem finanziellem Spielraum vielfältigere Angebote realisiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Wunsch nach mehr Freiheit in Bezug auf die Mittelverwendung geäußert. Angemerkt wird weiterhin, dass besonders durch die SächsGTAVO eine Unklarheit über die künftig zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel besteht.

„Für die Zukunft ist mit der neuen Förderrichtlinie eine kontinuierliche Planung der Ganztagsangebote für das jeweils nächste Schuljahr nicht möglich, da man nicht weiß, welche Mittel man erhält.“

Aus diesem Grund gäbe es für die Schulen keine Planungssicherheit bezüglich des GTA, was die Organisation sehr erschwert. An dieser Stelle wird angemerkt, dass zur besseren Planung der Verteilungshaushalt vor Antragstellung bekannt sein müsste. Die Schulen wünschen sich diesbezüglich mehr Sicherheit und eine Gewährleistung, dass die finanzielle Förderung auch in den nächsten Jahren fortbesteht. In finanzieller Hinsicht scheinen sich Grundschulen sowie Schulen im ländlichen Raum benachteiligt zu fühlen. Aufgrund von größeren Entfernungen beschreiben sie den Aufwand zur Aufrechterhaltung der Angebote als höher. Durch die ländliche Lage würden sich höhere Fahrtkosten für Honorarkräfte ergeben und somit auch mehr Kosten für die Schule. Auch Unternehmungen mit den Schülern, die mit Fahrtkosten verbunden sind, könnten nicht realisiert werden, da diese nicht übernommen werden würden. Dadurch ergeben sich bezüglich des GTA Einschränkungen.

„Für kleinere GS und solche im ländlichen Raum ist eine Gleichbehandlung ungerechtfertigt, weil schon aufgrund der Entfernungen und klimatischer Verhält-

nisse der Aufwand zur Aufrechterhaltung sinnvoller Angebote wesentlich aufwendiger, also auch kostenintensiver ist.“

Weiterhin werden resümierend am zweithäufigsten Schwierigkeiten (18 Nennungen) bezüglich der personellen Ressourcen in den Schulen benannt, die sich negativ auf die Ganztagsgestaltung auswirken. Zum einen wird deutlich, dass die GTA personell schwer zu besetzen sind. Besonders die hohe Belastung der Lehrer und die Praxis, dass Angebote durch Lehrer nur noch auf Honorarbasis durchgeführt werden können, wirken sich laut Schulleitungen negativ auf die Übernahme von Ganztagsangeboten durch Lehrer aus.

„Schade ist auch, dass Kollegen nur noch auf Honorarbasis als Kursleiter agieren können. Dadurch haben wir mehrere Kollegen verloren, denen die Zusatzbelastung zum Stunden-Soll zu stark wurde.“

Auch die Überalterung der Lehrerkollegien und das Fehlen junger Lehrer ist in diesem Zusammenhang als Schwierigkeit benannt worden. Zum anderen wird die Problematik angesprochen, qualifizierte externe Fachkräfte zu finden, die GTA durchführen. Diese werden benötigt, um auch qualitativ gute Angebote zu machen. Besonders im Förderbereich sei der Einsatz qualifizierten Personals unabdingbar. Deshalb sollten diese Angebote am besten durch Lehrer durchgeführt werden, was sich jedoch aufgrund der dargestellten Faktoren problematisch gestaltet. Weiterhin wird das Thema der Koordination der Ganztagsangebote angesprochen. Von einigen Schulleitern wird in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass die Planung und Organisation der Angebote sowie die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern durch eine Person nur schwer zu bewältigen sei.

„Die Koordination aller GT- Angebote ist äußerst kraftraubend und zeitaufwendig.“

Deshalb müsse diese Arbeit mit zusätzlichen Stunden und Unterstützung durch weitere Kollegen honoriert werden.

Resümierend ebenfalls als kritisch betrachtet, wird der Verwaltungsaufwand der Förderrichtlinie (17 Nennungen). So beschreiben viele Schulleiter diesen als unverhältnismäßig hoch und hemmend für die eigentliche Umsetzung der GTA. Auch wird in diesem Zusammenhang das Verfahren zur Umwidmung von Angeboten als überzogen betrachtet. Der häufige Wechsel des Förderverfahrens sorgte außerdem für viel Unruhe und ständige Umstellungen. Von der SächsGTAVO erwarten sich die Befragten deshalb eine praxisnahe Entlastung und Vereinfachung.

„Wir begrüßen die neue Förderrichtlinie und hoffen auf praxisnahe Entlastung von unverhältnismäßig hohem Verwaltungsaufwand.“

Der formelle Aufwand sollte auf ein notwendiges Maß beschränkt werden. Es wurde diesbezüglich auch der Wunsch nach einer direkten Hilfe und Beratung vor Ort geäußert.

„Der Verwaltungsaufwand (Antrag, Buchführung und Berichte/Evaluation) sollte auf ein absolut notwendiges Maß beschränkt werden. Dafür sollte aber häufiger einmal direkt im Ganztage persönlich reingeschaut werden: Kontrolle, Anregungen und evtl. Hilfsangebote direkt vor Ort!“

Ihren Unmut äußern einige der Schulleiter über die sehr kurzfristige Änderung der Förderrichtlinie, über welche sie sich unzureichend informiert fühlten. Dadurch wurde in vielen Fällen der Antrag noch nach dem alten Verfahren angefertigt. Auch die Praxis der frühen Antragsstellung wird vereinzelt kritisiert, da sich dadurch häufig Änderungen zu Beginn des Schuljahres ergeben würden.

Weiterhin wird die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern von den Befragten (14 Nennungen) als wichtiger Bestandteil der Ganztagsgestaltung angesehen, welche die Schulentwicklung und die Qualität der Angebote positiv beeinflusst. In Bezug auf die Vernetzung mit Kooperationspartnern wird vor allem von den Grundschulen die Zusammenarbeit mit dem Hort als essentiell betrachtet.

„Einbeziehung der Horte und Eltern als gleichberechtigte Partner von der Planung bis zur Durchführung und Evaluation hat uns in den letzten Jahren durch GTA enorm zusammengeschweißt u. somit unsere Schulentwicklung und Qualität vorangebracht.“

In diesem Zusammenhang wird von einigen Schulleitern gefordert, den Hort an die Schule anzugliedern, um eine optimale Gestaltung des GTA zu erreichen. Durch die Zusammenarbeit mit dem Hort sowie mit anderen freien GTA-Kräften können Angebote besser realisiert und deren Qualität verbessert werden. Allerdings werden bezüglich der Kooperationspartner auch Schwierigkeiten deutlich. An kleinen und ländlichen Schulen scheint es demnach problematischer zu sein, Kooperationspartner zu finden und sich auch mit anderen Bildungseinrichtungen zu vernetzen. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von örtlichen Vereinen herausgestellt, welche in die Gestaltung des GTA einbezogen werden können. Vereinzelt wird angemerkt, dass die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern teilweise terminlich schwer zu organisieren sei und deshalb auch von einigen Kooperationspartnern abgelehnt werde.

Sehr vereinzelt werden von den Befragten resümierend noch einzelne Rahmenbedingungen wie unzureichende räumliche Gegebenheiten oder die unzulängliche Busanbindung benannt, welche die Gestaltung der GTA einschränken.

6.3.3.2 Abschlussbefragungen an den Projektschulen 2013

Im Rahmen der **2013 geführten Abschlussinterviews mit den GTA-Verantwortlichen** an 15 Projektschulen wurden die Befragten ebenfalls gebeten, die Entwicklung der Förderung ihrer Ganztagsangebote sowie die Förderpraxis der FRL GTA resümierend zu bewerten. Im Folgenden werden ähnliche Ergebnisse kurz beschrieben und Ergänzungen zu den vorangegangenen Befunden differenzierter dargestellt. Zur verbesserten Übersicht werden die Befunde schulartspezifisch strukturiert.

a) Grundschulen (N = 5)

Die Vertreter der Grundschulen bewerteten die Förderung der GTA nahezu geschlossen grundsätzlich positiv. Dazu werden Aussagen vorgenommen, die mit den Ergebnissen der Schulleiterbefragung 2013 gleichzusetzen sind (z.B. ein Schulkonzept ohne GTA ist nicht vorstellbar; GTA sind unentbehrlich; GTA sind ein wichtiger und bedeutsamer Bestandteil der schulischen Arbeit vor allem für Schüler ohne außerschulische Angebote), die die Förderung nahezu einheitlich sehr positiv bewerten. Ergänzend ließ sich feststellen, dass einige Grundschulvertreter äußerten, dass eine solche Qualität der Angebote ohne diese Förderung nicht möglich gewesen wäre. Auch dass Externe mit anderen Kompetenzen und Motivationen für bestimmte Angebotsinhalte gewonnen werden konnten, berichtete ein GTA-Verantwortlicher. Außerdem meinte ein GTA-Koordinator, dass die FRL GTA „die Form der kleinen Arbeitsgruppe“ ermöglicht hat, in der konzentriert, inhaltlich gearbeitet werden konnte. Von einigen Schulen wurde ebenso hervorgehoben, dass es möglich war, zahlreiche Dinge anzuschaffen, die der Angebotsqualität und auch anderen schulischen Bereichen (z.B. Unterricht) zugutegekommen sind. Allerdings finden sich auch die kritischen Aspekte der Schulleiteraussagen vereinzelt bei den Projektgrundschulen wieder. Die Vertreter einer ländlich gelegenen kleinen Grundschule mit vollgebundener Organisationsform äußerten sich beispielsweise sehr kritisch hinsichtlich der erfahrenen Kürzungen, die nicht kompensiert werden können und bereits dazu geführt haben, Angebote streichen zu müssen und gute externe Partner verloren zu haben. Im Gegensatz zu den vorangestellten Befunden äußerten sich die meisten der befragten Grundschulvertreter überwiegend positiv zur Förderpraxis. In den meisten Fällen wurden die Vorgaben des Verfahrens als ein „hilfreiches Gelände“, als eine „Anleitung“ oder auch als ein positiver Zwang, sich Gedanken zu einem verantwortlichen Umgang mit den Geldern machen zu müssen, eingeschätzt.

„Für mich jetzt einfach so vom Verständnis her, war das am Anfang, denk ich, auch wichtig, dass man eine Richtlinie hatte, dass man, dass man weiß, was gemeint ist, wie man's machen kann. Da waren die Module fand ich gar nicht so schlecht. So und jetzt weiß man ja wie's läuft, ab jetzt brauch' ich die natürlich jetzt nicht mehr, weil ich jetzt durch die Erfahrung wissen wir jetzt, wo wo was gebraucht wird oder was wir nutzen können für die Kinder. Aber am Anfang fand ich das gut. [...] Ich muss aber sagen, dass ich es nicht schlecht fand, dass wir es so machen mussten, weil man muss, man muss sich Gedanken machen. [...] Was, wenn wir jetzt so angefangen hätten nur mit dem Zettel. Nee, da hätte ich mich jetzt, da hätte ich mich wirklich sehr unsicher gefühlt [...]. Wenn man Geld kriegt, dann muss man auch verantwortungsvoll damit umgehen so.“

Mehr Freiheiten in der Gestaltung hätte den Aussagen eines GTA-Verantwortlichen zufolge auch „nach hinten losgehen können“. Eine einzige Grundschule beklagte den hohen Aufwand des Antragsverfahrens.

b) Mittelschulen (N = 6)

Im Gegensatz zu den Grundschulen gab es an den Mittelschulen deutlich mehr kritische Stimmen zur GTA-Förderung in Sachsen. Die durchweg positiven Äußerungen von drei Mittelschulen entsprechen in etwa den Aussagen der Schulleiterbefragung 2013. Ergänzend kommt hinzu, dass GTA, so die Aussagen von Vertretern einer Mittelschule, dazu beigetragen hat, Schulbesonderheiten auszuprägen sowie Anerkennung im Umkreis der Schule zu erlangen.

„Wir also [sind] innerhalb der gesamten Region hier eine anerkannte und eine beliebte Schule aufgrund unserer Angebote, also es hat noch nie jemand gesagt, wir machen einen geilen Mathematikunterricht, sondern die haben ... das wäre ja auch schön. Aber danach gucken Eltern nicht, ja also wir sind hier in einem guten Licht aufgrund der gesamten Entwicklung.“

Eine andere Schule meldete zurück, dass GTA das Klima der Schüler untereinander wie auch die Beziehung der Schüler und Lehrer deutlich verbessert hat. Kritik von den drei Schulen, die weniger positive Resümees ziehen konnten, richtete sich vor allem auf die Kürzung der erhaltenen Fördersumme in der vergleichsweise nahen Vergangenheit sowie darauf, dass Lehrer nur noch über Honorar Angebote durchführen können und dadurch quasi nicht mehr als dominante Gruppe zu den GTA-Leitern zählen. Hinzu kommt aufgrund der beendeten Teilzeitreglung, dass die Lehrer über ihr erhöhtes Stundendeputat hinaus nicht zusätzlich belastbar seien. Positive Wirkungen (z. B. eine andere Schülerwahrnehmung) einer aktiven Lehrerbeteiligung wurden mit dem Abzug der Lehrer aus dem GTA zunichte

gemacht. Diese Kritik war bereits bei der Schulleiterbefragung 2013 deutlich geworden, konnte aber im Rahmen der Interviews umfangreicher von den Befragten thematisiert und somit erschlossen werden. Den drei Projektschulen ist gemeinsam, dass diese ursprünglich eine gebundene Form einer Schule mit GTA anvisiert hatten. Die Kürzungen der Fördersummen und die personellen Probleme führten nach Aussage der Befragten allerdings dazu, dass sukzessive „mehr wegbricht“ bzw. „vieles [bereits] sterben musste“. Die ehemals gesetzten Ziele und Konzepte der Schulen sind somit - auch bedingt durch die Förderung entsprechend der GTA-Teilnehmerzahl - seit der Förderrichtlinie von 2011 nicht mehr erreichbar. Die FRL GTA deckt nach Ansicht dieser Mittelschulen vor allem den finanziellen Bedarf. Die räumliche und personell notwendige Ganztags-Ausstattung sowie die damit verbundenen Möglichkeiten werden hingegen als „mangelhaft“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang meinte ein Vertreter einer Mittelschule auch, dass es sich beim sächsischen Ganzttag – aufgrund der Nichtberücksichtigung personeller Bedarfe und der fehlenden Förderung von Investitionen - um einen „billig erkauften Ganzttag“ handelt(e).

„Ich hab so viel sterben sehen in den letzten Jahren, was tatsächlich nicht in unserer Verantwortung gelegen hat und was auch nicht machbar war und wir rudern wie die Blöden, um den Stand zu halten. Insofern, wo wollen sie sich hin entwickeln, ist eine Frage, die sich nicht stellt, weil möglicherweise in anderthalb Jahren hier keine GTA mehr stattfindet, weil die Förderanträge gar nicht mehr, die Zukunft ist ja da völlig offen. Und dieses einerseits Vorspielen, dass das alles sehr toll wär und uns andererseits alle Möglichkeiten zu nehmen, die macht schon ziemlich wütend. Also wenn ich einen Wunsch hätte, dann soll man ehrlich arbeiten ... letzten Endes ist es ja auch billig erkauft, weil wir hatten ja Modelle gerechnet, was wäre mit Ganztagschule: Ein Personalmehrdarf von 20 Prozent wär es gewesen. Und wenn man uns das genehmigen würde plus die Gelder zugeben als, wären wir verdammt glücklich. Wenn dann unser Haus noch so gebaut würde, dass man ein Raum hätte für die GTA, das wären Mehrzweckräume. Dann wären wir auf der Insel der Glückseligen.“

Die Kritik wurde vor allem von der Annahme begleitet, dass - vor dem Hintergrund möglicher Effekte und Wirkungen - nicht nachvollziehbar einem offenen GTA-Modell mit einem schulischen Vormittag und einem ergänzenden Angebotsnachmittag (bildungspolitisch motiviert) Vorzüge eingeräumt wurden („Ganztagschule war nicht gewollt“). Die GTA-Akteure von zwei dieser drei Schulen vermissen ein konkretes „Credo Sachsens für die Ganztagschule“, wobei damit eine vollgebundene Organisationsform gemeint war. Ein weiterer GTA-Akteur einer anderen Mittelschule meint, dass GTA in Sachsen eigentlich nur der „Schadensbegrenzung“ an der Schule gedient hat, da die Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen (bspw. im Falle einer

Schule im sozialen Brennpunkt) nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Das Verfahren bewerteten die befragten GTA-Akteure der Mittelschulen mehrheitlich als aufwändig und kompliziert. Es führte auch dazu, dass Anträge und Realität oftmals im Widerspruch zueinander standen. Zudem, so ein Befragter, waren viele sich wiederholende Angaben im Förderantrag unnötig. Dieser ergänzte seine Auffassung damit, dass dieses Förderverfahren durch konkrete strukturelle Vorgaben und Veränderungen durch eine direkte Schuleinbindung (im Sinne einer gesetzlichen Vorgabe oder Möglichkeit) von Anfang an umgangen werden hätte können.

„Ich denke, man hätte dieses aufgesetzte Verhalten vielleicht doch vermeiden können, indem man von Anfang an bestimmte Strukturen in den Schulen vorgegeben hätte, dann wäre das auch nicht im Kollegium immer so ein Extra gewesen, wissen sie, bei manchen wirkt das Wort GTA schon plagg aus. [...] Ich denk schon, wenn man sich hätte per Gesetz als Schule profilieren können in eine bestimmte Richtung, hätten sich bestimmte Sachen, die so aufgepfropft gewirkt haben, auch vermeiden lassen. Hätte ich das im Schulprogramm ordentlich vorgestellt und hätte akzeptiert, dass jede Schule anders ist, dann würde sich das auch vielleicht diese Ausfälle von Angeboten durch Abdeckung von Kernunterricht und dieses ‚Nicht-wichtig-sein‘ von bestimmten zusätzlichen Dingen. Es ist ja nach wie vor so, wenn was wegfällt, dann der GTA-Bereich, obwohl der manchmal für die Kinder, denke ich, genauso wichtig ist wie halt eine Mathestunde oder wie, weil die das einfach brauchen für ihre Persönlichkeit.“

Ähnlich der Grundschulen sahen auch einige der Befragten im Förderverfahren eine Strukturhilfe im Sinne einer erziehenden Anleitung, die verbunden war mit der Notwendigkeit, sich „viele Gedanken“ machen zu müssen. Darüber hinaus sind die Vereinfachungen in der Antragstellung in der Vergangenheit von einigen Befragten positiv bewertet worden. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage von Vertretern einer Mittelschule. Diese sahen zwar ebenso im Förderverfahren bzw. in der FRL GTA eine willkommene Strukturstütze, die allerdings auch „etwas unselbstständig gemacht“ hat.

c) Gymnasien (N = 4)

Die Befragten der Gymnasien äußerten sich ausschließlich zufrieden mit der Möglichkeit, den Ausbau von Ganztagsangeboten gefördert bekommen zu haben. Ähnlich den Schulleiteraussagen wurden Errungenschaften (i.S. etablierter GTA, ein ausgebauter Freizeitbereich) sowie positive Wirkungen beschrieben. Auch an einem Gymnasium, wie auch bei den Mittelschulen, ließ sich das Profil der Schule mithilfe von GTA schärfen. Als eine ergänzende feststellbare Auswirkung des GTA führten die Vertreter einer Schule an, dass Traditionen der Schule gestärkt werden konnten und dass auch Ehemalige dadurch die Verbindung zur Schule stärker als bisher

halten. Grundsätzliche Kritik an der Förderung der GTA ähnlich der von einigen Mittelschulen wurde nicht geäußert. Das Förderverfahren wurde von den Vertretern zweier Gymnasien positiv bewertet. Beide Schulen kamen gut mit der Verfahrenspraxis und dem GTA-Antrag zurecht. Sie sahen diese entweder als Notwendigkeit, sich inhaltlich intensiv und ganz bewusst mit GTA auseinanderzusetzen und als ein Nebeneffekt „sein Gewissen zu beruhigen“, oder als eine indiskutable Selbstverständlichkeit, auch konzeptionell für die Schule selbst die verschiedenen Maßnahmen und Veränderungen im Zuge der GTA ausführlich zu begründen.

„Ich fand es aber gut, dass man sich im Vorfeld schon wirklich inhaltlich Gedanken gemacht hat, wofür man die verwendet und eine eine Strukturierung, [...] dass man also wirklich auch für sich dann das gute Gefühl hat, hier wird kein Geld verjubelt oder verbraten oder fehleingesetzt. Äh das war für mich eine gewisse eine Gewissensberuhigung. Wenn ich jetzt pauschal auf einem Zettel unterschreiben soll, alles in Ordnung, dann habe ich auch die Verantwortung, mich wirklich im Detail darum zu kümmern, dass alles in Ordnung ist. Also ich sehe, ich hatte schon immer die Verantwortung mit meiner Unterschrift, aber ich hatte wie gesagt anhand dieser dieser 20 Seiten, die da ausgearbeitet worden sind, ein besseres Gefühl.“

Eine weitere Schule verband hingegen mit der Antragsstellung „mehr Last als Lust“, die dennoch zu einer „gewissen Disziplin“ aufgefordert hat. Ohne eine solche umfangreiche Antragstellung, „hätte man mehr gemauschelt“. An dem vierten Gymnasium äußerte der GTA-Koordinator vor allem Unverständnis an, seinen Worten folgend, einer solchen „sinnlosen“ exakten und umfangreichen Planung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zahlreiche der befragten Akteure die Förderung der GTA an sächsischen Schulen mit verschiedenen positiven Auswirkungen verbinden konnte. Allerdings zeigte sich auch in sehr dominanter Art und Weise die Unzufriedenheit mit den finanziellen Kürzungen, der personellen Situation und der schwerpunktmäßigen Ausrichtung der Zuweisungen der vergangenen Jahre aus Sicht einiger Schulen. Zusammenhänge zur GTA-Konzeption, zur angestrebten Organisationsform, zu den Bedingungen am Schulstandort und zur Lage der Schule sind hierbei offensichtlich geworden und sollten im Zuge der Fortschreibung der GTA-Förderung im Sinne möglicher Veränderungen reflektiert und nachvollziehbar begründet werden. Eine Offenheit des Förderverfahrens im Sinne einer wahrgenommenen Gleichbehandlung unterschiedlich großer, organisierter und über verschiedene Umfelder verfügender Schulen mit GTA lässt sich aktuell nicht feststellen.

6.4 Zusammenschau der Ergebnisse in Kurzform

6.4.1 Einschätzungen zum Entwicklungsstand und zu den Wirkungen der GTA an Schule aus Sicht zentraler Schulakteure

Alle befragten Akteure äußerten sich kontinuierlich zufrieden mit den GTA an sächsischen Schulen.

Lehrer 2010: Der Anteil zufriedener Lehrer (Summe der Kategorien „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“) reichte dabei von 92,6 Prozent („Zufriedenheit mit der inhaltlichen Umsetzung“) bis zu 57 Prozent („Zufriedenheit mit dem Interesse der Eltern am Ganztagsangebot“).

Eltern 2012: Mit dem Angebot an GTA waren 2012 geringfügig weniger Eltern zufrieden als noch 2009 bzw. auch 2008. Der Anteil sank von 89,3 (2009) auf 87,2 Prozent (2012). Mit der Qualität der Ganztagsangebote waren 2008 90,2; 2009 90 Prozent sowie 2012 noch ein Anteil von 87,4 Prozent zufrieden. Die Tendenz bei der Zufriedenheit mit der Essensversorgung weist in die gleiche Richtung. Waren 2008 71,9 bzw. 2009 70,7 Prozent der Eltern damit zufrieden, so konnte für 2012 nur noch ein Anteil von ca. zwei Drittel berechnet werden. Ca. neun von zehn Eltern waren 2012 der Meinung, dass Ganztagsangebote die Schule ihres Kindes attraktiver machen und daher auch dauerhaft zu installieren sind. 81 Prozent sahen GTA als einen unverzichtbaren Bestandteil von Schule.

Schüler 2012: Die durchschnittliche Bewertung der Ganztagsangebote aller Schüler lag für die Befragung 2012 bei einer Schulnote von 1,73. Ähnlich positive Bewertungen erhielten der Inhalt und die Leitung der Angebote. Im Allgemeinen stimmten 45,4 Prozent der befragten Schüler der Aussage „Ich bin mit dem GTA zufrieden“ „voll und ganz“ zu (2009: 43,2%), weitere 44,5 Prozent stimmten der Aussage „eher zu“ (2009: 42,6%). Insgesamt gaben somit nur etwa 10 Prozent der Befragten an, mit ihren Ganztagsangeboten (eher) nicht zufrieden zu sein (2009 ca. 14%). Schüler der Sekundarstufe II: Der Aussage „GTA haben meine Schulzeit interessanter gemacht“ stimmte eine große Mehrheit der befragten Schüler zu (MW 3,13; 82,6%). Die Hälfte der Schüler gab dabei an, der Aussage „eher“ zuzustimmen. Für ein Drittel der Schüler der befragten elften Klassen hatten die Ganztagsangebote die Schulzeit auf jeden Fall bzw. „voll und ganz“ interessanter gemacht.

Freizeit- und Förderangebote sind aus Sicht der Schüler Kernbestandteile des sächsischen GTA.

In der Rangliste aller Schüler der sechsten und achten Klassen der Mittelschulen und Gymnasien lagen die (organisierten) Freizeitangebote an erster Stelle (87,7%). Es folgten die Förderangebote für leistungsschwache Schüler in den Kernfächern (78,6%) sowie die Förderangebote für leistungsschwache Schüler in anderen Fächern (59,9%) (vgl. JB 2012).

Wirkungen des Ganztags sind aus Sicht der Befragten vor allem hinsichtlich der Verbesserung des Schulklimas feststellbar.

Schulleiter 2013: 9 von 10 Schulleitern meldeten 2013 diesbezüglich positive Auswirkungen zurück, dabei stimmten ca. 70 Prozent der Schulleiter dieser Aussage „eher“ und 20 Prozent „voll und ganz“ zu.

Lehrer 2010: Knapp 55 Prozent der Lehrer insgesamt meldete Verbesserungen des Schulklimas zurück. Dies gilt für 61,2 Prozent aller Schulen.

Eltern 2012: Am häufigsten nahmen die Eltern 2012 - wie bereits auch 2009 - wahr, dass sich das soziale Miteinander rückblickend verbessert hatte. Mehr als 60 Prozent stimmten im Rahmen der vierten Elternbefragung dieser Aussage zu.

Es konnten Hinweise aus den Angaben von Lehrern und Schülern gewonnen werden, die einen positiven Zusammenhang von GTA-Teilnahme und Steigerung der Schulleistungen in mindestens vier von zehn Fällen aufzeigen. Fachspezifische Förderangebote hatten hierbei einen deutlich höheren Einfluss auf Leistungen im entsprechenden Unterrichtsfach.

Lehrer 2010: Ca. 30 Prozent der Lehrer nahmen deutliche Leistungssteigerungen bei den Schülern infolge des Ganztags wahr. Dies galt nur noch für ca. ein Viertel aller Schulen.

Schüler 2007, 2008: Die befragten Schüler wurden im Rahmen der ersten und zweiten Schülerbefragung gebeten, sich zur Aussage „Seit ich die Ganztagsangebote besuche, bin ich in der Schule besser geworden.“ zu positionieren. Die Mittelwerte lagen zwischen 2,01 (Mittelschule) und 2,13 (Grundschule). Dies entsprach einer Zustimmung zwischen 28 und 36 Prozent. Ca. 59 Prozent der Schüler der Sekundarstufe II sahen zwischen dem Besuch der Ganztagsangebote und einer Leistungsverbesserung (eher) keinen Zusammenhang. Ein Drittel der Schüler nahm einen gewissen Nutzen hinsichtlich der Schulleistungen wahr und 7,8 Prozent waren von den positiven Auswirkungen der Ganztagsangebote überzeugt. Leistungssteigerungen in dem Fach, wozu ein Förderangebot besucht wurde, waren nach Auffassung von ca. 59 Prozent der entsprechenden Schüler eingetreten. Ca. 53 Prozent der Schüler gaben auch an, dass ihnen durch den Besuch des Förderangebots der reguläre Unterricht in dem entsprechenden Fach wieder mehr Freude macht.

Familientastende Wirkungen wurden in geringem Maße von den Eltern zurückgemeldet.

Ca. ein Drittel der Eltern (35,6%) schien den Antworten von 2012 zufolge auf GTA im Sinne eines verlässlichen Betreuungsangebots angewiesen zu sein. Mehr Familienfreizeit durch die GTA-Teilnahme ihres Kindes registrierten 30,4 Prozent der Eltern.

Die Förderung von Begabungen und die Entwicklung neuer Interessen sahen Eltern in besonderem Maße durch GTA verursacht. Darüber hinaus sehen ca. 90 Prozent der Eltern ein stärkeres Eingehen auf Schülerinteressen und die allgemeine Weiterentwicklung durch GTA zumindest teilweise beeinflusst.

Es ließ sich beim Vergleich der Ergebnisse von 2012 und 2009 feststellen, dass die Mehrheit der Eltern (die entsprechende Merkmale auch an der Schule wahrnahmen) „nur“ die Entwicklung neuer Interessen (60,3%) und die Begabungsförderung (57,4%) durch GTA an der Schule verursacht sahen. 2009 waren noch deutlich mehr Aspekte mehrheitlich von den Eltern als durch GTA verursacht eingeschätzt worden. Demzufolge war inhaltlich davon auszugehen, dass GTA nicht mehr für nahezu alle Veränderungen an der Schule von Seiten der Eltern verantwortlich gemacht wurde. Das Eingehen auf Schülerinteressen, die Begabungsförderung, eine stärkere Zusammenarbeit mit externen Partnern, die Entwicklung neuer Interessen und die Weiterentwicklung der Schule ließen sich als Bereiche anführen, bei denen mindestens neun von zehn Eltern der Meinung waren, dass Ganztagsangebote teilweise und in jedem Fall dafür verantwortlich gemacht werden konnten.

Eltern erwarteten zu Beginn der FRL GTA von sächsischen Schulen mit GTA vor allem eine sinnvolle Freizeitgestaltung und eine stärkere Berücksichtigung der Schülerinteressen. Ebenfalls waren bei Eltern Erwartungen zur Förderung von Begabungen und sozialen Kompetenzen, zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen sowie zur Verbesserung des sozialen Miteinanders und der Absicherung einer verlässlichen Betreuung häufiger vorhanden.

Weiterhin vergleichsweise weniger Erwartungen bezogen sich 2007 und 2008 auf grundlegende Änderungen der eigentlichen Schul- bzw. Tagesstruktur, auf Leistungsverbesserungen, auf die Steigerung der Unterrichtsqualität und auf eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule mit anderen Einrichtungen – alles Aspekte, denen bildungspolitisch besondere Aufmerksamkeit zukam. Eltern der Grund- und Mittelschüler hatten im Hinblick auf die abgefragten Erwartungen insgesamt die meisten Erwartungen. Eltern der Gymnasiasten sind demgegenüber weitaus zurückhaltender gewesen.

Es konnten aus den Perspektiven von Schulleitern und Lehrern einige positive Wirkungen der vollgebundenen Organisationsform mit integrativen Angeboten auf verschiedene Bereiche festgestellt werden. Demgegenüber meldeten Lehrer von Schulen mit gebundenem GTA im Vergleich zu Schulen mit offenem GTA eine größere Unzufriedenheit mit verschiedenen ganztagspezifischen Bedingungen zurück.

Schulleiter 2010: Schulleiter von Schulen mit eher verbindlichen und integrativen Angeboten gaben deutlich häufiger eine Steigerung der Lernmotivation als Folge der Umsetzung der Ganztagskonzeption an als die Schulen, welche eher zu offenen und additiven Angebotsformen tendierten.

Lehrer 2010: Lehrer von Schulen mit integrativen Ganztagsangeboten nahmen deutlich häufiger als Lehrer additiver Ganztagschulen positive Veränderungen in den Bereichen Unterricht, Schulleistungen, Integration von Anregungen der Kooperationspartner und Lehrerkommunikation wahr. Tendenziell traf ihrer Ansicht nach auch häufiger als für Lehrer additiver Angebotsmodelle zu, dass das Schulklima seit GTA verbessert werden konnte. Lehrer von Schulen mit verbindlichen Angeboten nahmen demnach deutlich häufiger wahr, dass der Unterricht im Zuge des Ganztags verändert worden ist und dass Anregungen der Kooperationspartner in den Schultag integriert werden konnten. Hinsichtlich der anderen Aussagen, die 2010 auf tendenzielle Differenzen verwiesen, ließen sich ähnlich gelagerte Unterschiede wie bei der Dimension „Verortung der GTA“ feststellen. Folglich waren die Lehrer an Schulen mit verbindlichen Angeboten eher der Auffassung, dass erstens das Schulklima verbessert werden konnte, dass zweitens die Schulleistungen deutlich gesteigert wurden und dass drittens die Kommunikation der Lehrer untereinander zugenommen hatte. Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit zu verschiedenen Aspekten (u.a. personelle Ausstattung, finanzielle Ausstattung) zeigten, dass der Ganztags an vollgebundenen Schulen vor dem Hintergrund der vorhandenen Rahmenbedingungen deutlich mehr Unzufriedenheit bei den Lehrern befördert hatte.

6.4.2 Bewertungen des Förderverfahrens und der Förderpraxis aus Schulsicht sowie Auswirkungen der ganztägigen Praxis unter der FRL GTA

Die Bewertungen zur FRL GTA zu unterschiedlichen Zeitpunkten verwiesen auf Veränderungsbedarfe. Die Höhe der Fördersumme sowie die Möglichkeit, Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben, wurden 2009 am besten bewertet. Die FRL GTA 2011 hatte nachdrücklich den stärksten negativen Effekt auf die Bewertung des Förderverfahrens im Verlauf der Jahre. 2013 wurden die Möglichkeiten, Schulentwicklungsprozesse mithilfe der FRL GTA voranzubringen, von 8 von 10 Schulen positiv eingeschätzt. Auch die Möglichkeit, Qualität in den Angeboten unter den gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen umzusetzen, sahen 2013 annähernd gleich viele Schulleiter als gegeben an. Kleine Schulen und Grundschulen gaben 2013 deutlich häufiger an, aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen bei der qualitativen Gestaltung von GTA durch die FRL GTA eingeschränkt zu werden.

2006: Hauptkritikpunkte waren die Aufschlüsselung dreier Angebotsmodule; Höhe der Honorarsätze für Kooperationspartner, Antragstellung nach Haushaltsjahren; 71,2 Prozent der Schulen waren mit der Höhe der möglichen Fördersummen zufrieden.

2009: Fortbestehende Kritikpunkte: Höhe der Moduldeckelung sowie die Honorarmöglichkeiten; GS tendenziell positivere Bewertungen gegenüber Gymnasien und Mittelschulen; 90 Prozent der Schulen waren der Meinung, dass das finanzielle Gesamtvolumen der Förderung ausreichend ist.

2010: Finanzielle Rahmenbedingungen wurden deutlich schlechter bewertet (74% = finanzielles Gesamtvolumen ist ausreichend), Grund- und Förderschulen waren mit den finanziellen Rahmenbedingungen am zufriedensten.

2011: 53,6 Prozent waren mit dem finanziellen Gesamtvolumen für den Ganztagsbereich (eher) unzufrieden; Pro-Kopf-Pauschale wurde nur von 40 Prozent der Schulen positiv bewertet; die Änderungen von 4 Modulen auf zwei Arbeitsbereiche wurden von nahezu allen Schulleitern positiv bewertet; vor allem GS und FÖS waren im Vergleich unzufriedener; kleine Schulen äußerten eine größere Unzufriedenheit gegenüber den finanziellen Möglichkeiten.

2013: 82,2 Prozent der Schulleiter sehen durch die FRL GTA Impulse für Schulentwicklungsprozesse am skeptischsten von (Gymnasien; kein Einfluss der Schulart und Schulgröße); ca. 77 Prozent waren der Auffassung, dass unter den gegebenen finanziellen Rahmenbedingungen qualitativ hochwertige GTA möglich sind (kleine Schulen sowie GS äußerten sich am skeptischsten).

6.4.3 Resümee zur FRL GTA der GTA-Verantwortlichen

Die folgenden Ergebnisse stammen aus der offenen Frage im Schulleiterfragebogen 2013 und den abschließenden Befragungen der zentralen GTA-Akteure der Projektschulen.

Positive Resümees zur Ganztagsförderung an sächsischen Schulen beinhalten: GTA als Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses der Schule, als sinnvolle Ergänzung zum Unterricht; durch GTA Steigerung der Attraktivität und Profilschärfung der Schule, GTA sichern zusätzliche Angebote für Schüler unabhängig vom Elterneinkommen, GTA befördern ein positives Schulklima. Das Förderverfahren (i. S. der Notwendigkeit einer umfangreichen Antragskonzeption, Planung und Evaluation) hatte aus Sicht der zentralen GTA-Akteure „erziehenden“/„disziplinierenden“, „unterstützenden“ und „anleitenden“ Charakter und wurde daher meist entsprechend positiv bewertet.

Kritische resümierende Bewertungen der GTA-Verantwortlichen zur Förderung nach der FRL GTA richten sich auf aktuelle finanzielle und personelle Rahmenbedingungen. Kritik bezieht sich ebenso auf eine fehlende Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Schulstandortes. Vereinzelt wurde Kritik an der Komplexität und dem Aufwand der Antragsstellung deutlich.

Begründungen: Finanzielle Kürzungen der Förderhöhe beschränken das GT-Angebot und hemmen die qualitative Weiterentwicklung, Lehrer können nur noch über Honorare Angebote leiten; hohe Lehrerbelastungen aufgrund der hohen Altersstruktur und Vollzeitbeschäftigung, hoher Verwaltungsaufwand der Förderrichtlinie, häufige Veränderungen im Förderverfahren.

Zusammenhänge zur GTA-Konzeption, zur ursprünglich angestrebten Organisationsform, zu den Bedingungen am Schulstandort und zur Lage der Schule sind bei den Resümees offensichtlich geworden.

Insbesondere kleine, ländlich gelegene Grundschulen, Schulen an sozialen Brennpunkten sowie Schulen mit vollgebundener Organisationsform fühlen sich, eigenen Auskünften zufolge, unter den Förderbedingungen am Ende des Schuljahres 2013 benachteiligt. Dies sollte Anlass sein, zu hinterfragen, inwieweit alle drei Organisationformen mit den identischen Förderbedingungen erfolgreich installiert bzw. dauerhaft umgesetzt werden können.

6.5 Empfehlungen und Gelingensbedingungen für eine zufriedenstellende Bewertung von Entwicklungsprozessen

Im Rahmen von Interviews mit den für den Ganzttag verantwortlichen Schulleitern bzw. GTA-Koordinatoren 2010 wurden die Interviewten gebeten, Empfehlungen für Schulen zu formulieren, die mit GTA beginnen möchten. Die Antworten wurden kategorisiert und werden an dieser Stelle abschließend wiedergegeben:

- **Idee und Ziel der GTA sollten von allen Beteiligten getragen und mit diesen entwickelt werden.**

Empfehlungen, welche unter diesen Punkt fielen, wurden von den Interviewten am häufigsten angebracht. So sei es wichtig, gemeinsam mit den im Ganzttag der Schule involvierten Kollegen, Eltern und Schülern (Reihenfolge der Priorität) GTA „vor[zu]bereiten, [zu] besprechen und [zu] entscheiden“, „viele Kollegen [zu] überzeugen (...) ins Boot [zu] holen“ und letztlich eine „Einigkeit“ bzw. „Beschlusssicherheit“ über die Ziele zu erreichen. Nach Möglichkeit sollte „sich jeder Lehrer (...) damit identifizieren“ und die „Vision haben und der Überzeugung sein, dass mithilfe des Ganztags etwas an Schule bewegt werden kann“. Von zwei Grundschulen wird hervorgehoben, dass dabei im Vordergrund stehen sollte, dass sie es „letztendlich für die Kinder“ tun und dass auch der Hort in die Konzeption einzubeziehen ist.

- **Rahmenbedingungen der Schule beachten.**

Des Weiteren wird von ebenso vielen Schulen darauf hingewiesen, dass die Rahmenbedingungen jeder Schule für den Aufbau von GTA mitgedacht werden müssen, da „die Bedingungen von Schule zu Schule (...) so individuell [sind], dass man das deckungsgleich sowieso nicht übertragen kann“. So sei zunächst Stand und Bedarf zu analysieren, um darauf aufbauend Möglichkeiten des Ausbaus und der Weiterentwicklung zu formulieren. Zu den individuellen Rahmenbedingungen gehören Räumlichkeiten („damit steht und fällt alles“), aber auch die speziellen Bedürfnisse der Kinder und Eltern (Befragung), Kollegen und Kooperationspartner vor Ort. Im ländlichen Raum ist es zudem wichtig, Busfahrpläne und GTA aufeinander abzustimmen.

- **Gute Zusammenarbeit mit schulischen und externen Partnern.**

Fast genauso oft stellten Schulen heraus, dass eine Zusammenarbeit auf „Augenhöhe“ und ein gleichberechtigtes Miteinander von Schule und internen wie externen Partnern, v. a. Hort, externen GTA-Anbietern und dem Schulträger wichtige Punkte beim Aufbau von GTA seien. Darüber hinaus sind für eine kontinuierliche Arbeit verlässliche Partner wichtig. Grundschulen betonen dabei die zentrale Rolle des Horts. Eine Schule meint auch, dass GTA „so weit wie es geht aus der Hand“ gegeben werden sollte.

➤ **Gute Planung im Vorfeld und Schwerpunkte setzen.**

Für eine rechtzeitige und gute Planung, die auch Schwerpunkte setzt, damit Qualität gewährleistet werden kann, sprechen sich sechs Schulen aus. So sollte man z.B. „wirklich genau prüfen, welche GTA man anbietet“ und hier auch die Möglichkeit nutzen, bei der SBA nachzufragen, welche Angebote dauerhaft gefördert werden sowie „lieber noch ein Jahr [warten] und das gut vorbereiten.“

➤ **Klarheit über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten**

Eine geregelte Koordination und Organisation wird von vier Schulen als ein wichtiges Kriterium für einen gelungenen Aufbau von GTA betrachtet: „koordiniert es ordentlich – die Leitung muss den Überblick haben, dass es gut läuft“. Wichtig sei es, einen GTA-Koordinator als Ansprechpartner für den Ganzttag zu bestimmen und insbesondere auch hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schule und Hort Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten festzulegen.

➤ **Netzwerkbildung, Erfahrungsaustausch und Reflexion der eigenen Arbeit.**

Gegenseitige Besuche zwischen den Schulen sowie Fort- und Weiterbildungen sind für einen befruchtenden Erfahrungsaustausch sinnvoll. Die Bildung und Pflege von regionalen Netzwerken können dafür ebenso unterstützend wirken. Ebenso werden diesbezüglich die Reflexion der eigenen Arbeit sowie die interne Evaluation hervorgehoben.

➤ **Gebundene Organisationsform und Rhythmisierung des Schultages**

Hinsichtlich der Organisationsform empfehlen zwei Schulen die Einführung der verbindlichen Form, wenn es die Rahmenbedingungen hergeben, insbesondere für die Klassenstufen 5 und 6. Der qualitativen Ausgestaltung der jeweiligen sollte hierbei mehr Bedeutung beigemessen werden. Eine weitere Schule meint, Angebote sollten nicht auf zwei bis drei Tage beschränkt sein. Die Rhythmisierung des Schultages wird von einer weiteren Schule explizit als Empfehlung ausgesprochen.

Literaturverzeichnis

Bauer, U./ Bittlingmayer, U.H./ Scherr, A. (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Bettmer, F. (2009): Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, F./ Kortas, S./ Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 171-182.

Coelen, T./ Dollinger, B. (2012): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In: Bauer, U./ Bittlingmayer, U.H./ Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 763-777.

de Haan, G./ Edelstein, W./ Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Band 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik.

Deutscher Bildungsrat Bildungskommission (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen Teil 1. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern: verabschiedet auf der 30. Sitzung der Bildungskommission am 23. Mai 1973 in Bonn. Bonn: Klett.

Dittrich, S. (2011): Partizipation als Anspruch ganztägiger Bildung. Befunde zur Umsetzung von Schüler- und Elternpartizipation. In: Gängler, H./ Markert, T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 223-238.

Eikel, A. (2008): Die Ganztagschule demokratisch entwickeln – Das DemokratieAudit als Instrument partizipativer Qualitätsentwicklung in Schulen. In: Mitwirkung. Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt. Themenheft 10. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Gängler, H./ Markert, T. (Hrsg.) (2011): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim und München: Juventa.

Höhmann, K. (2007): Rhythm is it. Lernen eine gute Basis geben – die Organisation des Tages verändern. In: Ganztags Schule machen. Heft 1 Rhythmisierung. Friedrich Verlag, S. 4-

Höhmann, K. und N. Kummer (2007): Give me 5, give me 10, give me 15. 60 Minuten verändern die Schulkultur. In: Ganztags Schule machen. Heft 1 Rhythmisierung. Friedrich Verlag, S. 14

Holtappels, H. G. (2007): Schüler- und lerngerecht rhythmisieren. Begründungen und Gestaltungsansätze. In: Ganztags Schule machen. Heft 1 Rhythmisierung. Friedrich Verlag, S. 8-11

Holtappels, H.G./ Kamski, I./ Schnetzer, T. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kamski, I./ Holtappels, H.G./ Schnetzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule - Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, S. 61-88.

Kamski, I. (2007): Aus Stundenplänen lernen!? Schulbeispiele in den Blick genommen. In: Ganztags Schule machen. Heft 1 Rhythmisierung. Friedrich Verlag, S. 16-20

Kamski, I./ Holtappels, H.G./ Schnetzer, T. (Hrsg.) (2009): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann.

Lehmann, I. (2007): Handreichung zur „Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten“. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport.

Lehmann, T. (2011): Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagschulen. In: Hans Gängler und Thomas Markert (Hg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 239-263.

Sächsisches Bildungsinstitut (2010): Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. Dresden: Sächsisches Bildungsinstitut.

Internetquellen

IGS Schillerschule Offenbach (2013): Elternpartizipation an der IGS Schillerschule Offenbach. URL: <http://www.igs.schulen-offenbach.de/websites/site/gremien/pdf/2008FlyerElternpartizipation.2008.pdf> [Zugriff: 05.09.2013].

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) (2004): Modellversuch KES. Schüler- und Elternpartizipation in Schulentwicklungsprozessen. URL: <http://www.bildungs-lsa.de/files/5b66d327d48d6393b6e5fe34c4813ced/4bkesneu.pdf> [Zugriff: 05. 09. 2013].

Sächsische Staatskanzlei (2007): Sächsisches Amtsblatt vom 14. Juni 2007. Nr. 24/2007. URL: http://www.sachsen-gesetze.de/shop/saechsabl/2007/24/read_pdf [Zugriff: 15.10.2013].

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2013): Sächsische Ganztagsangebotsverordnung – SächsGTAVO vom 9. April 2013. URL: <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=7591015931125> [Zugriff: 15.10.2013].

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2011): Ministerialblatt des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport vom 3. März 2011. Nr. 3/2011. URL: http://www.sachsen-gesetze.de/shop/mb_kultus/2011/3/read_pdf [Zugriff: 15.10.2013].

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2007): Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA) vom 22. Mai 2007. Dresden. Online verfügbar unter <http://www.sfv-online.de/files/frl-gta.pdf>, [Zugriff: 15.10.2013]

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005): Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zum Ausbau von Ganztagsangeboten (Förderrichtlinie GTA) vom 14. Juli 2005. URL: http://www.jugendinfoservice.de/media/files/foerderrichtlinie_ganztagesangebote.pdf [Zugriff: 15.10.2013].