

Sibylle Rahm
Kerstin Rabenstein
Christian Nerowski

PÄDAGOGIK

Basiswissen Ganztagsschule

Konzepte, Erwartungen, Perspektiven



BELTZ

Leseprobe aus: Rahm, Rabenstein, Nerowski, Basiswissen Ganztagsschule, ISBN 978-3-407-29400-5

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29400-5>

Einleitung

In diesem Buch wird das Modell Ganztagschule als ein historisch entwickeltes Schulreformmodellprojekt vorgestellt, das gegenwärtig von vielen Seiten mit Erwartungen an einen veränderten Unterricht und eine bessere Schule belegt wird. Im ersten Kapitel wird der Begriff Ganztagschule in seinen Bedeutungszusammenhängen entwickelt. Herangezogen werden dafür die Begriffe von Ganztagschule, die zentrale Akteure in der Ganztagschuldiskussion verwenden. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass »die« Ganztagschule ein Konstrukt ist, das zudem mit hohen Erwartungen verbunden ist.

Diesen Erwartungen widmet sich das zweite Kapitel. In dem nur schwer überschaubaren Diskurs zur Ganztagschule werden Erwartungen bezüglich eines Ausbaus der formellen und der nicht formellen Bildung, einer Steigerung des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen sowie einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgemacht. Geklärt wird, welchen Erwartungen mit welchen Maßnahmen begegnet werden soll. Einige der formulierten Erwartungen an eine ganztägige Beschulung von Kindern und Jugendlichen sind indes nicht neu.

Ein Blick in die Schulgeschichte, der im dritten Kapitel unternommen wird, zeigt, dass die Ganztagschule deutliche Bezüge zu reformpädagogischen Ansätzen aufweist. Diese Traditionslinien können auch als Hypothek betrachtet werden. Tendenzen von reformpädagogischen Schulentwürfen, an völkische Gemeinschaftsvorstellungen anzuschließen, werden ebenso diskutiert wie die in die letzten Jahrzehnte zurückreichenden Formen des Machtmissbrauchs in reformpädagogischen Einrichtungen, die erst gegenwärtig öffentlich besprechbar geworden sind.

Die empirische Forschung spielt eine bedeutende Rolle in der Ganztagschulentwicklung. Im vierten Kapitel werden Befunde zu der Frage der erweiterten und verbesserten, weil individualisierten Förderung an Ganztagschulen diskutiert. Im Mittelpunkt stehen Förderangebote und Angebote der Hausaufgabenbetreuung. Referiert werden qualitative ebenso wie quantitative Forschungsergebnisse. Die Frage des Umgangs mit Hausaufgaben an Ganztagschulen spielt in dem Kapitel eine zentrale Rolle.

Im fünften Kapitel wird der Blick auf die Freizeit gerichtet, die Schüler und Schülerinnen in der Schule verbringen. Insbesondere die Frage, ob und wie sich Freundschaften durch Ganztagschule verändern und wie Freizeit in der Schule von den Schülern und Schülerinnen erlebt und beschrieben wird, sind Gegenstand der Darstellung.

Im sechsten Kapitel geht es dann um die Veränderungen beim pädagogischen Personal und bei der Kooperation unter Professionellen, die notwendig sind, um eine veränderte Organisation von Schule und Unterricht, wie sie die Ganztagschule mit sich bringt, zu ermöglichen. Welchen Nutzen diese Themen für die Qualifizierung angehender Pädagoginnen und Pädagogen haben, wollen wir im Folgenden exemplarisch in Bezug auf drei zentrale Diskurse zeigen.

1. *Die Auseinandersetzung mit Erwartungsdiskursen macht Interessenkonstellationen in der Ganztagschulentwicklung sichtbar*

Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung, die der Tradierung von Kulturen und der Qualifikation der nachwachsenden Generation dient. Um ihre Gestaltung werden intensive Auseinandersetzungen geführt, in denen es um die Zwecke von Schule und Schulbildung geht und um die zur Erreichung dieser Zwecke eingesetzten Mittel. Schule wird von vielen Akteuren, die aus je unterschiedlichen Perspektiven – gemäß ihrer Positionierungen in unserer Gesellschaft – Erwartungen an Schule formulieren, mitgestaltet. Würde die Gestaltung von Schule in der Öffentlichkeit nicht diskutiert, so liefe sie Gefahr, einseitig im Sinne der Interessen einer herrschenden Partei gesteuert zu werden. Die kontroverse Diskussion von Ganztagschule ist mithin Ausdruck einer föderalen Demokratie, in der Meinungsvielfalt gepflegt wird.

Erwartungsdiskurse sind darüber hinaus Ausdruck eines kollektiven Ringens um ein zeitgemäßes Bildungsverständnis. Zieldebatten bilden Denkbewegungen um den Sinn und das Ziel von Bildung ab. Was erwarten wir von der Ganztagschule? Wie sähe eine Schule aus, die wir als bildungsgerecht bezeichnen würden? Wie stellen wir uns glückliche Kinder vor? Mit welchen Ressourcen sollten sie ausgestattet sein, um den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein? Erwartungsdiskurse sind also Ausdruck einer Verständigung über die normativen Orientierungen unserer Gesellschaft. Neben dem bildungsökonomischen Interesse an einer Steigerung von Schulleistungen im internationalen Vergleich geht es in der Ganztagschulentwicklung auch um das gesellschaftliche Miteinander im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2006).

2. *Die Reflexion der Ganztagschulgeschichte als auf Dauer gestellte Kritik an der modernen Schule gibt Aufschluss über Vorstellungen, wie Schule anders sein soll*

Der Exkurs in die Schulgeschichte zeigt, dass die Ganztagschule historische Wurzeln hat. Der Aufweis der historischen Verankerung in der Reformpädagogik weitet den Horizont und verhindert eine allzu starke Reformeuphorie. In der Geschichte hat es bereits bedeutsame Reformer gegeben, die den Ganzttag als unerlässliche Grundlage einer Reformschule betrachtet haben. Sie haben schon an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert Konsequenzen aus dieser Erkenntnis gezogen und in ihren Internaten und Tagesschulen den Ganzttag praktiziert. Die Ganztagschule ist also ein in der (deutschen) Schulgeschichte begründetes und entwickeltes Konstrukt und als solches zur Kenntnis zu nehmen.

Zugleich sind die reformpädagogischen Ansätze Ideengeber für die Ganztagschule. Nicht nur die Theorie, auch die gute Praxis des Ganztages sind es wert, berücksichtigt zu werden. Gerade unter bildungstheoretischer Perspektive ist die historische Forschung zu diesem schulgeschichtlichen Bereich unerlässlich.

Die Hypothek reformpädagogischer Praxis, in der sexualisierter Missbrauch von Kindern und Jugendlichen und sexualisierte Gewalt gegen sie zum Alltag gehörten, kann als Hinweis verstanden werden, die Begrenzungen institutionalisierter Erziehung und Bildung stets ebenso aufmerksam zu beobachten wie ihre Potenziale. Diskutiert werden müssen insbesondere Risiken einer Entgrenzung der Sozialbeziehungen zwischen Pädagogen und ihrer Klientel hin zu einer zu großen Nähe etwa zwischen Erziehern und Schülern. Es muss überlegt werden, wie Entgrenzungen des formalisierten Verhältnisses strukturell verhindert werden können. Es bedarf also nicht nur einer Professionalisierung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals, sondern auch einer öffentlichen Kontrolle, in der Missbrauch geahndet wird.

Die Erforschung der Ganztagschulgeschichte ist also nicht nur eine gute Ausgangsbedingung dafür, vor dem Hintergrund historischen Wissens geeignete strukturelle Bedingungen für den Ganzttag zu schaffen und das pädagogische Personal zu professionalisieren, sondern auch eine Einladung zum Diskurs. Das Wissen um Fehlentwicklungen in der Geschichte kann dazu beitragen, die Organisation der Ganztagschule zu verbessern und dem pädagogischen Personal gezielt geeignete Fortbildungsveranstaltungen anzubieten.

3. *Am Beispiel von Ganztagsschulen lassen sich gegenwärtig bedeutsame Entwicklungen und Transformationen von Schule und Unterricht in Deutschland beobachten und erforschen*

Die Ganztagsschulforschung hat seit Beginn der neueren Ganztagschulentwicklung eine prominente Rolle im Diskurs gespielt. Nicht nur wurden Forschungsgelder vergeben, vielmehr wurden auch Forschungs Kooperationen sowie Kooperationen zwischen Forschung und Entwicklungsvorhaben initiiert. Der Transfer von Forschungsergebnissen in den Diskurs zur Ganztagschulentwicklung wurde mithilfe von Internetseiten, Tagungen und Netzwerken in einer bis dahin noch kaum bekannten Art und Weise vorbereitet und modelliert. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) erlaubt mit der längsschnittlichen bundesweiten Befragung von Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften bzw. Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern eine umfassende Beobachtung der Entwicklung über die Einzelschule und das einzelne Bundesland hinweg. Qualitative Studien mit dem Fokus auf einzelne Aspekte der Ganztagschulentwicklung – Unterricht und erweiterte Lernangebote, multiprofessionelle Kooperation, Förderung, Bewegung oder Musik – erlauben darüber hinaus die Beobachtung der alltäglichen Entwicklung.

In Ganztagsschulen können Fragen der Schul- und Unterrichtsforschung wie zum Beispiel die Frage nach der Nützlichkeit der Hausaufgaben oder der Passung von Förderangeboten auf Bedarfe der Kinder und Jugendlichen empirisch untersucht werden. Unter den spezifischen Rahmenbedingungen des Ganztags lässt sich überprüfen, welche Effekte pädagogische Maßnahmen unter Vorgabe eines »Mehr an Zeit« haben. In der Ganztagschule können – in Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik – die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und der Einfluss von Schule untersucht werden. Auch die Erforschung der Kooperation von verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen im Ganztag erfordert einen disziplinübergreifenden forschenden Zugang. Ganztagschulen können somit als geeignete Forschungslabore für aktuelle Fragen der Schul-, der Unterrichts- und der Professionsforschung gelten. In ihrem Bemühen um die Aufdeckung von empirischen Gegebenheiten in Schule, Unterricht und Profession tragen sie bei zur Suche nach Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen. Ganztagschulen sind Entwicklungs- und Forschungsfelder zugleich.

In jede Reform ist die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit eingeschrieben. Im Vorfeld formulierte Ansprüche und Erwartungen an Reformen dienen auch ihrer Legitimierung und praktischen Durchsetzung. Was jenseits der Frage nach den erhofften und erreichten Effekten

von Ganztagschule bleibt, ist die Frage, wie sich Schule und Unterricht mit dem Einzug der Ganztagschule verändern. In diesem Prozess kann gleichsam beobachtet werden, wie die Differenz von Anspruch an eine Reform und ihre Wirklichkeit permanent bearbeitet wird – von Bildungspolitikern, Schulleitungen und Wissenschaftlern. Insofern ändert sich auch mit der Realisierung von Ganztagschulen sukzessive das, was wir von ihr erwarten können. Die Diskussion um Ganztagschulen kompetent zu führen, ist das Anliegen dieses Buchs. Für die Unterstützung bei der Fertigstellung des Manuskripts danken wir herzlich Sylvia Anderson, Barbara Eggers und Hannelore Heuer.

Christian Nerowski

1 Der Begriff Ganztagschule und seine Differenzierungen

Seit Anfang der 2000er Jahre wurde das Ganztagsangebot in Deutschland enorm ausgebaut. Damit einher ging eine Intensivierung des Diskurses um Ganztagschulen: Die Zahlen der Publikationen, Tagungen und auch der universitären Lehrveranstaltungen zu dem Thema sind stark gestiegen. Um eine Orientierung in diesem Diskurs zu ermöglichen, sollen in diesem Kapitel zwei grundlegende Aspekte geklärt werden: In Kapitel 1.1 wird die Frage beantwortet, was man überhaupt unter einer Ganztagschule versteht. Kapitel 1.2 widmet sich der Frage, welche Arten von Ganztagschulen unterschieden werden können.

1.1 Der Begriff Ganztagschule

1.1.1 *Warum ist eine Auseinandersetzung mit Begriffen notwendig?*

Der Begriff Ganztagschule ist geläufiger Bestandteil des öffentlichen Diskurses. Er wird verwendet von Politikern, Journalisten, Eltern, Schülern und vielen weiteren Personengruppen. Für alltägliche Unterhaltungen («Meine Schwester geht jetzt auf eine Ganztagschule») ist eine ungefähre Vorstellung von der Bedeutung des Begriffs ausreichend. So dürfte gemeinhin anerkannt sein, dass an einer Ganztagschule die Schulzeit auf den Nachmittag ausgedehnt ist.

Die Alltagssprachliche Bestimmung von Ganztagschule gerät bei einer tiefer gehenden Beschäftigung mit der Thematik jedoch an ihre Grenzen. Beispielsweise fällt die Einordnung des Nachmittagsunterrichts schwer: Ist nicht jedes Gymnasium allein aufgrund des Nachmittagsunterrichts eine Ganztagschule? Hat dann nicht jedes Gymnasium Anspruch auf die den Ganztagschulen zustehenden finanziellen Mittel? Diese Fragen können auf der Basis eines Alltagssprachlichen Ganztagschulbegriffs nicht eindeutig beantwortet werden. Die zugrunde liegende Bestimmung von »Schule auch am Nachmittag« ist nicht präzise genug, um die Frage angemessen zu beantworten.

Genauso machen empirische Forschungen und Statistiken zu Ganztagschulen nur dann Sinn, wenn hinreichend deutlich ist, was genau

Grenzen des alltagssprachlichen Begriffs

Notwendigkeit einer Begriffspräzisierung

mit dem Begriff Ganztagschule gemeint ist. Nur wenn explizit geregelt ist, welche Merkmale eine Ganztagschule aufweist, können auch die für Ganztagschulen bestimmten finanziellen Mittel von der Schulverwaltung transparent verteilt werden. Möchte man Erwartungen an Ganztagschulen diskutieren, so ist eine präzise begriffliche Unterscheidung von Ganztags- und Halbtagschule unumgänglich.

Ein Begriff kann generell als die Verknüpfung eines Sachverhalts oder Phänomens mit einem sprachlichen Zeichen (einem Wort) verstanden werden (Opp 2005, S. 106 f.). Während diese Verknüpfung im Alltagssprachgebrauch oftmals nur diffus besteht, zeichnen sich wissenschaftliche Begriffe durch eine hohe Präzision und Exaktheit aus (vgl. Brezinka 1990, S. 25–35). In Begriffsdefinitionen wird vereinbart bzw. festgelegt, welche Bedeutungsfacetten einem Wort zugeschrieben sind. Es wird also konkretisiert, welche Merkmale eine Ganztagschule aufweisen muss.

Im Folgenden werden zwei in der Ganztagschuldebatte prominent vertretene Definitionen von Ganztagschule diskutiert: der Ganztagschulbegriff der Kultusministerkonferenz (Kapitel 1.1.2) sowie der Ganztagschulbegriff des Ganztagschulverbandes (Kapitel 1.1.3).

1.1.2 *Der Ganztagschulbegriff der Kultusministerkonferenz*

Ein sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Bildungspolitik weitverbreiteter Ganztagschulbegriff stammt von der Kultusministerkonferenz (KMK), einem Gremium zur Koordinierung der bildungspolitischen Vorhaben der einzelnen Bundesländer.¹ Der von ihr formulierte Ganztagschulbegriff ist Grundlage aller länderspezifischen Bestimmungen von Ganztagschule. Festgelegt wird das Folgende:

»Unter Ganztagschulen werden Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich I:

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst.

1 Mit dem deutschen Bildungsföderalismus wird die Verantwortlichkeit für das Schulsystem den einzelnen Bundesländern zugeschrieben. Um das Vorgehen der jeweiligen Kultusministerien aufeinander abzustimmen, wurde schon im Jahr 1948 die Kultusministerkonferenz gegründet. Ihr gehören alle für den Bildungsbereich der Bundesländer zuständigen Minister an (vgl. Füssel/Leschinsky 2008, S. 157–163).

16 1 Der Begriff Ganztagschule und seine Differenzierungen

- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird.
- die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.« (KMK 2014, S. 9)

In dieser Begriffsdefinition werden fünf Kriterien bestimmt:

1. Der Begriff der Ganztagschulen bezieht sich nur auf den Primarbereich und den Sekundarbereich I. Damit beinhaltet der Begriff nur Grundschulen sowie weiterführende Schulen bis zur 10. Klasse. Die gymnasiale Oberstufe, berufliche Schulen und der Vorschulbereich sind in diesem Begriff der Ganztagschule nicht enthalten.
2. Ganztagschulen halten an drei oder mehr Tagen pro Woche ein Angebot von mindestens sieben Zeitstunden, also etwa von 8 bis 15 Uhr, für die Schülerinnen und Schüler bereit. Der vormittägliche Unterricht ist darin eingerechnet. Unabhängig davon ist die Frage, wie viele Schülerinnen und Schüler an diesem Angebot in welchem Umfang tatsächlich teilnehmen.
3. An Ganztagschulen wird für die Schülerinnen und Schüler ein Mittagessen zur Verfügung gestellt. Dies muss jedoch nicht an jedem Tag der Fall sein, sondern nur an den Tagen mit Nachmittagsangebot.
4. Die Schulleitung trägt die Verantwortung für die Angebote der Ganztagschule. Damit wird zum einen die Gestaltungsautonomie der Einzelschule gegenüber der Schulverwaltung (Schulämter, Ministerialbeauftragte, Ministerium) betont, obwohl die Schulverwaltung durchaus Rahmenbedingungen setzt. Zum anderen wird die führende Rolle der Schulleitung im Vergleich zu anderen relevanten Institutionen in der Ganztagschulentwicklung (z. B. Eltern, Stadtverwaltung oder Wirtschaftsunternehmen) herausgestellt.
5. Die nachmittäglichen Angebote stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht. Hiermit wird der Unterricht als maßgebliches Element der Ganztagschule benannt. Eine Schule, die am Nachmittag nur Spiele zum Zeitvertreib anbietet, ist keine Ganztagschule.

Formale Präzision des KMK-Begriffs

Positiv hervorzuheben ist die Genauigkeit des Ganztagschulbegriffs der Kultusministerkonferenz. Das alltagssprachliche Verständnis von Ganztagschule wird präzisiert: Allein der Nachmittagsunterricht macht eine Schule noch nicht zur Ganztagschule. Darüber hinaus müssen Schulstufe, Zeitumfang der Angebote und das Mittagessensangebot beachtet werden. Zudem ist ein Konzept für die Verknüpfung von Vormit-

tagsunterricht und Nachmittagsangebot erforderlich. Mithilfe dieser Kriterien ist eine eindeutige Unterscheidung von Ganztagschule und Halbtagsschule möglich.

Kritisch muss angemerkt werden, dass über die inhaltliche Ausgestaltung der Ganztagsangebote kaum Aussagen getroffen werden. Der geforderte konzeptionelle Zusammenhang zwischen Unterricht und Nachmittagsangeboten erweist sich dabei als recht vages Kriterium: Bei den meisten Freizeitaktivitäten kann problemlos ein Bezug zum Sport- oder Kunstunterricht hergestellt werden. Mit der Definition der Kultusministerkonferenz liegen also nur »Minimalanforderungen« (Kielblock/ Stecher 2014, S. 17) oder ein »Minimum an Standardsetzung« (Rekus 2005, S. 282) vor, die insbesondere formal-organisatorische Aspekte betreffen. Die Fragen nach der Art der Nachmittagsangebote oder der Gestaltung des Unterrichts werden hingegen nicht angesprochen. Anders ist dies im Ganztagsschulbegriff des Ganztagsschulverbandes, der im Kapitel 1.1.3 diskutiert wird.

Kaum Aussagen zur inhaltlichen Gestaltung

Exkurs: Ausbau der Ganztagschulen

Relevanz erhält der Ganztagsschulbegriff der Kultusministerkonferenz im Zusammenhang mit statistischen Erhebungen. Mithilfe dieser Definition kann präzise bestimmt werden, ob eine Schule eine Ganztagschule ist oder nicht. Es können dann Statistiken erstellt werden, die über Anzahl und Anteil der Ganztagschulen im Bundesgebiet und in den einzelnen Ländern informieren.

Für eine möglichst realitätsnahe Erfassung des Ganztagschulbaus ist allerdings nicht nur die Frage nach dem Ausbau, sondern auch (bzw. vor allem) die Frage nach den Schülerinnen und Schülern relevant, die am Ganztagsangebot auch tatsächlich teilnehmen. Während der Anteil der Ganztagschulen Rückschlüsse darauf zulässt, wie vielen Schülerinnen und Schülern ein Ganztagsangebot zur Verfügung steht, bildet der Anteil der Ganztagschüler ab, wie viele von ihnen das Ganztagsangebot auch tatsächlich annehmen. Es ist denkbar, dass eine Schule den Titel Ganztagschule trägt, aber nur ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Angeboten tatsächlich teilnimmt. Der alleinige Fokus auf den Anteil an Ganztagschulen würde dann die Realität stark verzerren.

Ganztagschule oder Ganztagschüler?

In Abbildung 1 ist sowohl der Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen als auch der Anteil der Ganztagschüler an allen Schülerinnen und Schülern dargestellt.

Anteil der Ganztagschulen vs. Anteil der Ganztagschüler

18 1 Der Begriff Ganztagschule und seine Differenzierungen

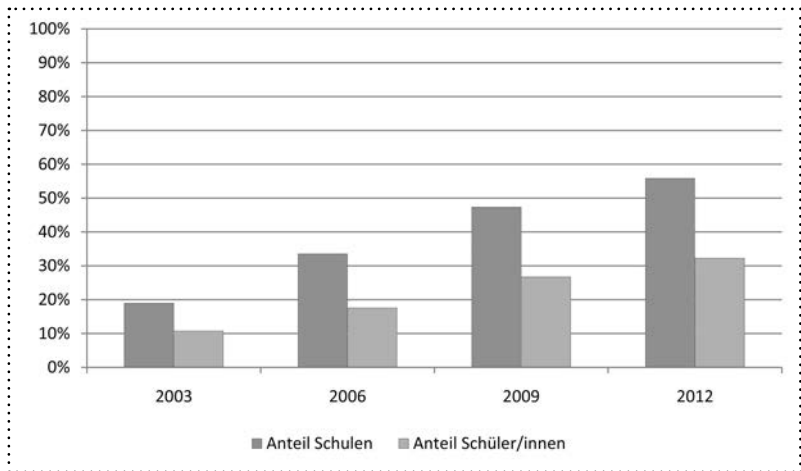


Abb. 1: Entwicklung des Anteils der Ganztagschulen an allen Schulen sowie des Anteils der Ganztagschüler an allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Eigene Darstellung nach den Daten aus KMK 2014, S. 1*, S. 30*; KMK 2008, S. 1*, S. 30* (die Seitenzahlen mit Stern beziehen sich auf den Anhang des genannten Dokuments).

Zu sehen ist ein Anstieg sowohl des Anteils der Ganztagschulen als auch des Anteils der Ganztagschüler im deutschen Bundesgebiet. Während im Jahr 2003 nur knapp ein Fünftel aller Schulen Ganztagsangebote bereitstellte, sind es im Jahr 2012 über die Hälfte aller Schulen. Der Anteil der Ganztagschüler an allen Schülerinnen und Schülern verdreifachte sich von gut einem Zehntel in 2003 auf ein knappes Drittel im Jahr 2012. Dennoch bewegt sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Schulen auf einem deutlich niedrigeren Niveau: Im Jahr 2012 sind die Hälfte aller Schulen Ganztagschulen, aber nur ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler.

Unterschiede zwischen den Bundesländern

Wie man in Abbildung 2 sieht, sind bezüglich des Ausbaustands teilweise beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern festzustellen.

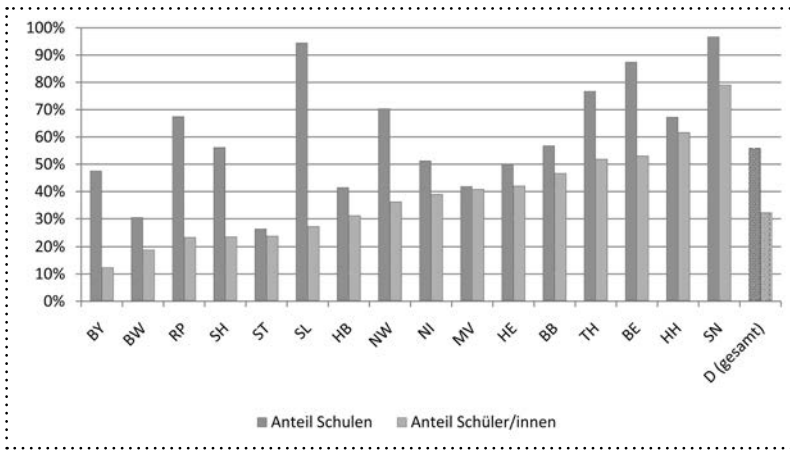


Abb. 2: Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen sowie der Ganztagschüler an allen Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Bundesländern im Jahr 2012. Darstellung aufsteigend nach Anteil der Schülerinnen und Schüler. Eigene Darstellung auf Basis der Daten in KMK 2014, S. 1*, 2*, 30*, 40* (die Seitenzahlen mit Stern beziehen sich auf den Anhang des genannten Dokuments). Berücksichtigt sind sowohl private als auch öffentliche Schulen. Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt wurden aufgrund der Datenlage nur öffentliche Schulen berücksichtigt.

Der Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen reicht von nahezu jeder Schule im Saarland und in Sachsen bis hin zu nur etwa einem Viertel der Schulen in Sachsen-Anhalt. Das Beispiel Saarland verdeutlicht auch, dass ein hoher Anteil an Ganztagschulen nicht mit einem hohen Anteil an Ganztagschülern gleichbedeutend ist: Hier werden die Angebote, die an fast jeder Schule vorliegen, nur von etwa einem Viertel aller Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Anders in Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern oder auch Hamburg, wo der Anteil der Schülerinnen und Schüler fast dem Anteil der Schulen entspricht, allerdings jeweils auf unterschiedlichem Niveau. Der Anteil der Ganztagschüler insgesamt reicht von etwa 12 Prozent in Bayern bis zu fast 80 Prozent in Sachsen.

1.1.3 Der Ganztagschulbegriff des Ganztagsschulverbandes

Eine weitere begriffliche Bestimmung von »Ganztagschule« stammt vom Ganztagsschulverband GGT e.V., einer Initiative zur Förderung des Ausbaus qualitativ hochwertiger Ganztagschulen. Zusätzlich zu den formal-organisatorischen Aspekten werden hier Merkmale einer qualitativ hochwertigen inhaltlichen Gestaltung berücksichtigt: