

---

# EINBLICKE

## – STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

---

### #6 Lehrkräfte an Ganztagschulen

#### Einleitung

Die bildungspolitische Umgestaltung im vergangenen Jahrzehnt, führte zu einer nachhaltigen Veränderung der Schullandschaft. Bildung, Erziehung, Betreuung ist die Triade, unter der Ganztagschule stattfindet. Stattfinden kann dies jedoch nur mit dem entsprechend ausgebildeten pädagogischen Fachpersonal. Dementsprechend soll es in diesem Beitrag um die Tätigkeiten von Lehrer\*innen an Ganztagschulen gehen. Es soll beleuchtet werden, welche Bedeutung den Lehrkräften an Ganztagschulen zukommt, welche Aufgabenbereiche ihnen anvertraut sind und wie dies mit einer geregelten Arbeitszeit in Einklang gebracht werden kann. Zudem wird der Blick darauf geworfen, welche Fortbildungsmaßnahmen notwendig sind, welche Belastungen die Pädagog\*innen erfahren, welche Kooperationsstrukturen an Ganztagschulen vorhanden sind und welche besondere Rolle die Lehrkraft dabei spielt. Ziel ist es, einen Einblick in die Herausforderungen an Lehrkräfte zu geben. Dabei wird in manchen Abschnitten der Vergleich zur regulären Halbtagschule gezogen.

#### Bedeutung der Lehrkraft an Ganztagschulen

Lehrkräfte sind ein unabdingbarer Bestandteil von Schulen. Ihnen kommen, nach der reinen Wissensvermittlung, noch vielschichtige andere Aufgaben zu, wie Unterrichtsvor- und Nachbereitung, Evaluation, Leis-

tungsüberprüfungen, individuelle Förderung, Schüler\*innen- und Elterngespräche, Lehrerkonferenzen, Fortbildungen usw. An einer Ganztagschule kommen durch den Ganztagschulbetrieb an mindestens drei Schultagen mit mindestens sieben Zeitstunden noch mehr Anforderungen hinzu. Nun gilt es für die Lehrkräfte, auch Angebote, die in Bezug zum Unterricht stehen, zu entwickeln und Kooperations- und Organisationsstrukturen zu verändern. (vgl. Bericht KMK 2015, S. 8) Die unterschiedlichen Aufgabenbereiche und Funktionen der Lehrkräfte werden später näher beleuchtet. Laut Kultusministerkonferenz (KMK) sollen Ganztagschulen zur Unterstützung der elterlichen Erziehungsarbeit, zur nachhaltigen Entwicklung der kognitiven und sozialen Kompetenzen und Förderung von sozial benachteiligten Kindern und damit verbunden zur Erhöhung der Bildungschancen beitragen (vgl. ebd., S. 4).

Durch die Erwerbstätigkeit meist beider Elternteile und den zunehmenden Wegfall von Unterstützungsnetzwerken in Familie und Nachbarschaft rückt also die Ganztagschule als familienergänzende Institution in den Fokus (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 209). Es stehen somit die individuelle Förderung und die erzieherische Komponente der Kinder und Jugendlichen stärker im Vordergrund als an einer Halbtagschule, an der der Fokus vermehrt auf die Wissensvermittlung gelegt wird und erzieherische Aufgaben den Eltern zugeordnet werden.

Alle Beiträge sind im Rahmen des Seminars „Sind Ganztagschulen gute Schulen?“ entstanden.

Verantwortlicher Dozent:

**Christoph Bülau, M.A.**

Stand: September 2019

---

Beitrag verfasst von:

**Carolin Ertel**

Herausgegeben von:

**Christoph Bülau**

Satz:

**Alexandra Bär**

**Thomas Ahnfeld**

**Dr. Sandra Berndt**

**ISSN 2699-3236**

**Persistente URN:**

urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-375425

(Langzeitarchiv-PDF auf Qucosa-Server)

**Universität Leipzig**

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von

Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

Da die Förderung des sozialen Lernens und der Chancengleichheit an Ganztagschulen einen höheren Stellenwert einnehmen als an Halbtagschulen ist die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern an Ganztagschulen von besonderer Bedeutung. Es wird außerdem erwartet, dass ein intensiverer Ausbau von ansprechenden Freizeit- und Lernangeboten stattfindet, der wiederum auf einer engen Zusammenarbeit von Lehrer\*innen und außerschulischen Partner\*innen beruht (vgl. ebd., S. 210).

Speziell für das Bundesland Sachsen wird die Bedeutung der Ganztagschule wie folgt formuliert: „Ganztagsangebote tragen zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages bei und sind ein wichtiger Bestandteil schulischer Entwicklungsarbeit. Durch die erweiterten Bildungs-, Unterstützungs- und Betreuungsangebote im Ganztags werden Chancengerechtigkeit, Leistungsorientierung und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf befördert.“ (Bericht KMK 2015, S. 22) Die Bedeutung von Ganztagschulen in Sachsen deckt sich also im Groben mit der, die die KMK formuliert.

## Aufgaben und Funktionen der Lehrkräfte

Wie zuvor dargelegt, kommen Lehrkräften unterschiedliche, im Vergleich zu einer Halbtagschule, erweiterte Aufgabenfelder zu. Dies bedeutet eine Neuordnung der Arbeitsbedingungen und eine neue Definition von Aufgaben der Lehrtätigkeit.

Der „Monitor Lehrerbildung“ postuliert, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen, insbesondere die folgenden Merkmale aufbringen sollten: „Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen, sowie die Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt“ (Monitor Lehrerbildung 2018). Letzteres bedeutet, dass gerade an einer Ganztagschule – einem Raum mit größerem Zeitbudget und vermehrter Anwesenheit von Pädagog\*innen – die Chance zur individuell ausgerichteten Förderung des Einzelnen besteht. Dies erfordert, dass Lehrende über die entsprechenden Kompetenzen sowie die Fähigkeit

verfügen, auch alternative Unterrichtsmodelle einzusetzen. Zu den für die Lehrkräfte relevanten Kompetenzbereichen zählen: „Individuelle Förderung“, „Inklusion und Heterogenität“, „Pädagogische Diagnostik“, „Deutsch als Zweitsprache“ und „Sprachsensibler Unterricht“ (vgl. ebd.). Auf die Kooperationsfähigkeit bzw. die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen, soll weiter unten eingegangen werden.

Die KMK formuliert in ihrem Bericht „Ganztagschulen in Deutschland“, dass sich für Lehrer\*innen an Ganztagschulen „neue Möglichkeiten des Zugangs zu Schülerinnen und Schülern [ergeben]. Die damit einhergehende Lehr- und Lernkultur bietet die Basis für einen modernen Unterricht und die Veränderung der Lehrerrolle.“ (Bericht KMK 2015, S. 5). Dies beinhaltet jedoch noch keine genauen Funktionsbereiche für Lehrkräfte.

Konkreter wird immerhin Rothland (2009), der sich auf die im Jahr 2000 verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK bezieht: Unter der Leitfrage „Was sollen Lehrkräfte [...] gleichsam offiziell können?“ (Rothland 2009, S. 497) nennt er: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und der eigenen Schule (vgl. ebd. S. 497f.). Dies wiederum gilt jedoch im gleichen Maße auch für Lehrkräfte an Halbtagschulen.

Speck (2012) formuliert konkrete Anforderungen für Lehrkräfte an Ganztagschulen, indem er einen Katalog mit besonderen Aufgaben formuliert, die über die zuvor genannten an Halbtagschulen hinausgehen. Hierzu gehören eine längere Präsenz am Ort Schule, die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur, eine stärkere individuelle Förderung von Schüler\*innen, Teamarbeit und Kooperation zwischen allen Professionen an der Schule, der Bedeutungszuwachs von betreuenden, erzieherischen und sozialen Funktion sowie die Forderung nach Mitwirkung der Einzelnen beim Ganztagskonzept und der Schulentwicklung (vgl. Speck 2012, S. 56ff).

## → Tipps für die Praxis

- Die Schulleitung sollte darauf achten, dass sie das Klassenbildungsverfahren sowie den Personaleinsatz in Halbtags- und Ganztagsklassen transparent gestaltet!
- Konferenzen, Teamsitzungen und Gremienarbeit (z.B. im Rahmen einer Steuergruppe Ganztagschule) sind ausreichend in der Schul- und Unterrichtsorganisation zu integrieren!
- Erarbeiten Sie gemeinsam im Kollegium ein tragfähiges Vertretungskonzept, das auch den Nachmittag umfasst!
- Regeln Sie mit Ihrem Kooperations- bzw. Vertragspartner das Vorgehen beim Ausfall externen Personals! (Dollinger 2013, S. 64)

## Arbeitszeitmodelle für Lehrkräfte

Die Institution Schule soll, neben dem Unterricht an sich, Raum für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie einen Rahmen für Gespräche mit Kollegium und Schülerschaft geben (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 100). Dies benötigt mehr Zeit. Die Frage ist allerdings, woher diese zusätzliche Zeit kommen soll. Ein Ansatzpunkt ist die Formulierung eines anderen Arbeitszeitmodells als an Halbtagschulen.

Als problematisch wird die an der Halbtagschule häufig praktizierte „Zweiteilung des Arbeitsplatzes“ (Rothland 2012, S. 498) betrachtet. Unterricht wird in den Klassenzimmern gehalten, Vor- und Nachbereitung sowie alle anderen administrativen Arbeiten werden zu einem geringen Anteil in der Schule, mehr aber zu Hause erledigt. Dadurch entstehen unregelmäßige Arbeitszeiten bei Lehrkräften. Vergleicht man zwei Lehrkräfte, die eine unterrichtet Sport, die andere Geschichte, ergeben sich gravierende Differenzen. Während die Sportlehrkraft ihre Unterrichtseinheit beispielsweise in einer Stunde vorbereitet hat, sitzt die Geschichtslehrkraft zusätzlich zur Unterrichtsvorbereitung an zu kontrollierenden Klausuren mit hohem Seitenumfang. Die Anzahl der eigentlichen Unterrichtsstunden ist bei beiden annähernd gleich. Dieses Beispiel soll zeigen, dass für den Lehrer\*innenberuf nicht nur an Ganztagschulen geregelte Arbeitszeiten notwendig sind (vgl. ebd.).

Anhand einer Modellrechnung für Lehrer\*innen an Ganztagschulen wurden 35 Anwesenheitsstunden in der Schule und ca. zehn weitere Stunden „als individuell planbare Arbeitszeit in der Woche zugrunde gelegt“ (Coelen/Stecher 2014, S. 104). Die 35 Anwesenheitsstunden setzen sich zusammen aus 21 Stunden Unterricht und 14 Stunden für organisatorische Aufgaben, d.h. Planung von Unterricht, Dokumentation, Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partner\*innen, Teambesprechungen, Aufgaben in der Verwaltung, Aufsichten, Elterngespräche, gemeinsames Essen Einblicke 6 | 2019

mit Schüler\*innen usw. Daraus ergibt sich ein Urlaubsanspruch von 30 Tagen, der mit dem gesamten Arbeitsumfang verrechnet wird (vgl. ebd.). Dieses neue Arbeitszeitmodell entspricht nicht mehr dem Klischee der Lehrer\*in als „Halbtagsjobber“. Es ermöglicht die Bewerkstelligung der erweiterten Aufgaben für Lehrkräfte an einer Ganztagschule, ohne tatsächlich Mehrarbeit zu bedeuten.

## Einbindung von Lehrkräften in die Gestaltung und Entwicklung der Schule

Wie schon angeschnitten, kommen die Pädagog\*innen an Ganztagschulen verstärkt in die Lage, sich außerunterrichtlich zu betätigen, sich zu engagieren und zu kooperieren. Kielblock und Gaiser (2016) konstatieren, dass auf diese Weise ein „Entprofessionalisierungsprozess“ einsetzen könnte (ebd., S. 122); ist dem/der Lehrer\*in doch ursprünglich nur die Wissensvermittlung zugeordnet. Gleichzeitig wird aber auch die ganzheitlich-pädagogische Komponente des Lehrenden angesprochen (vgl. ebd.). Die Art, wie sich Lehrkräfte in den Ganztagsschulbetrieb einbringen, kann unterschiedliche Facetten haben. Mithilfe der StEG-Studie 2005 können dazu folgende Aussagen getroffen werden: Die Mitarbeit von Lehrkräften im Ganztagsschulbetrieb kann sich auf Organisation und Management beziehen, was von ca. einem Viertel der befragten Lehrkräfte „teilweise“ oder „sehr“ mitgestaltet wird. In die „Durchführung außerunterrichtlicher Angebote“ sind etwa die Hälfte der Lehrer\*innen involviert (vgl. ebd., S. 125).

Bloße und Böttcher (2011) führen an, dass Lehrkräfte an Ganztagschulen mehr als in den vergangenen Jahren gefordert sind, „sich aktiv an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen und eine lernförderliche Schulkultur sowie ein motivierendes Schulklima zu befördern“ (ebd., S. 116). Damit in Verbindung steht die Aussage des „Monitor Lehrerbildung“: Lehrkräfte stehen in der Verantwortung, sich aktiv an der Entwicklung der Schule zu beteiligen. Dies

kann geschehen, indem möglichst vielfältige und kreative Freizeitangebote, AGs, Projekte, Übungs- und Lernangebote in unterschiedlichen Settings bereitgestellt werden oder das Mittagessen als sozial-kommunikatives Erlebnis gestaltet wird. Dabei sollen die Schüler\*innen die Rolle der ausschließlich Lernenden ablegen. Den Lehrkräften wiederum kommt hierbei eine besondere Betreuungsaufgabe zu (vgl. Monitor Lehrerbildung 2018). Entsprechend einer Studie von Kielblock und Gaiser (2016) konnte herausgefunden werden, dass dahingehend „die Mitarbeit [an Schulprozessen] nicht nur als Verpflichtung oder gar Zwang angesehen wird, sondern dass die Lehrerinnen und Lehrer darin ein besonderes pädagogisches Potential sehen“ (Coelen/Stecher 2014, S. 134). Darüber hinaus wurde die quantitative Mitwirkung von Lehrkräften in Primarbereich bzw. Sekundarstufe untersucht. Ergebnis war, dass etwas mehr Lehrkräfte im Grundschul- als im Sekundarbereich an der Gestaltung des Ganztages mitwirken.

## Kooperation von Lehrkräften

Charakteristisch für den Begriff Kooperation ist „die soziale Interaktion unterschiedlicher Personen miteinander“ (Buddeberg/Wendt/Hornberg/Bos 2014, S. 118). Das gemeinsame Verfolgen von Zielen, die allein nicht oder nur schwer zu erreichen wären, machen Kooperationen möglich. Transparenz und Sinnhaftigkeit sind dabei von elementarer Bedeutung (vgl. ebd.).

An einer Ganztagschule findet sich eine Fülle von Personengruppen, für die es untereinander zu kooperieren gilt. Dazu gehören für Lehrkräfte meist Sozialpädagog\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Psycholog\*innen, Erzieher\*innen, Honorarkräfte und Ehrenamtliche. Je nach Schule können mehr oder weniger dieser Berufsgruppen vertreten sein. Ganztagschulen verfügen weiterhin über ein enges Kooperationsnetz mit außerschulischen

Partner\*innen und Eltern (vgl. Monitor Lehrerbildung 2018). Diese beiden Gruppen und die Kooperationsstrukturen mit den Lehrkräften wollen wir genauer betrachten. Außerdem soll die Kooperation zwischen Lehrkräften untereinander und dem pädagogischen Personal geschildert werden.

An der Ganztagschule kommt, im Vergleich zur Halbtagschule, die Kooperation, insbesondere mit außerschulischen Organisationen, besonders zum Tragen, denn ohne diese Zusammenarbeit würden in Deutschland nur wenige Schulen im Ganztagsbetrieb arbeiten (vgl. Coelen/Stecker 2014, S. 29).

Insbesondere Ganztagschulen die seit 2003 eingerichtet worden sind – man spricht auch von den sog. „neuen“ Ganztagschulen – sind auf die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner\*innen bedacht: 89% der o.g. Schulen unterhalten derartige Außenbeziehungen. Dabei stehen verschiedene Gründe für die Kooperation im Vordergrund. Sie können nutzerorientierter, kooperationsorientierter oder anbieterorientierter Natur sein, je nachdem, ob es sich um gemeinnützige oder öffentlich bzw. gewerbliche Anbieter handelt (vgl. ebd., S. 32). Doch wie wird sichergestellt, dass die Kooperation eine gewisse Prozessqualität beinhaltet? Hier sind die gemeinsame Arbeit am Konzept, Mitbestimmung und die Verbindung zwischen Angebot und Unterricht entscheidende Qualitätsmerkmale (vgl. ebd.). Die Art der Angebote an (teil-) gebundenen Ganztagschulen, die die außerschulischen Partner\*innen initiieren und anbieten, können die Bereiche Bildung, Betreuung und Freizeit betreffen. Dabei kommt es stark auf die Anbieter an. Sportvereine beispielsweise bieten häufig Angebote im Bereich Freizeit in Verbindung mit Bewegung an (z.B. Ringen und Raufen, Leichtathletik, kleine Spiele usw.), wohingegen Jugendhilfeträger ein breiteres Angebotsspektrum, z.B. soziales Lernen, Förderkurse, Hauswirtschaft, Handwerk oder Technik vorhalten. Kultur- und Bildungseinrichtungen sind eher fachbezogen und bieten Angebote zu Literatur oder neuen Medien bzw. Naturwissenschaften an. Zu bemerken ist, dass eine Zusammenarbeit Einblicke 6 | 2019

bzw. die Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts an Ganztagschulen vermehrt mit der Jugendhilfe stattfindet. Diese ist häufiger in Gremien der Schule vertreten, inhaltlich besser angebunden, fördert die gemeinsame Konzepterarbeitung und tritt verstärkt in Kommunikation mit den Lehrkräften. Andersherum ist es bei gewerblichen Anbietern – sie treten meist in die Rolle des Dienstleisters und sind vornehmlich auf Eigennutz bedacht. Auch zu beobachten ist, dass an offenen Ganztagschulen weniger starke Bezüge zwischen Unterricht und Angeboten hergestellt werden (vgl. ebd., S. 37). Ganz gleich, um welche Art der Kooperation es sich handelt, gilt für Lehrkräfte, dass es zu ihren Aufgaben zählt, (externen) Partner\*innen alle notwendigen Informationen zu den Schüler\*innen und dem Konzept der Schule bereit zu stellen. Damit dies erfolgreich gelingen kann, ist mehr als nur das klassische „Tür-und-Angel“ Gespräch notwendig, sondern es bedarf schriftlicher Vereinbarungen und institutionalisierter Kooperationszeiten zwischen allen Beteiligten.

Aber auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften ist nicht zu vernachlässigen. Sie gilt als bedeutsam für die Qualität der Schule und wirkt sich unterstützend auf „den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften“ aus (Buddeberg/Wendt/Hornberg/Bos 2014, S. 117).

Kooperativ mit weiterem pädagogischem Personal tätig sind ein Drittel der befragten Lehrkräfte in der 2005 durchgeführten STEG Studie (vgl. Kielbock/Gaiser 2016, S. 125).

Im Sinne der Arbeitsteilung, aber auch für die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen und dem individuellen Wissenserwerb der Schüler\*innen ist es wichtig, Raum zu schaffen, um sich im Kollegium entsprechend auszutauschen. Dementsprechend kann von rhythmisierten ganztägigen Grundschulen berichtet werden, dass auch hier durch Vereinbarungen und die Schaffung von festen Kooperationszeiten, eine bessere und kontinuierliche Kooperation zwischen den Lehrkräften gefördert werden konnte (vgl. ebd., S. 135).

Little (1990) unterscheidet vier Erscheinungsformen von Lehrer\*innenkooperation: Dem spontanen Austausch von Ideen zwischen Lehrkräften, z.B. in Pausen („Storytelling and scanning for ideas“) (vgl. ebd., S. 513), der gegenseitigen Unterstützung von einzelnen Personen („Aid and Assistance“) (vgl. ebd., S. 515), dem Material- und Ideenaustausch zwischen Lehrer\*innen („Sharing“) (vgl. ebd., S. 518) und der Zusammenarbeit („Joint Work“) (vgl. ebd., S. 519). Die Kooperationsformen sind je nach Schultyp und Schulfach unterschiedlich ausgeprägt. Es lässt sich aber beobachten, dass insbesondere an Ganztagsgrundschulen die aufgeführten Kooperationsarten vorhanden sind (vgl. Buddeberg/Wendt/Hornberg/Bos 2014, S. 136).

Weiterhin wirken sich folgende Faktoren positiv auf eine gelungene Zusammenarbeit von Lehrer\*innen und Fachkräften aus: Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema Ganztags und regelmäßige Konferenzteilnahmen von Lehrkräften. Zudem ist eine erhöhte Anzahl von Kontakten zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen – hervorgerufen von einem erhöhten Wochenstundenumfang von mehr als 20 Stunden – förderlich. Dies kann nur geschehen, wenn die Gesamtschüler\*innenanzahl 75 übersteigt. Negative Auswirkungen haben befristete Arbeitsverträge sowie schriftlich reglementierte Lehrstunden im Ganztagsbetrieb (vgl. Coelen/Stecker 2014, S. 35f.). Entsprechend ähnlich betrachtet werden muss auch die Kooperation zwischen Lehrkräften und Nachmittagsbetreuer\*innen, dem sog. „weiteren pädagogisch tätigen Personal“ (wptP) „Dieses Personal trägt die ‚Ganztägigkeit‘ fast vollständig, denn kaum ein Bundesland hat die Zahl bzw. Stunden von Lehrer\*innen in einem Maße aufgestockt, wie es die klassische Form der gebundenen Ganztagschulen verlangen würde.“ (ebd., S. 770) Zuletzt kommt auch der Kooperation von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten eine entscheidende Rolle zu. „Gelingende Elternbeteiligung findet dann statt, wenn wir als Eltern bzw. Väter oder Mütter in der Schule bei den Pädag-

**Elternfeedback-Fragebogen für das Friedrich-Schiller-Gymnasium Königs Wusterhausen**

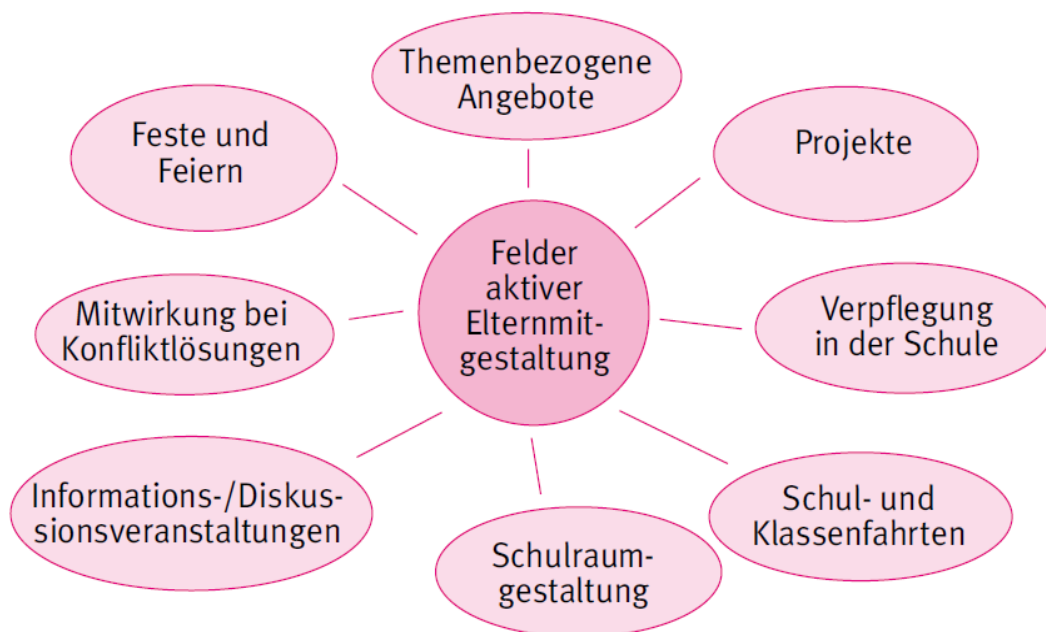
	sehr zufrieden / trifft immer zu	überwiegend zufrieden / trifft zu	zufrieden / trifft mehrheitlich zu	weniger zufrieden / trifft teilweise zu	unzufrieden / trifft weniger zu	sehr unzufrieden / trifft gar nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
	1	2	3	4	5	6	
<b>Zusammenarbeit</b>							
Zwischen dem Elternhaus und der Schule besteht eine gute Zusammenarbeit.							
Die Eltern werden über die (Ausbildungs-)Ziele der Schule informiert.							
Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen unterstützen die Ziele der Schule.							
Die Anliegen der Eltern werden ernst genommen.							
Die Eltern werden beim Bewältigen von Problemsituationen des Kindes mit einbezogen.							

Abbildung 1: Fragebogen für das Elternfeedback, Quelle: Bildungsserver Berlin Brandenburg 2018.

gog\*innen willkommen sind, ein partnerschaftliches und offenes Verhalten zueinander entwickeln und auf Augenhöhe zusammenarbeiten“, (DeGeDe e.V. zit. n. DKJS 2018) so die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. Dieser Austausch soll die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule initiieren und fördern. Ausgangslage dafür ist ein Informationsaustausch in Form von Elternabenden, individuellen Gesprächen oder

Elternstammtischen. Weiterführend geht es darum, eine aktive Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen möglich zu machen (vgl. Höhmann/Kamski/Schnitzer 2012, S. 41f.). Die folgende Grafik nach Holtappels (2005) (vgl. ebd., S. 44) soll die Aktivitätsfelder der elterlichen Mitgestaltung verdeutlichen. Sollte es aus schulischen, rechtlichen oder organisatorischen Gründen nicht möglich

sein, die Eltern am Schulgeschehen zu beteiligen, besteht die Möglichkeiten, über ein Lerntagebuch Transparenz für die Erziehungsberechtigten zu schaffen. Dabei tragen die Schüler\*innen die Lernziele für den jeweiligen Tag bzw. die Woche ein, welche danach reflektiert werden. Lehrkraft und Lernende kommentieren die Entwicklung des Lernprozesses. Auf diese Weise erhalten die Eltern zusätzliche Informationen über den Schulalltag ihres Kindes und



© Holtappels 2005

Abbildung 2: Aktivitätsfelder der elterlichen Mitgestaltung an der Ganztagschule, Quelle: Höhmann/Kamski/Schnitzer 2012, S. 44.

die Schüler\*innen erfahren eine Methode zum eigenverantwortlichen Lernen und Reflektieren. Lernprozesse werden so leichter erschließbar. Weitere Instrumente sind Feedbackbögen für Eltern (vgl. Abb. 1) oder eine Eltern-Ressourcen-Datenbank, in der Eltern eigene, konkrete Angebote für die Schule anbieten, Portfolios, Elternseminare und Fotoevaluationen (vgl. Serviceagentur Ganztägig Lernen Saarland 2018).

### Belastung von Lehrkräften an Ganztagschulen

Durch die Ausweitung der Unterrichts- und Betreuungszeit an Ganztagschulen verlängert sich die zeitliche und pädagogische

Anwesenheit der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter\*innen und damit das Repertoire an Anforderungen. Unter Belastung versteht man „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (BAUA 2018). Im Allgemeinen wird der Begriff aus psychologischer Sicht negativ konnotiert. In Bezug auf Belastungen von Lehrkräften an Ganztagschulen ist die allgemeine Annahme, dass durch die zeitlich längere Anwesenheit von Schüler\*innen und Lehrer\*innen die Belastungsfaktoren steigen. Dem widerspricht eine Studie von Dizinger/Fussnagel/Böhm-Kasper (2011) (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 108), die mittels quantitativer Tests den unterschiedlichen Belastungsgrad an Ganz-

bzw. Halbtagschulen analysierten. In der Studie zeigt sich, „dass Lehrkräfte an Ganztagschulen im Wesentlichen keine anders geartete Belastung erleben als an Halbtagschulen. Auch die Beanspruchung ist vergleichbar ausgeprägt.“ (ebd.) Coelen und Stecher kritisieren, dass bei den Befragungen der Grad der Einbindung der Lehrkräfte in den Ganztagschulbetrieb nicht berücksichtigt wurde. Sie schreiben, dass selbst an vollgebundenen Ganztagschulen fast alle Lehrkräfte nicht gleichzeitig in die Vor- und Nachmittagsbetreuung eingebunden sind.

Untermuert wird dies durch eine Studie von Popp (2012), wonach die Lehrkräfte angaben, die Nachmittagsbetreuung als zusätzliche Belastung zu empfinden. Am

Land	1. und 2. Ausbildungsphase der Lehrkräfte								
	An den Hochschulen ist ganztägige Bildung ein Ausbildungselement	Diskussion über Ganztagsangebote und Lehrkräfteausbildung	Derzeit keine Diskussion über Ganztagsangebote & Lehrkräfteausbildung	Ringvorlesungen zur GTS-Entwicklung	Runde Tische mit Studiengangkoordinatoren	Fortbildungen, Module und Zertifikatskurse zu Themen der Ganztagschulentwicklung	Module oder Zertifikatskurse zu Themen der Ganztagschule in der 2. Phase	Fortbildungen in der 2. Phase	Forcierung von interdisziplinärer Ausbildung
BW	.	.				.			
BY	.	.				.	.		.
BE	.	.					.	.	
BB	.	.	.	.				.	
HB	.	.			.	.	.	.	.
HH			.			.	.		
HE		.					.	.	
MV	.	.							
NI		.					.		
NW		.						.	.
RP	.			.	.	.	.	.	.
SL		.					.	.	
SN								.	
ST			.				.		
SH			.	.			.	.	
TH			.						

Abbildung 3: Programme zur Ausbildung von Lehrkräften zum Thema Ganztagschule, Quelle: KMK 2015, S. 174.

Nachmittag rückte insbesondere der erzieherische Faktor in den Vordergrund, was vor allem bei der Betreuung von Kindern mit verminderter sozialer Kompetenz als Belastung empfunden werde. Anders aus Sicht der Schüler\*innen: Aus ihrer Sicht ist die Arbeit der Pädagog\*innen während der Nachmittagszeit weniger stressig, als in der Vormittagsbetreuung. Währenddessen fühlen sich nach Popp einige Lehrkräfte gar schon überfordert mit den Anforderungen, die die Nachmittagsbetreuung stellt (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 107).

## **Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für und an Ganztagschulen**

Durch den bundesweiten Ausbau von Ganztagschulen sowie die erweiterten Anforderungen des Schulbetriebes, bedarf es eines bestimmten Standards an Professionalität der Lehrkräfte. Dabei ist allerdings der Ausbildungsumfang zum Thema Ganztagschule an den Universitäten eher gering. Ringvorlesungen oder Seminare zum Thema Ganztagschule von meist regionalen Serviceagenturen bilden keine im universitären Modulplan fundierte Ausbildung, sondern dienen lediglich als Ergänzung dieser. Durch Zertifikatskurse, die zur Lehre an Ganztagschulen berechtigen, wird dem versucht, entgegenzuwirken (vgl. Speck 2012, S. 57).

Speck (2012) fordert daher, die Ausbildung des Lehrer\*innenberufes im Sinne der Sensibilisierung für den Ganztagschulbetrieb grundlegend zu ändern: Schon ab der ersten und zweiten Ausbildungsphase solle eine ständige Reflexion stattfinden, um bei den Studierenden ein realistisches Bild vom Lehrberuf zu schaffen (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 108). Das Bundesland Sachsen sieht hierfür jedoch nur Fortbildungsmaßnahmen in der zweiten Prüfungsphase vor (vgl. Abb. 3).

Mit Beginn des Studiums sollte laut Speck außerdem die Prüfungsrelevanz des Themas Ganztagschule kontrolliert werden. In der Ausbildung selbst sollte Ganztags-

schule nicht als allgemeines Diskussions-thema gehandhabt werden, sondern es sollten auch spezifische Bereiche, wie Möglichkeiten und Grenzen einer Ganztagschule, Erwartungen an die Lehrkräfte – was sich mit Reflexion des Lehrberufs aus Specks erstem Punkt deckt – und diagnostische Beratungskompetenzen thematisiert werden. Auch fordert Speck eine Weiterentwicklung der schon vorhandenen und zukünftigen Module. Durch eine Ausbildung nach dem Tandem-Modell erhofft er sich die Förderung der Kooperation noch vor Einstieg in den Arbeitsalltag an Ganztagschulen. Durch einen wertschätzenden Umgang mit den Erziehungswissenschaften durch Universität und Politik soll der Stellenwert der Ausbildung im Hinblick auf nicht-fachspezifische Inhalte gestärkt werden. Um die berufliche Nähe zu wahren, wird gefordert, Professuren für das Lehramt mit im Bereich der Erziehungswissenschaften ausgebildeten Dozent\*innen zu besetzen. Es sollten Fallanalysen in der Ausbildung stattfinden, um, so Speck, den Praxisbezug zu intensivieren. Zu guter Letzt ist es wichtig, dass alle Beteiligten über Ausbildungsinhalte informiert sind. Es wird gefordert, dass durch Abstimmungen Einigkeit über Kompetenzen und Inhalte des Lehrberufes an Ganztagschulen herrscht. Weiter- und Ausbildung von Erzieher\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Lehrer\*innen sollte gemeinsam stattfinden und am ganztagsschulischen Bedarf orientiert sein. (vgl. Coelen/Stecher 2014, S. 109). Zudem muss die Zahl der Weiterbildung nicht nur deutlich erhöht werden, sondern es sollten darüber hinaus innovative Fortbildungsformate gefunden werden, die auch die Möglichkeiten neuer Medien vollumfänglich nutzen.

## **Fazit**

Die fortlaufende Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland zieht entsprechend Veränderungen im Schulalltag der Lehrkräfte nach sich. Es konnte festgestellt werden, dass Praktiken der Sorge neben die Dimension der Vermittlung im Unterricht treten. Erziehen, Beurteilen und Beraten werden zunehmend bedeutsamer neben

dem klassischen Unterrichten. Außerdem müssen Lehrkräfte an Ganztagschulen den Erwartungen und Ansprüchen einer heterogenen Elternschaft an heterogenen Schulen genügen (vgl. Helsper 2016, S. 234). Die Notwendigkeit zu intensiverer Kooperation und Kommunikation lässt dabei die Lehrkraft als „Einzelkämpfer\*in“ zunehmend verschwinden (vgl. ebd., S. 236). Darüber hinaus wird von Lehrkräften erwartet, sich stärker mit der eigenen Schule und dem pädagogischen Leitbild zu identifizieren und dieses auch nach außen zu repräsentieren. Die damit einhergehenden Reflexionsanforderungen an den/die Einzelne legen wiederum nahe, sich Hilfe und Unterstützung bei externen Professionellen wie Supervisor\*innen, Coaches, Organisations- und Schulentwicklungsberater\*innen zu suchen (vgl. ebd., S. 237). All dies stellt neue Ansprüche an die Professionalität von Lehrkräften und ist ohne die entsprechenden organisatorischen, finanziellen und personellen Voraussetzungen in den Schulen nur schwer zu realisieren.

Zudem sind Lehrkräfte aufgefordert, neben dem Unterricht auch Angebote am Nachmittag bereitzustellen. Dies wird dem Erkenntnisstand nach allerdings von den Lehrkräften nicht als Belastung empfunden.

Es zeigte sich, dass eine offene Haltung des gesamten Kollegiums der Schule gegenüber dem Thema Ganztagschule von immenser Wichtigkeit und eine unumgängliche Voraussetzung für die Entwicklung von Schule und jeglicher Form von Kooperation ist.

Abschließend lässt sich sagen, dass Lehrkräften an Ganztagschulen die besondere Aufgabe obliegt, nicht nur als reine Wissensvermittler\*innen, sondern auch als erzieherische Bezugsperson zu fungieren. Dadurch eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, Lehre und Schule neu zu gestalten. Die Ganztagschule bietet dazu in zeitlicher und pädagogischer Hinsicht die besten Voraussetzungen. Sie bietet in der Gestaltung des schulischen Ganztagsbetriebes besondere Freiräume. Lehrkräfte sollten sich nicht davor scheuen, diese zu nutzen und neue methodisch-didaktische und organisatorische Versuche zu erproben.

## Literatur

- Baua (2018): Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastungen [online] abgerufen von: [https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitsgestaltung-im-Betrieb/Psychische-Belastung/\\_functions/BereichsPublikationssuche\\_Formular.html?nn=8702130](https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitsgestaltung-im-Betrieb/Psychische-Belastung/_functions/BereichsPublikationssuche_Formular.html?nn=8702130) [07.09.2018]
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2018): Elternfeedback-Fragebogen für das Friedrich-Schiller-Gymnasium Königs Wusterhausen [online] [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/mitwirkung/mitwirkungsgremien\\_in\\_brandenburg/elternbeirat/FB\\_Elternfragebogen.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/mitwirkung/mitwirkungsgremien_in_brandenburg/elternbeirat/FB_Elternfragebogen.pdf) [23.07.2018]
- Bloße, S. & Böttcher, S. (2011): Ein „Hoch“ auf die Ganztagschule? Akteursperspektiven im Vergleich. In Gängler, H. & Markert, T. (Hrsg.), Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis (S. 115-143). Weinheim: Juventa.
- Buddenberg, M. Wendt, H./ Hornberg, S. & Bos, W. (2014): Lehrerkooperationen an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In: Michael Pfeiffer (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale (Festschrift für Heinz Günter Holtappels) (S. 112-138). Münster/New York: Waxmann.
- Coelen, T./ Dollinger, B. (2012): Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule. In Bauer, U./ Bittlingmayer, U./ Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. (S. 763-777). Wiesbaden: Springer.
- Coelen, T./ Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS) (2018): Praxishilfe für die Elternarbeit in der Ganztagschule [online] <http://www.ganztaegig-lernen.de/praxis-hilfe-fuer-die-elternarbeit-der-ganztagsschule> [23.07.2018]
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS) (2017): Der Ganztage in Sachsen, Ganztage in Sachsen – Konsolidierung und qualitativer Ausbau. [online] <http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/der-ganztag-sachsen> [23.07.2018]
- Dollinger, S. (2013): 127 Tipps für die Ganztagschule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – Strukturwandel der Lehrerprofessionalität?, In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), Professionsentwicklung und Strukturreform. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217-245.
- Höhmann, K./ Kamski, I./ Schnetzer, T. (2012): Was ist eigentlich eine Ganztagschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS) (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Im Programm Ideen für mehr! Ganztägig lernen. Themenheft 06. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Kielblock, S. / Gaiser, J.M. (2016): Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres „Mehr an Zeit“. In: N. Fischer, J.P. Kuhn, C. Tilack (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Forschung und Praxis zur Qualität von Ganztagschulen (122-137). Imhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz 03.12. 2015. [online] abgerufen von: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagschulbericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagschulbericht.pdf) [06.09.2018]
- Little, J. W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. Teachers College Record, 91 (4), (S. 509- 536).
- Monitor Lehrerbildung (2018): Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Trend zur Ganztagschule? [online] abgerufen von: <https://monitor-lehrerbildung.de/web/artikel/Welche-Anforderungen-ergeben-sich-aus-dem-Trend-zur-Ganztagschule> [07.09.2018]
- Popp, U. (2014): Berufliche Anforderungen und Professionsbewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern an Ganztagschulen. Erfahrungen aus Österreich. In: Schulz-Gade, G./ Stecher, L. (Hrsg.): Seine Masche: Jahrbuch Ganztagschule 2014. Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. (S. 205-217). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.
- Rollett, W. (2013): Anforderungen an Lehrer\*innen in der Ganztagschule. In: Erdsiek-Rave, U./ John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Gute Ganztagschulen. (S. 73-77). Friedrich Ebert Stiftung: Berlin.
- Rothland, M. (2009) Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: Blömke, S./ Bohl, T./ Haag, L./ Lang-Wojtasik, G./ Sacher, W.: Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung (S. 494 - 501). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Serviceagentur Ganztägig Lernen Saarland (2018): Bildung und Erziehung in der Ganztagschule – Ideen für mehr Elternbeteiligung [online] <https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/fileadmin/Benutzer/schulleitung/ELTERN/GanztagschuleAG4.pdf> [23.07.2018]
- Speck, K. (2012): Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In: Appel, S./ Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulforschung - Lernlandschaft – Lebenswelt. (S. 56-66) Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.