

Berichte	Bd. 91, H. 3, 2017, S. 217–236	Leipzig
----------	--------------------------------	---------

Katharina HOFFMANN, Flensburg
 Holger JAHNKE, Flensburg

Schulische Bildung zwischen staatlichem Auftrag und ehrenamtlichem Engagement – zur Rolle des offenen Ganztagsangebots in den ländlichen Räumen Schleswig-Holsteins

School Education between State Mandate and Voluntary Work – The Role of Extracurricular Activities in the Rural Areas of Schleswig-Holstein (Germany)

Summary: In the context of declining population in many underdeveloped rural areas, maintaining high-quality education is a key challenge for future regional development. As a consequence of the so-called “PISA-shock”, all-day schooling was introduced as an innovation to the German school system without sufficient financial support. The quality and diversity of these extracurricular activities thus mostly depends on resources which are available locally. This paper shows that particularly in small peripheral communities, schools and local school authorities turn to volunteer engagement in order to establish and maintain extracurricular school activities. Larger secondary schools, however, can rely more on pedagogically qualified and permanent staff due to better resources. From the perspective of educational geography the results of our research indicate that on the one hand the introduction of extracurricular activities has led to additional guidance and education opportunities, but on the other hand the spatial disparities in the diversity and quality of educational provision are likely to be reproduced – or even intensified.

Keywords: geography of education, volunteering, all-day schooling, extracurricular activities, rural areas, spatial disparities – Bildungsgeographie, ehrenamtliches Engagement, Offene Ganztagsschule (OGS), Offene Ganztagsangebote (OGT), ländliche Räume, räumliche Disparitäten

1 Einleitung

Der sogenannte „PISA-Schock“ im Jahr 2000 hat in Deutschland eine neue Bildungsdebatte ausgelöst und bildungspolitische Entwicklungen angestoßen, deren Auswirkungen durchaus mit den Entwicklungen der Bildungsexpansion der 1960er bzw. 1970er Jahre vergleichbar sind. Im Gegensatz zur damaligen Situation des demographischen Wachstums durch die geburtenstarken Jahrgänge fallen die

jüngeren Bildungsdiskussionen in vielen ländlichen Räumen in eine Phase des Bevölkerungsrückgangs und drohender Schulschließungen. Die Aufrechterhaltung eines flächendeckenden schulischen Bildungsangebots gehört jedoch zu den Kernaufgaben der regionalen Daseinsvorsorge, um die Gleichwertigkeit der Lebensbedingungen auch in strukturschwachen Gebieten aufrechtzuerhalten. Zudem stellt Bildung eine Schlüsselressource für die zukünftige demographische, soziokulturelle und ökonomische Entwicklung dar.

Eine zentrale bildungspolitische Forderung war die zeitliche Ausdehnung der schulischen Bildungsangebote, deren Umsetzung jedoch weniger in Form von Ganztagschulen nach dem Beispiel der meisten europäischen Länder, sondern meist in Form der Organisation sogenannter „Offener Ganztagsangebote“ (OGT) erfolgte. Deren personelle Ausstattung und finanzielle Unterstützung beschränkte sich auf Koordinatoren¹ und Investitionsmaßnahmen, wohingegen die Lehrangebote bis heute im Wesentlichen durch projektbezogene Pro-Kopf-Zahlungen sowie Elternbeiträge getragen werden. Gleichzeitig wurde die Verantwortung für Organisation und Durchführung der OGTs auf die lokale Ebene des Schulträgers bzw. der einzelnen Schule übertragen, so dass Umfang und Qualität des Angebots von den lokal verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen abhängen.

Aufgrund dieser strukturellen Unterfinanzierung der nachmittäglichen Bildungsangebote sind viele offene Ganztagschulen auf das ehrenamtliche Engagement der Eltern und der übrigen ortsansässigen Bevölkerung angewiesen. Gerade in ländlichen Gemeinden, deren Bevölkerung sich bis heute häufig aus eher bildungsfernen Bevölkerungsgruppen zusammensetzt, können sich lokale Bildungsmilieus über die offene Ganztagschule perpetuieren. Somit besteht die Gefahr, dass die Einführung der offenen Ganztagschule in ländlichen Räumen nicht zu einem Abbau regionaler Benachteiligung beim Bildungszugang, sondern vielmehr zur Reproduktion oder gar zur Verstärkung bestehender räumlicher Ungleichheiten des Bildungsangebots und der Bildungschancen führt.

Der vorliegende Beitrag vermittelt einen Überblick über die Rolle des ehrenamtlichen Engagements in der schulischen Bildungsarbeit und stellt anschließend den Ausbau der unterschiedlichen Formen der Ganztagschule in seinen räumlichen Dimensionen vor. Dabei werden zum einen die Bundesländer, zum anderen die Kreise in Schleswig-Holstein betrachtet. Abschließend werden die Auswirkungen der Einführung des Offenen Ganztagsangebots auf bereits bestehende Stadt-Land-Disparitäten des lokalen Bildungsangebots anhand von drei ländlich gelegenen Beispielschulen näher beleuchtet.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit ist der Text in der grammatikalisch männlichen Form geschrieben. Die gewählten Formulierungen umfassen alle Geschlechter gleichermaßen und sollen in diesem Sinne verstanden werden.

2 Schulische Bildungsangebote als ehrenamtliche Tätigkeit

2.1 Schulische Bildungsangebote in räumlicher Perspektive

Räumliche Disparitäten des schulischen Bildungsangebots werden schon lange in der bildungsgeographischen Forschung untersucht. Bereits in den 1970er und 1980er Jahren wurden die räumlichen Verteilungsmuster sowie der wohnortnahe Zugang zu schulischen Bildungsangeboten analysiert. Der Blick richtete sich dabei v. a. auf die ungleiche räumliche Verteilung von Schulstandorten und die damit verbundenen ungleichen Bildungschancen der Wohnbevölkerung: Das oft zitierte „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ verkörperte die bestehenden milieubedingten, sozialen, geschlechtsspezifischen und räumlichen Dimensionen der Benachteiligung insbesondere in ländlich-peripheren Räumen. Dabei konzentrierte sich das Forschungsinteresse auf formale Bildungsangebote und -abschlüsse, die mit quantitativen Verfahren analysiert wurden (MEUSBURGER 1998; FREYTAG & JAHNKE 2015a; FREYTAG et al. 2015).

In der Folge der Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2000 wurde das bundesdeutsche Schulwesen von vielen Seiten einer grundlegenden Revision unterzogen. Ein wesentlicher Kritikpunkt war hierbei die geringe soziale Durchlässigkeit des Schulsystems, welches – zugespitzt formuliert – bestehende Bildungsunterschiede zwischen den Elternhäusern der Kinder reproduziert. Nahezu spiegelbildlich zum „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ wurde nun der „Junge mit Migrationshintergrund“ zur Symbolfigur der Schwäche des deutschen Bildungssystems. Entsprechend richtete sich das bildungspolitische Interesse stärker auf Schulen in benachteiligten städtischen Quartieren (FREYTAG & JAHNKE 2015b; GROOS 2015; NAST 2015). Die Diskussion richtete sich schnell auf eine Ausdehnung der schulischen Bildungsangebote, um den Einfluss der öffentlichen Schule in Bildungsprozessen zu stärken. Insbesondere Kindern aus bildungsfernen Familien sollte durch die systematische Einführung eines strukturierten Nachmittagsangebots der Zugang zu umfassenderer Bildung erleichtert werden (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014; KMK 2015; COELEN & ROTHER 2014). Der nachfolgende Ausbau des schulischen Ganztagsangebots erfolgte in zwei unterschiedlichen Formen: zum einen – im Sinne der klassischen Ganztagschule – als Ausdehnung der Unterrichtszeit und des formalen Bildungsangebots in den Nachmittag, zum anderen als ergänzendes, i. d. R. freiwilliges, außerunterrichtliches Bildungsangebots, dem sogenannten offenen oder ungebundenen Ganztags (vgl. Abschnitt 4). Damit wurden zwei Modelle etabliert, die sich nicht nur bezüglich der Teilnahmepflicht, sondern auch mit Blick auf den pädagogischen Anspruch, die Finanzierung sowie die formalen Qualifikationsanforderungen und die Beschäftigungsverhältnisse des Lehr- bzw. Betreuungspersonals grundsätzlich unterschieden (vgl. KMK 2015; STEG-KONSORTIUM 2015). Nach der ersten Bildungsexpansion der 1960er bzw. 1970er Jahre erlebte Deutschland somit in Folge des PISA-Schocks eine erneute Bildungsexpansion, deren Umsetzung jedoch weitgehend als non-formales und informelles Bildungsangebot erfolgte. Hierzu wurden neue Steuerungsinstrumente geschaffen, bei denen sowohl die finanzielle wie auch

die pädagogische Verantwortung auf die kommunale Ebene der Schulträger bzw. der Schulleitungen verlagert wurden.

In den ländlichen Räumen erfolgte der Ausbau der Ganztagschule überwiegend als freiwilliges außerunterrichtliches Bildungs- und Betreuungsangebot. Deren konkrete Umsetzung ist jedoch entscheidend von den ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen vor Ort abhängig, so dass insbesondere in finanzschwachen ländlichen Gemeinden der Ausbau häufig vom ehrenamtlichen Engagement der Eltern und Bewohner des Ortes getragen wird.

Somit besteht die Gefahr einer Zunahme der räumlichen Disparitäten des lokalen Bildungsangebots. Denn gerade in strukturschwachen ländlichen Gemeinden konnte beobachtet werden, dass aufgrund mangelnder Ressourcen die organisatorische und pädagogische Ausgestaltung des außerunterrichtlichen Angebots wesentlich auf das ehrenamtliche Engagement einzelner Schlüsselakteure baut (JAHNKE & HOFFMANN 2012).

2.2 Ehrenamtliches Engagement in der Bildungsarbeit

Das Adjektiv „ehrenamtlich“ wird in öffentlichen, politischen und medialen Diskussionen unterschiedlich verwendet und bezieht sich häufig auf eine freiwillige, i. d. R. unbezahlte Tätigkeit, die außerhalb der Erwerbsarbeit stattfindet und dem Gemeinwohl zugutekommt. Die Begriffsverwendung des „Ehrenamts“ hat sich inzwischen weitgehend von seiner ursprünglichen Bedeutung entfernt, so dass es keine einheitliche begriffliche Verwendung gibt: Je nach Disziplin, Zeitpunkt der Debatte und politischem Kontext wird von Ehrenamt, bürgerschaftlichem Engagement, freiwilligem Engagement, ehrenamtlicher Mitarbeit, politischer Partizipation, Freiwilligenarbeit, freiwilliger Tätigkeit oder ehrenamtlichem Engagement gesprochen (WINKLER 2011, 4; PRILLER 2010, 199; KÜNEMUND & SCHUPP 2008, 150; OLK 2002, 28). Unter dem Einfluss gesellschaftspolitischer Transformationsprozesse ist jedoch ein übergreifender Wandel vom „Ehrenamt“ zum „bürgerschaftlichen Engagement“ zu beobachten (EVERS et al. 2015; ZIMMER 2007).

Demgegenüber wird der Begriff des ehrenamtlichen Engagements eher selten und ohne semantische Differenzierung verwendet (EVERS et al. 2015, 7; HANBROICH 2015, 44). Er bezieht sich auf eine „Gemeinschaftsaktivität im persönlichen Lebensumfeld“ (ROSENBLADT 2009, 19), jenseits institutioneller Bindungen und Verpflichtungen. In diesem Verständnis ist ehrenamtliches Engagement als „ein individuelles Handeln [zu verstehen], das sich durch Freiwilligkeit, fehlende persönliche materielle Gewinnabsicht und eine Ausrichtung auf das Gemeinwohl auszeichnet“ (PRILLER 2010, 199).

Das ehrenamtliche Engagement und dessen zunehmende Bedeutung in schrumpfenden Regionen findet in der Raumforschung zunehmende Aufmerksamkeit (MEYER & MIGGELBRINK 2017). Insbesondere in ländlichen Regionen ist zu beobachten, dass der Rückzug des Staates aus der regionalen Daseinsvorsorge zunehmend durch zivilgesellschaftliches Engagement, beispielsweise durch die „LandFrauen“ oder durch organisierte Nachbarschaftshilfe, substituiert wird (NADLER 2017; SUARSANA 2017; FISCHER et al. 2017). Die Frage nach der Rolle des ehrenamtlichen Engagements im formalen und non-formalen Bildungsbereich

findet in diesen Beiträgen keine Berücksichtigung, so dass dieses bereits von PRIEMER (2015) grundsätzlich beklagte Forschungsdefizit auch in den jüngeren, raumbezogenen Arbeiten besteht.

Das skizzierte Aufmerksamkeitsdefizit ehrenamtlichen Engagements in der Bildungsarbeit steht jedoch in einem deutlichen Widerspruch zur alltäglichen Praxis, in der unbezahlte bzw. geringfügig entlohnte Bildungsarbeit heute zur Normalität gehört. Auf der Datengrundlage des ZiviZ-Survey (Zivilgesellschaft in Zahlen) wurde in einer repräsentativen Sonderauswertung die Schnittstelle zwischen Bildung und Erziehung sowie „Vereinen, [...] Stiftungen, gemeinnützige[n] GmbHs und Genossenschaften“ untersucht (PRIEMER 2015, 12). Hierbei wurde deutlich, dass sich Bildung zu einem der wichtigsten und dynamischsten Engagementfelder für gemeinnützige Organisationen (z. B. Stiftungen des bürgerlichen Rechts, Sportvereine oder Fördervereine an Schulen) entwickelt hat: „Jede vierte [befragte] Organisation ist im Bereich Bildung aktiv, für 14% ist Bildung der Haupttätigkeitsschwerpunkt“ (PRIEMER 2015, 8).

Im unmittelbaren Kontext Schule gehört das freiwillige, ehrenamtliche Engagement selbstverständlich zum Alltag aller beteiligten Gruppen. Zum einen engagieren sich Schüler häufig ehrenamtlich, auch wenn hier ein Rückgang des freiwilligen Engagements beobachtet wurde (TNS 2010). Auch von hauptamtlichen Lehrkräften wird erwartet, dass sie durch die Übernahme von Ämtern und zusätzlichen Aufgaben neben ihrer Kernaufgabe, der Unterrichtsgestaltung, zum außerunterrichtlichen Bildungsangebot an der Schule beitragen. Gemeinsam mit Schulsozialarbeitern, Jugendhelfern und weiterem hauptamtlichen Personal tragen sie durch freiwillige Mehrarbeit ganz wesentlich zur Qualitätssteigerung des schulischen Angebots bei.

Zudem unterstützen Eltern durch ihr freiwilliges Engagement das Schulleben in vielen Bereichen maßgeblich: Zum einen übernehmen sie klassische Ehrenämter wie z. B. Klassen- oder Elternpflegschaftsvertretungen; zum anderen können Eltern oder andere externe Freiwillige das hauptamtliche Personal entlasten, indem sie Lehrkräfte z. B. bei Klassenausflügen unterstützen oder ergänzende Bildungsangebote, beispielsweise in AGs, anbieten. Auch wenn Elternaktivitäten den Regelunterricht weder ersetzen noch diesem inhaltlich widersprechen dürfen, wird doch darauf hingewiesen, dass die Wettbewerbsfähigkeit einer Schule wesentlich vom Engagement der Eltern abhängig sein kann (APPELDORN & FRITSCH 2010, 4 f.).

Im schulischen Alltag können sich ehrenamtliche und hauptamtliche Tätigkeiten faktisch überschneiden; Haupt- und Ehrenamt unterliegen jedoch unterschiedlichen Funktions- und Handlungslogiken: Während die hauptamtlich angestellten oder verbeamteten Lehrkräfte in den Kategorien von Pflicht, Professionalität, Abstraktion und Wettbewerb agieren, orientiert sich das ehrenamtliche Engagement stärker an Freiwilligkeit, Selbstbestimmung, Kooperation und Lebenspraxis. Diese Diskrepanz kann im täglichen Miteinander zu Spannungsfeldern führen, unterstreicht jedoch v. a. die unterschiedlichen Güte- und Qualitätskriterien, welche institutionell angelegt werden (RAUSCHENBACH 2013, 29–32).

Vor diesem Hintergrund gilt es mit Blick auf den Ausbau der ganztägigen Bildungsangebote zwischen dem Einsatz von hauptamtlichen, formal qualifizierten

Lehrkräften in den gebundenen Ganztagschulen und den geringer qualifizierten oder ehrenamtlichen Lehr- und Betreuungskräften im offenen, außerunterrichtlichen Ganztagsangebot zu unterscheiden. Wie im vorliegenden Beitrag am Beispiel einzelner Schulen in Schleswig-Holstein gezeigt wird, folgt die Einstellung von Ehrenamtlichen grundsätzlich nach anderen Kriterien und nach anderen Vertragswerken.

Die skizzierte Unschärfe des Begriffs „ehrenamtlich“ erweist sich in der Forschungspraxis als problematisch, da auch bei Befragungen unterschiedliche Begriffsverständnisse anzutreffen sind. In der alltäglichen Zuordnungspraxis – aber auch in Befragungen – kann es im Umgang mit dem Begriff Ehrenamt immer wieder zu Missverständnissen kommen, da „ehrenamtlich“ häufig mit „unbezahlt“ gleichgesetzt wird (FAUBEL 2013, 367). Ehrenamtliche Tätigkeiten sind jedoch nicht zwangsläufig unentgeltlich, sie unterscheiden sich aber arbeits- und steuerrechtlich grundlegend von Lohn- oder Erwerbsarbeit, da die mögliche Vergütung meist über Aufwandsentschädigungen bzw. Honorare erfolgt und bis zu einem gewissen Umfang steuerbefreit ist.

Vor dem Hintergrund eigener qualitativer Fallstudien im ländlichen Raum – deren Untersuchungsdesign später vorgestellt wird – konnte festgestellt werden, dass es unterschiedliche Interpretationen des Begriffs „Ehrenamt“ gibt. Übereinstimmung bestand unter den Befragten lediglich darüber, dass im ehrenamtlichen Engagement keine materiellen Gewinnabsichten im Vordergrund stehen dürfen, auch wenn die Tätigkeit durch eine Aufwandsentschädigung bzw. ein Honorar vergütet wird; nur selten wurde das Ehrenamt auf eine gänzlich unentgeltliche Tätigkeit beschränkt. Alle Aussagen bezogen sich auf die Tätigkeiten im OGT, welches sich als ein zentrales Betätigungsfeld des ehrenamtlichen Engagements im Bildungsbereich etabliert hat.

3 Der Ausbau des schulischen Ganztagsangebots

Angestoßen durch Fördermittel des Bundes im „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB 2003–2007) wurde seit der Jahrtausendwende der Auf- und Ausbau von ganztägigen Bildungsangeboten schrittweise vorangetrieben. Die Umsetzung des Ganztagsangebots erfolgte durch die einzelnen Länder, auf Bundesebene wurden über die Kultusministerkonferenz (KMK) lediglich formale Mindestkriterien für anerkannte Ganztagschulen festgelegt. Diese betreffen die Frequenz (mindestens drei Tage pro Woche mit mindestens sieben Stunden), die Bereitstellung eines Mittagssessens in der Schule sowie die organisatorische und konzeptionelle Einbindung in den Schulablauf (KMK 2013, 4 f.). Je nach Verbindlichkeit der Teilnahme werden von der KMK drei unterschiedliche Formen von Schulen im Ganztagsbetrieb unterschieden (KMK 2013, 5):

- die *voll gebundene Form*, bei der alle Schüler zur regelmäßigen Teilnahme im genannten Umfang verpflichtet sind;
- die *teilweise gebundene Form*, an der nur ein Teil der Schüler (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen) regelmäßig verpflichtend teilnimmt, sowie
- die *offene Form*, in der einzelne Schüler auf eigenen Wunsch an ausgewählten außerunterrichtlichen Angeboten partizipieren.

3.1 Ausbau der Ganztagschulen in den deutschen Bundesländern

Entsprechend erfolgte der Ausbau der Ganztagschulen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, sowohl in der Intensität wie auch in der Form der Umsetzung. Bundesweit hatten im Jahr 2015 nahezu zwei Drittel (64,6%) aller öffentlichen und privaten Schulen ein Ganztagsangebot (KMK 2016, Tab. 1.1). Betrachtet man darüber hinaus die einzelnen Schultypen, so variierte ihr Anteil zwischen 86,9% für die Integrierten Gesamtschulen (IGS) und 53,3% für die Grundschulen (Tab. 1). Auch an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (77,9%), an Hauptschulen (69,6%) und an Förderschulen (69,0%) lag der Anteil überdurchschnittlich hoch. Diese hohen Werte unterstreichen die Intensität des Ausbaus von Ganztagschulen, gleichwohl dürfen sie nicht darüber hinwegtäuschen, dass nur ein geringer Teil dieser Schulen tatsächlich in der voll gebundenen Form angeboten wird: Lediglich bei den Integrierten Gesamtschulen wird etwa die Hälfte (43,6% aller IGS) als voll gebundene Ganztagschule betrieben und auch bei den Förderzentren liegt der Anteil mit 29,9% recht hoch. Demgegenüber ist bei den Grundschulen die gebundene Form mit 2,1% eine Ausnahmeerscheinung – auch gegenüber den offenen Angeboten, die nahezu an der Hälfte (44,8%) aller Grundschulen angeboten wird (KMK 2016, Anhang 4–14).

Tab. 1: Anteil bzw. Teilnehmerquote der Ganztagschulen an allen öffentlichen und privaten Schulen in Deutschland im Schuljahr 2014/15 (KMK 2016: Anhang 4–14, 35–42; eigene Zusammenstellung (aufgrund von Rundungen können die Zeilensummen leicht abweichen))

Tab. 1: Share resp. participation rate of public and private all-day schools in Germany in the school year of 2014/2015 (KMK 2016: appendix 4–14, 35–42; compiled by authors (due to rounding up the row total can vary slightly))

	Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen				Teilnehmerquote (Anteil der am Ganztagsangebot teilnehmenden Schüler)		
	Summe	voll gebundene Form	teilweise gebundene Form	offene Form	Summe	gebundene Form	offene Form
Grundschule	53,3%	2,1%	6,5%	44,8%	33,1%	6,0%	27,1%
Gymnasium	59,6%	10,3%	7,9%	41,4%	31,3%	11,2%	20,2%
Integrierte Gesamtschule	86,9%	43,6%	15,0%	28,3%	74,5%	59,3%	15,3%
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	77,9%	17,1%	30,0%	30,9%	51,4%	33,6%	17,7%
Hauptschulen	69,6%	15,7%	19,5%	34,3%	41,7%	30,4%	11,3%
Förderschulen	69,0%	29,9%	8,4%	30,7%	52,7%	36,3%	16,5%

Mit Blick auf die bildungspolitischen Ziele und die zu erwartenden pädagogischen Auswirkungen sind aber nicht nur die Angebote der Schulen, sondern v. a. die Teilnahmequoten der Schüler bedeutsam. Diese liegen an allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft für das Schuljahr 2014/15 bundesweit mit 37,7% deutlich unter dem Anteil der Schulangebote, wobei wiederum die Quoten an den integrierten Gesamtschulen mit annähernd drei Viertel (74,5%) erwartungsgemäß am höchsten liegen. Demgegenüber nimmt nur jeder dritte Grundschüler (33,1%) an Ganztagsangeboten teil. Die Beteiligung an Ganztagsangeboten ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich: Während in den Stadtstaaten Hamburg (88,3%) und Berlin (64,2%) mehr als jeder zweite Schüler eine Ganztagschule besucht, liegen diese Werte in vielen Flächenländern deutlich niedriger: Bayern (15,0%), Baden-Württemberg (21,4%) sowie Schleswig-Holstein (25,6%) (KMK 2016, Anhang 35–42). Hinzu kommt, dass die Teilnahmequote keine Aussage über den zeitlichen Umfang der Teilnahme erlaubt, denn statistisch genügt die Anmeldung zu einem einzigen Angebot, um als teilnehmender Schüler in die Statistik einzugehen.

3.2 Der Ausbau schulischer Ganztagsangebote in Schleswig-Holstein

Betrachtet man den quantitativen Ausbau des öffentlichen und privaten Ganztagschulangebots in Schleswig-Holstein, so zeigt sich, dass sich die Anzahl der öffentlichen Schulen mit einem Ganztagsangebot vom Schuljahr 2005/2006 bis zum Schuljahr 2015/16 von 255 auf 502 nahezu verdoppelt hat. Die stärkste Dynamik lag in den Jahren der frühen Förderung durch die Bundesfördermittel, deren Beendigung im Jahr 2009 den Ausbau deutlich verlangsamt hat. Gleichwohl stieg die Zahl der anerkannten Ganztagschulen seit dem Schuljahr 2009/10 wieder kontinuierlich an (vgl. Abb. 1). Mit einem Anteil von 60,6% aller privaten und öffentlichen Schulen ist das Ganztagesangebot 2014/15 mit dem Bundesdurchschnitt (59,9%) vergleichbar (KMK 2016, Anhang 1).

Die erkennbare Dynamik im institutionellen Ausbau des Ganztagsangebots in Schleswig-Holstein ist jedoch mit Blick auf die Form des Ganztagsangebots zu differenzieren, da gebundene und offene Ganztagschulen hinsichtlich ihrer pädagogischen Wirksamkeit unterschiedlich zu bewerten sind. Abbildung 1 verdeutlicht, dass sich der starke Ausbau der Ganztagschulen im letzten Jahrzehnt fast ausschließlich auf offene Angebote bezieht, wohingegen bei den gebundenen Ganztagschulen lediglich ein moderater Anstieg von 22 auf 31 zu verzeichnen ist. Gebundene Ganztagschulen finden sich primär an (ehemaligen) kooperativen und integrierten Gesamtschulen bzw. seit 2009 an neu eingerichteten Ganztagschulen in sogenannten „sozialen Brennpunktgebieten“. Im Bereich der Gymnasien gibt es in Schleswig-Holstein lediglich eine teilweise gebundene Ganztagschule mit Standort in Kiel.

Grundsätzlich weist auch die räumliche Verteilung beider Ganztagschulformen auf die verschiedenen Stadt- und Landkreise in Schleswig-Holstein ein auffälliges räumliches Muster auf. Denn die Angebote gebundener Ganztagschulen konzentrieren sich in den Städten Kiel, Neumünster, Lübeck, Flensburg und Rendsburg sowie in den Hamburger Umlandkreisen Pinneberg, Stormarn, Herzogtum

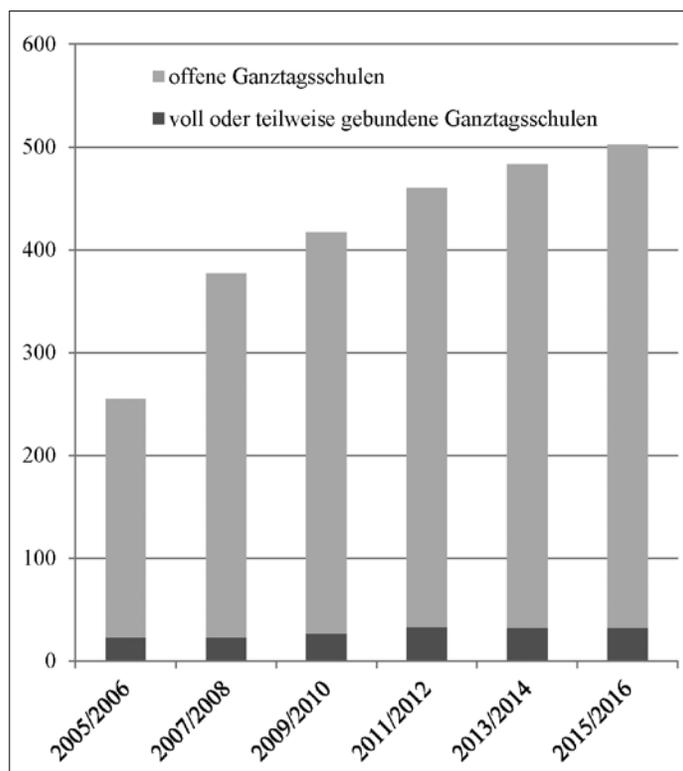


Abb. 1: Anzahl der öffentlichen offenen oder gebundenen Ganztagschulen in Schleswig-Holstein in den Schuljahren 2005/2006 bis 2013/2014 (eigene Darstellung; Datenquelle: MSB 2017)

Fig. 1: Number of open or compulsory public all-day schools in Schleswig-Holstein in the school years 2005/2006 until 2013/2014 (author's presentation; source: MSB 2017)

Lauenburg und Segeberg. Demgegenüber gibt es in den peripheren und strukturschwachen Landkreisen Steinburg, Nordfriesland, Plön und Schleswig-Flensburg ausschließlich OGS (vgl. Abb. 2).

Diese Zahlen sagen – wie bereits erwähnt – wenig über die tatsächliche Teilnahme der Schüler am Ganztagsangebot aus. Vielmehr zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem institutionellen Angebot und der tatsächlichen Bildungsteilnahme, denn lediglich 25,6% aller Schüler nahmen 2014/15 in Schleswig-Holstein an Ganztagsangeboten teil (Deutschland 37,7%). Auch hier weisen die Integrierten Gesamtschulen mit 36,8% (2014/15) den höchsten Anteil auf, während bei Grundschulen (19,1%), Gymnasien (20,8%) und Schularten mit mehreren Bildungsgängen (25,6%) deutlich niedrigere Werte erreicht werden (KMK 2016, Anhang 36–42).

Entsprechend entwickelte sich in Schleswig-Holstein – wie auch in vielen anderen Bundesländern – ein breites Spektrum konkreter Ausgestaltungen der schu-

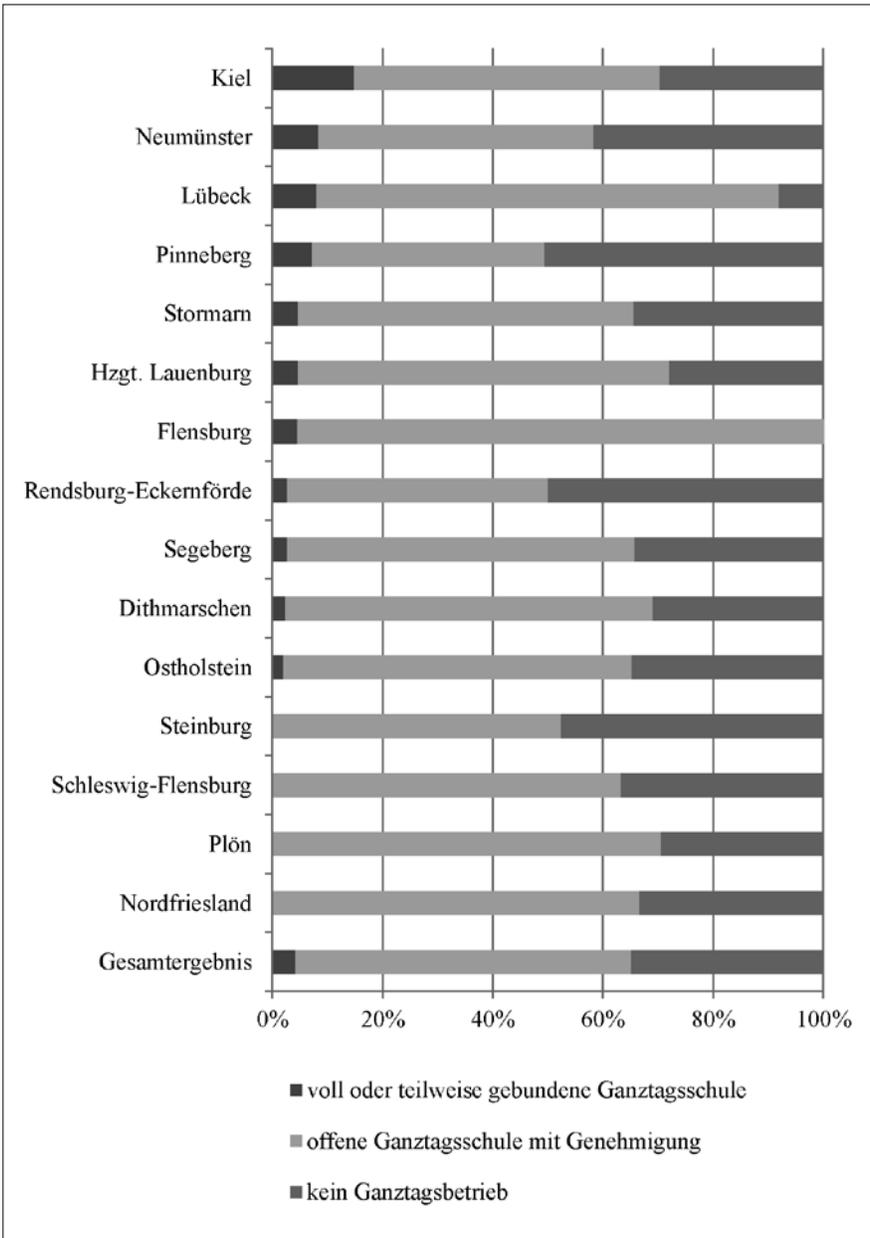


Abb. 2: Anteil der offenen und gebundenen öffentlichen Ganztagssschulen an allen öffentlichen Schulen in den Kreisen Schleswig-Holsteins im Schuljahr 2015/2016 (eigene Berechnung und Darstellung; Datenquelle MSB 2017)

Fig. 2: Share of open and compulsory public all-day schools in relation to all public schools in the districts of Schleswig-Holstein in the school year 2015/2016 (author's calculation and presentation; source: MSB 2017)

lichen Ganztagsangebote, die sowohl in der Organisationsstruktur, im zeitlichen Umfang, in der Qualität und Breite des pädagogischen Angebots wie auch in den Finanzierungsmodellen stark variieren. Dies wird im Folgenden näher untersucht.

3.3 Der strukturelle Ausbau des Offenen Ganztagsangebots in Schleswig-Holstein

Die schleswig-holsteinische Landesregierung hat zusätzlich zum „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zwischen 2003 und 2007 ein Mittelvolumen von ca. 32 Mio. € zur Förderung von Investitionen für den Ganztagsausbau zur Verfügung gestellt (KAGELMACHER & HOLLMER 2010, 173 f.). Der Schwerpunkt der Bildungspolitik des Landes lag hierbei von Anfang an auf dem Modell des freiwilligen bzw. offenen Ganztagsangebots, welches inzwischen an 507 (2016) Schulstandorten des Landes angeboten wird.

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen wurden die verfügbaren Haushaltsmittel für die Betriebskosten – d. h. Personal- und Sachkosten – der OGS von 6,8 Mio. € (2011–2014) auf 7,8 Mio. € (2015), 8,14 Mio. € (2016) und schließlich auf 9,68 Mio. € (2017) sukzessive erhöht (MSB 2017). Die Höhe der pro Einrichtung bewilligten Mittel richtet sich nach dem zeitlichen Umfang des Angebots, der Anzahl der Teilnehmer und der Schulform. Zur Genehmigung als OGS bedarf es neben der Erfüllung der KMK-Mindeststandards zusätzlicher Zuwendungsvoraussetzungen, die für den aktuellen Zeitraum in den Förderrichtlinien 2014 bis 2016 festgelegt sind: Neben der Durchführung in Räumlichkeiten der Schule oder des Schulträgers kommt der Ausgestaltung der pädagogischen Konzepte eine größere Bedeutung zu. Hierzu gehören die Formulierung pädagogischer Grundsätze sowie Angaben zur Finanzierungsstruktur, zur Trägerschaft, zu den Kooperationspartnern und zur konkreten Ausgestaltung des Angebots. Neben dem Beschluss durch die Schulkonferenz und der Verankerung im Schulprogramm muss das pädagogische Konzept durch die Schulaufsicht und den Träger der öffentlichen Jugendhilfe bewilligt werden. Anders als bei den vorangegangenen Investitionsprogrammen sieht die aktuelle Landesförderung für Ganztagsangebote auch die Finanzierung von Personal- und Sachausgaben in Höhe von bis zu 70% vor. Dabei ist die Finanzierung von zusätzlichen Unterrichtsstunden durch ausgebildete Fachlehrkräfte explizit von der Förderung ausgeschlossen; lediglich zwei Lehrerwochenstunden (LWS) sind für die Organisation und Koordination je OGS förderfähig (MBW 2013).

Im Gegensatz zu den gebundenen Ganztagschulen, denen pro 25 Schüler sechs zusätzliche LWS zur Verfügung stehen, erfolgt der Ausbau des OGS-Angebots in Schleswig-Holstein nicht durch die Aufstockung der verfügbaren Unterrichtskapazitäten durch staatlich anerkannte, fachlich voll ausgebildete Lehrer, sondern durch lokale Kooperationen mit weiterem Lehr- und Betreuungspersonal, dessen Qualifikationsprofil nicht näher festgelegt ist. Der Ausbau des OGS-Angebots wird somit vom Bildungsministerium (MBW bzw. MSB) als Träger der inneren Schulangelegenheiten auf die lokale Ebene der Schule bzw. des Schulträgers und der Kommune als Verantwortliche der äußeren Schulangelegenheiten übertragen. Die tatsächliche Trägerschaft der OGS kann entweder vom Schulträger selbst übernommen oder an „freie und öffentliche Träger der Jugendhilfe, Eltern- und Schulvereine sowie sons-

tige Maßnahmen- und Projektträger“ (MBW 2013) abgegeben werden. Zusätzlich kommt der Jugendhilfe eine wichtige Rolle zu, da diese dem pädagogischen Konzept der OGS zustimmen muss. Die Förderung durch Landesmittel ist weiterhin an eine Komplementärfinanzierung im Umfang von 50 % gebunden, welche der Träger des OGT-Angebots durch Eigenleistung aufbringen muss. Dies können sowohl öffentliche Mittel wie auch Spenden oder Elternbeiträge sein (MBW 2013). Für die Umsetzung der Anstellungsverträge der Beschäftigten im OGT-Angebot wurde im Auftrag des Landes ein Leitfaden entwickelt (NEBENDAHL & FRANCKE 2014).

Die Anstellung von Personen in der OGS kann in unterschiedlichen institutionellen Konstellationen erfolgen – zum einen direkt zwischen dem Träger des OGT und den einzelnen Lehr- bzw. Betreuungspersonen, zum anderen zwischen dem Träger und einem institutionellen Kooperationspartner wie beispielsweise einer gemeinnützigen Organisation. In beiden Fällen sollten den Vereinbarungen schriftliche Verträge zugrunde liegen, für deren Ausgestaltung das Land Schleswig-Holstein eine Handreichung zur Verfügung stellt (NEBENDAHL & FRANCKE 2014). Die Träger haben die Möglichkeit, Beschäftigungsverhältnisse in Form eines Arbeitsvertrages, eines Vertrags mit freien Mitarbeitern oder einer ehrenamtlich unentgeltlichen Tätigkeit zu begründen; vereinzelt lassen sich auch Werkverträge mit Einzelpersonen finden. Alternativ werden Kooperationspartner mit der Übernahme des Angebots beauftragt, die dann ihrerseits Einzelpersonen – gegebenenfalls auch ehrenamtlich – beschäftigen. Alternativ besteht die Möglichkeit, Verträge mit Kooperationspartnern bzw. mit deren Betreuungspersonen zu schließen, die über Pauschalen abgegolten werden, die gegebenenfalls auch als ehrenamtliche Tätigkeit verstanden werden können.

Viele Beschäftigte im OGT sind bereits in einem arbeitsrechtlichen Beschäftigungsverhältnis und generieren über Honorare oder Aufwandsentschädigungen ergänzend zu ihrer tariflichen Vergütung geringfügige Nebeneinkünfte, die im Rahmen der sogenannten Übungsleiterpauschale von bis zu 2.400 € pro Jahr teuer- und sozialversicherungsbefreit ist. Da der schulische Ganztagsbetrieb eine gemeinnützige Einrichtung darstellt, fallen alle hier generierten Einkünfte unter die sogenannte Übungsleiterpauschale, die zusätzlich zur Ehrenamtspauschale (z. Zt. 720 € pro Jahr) steuerbefreit ist (NEBENDAHL & FRANCKE 2014, 16–37).

Ausgenommen von dieser Möglichkeit der Nebentätigkeit sind die Lehrpersonen der Schule, da der OGT als schulische Veranstaltung unter das Hauptamt der Lehrkräfte fällt (MBW 2012). Gleichmaßen können auch Schüler nicht als freie Mitarbeiter oder Honorarkräfte beschäftigt werden, sondern lediglich in Form eines Arbeitsverhältnisses (Nebendahl & Francke 2014, 18). Hier gilt – wie für alle übrigen Arbeitsverträge seit 2013 – der Landesmindestlohn von 9,18 € pro Stunde (MBW 2014, 1 f.; MBW 2013). Selbstständig Beschäftigte, freie Mitarbeiter sowie Honorarkräfte sind grundsätzlich vom Mindestlohn ausgenommen; ihre Bezüge können frei ausgehandelt werden (NEBENDAHL & FRANCKE 2014, 51).

Vor dem Hintergrund der vorgestellten vertraglichen Rahmenbedingungen wurden die Angebote und die Beschäftigungsverhältnisse im OGT von drei Schulstandorten im nördlichen Schleswig-Holstein exemplarisch untersucht. In den beiden Landkreisen Schleswig-Flensburg und Nordfriesland gibt es bis heute keine

gebundene öffentliche Ganztagschule, während der Anteil der OGS mit 67% (Schleswig-Flensburg) bzw. 63% (Nordfriesland) recht hoch ist (MBW 2013).

4 Das Ehrenamt in der Praxis der ganztägigen schulischen Bildungs- und Betreuungsarbeit

Auf der Grundlage einer vorangegangenen Erhebung aller Bildungs- und Kulturangebote und deren Kooperationen in den Ämtern, Gemeinden und amtsfreien Gemeinden im Kreis Schleswig-Flensburg konnte herausgefunden werden, dass Bildungs- und Kulturarbeit in den ländlichen Räumen grundsätzlich vom Ehrenamt und ehrenamtsähnlichen Beschäftigungsverhältnissen getragen wird. Dabei konnte gezeigt werden, dass v.a. in der Ausgestaltung des OGT-Angebots das ehrenamtliche Engagement der lokalen Ortsbevölkerung eine zentrale Rolle spielt (JAHNKE & HOFFMANN 2012, 2015).

4.1 Methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Analyse der OGT-Angebote von 16 Grundschulen und 14 Gemeinschaftsschulen im Kreis Schleswig-Flensburg. Sie verdeutlicht das Spektrum bestehender Organisations- und Angebotsstrukturen sowie die Rolle der Kooperationsbeziehungen für die kommunale Entwicklung (JAHNKE & HOFFMANN 2012, 56–69). Darauf aufbauend wurden im Jahr 2016 drei Fallstudien unternommen, welche neben den Bildungs- und Betreuungsangeboten die Steuerung und Umsetzung der OGT-Angebote genauer in den Blick nahmen. Dabei standen Experteninterviews mit den jeweils verantwortlichen Schlüsselakteuren im Bereich der Organisation der OGS-Angebote im Zentrum. Das Ziel bestand darin, die Rolle ehrenamtlicher Tätigkeiten sowohl in den Organisations- und Verwaltungsstrukturen wie auch im Kurs- und Betreuungsangebot zu betrachten. Hierzu wurden die vertraglichen Grundlagen der einzelnen Beschäftigungsverhältnisse sowie die formalen Qualifikationen der einzelnen Personen dokumentiert. Die Auswahl der drei Schulstandorte – zwei Grundschulen und eine Sekundarschule – erfolgte primär nach strukturellen Kriterien hinsichtlich der Schulgröße, ihrer Lage im ländlichen Raum sowie der Organisations- und Verwaltungsstrukturen des OGT-Angebots. Aus Gründen der aktuellen Wettbewerbssituation zwischen Schulen werden die Standorte anonymisiert behandelt.

Der nach Schülerzahl kleinste ausgewählte *Standort A*, welcher ca. 20 Kilometer weit entfernt zum nächsten Oberzentrum liegt, ist eine Grundschule mit knapp über 90 Schülern (Schulhalbjahr 16/17). Es handelt sich um eine eigenständige „Dorfschule“, die hinsichtlich der Steuerung weitgehend als organisatorische Einheit erscheint. Lediglich die Vertragsabschlüsse des ehrenamtlich engagierten Personals werden durch den ortsansässigen Kulturring abgeschlossen.

Standort B zählt über 100 Schüler (Schulhalbjahr 16/17) und liegt in einer Distanz von über 40 Kilometern zum nächsten Oberzentrum. Während die Grundschule selbst eigenständig ist, wird die OGS über eine externe Organisationsstruktur gesteuert, die als gemeinnütziger Verein mehrere OGS an unterschiedlichen Schulen koordiniert und betreut.

Bei *Standort C* handelt es sich um ein kombiniertes OGT-Angebot eines größeren Sekundarschulkomplexes in einem ländlichen Zentralort. Der Schulkomplex befindet sich ca. 20 Kilometer zum nächstgelegenen Oberzentrum. Die Aktivitäten im OGT werden von zwei Sekundarschulen angeboten und von einem hauptamtlichen Sozialpädagogen organisiert, der sowohl für Koordinations- und Verwaltungsaufgaben wie auch für Betreuungsaufgaben zuständig ist.

Insgesamt wurden mit Hilfe von Experteninterviews sieben Schlüsselpersonen – je Standort zwischen zwei und drei Personen – interviewt, die für Organisation und vertragliche Ausgestaltungen des Personals im OGT verantwortlich waren. Die Experteninterviews erstreckten sich durchschnittlich über 90 Minuten, erfolgten auf Grundlage der jeweils aktuellen Kursprogramme und richteten sich auf die Analyse der vertraglichen Grundlagen der Beschäftigten sowie deren Qualifikationen. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse entlang der organisatorischen und administrativen Rahmenbedingungen des OGT-Personals sowie hinsichtlich der Frage nach der differenzierten Ausgestaltung des OGT-Angebots durch die jeweilige pädagogische und fachliche Profession des Personals für das Erhebungsjahr 2016 dargestellt. Begründet durch den qualitativen Forschungszugang sind die Untersuchungsergebnisse zur Rolle des Ehrenamts im OGT-Angebot für die ausgewählten Schulgrößen nicht repräsentativ, es werden vielmehr exemplarisch strukturelle Unterschiede zur ehren- und hauptamtlichen Ausgestaltung des ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebots aufgezeigt.

4.2 Die praktische Ausgestaltung der Offenen Ganztagsangebote

Das inhaltliche Spektrum der OGT-Angebote, die in der Anzahl um das Doppelte am *Standort C* verfügbar sind, umfasst an allen drei Schulen Kurse in den Bildungsbereichen Betreuung und Lernförderung, Hauswirtschaft, Musik und Kunst sowie Sport, jedoch in unterschiedlicher Intensität. Während die *Standorte A* und *B* v. a. Sportkurse sowie Angebote aus dem musisch-künstlerischen Bereichen vorhalten, hat *Standort C* ein breites Angebot im musisch-künstlerischen Bereich sowie ein breites Spektrum rund um Lernförderung bzw. lernstandspezifische Kurse, die beispielsweise von Prüfungsvorbereitungen über Sprachkurse bis hin zu Forschungswerkstätten reichen. Zwar steht am größeren Standort ein in Anzahl und Vielfalt breiteres Angebot zur Verfügung, allerdings verzeichnen beide Grundschulen (im Gegensatz zu *Standort C* reine Grundschulen, ohne räumliche Anbindung an eine weiterführende Schule) eine höhere Teilnahmequote.

An *Schule C* sind von 1.700 potenziellen Teilnehmern lediglich etwa 200 Schüler in ca. 280 Teilnehmerstunden pro Woche am Angebot angemeldet. Die geringen Teilnahmequoten zeigen, dass in der Altersstruktur der Sekundarschule ein geringerer Betreuungsbedarf besteht und vielmehr die Attraktivität des Angebots zu einer selektiven Teilnahme ermutigt.

An den untersuchten Grundschulen liegen die Teilnehmerquoten hingegen zwischen 50 und 80%. Entsprechend konnte gezeigt werden, dass die Bildungsversorgung im Bereich informeller und non-formaler Angebote der OGS am untersuchten zentralen Ort umfassender ist. Einem besseren Bildungsangebot folgt jedoch nicht zwangsläufig eine höhere Bildungsbeteiligung bzw. ein größerer Bildungs-

erfolg. Rein quantitative Erhebungen des OGS-Angebots lassen entsprechend kaum Rückschlüsse auf die tatsächliche Bildungsbeteiligung und deren Effekte zu.

Die pädagogische und organisatorische Verantwortung von *Standort A* liegt bei der Schulleitung, dessen Vertragsbasis im Lehrerwochenstundenkontingent des Arbeitsvertrags liegt. Die stellvertretende OGS-Leitung, die operativ organisatorische Aufgaben übernimmt und in pädagogische Rücksprachen eingebunden ist, wird über einen Kursleitervertrag mit einer Übungsleiterpauschale über 9,18 € vergütet. Hingegen übernimmt der Vorsitz des Trägers des ortsansässigen Kulturrings die administrative Tätigkeit der Vertragsausgestaltung, dessen Tätigkeit auf keinem Vertrag basiert und unentgeltlich – auch ohne Aufwandsentschädigung – durchgeführt wird. Träger des OGT-Angebots des *zweiten Grundschulstandorts (B)* ist ein gemeinnütziger Verein, der pädagogische, organisatorische und administrative Aufgaben übernimmt. Eine vom Träger mit einem Arbeitsvertrag angestellte Sozialpädagogin als pädagogische Bereichsleitung steht als Bindeglied für die Belange von OGT-Angeboten von insgesamt vier Schulen und verfügt über eine halbe Stelle. Bei *Schule C* ist der Schulträger gleichzeitig Träger der OGS, deren Verwaltung und Organisation in der Hand eines hauptamtlich angestellten Sozialpädagogen liegt, der zu 75 % Verwaltungsaufgaben und zu 25 % seiner Arbeitszeit in der Betreuung tätig ist. Schulträger und Schulleitung spielen in der Ausgestaltung der OGS eine untergeordnete Rolle.

Sämtliche zwölf Vereinbarungen mit Kursleiterverträgen sind an *Schule A* durch den Ortskulturring formalisiert und auf der Grundlage einer Übungsleiterpauschale über 9,18 € begründet, wobei nicht zwischen Verträgen oder Vergütungen hinsichtlich der Betreuungszeiten während der Mittagessen- und Hausaufgabenzeit – den sogenannten OGS-Angestellten – oder der Kurszeiten im Rahmen von externen Kursleitern differenziert wird. Knapp die Hälfte der über freie Mitarbeit beschäftigten Personen ist ebenfalls am Vormittag als Schulbegleiter für Inklusionskinder angestellt. Dies basiert auf einer Anstellung bei einem anderen Träger, so dass die Kursleiterverträge ein zusätzliches Beschäftigungsfeld darstellen. Mit Ausnahme der Schulsozialarbeit, die auf Grundlage eines Arbeitsvertrags erfolgt, erhalten alle übrigen Kursleitungen lediglich Übungsleiterhonorare.

Ein ausgewogeneres Verhältnis bezüglich des haupt- und ehrenamtlich durchführenden Personals wird am *zweiten Grundschulstandort (B)* sichtbar: Mittagessen- und Hausaufgabenbetreuung sowie das freie Spiel werden durch zwei hauptamtliche Erzieher mit Arbeitsverträgen über halbe Stellen gesichert, die zugleich die ehrenamtlichen Kursleiter betreuen. Im Bereich des Ehrenamts sind acht externe Kursleiter vertraglich als Übungsleiter beschäftigt, die eine Aufwandsentschädigung von 10 € pro Stunde erhalten.

Die Personalstruktur am *Standort C*, dem Sekundarschulkomplex, unterscheidet sich grundlegend von den zuvor beschriebenen Schulen: Betreuung und Kursleitungen werden zum einen durch Arbeitsverträge mit professionellen pädagogischen Angestellten (Lehrer, Sozialpädagoge, Erzieher) abgedeckt, wobei Lehrpersonen mehrheitlich über zugewiesene LWS indirekt durch das Land finanziert werden. Darüber hinaus gibt es eine angestellte Erzieherin im Jugendzentrum der Gemeinde, die mit einer Viertelstelle als Betreuungsperson beim Schulträger

in der OGS arbeitet. Das OGT-Angebot wird mit Verträgen über unentgeltliche Tätigkeiten als freie Mitarbeiter gedeckt; das Stundenhonorar liegt zwischen 15 und 56 €. Zudem bestehen Kooperationsvereinbarungen mit der Kreismusikschule und vier Vereinen. Vereinzelt Lehrer, ein Trainer des ortsansässigen Vereins sowie zwei Schüler der Schule engagieren sich unentgeltlich ohne Aufwandsentschädigung für das aktiv gestaltete OGT-Angebot. Schüler der eigenen Schule dürfen keine Übungsleiterpauschalen erhalten, ihre Leistung wird hier über Gutscheine honoriert.

5 Diskussion und Einordnung

In allen Schulen spielt das Ehrenamt in der Durchführung des OGT eine wichtige Rolle, wobei dieses an den beiden Grundschulen als tragender und an der betrachteten Sekundarschule als ergänzender Bestandteil fungiert. Während an den kleineren Standorten das gesamte außerunterrichtliche Angebot oder zumindest das gesamte Kursangebot durch das Ehrenamt bereitgestellt wird, verfügt der größere Schulkomplex über eigene Ressourcen. Durch diese können zusätzliche pädagogische Mitarbeiter hauptamtlich eingestellt werden, freie LWS in das Nachmittagsangebot integriert sowie angemessene Honorare für professionelle Angebote bezahlt werden. Die kleinen Standorte sind hingegen stärker von den Ressourcen des Schulträgers abhängig oder stützen sich auf das ehrenamtliche Engagement von Einzelpersonen, um die strukturelle Unterfinanzierung durch das Ministerium zu kompensieren.

Auf Grundlage der durchgeführten Untersuchung können keine Aussagen über die pädagogische Qualität der unterschiedlichen OGT-Angebote getroffen werden. Die im außerunterrichtlichen Angebot maßgeblich aktiven Personen leisten zwar Bildungs- bzw. Betreuungsarbeit, sie sind aber weder als Lehrpersonen noch als pädagogisch ausgebildetes Personal angestellt. Für die Beurteilung der pädagogischen und fachlichen Qualität liefert die Passung zwischen dem konkreten Kursangebot und der beruflichen Qualifikation der durchführenden Personen einen ersten Hinweis. Aufgrund des geringeren lokal verfügbaren kulturellen Kapitals an den kleineren Standorten wird der größte Teil der dortigen OGT-Angebote von Personen durchgeführt, die weder über eine pädagogische noch über eine adäquate berufliche Qualifikation verfügen. *Standort C* kann als zentraler Ort auf ein deutlich größeres Reservoir an professionellen Lehr- und Betreuungskräften zugreifen, so dass deren formales pädagogisches und berufliches Qualifikationsniveau erkennbar höher liegt. Das Angebotsspektrum umfasst beispielsweise fachspezifische Lernförderkurse durch ortsansässige Lehrkräfte oder professionelle Musikangebote, die auf eine Teilnahme an Konzerten und Wettbewerben abzielen.

Sowohl die Titel und Kursthemen der OGT-Angebote wie auch das formale Qualifikationsniveau der dort beschäftigten Personen erlauben keine Aussage über den Bildungserfolg für die Teilnehmer, gleichwohl deuten die dargestellten Beobachtungen ebenfalls auf eine räumliche Ungleichverteilung der Bildungsversorgung und damit der Bildungschancen hin. Sie spiegeln die lokale Verfügbarkeit der kulturellen und Bildungsressourcen wider, die im Falle der kleinen Dorfschulen

häufig mit den mangelnden ökonomischen Ressourcen korrelieren. Vor diesem Hintergrund kann die soziale Ressource des lokal mobilisierten Ehrenamts zwar die zeitliche Abdeckung der minimalen OGS gewährleisten, der Bildungswert dieses Angebots ist jedoch strukturell unsicher und in besonderem Maße vom Engagement einzelner Menschen abhängig. Die Untersuchung der drei Beispielschulen zeigt, dass die Ungleichverteilung lokal verfügbarer Ressourcen vorhandene regionale Disparitäten des Bildungsangebots durch den Ausbau von offenen Ganztagsangeboten noch verstärkt.

6 Fazit

Entgegen den aus dem „PISA-Schock“ resultierenden Forderungen nach einer Ausdehnung der Schulzeit im Sinne einer Ganztagschule hat sich die Offene Ganztagschule (OGS) als alternative Form des schulischen, aber außerunterrichtlichen Bildungsangebots etabliert. Aufgrund der unzureichenden Finanzierung durch das verantwortliche Ministerium, der fehlenden Sicherung der pädagogischen Qualität und der unterbezahlten Beschäftigungsverhältnisse unterscheidet sich dieses Angebot strukturell von einem vollwertigen Unterrichtsangebot im Sinne einer gebundenen Ganztagschule. Die mit der Einführung der OGS verbundene Dezentralisierung von organisatorischer, finanzieller und pädagogischer Verantwortung auf die lokale Ebene lässt eine weitere räumliche Ausdifferenzierung der bestehenden schulischen Bildungs- und Betreuungsangebote erwarten, deren Umfang, Erfolg und Qualität von der Mobilisierung der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen vor Ort abhängig ist. Die dargelegten Fallbeispiele veranschaulichen, dass gerade kleinere Bildungseinrichtungen in strukturschwachen Gemeinden wesentlich auf das ehrenamtliche Engagement der Bewohner vor Ort angewiesen sind und entsprechend geringere Anforderungen an die formalen Qualifikationen der Kursleiter und Betreuungskräfte stellen können. Auch wenn formale Qualitätsmerkmale nicht immer auf die tatsächliche pädagogische Qualität der Bildungsangebote schließen lassen, so geben sie doch Hinweise auf strukturell benachteiligte Gemeinden bzw. bildungsferne Milieus. Diese werden insbesondere dann wirksam, wenn die Sicherung der außerunterrichtlichen Bildungsversorgung lediglich auf ehrenamtlichem Engagement bzw. auf stundenweise vergüteten Honorar- und Übungsleiterverträgen beruht.

Aus bildungsgeographischer Perspektive entsteht durch die Verantwortungsverlagerung auf die lokale Ebene somit die Gefahr neuer und sich polarisierender räumlicher Ungleichheiten im schulischen Bildungsangebot, wie sie bereits in anderen Bereichen der Daseinsvorsorgeinfrastruktur von BUTZIN & GÄRTNER (2017) festgestellt wurden. Wie das Beispiel Schleswig-Holstein zeigt, kann diese Gefahr durch die Einführung der freien Schulwahl noch zusätzlich verstärkt werden. Diese erste, fallbasierte Untersuchung des Ausbaus der Ganztagschulen aus räumlicher Perspektive unterstreicht gleichzeitig den Bedarf nach repräsentativen und ländervergleichenden Forschungen.

Literatur

- APPELDORN, E. C. & N. FRITSCH 2010: Zurück in die Schule! Beispiele für ehrenamtliches Engagement in der Ganztagsschule. URL: <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/audio/AH14-neu%20v01.pdf> (letzter Zugriff 03.01.2016).
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (letzter Zugriff 04.02.2016).
- BUTZIN, A. & S. GÄRTNER 2017: Bürgerschaftliches Engagement, Koproduktion und das Leitbild gleichwertiger Lebensbedingungen. In: *Raumforschung und Raumordnung* 75, 6, S. 513–526.
- COELEN, T. & P. ROTHER 2014: Ganztagsschulen in Bildungslandschaften. In: COELEN, T. & L. STECHLER (Hrsg.): *Die Ganztagsschule. Eine Einführung*. Weinheim/Basel, S. 79–96.
- EVERS, T., T. KLIE & P.-S. ROSS 2015: Die Vielfalt des Engagements. Eine Herausforderung an Gesellschaft und Politik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, 14–15, S. 3–9.
- FAUBEL, U. 2013: Haupt- und Ehrenamt in der Selbsthilfe: pro oder kontra. In: *Akt Rheumatol* 38, 6, S. 366–370.
- FISCHER, T., P. HIMMELBAUER & M. JOBST 2017: Über den Mehrwert organisierter Nachbarschaftshilfe – dargestellt am Beispiel des Zeit-Hilfs-Netztes Steiermark. In: *Raumforschung und Raumordnung* 75, 6, S. 543–561.
- FREYTAG, T. & H. JAHNKE 2015a: Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie. In: *Geographica Helvetica* 70, 1, S. 75–88.
- FREYTAG, T. & H. JAHNKE 2015b: Schulen und sozialräumliche Fragmentierung in städtischen Quartieren. In: *Berichte. Geographie und Landeskunde* 89, 2, 109–120.
- FREYTAG, T., H. JAHNKE & C. KRAMER 2015: *Bildungsgeographie*. Darmstadt.
- GROOS, T. 2015: Soziale Schulprofile in Zeiten wachsender Schulsegregation. Ansätze einer bedarfsgerechten Ressourcenverteilung. In: *Berichte. Geographie und Landeskunde* 89, 2, 121–141.
- HAN-BROICH, M. 2015: Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, 14–15, S. 43–49.
- JAHNKE, H. & K. HOFFMANN 2012: Sachstand der Befragung zu Kooperationen im Bereich Bildung/Kultur. Eine qualitative Datenerhebung. Veröffentlichter Abschlussbericht. URL: https://www.schleswig-flensburg.de/media/custom/146_8678_1.PDF?1390222306 (letzter Zugriff 12.02.2016).
- JAHNKE, H. & K. HOFFMANN 2015: Das Offene Ganztagsangebot als Schnittstelle zwischen Bildung und Kommune im ländlichen Raum. In: COELEN, T., A. J. HEINRICH & A. MILLION (Hrsg.): *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden, S. 363–372.
- KAGELMACHER, S. & H. HOLLMER 2010: Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein. In: APPEL, S., H. LUDWIG & U. ROTHER (Hrsg.): *Vielseitig fördern. Jahrbuch Ganztagsschule*. Schwalbach (Taunus), S. 167–177.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013: *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2007 bis 2011*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf (letzter Zugriff 15.03.2014).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015: *Ganztagsschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz 03.12.2015*. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/352-KMK-TOP-009-Ganztagsschulbericht.pdf> (letzter Zugriff 30.01.2017).

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2010 bis 2014. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/GTS_2014_Bericht_Text.pdf (letzter Zugriff 24.09.2016).
- KÜNEMUND, H. & J. SCHUPP 2008: Konjunkturen des Ehrenamts – Diskurse und Empirie. In: Erlinghagen, M. & K: Hank (Hrsg.): Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Wiesbaden, S. 145–164.
- MBW – Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2012: Tätigkeit von Lehrkräften im Ganztags- und Betreuungsbetrieb von Schulen. Genehmigung von Nebentätigkeiten. URL: http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/G/ganztagsschule/Downloads/Nebentaetigkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (letzter Zugriff 09.02.2016).
- MBW – Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2013: Richtlinie zur Genehmigung und Förderung von Offenen Ganztagsschulen sowie zur Einrichtung und Förderung von Betreuungsangeboten in der Primarstufe und im achtjährigen gymnasialen Bildungsgang (G 8) (Richtlinie Ganztag und Betreuung). URL: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVSH-6642.30-MBW-20131126-SF&psml=bshprod.psml&max=true> (letzter Zugriff 09.02.2016).
- MBW – Ministerium für Bildung und Wissenschaft 2014: Merkblatt zu den Auswirkungen des Mindestlohngesetzes für das Land Schleswig-Holstein (Landesmindestlohngesetz) 2013 auf die Gestaltung von Verträgen im Rahmen von Ganztagsschulen und Betreuungsangeboten an Schulen in Schleswig-Holstein. URL: http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/G/ganztagsschule/Downloads/Landesmindestlohngesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff 09.02.2016).
- MEUSBURGER, P. 1998: Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg/Berlin.
- MEYER, F. & J. MIGGELBRINK 2017: Ehrenamtliches Engagement in schrumpfenden Regionen. Ein Editorial. In: Raumforschung und Raumordnung 75, 6, S. 497–498.
- MSB – Ministerium für Schule und Berufsbildung 2017: Konzept Offene Ganztagsschule. URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/G/ganztagsschule/konzept_offene_ganztagsschule.html (letzter Zugriff 29.01.2017).
- NADLER, R. 2017: The Elephant in the Room. Über das Verhältnis von demographischem Wandel, Daseinsvorsorge und zivilgesellschaftlichem Engagement in Deutschland. In: Raumforschung und Raumordnung 75, 6, S. 499–512.
- NAST, J. 2015: Die Öffnung der Schule. Neue Ungleichheiten zwischen Grundschulen in benachteiligten und privilegierten Nachbarschaften? In: Berichte. Geographie und Landeskunde 89, 2, 161–173.
- NEBENDAHL, M. & K. FRANCKE 2014: Handreichung zur Gestaltung von Verträgen im Rahmen von Ganztagsschulen und Betreuungsangeboten an Schulen in Schleswig-Holstein. URL: <http://www.sh.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Handreichung.pdf> (letzter Zugriff 09.02.2016).
- OLK, T. 2002: Modernisierung des Engagements im Alter – Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement? In: Institut für Soziale Infrastruktur (ISIS) (Hrsg.): Grundsatzthemen der Freiwilligenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Engagements und seine Bedeutung für ältere Menschen. Frankfurt am Main, S. 25–48 (= Schriftenreihe Praxisbeiträge zum bürgerschaftlichen Engagement im dritten Lebensjahr, 13).
- PRIEMER, J. 2015: Zivilgesellschaftliches Engagement für Bildung. URL: http://www.ziviz.info/fileadmin/download/ZiviZ_Bildungsstudie_2015.pdf (letzter Zugriff 07.01.2015).

- PRILLER, E. 2010: Stichwort: Vom Ehrenamt zum zivilgesellschaftlichen Engagement. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 2, S. 195–213.
- RAUSCHENBACH, T. 2013: Schule und bürgerschaftliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. In: HARTNUSS, B., R. HUGENROTH & T. KEGEL (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Schwalbach, S. 27–40.
- ROSENBLADT, B. VON ³2009: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Band 1: Gesamtbericht. Wiesbaden.
- STEG-KONSORTIUM 2015: Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf (letzter Zugriff 30.09.2016).
- SUARSANA, L. 2017: Die LandFrauenorganisationen und ihr lokales Engagement im Spiegel der Regionalentwicklung. In: Raumforschung und Raumordnung 75, 6, S. 527–542.
- TNS INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 2010: Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3_20Freiwilligensurvey-Hauptbericht.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (letzter Zugriff 29.01.2016).
- WINKLER, J. 2011: Über das Ehrenamt. Bremen (= Wismarer Schriften zu Management und Recht, 55).
- ZIMMER, A. 2007: Vom Ehrenamt zum Bürgerschaftlichen Engagement. Einführung in den Stand der Debatte. In: SCHWALB, L. & H. WALK (Hrsg.): Local Governance – mehr Transparenz und Bürgernähe? Wiesbaden, S. 95–108.