

Ein wesentliches Qualitätskriterium von Ganztagsschulen stellt von Beginn an die Kreative Freizeitgestaltung dar, die in einem engen Zusammenhang mit einer veränderten Lernkultur steht (BMBF, 2003, S. 6). Damit wird der Freizeitgestaltung in Ganztagsangeboten und dem informellen Lernen in den Pausen eine bedeutende Funktion sowohl zur Entwicklung der Ganztagsschule und als auch der Heranwachsenden zugeschrieben (Derecik, 2015a). Konkret nehmen Kamski, Schnetzer und Holtappels (vgl. 2009, S. 65, 82) die Pausen in ihren Kriterienkatalog zur Qualitätsentwicklung von Ganztagsschulen auf und bewerten diese als wertvolle pädagogische Situationen. In der Konsequenz wird im Zuge der Ganztagsschulentwicklung in einem zunehmendem Maße die Verantwortung für nicht-unterrichtliche Anteile an der Entwicklung und am Aufwachsen von Heranwachsenden an die Schule übergeben (vgl. Rauschenbach & Züchner, 2011, S. 26). Dennoch werden diese für die Entwicklung der Heranwachsenden so bedeutsamen pädagogischen Situationen in den Pausen in der Praxis oftmals „geringschätzend bewertet“ (Rohlf, 2010, S. 69). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass Schule ihrem Selbstverständnis nach auf formellem Lernen beruht und das Potenzial des informellen Lernens in den Pausen noch zu wenig im Bewusstsein von Lehrkräften verankert ist. In diesem Sinne hatten Kottmann et al. (1985, S. 11) schon für Halbtagschulen formuliert: „Die Mißachtung des pädagogischen Raumes Pause ist erstaunlich, da diese einen nicht unerheblichen Anteil an der Schulzeit einnimmt“.

Um den Umfang und die Formen von Pausen in der Ganztagsschule zu konkretisieren, werden als erstes grundlegende Informationen zu den *Begründungen und Formen der Ganztagsschule* geliefert (Kap. 2.1). Im Anschluss werden die Begriffe *Taktung und Rhythmisierung in der Ganztagsschule* (Kap. 2.2) erläutert und exemplarisch unterschiedliche *Zeitstrukturierungsmodelle von Ganztagsschulen* vorgestellt, anhand derer deutlich wird, dass die Pausen einen enormen Umfang einnehmen – weit mehr als an Halbtagschulen – und ein wesentliches Element zur Rhythmisierung eines Schultages darstellen (Kap. 2.3). Aus diesen Zeitstruk-

turmodellen können vier *Formen von Pausen in der Ganztagschule* entnommen werden, die ausführlicher vorgestellt werden (Kap. 2.4).

2.1 Begründungen und Formen

Bei dem Modell der Ganztagschule handelt es sich um Schulen mit einer ganztägigen Beschulung sowie Betreuung, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler zur Verfügung steht. Dieses umfasst täglich mindestens sieben Zeitstunden und stellt den Schülern an allen Tagen des Ganztagsbetriebs ein Mittagessen bereit. Des Weiteren sind die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, wie auch in enger Kooperation mit dieser durchgeführt, wobei ein planmäßiger Zusammenhang mit dem Unterricht bestehen sollte (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013, S. 4-5).

Während das Modell der Ganztagschule in Deutschland bis zur Jahrtausendwende eher abgewertet und sogar als Gefahr für Familienleben und als Überforderung der Lehrpersonen angesehen wurde, hat sich der Status der Ganztagschule in den 90er-Jahren des letzten Jahrhundert deutlich verändert (vgl. Holtappels, 2010, S. 13-18). Die Zahl der Ganztagschulen hat seit 2002 kontinuierlich von circa 5.000 auf mehr als 15.000 zugenommen. Mehr als die Hälfte aller Schulen sind dementsprechend Ganztagschulen (Coelen & Stecher, 2014, S. 15). Die Effizienz der Ganztagschule gewann vor allem nach den PISA-Ergebnissen an Bedeutung, da die Länder mit Ganztagschulsystemen, die Unterricht- und Freizeitgestaltung verbinden und nicht nur der Leistung, sondern auch dem Sozialverhalten hohe Bedeutung beimessen, deutlich besser abschnitten als Halbtagschulen (vgl. Portmann, 2004, S. 7). Mit Hilfe des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“, welches sich im Jahr 2003 in Bewegung setzte, kam es zu einer erheblichen Umgestaltung der Bildungslandschaft. Verfolgt man die aktuellen Fachdebatten zurück, so lassen sich vielfältige und differenzierte Begründungslinien für Ganztagschulen herausarbeiten. Hierbei haben nicht nur schulpädagogische Überlegungen Gewicht, sondern ebenso sozialpolitische und gesellschaftliche Standpunkte.

Die *sozialpolitische Begründungslinie* zielt auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben sowie zur Qualitätssteigerung der soziokulturellen Infrastruktur ab. Sie soll berufliche Selbstbestätigung, Karriere und das Arbeiten als alleinerziehende Mutter bzw. alleinerziehender Vater miteinander verbinden. Folglich resultieren hieraus gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabechancen für Familien und Schüler sowie wirtschaftliche Vorteile, da beispielsweise eine hoch qualifizierte

Frau nicht auf das Erwerbsleben verzichten muss (vgl. Portmann, 2004, S. 18-19). Des Weiteren entstehen durch die Ganztagschule neue Möglichkeiten, auch den Schülern Lernzugänge und -gelegenheiten zu bieten, die zu höheren Bildungsgängen und Abschlüssen führen sollen (vgl. Holtappels, 2010, S. 10-11).

Die *sozial-gesellschaftliche Begründungslinie* verfolgt eine Stärkung der Sozialisationsfunktion der Ganztagschule für die Schüler. Gerade in den letzten Jahrzehnten hat sich ein gewaltiger gesellschaftlicher Wandel vollzogen, der die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen verändert hat. Dazu gehören u. a. die Zunahme der Zahl Heranwachsender mit Migrationshintergrund, Aufwachsen mit nur einem Elternteil, Aufwachsen ohne Geschwister oder häufiger Lebenspartnerwechsel von Vater und/oder Mutter. Hier kann die Ganztagschule mit ihrer öffentlichen Erziehung die familiäre kompensieren bzw. unterstützen und den Schüler zu einem Mehr an emotionaler und sozialer Sicherheit verhelfen. Diese Kompensation von Sozialisationsdefiziten sollte die Ganztagschule jedoch in keinem Fall als Konzept der „Hilfs“-Schule für sozial Benachteiligte abstempeln. Vielmehr wird die Notwendigkeit einer konsequenten Schulreform für alle Kinder betont.

Bei der letzten Begründungslinie handelt es sich um die *schulpädagogischen Begründungen*, die auf reformpädagogischen Argumentationen beruhen. Sie sind nicht in Konkurrenz zur sozialpolitischen Perspektive zu sehen, sondern ergänzen sie, indem sie u. a. mehr Zeit für das Lernen und alternative Lernformen fordern (vgl. Tillmann, 2004, S. 195). Bei dieser Begründungslinie wird also mit einer Verbesserung der schulischen Leistungen, der Erweiterung von Lerngelegenheiten, wie zum Beispiel die Unterstützung bei Hausaufgaben und die Gestaltung von Freizeitaktivitäten, die eine Weiterentwicklung in der Lern- und Förderkultur bezwecken, argumentiert. Die Schüler sollen individuell gefördert und ungünstige Bildungsvoraussetzungen möglichst ausgeglichen werden (vgl. Portmann, 2004, S. 20-30).

Mit der starken Zunahme von Ganztagschulen durch die oben genannten Gründe haben sich verschiedene Organisationsformen entwickelt. Es wird idealtypisch zwischen drei schulischen Organisationsformen unterschieden: die gebundene Form, die teilweise gebundene Form und die offene Form. Bei der *gebundenen Ganztagschule* müssen alle Schüler an mindestens drei Wochentagen für mindestens sieben Zeitstunden an dem ganztägigen Angebot teilnehmen. Die *teilweise gebundene Ganztagschule* verpflichtet nur einen Teil der Schüler zur Teilnahme am Ganztagsangebot. In der *offenen Ganztagschule* hingegen ist der Aufenthalt an den ganztägigen Angeboten durch die Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären (vgl. Holtappels, 2010, S. 7-8).

Diese Formen sind bundesweit jedoch in der Praxis nicht immer derart vorzufinden. Unterschiede in der Anzahl der Wochentage und in der Dauer der zur

Verfügung gestellten Zeit für das Betreuungsangebot schwanken (vgl. Popp 2006, S. 178). Dennoch ist allen Organisationsformen von Ganztagsschulen gemein, dass sie „eine über den ganzen Tag gestaltete pädagogische Einheit von Unterricht, außerunterrichtlicher Gestaltung und frei verfügbarer Zeit am Schulort“ (Prüß, 2009, S. 45) bilden sollen. Durch die Verbindung von formellen (Unterricht), nicht-formellen (außerunterrichtliche Ganztagsangebote) und informellen Lernformen (Pausen) soll die Ganztagsschule zu einem Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum werden, denn durch die Verlängerung des Schulalltags und der daraus resultierenden Verkürzung der Zeit für soziale Kontakte und Freizeitaktivitäten verlagert sich der Lebensmittelpunkt der Heranwachsenden in die Schule (vgl. Althoff, Tenberge-Weber, Verlemann & Zilske, 2009, S. 31). Um die Schule nicht nur zu einem Lern-, sondern auch zu einem Lebensraum zu gestalten, kristallisieren sich in den Ganztagsschulen als wesentliche Zeiträume die Pausen heraus, die vor allem im Zuge der Ganztagsschulentwicklung unter dem Aspekt der Rhythmisierung bzw. Taktung des Schultages wieder verstärkt diskutiert werden und an Bedeutung gewinnen.

2.2 Taktung und Rhythmisierung

Aus dem Griechischen „rhythmos“ abgeleitet, bedeutet „Rhythmus“ so viel wie Gleichmaß, gleichmäßig gegliederter Ablauf. Damit wird Rhythmus als ein Vorgang verstanden, „dessen Bestandteile geordnet, gegliedert, aufeinander bezogen sind und dessen regelmäßige Verlaufsgestalt durch bestimmte Akzentuierungen und Wiederholungen gekennzeichnet“ ist (Burk, 2006, S. 95). Im Kontext von Ganztagsschule wird der Begriff der Rhythmisierung häufig genutzt, allerdings oftmals mit unterschiedlichen Konnotationen belegt (vgl. Höhmann & Kummer, 2007, S. 95; Kamski, 2014, S. 15-16). Deshalb werden im Folgenden in Anlehnung an Kamski (2014) die Dimensionen des Rhythmus in der (Ganztags-)Schule vorgestellt.

Kamski (2014, S. 18-24) bezieht den Rhythmus in der (Ganztags-)Schule auf die *Schulebene*, die *Unterrichtsebene* und die *Individualebene* der einzelnen Schüler. Diesen drei Ebenen ordnet sie drei Formen der Rhythmisierung zu: Die *Äußere Rhythmisierung* wird auf die Schulebene bezogen und beinhaltet unter anderem die Einteilung des Schultages in Unterricht- und Pausenblöcke und die Festlegung der Pausenlängen. Die *Innere Rhythmisierung* bzw. Binnen-Rhythmisierung findet auf der Ebene des Unterrichts bzw. des außerunterrichtlichen Angebots statt und umfasst den Wechsel von Unterrichtsmethoden, z. B. durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden, die Einrichtung von Arbeitsphasen mit Freiarbeit oder

einem Wochenplan oder die Festlegung bestimmter Abschnitte innerhalb eines Unterrichtsblocks, wie Anfangs- und Abschlusskreise oder Pausen. Die *Individuelle Rhythmisierung* spielt sich auf der Ebene des Kindes bzw. Jugendlichen ab und beschreibt beispielsweise die Steuerung der Lernprozesse oder die Art und Weise Lernhilfen zu nutzen.

Burk (vgl. 2006, S. 34) verweist allerdings darauf die Begriffe Rhythmus und Takt voneinander zu trennen. Demnach handelt es sich bei dem Takt um eine schuleinheitlich festgelegte Strukturierung, also beispielsweise um die Festlegung der Abfolge von Unterrichts- und Pausenzeiten, die gleichbleibend sind und somit Beständigkeit haben. Dies entspricht dem Verständnis der Äußerer Rhythmisierung von Kamski (vgl. 2014). Der Rhythmus hingegen lässt sich von den jeweiligen Akteuren der Schule variieren. Es handelt sich nach Burk (2006, S. 34) um die „interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke, die jeweils von der agierenden Lehrkraft und den Kindern gesteuert wird“ und außerdem nach äußerer sowie innerer Rhythmisierung unterschieden wird. Die äußere Rhythmisierung von Burk (2006, S. 34) entspricht der Inneren bzw. Binnen-Rhythmisierung von Kamski und findet dementsprechend auf der Unterrichtsebene statt. Sie wird durch die Lehrkräfte oder pädagogischen Mitarbeiter bestimmt. Die innere Rhythmisierung entspricht der Individuellen Rhythmisierung und unterliegt folglich dem Eigenrhythmus des Individuums. Diese Art der Rhythmisierung ist für die Steuerung der Lernprozesse verantwortlich, die Art und Weise, mit der die Schüler eigene Lernstrategien entwickeln, Lernhilfen nutzen, sich in Teamarbeit verhalten oder auch Kontakt zu Mitschülern oder Lehrkräften aufnehmen (vgl. Burk, 2006, S. 34).

Diese Begriffsbestimmungen können auf die Zeitkonzepte von Schulen übertragen werden. Allgemein unterscheidet Danner (2008) zwei grundlegende Zeitkonzepte. Auf der einen Seite die „Organisation von Schule und institutionalisierter Lernsituationen nach linearen Zeitvorgaben“, die eher dem Takt und der Rhythmisierung von klassischen Schulen entsprechen (Danner, 2008, S. 118). In einer linearen Schule ist der Takt vorgegeben und eventuell erfolgt eine äußere Rhythmisierung durch die Lehrkraft im Unterricht. Eine innere Rhythmisierung ist in der Regel nicht vorgesehen. Hildebrandt-Stramann (2010, S. 15) gibt für dieses Zeitmodell zu bedenken, dass eine einseitige lineare Organisation eines Schultages auf ein systematisches Lernen ausgerichtet ist und im Zusammenhang mit dem ständigen Sitzen zu einer „mehr oder weniger passiven, einsinnigen, monotonen Lehr-Lernkultur“ führe.

Auf der anderen Seite existieren Schulen, die ihre Zeitmuster an der Eigenzeit der Schüler ausrichten (vgl. Danner, 2008, S. 118). An der Eigenzeit orientierte Schulen sind in der Regel reformorientierte Schulen und besitzen ebenfalls einen festen Takt, der im Extremfall allerdings lediglich den meist offenen Schulanfang und das Schulende bestimmt. Die weiteren Phasen sind der äußeren und inneren

Rhythmisierung durch Lehrer und Schüler überlassen. Diese an dem Eigenrhythmus der Schüler orientierte Schule wird dagegen mit ideologischen Überzeugungen oder Unterstellungen verbunden, die davon ausgehen, dass es einen typischen Lebens- und Lernrhythmus für Heranwachsende gebe, der als ein „kind- und lerngerechter Zeitrhythmus pädagogisch förderlich“ sei (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006, S. 3). Allerdings ist der physiologische Leistungskurvenverlauf in pädagogischen Zusammenhängen jedoch nach wie vor ein wenig erforschtes Feld, bei dem davon ausgegangen wird, dass alle Heranwachsenden weitgehend identischen Aktivitäts- und Ruhephasen unterliegen (vgl. Kamski, 2014, S. 12-13).

Kamski (2012, S. 13) resümiert, dass der Begriff Rhythmisierung häufig im reformpädagogischen Sinne verwendet und interpretiert wird, d. h. dass sich die Schule an der Eigenzeit der Heranwachsenden und am Leben orientiert. Damit erfolgt eine Abgrenzung zur systematisierten und am linearen Lernen orientierten Schule, in dem das formelle Lernen dominiert (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006). Der Begriff der Rhythmisierung stellt somit bislang gewissermaßen eher eine „Metapher für den reformpädagogischen Kerngedanken einer kindgemäßen Lebensschule“ dar (Kamski, 2014, S. 13). Allerdings ist ebenfalls festzustellen, dass sich im wissenschaftlichen und im praxisorientierten Diskurs der Begriff Rhythmisierung mittlerweile so fest etabliert hat, dass es kaum mehr möglich erscheint ihn zu ersetzen. Kamski (2012, S. 9) rät vor diesem Verständnis von Rhythmisierung dazu, dem Vorschlag von Kolbe, Rabenstein und Reh (2006) zu folgen, die für den Begriff „Zeitstrukturierungsmodelle“ plädieren. Des Weiteren ruft Kamski dazu auf (2012, S. 9), jeweils klar zwischen der Schulebene, Unterrichtsebene und Individualebene zu unterscheiden und dabei Takt und Rhythmus als ordnende Größen zu verwenden, damit eine Orientierung im „Rhythmisierungsdschungel“ möglich ist (vgl. Abb. 1).

Takt <i>gleichbleibend, beständig</i>	Rhythmisierung	
	Äußere	Innere
Schulebene	Unterrichtsebene	Individualebene
Festlegung • der Dauer und Abfolge von Unterrichts- und Pausenzeiten • bestimmter Abschnitte innerhalb von Unterrichtsblöcken, z. B. Offener Anfang, Arbeitsgemeinschaften	• Wechsel der Lehr- und Lernformen innerhalb eines Unterrichtsblocks • Differenzierung von Unterrichtsmethoden • Einrichtung von Arbeitsphasen in Freiarbeit oder mit Wochenplan • Festlegung bestimmter Abschnitte innerhalb eines Unterrichtsblocks, z. B. Morgen- oder Abschlusskreis	• Individuelle Steuerung des eigenen Lernprozesses • Entwicklung eigener Lernstrategien • Nutzung von Lernhilfen • Umgang mit Mitschülern und Lehrern • Verhalten in Teamarbeit
...gelenkt durch das System Schule	...gelenkt durch die Lehrkraft oder die Schüler	...gelenkt durch den individuellen Schüler



Zeitkonzepte

nach linearen Zeitvorgaben	an Eigenzeit der SuS orientiert
• vorgegebener Takt • evtl. Äußere Rhythmisierung durch Lehrkraft • keine Innere Rhythmisierung	• vorgegebener Takt (im Extremfall nur Schulbeginn und -ende festgelegt) • Äußere Rhythmisierung durch Lehrpersonal • Innere Rhythmisierung durch SuS
• eher Modell klassischer Schulen • Gefahr einer passiven, monotonen Lehr-Lernkultur	• eher Modell reformorientierter Schulen • Gefahr einer Ideologisierung und Unterstellung eines typischen Lebens- und Lernrhythmus

Abb. 1 Dimensionen der Rhythmisierung und ihre Ausprägung in schulischen Zeitkonzepten in Anlehnung an Kamski (2014), Burk (2006) und Danner (2008)

Diese dargestellten Überlegungen zur Taktung und Rhythmisierung stellen eine Orientierungshilfe dar, liefern aber keine Hinweise, wie ein Tag im Sinne einer ‚Best-Practice-Lösung‘ getaktet und rhythmisiert werden sollte. Wie bereits anhand der Zeitmodelle nach Danner (2008) angedeutet, sind die Art und Weise der Gestaltung des Tagestaktes und die daraus hervorgehenden Rhythmisierungsmöglichkeiten eng mit der jeweiligen Schulphilosophie verknüpft (vgl. Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006, S. 39; Laging et al., 2010, S. 32). Die nachfolgenden Beispiele sind dementsprechend vor diesem Hintergrund zu betrachten.

2.3 Zeitstrukturierungsmodelle

Auf den theoretischen Vorüberlegungen zur Taktung und zur Rhythmisierung von Schulen aufbauend stellt sich Burk (2006, S. 34) die Frage, „wie eine ganztägig arbeitende Schule das Lernen und Leben für Schüler(-innen) in eine für ihre Gesamtentwicklung förderliche Taktung und Rhythmisierung überführt“. Die Frage nach dem Umgang mit dem größeren Zeitbudget und der damit verbundenen Entzerrung des Schultages nimmt eine zentrale Stellung bei der Gestaltung von Ganztagschulen ein, da sie damit maßgeblich viele weitere Bereiche, wie Unterrichtsböcke und Pausenphasen, beeinflusst. Aus diesem Grund stellen sich auch Höhmann und Kummer (2007, S. 91-94) die Frage: Wie muss die zeitliche Abfolge (Unterrichtsstunde und Pause) und Strukturiertheit des Schultages aussehen, um den Heranwachsenden einen sinnvollen Wechsel von Anspannung und Entspannung zu gewährleisten? Eine sinnvolle Taktung und Rhythmisierung sind gerade an einer Ganztagschule elementar, da ein Wechsel von Anspannung und Muße, der den Schülern sowohl im Unterricht als auch im gesamten Tagesablauf geboten werden soll, zur Steigerung der Lernatmosphäre und Verbesserung der Lernkultur beiträgt (vgl. Schnetzer, 2009, S. 102; Bildungskommission NRW, 1995, S. 92).

Der Blick in die Schulpraxis offenbart, „dass es ein bestimmtes Zeitstrukturmodell für Ganztagschulen nicht gibt, sondern jede Schule ihren eigenen individuell gestalteten Weg der Zeitstrukturierung geht“ (Schnetzer, 2009, S. 106). In der Konsequenz ist der Umgang mit Pausenzeiten an einer Ganztagschule oftmals flexibel sowie von Schule zu Schule unterschiedlich. Diese verschiedenen Organisationmodelle von Ganztagschulen bieten „unterschiedlich große Möglichkeiten mit Zeit und Zeiteinheiten den Schulalltag zu einer verbesserten Lernatmosphäre zu entwickeln“ (Schnetzer, 2009, S. 101). Anhand konkreter Ganztagschulen kann aufgezeigt werden, welche verschiedenen Möglichkeiten einer sinnvollen Rhythmisierung von Anspannungs- und Entspannungsphasen über den gesamten Tag existieren

(vgl. u. a. Kamski, 2014, S. 71-144; Hildebrandt-Strahmann, 2010, S. 90-177; 2014 und Laging et al., 2010, S. 30-71).

Appel (1998) zeigt aus der Praxis verschiedene „Stundenraster“ zur Taktung des Schultages auf und fasst damit unterschiedliche Modelle zur zeitlichen Strukturierung des Schultages auf einer Metaebene zusammen. Die Stundenrastermodelle beziehen sich dabei jeweils auf die Gliederung des Schultages nach einer Unterrichtsstundendauer von 45 Minuten, wobei eine eventuelle Mittagsfreizeit ebenfalls als eine „Stunde“ angesehen wird. Appel (vgl. 1998, S. 148-157) unterscheidet zwischen vier verschiedenen „Stundenrastern“ oder „Takten“ von Ganztagschulen, die seiner Ansicht nach am häufigsten in der Praxis zu finden sind. Diese können, je nachdem, ob der Freitag als Ganztage ausgerichtet ist, noch variiert werden. Zum einen gibt es zwei Modelle mit einem 10-Stunden-Raster: In beiden Modellen ist der Schultag von 8.00-16.30 Uhr getaktet. Während bei dem ersten 10-Stunden-Raster eine große Pause (15-30 Minuten) stattfindet und der Unterricht in 6 Schulstunden am Vormittag und 4 Schulstunden am Nachmittag eingeteilt wird, dauert die Mittagsfreizeit im zweiten 10-Stunden-Raster zwischen 30 und 50 Minuten und wird in 5 Schulstunden am Vormittag und 4 Stunden am Nachmittag eingeteilt. In der zweiten Variante wird den Pausen und der Entspannungsphase somit eine höhere Priorität zugesprochen, indem die Pausen um eine Mittagsfreizeit ergänzt werden.

Ein weiteres Modell ist das 9-Stunden-Raster: Der Schultag hat ebenfalls eine Dauer von 8.00-16.30 Uhr. Er wird durch eine Mittagsfreizeit (45-70 Minuten) in 6 Schulstunden am Vormittag und 2 Schulstunden am Nachmittag unterteilt. Zuletzt gibt es noch das 8-Stunden-Raster. Hier dauert der Schultag von 8.00-15.30 Uhr und wird durch eine längere Mittagsfreizeit (50-80 Minuten) in 5 Schulstunden am Vormittag und 2 Schulstunden am Nachmittag eingeteilt. Dieses Raster gilt als „Sparversion“ und wird nur in Ausnahmefällen (z. B. bei Versuchsschulen) durchgeführt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Stundenraster an Ganztagschulen (Kamski, 2014, S. 73; in Anlehnung an Appel, 2004)

	1	2	3	4
Raster	10-Stundenraster	9-Stundenraster	8-Stundenraster	8-Stundenraster
Länge des Schultages	8.00–16.30 Uhr	8.00–16.30 Uhr	8.00–16.30 Uhr	8.00–15.30 Uhr
Vormittag	6 Schulstunden	5 Schulstunden	6 Schulstunden	6 Schulstunden
Mittagspause	15–30 Minuten	30–50 Minuten	45–70 Minuten	45–70 Minuten
Nachmittag	4 Schulstunden	4 Schulstunden	2 Schulstunden	2 Schulstunden

Im Folgenden werden, der Forschungsfrage entsprechend, drei Zeitmodelle zur Pausenstruktur von Ganztagsgymnasien exemplarisch dargestellt und miteinander verglichen: eine offene Ganztagschule (Gymnasium Neue Oberschule in Braunschweig), eine gebundene Ganztagschule (Städtisches Gymnasium Tusneldastraße in Köln) und ein G8 Gymnasium (Gymnasium Neu Wulmstorf). Das Städtische Gymnasium Tusneldastraße in Köln ist eine Ganztagschule in einer gebundenen Form, sodass an drei Tagen in der Woche ein verpflichtender Ganztag für die Schüler vorgesehen ist. Der Schultag beginnt für alle Schüler um 8.10 Uhr und endet an den Ganztagen nach der 6. Schulstunde um 16.10 Uhr. Es handelt sich durchgehend um eine 60-Minuten Taktung, was bedeutet, dass die Unterrichtseinheiten eine Länge von 60 Minuten haben. Die Taktung des Gymnasiums führt zu einer Aufteilung des Schultages in vier Unterrichtseinheiten am Vormittag, einer Mittagsfreizeit von 65 Minuten und zwei weiteren Unterrichtseinheiten nach der Pause. Die Unterrichtszeit beträgt somit 360 Minuten am Tag bei einer Pausenzeit von 115 Minuten, die sich auf 65 Minuten Mittagsfreizeit, drei kleine Pausen von 10 Minuten und eine große Pause von 20 Minuten Dauer verteilen. Diese Schule kann am ehesten dem 9-Stunden-Raster mit einer Mittagsfreizeit zugeordnet werden (vgl. Tab. 2).

Tab. 2 Tagestaktung des Städtischen Gymnasiums Tusneldastraße, Köln

Städtisches Gymnasium Tusneldastraße, Köln	
Gebundene Ganztagschule mit 60 Minuten Taktung	
<i>Uhrzeit</i>	<i>Unterrichts- und Pausenzeiten</i>
8.10 – 9.10	1. Unterrichtsstunde
9.10 – 9.20	Kleine Pause (10 Minuten)
9.20 – 10.20	2. Unterrichtsstunde
10.20 – 10.40	Große Pause (20 Minuten)
10.40 – 11.40	3. Unterrichtsstunde
11.40 – 11.50	Kleine Pause (10 Minuten)
11.50 – 12.50	4. Unterrichtsstunde
12.50 – 13.55	Mittagsfreizeit (65 Minuten)
13.55 – 14.55	5. Unterrichtsstunde
14.55 – 15.05	Kleine Pause (10 Minuten)
15.05 – 16.05	6. Unterrichtsstunde

Beim Gymnasium Neue Oberschule in Braunschweig handelt es sich um eine offene Ganztagschule, deren Schultag durch einen 90-Minutentakt festgelegt ist. Den Schülern steht an ein bis vier Tagen pro Woche ein freiwilliges Ganztagsangebot

Mittagsfreizeit an Ganztagschulen

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

2016, IX, 229 S. 5 Abb., 3 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-11622-4