

# Den rhythmisierten Ganzttag erhalten: Zur Umstellung der Hamburger GTS-Grundschulen

*Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Schulausschusses der Hamburgischen Bürgerschaft am 7. Oktober 2026*

Kai Hanus, Hamburg, 6. Oktober 2026

## Zusammenfassung

Nach dem Haushaltsentwurf 2027/2028 sollen die 87 Grundschulen und Grundschulabteilungen mit rhythmisiertem Ganzttag (GTS) im Ganzttag keine Lehrkräftestunden und keine eigenen Honorarmittel mehr erhalten. 2025/26 waren das 220,4 Lehrkräftestellen und 7,99 Mio. €. Stattdessen werden ausschließlich Erzieherstellen zugewiesen, aus denen die Schulen auch ihre Honorarkurse bezahlen müssten (Drs. 23/4914). Rund 26.000 Kinder besuchen diese Schulen.

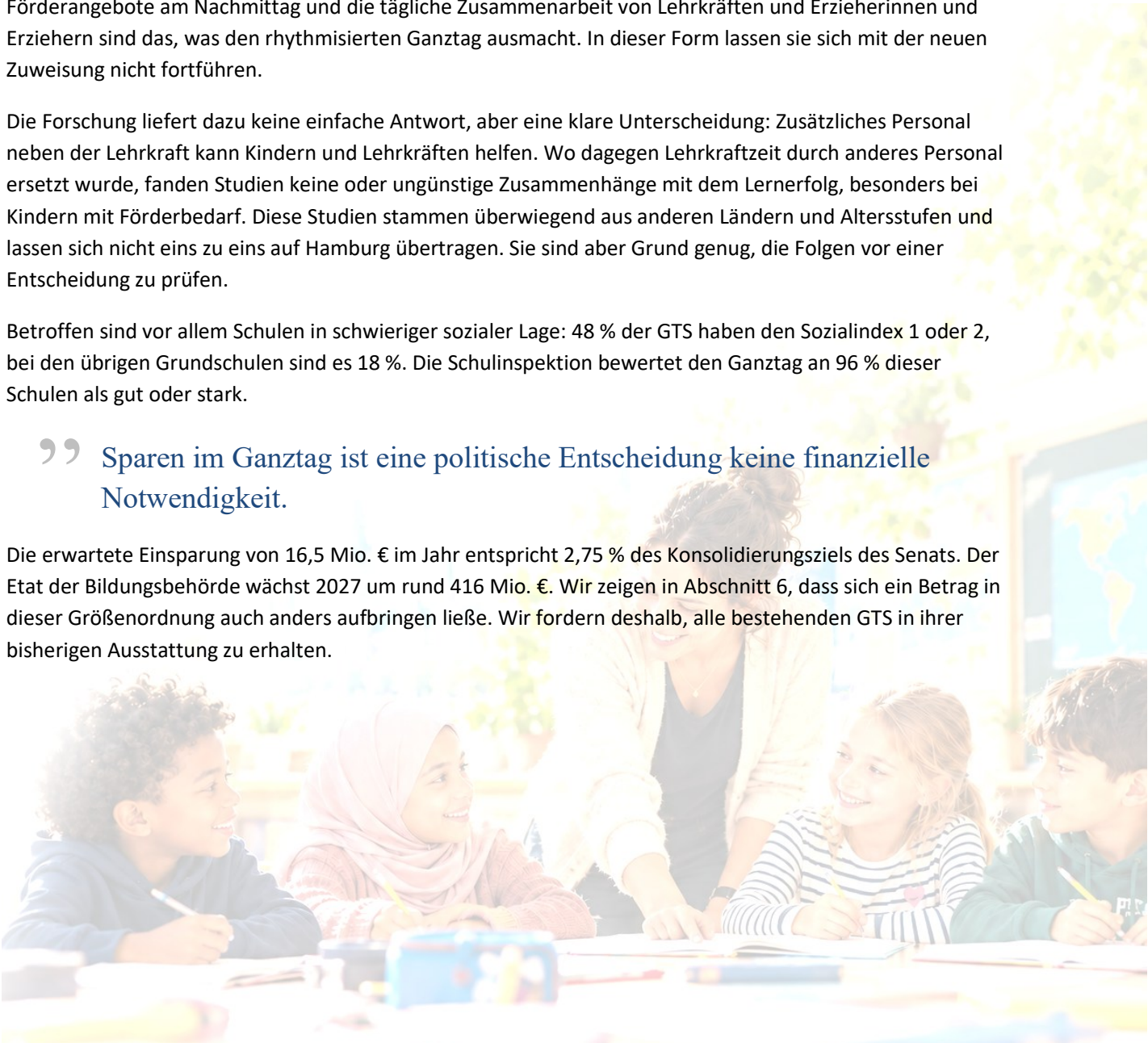
Wir halten das nicht für eine bloße Umstellung der Finanzierung. Lernzeiten mit Lehrkräften, Förderangebote am Nachmittag und die tägliche Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern sind das, was den rhythmisierten Ganzttag ausmacht. In dieser Form lassen sie sich mit der neuen Zuweisung nicht fortführen.

Die Forschung liefert dazu keine einfache Antwort, aber eine klare Unterscheidung: Zusätzliches Personal neben der Lehrkraft kann Kindern und Lehrkräften helfen. Wo dagegen Lehrkraftzeit durch anderes Personal ersetzt wurde, fanden Studien keine oder ungünstige Zusammenhänge mit dem Lernerfolg, besonders bei Kindern mit Förderbedarf. Diese Studien stammen überwiegend aus anderen Ländern und Altersstufen und lassen sich nicht eins zu eins auf Hamburg übertragen. Sie sind aber Grund genug, die Folgen vor einer Entscheidung zu prüfen.

Betroffen sind vor allem Schulen in schwieriger sozialer Lage: 48 % der GTS haben den Sozialindex 1 oder 2, bei den übrigen Grundschulen sind es 18 %. Die Schulinspektion bewertet den Ganzttag an 96 % dieser Schulen als gut oder stark.

„Sparen im Ganzttag ist eine politische Entscheidung keine finanzielle Notwendigkeit.“

Die erwartete Einsparung von 16,5 Mio. € im Jahr entspricht 2,75 % des Konsolidierungsziels des Senats. Der Etat der Bildungsbehörde wächst 2027 um rund 416 Mio. €. Wir zeigen in Abschnitt 6, dass sich ein Betrag in dieser Größenordnung auch anders aufbringen ließe. Wir fordern deshalb, alle bestehenden GTS in ihrer bisherigen Ausstattung zu erhalten.



## 1. Was geplant ist

Die Ganztagszuweisung wird zum 1. August 2027 für die Vorschulklassen und die Klassen 1 und 2 umgestellt, zum 1. August 2028 für die Klassen 3 und 4 (Drs. 23/4914; Drs. 23/5000, Einzelplan 3.1).

| Ressource je Ganztagsgruppe              | bisher      | ab 2028/29                                                       |
|------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------|
| Lehrkraft (Wochenstunden)                | 10          | 0                                                                |
| Erzieherstelle (Anteil)                  | 34,0 %      | 62,4 %                                                           |
| Honorarstunden (Kurse)                   | 300         | keine eigene Zuweisung, nur durch Umwandlung von Erzieherstellen |
| Lehrkräftestellen Ganztags, alle Schulen | 220,4       | 0                                                                |
| Honorarmittel, alle Schulen              | 7,99 Mio. € | keine eigene Zuweisung, nur durch Umwandlung von Erzieherstellen |

Die genauen Zahlen hat der Senat auf eine Schriftliche Kleine Anfrage der CDU genannt (Drs. 23/4914 vom 7. August 2026). Für das Schuljahr 2027/28 sind im GTS-Ganztags der Grundschulen noch 126,62 Lehrkräftestellen, 649,21 Erzieherstellen und 4,021 Mio. € Honorarmittel veranschlagt. Für 2028/29 bleiben nur noch 813,36 Erzieherstellen. Zum Vergleich: 2025/26 waren es 220,4 Lehrkräfte-, 31,7 Sozialpädagogen- und 390,6 Erzieherstellen sowie 7,992 Mio. € Honorarmittel.

Nach der Senatsantwort können die Schulen Erzieherstellen künftig in Honorarmittel umwandeln. Die zuvor genannte Aufteilung von 77 % Erzieherstellen und 23 % Honorarmitteln sei nur eine „beispielhafte“ Verwendung gewesen. In der Praxis heißt das: Jede Stunde Musik, Sport oder Werkstatt, die eine Schule über Honorarkräfte anbieten will, fehlt künftig bei der Betreuung. Der Senat verweist außerdem darauf, dass die 220,4 Stellen nur 4,1 % der 5.359,3 Lehrkräftestellen an Grundschulen ausmachen, und schreibt, Förder- und Förderangebote durch Lehrkräfte blieben „weiterhin uneingeschränkt möglich“. Woher die Stunden dafür kommen sollen, sagt er nicht.

Aus der Anlage derselben Drucksache geht hervor, wie bewusst das Modell in den letzten zehn Jahren aufgebaut wurde. Die Lehrkräftestellen im GTS-Ganztags der Grundschulen stiegen von 144,5 (2016/17) auf 220,4 (2025/26), die Honorarmittel von 2,6 auf 8,0 Mio. €.

Senatorin Ksenija Bekeris hat die Umwandlung am 19. August 2026 im Schulausschuss laut Presse mit anderen Zahlen beschrieben: 247,7 Lehrkräfte- und 33,1 Sozialpädagogenstellen sollen zu 377 Erzieherstellen werden, die Einsparung betrage 16,5 Mio. € im Jahr (taz, 17.09.2026). Wie diese Zahlen, mit denen der Drucksache zusammenpassen und wie die Einsparung berechnet wurde, ist nicht veröffentlicht.

Die Lehrkraftstunden im Ganztags kommen zur Stundentafel hinzu. Am Vormittag gibt es dafür keinen Ersatz. Mit ihnen werden heute Lernzeiten anstelle von Hausaufgaben, Förderdiagnostik, Kleingruppenförderung und Wahlpflichtkurse bestritten. An der Ganztagsgrundschule Sternschanze sind das zum Beispiel 39 Stunden Lernzeit, 26 Unterstützerstunden und 45 Stunden Wahlpflichtkurse pro Woche.

Das GTS-Modell wurde in Hamburg als rhythmisierter Ganztags in der Verantwortung der Schule angelegt. Unterricht, Mittagsfreizeit, Lernzeiten und Angebote wechseln sich über den Tag ab, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher und Honorarkräfte arbeiten als Team, und statt Hausaufgaben gibt es Lernzeiten mit Fachlehrkräften. Die Dienstvereinbarung Ganztags zwischen Behörde und Gesamtpersonalrat rechnet Lernzeit und Kurse bei der Arbeitszeit der Lehrkräfte wie Unterricht an, nicht als Betreuung.

Die Umstellung ist Teil eines größeren Sparpakets im Schulbereich, zu dem auch eine kleinere Vertretungsreserve, höhere Basisfrequenzen an Gymnasien und in der Oberstufe und weniger Referendariatsplätze gehören (Elternkammer, Beschluss 757-02 vom 22.09.2026). Gegen die GTS-Pläne haben sich 54 Schulleitungen in einem gemeinsamen Brief gewandt, außerdem die Elternkammer, die GEW, der Ganztagsschulverband und mehrere Kreiselternräte.

## 2. Wen es trifft

Von den betroffenen GTS haben 48 % den Sozialindex 1 oder 2, von den übrigen Hamburger Grundschulen 18 %. Grundlage ist die Sozialindexliste des IfBQ mit Stand 1. Juli 2026; ausgewertet haben wir die 82 GTS und 98 übrigen Grundschulen, für die ein Sozialindex vorliegt. Die Kürzung trifft also gerade die Schulen mit den schwierigsten Ausgangsbedingungen. Für genau diese Schulen hatte die Bürgerschaft 2016 im Konsens mit der Volksinitiative „Guter Ganztag“ beschlossen, den Professionenmix zu stärken und die Honorarmittel zu erhöhen (Drs. 21/4866). Der Haushaltsentwurf geht jetzt in die entgegengesetzte Richtung.

Wie stark Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland zusammenhängen, hat PISA 2025 erneut gezeigt. In den Naturwissenschaften liegen zwischen dem sozial stärksten und dem schwächsten Viertel der Jugendlichen 125 Punkte, so viel wie nie zuvor gemessen (2015: 104). Aus dem schwächsten Viertel erreichen 2 % die höchsten Kompetenzstufen, aus dem stärksten 25 % (nationaler Bericht, Greiff u. a. 2026, nach Berichten vom 08.09.2026). Eine Folgenabschätzung für die 87 Schulen gibt es bis heute nicht, obwohl die Elternkammer sie seit dem 12. Juli 2026 verlangt.

Hinzu kommt ein politisches Ungleichgewicht. In Hamburg hängt die Wahlbeteiligung stark von der sozialen Lage ab. Bei der Bürgerschaftswahl 2025 gingen in Jenfeld 46,7 %, in Billbrook-Rothenburgsort 47,1 % und in Billstedt 47,9 % der Wahlberechtigten zur Wahl, in Groß Flottbek 83,3 % (Statistikamt Nord, nach taz vom 06.03.2025). Die Bertelsmann Stiftung hat schon das Ergebnis der Wahl 2015 als „sozial nicht repräsentativ“ bezeichnet. Wir unterstellen niemandem eine Absicht. Kürzungen an Schulen in Stadtteilen mit niedriger Wahlbeteiligung dürften aber auf weniger organisierten Widerstand stoßen. Umso mehr sind Senat und Bürgerschaft gefordert, die Interessen dieser Kinder selbst im Blick zu behalten.

Für die Kinder bedeutet die Umstellung ganz praktisch: Aus der Lernzeit mit Fachlehrkräften wird eine Hausaufgabenbetreuung durch Erzieherinnen und Erzieher oder Hausaufgaben zu Hause. Förderdiagnostik und Kleingruppenförderung durch Lehrkräfte am Nachmittag entfallen, wenn die Schulen sie nicht aus ihrer Vormittagszuweisung abzweigen. Kurse in Musik, Sport, Sprache oder Werkstatt gibt es nur noch, wenn dafür Erzieherstellen aufgegeben werden. Kinder, deren Eltern bei Hausaufgaben wenig helfen können, trifft das am stärksten. Nach den vorliegenden Studien gehen schulische Förderangebote eher mit kleineren, häuslichen Hausaufgaben eher mit größeren Herkunftsunterschieden einher (siehe Abschnitt 4).

### 2.1 Stellen sind nicht gleich Fachkräfte

Einen akuten Mangel an Bewerberinnen und Bewerbern für Erzieherstellen belegen die Daten der Bundesagentur für Arbeit für Hamburg nicht. 2025 kamen hier auf 100 gemeldete Stellen 494 Arbeitsuchende, im Bundesdurchschnitt 226. Die Probleme liegen woanders. In Hamburger Kitas lag die Fachkraftquote 2024 bei 63,9 % (Berg & Bock-Famulla 2025). Bundesweit hat knapp jede fünfte Kraft im schulischen Ganztag keinen Berufsabschluss, und 13 % arbeiten weniger als zehn Stunden in der Woche (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025). Stellen mit wenigen Nachmittagsstunden sind für ausgebildete Fachkräfte wenig attraktiv. Eine Befragung von 317 Beschäftigten im Ganztag fand einen Zusammenhang zwischen formaler Qualifikation einerseits und Kindorientierung und Reflexivität andererseits (Sauerwein & Danner 2024). Bei Lehrkräften ist die Qualifikation gesichert. Ob die neuen Stellen mit Fachkräften besetzt werden können, ist offen.

## 2.2 Verlässlichkeit für Familien

Viele Eltern haben die GTS bewusst gewählt. In einer repräsentativen Befragung nannten Eltern mit Kindern im gebundenen Ganzttag zusätzliche Förderung und Hilfe bei den Hausaufgaben häufiger „sehr wichtig“ als Eltern im offenen Ganzttag (Bertelsmann Stiftung 2016). Die Umstellung trifft Jahrgänge, die schon in der Schule sind. Ein Kind, das 2026 eingeschult wurde, verliert die Lernzeit mit Lehrkräften ab dem zweiten Schuljahr, ein Kind aus dem Jahrgang 2025 im vierten.

Einen einklagbaren Anspruch auf das GTS-Konzept gibt es nicht. Das Hamburgische Schulgesetz sichert in § 13 Bildung und Betreuung von 8 bis 16 Uhr zu, schreibt aber keine bestimmte Personalausstattung vor. Die zuständige Behörde hat die Kammern aber nach § 79 Absatz 2 Satz 1 HmbSG „vor Entscheidungen von grundsätzlicher Bedeutung rechtzeitig zu beteiligen, insbesondere soweit sie Fragen der Schul- oder Unterrichtsgestaltung, der Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler oder der inneren Ordnung der Schule betreffen“. Die Umstellung der Ganztagszuweisung betrifft 87 Schulen mit rund 26.000 Kindern. Sie verändert Lernzeiten, Rhythmisierung und Förderangebote und damit die Unterrichtsgestaltung und die innere Ordnung dieser Schulen. Dass die Umstellung im Haushaltsplan-Entwurf steht, ändert daran nichts: Beschlossen wird dort ein Stellenrahmen, umgesetzt wird die Umstellung durch die Zuweisungsregeln der Behörde. Auf diese Entscheidung bezieht sich die Beteiligungspflicht. Die Elternkammer hat mit Beschluss 757-01 vom 22.09.2026 klargestellt, dass die Beteiligungspflicht nicht von der Rechtsform einer Maßnahme abhängt. Nach Angaben des Senats wurden die Grundschulen am 26. und 30. Juni 2026 informiert, also erst nach dem Senatsbeschluss vom 24. Juni (Drs. 23/4914). Die Elternkammer wurde vor diesem Beschluss nicht beteiligt. Information über eine bereits getroffene Entscheidung ist keine Beteiligung im Sinne des Gesetzes.

## 3. Was die GTS-Schulen leisten

Die Schulinspektion bewertet den Ganzttag der GTS fast durchweg positiv. Im Qualitätsbereich 2.2 „Ganzttag gestalten“ erreichen 96 % der 55 bewerteten GTS mindestens „gut erfüllt“ und 45 % „stark erfüllt“. Keine Schule liegt bei „nicht erfüllt“. Grundlage sind die Ergebnisübersichten des dritten Inspektionszyklus (2021 bis 2026), die wir für 65 GTS und 77 andere Grundschulen ausgewertet haben. Obwohl die GTS häufiger in schwieriger Lage arbeiten, liegt ihre Gesamtbewertung mit 3,09 von 4 auf dem Niveau der übrigen Grundschulen (3,11).

Vergleicht man nur Schulen mit Sozialindex 1 und 2, schneiden die GTS in mehreren Bereichen besser ab:

| Qualitätsbereich (nur Sozialindex 1–2)            | GTS (n = 34) | andere Grundschulen (n = 13) |
|---------------------------------------------------|--------------|------------------------------|
| Unterricht: Anteil mindestens „gut“               | 82 %         | 54 %                         |
| Erziehung/Sozialverhalten: Anteil „stark erfüllt“ | 68 %         | 31 %                         |
| Förderung/Lernentwicklung: Mittelwert             | 3,27         | 3,18                         |

Die Vergleichsgruppe ist klein, die Unterschiede sind statistisch nicht abgesichert, und Inspektionsurteile messen keine Lernleistung. Dass das GTS-Modell die Ursache der besseren Bewertungen ist, lässt sich daraus nicht schließen. Sie zeigen aber, dass die Behörde die Arbeit dieser Schulen selbst überwiegend gut bewertet. 25 GTS haben im Bereich „Ganzttag gestalten“ die Bestnote erhalten, darunter Schulen mit Sozialindex 1 wie Archenholzstraße, Rahewinkel, Großlohering und die Ganzttagsschule Fährstraße. Schlechter fällt an den GTS die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten aus (3,19 gegenüber 3,38). Das passt zur höheren Belastung im gebundenen Ganzttag und in schwierigen Stadtteilen.

Der Orientierungsrahmen Schulqualität fragt ausdrücklich nach der Verzahnung von Unterricht und Ganzttag und nach der Arbeit in multiprofessionellen Teams. Ohne Lehrkräfte am Nachmittag wird es deutlich schwerer, diese Anforderungen zu erfüllen.

Zur Methode: Ausgewertet wurden die veröffentlichten Ergebnisübersichten des dritten Zyklus für 65 der 87 betroffenen Schulen und 77 andere Grundschulen. Ältere Berichte von 2016 bis 2020 sind anders aufgebaut und wurden nicht einbezogen. Den Ganzttag an GBS-Schulen inspiziert die Schulinspektion nur, wenn der Träger zustimmt; die Vergleichswerte für diesen Bereich dürften deshalb eher zu günstig ausfallen.

## 4. Was die Forschung sagt

Für diese Stellungnahme haben wir im Oktober 2026 die Literatur zu Ganzttag, Lernzeit, Personal und Zeitstruktur ausgewertet, unter anderem über FIS Bildung, pedocs, ERIC, RePEc und IZA. Studien mit Null- oder Gegenbefunden haben wir bewusst einbezogen. Es handelt sich nicht um ein systematisches Review, und eine formale Bewertung der Studienqualität haben wir nicht vorgenommen. Viele Befunde stammen aus anderen Schulsystemen, Altersstufen oder Programmen und lassen sich nicht direkt auf Hamburg übertragen.

Zur Einordnung der Zahlen: Effekte werden in der Bildungsforschung meist in Standardabweichungen (SD) angegeben. Ein Effekt von 0,10 SD bedeutet, dass ein Kind, das vorher genau in der Mitte lag (Platz 50 von 100), danach vor etwa 54 von 100 Kindern liegt. Bei 0,25 SD wären es etwa 60. Für Maßnahmen im normalen Schulbetrieb gelten Effekte unter 0,05 SD als klein, von 0,05 bis 0,20 SD als mittel und darüber als groß (Kraft 2020).

**4.1 Die Organisationsform allein entscheidet nicht.** Zwischen Ganztags- und Halbtagschulen finden deutsche Studien keine Unterschiede in den Kompetenzen (Strietholt u. a. 2015; Linberg u. a. 2018). Ein systematisches Review über 28 Studien kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Organisationsform nicht mit dem fachlichen Lernen zusammenhängt. Positive Zusammenhänge gibt es dagegen mit der Teilnahme und mit Förderunterricht; bei der Hausaufgabenbetreuung sind die Befunde uneinheitlich (Nachbauer 2025). Eine Interventionsstudie zu einem Leseförderprogramm im Ganzttag der vierten Klasse berichtet von besonders großen Zuwächsen bei leseschwachen Kindern (Tillmann u. a. 2021). In einer NEPS-Analyse an Gymnasien (Klassen 5 bis 7, Mathematik) ging Förderunterricht mit einem um 0,12 SD kleineren, Hausaufgabenbetreuung mit einem um 0,14 SD größeren Leistungsabstand nach sozialer Herkunft einher. An offenen und teilgebundenen Ganzttagsschulen war dieser Abstand größer als an Halbtagschulen, an voll gebundenen nicht (Nachbauer 2024). Das sind Zusammenhänge und keine nachgewiesenen Wirkungen, und es sind keine Daten aus Grundschulen.

**4.2 Mehr verbindliche Unterrichtszeit kann gerade benachteiligten Schulen helfen.** In Kolumbien gingen längere Schultage mit Leistungsgewinnen von etwa 0,1 SD einher, am deutlichsten an armen und ländlichen Schulen (Hincapié 2016). In Dänemark profitierten Kinder mit niedrigem sozialem Status von zusätzlichen Unterrichtsstunden etwa doppelt so stark wie Kinder mit hohem (Bingley u. a. 2018). In Süditalien verbesserte zusätzlicher Unterricht an leistungsschwachen Schulen die Mathematikleistungen, wobei vor allem die stärkeren Schülerinnen und Schüler profitierten (Battistin & Meroni 2016). Freiwillige Nachmittagsprogramme ohne verbindliche fachliche Struktur zeigten dagegen in mehreren Studien keine Wirkung auf die Leistungen, auch bei sehr hoher Teilnahme (Drange & Sandsør 2024 für Oslo; Dynarski u. a. 2004 für die USA; Oliveira u. a. 2024 für Brasilien, wobei für das brasilianische Nachfolgeprogramm positive Effekte berichtet wurden).

**4.3 Zusätzliches Personal und ersetzte Lehrkraftzeit sind zweierlei.** In der großen englischen DISS-Studie zum Einsatz von Unterstützungspersonal gab gut die Hälfte der Lehrkräfte an, dass zusätzliches Personal im

Klassenraum ihre Arbeitslast verringert. Knapp zwei Drittel fühlten sich weniger gestresst, und Unterrichtsbeobachtungen zeigten mehr Zuwendung zu einzelnen Kindern und eine bessere Klassenführung (Blatchford u. a. 2009). Dieselbe Studie fand aber auch: Je mehr Unterstützung einzelne Kinder durch Assistenzkräfte erhielten, desto geringer war ihr Lernfortschritt, auch wenn man Vorleistung und Förderbedarf berücksichtigt. Die Autorinnen und Autoren erklären das damit, dass die Assistenzkräfte die Lehrkraft beim Kind ersetzen, statt sie zu ergänzen (Blatchford u. a. 2011). In einem randomisierten Versuch in Dänemark verbesserten zusätzliche Assistenzkräfte neben der Lehrkraft die Leistungen ähnlich stark wie zusätzliche Lehrkräfte (Andersen u. a. 2020). Eine Metaanalyse fand positive Effekte zusätzlicher Lernzeit im Lesen nur dann, wenn ausgebildete Lehrkräfte sie gestalteten ( $g = 0,18$ ), nicht bei anderem Personal (Kidron & Lindsay 2014). Die Education Endowment Foundation kommt in ihrem Toolkit zu einer ähnlichen Einschätzung. Das GTS-Modell entspricht dem Fall, für den es positive Befunde gibt: Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher ergänzen sich und arbeiten über den Tag zusammen. Der Haushaltsentwurf bewegt sich auf den anderen Fall zu, denn Lehrkraftzeit wird ersetzt und die beiden Berufsgruppen arbeiten künftig zu unterschiedlichen Tageszeiten.

**4.4 Hausaufgaben zu Hause können Unterschiede vergrößern.** In der Grundschule hängen Hausaufgaben nur schwach mit der Leistung zusammen (Cooper u. a. 2006). In niederländischen Grundschulen profitierten Kinder aus besser gestellten Familien von Hausaufgaben, Kinder aus benachteiligten Familien nicht (Rønning 2011); OECD-Daten zeigen ähnliche Muster (OECD 2014). Fallstudien beschreiben den Wechsel von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten als wichtigen Entwicklungsschritt von Schulen (Gaiser & Kielblock 2019). Hausaufgabenangebote im Ganztag bleiben dagegen nach anderen Fallstudien häufig im „Modus des Erledigens“ stecken (Gaiser u. a. 2016).

Das Landesinstitut hat das Modell, auf das die GTS jetzt zulaufen, schon 2012 beschrieben. In seiner Evaluation der GBS-Pilotphase nennt es GBS eine „additive Struktur von Vormittag und Nachmittag“, hält eine „Rhythmisierung über den ganzen Tag“ im offenen Modell für „nicht praktikabel“ und sieht die Angebote „mehr dem Betreuungs- als dem Bildungsgedanken verpflichtet“ (Renz & Vinke 2012).

Auch die Forschung zur Zusammenarbeit im Ganztag ist hier von Bedeutung. Sie zeigt, dass Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte oft kaum mehr tun, als Informationen auszutauschen (Hochfeld & Rothland 2022, Review über 38 Studien; Böhm-Kasper u. a. 2016). Wenn Lehrkräfte nur noch vormittags und Erzieherinnen und Erzieher nur noch nachmittags arbeiten, bleibt für eine engere Zusammenarbeit noch weniger gemeinsame Zeit.

Wir wollen auch deutlich sagen, was die Forschung nicht hergibt. Dass Ganztagsschulen als solche besseren Kompetenzen hervorbringen, ist für Deutschland nicht belegt. Eine kausale Studie zu Ganztagsgrundschulen fand bessere Noten und mehr Wohlbefinden, aber keine Effekte in Leistungstests und keinen Abbau von Bildungsungleichheit (Seidlitz & Zierow 2025). Einen kausalen Vergleich zwischen rhythmisiertem und additivem Ganztag gibt es für Deutschland nicht. Für Kernfächer gibt es Hinweise, dass der Vormittag günstiger ist (Pope 2016); das spricht für eine durchdachte Verteilung über den Tag, aber nicht gegen Lernzeiten am Nachmittag. Unser Argument lautet daher nicht „Ganztag wirkt“. Es lautet: Wegfallen sollen gerade die Elemente, zu denen die Forschung eher günstige Befunde hat, also strukturierte Förderung und Lernzeit mit Lehrkräften und zusätzliches statt ersetzenden Personals. An ihre Stelle tritt eine Hausaufgabenbetreuung durch anderes Personal, für die die Befunde uneinheitlich bis ungünstig sind. Wie sich das in Hamburg konkret auswirkt, kann nur eine Folgenabschätzung zeigen.

## 5. Zu den Argumenten der Behörde

| Argument                                                                      | Unsere Einschätzung                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| „Der Ganzttag wird nur umgestellt, nicht abgeschafft.“                        | Es entfallen 220 Lehrkräftestellen und die eigene Honorarzuweisung, ohne dass am Vormittag etwas hinzukommt. Was übrig bleibt, ähnelt dem GBS-Modell, das das Landesinstitut 2012 als additiv und im offenen Modell nicht rhythmisiert beschreiben hat.                                                       |
| „Lehrkräfte leisten ihre Arbeit im ersten Teil des Tages.“                    | Der Vormittag ist durch die Stundentafel ausgefüllt. Lernzeit, Förderdiagnostik und Kleingruppenförderung gehören zum rhythmisierten Tag. Mit zunehmender Ermüdung sinken Testleistungen, Pausen wirken dem entgegen (Sievertsen u. a. 2016). Ein dichter gepackter Vormittag ist kein gleichwertiger Ersatz. |
| „Es ist nicht zwingend, dass eine Lehrkraft besser fördert als ein Erzieher.“ | Das trifft auf zusätzliche Kräfte neben der Lehrkraft zu (Andersen u. a. 2020). Wo Lehrkraftzeit ersetzt wurde, fanden Studien keine oder ungünstige Zusammenhänge (Gerber u. a. 2001; Blatchford u. a. 2011; Kidron & Lindsay 2014).                                                                         |
| „Wir reden nicht über weniger Personal am Kind.“                              | Eine Stelle ist noch keine Fachkraft. Bundesweit hat knapp jede fünfte Kraft im schulischen Ganzttag keinen Berufsabschluss (Fachkräftebarometer 2025). Lehrkraftzeit wird durch Erzieherzeit ersetzt, und Honorarkurse müssen aus denselben Stellen bezahlt werden.                                          |
| „GBS funktioniert auch.“                                                      | Den Ganzttag an GBS-Schulen inspiziert die Schulinspektion nur mit Zustimmung des Trägers. Einen Vergleich der Lernergebnisse beider Modelle an Hamburger Grundschulen gibt es nicht.                                                                                                                         |
| „Die Schulen behalten den vollen Gestaltungsspielraum.“                       | Die Schulen können künftig nur noch zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Honorarkräften aus einem Topf wählen; Lehrkräfte sind darin nicht mehr vorgesehen (Drs. 23/4914). Da zugleich 16,5 Mio. € im Jahr eingespart werden sollen, wird der Topf auch kleiner.                                          |
| „Wir setzen die Rahmenvereinbarung von 2016 um.“                              | Mit Drs. 21/4866 sollte der Professionenmix gestärkt und die Honorarmittel erhöht werden. Der Entwurf streicht den Lehrkräfteanteil und die eigene Honorarzuweisung. Der Entwurf macht genau das Gegenteil, was in der Rahmenvereinbarung vorgesehen war.                                                     |

## 6. Andere Wege, den Schuletat zu entlasten

Dass gespart werden muss, bestreiten wir nicht. Der Senat will den Ergebnisplan bis 2030 dauerhaft um 600 Mio. € entlasten, der Rechnungshof hält rund 1 Mrd. € für nötig (Beratende Äußerung „Haushaltslage 2026“, 31.08.2026). Am größten Einzelplan kommt man dabei nicht vorbei. Die GTS müssen dafür aber nicht erhalten. Der Etat der Bildungs- und Familienbehörde steigt 2027 um 7,0 % auf 6,36 Mrd. €, also um rund 416 Mio. €. Die GTS-Kürzung soll 16,5 Mio. € bringen, weniger als ein Fünfundzwanzigstel dieses Zuwachses. Dass ausgerechnet hier gespart wird, ist eine politische Entscheidung über Prioritäten und keine haushaltsrechtliche Notwendigkeit.

**Stärkere Schultern können mehr tragen.** Bei der Reform der Kita-Gebühren sollen nach dem Willen des Senats „Haushalte mit höheren Einkommen künftig einen größeren Beitrag“ leisten. Der Höchstbeitrag steigt von 191 € auf 320 € (2027) und 336 € (2028), die Grenze für die Beitragsfreiheit auf 2.650 € Nettoeinkommen. Erwartet werden 13,68 Mio. € Mehreinnahmen im Jahr (Senat, 24.06.2026). Dieser

Gedanke lässt sich auf weitere Leistungen im Bildungsbereich übertragen, die heute unabhängig vom Einkommen gewährt werden.

Ein Beispiel ist das Schülerticket. Seit dem Schuljahr 2024/25 bekommen alle Hamburger Schülerinnen und Schüler das Deutschlandticket kostenlos, gleich wie viel ihre Eltern verdienen. Vorher kostete das Schüler-Abo 19 € im Monat. Mehr als 152.000 Schülerinnen und Schüler nutzen das Ticket. Der Rechnungshof beziffert die Kosten für 2025 auf 146 Mio. € und empfiehlt, die Leistung zu überprüfen. Der Senat plant lediglich eine Servicepauschale von 19 € im Jahr. Wir sehen keinen sachlichen Grund, warum einkommens- und vermögensstarke Familien das Ticket vollständig bezahlt bekommen, während an Schulen mit Sozialindex 1 die Lernzeit mit Lehrkräften wegfällt. Zahlte etwa die Hälfte der Nutzerinnen und Nutzer oberhalb einer Einkommensgrenze wieder 19 € im Monat, kämen rechnerisch rund 17 Mio. € im Jahr zusammen. Das ist ein Rechenbeispiel auf Grundlage einer Annahme, keine amtliche Schätzung; Verwaltungskosten und mögliche Verhaltensänderungen sind nicht berücksichtigt. Das Ticket ist im Haushalt der Verkehrsbehörde veranschlagt, die Entlastung käme also dem Gesamthaushalt zugute.

Auch an freiwilligen Zusatzleistungen könnten sich Familien mit höherem Einkommen stärker beteiligen. Der Unterricht an staatlichen Schulen ist schulgeldfrei, und die kostenfreie Grundbetreuung im Ganztag soll bleiben. Daran wollen wir nichts ändern. Für darüber hinausgehende Angebote wie Früh-, Spät- und Ferienbetreuung wäre aber eine stärkere Staffelung nach Einkommen möglich, wie sie bei der Kita vorgesehen ist. Was das einbringen würde, müsste die Behörde berechnen. Einkommensabhängige Beiträge haben Nachteile: Sie kosten Verwaltungsaufwand, aus einer Leistung für alle wird eine Leistung mit Prüfung, und knapp oberhalb der Einkommensgrenze kann es Härten geben. In Hamburg hält sich der Aufwand allerdings in Grenzen, weil die Einkommen für Kita- und Ganztagsgebühren ohnehin geprüft werden, und Härten lassen sich durch feinere Stufen abmildern. Bei der Kita hat der Senat diese Abwägung bereits zugunsten der Staffelung getroffen. Es wäre folgerichtig, beim Schülerticket und bei der Zusatzbetreuung genauso zu verfahren, statt an 87 Schulen die pädagogische Ausstattung zu kürzen.

Schließlich hat der Rechnungshof auf Schwächen in der Haushaltsplanung hingewiesen. Die Schulbehörde hat 2024 im laufenden Jahr 340 Mio. € mehr ausgegeben als zunächst bewilligt; das Geld musste nachträglich genehmigt werden. Die Stadt plant pauschale Einsparungen ein, sogenannte Globale Minderkosten, und sagt bei rund 45 % davon nicht, wo genau gespart werden soll. Bei städtischen Bauprojekten ist mit 10 bis 20 % Mehrkosten durch Nachforderungen zu rechnen. Wer so plant, muss im Lauf des Jahres kurzfristig Geld finden und greift dann leicht zu Posten, die wenig geschützt sind, etwa der Zusatzausstattung der GTS. Realistische Haushaltsansätze, eine strengere Kostenkontrolle im Schulbau und die Regel, frei werdende Stellen zuerst in der Verwaltung und nicht an den Schulen unbesetzt zu lassen, würden diesen Druck verringern.

## 7. Unsere Forderungen

Die Umstellung greift ohne Folgenabschätzung in Strukturen ein, die die Behörde selbst überwiegend gut bewertet, und zwar an Schulen in besonders schwieriger Lage. Sie streicht Elemente, zu denen die Forschung eher günstige Befunde hat, und die angestrebte Einsparung ließe sich auch auf anderem Weg erreichen. Sie sollte deshalb nicht beschlossen werden. Im Einzelnen fordern wir:

1. **Erhalt aller bestehenden GTS in ihrer bisherigen Ausstattung.** Die Umstellung zum 1. August 2027 und 1. August 2028 wird aus dem Haushaltsentwurf gestrichen. Alle 87 GTS behalten je Ganztagsgruppe 10 Lehrkraft-Wochenstunden, 34 % einer Erzieherstelle und 300 Honorarstunden sowie ihre Sozialpädagogenstellen.
2. **Erhalt der eigenen Honorarzuweisung von 7,99 Mio. €.** Die Honorarkräfte stehen für die Breite des Angebots in Musik, Sport, Sprache und Werkstätten. Müssen sie aus Erzieherstellen bezahlt werden, konkurrieren Kurse und Betreuung um dasselbe Geld.
3. **Prüfung einer Gegenfinanzierung nach Leistungsfähigkeit.** Senat und Bürgerschaft sollen prüfen, ob die angestrebte Einsparung über einkommensabhängige Beiträge bei bisher einkommensunabhängigen Leistungen erbracht werden kann, vor allem beim Schüler-Deutschlandticket und bei Betreuung über die kostenfreie Grundbetreuung hinaus.
4. **Eine verbindliche Qualitätsvereinbarung.** Behörde, Elternkammer, Lehrerkammer und Schülerkammer vereinbaren Mindeststandards für den rhythmisierten Ganzttag, insbesondere zum Anteil der Lehrkraftstunden am Nachmittag, zur gemeinsamen Vorbereitungszeit der Berufsgruppen und zur Verzahnung von Unterricht und Angeboten.
5. **Folgenabschätzung und Beteiligung vor jeder künftigen Änderung.** Änderungen der Ganztagszuweisung werden dem Schulausschuss erst nach einer schulscharfen Folgenabschätzung auf Grundlage der Inspektionsdaten und nach Beteiligung der Kammern gemäß § 79 HmbSG vorgelegt. Die Folgen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden dabei gesondert dargestellt.
6. **Offenlegung der Berechnung.** Die Behörde legt dar, wie die Einsparung von 16,5 Mio. € berechnet wurde, wie die im Schulausschuss genannten Zahlen (247,7 Lehrkräfte- und 33,1 Sozialpädagogenstellen, 377 Erzieherstellen) zu den Angaben in Drs. 23/4914 passen und welcher Betreuungsschlüssel sich daraus an den einzelnen Schulen ergibt.

## Literatur und Quellen

### Hamburger Dokumente, Daten und Presse

- Bürgerschaft der FHH, Drs. 23/4914: Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Birgit Stöver und Antje Müller-Möller (CDU) vom 30.07.2026 und Antwort des Senats vom 07.08.2026, mit Anlage „Ganztagszuweisung in den Schuljahren 2016/17 bis 2025/26“. <https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/104772/>
- Bürgerschaft der FHH, Drs. 23/5000 (Haushaltsplan-Entwurf 2027/2028, Einzelplan 3.1); Drs. 21/4866 (Konsens mit der Volksinitiative „Guter Ganztag“, 2016); Drs. 21/2268 (2015, Lehrerstellenzuweisung für den Förderschwerpunkt LSE).
- Senat der FHH / Finanzbehörde (24.06.2026): Senat beschließt Haushaltsentwurf 2027/2028 (Pressemitteilung). <https://www.hamburg.de/politik-und-verwaltung/behoerden/finanzbehoerde/aktuelles/senat-beschliesst-haushaltsentwurf-2027-2028-1190658>
- Rechnungshof der FHH (31.08.2026): Beratende Äußerung „Haushaltsslage 2026“; Jahresbericht 2026. <https://www.hamburg.de/politik-und-verwaltung/behoerden/rechnungshof/veroeffentlichungen/beratende-aeusserung-haushaltsslage-2026-1207348>
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ): Sozialindex der Hamburger Schulen, Stand 01.07.2026.
- Hamburger Schulinspektion: Ergebnisübersichten der Inspektionsberichte, 3. Zyklus (2021–2026) und 4. Zyklus (Pilot 2025/26); eigene Auswertung, Oktober 2026.
- Renz, I. & Vinke, V. (2012). Evaluation der Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen (GBS) in Hamburg. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG), §§ 13, 79.
- Elternkammer Hamburg: Beschluss 756-04 zur Schulbegleitung (15.09.2026); Beschluss 757-02 (22.09.2026). <https://www.elternkammer-hamburg.de>
- Kreiselternräte / Elterninitiative: Hintergrundpapier GTS vom 14.09.2026. <https://www.keine-sparmassnahmen-zulasten-hamburgs-schulkinder.de>
- taz: „Sparpolitik in Hamburg: Ganztage bald ganz ohne Lehrer“ (17.09.2026); „Kürzungen in Hamburgs Schulen“ (23.08.2026); „Wahlbeteiligung bei Hamburg-Wahl: Wählen geht, wer Geld hat“ (06.03.2025).
- Bertelsmann Stiftung (2015): Ergebnis der Hamburger Bürgerschaftswahl sozial nicht repräsentativ (Pressemitteilung, 23.02.2015); Prekäre Wahlen – Hamburg.
- Kostenloses Schüler-Deutschlandticket: Nutzerzahl und Vorpreis nach Omnibusrevue (2024) und GRÜNE Hamburg (2024); Kosten 2025 laut Rechnungshof in der Wiedergabe des Bundes der Steuerzahler Hamburg (31.08.2026).
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik (2026). Arbeitsmarkt kompakt: Kinderbetreuung und -erziehung (Jahresdurchschnitt 2025). <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf>

### Wissenschaftliche Literatur

- Andersen, S. C., Beuchert, L., Nielsen, H. S. & Thomsen, M. K. (2020). The effect of teacher's aides in the classroom: Evidence from a randomized trial. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 469–505. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy048>
- Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763979578>
- Battistin, E. & Meroni, E. C. (2016). Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*, 55, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>
- Berg, E. & Bock-Famulla, K. (2025). *Prekäre Professionalität? Regionale Disparitäten in der Fachkraft-Quote von KiTa-Teams*. Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016). *Wie Eltern den Ganzttag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*. Gütersloh.
- Bingley, P., Heinesen, E., Krassel, K. F. & Kristensen, N. (2018). *The timing of instruction time: Accumulated hours, timing and pupil achievement* (IZA Discussion Paper No. 11807). IZA.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). *The deployment and impact of support staff in schools* (Research Brief DCSF-RB148). Department for Children, Schools and Families.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443–464. <https://doi.org/10.1080/01411921003734645>
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 29–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Drange, N. & Sandsør, A. M. J. (2024). The effects of a free universal after-school program on child academic outcomes. *Economics of Education Review*, 98, 102504. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102504>
- Dynarski, M., James-Burdumy, S., Moore, M., Rosenberg, L., Deke, J. & Mansfield, W. (2004). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers program. New findings*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Education Endowment Foundation (2021/2025). *Teaching and Learning Toolkit: Teaching assistant interventions; Extending school time*. Abgerufen am 04.10.2026. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>
- Gaiser, J. M. & Kielblock, S. (2019). Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganzttagsschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 159–175. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00234-6>
- Gaiser, J. M., Kielblock, S. & Stecher, L. (2016). Hausaufgabenangebote an Ganzttagsschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 797–811.

- Gerber, S. B., Finn, J. D., Achilles, C. M. & Boyd-Zaharias, J. (2001). Teacher aides and students' academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 123–143. <https://doi.org/10.3102/01623737023002123>
- Greiff, S., Diedrich, J., Kastorff, T., Goldhammer, F. & Köller, O. (Hrsg.) (2026). *PISA 2025: Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation*. Waxmann.
- Hincapié, D. (2016). *Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia* (IDB Working Paper). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0000268>
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Kidron, Y. & Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review* (REL 2014-015). Regional Educational Laboratory Appalachia, Institute of Education Sciences.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Linberg, T., Struck, O. & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagsschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1205–1227. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0830-2>
- Nachbauer, M. (2024). How schools affect equity in education: Teaching factors and extended day programs associated with average achievement and socioeconomic achievement gaps. *Studies in Educational Evaluation*, 82, 101367. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101367>
- Nachbauer, M. (2025). Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Ganztagsschule und dem Erwerb von Fachkompetenzen: Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 39(4), 245–260. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000392>
- OECD (2014). *Does homework perpetuate inequities in education?* (PISA in Focus, No. 46). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>
- Oliveira, L. F., Zoghbi, A. C., Resende, C. & Terra, R. (2024). The effects of extended school-days on Brazilian students' outcome. *Applied Economics Letters*, 31(4), 346–352. <https://doi.org/10.1080/13504851.2022.2136352>
- Pope, N. G. (2016). How the time of day affects productivity: Evidence from school schedules. *Review of Economics and Statistics*, 98(1), 1–11. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00525](https://doi.org/10.1162/REST_a_00525)
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- Sauerwein, M. & Danner, A. (2024). Personal und Qualifikation im Ganzttag: Zum Verhältnis von Qualifikation zu Wissen, Reflexivität und Kindorientierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(6), 1569–1592. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01239-2>
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2019). Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule – nicht nur in Hamburg. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 479–494. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.10>
- Seidlitz, A. & Zierow, L. (2025). Longer days, better performance? The impact of all-day primary schools in Germany. *Economics of Education Review*, 107, 102659. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2025.102659>

- Sievertsen, H. H., Gino, F. & Piovesan, M. (2016). Cognitive fatigue influences students' performance on standardized tests. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(10), 2621–2624. <https://doi.org/10.1073/pnas.1516947113>
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DIPF. [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule\\_2017\\_2018\\_StEG.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf)
- Strietholt, R., Manitus, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737–761. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>
- Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H. G. & Wutschka, K. (2021). Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganzttag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen* (S. 179 ff.). Beltz Juventa.

Die Auswertung der Schulinspektionsberichte und die Übersicht der ausgewerteten Literatur stellen wir auf Anfrage gern zur Verfügung.