Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Ganztägig bilden

Eine Forschungsbilanz

BILDUNG

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Ganztägig bilden

Eine Forschungsbilanz

BILDUNG

Vorwort

Mehr als jede zweite Schule des Primar- und Sekundarbereichs I verfügt heute über Ganztagsangebote. Mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe nutzt diese. Kinder und Jugendliche können hier individuell gefördert werden – unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund. Mit dem Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) hat die Bundesregierung über 8.200 Schulen mit insgesamt 4 Milliarden Euro unterstützt. Mit dem Begleitprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung »Ideen für mehr! Ganztägig lernen« unterstützen wir die inhaltliche Ausgestaltung. Von großer Bedeutung ist dabei die umfassende Begleitforschung. Sie zeigt die Effekte dieser Entwicklung auf und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Einsatz von Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Die vorliegende Broschüre stellt 21 Forschungsprojekte vor, an denen 19 Universitäten, zwei Pädagogische Hochschulen und fünf außeruniversitäre Forschungseinrichtungen beteiligt waren. Die Ergebnisse der Studien und Projekte zeigen, wie Ganztagsschulen mit außerschulischen Partnern kooperieren, dass Kinder und Jugendliche an vielfältigen sportlichen und kulturellen Angeboten teilnehmen und dass Ganztagsschulen das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern können.

Die Forschung zeigt uns aber auch: Auf die pädagogische Qualität der Ganztagsangebote kommt es an, wenn diese ihre fördernde Wirkung voll entfalten sollen. Bildungsforschung stellt die Qualität immer wieder neu auf den Prüfstand, sie ist ein wichtiges Element unseres Bildungssystems. Das Ganztagsschulprogramm systematisch wissenschaftlich zu begleiten, ist uns deshalb ein besonderes Anliegen. Dafür stellt der Bund von 2012 bis 2015 weitere 6,5 Millionen Euro zur Verfügung.

Ich danke allen Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern für ihr Engagement beim Thema Ganztagsschule. Ich wünsche mir, dass die gewonnenen Erkenntnisse rasch in die Bildungspraxis einfließen und vielfältig umgesetzt werden, damit Kinder und Jugendliche ihre Talente voll entfalten können.

Bundesministerin für Bildung und Forschung

Inhalt

Im Gespräch mit Prof. Dr. Eckhard Klieme 3

Einleitung – »Weiß man zu wenig, arbeitet man im Nebel« 7

Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG 11

Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen – LUGS 16

Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation 18

Ganztagsschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten – GIM 20

Ganztagsorganisation im Grundschulbereich – GO! 22

Individuelle Förderung in Ganztagsschulen 24

Potenziale der Ganztagsförderschule 26

Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen – ProKoop 28

Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen 30

Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule 32

Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagsschule 34

Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote 36

Auswirkungen der Ganztagsschule auf Peer-Netzwerke und Freundschaften – PIN 38

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe 40

Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagsschulen 42

Ganztagsschule in ländlichen Räumen – GaLäR 44

Ganztagsschule und Quartiersmanagement 46

Ganztagsschulen in den 1970 und 1980er Jahren 48

Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsfindungsprozessen – FABIG 50

Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule – StUBSS 52

Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagsschule – MUKUS 54

Veröffentlichungen aus den Projekten 56

»Eine der wichtigsten Reformbewegungen im deutschen Schulsystem«

Im Gespräch mit Prof. Dr. Eckhard Klieme

Prof. Klieme, seit 1979 betreiben Sie Bildungsforschung …
Ich habe eigentlich schon als Schüler Bildungsforschung betrieben, damals sogar mit Ganztagsschulbezug.
Das müssen Sie erklären …
Ich besuchte ein Gymnasium auf dem flachen Land, als dort 1969 das Kurssystem eingeführt wurde – und es trat das Problem auf, dass ganz viele Fahrschüler mittags ohne Essen blieben. Wir haben dann eine Umfrage gestartet – mein erstes empirisches Projekt –, um zu erfragen, wie viele Mitschülerinnen und -schüler ein Mittagessen benötigten, und erhielten daraufhin tatsächlich einen Zuschuss.

War das Thema Ganztagsschule in den 1980er und 1990er Jahren in Deutschland in der Forschung virulent?
Die Ganztagsschule war eine reformpädagogische Idee, ein Ideal. Um eine systematische Erforschung der Voraussetzungen und Wirkungen von Ganztagsschularbeit hat man sich indes wenig gekümmert. Es gab interessante Arbeiten einer Arbeitsgruppe um Lorenz und Ipfling, aber keine breite Forschung.
In Deutschland ist das Thema eher implizit in der Gesamtschuldiskussion mitgelaufen. Gesamtschulen verstanden sich als Lern- und Lebensraum für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten. Dabei wurde mitgedacht, dass solche Schulen ganztägig organisiert sein müssen, damit sie soziale Angebote und Förderangebote integrieren können. Ganztagsschule war also nur ein untergeordneter Aspekt der Schulstrukturdebatte. Ein Beispiel war der irritierende Befund des Gesamtschulforschers Helmut Fend, dass Kinder aus sozial höheren Schichten tendenziell profitieren, wenn sie nachmittags zu Hause unterstützt und nicht in der Schule betreut werden. Das hat möglicherweise zu der vorhandenen Skepsis gegenüber Ganztagsschulen in Teilen der Bevölkerung beigetragen.

Als eine Reaktion auf die PISA-Studie von 2000 schob die Bundesregierung vor fast zehn Jahren das IZBB an. Kann man aus PISA die Ganztagsschule als Antwort herauslesen?
Nein, das kann man nicht. Klaus Tillmann hat inzwischen nachgewiesen, dass die Zielsetzung, Ganztagsschulen einzuführen, längst vor der Publikation der PISA-Ergebnisse bestand. Das politische Handlungsfeld war gesetzt, wobei es zunächst vor allem um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ging. Dieses Motiv mischte sich dann im Anschluss an die TIMSS- und PISA-Studien mit der Suche nach Merkmalen erfolgreicher Bildungssysteme. Viele meinten, das Ganztagsschulsystem sei ein Schlüssel zum Erfolg.
Tatsächlich aber gibt es keinen Beleg, dass der Faktor Ganztag auf der Systemebene entscheidend ist. Auch Ganztagsschulsysteme können im internationalen Vergleich unterschiedlich abschneiden. Aber selbst wenn es keine wissenschaftlich zwingende Begründung gibt, halte ich es bildungspolitisch für einen positiven Schritt, dass man versucht hat, vom Ausland zu lernen.

> »Ganz offensichtlich ist der Bedarf an professioneller Erziehung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft gestiegen.«

Von der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf abgesehen – glauben Sie, dass das Thema Ganztagsschule unweigerlich irgendwann aufgetaucht wäre?

Ganz offensichtlich ist der Bedarf an professioneller Erziehung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft gestiegen. Es besteht ein gesellschaftlicher Konsens, dass Schülerinnen und Schüler Angebote jenseits des traditionellen Raums von Familie, Nachbarschaft, Vereinen oder Musik-

schule brauchen. Parallel dazu hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Schule mehr ist als Unterricht in seiner klassischen Vormittagsform. Hinzu kommt, dass seit zehn Jahren individuelle Förderung die Leitidee der Bildungspolitik ist. Sie war von Anfang an mit der Einführung von Ganztagsschulen verbunden. Ich denke, dass diese pädagogische und politische Programmatik sich auch ohne das arbeitsmarktpolitische Interesse durchgesetzt hätte.

Parallel zum Investitionsprogramm initiierte der Bund die »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG«, an der Sie maßgeblich beteiligt sind …
StEG ist vom Aufwand her eine der größten, wenn nicht die bislang größte Studie der empirischen Bildungsforschung in Deutschland. Fast 400 Schulen waren einbezogen, mit jeweils mehreren Jahrgängen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, den Schulleitungen, Lehrkräften, dem am Nachmittag tätigen pädagogischen Personal und Kooperationspartnern. Es handelt sich also um eine sehr große und heterogene Gruppe von Befragten – pro Erhebungswelle mehr als 30.000.
Die zweite Besonderheit ist der Längsschnitt. Wir haben die Befragung dreimal durchgeführt und konnten dadurch einen Teil der Schülerinnen und Schüler über zwei oder sogar vier Jahre begleiten. Das ist notwendig, um Erkenntnisse über die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu erhalten.

Wie sind Sie persönlich in die StEG-Studie involviert worden?
Zusammen mit meinem Mitarbeiter Falk Radisch hatte ich 2003 eine Literaturrecherche durchgeführt, bei der wir zu der Erkenntnis gelangten, dass es keine belastbaren empirischen Belege für die Wirksamkeit von Ganztagsschulen im Bereich von individueller Förderung, von sozialer Integration oder anderer Kriterien gab. Die Aussagen etwa von Ipfling waren nicht verallgemeinerbar und zudem veraltet. Unser Ergebnis gefiel den politisch Verantwortlichen, die sich für die Ganztagsschule stark machten, nicht so richtig. Aber man hat den Mut gehabt, genau jene Forschung, die bis dahin nicht stattgefunden hatte, auf den Weg zu bringen und uns als Kritiker einzubinden.

Hat Sie das Thema gereizt? Waren Sie neugierig?
Ich war sehr neugierig, denn es handelte sich ja um eine der wichtigsten und sicherlich die umfassendste Reformbewegung im deutschen Schulsystem in den letzten 20 Jahren. Inzwischen sind 50 Prozent der allgemeinbildenden Schulen Ganztagsschulen, und jeder vierte Schüler nimmt an den Angeboten teil. Für einen Bildungsforscher ist es natürlich spannend zu sehen, wie dieser massive Ausbau funktioniert, was seine Bedingungen und seine Konsequenzen sind – sowohl für die einzelnen Schüler als auch für ihre Familien und für die Schulen. Die besondere Herausforderung des Themas bestand und besteht darin, dass die Ganztagsschullandschaft so vielfältig ist. Dies erschwert es, eindeutige und verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen. Deshalb ist es bisher auch nicht möglich gewesen, eine klare Aussage darüber zu treffen, ob denn nun das gebundene Modell systematisch im Vorteil ist gegenüber den offenen Ganztagsschulen.

> »Man hat den Mut gehabt, genau jene Forschung, die bis dahin nicht stattgefunden hatte, auf den Weg zu bringen.«

Statt einer klaren Zuspitzung müssen Sie auf ein Sowohl-als-auch verweisen?
So völlig beliebig sehe ich es nicht. Zum einen baut auch die Ganztagsschulforschung auf dem Wissen auf, das wir hinsichtlich Schulqualität, Unterrichtsqualität und Schulentwicklung besitzen. Dieses Wissen ist in Deutschland wie auch international recht fundiert.
So wissen wir zum Beispiel, dass zu einer anregenden, entwicklungsfördernden Lernumgebung bestimmte Qualitätsmerkmale gehören. Wir können dann überprüfen, ob diese eingelöst werden. In der Tat fanden wir bei StEG, dass die Angebote dann den Schulerfolg verbessern, wenn sie im Sinne dieser theoretischen Erwartungen entwicklungsfördernd sind – also gut strukturiert, unterstützend, mit herausfordernden und motivierenden Inhalten und Beteiligungsmöglichkeiten. Man muss auf die Qualität der Angebote und die Intensität ihrer Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler schauen.

Welche Ergebnisse der StEG-Studie haben Sie überrascht?
Durchaus überraschend fand ich die Tatsache, dass Familien, vor allem auch aus sozial benachteiligten Schichten, durch die Ganztagsschule entlastet werden. Beispielsweise erspart sie ihnen Auseinandersetzungen über die Hausaufgaben. Viele hatten erwartet, dass sich hier ein eher problematisches Bild zeigen würde. Diese Befundlage finde ich sehr erfreulich.
Mehr erwartet hatte ich an Erkenntnissen zu Organisationsqualität und Schulentwicklung. Wir konnten einige Faktoren identifizieren, von denen der mehr

oder weniger starke Ausbau von Angeboten abhängt – beispielsweise eine gezielte Verbindung von Unterricht und Angeboten oder eine enge Kooperation mit den Partnern und deren Personal. Aber diese Ergebnisse sind zu unscharf. Wie genau die Entwicklung von Angeboten und damit die Schulentwicklung verlaufen muss, können wir noch nicht sagen.

StEG wird von einem wissenschaftlichen Beirat und einem Länderbeirat begleitet. Was sind deren Aufgaben und Arbeitsweise?
Beide Beiräte haben natürlich eine Kontrollfunktion, aber auch eine Unterstützungsfunktion. Beide waren sehr hilfreich, das Design zu entwickeln, die Fragebögen verständlich zu gestalten, die Fragestellung zu schärfen und – was in einer solchen Studie immer schwierig ist – Prioritäten zu setzen. Der wissenschaftliche Beirat hat unsere Publikationen sehr genau und kritisch gelesen und darauf geachtet, dass unsere Auswertungen theoretisch und methodisch auch auf hohem Niveau blieben. Der Länderbeirat hat sehr dazu beigetragen, Akzeptanz bei den Ländern und den Schulen zu finden.

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Ländern?
Ich empfinde sie als sehr angenehm und sehr sachlich. Ohne Anbindung an die Schulministerien der Länder wäre eine solche Studie gar nicht möglich. Bei dem Thema Ganztagsschulforschung ziehen inzwischen alle an einem Strang. Jedem ist bewusst, dass es hier um ein gemeinsames, nationales Reformvorhaben geht – die Unterschiede durch parteipolitische Prägung stehen hier hintenan.

Wie sieht die Zukunft von StEG aus?
Die Studie wird zu unserer Freude weiter vom BMBF in enger Zusammenarbeit mit den Ländern gefördert. Unsere erste Studie hat gezeigt, dass gezielte Förderung noch zu selten stattfindet, man also die Qualität und Nutzung der einzelnen Angebote verbessern und darüber genauer forschen muss. Daher werden nun drei Teilstudien aufgelegt, in denen Qualität und Wirkung von Angeboten in den Bereichen Schulleistung, soziales Lernen und Berufsvorbereitung untersucht werden. Dazu schauen wir sehr viel genauer in die Schulen und eruieren in kürzeren Abständen, welche Kurse die Schüler belegen, was in den Kursen passiert und welche Wirkung sie haben. Das wird die beteiligten Institute vier Jahre lang beschäftigen. Als Rahmung führen wir zu Beginn und zum Ende dieser neuen StEG-Laufzeit eine bundesweit repräsentative Schulleiterbefragung durch.

Der Bund hat ergänzend zu StEG noch weitere Forschungen zu verschiedenen Aspekten der Ganztagsschule gefördert. Was haben Sie davon wahrgenommen?
Sehr viel. Wir haben mit Unterstützung des BMBF ein Netzwerk gegründet. Weil StEG nur begrenzt auf die Prozesse in den Ganztagsschulangeboten schauen konnte, war es hilfreich und notwendig, qualitative und stärker fokussierte Projekte zu installieren, die sich präziser mit bestimmten Typen von Angeboten wie Hausaufgabenbetreuung, musischer Förderung oder Sportförderung beschäftigten. Das war eine sinnvolle Ergänzung zu StEG. Wir haben selbst viel lernen können in diesem wechselseitigen Austausch.

Für wie aussagekräftig halten Sie qualitative Studien und Einzelfallstudien?
Qualitative Forschung zielt, wenn sie beispielsweise pädagogische Interaktionen in ihren Verläufen und Motiven rekonstruiert, nicht auf Verallgemeinerungen ab, sondern will Muster und Typen identifizieren und Aussagen darüber treffen, wie Bildung möglich wird. In der Bildungsforschung ist es unabdingbar, qualitative und quantitative Forschung zu kombinieren. Man kann mit qualitativen Untersuchungen an wenigen Schulen beginnen, um herauszufinden, wonach zu suchen sich überhaupt lohnt. Oder man setzt umgekehrt mit einer breiten, dafür nicht sehr in die Tiefe gehenden quantitativen Studie an und schaut sich dann gezielt einzelne Schulen oder Regionen näher an.

In der Öffentlichkeit hört man oft: »Wir brauchen kleinere Klassen und mehr Lehrer. Was gibt´s da groß zu forschen?« Was soll und kann Bildungsforschung?
Bildungsforschung hat zunächst eine aufklärende, damit häufig ernüchternde Aufgabe. Das betrifft zum Beispiel die Aussagen zu kleineren Klassen und mehr Lehrern. Kleinere Klassen können bei jüngeren Schülerinnen und Schülern oder im Fremdsprachenunterricht hilfreich sein, aber nicht generell. Und anstatt einfach mehr Lehrkräfte zu fordern, würden Bildungsforscher eher raten, in die Aus- und Weiterbildung sorgfältig ausgewählter Bewerber zu investieren. Wir haben einen etwas anderen Blick als die Politik und die Öffentlichkeit, und manchmal ist es wichtig, allzu gewohnte Meinungen in Frage zu stellen.
Der zweite Nutzen der Bildungsforschung besteht in gezielter und systematischer Analyse bestimmter Maßnahmen, vielleicht auch im systematischen Entwickeln und Ausprobieren neuer pädagogischer Konzepte, um nachzuweisen, was in der Praxis ankommt und sich bewährt. Daraus können dann sowohl die Praxis als auch die Politik Lehren ziehen.

»Weiß man zu wenig, arbeitet man im Nebel«

Einleitung

In einem Interview für das Ganztagsschulportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) begründete Prof. Dr. Heinz Reinders von der Universität Würzburg seine Forschung wie folgt: »Wenn man nicht weiß, ob und unter welchen Bedingungen Ganztagsschulen besonders förderlich sind, um Bildungsungleichheiten zu nivellieren, arbeitet man im Nebel und kann in der Praxis nicht verallgemeinern, ob es funktioniert.« Er charakterisierte damit auch insgesamt die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung für die Weiterentwicklung des Bildungssystems und der Bildungspraxis.
Diese Broschüre stellt nun erstmals die seit 2005 vom BMBF geförderte Ganztagsschulforschung in einem Gesamtüberblick vor. Einleitend soll an dieser Stelle ein kurzes Resümee gezogen werden.

Die Ausgangssituation

2003, als das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« der Bundesregierung startete, hatte die vom BMBF in Auftrag gegebene Expertise »Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage« (Radisch/Klieme 2003) verdeutlicht, dass trotz einzelner Anläufe und Initiativen kaum empirische Forschungen zur Entwicklung von Ganztagsschulen in der Geschichte der Bundesrepublik existierten. Die wenigen, eher bruchstückhaften Befunde stammten vom Beginn der 1980er Jahre (Ipfling/Lorenz 1979; Ipfling 1981; Fend 1982). Eine bundesweite wissenschaftliche Begleitung von Ganztagsschulen hatte es nie gegeben, und von einer systematischen Forschung konnte keine Rede sein.
2005 veränderte sich dies. Die »realistische Wende« in der Bildungsforschung umfasste auch die Forschung zu Ganztagsschulen. Die Fragen, die sich für Politik und Wissenschaft stellten, bezogen sich – wie Prof. Klieme im Interview anmerkt – nicht mehr einfach auf ein Reformideal, sondern auf die Realität der Ganztagsschule in Deutschland und auf die überprüfbaren Wirkungen dieser Organisationsform. Gefragt wurde nunmehr – gemäß dem internationalen Stand der Bildungsforschung und vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse von 2000 –, wie Bildung organisiert sein muss, um den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und vor allem ihren Kompetenzerwerb zu unterstützen. Die Fragen lauteten: Können die vorhandenen ganztägigen Schulformen die an sie gerichteten hohen Anforderungen tatsächlich erfüllen? Sind Formen ganztägiger Schulbetreuung besser geeignet, die anstehenden Reformen im Schulwesen umzusetzen als die Halbtagsschule? Wissen wir, welche pädagogische Konzeption des Ganztags effektiv ist? (Radisch/Klieme 2003, S. 2)

Start der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG«

Der erste und entscheidende Schritt war 2005 der von Bund und Ländern unterstützte Start der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG« unter Leitung eines Forschungskonsortiums des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS).
Die »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG« wurde als Längsschnittstudie angelegt, um nicht nur eine Momentaufnahme, sondern tiefere Aussagen über Entwicklungen, Strukturen und Wirkungen von Ganztagsschulen zu ermöglichen. Über drei Erhebungsphasen (2005, 2007, 2009) wurden in einem mehrperspektivischen Forschungsdesign alle an einer Ganztagsschule beteiligten Akteure – Schulleitungen, Lehrkräfte, das weitere pädagogisch tätige Personal, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler – befragt. Die Ergebnisse der Studie fanden immer wieder große öffentliche Beachtung. StEG wurde zu einem Meilenstein für die Forschung, aber auch für die Ganztagsschulentwicklung (S. 11–15).
Von 2012 bis 2015 wird die Studie unter Beteiligung aller 16 Länder weitergeführt. Eine neue bundesweite Schulleiterbefragung wird ein repräsentatives Abbild der seit 2003 stark veränderten Ganztagsschullandschaft bieten. Der Schwerpunkt liegt in der zweiten Förderphase auf der Qualität der Ganztagsangebote. Die Studie widmet sich vertieft der Frage, wie Ganztagsangebote so gestaltet werden können, dass sie die

Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützen. Zwei Teilstudien untersuchen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I die Qualität von Lese- und Sprachförderangeboten. Eine Teilstudie untersucht die Qualität mathematisch-naturwissenschaftlicher Angebote im Primarbereich. Darüber hinaus widmet sich eine Teilstudie den Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung.

Forschungsschwerpunkt »Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung«

Ab 2005 wurden mehrere länderübergreifende Studien ins Leben gerufen, die – ergänzend und vertiefend zur StEG-Untersuchung – die innerschulischen Entwicklungsprozesse der neu entstandenen Ganztagsschulen näher betrachteten. So widmete sich das Verbundprojekt »Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen« (S. 16–17) der Entwicklungsarbeit in den Kollegien. Die Studie »Ganztagsorganisation im Grundschulbereich« (S. 22–23) fragte insbesondere nach den Unterstützungsleistungen, die Ganztagsschulen für Kinder aus bildungsfernen Schichten bieten. Die »Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule« (S. 52–53) widmete sich der wichtigen Frage, wie Bewegungsangebote in einen veränderten Schultag integriert werden können. Die »Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagsschule« (S. 54–55) untersuchte, wie musisch-kulturelle Ganztagsangebote in Kooperation mit außerschulischen Partnern erfolgreich zu gestalten sind und welchen Einfluss sie auf das Schulklima haben. Die ressortübergreifende Vernetzung und Steuerung stand schließlich im Mittelpunkt des Projekts »Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe« (S. 40–41).
Wichtige Aspekte der Ganztagsschulentwicklung wurden schließlich in dem 2007 ausgeschriebenen Forschungsprogramm »Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung« untersucht. Hervorzuheben sind an dieser Stelle zwei größere Themenschwerpunkte:
Der Ausbau von Ganztagsschulen geht einher mit sich verändernden Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien. Die Frage stellte sich, welche Auswirkungen die Ganztagsschule auf deren Lebenswelten hat und welche Anforderungen sich für ein gelingendes Zusammenspiel von Familie, Gleichaltrigen und Schule ergeben. Dies wurde von mehreren Forschungsprojekten aus unterschiedlichen Perspektiven näher untersucht. Die Fachtagung »Familie, Peers und Ganztagsschule«, die 2010 in München stattfand, resümierte die Forschungsergebnisse und bot zugleich ein Forum für den Austausch mit einem breiten interessierten Fachpublikum. In einem Tagungsband sind die Ergebnisse publiziert worden (Soremski/Urban/Lange 2011).

Für die Erreichung ihrer anspruchsvollen pädagogischen Ziele, vor allem die Verknüpfung formaler und non-formaler Bildungsangebote, sind Ganztagsschulen auf Kooperation und multiprofessionelle Teams angewiesen. Welche Auswirkungen der Ganztagsbetrieb auf das professionelle Handeln hat, wie Kooperationsprozesse verlaufen, welchen Ertrag die Kooperation erbringt und wie die Vernetzung im Sozialraum gelingt, war daher Gegenstand weiterer Forschungsprojekte. Die Ergebnisse wurden 2010 in Potsdam auf der Bilanztagung »Professionsentwicklung und Kooperation an Ganztagsschulen« ebenfalls einem breiten Publikum präsentiert und auch publiziert (Speck/Olk/Böhm-Kasper/Stolz/Wiezorek 2011).

Verankerung in Lehre, Ausbildung und internationaler Fachdebatte

Von Beginn an sah sich die Ganztagsschulforschung der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verpflichtet. Seit 2005 sind 14 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Professuren der Bildungsforschung, der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit berufen worden. Dissertationen, Bachelor-, Master-

und Diplomarbeiten zum Thema Ganztagsschule sind entstanden. Die Ganztagsschulforscher beteiligten sich an Ringvorlesungen und zahlreichen Vorträgen innerhalb und außerhalb ihrer Hochschulen. Gab es 2005 noch kaum nennenswerte Aktivitäten in der Lehre und Ausbildung für die Ganztagsschule, hat sich dies inzwischen durch die Forschungsförderung des BMBF deutlich verändert. Ganztagsschulen können damit künftig auch auf besser vorgebildete Absolventinnen und Absolventen bauen.
Nicht zuletzt ist es der Ganztagsschulforschung gelungen, Anschluss an internationale Debatten um außerunterrichtliche Bildungsangebote zu gewinnen. Davon zeugt zum einen die Beteiligung an Tagungen internationaler Fachgesellschaften, z. B. der »European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)«, der »European Conference on Educational Research (ECER)«, der »Research in Music Education (RIME)« oder der »International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)«. Zum anderen wurden Fachtagungen selbst initiiert, wie z. B. »Mapping Families. Practices and Concepts of Children, Parents, and Professionals in All-Day Schools« (Bielefeld 2011) oder das internationale Netzwerk »Network on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research – NEO ER« mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Schweden, Großbritannien, Japan, Korea und den USA. Geplant sind ein regelmäßiger Forschungsaustausch sowie die gemeinsame Herausgabe einer internationalen Zeitschrift zur außerunterrichtlichen Bildung.

Gelingendes Zusammenwirken von Bund und Ländern

Das BMBF hat mit der Förderung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG« über die Laufzeit des IZBB hinaus ermöglicht, dass erstmals eine bildungspolitische Maßnahme von Beginn an systematisch wissenschaftlich begleitet wurde. Dies ist in der Geschichte der Bundesrepublik einmalig.
Die Ganztagsschulforschung ist dabei auch ein Beleg für ein gelingendes Zusammenwirken von Bund und Ländern geworden. Bereits jetzt haben die Erkenntnisse aus der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« ihre Wirkungen entfaltet. Sie fließen systematisch in die Bildungspolitik von Bund, Ländern und Kommunen sowie in die Bildungspraxis der Schulen zurück – der bestehenden Ganztagsschulen wie derer, die eine Umwandlung zur Ganztagsschule planen.

An dieser Stelle sei allen Beteiligten für die Arbeit der letzten Jahre gedankt. Der Dank gilt zuerst den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den Forschungsprojekten. Er gilt ebenso den Bildungsforscherinnen und -forschern im wissenschaftlichen Beirat der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen«, die die Ganztagsschulforschung mit ihrer Expertise und einer kritisch-konstruktiven Diskussion intensiv begleiten. Die Ganztagsschulforschung ist auch Beleg für eine gelingende, beiderseitig ertragreiche Zusammenarbeit von Bildungspolitik und Bildungsforschung. Der Dank gilt deshalb besonders den Mitgliedern des administrativen Beirats der Länder, die ein solches Zusammenwirken ermöglicht, die Forschung kenntnisreich aus der Perspektive der Länder begleitet und immer wieder die Perspektive der Bildungspraxis in den Prozess eingebracht haben.
Keine Frage: Es bleibt noch viel zu tun – doch mit der Ganztagsschulforschung verbindet sich die Hoffnung, dass der »Nebel« um die Ziele und Wege der Gestaltung guter Ganztagsschulen zunehmend gelichtet wird.

Fußball ist Zuk

Quantensprung in Bildungspraxis und Bildungsforschung

Jede zweite allgemeinbildende Schule bis zum Sekundarbereich I stellte im Schuljahr 2010/2011 Ganztagsangebote zur Verfügung. Mit dem bundesweiten Ausbau der Ganztagsschulen verbindet sich die Hoffnung, dass sich die Bildungsqualität und zugleich die Infrastruktur im Bildungssystem verbessern. Ganztagsschule bedeutet: Zeit für mehr Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen, für mehr individuelle Förderung, für eine bessere Vereinbarung von Familie und Erwerbstätigkeit der jungen, gut ausgebildeten Generation. Doch was weiß man über die Realität der Ganztagsschule, über ihre tatsächlichen Wirkungen?

Ausgewählte Ergebnisse

- Die Studie zeigt deutlich die Potenziale von Ganztagsschulen, die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen.
- Ganztagsschulen erfüllen wichtige Ziele der Förderung fachlicher Kompetenzen und der Förderung des sozialen Lernens.
- Positive Auswirkungen zeichnen sich im Hinblick auf die Bildungsteilhabe, die Schulmotivation, das Sozialverhalten, die Schulnoten sowie auf das Familienklima ab.

Bis 2002 gab es wenig Ganztagsschulen und auch keine empirischen Erkenntnisse über Ganztagsangebote (siehe das Interview mit Prof. Dr. Klieme, S. 7–9). Studien der 1970er Jahre deuteten an, dass die Ganztagsschule das soziale Lernen befördern könnte. Aber viele andere Fragen, etwa nach verschiedenen Organisationsformen, nach den Auswirkungen auf das Familienleben, die Chancengerechtigkeit, die Förderkultur in Schulen und die Bedeutung von verschiedener Berufsgruppen sowie insbesondere nach den Wirkungen auf die Schülerkompetenzen, waren unbeantwortet. Um dies zu ändern und den Ganztagsschulausbau durch eine wissenschaftliche Evaluation zu flankieren, beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004 in enger Abstimmung mit den Ländern ein Forschungskonsortium mit der Konzeption einer bundesweiten Begleitforschung. Diese Begleitforschung sollte Bund und Ländern Erkenntnisse über die Entwicklung und Wirksamkeit der Ganztagsschulen ermöglichen und zugleich der empirischen Bildungsforschung neue Impulse geben.

Gut aufgestellt

Das Konsortium bildeten drei bundesweit agierende Forschungsinstitute: das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS). Das DIPF bringt seine fast 60jährige Erfahrung als Zentrum empirischer Bildungsforschung in Deutschland ein. Das seit 1977 von Bund und Ländern gemeinsam als außeruniversitäre Forschungseinrichtung geförderte DIPF besaß Erfahrungen in groß angelegten Evaluationen von Schulleistungen, Schul- und Unterrichtsqualität. Es konzentriert sich in StEG auf Fragen der Schul-, Unterrichts- und Angebotsqualität und der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Das DJI trägt als bundesweit größtes sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut im Bereich Kinder, Jugendliche und Familien seine über 40jährigen Erfahrungen mit empirischen Großstudien bei und bearbeitet Fragen des Zusammenwirkens mit außerschulischen Bildungsorten, v. a. der Kinder- und Jugendhilfe, auch in StEG. Das 1973 als »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung« gegründete IFS war als wissenschaftliche Einrichtung führend in der Erforschung innovativer Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen, darunter zur ganztägigen Bildung. Das IFS widmet sich insbesondere Fragestellungen der Organisationsqualität, Steuerung und Kooperation in Ganztagsschulen. Allein hätte keines der Institute eine solche komplexe Studie durchführen können. Es brauchte die Kompetenzen aller drei Forschungseinrichtungen, ihre Erfahrungen im Management großer Längsschnittstudien und in der Aufbereitung und Auswertung komplexer Datensätze. Mit dem Antritt seiner Professur an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen trat 2009 der langjährige StEG-Koordinator, Prof. Stecher, mit Forschungserfahrungen aus Kindheits-, Jugend- und Bildungsstudien in das Konsortium ein. Im Datenmanagement wird das Konsortium durch das 1995 gegründete IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg unterstützt, das von der seit 1958 bestehenden International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) mit allen wichtigen internationalen Schulleistungsstudien betraut wurde und auch die großen nationalen Bildungsstudien begleitet.
Zu StEG gehört außerdem ein Wissenschaftlicher Beirat unter Leitung des Schulforschers Prof. Dr. Klaus-

Jürgen Tillmann mit acht Bildungsforscherinnen und -forschern. Expertinnen und Experten aus acht Länderministerien (Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) und dem Deutschen Städtetag beraten die Studie im Administrativen Beirat.

Mehrperspektivisch und länderübergreifend

StEG ist eine der größten Studien der empirischen Bildungsforschung in Deutschland und damit ein Quantensprung nicht nur in der Ganztagsschulforschung. Fast 400 Schulen waren einbezogen, in drei Erhebungswellen wurden 2005, 2007 und 2009 jeweils mehrere Jahrgänge von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte, das weitere pädagogische Personal und die außerschulischen Kooperationspartner befragt – pro Durchgang waren das mehr als 30.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.
Aber nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich stellte StEG höchste Ansprüche an die Bildungsforscherinnen und -forscher, die mit der Studie Neuland betraten: Erstmals versuchten sie schulform- und länderübergreifend die Erfolgsbedingungen einer Umwandlung der Schulkultur in Ganztagsschulen und die Konsequenzen für das Lernen, für die Schulorganisation und für das soziale Umfeld zu identifizieren. Die Fragen, die man sich und dann den Beteiligten stellte, waren vielfältig: Wie kommen die Ganztagsangebote überhaupt zustande? Welche Erfahrungen machen Schulen bei dem Start in die neue Organisationsform? Welche Rolle spielen die Schulleitung, das Kollegium, die außerschulischen Partner, die Eltern, Schülerinnen und Schüler? Wie gestaltet sich inner- und außerschulische Kooperation? Wie verändert sich das Schulklima? Stärken Ganztagsschulen die individuelle Förderung? Welche Auswirkungen haben die Ganztagsangebote auf die Kinder und Jugendlichen?

Kein Leistungsranking

Die StEG-Studie stellt auch deshalb eine neue Qualität in der Bildungsforschung dar, weil es bei ihr nicht wie zum Beispiel bei der PISA-Studie nur um Leistungsverläufe und Rankings geht, sondern individuelle Entwicklungsverläufe im Vordergrund stehen. Im Längsschnitt wurde der Fokus nicht ausschließlich auf Leistungsmaße, wie etwa die Verbesserung von Schulnoten, gerichtet, sondern ebenso auf die soziale und motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse einer so großen Stichprobe sind durchaus verallgemeinerbar und von der Aussagekraft sehr hoch einzuschätzen. Viele der untersuchten Ganztagsschulen hatten ein offenes Modell. Die Teilnahme an den Nachmittagsangeboten war dort also freiwillig, sodass das Forschungsteam auch Schülerinnen und Schüler befragen konnte, die nur den Vormittagsunterricht besuchten. In der zentralen Kohorte befanden sich so gleichermaßen viele Schülerinnen und Schüler, die die Angebote wahrnahmen, wie solche, die sie nicht wahrnahmen – eine ideale Konstellation, um Rückschlüsse auf die Ganztagsschuleffekte zu ziehen.

Positive Effekte bei Angebotsnutzung

Die StEG-Schulen unterscheiden sich stark in der Gestaltung des Ganztags. Dennoch konnte eine Reihe positiver Effekte nachgewiesen werden, z. B. im Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler: Diejenigen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, zeigen im Zeitverlauf weniger häufig problematisches Verhalten als jene, die keine Angebote wahrnehmen. Dabei sinkt die Intensität der Teilnahme in der Sekundarstufe I – ältere Schüler nutzten Angebote oft nur an zwei Tagen in der Woche. Aber selbst hier zeigen sich stabile Effekte. In keiner der Analysen konnte festgestellt werden, dass der Besuch von Ganztagsschulen negative Folgen hat.
Wenn Schülerinnen und Schüler die Angebote als motivierend wahrnehmen, sich kognitiv herausgefordert fühlen und sich aktiv beteiligen können, entwickeln sich ihre Noten in Deutsch und Mathematik besser. Für Schüler mit Migrationshintergrund wirkt sich bei hoher Qualität u. a. die Hausaufgabenhilfe positiv auf die Noten in den Kernfächern aus. Entscheidend ist neben der

Wichtige Kooperationen von Ganztagsschulen

Prozent der Schulen, die mit ... kooperieren		
Grundschule	**2007**	**2009**
Sport	76,6	85,1
Kinder- und Jugendhilfe	54,4	65,8
Kulturelle Bildung	55,7	64,8
Sekundarstufe I	**2007**	**2009**
Sport	69,3	70,5
Kinder- und Jugendhilfe	54,1	58,7
Kulturelle Bildung	50,5	53,6

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005 bis 2009 (Panel-Schulen)

Qualität der Angebote die regelmäßige Teilnahme. An den Ganztagsangeboten nehmen Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Milieus gleichermaßen teil, wenn auch in der Grundschule etwas mehr Familien mit höherem sozioökonomischen Status. An zwei Dritteln der Grundschulen besuchten 2009 über 50 Prozent der Kinder den Ganztag. Besonders stark nutzen Kinder erwerbstätiger Eltern und Alleinerziehender die Angebote. Das untermauert die arbeitsmarkt- und familienpolitische Bedeutung der Ganztagsschule. Von 2005 bis 2009 stieg die Teilnahme auch in der Sekundarstufe, doch nahmen ab Klasse 7 nur rund 30 Prozent der Schüler an drei oder mehr Tagen pro Woche am Ganztag teil.

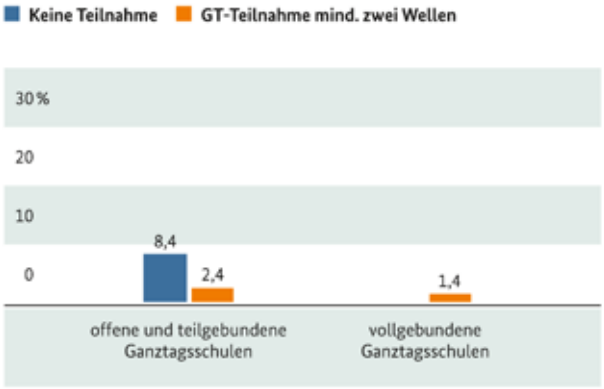
Zufriedene Eltern

Schon nach der zweiten Welle hatten die Forscher konstatiert, dass der Besuch einer Ganztagsschule sich positiv auf das Familienklima auswirkt. Dieser Befund bestätigte sich in der dritten Welle. Gemeinsame Aktivitäten wie Gespräche oder Ausflüge finden in diesen Familien genauso häufig statt wie in Familien, in denen die Kinder mittags nach Hause gehen. Die Eltern sind mit den Ganztagsangeboten überwiegend zufrieden bis sehr zufrieden, und ein beträchtlicher Teil der Eltern sieht eine Unterstützungsfunktion über die Betreuung hinaus: So berichtet die Hälfte der Eltern von Entlastungen bei den Hausaufgaben. Bei erzieherischen Problemen fühlt sich jede fünfte Familie entlastet. Mit Blick auf das Familienklima berichten die positivste Entwicklung die Schülerinnen und Schüler, die an drei und mehr Tagen Ganztagsangebote nutzen.

Offen oder gebunden?

Kaum Unterschiede zeigten sich bei den Effekten zwischen offenen und gebundenen Ganztagsschulen. Gebundene Ganztagsschulen unterschieden sich bezüglich des Zeitschemas in der Mehrzahl nicht von den offenen und teilgebundenen Formen. Wichtiger für die individuellen Wirkungen ist die regelmäßige Teilnahme, unabhängig von der Organisationsform. So zeigte sich, dass die verpflichtende Form bzw. regelmäßige Teilnahme an Angeboten in der Sekundarstufe I das Risiko der Klassenwiederholung reduziert.
Unabhängig von der Ganztagsform wirkt sich Binnendifferenzierung im Unterricht positiv auf die Entwicklung von Schulfreude und Noten aus. Wenn Lehrkräfte im Unterricht verstärkt differenzieren, entwickeln sich die Mathematiknoten positiv.

Risiko für Klassenwiederholungen im Längsschnitt



Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005 bis 2009 (Sekundarstufe I, Panelstichprobe)

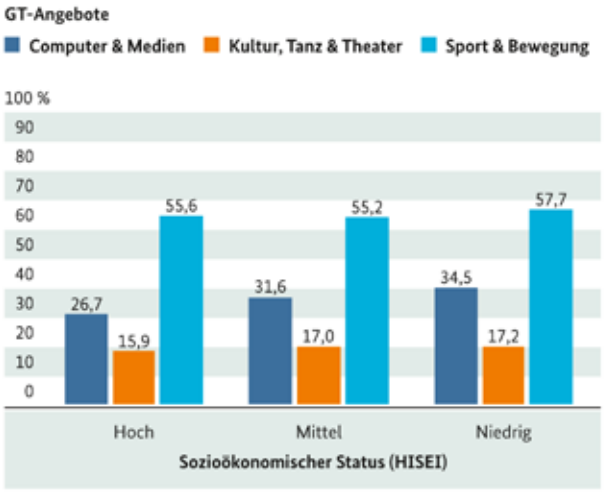
Zeit für mehr

Außerschulische Kooperationen und die Zahl der Kooperationspartner pro Schule stiegen in den Ganztagsschulen von 2005 bis 2009 kontinuierlich. Dabei herrscht eine hohe Zufriedenheit der Kooperationspartner über die Arbeit mit den Schulen, auch wenn sie bei der Kinder- und Jugendhilfe etwas niedriger ausfällt. Die Kooperation wird immer verbindlicher. 60 Prozent der Schulen arbeiten auf der Basis eines Kooperationsvertrages.
Ganztagsschulen bauen besonders Musik-, Kunst-, Sport- und freizeitbezogene Angebote aus und bieten mittlerweile flächendeckend Hausaufgabenbetreuung an. Über 90 Prozent der Ganztagsschulen haben Musikangebote, mehr als 95 Prozent Sport- und Bewegungsangebote. Die Breite der Angebote hat besonders in Grundschulen zugenommen.

Zusätzliche Bildungschancen

Die Nutzung außerschulischer Freizeit- und Bildungsorte wird durch die Teilnahme am Ganztag weniger beeinträchtigt, als oft vermutet. Weder Sport-, noch Musik-, noch Kunstschulen haben einen nennenswerten Rückgang durch den Ganztagsbetrieb. Es zeichnet sich sogar ein »Anwerbeeffekt« durch die Ganztagsschulen ab: Sie erreichen mit ihren Sport- und Musikangeboten auch neue Zielgruppen.
Generell nimmt die Teilnahme an organisierten Aktivitäten mit zunehmendem Alter ab. Ganztagsschüler treiben weniger Vereins- und Freizeitsport, nehmen aber insgesamt durch Teilnahme an Sportangeboten

Teilnahme von Schüler/-innen an ausgewählten Angeboten nach sozioökonomischem Hintergrund



Quelle: StEG-Schüler-und Schulleitungsbefragung 2009 (Sekundarstufe I, Querschnitt)

im Ganztag mehr organisierte Sportaktivitäten wahr. Sport- und musisch-kulturelle Angebote der Ganztagsschulen sind zudem weniger sozial selektiv als rein außerschulische Aktivitäten.

Qualität und Verbindlichkeit

Prioritär ist für das Forschungsteam die Qualität der Ganztagsangebote. Dazu gehören auch die Partizipation und das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler sowie ein an den individuellen Voraussetzungen orientierter »adaptiver« Unterricht. Die Beteiligung des pädagogischen Personals an Planung und Gestaltung des Ganztags ist eine Voraussetzung für die Verknüpfung von Vor- und Nachmittag. Auch könnten Lehrkräfte verstärkt in die Ganztagsangebote einbezogen und die Kooperation aller Beteiligten generell intensiviert werden, z. B. durch gemeinsame Erarbeitung der Ganztagskonzepte in den schulischen Gremien. Die Ergebnisse zeigen, dass an Ganztagsschulen, in denen so kooperiert wird, die Zufriedenheit aller Beteiligten höher ist.
Um nachhaltige Wirkungen zu erzielen, muss mehr Verbindlichkeit der Teilnahme an den Ganztagsangeboten erreicht werden, wobei StEG auch zeigen kann, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits in der Grundschule ein Ganztagsangebot nutzten, dies tendenziell auch weiter häufiger tun.
Die Effekte sollen in der StEG-Folgestudie (2012–2015) anhand individueller Nutzungsverläufe noch genauer untersucht werden. Da die Ganztagsangebote freiwillig und meist im Halbjahresrhythmus wechselnd genutzt werden, ist es erforderlich, deren Wirkungen in entsprechend kürzeren Erhebungszyklen und nach Art des jeweiligen Angebots zu prüfen. Um Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen, werden nun auch Kompetenztests eingesetzt.

Im internationalen Trend

Welche Intensität und »Dosis« außerunterrichtlicher Angebote die größten Effekte für die Kompetenzentwicklung haben, ist international eine zentrale Fragestellung bei der Einführung solcher Angebote. Die Studie kann sich hier auf Wirkungsstudien zu extracurricularen Angeboten stützen, mit denen StEG seit einigen Jahren in engem Austausch steht, beispielsweise im »Network on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research – NEO ER«.
2012 startet StEG mit einer neuen bundesweiten Schulleitungsbefragung. Diese soll die seit 2005 erheblich veränderte Organisations- und Angebotsstruktur der Ganztagsschulen aufnehmen. Anschließend werden vertiefte Untersuchungen zu Qualität und Wirkungen der Angebote auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durchgeführt: Das IFS wird für die Primarstufe Lese- und Sprachförderangebote, aber auch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in den Blick nehmen. Das DIPF untersucht die Qualität der Lese- und Sprachförderangebote in der Sekundarstufe I und sieht dafür auch eine Interventionsstudie vor, mit der Aussagen über die Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen erwartet werden. Beide Teilstudien werden flankiert durch eine qualitative Studie der JLU, in der die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Angebotsqualität im Mittelpunkt steht. Das DJI wird die Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung untersuchen.
Qualitativ hochwertige Ganztagsbildung mit Wirkungen für die Kinder und Jugendlichen – das ist die Herausforderung.

Im Gespräch mit Dr. Natalie Fischer

Frau Dr. Fischer, sind vier Jahre ein ausreichender Zeitraum, um stabile Entwicklungen aufzeigen zu können?
Es gibt wenige vergleichbare Studien, die eine solche Zeitspanne abdecken. Denkt man allerdings in Zeiträumen von Schulentwicklung, dann sind vier Jahre zugegebenermaßen kein langer Zeitraum. Hier wäre es wünschenswert, die Schulen länger zu begleiten, denn eine solche Organisation verändert sich nicht von heute auf morgen.

Für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ist die Zeitspanne hingegen recht lang. Hier wäre es sogar noch interessant gewesen, in kürzeren Intervallen von einem oder einem halben Jahr Befragungen durchzuführen. Zudem ist der Zeitraum des Besuchs spezifischer Ganztagsangebote oft auf ein halbes Jahr beschränkt. Hier wären häufigere Befragungen hilfreich, um genauer zu bestimmen, welche Effekte der Besuch eines bestimmten Angebots genau bewirkt.

» Eine solche Organisation ändert sich nicht von heute auf morgen.«

Wie können Sie in einer quantitativen Studie feststellen, dass Angebote über pädagogische Qualität verfügen?
Die Schülerinnen und Schüler spiegelten uns dies über ihre Antworten wider. Wir hatten unseren Fragen ein Rahmenmodell zugrunde gelegt, das sich an Elementen der pädagogischen Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan orientiert. Danach gibt es drei Grundbedürfnisse von Schülern: nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit. Diese drei Bedürfnisse sollten in den Angeboten erfüllt sein. Hinsichtlich der Partizipation teilten uns die Schülerinnen und Schüler mit, ob sie bei der Durchführung der Angebote in die Themenfindung involviert waren und ob sie mitentscheiden konnten. Ist dies gegeben, so zeigen die Daten, steigen auch Leistungen, Motivation, Schulfreude und die soziale Verantwortungsübernahme.
Wichtig ist auch: Wird das Personal von den Schülerinnen und Schülerinnen positiv wahrgenommen, hat das ebenfalls positive Auswirkungen auf Leistungen, Motivation und Sozialverhalten. Insgesamt finden wir an Schulen, an denen die Schülerschaft, die Lehrkräfte und das weitere Personal eine positive Beziehungsqualität konstatieren, einen positiven Effekt der Ganztagsangebote auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Wie wichtig ist ein Schulkonzept für die Schulentwicklung? Manche Schulen kommen auch ohne ein solches aus, oder es liegt als historisches Dokument in irgendeiner Schublade.
Ein erstaunliches Ergebnis der StEG-Studie ist, dass sich durch das konzeptionelle Festlegen von Zielen positive Entwicklungen ergeben. Eine Arbeit am Schulkonzept lohnt sich. Meine Hypothese ist, dass durch die Beschäftigung mit den Zielen mehr professionelle Reflexion stattfindet und die Ziele besser verinnerlicht werden.

Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main
Prof. Dr. Eckhard Klieme (federführend)
Dr. Natalie Fischer (Projektkoordination), Dr. Ivo Züchner, Felix Brümmer (2008 bis 2011), Jun.-Prof. Dr. Falk Radisch (2004 bis 2008), Prof. Dr. Hans Peter Kuhn (2008 bis 2010), Markus Sauerwein, Désirée Theis, Felix Wagner
Deutsches Jugendinstitut, München
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Bettina Arnoldt, Dr. Christine Steiner, Holger Quellenberg (2005 bis 2009), Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund
Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels
Stephan Jarsinski, Karin Lossen, Nadine Lüpschen, Prof. Dr. Wolfram Rollett (2006 bis 2011), Katja Tillmann, Lea Spillebeen, Dr. Ariane Willems
Justus-Liebig-Universität, Gießen
Prof. Dr. Ludwig Stecher
Stephan Kielblock, Dr. Fatima Saadaoui-El Amin
Beteiligte Länder: Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
Laufzeit: 2005 bis 2011, 2012 bis 2015 (16 Länder)
www.projekt-steg.de

Neue Lernkultur: individualisiert und kognitiv anregend

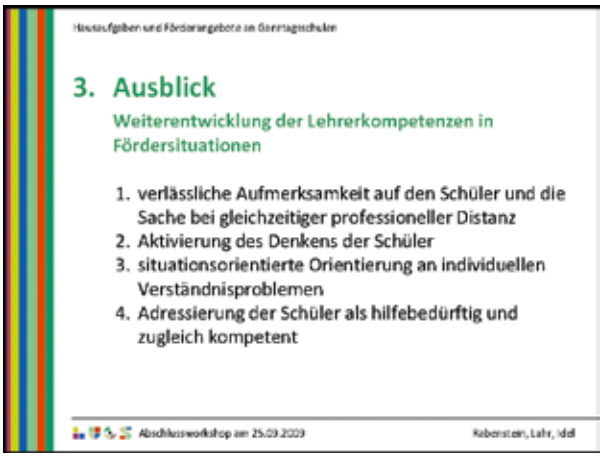
Vier Jahre lang begleiteten die Forschungsteams zwölf Ganztagsschulen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz. Die Leitfrage, unter der sie die Praxis in den Schulen untersuchten, lautete, ob und – falls ja – wie sich durch die Umstellung auf den Ganztagsbetrieb das Lernen und Lehren verändern. Ziel der Prozessforschung war es, Gelingensbedingungen für die Entwicklung und pädagogische Praxis der Ganztagsangebote zu bestimmen und in qualitativen Fallstudien typische Entwicklungsverläufe der Angebotsentwicklung, der Implementierung von Angeboten und ihrer Reflexion darzustellen.

Zunächst verschafften sich die Bildungsforscherinnen und -forscher ein Bild von der Entwicklungsarbeit im Ganztagsbereich: in den Steuerungs- und Koordinationsgruppen, die sich mit der Entwicklung der Ganztagsangebote beschäftigten. Darüber hinaus führten sie problemzentrierte und narrativ orientierte Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Erzieherinnen. Ausgewählte Unterrichtssequenzen, Förder- und Hausaufgabenangebote sowie spezielle Lernangebote im Ganztag wurden per Video dokumentiert und anschließend analysiert. In Gruppendiskussionen konnten sich auch Schülerinnen und Schüler zu ihrer Sicht der Ganztagsschule äußern.

Im Ergebnis zeigte sich hinsichtlich der Entwicklung von Lernkulturen an den einzelnen Ganztagsschulen eine Zunahme offener und individualisierter Lernformen. Es wurde versucht, stärker mit spezifischen Angeboten auf individuelle Interessen und auf den individuellen Lernstand einzugehen. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung decken sich hier mit den Ergebnissen quantitativer Forschungsprojekte.

Das Forscherteam konnte dabei zeigen, dass Individualisierung noch nicht per se förderlich ist. Die aufgezeichneten Situationen einer individuellen Zuwendung von Lehrkräften in verschiedenen Lernsituationen waren oft mit ähnlichen Problemen verbunden wie der so genannte Frontalunterricht: einer kleinschrittigen Führung, die keinesfalls immer »kognitiv anregend« schien. Wenn mit solchen individualisierenden Angeboten nicht eine angemessene Förderung verbunden ist, wiegt die Gefahr neuer Zuschreibungen umso stärker: Einzelne Schülerinnen und Schüler erscheinen dann als »förderbedürftig« und andere nicht.

Weiterhin gibt es in der Ganztagsentwicklung Tendenzen einer gleichzeitigen Informalisierung und Formalisierung des Lernens bzw. des schulischen Lehr- und Lernalltags. Mehr Informalisierung gibt es im Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern – schon weil sie mehr Zeit miteinander verbringen. Dadurch fließen familiale und private Praktiken in die Schule ein, beispielsweise beim gemeinsamen Mittagessen. Da die Ganztagsschule aber doch Schule bleibt, kommt es zu einer gleichzeitigen stärkeren Formalisierung. Zum Beispiel werden Leistungsmaßstäbe abstrakter: So wird nun Zeit, die man benötigt, um etwas zu lernen, um einen bestimmten Abschluss zu machen, bedeutsamer – als Kehrseite zur Durchsetzung des reformpädagogischen Prinzips »Jedem seine/ihre Zeit«. Benötigte Zeit wird zu einem Bewertungskriterium. Formalisiert und Gegenstand von Bewertungen werden nun auch Tätigkeiten zweiter Ordnung: Recherchieren oder Präsentieren zum Beispiel.



Im Gespräch mit Prof. Dr. Sabine Reh

Frau Prof. Reh, wie würden Sie eine Ergebnisessenz Ihrer Forschung formulieren?
In unseren Interviews mit den Schulpraktikern und -praktikerinnen hat sich besonders deutlich gezeigt, dass in Deutschland der Ganztagsschulgedanke ganz eng mit reformpädagogischen Ideen und Schulmodellen verbunden ist. Hier gibt es dann eine Verbindung zwischen ganztägiger Beschulung und dem Gedanken von Kompensation. Das wiederum führt dazu, dass manche sich Ganztagsschule schwer in Verbindung mit dem Kerngeschäft Unterricht vorstellen können. Dies zeigte sich in unseren ethnografischen Interviews, aber auch in den Teambesprechungen und Konferenzen, die wir beobachteten. Ganztagsschule als Weiterentwicklung der Unterrichtsschule zu verstehen, nicht als Ausschmücken mit Freizeit, fällt nicht allen leicht.

Konnten Ihre Forschungsergebnisse etwas in der Praxis anstoßen?
Wir haben einen empirisch unterfütterten, praxistheoretischen Begriff von Lernkultur entwickelt, mit dem immer stärker in der qualitativen Forschung gearbeitet wird. Die Fragen, die sich zukünftig immer stärker stellen werden, sind die nach einer Definition von Unterricht. Was verstehen wir bei zunehmender Individualisierung noch darunter? Hier muss man dann auch nach dem Verhältnis von Privatheit und Schule und dem Verhältnis von Familie und Schule fragen. Schultheoretisch bestimmen wir dies als Grenzverschiebung von Schule.

Auf Fortbildungen und in Gesprächen spiegeln uns die Lehrkräfte, dass unsere Erkenntnisse ihnen besser verstehen helfen, welche komplexen, manchmal auch ambivalenten Anforderungen in Ganztagsschulen an sie gestellt werden. Manchen macht es auch Mut, in die Unterrichtsentwicklung einzusteigen und gemeinsam an ihren pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu arbeiten.

> »Ganztagsschule ist als eine Weiterentwicklung der Unterrichtsschule zu verstehen.«

Wie haben Sie die Begleitforschung des BMBF insgesamt wahrgenommen?
Für mich ist es ein sehr geglücktes Beispiel für das Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung. Ich finde an diesem Programm gut, dass ein Kontext von verschiedenen Forscherinnen und Forschern entstanden ist, die mitunter an einem Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven gearbeitet haben und in einen fruchtbaren Dialog getreten sind. Und der Bund ist da auch durchaus mutig gewesen, denn es war ja nicht zu erwarten, dass die Ganztagsschule in allen Projekten in den Himmel gejubelt werden würde. Tatsächlich sind die Ergebnisse auch durchaus differenziert ausgefallen. Nun ist es Aufgabe der Bildungspolitik, diese Befunde einzuschätzen und mit ihnen weiterzuarbeiten.

Ausgewählte Ergebnisse

- In Ganztagsschulen zeigt sich zunehmend eine Gestaltungstendenz zur Verwendung offener und individualisierender Lernformen.
- Es gibt schulformtypische Umsetzungen des Ganztagsschulgedankens bzw. von Ganztagskonzepten, beispielsweise in Grundschulen oder Gymnasien.
- Ein kompensatorisches Verständnis von Ganztagsschule führt zu Grenzverschiebungen hinsichtlich familiärer und schulischer Erziehungspraktiken.

Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in GanztagsSchulen. Rekonstruktionen zur Transformation schulischen Lehrens und Lernens
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe†, Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Ylva Brehler, Angelika Krause, Isabel Neto-Cavalho, Nils Köbel
Technische Universität Berlin
Prof. Dr. Sabine Reh, Dr. Kerstin Rabenstein, Dr. Bettina Fritzsche, Joachim Scholz, Anne Breuer, Anna Schütz, Doreen Weide
Beteiligte Länder: Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz
Laufzeit: 2005 bis 2009
www.lernkultur-ganztagsschule.de

Hausaufgaben: Eltern erwünscht!

Hausaufgaben bilden gewöhnlich eine zentrale Schnittstelle zwischen Schule und Eltern. Zugleich gehört die Hausaufgabenbetreuung zu den wichtigsten Motiven von Eltern, ihre Kinder an einer Ganztagsschule anzumelden. Vor diesem Hintergrund fragte dieses Vorhaben unter anderem, ob und in welcher Weise unterschiedliche Hausaufgabenpraktiken dazu beitragen können, Bildungsbenachteiligungen zu verfestigen oder abzubauen. Die Hausaufgabenbetreuung wurde hier als häusliche, aber auch als in den schulischen Ganztag integrierte Praxis untersucht.

Was die Wirkung von Hausaufgaben betrifft, gibt es in der Forschung keine konsistenten Befunde, ob Hausaufgaben überhaupt helfen und pädagogisch von Nutzen sind, obwohl sie bei allen beteiligten Gruppen – Lehrkräften, Eltern und auch bei Schülerinnen und Schülern – hoch akzeptiert sind. Sie scheinen nur dann sinnvoll, wenn sie Denkweg und Lernprozess in den Vordergrund stellen und nicht das Ergebnis oder die »ordentliche Erledigung«. Ganztagsschulen sollen solche Erkenntnisse aufgreifen und bewusst prozessorientierte Arbeitsformen statt der klassischen Hausaufgaben gestalten. Das Forschungsteam nahm diesen Anspruch und die Realität vor Ort in drei Ganztagsgrundschulen in Bayern in Augenschein. Zunächst verglichen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedliche Gestaltungsvarianten. Dazu führten sie Interviews mit Betreuerinnen und Betreuern, Schulleitungen und Lehrkräften. Es gelang ihnen, drei Gestaltungsformen der Hausaufgabenbetreuung zu identifizieren, die sich in ihren pädagogischen Praktiken deutlich voneinander unterschieden.

Das additive Hausaufgabenmodell: Im Anschluss an den Vormittagsunterricht findet im Klassenzimmer eine Hausaufgabenstunde für alle Kinder statt. Hausaufgaben, die in dieser Stunde nicht erledigt werden, müssen mit nach Hause genommen werden. Das flexible Hausaufgabenmodell: Im Rahmen der flexibel gestalteten Hausaufgabenbetreuung haben die Kinder die Möglichkeit, zwischen drei Zeiträumen, unterschiedlichen Betreuungspersonen und Räumlichkeiten sowie zwischen Einzel- und Teamarbeit zu wählen. Das integrierte Hausaufgabenmodell: Zugunsten einer Integration der Lern- und Übungsphasen in den rhythmisierten Schulalltag wird auf Hausaufgaben im herkömmlichen Sinn verzichtet. Die Lerneinheiten sind als Lerntheken so gestaltet, dass jedes Kind sich Aufgaben wählt, die dem individuellen Lernstand entsprechen.

Nun suchten die Bildungsforscherinnen und -forscher für jede dieser drei Praxisformen gezielt je eine Schule. Alle Eltern der Schülerinnen und Schüler in der 4. Jahrgangsstufe erhielten einen standardisierten Fragebogen, mit denen Daten zur sozialen Herkunft erhoben wurden. Befragt wurden anschließend die Mütter – Väter waren bei der Hausaufgabenerledigung nicht involviert – in leitfadengestützten Interviews auch nach der Hausaufgabenpraxis in der Familie. Dies wurde durch teilnehmende Beobachtungen der Hausaufgabensituation in den Schulen ergänzt. Die Kinder und ihre Eltern wurden dann ein Jahr später noch einmal in der 5. Jahrgangsstufe befragt, um jeweils auch die Hausaufgabenpraxis in der weiterführenden Schule zu erfassen.

Das zentrale Ergebnis stimmt mit der bisherigen Forschung überein: Die Art, wie die Hausaufgaben in der Ganztagsschule organisiert werden, ist nicht der entscheidende Faktor. Entscheidender ist, was die pädagogischen Bezugspersonen vorleben, was sie verlangen, wie sie die Kinder adressieren. Daran orientieren sich Kinder und Eltern. Zweitens konnte gezeigt werden, dass die Potenziale einer flexiblen, prozessorientierten Hausaufgabenbetreuung gar nicht genutzt werden können, wenn diese von einer reinen Ergebnisorientierung der Eltern und der pädagogischen Bezugspersonen überschattet wird. Hausaufgaben nutzen dann nichts.

Ausgewählte Ergebnisse

- Ganztagsschulen sollten bewusst prozessorientierte Arbeitsformen gestalten und dabei Lernprozesse, nicht Ergebnisse in den Vordergrund stellen.
- Bei integrierten Formen müssen Eltern stärker in den Ganztag einbezogen werden.
- Im Übergang zur weiterführenden Schule muss der Anschluss an Unterstützungsmöglichkeiten sichergestellt werden.

Im Gespräch mit Dr. Elke Kaufmann

Frau Dr. Kaufmann, Hausaufgaben sind ein Scharnier zwischen Eltern und Schule. Welche Schlüsse lässt Ihre Studie bezüglich dieses selten spannungsfreien Verhältnisses zu?
Wenn am ehesten integrierte Formen eine Lernsituation gewährleisten, würde dies für eine Verlagerung in die Ganztagsschule sprechen. Das setzt aber zugleich voraus, über neue Formen der Elternbeteiligung nachzudenken.
Vor allem die integrierte Form bedeutet für Eltern oftmals, dass die zentrale Möglichkeit, Einblick in die schulbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder zu gewinnen, verloren geht. Es gilt daher, andere Spielräume zu schaffen, um Eltern in den Ganztag einzubeziehen. Das ist wichtig, weil der häusliche Umgang mit schulischen Aufgaben für den Lernerfolg der Kinder mitentscheidend ist. Hausaufgaben funktionieren nicht, wenn die Eltern eine kontrollierende, aber keine unterstützende Funktion einnehmen.

> »Und im Team, da konnte man halt schnell ›was ist das und wie geht das‹ fragen und das ist ganz praktisch.«
>
> Schülerin

Sie haben auch eine Längsschnittbefragung mit den Müttern und Kindern durchgeführt. Was ergab diese Befragung?
Wenn integrierte Formen mit einem Mal in der Sekundarstufe abbrechen, macht sich die Frage der Unterstützungsressourcen im Elternhaus in doppelter Hinsicht bemerkbar. Zum einen wird das Kind in der Sekundarstufe I mit neuen Leistungsanforderungen konfrontiert. Zum anderen geht für das Kind eventuell nicht nur die bisher bewährte Unterstützungsstruktur im Ganztag, sondern grundsätzlich die Möglichkeit, auf Unterstützung zugreifen zu können, verloren. So bot die Integration der Übungen in den Ganztag und der damit verbundene Verzicht auf herkömmliche Hausaufgaben für eine Schülerin, die zu Hause nicht auf elterliche Unterstützung zugreifen konnte, eine betreute Lernstruktur, in der sie wunderbar zurechtkam. Mit dem Übertritt ins Gymnasium fiel diese bewährte Struktur weg. Das Mädchen musste ihre Hausaufgaben im klassischen Sinn nun alleine zu Hause zu erledigen. Angesichts der Leistungsanforderungen war es der Mutter noch weniger möglich, ihrer Tochter die nötige Unterstützung zu geben. Zunehmende Schulprobleme folgten. Solche Beispiele zeigen, wie Bildungschancen von Kindern ohne schulbezogene elterliche Unterstützungsmöglichkeiten beim Wegfall schulischer Angebote frühzeitig beeinträchtigt werden. Deshalb ist es so wichtig, den Anschluss an die Ganztagsgrundschule sicherzustellen. Es geht auch um Nachhaltigkeit der Angleichung der Bildungschancen.

Das Thema Hausaufgaben bleibt umstritten. Wie sehen sie die aktuelle Forschungslage?
Ich habe nicht den Eindruck, dass das Thema in seiner Dramatik erkannt ist. Die Hausaufgabenforschung ist insgesamt eher quantitativ aufgestellt und psychologisch-pädagogisch orientiert. Familien aus sozial benachteiligten Milieus und vor allem auch Familien mit Migrationshintergrund sind in diesen Studien bisher unterrepräsentiert. Es lohnt sich, im Rahmen qualitativer Studien regelmäßige Präsenzzeiten an den teilnehmenden Schulen einzuplanen, mit den Kindern in ihrer natürlichen Umgebung ins Gespräch zu kommen und die etablierten Kommunikationswege, die sich vor Ort in der Elternarbeit bewährt haben, für die Kontaktaufnahme mit Eltern zu nutzen.

Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation. Zur pädagogischen Gestaltung einer zentralen Bildungs-Bewältigungs-Konstellation
Deutsches Jugendinstitut, München
Dr. Elke Kaufmann, Katharina Wach,
Dr. Heinz-Jürgen Stolz
Beteiligte Länder: Bayern
Laufzeit: 2008 bis 2009
www.dji.de/hausaufgaben

Ganztagsschule interkulturell

Können Ganztagsschulen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besonders fördern? Immerhin ist mit den Ganztagsschulen die Erwartungshaltung verknüpft, dass sie die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgleichen können.

Erstmals in Deutschland wurden mit dem Projekt »Ganztagsschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten« (GIM) die Merkmale von Schülern mit Migrationshintergrund an Ganztags- und Halbtagsschulen im interkulturellen und sprachlichen Kompetenzbereich vergleichend beleuchtet. Dabei standen folgende Bereiche im Fokus: die Entwicklung interkultureller Beziehungen, der Erwerb politisch-gesellschaftlicher Kompetenzen sowie der Erwerb der deutschen Sprache als Basiskompetenz für die beiden erstgenannten Integrationsdimensionen. Dem Forscherteam war es wichtig, keine Verengung des komplexen Themas vorzunehmen, sondern alle relevanten Aspekte sozialer Integration simultan zu betrachten. Der innovative Aspekt bestand in der speziellen Betrachtung der Schulbiografien der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Der Integrationsprozess wurde in einem quasi-experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe von Halbtagsschulen in Bayern und Hamburg betrachtet.

Die Schülerstichprobe wurde aus 70 Schulen gezogen, in denen Schülerinnen und Schüler aus 127 Klassen befragt wurden. Die Bildungsforscherinnen und -forscher befragten zur Mitte des Schuljahres 2008/2009 Erst- und Fünftklässler durch standardisierte Erhebungsinstrumente im Klassenverbund. Ein Jahr später wurde eine zweite Erhebung durchgeführt. 1831 Schüler der Primar- und Sekundarstufe nahmen an beiden Erhebungen teil. Die Klassenlehrer erhielten ebenfalls einen schriftlichen Fragebogen mit Fragen zu Klassenklima, Unterrichtsgestaltung und -qualität sowie zum interkulturellen und gesellschaftlich-politischen Bereich.

Um Informationen zum familiären Hintergrund der Schüler zu erhalten, wurden die Eltern mit Hilfe von Fragebögen in deutscher, türkischer und russischer Sprache befragt. Flankierend zur quantitativen Befragung wurde zum ersten Messzeitpunkt eine qualitative Teilstudie mit Schulleitungen und Klassenlehrkräften durchgeführt, die detaillierte Informationen zum Bereich des intendierten und implementierten Curriculums liefern sollte.

Ausgewählte Ergebnisse

- Die Zahl interethnischer Freundschaften steigt mit dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, an Ganztagsschulen jedoch unabhängig vom Migrantenanteil.
- Die Organisationsform scheint keinen direkten Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten zu haben.
- Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund profitieren vom Ganztagsbesuch.

Das wichtigste Ergebnis der Studie – das laut Prof. Ingrid Gogolin keine große Überraschung darstellte – ist, dass die Organisationsform der Ganztagsschule bisher noch (zu) wenig über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aussagt. Innere Gestaltungsmerkmale sind entscheidender als die äußere Form. Ein weiteres Ergebnis, das die Forscherinnen und Forscher verblüffte, war der geringe Wissensabstand der Sechstklässler mit Migrationshintergrund, die annähernd gleich viel über demokratische Prozesse wie ihre deutschen Altersgenossen wussten, während es noch bei den Erstklässlern große Wissensunterschiede bei der politischen Bildung gab.

Soziale Integration von Kindern unterschiedlicher Herkunft erfolgt elementar über Freundschaften. Dieser Aspekt ist bisher für die Grundschule kaum untersucht, denn methodisch ist eine standardisierte Erhebung bei Kindern der 1. oder 2. Klasse schwierig. Laut GIM steigt die Zahl interethnischer Freundschaften mit dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der Schule. An Ganztagsschulen ist die Häufigkeit jedoch unabhängig vom Migrantenanteil.

Ganztagsschulbesuch und Integrationsprozesse bei Migranten
Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Universität Hamburg, Universität Mannheim
Prof. Dr. Heinz Reinders, Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Jan W. van Deth, Jule Böhmer, Anne Gresser, Simone Schnurr, Nina Bremm
Beteiligte Länder: Bayern, Hamburg
Laufzeit: 2008 bis 2011

Im Gespräch mit Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Frau Prof. Gogolin, was hat Sie gereizt, dieses Projekt durchzuführen?
Dieses Projekt fällt in mein ureigenes Forschungsgebiet. Da die Frage, welche konkreten Vor- oder Nachteile die Ganztagsschule den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bringen könnte, nicht von der StEG-Forschung abgedeckt wurde, wollten wir diese Lücke schließen – zumal ja gerade die Erkenntnis, dass diese Schülergruppe im deutschen Bildungssystem benachteiligt ist, einer der Auslöser für das IZBB und seine Begleitforschung gewesen ist.

Wie kam der Forschungsverbund zustande?
Durch die wechselseitigen Interessen: Prof. Heinz Reinders ist ein ausgewiesener Jugendforscher, während ich zu jener Zeit in der Schulforschung angesiedelt war und mich besonders mit der sprachlichen Förderung beschäftigte. Prof. Jan van Deth kam dazu, weil er eine sehr gute Methode entwickelt und etabliert hatte, die Vertrautheit von jungen Schülerinnen und Schülern mit Öffentlichkeit und politischem Wissen zu erfragen – das passte wunderbar zu den beiden anderen Zugängen.

Welche Erkenntnis konnten Sie zur Ganztagsschule gewinnen?
Es gibt sehr gute und eher schlechte Ganztagsschulen – die Qualitätsstreuung über das gesamte Spektrum ist hier ebenso breit wie bei Halbtagsschulen. Daten, welche wir gerade auswerten, deuten immerhin darauf hin, dass eine Rhythmisierung des Unterrichts über den gesamten Tag positive Effekte auf die Förderung hat. Findet morgens der Unterricht statt, und am Nachmittag wird gespielt, sind keine Effekte festzustellen.

Forschen Sie weiter zum Thema?
Wir haben quantitative und qualitative Daten erhoben, die wir nun vertieft analysieren und an die bereits angeknüpft wird. Das zeigen zum Beispiel auch die Diplomarbeit von Stefanie Hillesheim »Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagsschulen in Bayern« sowie zwei entstehende Dissertationen zu den Themen »Pädagogische Merkmale der untersuchten Schulen im Vergleich« und »Bilinguale Literalität bei Schülern russischer Herkunftssprache«. Hier finden wir durchaus Merkmale der Schulgestaltung, die offensichtlich einen positiven Einfluss auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausüben. Es zeigt sich, dass auch Schulen solche Merkmale besitzen, die offiziell Halbtagsschulen sind, aber dennoch am ganzen Tag lernförderliche Angebote machen.

1.

2.

3.

4.

Die Schüler der Primarstufe (Klasse 1 und 2) hatten einen Fragebogen ohne Text vorliegen. Die jeweils gleichen grafischen Elemente wurden mittels mehrmaligen Vorlesens per Overheadprojektor visualisiert. Anhand eines Beispiels wurden die Kinder in den Fragebogen eingeführt.

1. Symbol für den Frageinhalt 2. Fragebeispiel: »Isst Du gerne Eis?«
3. Vierstufiges Antwortformat: »sehr häufig, häufig, selten, nie«.
4. Für die Erhebung der schriftlichen Sprachfähigkeiten in der Sekundarstufe wurde das Sprachstands-Erhebungsinstrument »Der Sturz ins Tulpenbeet« verwendet.

Auf die Qualität der Förderung kommt es an

GO! sollte Aufschlüsse darüber geben, wie Grundschulen optimaler organisiert werden können – sowohl hinsichtlich der Unterrichtsquantität als auch der weiteren Ausgestaltung des Ganztags –, um besonders Kinder mit Migrationshintergrund besser zu fördern. Die Bildungsforscherinnen und -forscher analysierten den Lernerfolg in den ersten vier Jahren der Grundschule vor dem Hintergrund der Ausweitung des Ganztags und flexibler Schuleingangsphasen in drei Ländern. Das Projekt arbeitete mit Stichproben aus 63 Schulklassen in Berlin sowie 18 Klassen in Brandenburg und 46 Klassen in Nordrhein-Westfalen.

Die Messung des Schulerfolgs erfolgte über Leistungstests einmal im Jahr zum Schuljahresende, beginnend mit einem Test der kognitiven Leistungsfähigkeit. Die Kinder absolvierten den DEMAT-Mathematiktest und die Würzburger Leise Leseprobe. Beim zweiten Messzeitpunkt kam der ELFE-Test hinzu, bei dem die Schülerinnen und Schüler zu einer Geschichte Fragen beantworteten. Zur dritten Erhebung kam der C-Test zum Einsatz, mit dem das Tiefenverständnis von Sprache überprüft wird. Um die individuelle Förderung zu untersuchen, führte das Forschungsteam Interviews mit Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal, beobachtete den Unterricht und befragte Schülerinnen und Schüler per Fragebogen. Außerdem führten Klassenlehrkräfte und Verantwortliche im Nachmittagsbereich für eine repräsentative Woche ein Klassentagebuch, mit dem die Organisation des Ganztags zeitlich, inhaltlich und personell abgebildet werden konnte.

Ausgewählte Aktivitäten im Vormittagsbereich

Aktivität	Offener Ganztag (N=63)	Gebundener / teilgebundener Ganztag (N=20)	Gebundener Ganztag (N=3)
Hausaufgaben / Lernaufgaben		7	2
Arbeitsgemeinschaften	13	4	1
Förderunterricht Deutsch	42	9	2
Förderunterricht Mathematik	33	10	2

Ausgewählte Ergebnisse

- Die Förderung in der obligatorischen Hausaufgabenbetreuung hat Effekte auf die Leseleistungen.
- Kooperation und inhaltliche Absprachen von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal stärken das Förderpotential.
- Fördermaßnahmen sind nicht an eine spezifische Form der Ganztagsorganisation gebunden.

Die Bildungsforscherinnen und -forscher konnten beobachten, dass Fördermaßnahmen im Unterricht wie im außerunterrichtlichen Bereich stattfanden. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachrückständen reichte von Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Korrektheit und der Lesekompetenz bis zum individualisierten Unterricht. Ein Ergebnis war, dass Fördermaßnahmen nicht an eine spezifische Form der Ganztagsorganisation gebunden sind.

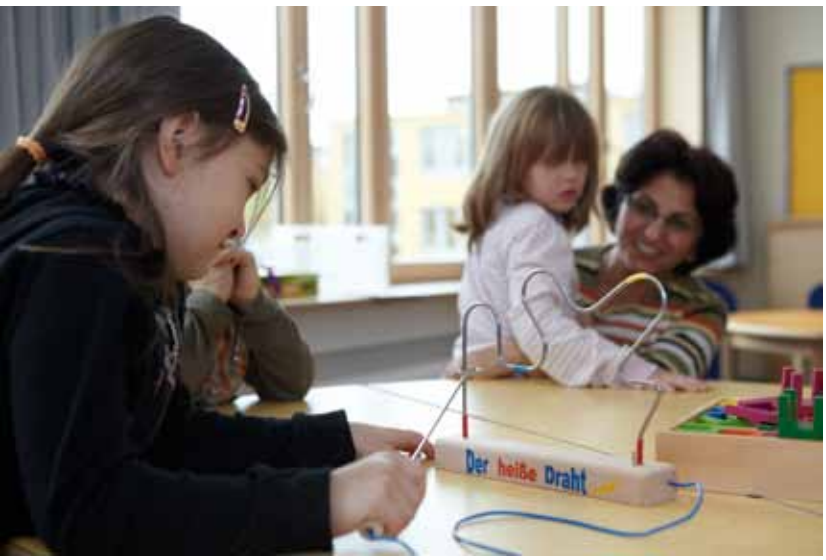
Im außerunterrichtlichen Bereich fand eine systematische Sprachförderung noch in geringerem Maße statt. Die Untersuchungen zeigten aber, dass den Kindern häufig Material wie Bücher und Leseecken zur Verfügung gestellt wurden und sich die Erzieherinnen bemühten, Gespräche zu initiieren, die sich nicht nur auf Alltagsroutinen bezogen. Dennoch rät das Forschungsteam, den Fokus im außerunterrichtlichen Bereich noch mehr auf den Einsatz von Sprachaktivitäten zu richten.

Als Ergebnis zeigt sich, dass der Ganztagsunterricht besonders leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zugute kommt – unabhängig davon, ob es sich um offene oder gebundene Ganztagsschulen handelt. Im gebundenen Ganztag wurde die Förderung der deutschen Sprache in Teams von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal besser realisiert als im offenen Ganztag. Schülerinnen und Schüler, die am offenen Ganztag teilnehmen, zeigten wiederum leichte Vorteile in der basalen Leseleistung.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Hans Merkens

Prof. Merkens, profitieren Kinder in der Grundschule vom Ganztagsbesuch?
Es scheint so zu sein, dass Schülerinnen und Schüler, die am Ganztag teilnehmen, Vorteile erlangen. Diese Vorteile sind in unserer Studie besonders bei der Gruppe der deutschen Kinder, noch weniger bei der mit Migrationshintergrund zu beobachten. Das konnten wir anhand der Hausaufgabenbetreuung kontrollieren. Dieses Ergebnis war so zunächst nicht zu erwarten.

Wie können Kinder mit Migrationshintergrund mehr Unterstützung erfahren?
Die Förderung müsste intensiviert werden. Dann ergeben sich auch kaum Unterschiede in der Leistungsentwicklung zwischen Kindern, die an der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen, und denen, die nicht daran teilnehmen. Insgesamt sehe ich noch erhebliche Luft nach oben, was die Unterstützungspotenziale betrifft. Ein Problem liegt in den geteilten Arbeitszeitmodellen von Lehrkräften und Sozialpädagogen, die es erschweren, eine verlässliche Kooperation herzustellen. Und weil die Arbeitszeiten der Sozialpädagogen zwischen sechs und acht Uhr beziehungsweise 16 und 18 Uhr besonders beliebt sind, kommt es immer wieder zum Wechsel zwischen den Bezugspersonen. Dies wissen wir beispielsweise von einer unserer Schulen, mit der wir inzwischen einen Qualitätszirkel veranstalten, um dort ein Arbeitszeitmodell zu entwickeln. Dieses soll eine Anwesenheit der Sozialpädagogen zu bestimmten Unterrichtsstunden und eine personelle Kontinuität gewährleisten. Die Zusammenarbeit kann nämlich nur gelingen, wenn sie verlässlich ist.



Das zweite Problem ist das professionelle Selbstverständnis, das sich bei Lehrkräften und Sozialpädagogen unterscheidet: Hier herrscht teilweise eine Dichotomisierung, die gerade für Kinder mit Migrationshintergrund nicht so erfolgversprechend zu sein scheint. Auch hier muss es zu einem Ausgleich kommen. Die Sozialpädagogen müssen im Unterricht auch Lehrtätigkeiten übernehmen und die Lehrkräfte akzeptieren, dass in den Nachmittagsangeboten neben der Unterstützung der kognitiven Leistungsentwicklung auch die soziale Entwicklung berücksichtigt wird.

Verantwortlichkeiten im gleitenden Beginn

verantwortlich	Betreuung	Förderung	Unterrichtsvorbereitung
Lehrkräfte	19	21	19
Pädagogisches Personal	16	-	-
Lehrkräfte und Päd. Personal	13	5	2
Klassen insgesamt	48	26	21

Wie ließe sich diese Herausforderung meistern?
In Ganztagsschulen ist meiner Ansicht nach eine erhebliche Personalentwicklung erforderlich, die bisher noch nicht systematisch stattfindet. Betreibt man diese nicht, wird der teilweise unbefriedigende Zustand bestehen bleiben.

Ganztagsorganisation im Grundschulbereich: Welche Unterstützungsleistung bieten Ganztagsangebote für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und für Kinder aus bildungsfernen Schichten?
Freie Universität Berlin, Universität Potsdam
Prof. Dr. Hans Merkens, Dr. Nicole Bellin-Mularski, Fanny Tamke, Nadine Richter, Ellen Mettke, Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen, Dr. Barbara Wegner, Dr. Stephan Mücke, Prof. Dr. Harm Kuper, Dr. Christian Pröbstel
Laufzeit: 2007 bis 2010
www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/allg_paedagogik/go/

Gegenseitiger Respekt der Professionen

Individuelle Förderung – seit vielen Jahren ein Schlüsselwort in der Pädagogik und der Politik, inzwischen in einigen Schulgesetzen als Recht für die Schülerinnen und Schüler verbrieft und Leitziel von Ganztagsschulen. Doch was genau versteht man unter individueller Förderung? Wie ist sie umzusetzen?

Unter professionstheoretischen Überlegungen widmete sich das Projekt der individuellen Förderung durch interdisziplinäre Kooperation. Gefragt wurde nach dem fachlichen Handeln und den impliziten Förderkonzepten der Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräfte. Den Schwerpunkt legte das Forscherteam auf das Gelingen der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen.

> »Mit mehr Zeit könnten wir mehr ausrichten.«
>
> Pädagogische Fachkräfte

Zunächst untersuchten die Wissenschaftler die Programme, Erlasse und Initiativen der Länder Bremen und Nordrhein-Westfalen. Anschließend analysierten sie die Perspektiven von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften, um Voraussetzungen der Kooperation von Schul- und Sozialpädagogik zu bestimmen. Dazu wurden 33 leitfadengestützte qualitative Interviews an 16 Ganztagsgrund- und Ganztagshauptschulen geführt.

Es zeigte sich, dass in dieser Frage noch große Unsicherheit besteht. Jede Schule pflegte ihren eigenen Umgang mit »besonderem erzieherischen Förderbedarf«: durch multiprofessionellen Unterricht, Sozialkompetenztrainings, Trainingsraumkonzepte, heilpädagogisches Voltigieren, Elternarbeit oder/und sozialräumliche Vernetzung. Oft verstand man unter individueller Förderung primär Beziehungsarbeit.

Schulen neigten dazu, den Förderbedarf für Kinder in schwierigen Lebenssituationen intern lösen zu wollen. Die Idee, dass das multiprofessionell besser zu lösen sei, entwickelt sich erst allmählich. Individuelle Förderung für Kinder in schwierigen Lebenssituationen war nur dort Bestandteil schulischen Alltags, wo es zu multiprofessionellen Kooperationen kam. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse führten an den Ganztagsschulen allerdings oft dazu, dass Kontinuität in der Betreuung von Kindern aus schwierigen Verhältnissen schwer zu gewährleisten war. Individuelle Förderung fanden die Forscher eher in gebundenen Ganztagsschulen mit einer stärker entwickelten Lern- und Kooperationskultur. Die konzeptuelle Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gelang besser, ebenso die optimale Verteilung der Lernprozesse.

Als ein wichtiger Befund konnte die insgesamt deutlich zunehmende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufskulturen konstatiert werden. Diese Zusammenarbeit nannte das Forscherteam »komplementäre Kooperation« – statt einer »konkurrierenden Arbeit« der Berufsgruppen. Dabei stellte sich die Frage, ob man Qualität wirklich an der engen Verzahnung ablesen könne oder es nicht sinnvoller sei, fallbezogen und arbeitsteilig vorzugehen.

Als konkrete Kooperationswünsche nannten die Pädagoginnen und Pädagogen die Zusammenarbeit mit anderen Schulen, mit Sportvereinen, mit dem Amt für Soziales und mit Schulpsychologen (Lehrkräfte), mit Beratungsstellen, Therapieangeboten, Kirchengemeinden, Freizeittreffs, Musikschulen und Ehrenamtlichen (außerunterrichtliches Personal). Beide Berufsgruppen sehen die Kooperation mit Kindergärten und Kindertagesstätten als besonders wichtig an.

Ausgewählte Ergebnisse

- Individuelle Förderung braucht eine starke Schulleitung, multiprofessionelle Kooperation und eine gute Teamentwicklung.
- Sie bedarf einer entsprechenden Personalstruktur und -qualifikation.
- In Bremen entstehen leichter Kooperationen und gemeinsame Konzeptentwicklungen. NRW verfügt über eine sehr wirksame Begleit- und Beratungsstruktur.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Böttcher

Prof. Böttcher, was ist ein zentrales Ergebnis Ihrer Studie?
Die Idee der individuellen Forderung ist ungeheuer abstrakt. Sowohl die Lehrkräfte als auch die außerschulischen pädagogischen Fachkräfte wollen gerne individuell fördern. Es ist aber völlig unklar, was das genau bedeutet und wie man es umsetzen kann. Dies war eine etwas ernüchternde Erkenntnis, aber möglicherweise auch eine folgerichtige Entwicklung. Man kann nicht einfach einen Begriff, unter dem jeder etwas Anderes versteht, in die Diskussion bringen und hoffen, dass dann schon etwas Vernünftiges passiert. Die Professionellen im Bereich der Bildung und Erziehung brauchen konkrete Vorstellungen davon, was wirkt, was gemeint ist und wie man eine gute Idee auch tatsächlich umsetzen kann.

Trügt die Hoffnung, mit Ganztagsschulen gezielter individuell fördern zu können?
Nicht unbedingt. Wir haben ein sehr heterogenes Bild gewonnen. Es gab nicht das eine Konzept, die eine Umsetzung. Wir können sagen, dass in gebundenen Ganztagsschulen der Grad der Verbindlichkeit der Unterstützungsmaßnahmen und der Kooperation zwischen verschiedenen Pädagogen höher ist als in offenen Ganztagsschulen, auch wenn wir diesen Befund aufgrund der Anlage unsere Studie nicht quantifizieren können.

Ihre Studie untersuchte explizit die Förderung von Kindern in schwierigen Lebenssituationen. Wie bewältigen die Ganztagsschulen auch erzieherische Aufgaben?
Manche stellen dafür ausgebildetes Personal ein. Ein interessanter Befund in diesem Zusammenhang ist der hohe gegenseitige Respekt der beiden Professionen, der Lehrkräfte und des außerschulischen Personals, den wir feststellen konnten. Die alte Tradition der gegenseitigen Geringschätzung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik existiert – dafür habe ich im Laufe meines Berufslebens zahlreiche Beispiele erlebt. Aber wir konnten diese Konfrontation überhaupt nicht beobachten. Es reichte an unseren Schulstandorten zwar nicht zu einer eng verzahnten Zusammenarbeit, aber der Respekt war da.

> »Sowohl die Lehrkräfte als auch die außerschulischen pädagogischen Fachkräfte wollen gerne individuell fördern.«

Wie ist dies zu erklären?
Ein Mathematik- oder Englischlehrer ist für erzieherische Pädagogik nicht ausgebildet. Er muss zwar laut Schulgesetz erzieherisch tätig sein – aber wo hat er das gelernt? Und nun stehen Lehrerinnen und Lehrer manchmal vor erheblichen erzieherischen Problemen. Die neuen pädagogischen Partner aus der Sozialpädagogik nehmen ihnen ein Stückchen von der Bürde ab, die sie alleine nicht tragen können. Das wissen die Lehrkräfte zu schätzen. Und im Großen und Ganzen fühlen sich die außerschulischen Fachkräfte von den Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls wertgeschätzt.

Individuelle Förderung in Ganztagsschulen – inwiefern gelingt sie bei Kindern in schwierigen Lebenssituationen? Studie zu Chancen und Problematiken besonderer erzieherischer Förderung in Ganztagsschulen
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für soziale Arbeit (ISA) Münster
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Prof. Dr. Stephan Maykus, André Altermann, Tim Liesegang
Beratend: Prof. Dr. Eva Stuckstätte, Prof. Dr. Dirk Nüsken
Beteiligte Länder: Bremen, Nordrhein-Westfalen
Laufzeit: 2008 bis 2010

Ressourcenorientiert, wertschätzend, unterstützend

»Hard to reach parents« – »schwer erreichbare Eltern«, dieses Thema wird in der Praxis vielfach diskutiert, in der Öffentlichkeit ist es wenig präsent. Das trifft erst recht auf die Bildungsforschung zu, die dazu – anders als zum Beispiel in Großbritannien und den USA – bisher in Deutschland kaum stattfindet. Warum sind Eltern für die Schule »schwer erreichbar«? Und sind sie es überhaupt wirklich, oder kommt es darauf an, wie man ihnen begegnet?

Das niedersächsische Forschungsprojekt wollte eine Lücke schließen und untersuchte anhand der Ganztagsförderschule mit dem Schwerpunkt Lernen, welche Möglichkeiten in Ganztagsschulen zur Anregung und Unterstützung von familiären Bildungsprozessen und zur schulischen Einbindung »bildungsferner« Eltern genutzt werden. Denn gerade die Eltern der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen gelten als solche. Sie haben oft selbst schlechte Erfahrungen mit Schule gemacht und manchmal sogar Angst vor der Schule. Das Projekt fragte, wie die Ganztagsschule schuldistanzierte Eltern wieder gewinnen kann. Dies schien umso wichtiger, da aus verschiedenen Studien bekannt ist, dass gerade die Einbindung der Eltern – international als »parental involvement« bezeichnet – wichtige, wenn nicht entscheidende Auswirkungen auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern hat.

Das Forschungsteam untersuchte diese Fragen in einer systemtheoretisch geleiteten Perspektive: Ziel war eine differenzierte Analyse der Beziehung zwischen den sehr unterschiedlichen »Systemen« Schule und Familie. Die Bildungsforscher fragten an 18 der 19 niedersächsischen Ganztagsförderschulen nach den Handlungspotenzialen der ganztägig organisierten Schule zur Unterstützung der elterlichen Kompetenzen zur Erziehung und zur Begleitung von Lernprozessen ihrer Kinder.

Die qualitative, mehrperspektivische Studie gliederte sich in zwei Phasen: Zunächst führte das Team Gruppendiskussionen in den Kollegien der Ganztagsförderschulen mit Schulleitungen, Lehrkräften und (sozial) pädagogischen Fachkräften durch. Diese Gruppendiskussionen wurden in einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In vier vertiefenden Fallstudien wurden anschließend Schulen mit kontrastierenden Erfahrungen untersucht. In diesen Schulen wurden episodische Interviews mit neun Lehrkräften, 16 Eltern und 17 Kindern durchgeführt.

Als eines der Ergebnisse ließ sich festhalten, dass die Umstellung auf den Ganztag die Haltung gegenüber den Familien nicht grundlegend verändert – dass aber die schulische Haltung gegenüber den Familien sich entschieden auf die konzeptionelle Gestaltung des Ganztags auswirkt. Voraussetzung für eine gute Qualität der Schule-Eltern-Beziehung ist die dem Thema Elterneinbindung zugemessene Relevanz. Die konkrete Ausgestaltung dieser Beziehung wiederum hängt stark von der Organisationskultur der einzelnen Schule ab. In der Breite war eine ressourcenorientierte Elternarbeit an den untersuchten Ganztagsschulen nicht etabliert.

Für eine gelingende Zusammenarbeit und wechselseitige Zufriedenheit muss sich, so das Forschungsteam, der Blick der Pädagoginnen und Pädagogen auf das Kind, besonders auf die Erreichung eines Hauptschulabschlusses, mit dem der Eltern so weit wie möglich decken. Die Ganztagsschule solle genutzt werden, um eine gezielte individuelle Förderung, wertschätzende Elternarbeit und vielversprechende Formen der Elterneinbindung auszuweiten – das gilt vor dem Hintergrund der Anforderungen einer inklusiven Bildung für alle Schulen. Immerhin nahmen die Eltern die Ganztagsschule bereits als Erleichterung wahr und bewerteten sie entsprechend positiv.

Ausgewählte Ergebnisse

- Ganztagsschulen gewinnen Eltern durch wertschätzende Elternarbeit, vielfältige Formen der Einbeziehung und gezielte individuelle Förderung ihrer Kinder.
- In guten Ganztagsschulen steht die bildungsorientierte Unterstützung im Mittelpunkt.
- Basis einer erfolgreichen Elternarbeit ist ein ressourcenorientiertes Elternbild.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Rolf Werning

Prof. Werning, Ihr Projekt war das einzige, das auch einmal in Ganztagsförderschulen geschaut hat – was war Ihr Interesse?
Die Förderschulperspektive hat unserer Studie eine besondere Komponente verliehen. Wir konnten durch die beinahe Vollerhebung in einem Bundesland bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler in dieser Schulform auch heute überwiegend aus gesellschaftlich benachteiligten Milieus kommen. Uns hat interessiert, wie sich unter diesen Bedingungen die Beziehung zwischen Schule und Eltern gestaltet. Über unsere Gruppendiskussionen haben wir vier verschiedene Ausprägungen darstellen können, die wir Eckfälle genannt haben. Das sind Ganztagsförderschulen, die mit ihren Merkmalen einen gewissen paradigmatischen Wert haben, sodass wir darunter auch jeweils andere Einzelfälle subsumieren konnten. Die vier Fallstudien sollen das Spektrum der Relationierung zwischen Ganztagsschule und Familie verdeutlichen.

> »Da legen wir ganz viel Wert auf ne sehr transparente Arbeit, auf gute Information den Eltern gegenüber … Da wird häufig der Grundstein gelegt für das Vertrauen für mehrere Jahre Zusammenarbeit.«
>
> Lehrer

Über welche Eigenschaften verfügen diese typischen Eckfälle-Schulen?
Eckfall A zeichnet sich dadurch aus, dass an diesen Ganztagsschulen die Idee der Kompensation familiärer Defizite durch die Schule selbst, insbesondere im Bereich von Freizeitaktivitäten, im Vordergrund steht. Eine Orientierung, die Familien einzubeziehen, konnten wir hier nicht finden.

Beim Eckfall B gibt es ebenfalls die Idee der Kompensation im Sinne von »Ganztagsschule als besserer Familie«. Die Pädagoginnen und Pädagogen wollen den Kindern bessere Bedingungen bieten als die, welche sie in ihrer Familie vorfinden. Im Unterschied zum Eckfall A konnten wir hier eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendhilfebereich festmachen, um die Familien zu unterstützen, weil man sie als mit der Erziehung überfordert betrachtete. Es reichte teilweise auch bis in die soziale Kontrolle hinein.
Eckfall C war besonders interessant. Hier setzten die Schulen sehr stark auf eine Kooperation mit den Eltern auf Augenhöhe. Der Ganztagsbereich wurde genutzt, um schulisch relevante Aspekte in den Mittelpunkt zu stellen, zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, den Hauptschulabschluss zu erreichen. Hier fand in Zusammenarbeit mit den Eltern eine stärkere bildungsorientierte Unterstützung statt. Aus unserer Sicht ist das eine anstrebenswerte Form der Ganztagskonstruktion, die wir nur in den teilgebundenen Ganztagsschulen finden konnten. Bei Eckfall D sah man keinen Zusammenhang zwischen der Ganztagsschule und der Elternarbeit. Für die Pädagoginnen und Pädagogen waren das sozusagen zwei verschiedene Paar Schuhe, und sie haben beide Bereiche auch stark voneinander getrennt.
Aus der Distanz betrachtet sehe ich es kritisch, wenn Schulen mit einem sehr problematischen, abwertenden Elternbild operieren. Es liegt manchmal auch einfach daran, dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst der Mittelschicht angehören, während ihre Elternschaft aus schwierigeren Milieus kommt. Da fällt es manchem schwer, sich auf diese für sie fremde Lebenswelt einzulassen. Aber dass es gelingen kann, haben wir an den Schulen mit dem ressourcenorientierten Elternbild gesehen.

Potenziale der Ganztagsförderschule (Schwerpunkt Lernen) zur Optimierung der Relation zwischen Familie und Schule unter besonderer Berücksichtigung positiver Beeinflussungsmöglichkeiten elterlicher Erziehungskompetenzen zur Unterstützung schulischen Lernens
Leibniz Universität Hannover
Prof. Dr. Rolf Werning, Prof. Dr. Michael Urban, Kapriel Meser
Beteiligte Länder: Niedersachsen
Laufzeit: 2008 bis 2010

Kooperation: Vielfalt und hohe Erwartungen

Die Kooperation unterschiedlicher Professionen ist für die Ganztagsschule in Deutschland äußerst bedeutsam, denn Ganztagsschulen sind für die zeitliche Absicherung, aber auch die qualitative Weiterentwicklung der ganztägigen Angebote auf die Kooperation mit Partnern angewiesen. Gegenüber dieser in der Fachöffentlichkeit immer wieder betonten Bedeutung war beim Start des Forschungsprojekts der Wissensstand über die konkreten Kooperationsvorstellungen in den verschiedenen Berufsgruppen und über die Kooperationspraxis vor Ort äußerst gering.

Ausgewählte Ergebnisse

- Kooperation muss ergebnisorientiert und konzeptionell gut vorbereitet sein: hinsichtlich der Ziele, Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Zeitressourcen.
- Schulleitungen beeinflussen entscheidend die inner- und außerschulische Kooperationspraxis.
- Ganztagsschule und Kooperation müssen in der Lehreraus- und -fortbildung verankert sein.

Das multiprofessionell aus Schul- und Sozialpädagogen zusammengesetzte Forschungsteam wollte dieses Defizit verringern. Mittels qualitativer Fallstudien an zehn Ganztagsschulen sollten Sichtweisen, Erfahrungen und Wechselbeziehungen der Kooperationsbeteiligten aus unterschiedlichen Berufskulturen genauer untersucht werden. Dazu wurden die Beteiligten in Interviews zu ihren jeweiligen Kooperationsvorstellungen befragt und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, Eltern und Kooperationspartnern durchgeführt, ergänzt durch Beobachtungen vor Ort. Weiterhin wurden ausgewählte Dokumente – von Erlassen der Länder bis zu Dokumenten der einzelnen Schulen wie Schulprogrammen oder Kooperationsverträgen – analysiert. Aus den Fallstudien sollten empirisch abgesicherte Vorschläge zur Weiterentwicklung der Kooperation an Ganztagsschulen entwickelt werden.

Eine ertragreiche Kooperation ist anforderungsreich und nicht selten konfliktanfällig, so ein Ergebnis des Forschungsteams. Kooperation muss ergebnisorientiert ausgerichtet sein und braucht gute konzeptionelle Vorarbeit. Die Beteiligten müssen sich über Ziele, Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten sehr genau verständigen, Zeitressourcen und Kommunikationsstrukturen müssen für alle transparent sein.

Schließlich ist für ein tragfähiges Kooperationskonzept das professionelle Selbstverständnis wichtig: Jede der Professionen muss genau wissen, was sie kann, aber auch, wo ihre Grenzen sind und die jeweils anderen Kompetenzen eingebunden werden können. Die stärkste Barriere für Kooperation ist Konkurrenzdenken.

Ein zentrales Ergebnis der Forschung war es, dass es vor allem die Schulleitungen sind, die wesentlich die Koordination des Ganztagsangebots und die inner- und außerschulische Kooperationspraxis beeinflussen. Das zeigte sich sowohl in Entscheidungs- und Steuerungsgremien als auch in den alltäglichen kooperativen Arbeitsprozessen. Strategische Entscheidungen wurden selten ohne Beteiligung der Schulleitung getroffen.

Überrascht waren die Bildungsforscher von der erheblichen Vielfalt: der Kooperationspartner, der beteiligten Berufsgruppen, aber auch der Vertrags- und Finanzierungsformen. Ganztagsschulen und Kooperationspartner hatten zudem oft tragfähige Kooperationsregelungen vor Ort entwickelt, die nicht unbedingt mit den Annahmen aus Fachpolitik und -wissenschaft übereinstimmten. Noch eher selten gibt es eine strategische Ausrichtung der Kooperation, inhaltliche Absprachen zwischen Lehrkräften und dem übrigen pädagogischen Personal, die zum Beispiel auch für die Rhythmisierung des Schultags notwendig sind. Eine multiprofessionelle Zusammensetzung der Ganztagsschule bedeutet somit nicht schon zwangsläufig eine multiprofessionelle Zusammenarbeit. Die einzelnen Ganztagsschulen waren mit Blick auf die Kooperation unterschiedlich vorbereitet und organisiert.

Schließlich wurde deutlich, dass sich auch die Kooperationsvorstellungen mittelbar auf die Kooperationspraxis und deren Bewertung auswirken: Während sich ein Teil der Kooperationspartner eher als Dienstleister versteht, wollen andere pädagogische Vorstellungen in die Kooperation einbringen. Beteiligungswünsche werden dabei manchmal auch als Gegenpol zum Lernort Schule und »den« Lehrkräften verstanden. Sehr stark erkennbar war der Wunsch vieler Kooperationspartner nach mehr Anerkennung ihrer Tätigkeit in der Schule. Wechselseitige Anerkennung ist das A und O der Kooperation.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Karsten Speck

Prof. Speck, welche Schlussfolgerungen lassen sich aus Ihrem Projekt für die Praxis ziehen?
Aus unserer Sicht müssen zwischen den Kooperationspartnern in Ganztagsschulen regelmäßig Aushandlungs- und Reflexionsprozesse stattfinden. Dabei müssen die Autonomie und spezifischen Handlungsansätze der Partner gewahrt bleiben. Eine zweite Schlussfolgerung ist, dass die Themen Ganztagsschule und Kooperation noch stärker in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und ebenso der Fort- und Weiterbildung verankert werden müssen. Eine Öffnung von Schule nach außen wird nur gelingen, wenn die spezifischen Vorstellungen und Handlungsformen der Kooperationspartner einbezogen werden.

Welche Resonanz hat ProKoop in der Fachöffentlichkeit gefunden?
Die Resonanz war und ist größer, als wir gedacht haben. Es gibt regelmäßig Anfragen zu Vorträgen und kleineren Projekten von Ministerien, Stiftungen, Lehrerbildungsinstituten und sozialpädagogischen Fortbildungseinrichtungen. Spannend finde ich dies vor allem deshalb, weil wir nicht nur positive Nachrichten zu vermelden haben, sondern mit einem kritischen Blick auch auf die überhöhten Erwartungen an die Kooperation, die zum Teil unzureichende Klärung der Ziele und Bedingungen zwischen den Partnern sowie die sich fast zwangsläufig ergebenden Kooperationsschwierigkeiten in der Praxis aufmerksam machen. Das Thema multiprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen bewegt offensichtlich die Praxis.
Wir haben aus diesem Grund auf der Basis unserer Forschungsergebnisse »Neun Goldene Regeln für die Kooperation« erstellt, die in den Ländern stark nachgefragt werden und dazu beitragen sollen, dass eine Kooperation zum Erfolg führt. Gefreut habe ich mich auch, dass es mit Hilfe des BMBF gelungen ist, abgesicherte und zugleich praxisrelevante Ergebnisse von mehreren Ganztagsforschungsprojekten zur Kooperation in einem Buch unter dem Titel »Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung« zu veröffentlichen. Für Forschungsinteressierte und Praktiker werden hier zentrale Befunde präsentiert.

Goldene Regeln zur Kooperation an Ganztagsschulen

1. Proaktive, sozialräumliche Kooperationsstrategien
2. Verankerung der Kooperation in Konzepten und Programmen
3. Einführung und Information der Kooperationspartner
4. Ziele, Ergebniserwartungen und Grenzen der Kooperation klären und aushandeln!
5. Rahmenbedingungen, Verantwortlichkeiten, Rechte und Pflichten in der Kooperation festlegen!
6. Strukturelle Absicherung der Kooperation durch Gremium, Ansprechpartner und Vereinbarung
7. Unterstützung und Steuerung der Kooperation von oben!
8. Aktive Pflege der Kooperationspartner und Anerkennung der Kooperationserfolge
9. Auswertung und Weiterentwicklung der Kooperationsaktivitäten!

Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen
Universität Potsdam
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Prof. Dr. Karsten Speck, Prof. Dr. Thomas Olk, Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Dr. Andreas Seidel, Thomas Stimpel, Michaela Frohberg, M. A. Nico Michalsky
Beteiligte Länder: Brandenburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt
Laufzeit: 2008 bis 2010
www.kooperation-an-ganztagsschulen.de

Gemeinsames Planen entlastet

Überraschende Ergebnisse erbrachte die Studie »Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen« der Bergischen Universität Wuppertal. Die Bildungsforscherinnen und -forscher wollten unter anderem der Frage nachgehen, ob die Belastungen für Lehrkräfte, wenn sie in einer Ganztagsschule arbeiten, steigen oder umgekehrt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachkräften Entlastung bringen würde. Die Ganztagsschule scheint dabei auch die Chance neuer, spezifischer Kooperationsformen zu bieten.

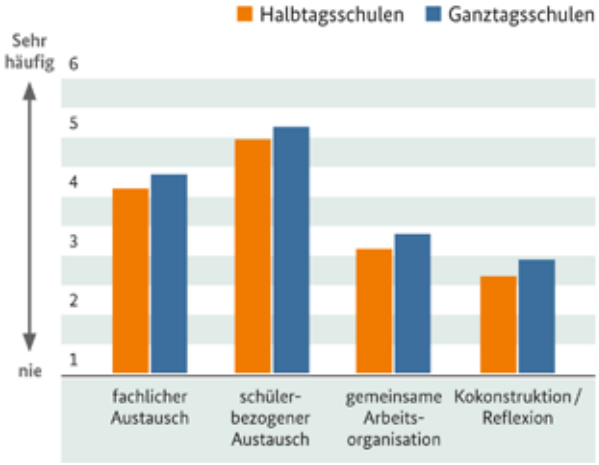
Die oft unterstellte Wirkung der Kooperation von Lehrpersonen auf deren Belastung und Beanspruchung war in der empirischen Forschung bis dahin nur unzureichend untersucht.

Das Forschungsteam um Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper, Vanessa Dizinger und Dr. Kathrin Fussangel bezog 100 Schulen in Nordrhein-Westfalen in ihre Untersuchung ein, 50 Halbtags- und 50 Ganztagsschulen. Bei letzteren handelte es sich um bereits seit Jahren in der gebundenen Form arbeitende Schulen – hier sollten abseits der »Findungsphase« einer Ganztagsschule belastbare Ergebnisse gewonnen werden.

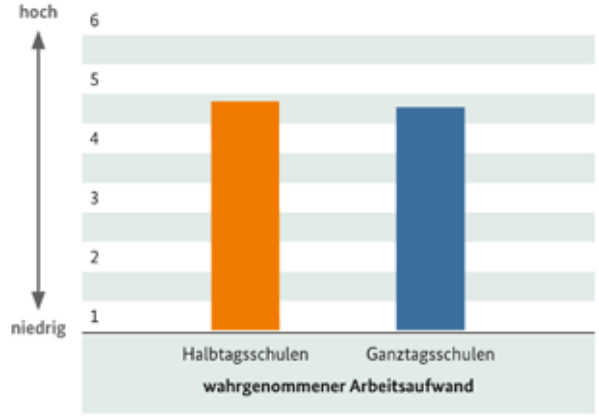
In zwei Erhebungszeiträumen in Herbst 2008 und Herbst 2009 wurden 1783 Lehrerinnen und Lehrer per Fragebogen befragt. Darüber hinaus führten die Forscherinnen und Forscher qualitative Interviews mit den Lehrkräften und den pädagogischen Partnern durch. Aus den Interviewergebnissen wurden Skalen zur interprofessionellen Kooperation herausgebildet, die eine gute Relativität aufweisen. Die Interviews schilderten hauptsächlich be- und entlastende Situationen im Schulalltag.

Die Ergebnisse zeigten eine geringe Korrelation zwischen Kooperation und der Wahrnehmung von Belastungen und Beanspruchungen. Tendenziell sind Kooperationen ein Entlastungsfaktor – wenn die Zusammenarbeit auf hohem Niveau stattfindet. Überrascht war das Forscherteam, dass die Organisationsfrage Halb- oder Ganztagsschule für die Belastungssituation keine messbare Rolle spielte. Einzelschulische Aspekte waren hier entscheidender als die Organisationsstruktur. Für den Bereich des gebundenen Ganztags ließ sich aber vor allem in Grundschulen eine gute Kooperationspraxis zwischen Lehrerinnen und dem weiteren pädagogischen Personal erkennen.

Ausprägung verschiedener Kooperationsformen



Bewertung des wahrgenommenen Arbeitsaufwands



Ausgewählte Ergebnisse

- Die Umgestaltung zur Ganztagsschule geht nicht zwangsläufig mit dauerhaft erhöhten Belastungen für die Lehrpersonen einher.
- Erfolgt die Kooperation auf hohem Niveau, wie in gemeinsamer Planung, wirkt sie tendenziell entlastend.
- Strategisch verfolgte Kooperationsformen wirken sich positiv auf das Arbeitsklima und die Schulentwicklung aus.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper

Prof. Böhm-Kasper, was hat Sie gereizt, zu Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben zu forschen?
Die Frage, welche Effekte von einer Kooperation zwischen Lehrkräften erwartet werden können, wird seit mehreren Jahrzehnten von Forschern und Bildungsplanern diskutiert. Die Anzahl entsprechender Wortmeldungen und Forschungsaktivitäten zeigte dabei, wie bei vielen Themen üblich, einen zyklischen Auf- und Abschwung.
Mit der flächendeckenden Etablierung von Ganztagsschulen erhielt die Analyse von schulischen Kooperationsbeziehungen eine neue Qualität, da sich hier Kooperationsmöglichkeiten und -erfordernisse mit neuen Personengruppen, beispielsweise mit anderen Berufsgruppen wie Sozialpädagogen oder mit ehrenamtlichen Betreuern von Sportvereinen, inner- und außerhalb der Schule ergeben. In der bisherigen Kooperationsforschung konnten diese professionenübergreifende Zusammenarbeit und damit möglicherweise einhergehende neue Belastungen erst in Ansätzen untersucht werden. Diese Forschungslücken haben uns letztendlich bewogen, die beiden Themen Lehrerkooperation und Belastungserleben zu verknüpfen und für den Bereich der Ganztagsschulen zu analysieren.

Welches sind Ihrer Ansicht nach die zentralen Ergebnisse der Studie?
Die Umgestaltung einer Schule zur Ganztagsschule ist nicht zwangsläufig mit dauerhaft erhöhten Belastungen für die Lehrpersonen verbunden. Sicherlich ist in der Zeit des Übergangs von der Halbtags- zur Ganztagsschule ein Mehr an Arbeit und organisatorischem Aufwand zu absolvieren. Eine funktionierende Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal kann dann im Ganztagsbetrieb sogar zu Entlastungen beider Berufsgruppen führen. Dies ist dann vor allem im gebundenen Ganztag der Fall.

> »Kooperative Arbeitsbeziehungen ergeben sich nicht naturwüchsig.«

Es konnte aber auch festgestellt werden, dass anspruchsvolle Formen der Kooperation zwischen Lehrenden untereinander und zwischen den verschiedenen Professionen an Ganztagsschulen noch eher selten gepflegt werden. Überwiegend beschränken sich die Akteure auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien oder informelle Gespräche über Leistungsfortschritte von Schülern. Hier besteht noch viel Raum für die Etablierung zielgerichteter Formen der Lehrer- und interprofessionellen Kooperation.

Welche Schlüsse lassen sich für die Praxis ziehen?
Unsere Befunde zeigen, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich kooperative Arbeitsbeziehungen naturwüchsig ergeben. Die Lehrenden und das weitere pädagogische Personal sollten daher im Rahmen von Aus- und Fortbildung für das Thema Kooperation sensibilisiert werden und erkennen, dass strategisch verfolgte Kooperationsformen letztlich für ein positives Arbeitsklima sorgen und schulische Entwicklung damit unter gemeinsam geteilten Anstrengungen vorangetrieben werden kann.

Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagsschulen
Bergische Universität Wuppertal
Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper, Prof. Dr. Horst Weishaupt, Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Vanessa Dizinger, Dr. Kathrin Fussangel
Beteiligte Länder: Nordrhein-Westfalen
Laufzeit: 2008 bis 2010
www.zbl.uni-wuppertal.de/forschung/projekte/lehrerkoop

Bedürfnis nach Anerkennung

Nicht nur in Deutschland steht die Familie als Bildungsort heute mehr denn je im Blickpunkt öffentlicher Aufmerksamkeit. Hohe Erwartungen bestehen an sie hinsichtlich einer gelingenden Erziehung und Bildung der Kinder. In besonderer Weise gilt das auch für Familien mit geringeren ökonomischen und sozialen Ressourcen, für die in den letzten Jahren europaweit Unterstützungsprogramme aufgelegt wurden.

Ganztagsschulen sollen auch zur besseren Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien beitragen und damit helfen, den engen Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft aufzulösen. Das kann nur gelingen, wenn die Familien in die schulische Arbeit einbezogen werden. Das Bielefelder Forschungsteam untersuchte daher, wie sich das Verhältnis von Familie und Ganztagsgrundschule aus Sicht der Akteure gestaltet und wie Familien von deren Angeboten erreicht werden.

In den beteiligten vier Ländern wurden in einem systematischen Auswahlprozess unter Einbeziehung der Sozialstruktur der Einzugsgebiete, der pädagogischen Konzepte und der Ganztagsform je zwei Ganztagsgrundschulen für Fallstudien ausgewählt. In Anknüpfung an die »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen – StEG« entschied man sich für eine Untersuchung in den 3. Klassen.

Das Forschungsteam arbeitete mit qualitativen Methoden empirischer Sozialforschung. Zunächst wurden teilnehmende Beobachtungen im Schulalltag, ethnografische Interviews mit Kindern sowie leitfadengestützte Interviews mit Eltern – überwiegend Müttern – durchgeführt. Befragt wurden anschließend auch Schulleitungen, Lehrkräfte und weitere (sozial)pädagogische Fachkräfte. In der zweiten Forschungsphase wurde in Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen Teams und intergenerationalen Familieninterviews unter Beteiligung von Müttern, Vätern und Kindern stärker nach den jeweiligen Vorstellungen der Akteure von Familie sowie von familialer und schulischer Verantwortung gefragt, denn diese Vorstellungen prägen letztlich die alltägliche Praxis der Verantwortungsübernahme.

Das Forschungsteam konnte verschiedene Schlüsselthemen im Wechselverhältnis von Familie und Schule herausarbeiten: Familien befinden sich heute im Spannungsfeld privater Lebensführung, beruflicher Anforderungen und elterlicher Sorge. Deutlich ist bei den Eltern und besonders bei jenen, die unter sozial schwierigen Bedingungen ihre Kinder erziehen, ein Bedürfnis nach Anerkennung, gerade auch durch die pädagogischen Lehr- und Fachkräfte. Das Verhältnis von Schulen und Familien ist andererseits durch den Umgang mit Unsicherheit und Ambivalenz bezüglich der gegenseitigen Erwartungen und Anerkennung gekennzeichnet. So nehmen Eltern sowohl ausgesprochene als auch unausgesprochene schulische Erwartungen wahr und müssen sich damit auseinandersetzen. Beiden Seiten – den Familien und den Schulen – geht es in den »Aushandlungsprozessen« aber letztlich um das Wohlbefinden des Kindes und um eine »gute Kindheit«, auch wenn die Vorstellungen darüber unterschiedlich sein können.

Elterliche Bildungsvorstellungen – so eines der zentralen Ergebnisse der Studie – gehen davon aus, dass die Ganztagsschule Angebote bereitstellt, die gerade nicht »häuslichen Aktivitäten gleichkommen«, und dass die Professionellen in der Ganztagsschule über andere fachliche Kompetenzen und Ressourcen als sie selbst verfügen, um Kinder in ihrer Entwicklung systematisch zu fördern und zu unterstützen. In der Differenz von Ganztagsschule und Familie werden vielfach gerade die jeweiligen Potentiale gesehen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Familien befinden sich heute im Spannungsfeld privater Lebensführung, beruflicher Anforderungen und elterlicher Sorge.
- Sie erwarten daher von Ganztagsangeboten professionelle Unterstützung und Förderung der Entwicklung ihrer Kinder, nicht Ersatz für häusliche Erziehung, und
- wünschen sich gleichzeitig die Anerkennung ihrer Erziehungsleistungen durch die pädagogischen Lehr- und Fachkräfte.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Sabine Andresen

Frau Prof. Andresen, was war die Motivation für Ihr Forschungsprojekt?
In den westdeutschen Bundesländern war die Kindheit eine Familienkindheit. Das heißt, Erziehung, Bildung und Sozialisation lagen maßgeblich im Verantwortungsbereich von Müttern. Je jünger die Kinder, so diese Tradition, je mehr Zeit sollten sie in der Familie verbringen. Dementsprechend war – das ist ja sattsam bekannt – die westdeutsche Schule eine Halbtagsschule. Betreuung am Nachmittag war nicht vorgesehen. Die halbtägige Organisation der Schule hat es der Mehrheit von Frauen unmöglich gemacht, ihrer Berufstätigkeit nachzugehen. In Ostdeutschland war das Familienbild anders. Uns hat interessiert, wie sich der Familienalltag gestaltet, wenn ein Grundschulkind in die Ganztagsschule geht. Wie Eltern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und in verschiedenen Bundesländern ihre Rolle verstehen, was sie von der Ganztagsschule erwarten und wie sich die Verschiebung von Verantwortungsbereichen in dem Verhältnis von Schule und Familie zeigt.

Im Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung ist Deutschland demnach noch ein geteiltes Land?
Unsere Untersuchungen in Thüringen haben im Vergleich zu den westdeutschen Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Bremen ergeben, dass die Lehrkräfte in Thüringen viel selbstverständlicher davon ausgegangen sind, dass Eltern auf die Bildung und Betreuung ihrer Kinder im Grundschulalter angewiesen sind und dass die Schule in Kombination etwa mit dem Hort auch mit dafür verantwortlich ist.

Die Betonung von Familie als Unterstützungssystem von Schule wird vor allem durch eine Tradition familiär-partikularistischer Erziehungsvorstellungen unterstützt, die öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitutionen nicht selten als potenzielle Schwächung von Familie erscheinen lassen, mit der Folge, dass ihnen mit Skepsis begegnet wird beziehungsweise ihnen lange Zeit so begegnet wurde. Das speist sich auch aus einer Sichtweise, dass nur die Familie in der Lage sei, die Einzigartigkeit des Kindes zu bewahren beziehungsweise diese hervorzubringen, während die Schule in erster Linie auf Anpassungsleistungen in eine größere Ordnung ziele.

Wo ergaben sich denn am meisten Spannungen zwischen Eltern und Schule?
Eine Schwierigkeit auf Seiten der Eltern, deren Kind in die Ganztagsschule geht, lag in unklaren Zuständigkeiten. Auch in der Ganztagsgrundschule waren die Hausaufgaben in den Familien ein Problem. Bin ich als Mutter am späten Nachmittag noch dafür zuständig oder nicht? Vielfach formulierten die Mütter den Wunsch, die knappe gemeinsame Zeit nicht mit schulischen Dingen verbringen zu müssen. Überhaupt sind nach wie vor die Mütter diejenigen, die die Hauptverantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern übernehmen, auch wenn sie berufstätig sind.

Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie?
Auf der Basis unserer Interviews mit Müttern und einigen Vätern wurde deutlich, dass das Thema Elternarbeit in der Ganztagsschule von zentraler Bedeutung ist. Hierfür ist auch eine Verständigung zwischen allen an der Ganztagsschule Beteiligten, also der Lehrkräfte und etwa der Sozialpädagogen und Erzieherinnen, nötig.

Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule. Qualitative Fallstudien zur elterlichen und kindlichen Aneignung ganztägiger Bildungssettings
Universität Bielefeld
Prof. Dr. Sabine Andresen, Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, Dr. Martina Richter, Lena Blomenkamp, Daniela Kloss, Nicole Koch, Constanze Lerch, Anke Rabien, Florian Rühle, Anne-Dorothee Wolf, Kathrin Wrobel
Beteiligte Länder: Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen
Laufzeit: 2007 bis 2011
www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag1/forschung.html

Auf der Suche nach dem »missing link«

Die Rahmenbedingungen für Familien und Schulen haben sich verändert: Verschiedene Lebensformen, Familienmodelle und Berufstätigkeit sorgen mitunter für eine spannungsreiche Interaktion zwischen Familie und Schule. Sind Ganztagsschulen eine Möglichkeit, eine neue Art von Kooperation zwischen Eltern und Schule zu etablieren?

Das Forschungsteam des Deutschen Jugendinstituts versuchte, den »missing link« zwischen familialen Herkunftsfaktoren, individuell erworbenen Kompetenzen, gesellschaftlich relevanten sowie schulisch anschlussfähigen Kompetenzen aufzudecken. Besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Zusammenspiel zwischen Elternhaus, jugendlichen Lebenswelten und Schule im Rahmen der Ganztagsschulorganisation im Sekundarbereich I.

> »Das ist so ein gutes Gefühl, wenn man nach Hause kommt und die Hausaufgaben schon erledigt sind.«
>
> Schülerin

Das Projekt wählte einen explorativen Ansatz und einen Mix aus verschiedenen Erhebungsverfahren. Neben Familieninterviews mit 17 Mittelschichtsfamilien und Einzelinterviews mit den Jugendlichen wurden Interviews mit den Fachkräften im Ganztag sowie Lehrkräften geführt. Ergänzt wurden sie durch teilnehmende Beobachtungen an drei Münchener Ganztagsschulen – zwei Gymnasien und einer Realschule – in den Klassenstufen 7 bis 9. Eine besonders innovative Methode war, dass die Jugendlichen nebenher für zwei Wochen ein Online-Tagebuch führten und darin ihren gesamten Tagesablauf dokumentierten.

Ausgewählte Ergebnisse

- Ganztagsschulen müssen die Bedürfnisse von Jugendlichen beachten und deren Selbstständigkeit unterstützen.
- Vielfältige Synergieeffekte zwischen non-formaler und formaler Bildung werden durch die Ganztagsschule ermöglicht.
- Ganztagsschule und jugendliche Lebenswelten sind nicht als konkurrierend, sondern als komplementär zu sehen.

Als wesentliche Ergebnisse hielten die Familienforscher fest, dass die Ganztagsschule sich den Herausforderungen ihrer jugendlichen Klientel stellen muss, insbesondere in der Frage der Erziehung zur Selbstständigkeit. Ganztagsschulen fördern unabhängig von ihrer Form Selbstständigkeit und unterstützen eigeninitiierte Lernprozesse der Jugendlichen. Offen blieb aber, wie diese Erfahrungen auf die Bewältigung schulischer Anforderungen zurückwirken. Anders als im familiären Kontext können im Ganztagsschulkontext auch vielfältige Synergieeffekte zwischen non-formalem und formalem Bereich, zwischen Freizeit und Unterricht auftreten und sich auch über den Einzelfall hinaus in den Bildungserfahrungen der Jugendlichen niederschlagen. Die Verknüpfung von formellen mit informellen Lernerfahrungen – das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, wie es der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen anhand der Ganztagsschule entwickelt hat – erfolgt allerdings häufig noch eher unsystematisch. Es bedarf daher gesonderter Anstrengungen, diese beiden Lern- und Bildungsfelder gezielter zu vernetzen.

Zudem ist der Alltag jugendlicher Ganztagsschülerinnen und -schüler durch eine Ausweitung institutionalisierter Freizeit gekennzeichnet. Das muss aber nicht zwingend zu einer Entgrenzung zwischen Familie, Peers und Verein führen, sondern wird erst dann problematisch, wenn die Hausaufgaben und Lernzeiten mit den Regenerations- und Familienzeiten konkurrieren. Dann leidet das Wohlbefinden der Jugendlichen, von denen einige über »Freizeitstress« klagen.

Selbst wenn die Ganztagsangebote noch so gut und professionell sind – bei älteren Jugendlichen sind sie immer eher »zweite Wahl«, wie die Befragungen zeigen. Die Peer-Group – Gleichaltrigen- und Freundschaftsbeziehungen – steht immer an erster Stelle. Das Forscherteam konstatiert, dass Ganztagsschule diesen dritten Sektor neben der Familie stets mitdenken muss, wenn sie ihre Angebote konzipiert: Sie darf ihn nicht als Konkurrenz, sondern sollte ihn komplementär sehen.

Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagsschule. Eine familienwissenschaftliche Explorativstudie
Deutsches Jugendinstitut, München
Prof. Dr. Andreas Lange, Regina Soremski
Beteiligte Länder: Bayern
Laufzeit: 2008 bis 2010
www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=673

Im Gespräch mit Prof. Dr. Andreas Lange und Regina Soremski

Prof. Lange, welches Ergebnis ist für Sie besonders prägnant gewesen?
Lange: Ein erstes Ergebnis war für mich enttäuschend und eine Herausforderung zugleich. Bei der Antragstellung hatte ich vermutet, die Ganztagsschule böte die Chance, dass sich Familie und Ganztagsschule näher kommen. In der Ganztagsschule vermittelte neue, auch soziale Kompetenzen würden in die Familie hineingetragen. Doch diese Bildungsprozesse finden laut unserer Beobachtung von keiner der beiden Seiten sehr systematisch statt: Weder nimmt die Ganztagsschule auf das Bezug, was in den Familien geschieht, noch umgekehrt.
Die Angebote der Ganztagsschule und der Familie prallen im Alltag der Jugendlichen immer aufeinander. Meine Kollegin Regina Soremski prägte dafür den Satz: »Auch Schülerinnen und Schüler müssen Familie und Schule vereinbaren.« Das Projekt regt an, von der partikularistischen Sichtweise der Schule, der Familie oder der Peers zu einer ganzheitlichen Sicht zu kommen, so methodisch schwierig dies auch sein mag.
Ich plane eine Broschüre, in der wir unsere Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, beispielsweise Sozialpädagogen, noch einmal aufarbeiten. Das Innovative der Broschüre wird sein, dass diese in Zusammenarbeit mit Studierenden der Sozialarbeit entsteht.

»Wir sind kein Familienersatz, aber es geht doch in die Richtung, dass wir sagen: Hier kannst du dich wohl fühlen, wenn es zu Hause scheppert und kracht.«
Schulleitung

Frau Soremski, Sie sind erstaunlich dicht an die Familien und Jugendlichen herangekommen und haben Einblicke in ihre Lebenswelten gewonnen. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus Ihrer Studie ziehen?
Soremski: Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Kooperation zwischen Familie und Ganztagsschule solcher Lösungen bedarf, die sowohl der Familiensituation entsprechen als auch altersangemessen sind. Diese Zusammenarbeit betrifft vor allem Erziehungsfragen. Tendenziell zeigte sich die Auflösung eines arbeitsteiligen Verhältnisses in Richtung einer Partnerschaft. Dies hängt von der Bereitschaft der Eltern ab, Erziehungsaufgaben mit der Schule zu teilen. Es kommt aber auch darauf an, inwieweit die Jugendlichen an diesem Austausch beteiligt werden. Sonst vergibt man möglicherweise die Chance, die Lebensführungskompetenzen und die Selbstständigkeit der Jugendlichen im schulischen Kontext zu stärken.

»Ich denke es ist ganz wichtig, dass Eltern und Schule an einem Strang ziehen – aber wenn es nicht klappt, ist nicht immer nur die Schule schuld.«
Vater

Online-Tagebuch von Marco W.

Uhrzeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
6 bis 8	5:30 Uhr Aufstehen, Schulweg (U- und S-Bahn)					Schlafen	
8 bis 16 Schule	AG: Basketball					Spiele der Geschwister anschauen	Frühstücken, Kirche
	Freizeit: Fußball					Lernen mit Freund (Wohnen + Mittag bei Oma) Lernen allein	Hausaufgaben, Lernen, Fahrradfahren, Baden im See
16 bis 18		Basketballtraining		Handballtr.		Lernen; Schulvorbereitung bei Freund (Referat)	Spazieren mit Schwester und Hund
	Relaxen, um den Hund kümmern, Hausaufgaben erledigen						
18 bis 20	Heimkehr der Eltern, Arzttermine, Nachhilfe (dienstags), Lernen, Spielen mit den Geschwistern/Basketball					Abendessen mit Familie Fernsehen/Internet Hausaufgaben Ausruhen	
20 bis 22	Abendessen HA Fernsehen/Lesen						
22 bis 24	Nachtruhe						

Informelle Anlässe, gleichberechtigte Zusammenarbeit

Wie steht es um die Kommunikation zwischen Grundschulen und Eltern? Welche Erwartungen sind vorhanden, wo zeigen sich Konfliktlinien? Ziel dieser Studie war es, die vielfältigen Formen des Austausches und das »kooperative Klima« zwischen Grundschulen mit Ganztagsangebot, Horten und Familien zu beschreiben, um letztlich Rückschlüsse auf die Ausgestaltung von Ganztagsangeboten zu ziehen.

Das Forschungsprojekt nutzte qualitative Methoden, um Begründungen und Motivlagen der Akteure herauszuarbeiten. Zunächst wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertretern der Schulaufsicht und des Landeselternrats geführt. Anschließend befragte das Forschungsteam an sieben Grundschulen mit Ganztagsangeboten – bei Beachtung der regionalen und sozialen Verteilung in Sachsen – alle beteiligten Akteursgruppen: in Einzelinterviews die Schul- und Hortleitungen, in Gruppeninterviews jeweils Lehrerinnen, Erzieherinnen sowie Eltern und ihre Kinder aus der 3. Jahrgangsstufe. In einer weiteren Phase wurde die Zusammenarbeit zwischen den drei »Akteuren« auf der individuellen Ebene untersucht: Ein bestimmtes Kind stand im Mittelpunkt, dessen Eltern, seine Klassenlehrerin und seine Horterzieherin gezielt befragt wurden. Das Datenmaterial bereitete das Forschungsteam schließlich mit hermeneutischen Interpretationsverfahren auf.

Die Untersuchung der sieben Grundschulen zeigte, dass trotz eines »Standardrepertoires« an Kommunikationsformen – Elternabende, Elterngespräche, seltener Lehrersprechstunden – doch jede der untersuchten Schulen auch eigene Kommunikationswege entwickelt hatte. Dazu gehörten Elternbriefe, Lehrernotizen, E-Mails, Hausaufgaben- und »Muttihefte«, Verbindungshefte oder »Hortkarten« zur Information der Eltern über schulische Ereignisse ebenso wie »Tür- und Angel-Gespräche« und Telefonate. Überall fanden sich Formen der Zusammenarbeit, die auch das einzelne Kind betrafen. Kooperationen in Bezug auf eine ganze Klasse oder alle Schüler der Schule fanden sich hingegen nur in Einzelfällen, am ehesten noch bei Schulfesten, kaum mit Blick auf den Unterricht oder die Planung der Ganztagsangebote.

Zwischen den Schulen zeigten sich so frappierende Unterschiede im Kommunikations- und Kooperationsklima, aber auch in der Intensität der Zusammenarbeit.

Ausgewählte Ergebnisse

- Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist Basis für die erfolgreiche Entwicklung von Ganztagsschulen.
- Je nachdem, welche Eltern erreicht werden sollen, müssen die Kommunikationsformen angepasst werden.
- Informelle Anlässe sind wichtig für den Austausch, besonders mit Eltern, die weniger Kontakt zur Schule suchen.

Zwar wurde insgesamt eine dichte Kommunikationskultur gepflegt. Eltern wünschten sich dennoch einen besseren Zugang zu den Lehrkräften und hatten einen hohen Bedarf nach Austausch, der durch die Lehrkräfte auch nicht immer befriedigt werden konnte. In den untersuchten Grundschulen bestritten die Lehrerinnen Elternarbeit oft in ihrer Freizeit.

> »Wenn wir die Eltern ansprechen, sind sie auch bereit.«
>
> Erzieherin

Die Familie erwies sich als ein bedeutsamer Bildungsort, der direkt und indirekt Einfluss auf die Schulleistungen und damit die Bildungslaufbahn der Kinder nimmt. In der Praxis der sächsischen Grundschulen zeigte sich, dass die Bestrebungen, familienbedingte soziale Unterschiede auszugleichen, dort zum Teil weit fortgeschritten sind. Hausaufgabenbetreuung, der freie und kostenlose Zugang zu Kursen und Freizeitangeboten, aber auch Förderkurse und -unterricht in verschiedenen Fächern zeugten von diesen Bemühungen.

Die Perspektive auf die Familie als Ressource für die gemeinsame Bildung und Erziehung der Kinder schien häufig noch zu wenig berücksichtigt. Einig waren sich alle befragten Akteursgruppen aber, dass Ganztagsschule nur funktionieren kann, wenn Eltern und Schulpersonal zusammenarbeiten – nicht nur in Bezug auf das einzelne Kind, sondern auf alle Kinder und das gesamte Ganztagskonzept.

Im Gespräch mit Rüdiger Laskowski

Herr Laskowski, das Wort »Spannungsfeld« im Projekttitel deutet auf eine nicht unbedingt harmonische Beziehung zwischen den drei Akteuren Familie, Schule und Hort hin.
Unser Projekt hat die von der vorhandenen Forschung zu Schule und Familie übergreifend berichtete Spannungslage teilweise bestätigt. Was wir nicht wissen konnten und für uns erst während des Projekts sichtbar geworden ist, war der Umstand, dass das eigentlich gravierende Spannungsfeld nicht zwischen Schule und Elternhaus, sondern zwischen Schule und Hort besteht. Die Horte haben in den letzten Jahrzehnten ein eigenes Selbstverständnis entwickelt, verstehen sich als eigenständige Bildungsinstitution und haben sich mindestens in der Selbstwahrnehmung methodisch und pädagogisch weit entwickelt. Aber dieses Selbstbewusstsein einer gleichwertigen Bildungsinstitution steht im Widerspruch zu dem Status, den Schule und Familie den Horten noch häufig einräumen, um es vorsichtig auszudrücken. Da sieht man sie eher – zumindest spiegelten uns viele Erzieherinnen dies wider – als Anhängsel der Schule. An einigen Schulen wird die Aufgabe der Horte in der reinen Betreuung gesehen. Manche Erzieherinnen haben uns gegenüber beklagt, dass sich ihre Arbeit auf einen »Schick- und Bringedienst« reduziert habe. Auch dass die Horte als Experten für Freizeitpädagogik bei der Konzeption der Angebote oftmals nicht hinzugezogen werden, missfällt den Erzieherinnen.

Umgekehrt haben wir Beispiele von Schulen gefunden, die gemeinsam mit den Horten auf gleicher Augenhöhe die Ganztagsangebote gestalten, sodass man dort schon von einer Ganztagsschule oder einem Bildungshaus sprechen konnte. Da fand eine Übergabe der Schülerinnen und Schüler statt, es gab Zeitfenster, in denen die Lehrerinnen mit den Erzieherinnen in einen Austausch getreten sind. Man organisierte auch gemeinsame pädagogische Tage. Die Nachmittage unter der Woche wurden so aufgeteilt, dass genuine Hortnachmittage entstanden, an denen der Hort ausreichend Zeit hatte, eigene Angebote zu machen. Hilfreich waren dabei auch hausaufgabenfreie Tage, durch welche die Erzieherinnen entlastet wurden.

Welche Empfehlungen lassen sich aus Ihren Forschungsergebnissen ziehen?
Schulen sollten ein reichhaltiges Gesprächsangebot bereitstellen, um den unterschiedlichen Bedarfen der Eltern gerecht zu werden. Da muss Schule der Antriebsmotor sein, um eine permanente und tiefgreifende Kommunikation sicher zu stellen. Zweitens sollten sich die Ganztagsangebote stärker am Konzept der Ganztagsschule orientieren: Die Angebote sollten inhaltlich mit den Unterrichtsinhalten verknüpft und die Horte bei der Konzeption und Durchführung der Nachmittagskurse eingebunden werden. Dabei müssen sich die Schulen tatsächlich Gedanken machen, wie sie ihren Schultag besser rhythmisieren können, denn nach den Schilderungen der Kinder konnte man manchmal den Eindruck gewinnen, dass diese nach sechs Stunden Unterricht von einer Ecke in die andere hetzen müssen und nicht zur Ruhe kommen können.

Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote – Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen
Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Karl Lenz, Rüdiger Laskowski, Katharina Weinhold
Beteiligte Länder: Sachsen
Laufzeit: 2008 bis 2009
http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/

Der Wert der Freundschaft

Im Jugendalter nehmen Peer- und Freundschaftsbeziehungen einen immer größeren Platz im Beziehungsgefüge Heranwachsender ein. Die Akzeptanz von Gleichaltrigen (Peers) beiderlei Geschlechts zu gewinnen, wird zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe. Gleichaltrigenbeziehungen tragen zur Orientierung und Stabilisierung bei und gewähren emotionale Geborgenheit.

Können Ganztagsschulen Strukturen anbieten, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen herzustellen, die zu Hause oder in der Nachbarschaft nicht immer ohne weiteres möglich sind? Wie verändert der Wandel der Schulorganisation die zeitlichen und räumlichen Lebensbedingungen der Jugendlichen in der Ganztagsschule? So lauteten zwei Kernfragen dieses Forschungsprojekts.

> »Dass man geborgen ist, wenn man mit den anderen zusammen ist, nicht so verloren oder ein Außenseiter ist, sondern dass man einfach dazugehört und jemanden hat, mit dem man über alles reden kann.«
>
> Schüler

Prof. Maria von Salisch und Dr. Rimma Kanevski führten eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten durch. Am Anfang und am Ende eines Schuljahres wurden rund 400 Jugendliche aus Brandenburg, die nach der sechsjährigen Grundschulzeit an Ganztagsschulen sowie an Halbtagsschulen gewechselt waren, befragt. Es galt, möglichst viele »Beziehungspartner« der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und Informationen über diese Partner, aber auch die Qualität der Beziehungen zu erlangen. Einen weiteren Schwerpunkt bildete die Untersuchung von emotionalen und sozialen Kompetenzen – in Selbstauskunft und in der Fremdauskunft durch Mitschüler und Lehrkräfte.

Die Bildungsforscherinnen fanden nur begrenzte Effekte der Organisationsform der Schule auf Peer-Beziehungen und Freundschaften. Es scheint aber an Ganztagsschulen etwas besser zu gelingen, das Unterstützungspotential von Freunden und Peers zu nutzen. Neben dem alterstypischen signifikanten Rückgang der außerschulischen Beziehungen gelang es den jugendlichen Ganztagsschülerinnen und -schülern häufiger, engere und vertrauensvollere Beziehungen innerhalb der Schule aufzubauen, als es die Halbtagsschülerinnen und -schüler in der gleichen Zeit erreichen konnten.

Zugleich scheinen Jugendliche an der Ganztagsschule bei einigen sozial-emotionalen Kompetenzen schneller Fortschritte zu machen. Zu nennen wäre eine etwas rascher zunehmende emotionale Fremdaufmerksamkeit, die eine Basis für prosoziales Verhalten und Verhaltensstärken darstellt. Schneller stieg auch die emotionale Selbstaufmerksamkeit. Jungen in der Ganztagsschule zeigen außerdem eine Verringerung körperlich-aggressiven Verhaltens. Weitere Ergebnisse deuten darauf hin, dass verschiedene Aspekte von Freundschaften soziale und emotionale Kompetenzen – wie prosoziales Verhalten, soziale Bewusstheit oder Austausch über Emotionen – positiv beeinflussen.

Offene Lernformen scheinen geeignet, diese Prozesse zu unterstützen. Sie fördern zum einen die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler, lassen aber auch Raum für die Kommunikation mit Peers. In den Interaktionen mit Gleichaltrigen handeln die Jugendlichen Regeln aus und eignen sich mehr soziale Kompetenzen an. Bei geeigneter Organisation des Ganztagsschulbetriebes bekommen Kinder und Jugendliche außerdem größere Chancen, ihre Emotionen besser wahrzunehmen und damit umgehen zu lernen.

Im Rahmen einer Anschluss-Studie wurde 2011/12 eine dritte Erhebung in der 9. Klassenstufe durchgeführt, deren Ergebnisse 2013 vorliegen werden.

Ausgewählte Ergebnisse

- In Ganztagsschulen scheint das Unterstützungspotential von Freunden und Peers besser genutzt zu werden.
- Bei einigen sozial-emotionalen Kompetenzen machen Jugendliche an der Ganztagsschule schneller Fortschritte.
- Die Organisationsform – offene oder gebundene Ganztagsschule – spielt für Peer-Beziehungen und Freundschaften eher keine Rolle.

Im Gespräch mit Dr. Rimma Kanevski

Frau Dr. Kanevski, welche Relevanz hat Ihre Studie für die Praxis?
Aus unserer Sicht haben die Ergebnisse unserer Studie eine hohe Relevanz für die Schulentwicklung. Wir wünschen uns von den Entscheidungsträgern auf allen Ebenen, die Schule nicht nur als Lernanstalt, sondern auch als Lebensraum zu begreifen, als Rahmen für Begegnungen mit Gleichaltrigen. Peers sind als »Entwicklungshelfer« anzusehen, die gleichzeitig Impulsgeber und Produkte ihrer Entwicklung sind. Spezielle

Sozialtrainings, die an fast allen Schulen inzwischen durchgeführt werden, sensibilisieren Jugendliche für entsprechende Fragen. Die Anwendung muss allerdings im Kreis Gleichaltriger in informellen Settings geübt werden.

Wie sieht eine Peer-gerechte Schule aus?
Grundvoraussetzungen sind eine akzeptierende und unterstützende Haltung gegenüber Peer-Beziehungen und Freundschaften, Kenntnis von der Bedeutung dieser Sozialbeziehungen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter inklusive Schulübergängen sowie das Bewusstsein von der Bedeutung der Peers als Sozialisationsinstanz beziehungsweise als informeller Bildungsort. Denn im Alltag der Schule und der Freizeit mit Gleichaltrigen ergeben sich vielfältige ungeplante und dennoch wertvolle Bildungsprozesse. Demzufolge ist ein entsprechendes Handeln aller an Schule Beteiligten nötig.

Welche konkreten Hinweise für die Schulentwicklung ergeben sich hieraus?

Eine Ganztagsschule sollte sich fragen, wie es gelingt, einen Tagesablauf zu entwickeln, der Zeit und Raum für die Aufnahme, Entwicklung und Vertiefung von Peer-Beziehungen und Freundschaften ermöglicht. Welche Anforderungen sollen an die Gestaltung des Schulgebäudes und des Schulhofes gestellt werden, um im Schulalltag Chancen für informelle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen? Wie lassen sich Bildungsprozesse in akademischen Fächern unter Einbeziehung von Peer-Beziehungen gestalten? Welches Potential bergen klassenübergreifende, außerunterrichtliche Angebote?

> »In meiner alten Klasse hatte ich ja nicht so viele Freunde, weil da hab ich die meisten ja nicht gemocht, weil die so aggressiv waren und so. Das ist hier in der Klasse besser.«
>
> Schüler

Welche Entwicklungen in Ihrem Forschungsfeld beobachten Sie seit Beendigung der ersten Studie?
StEG konnte ebenfalls zeigen, dass der Ganztagsschulbesuch in einigen Bereichen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung jugendlichen Sozialverhaltens hat, zum Beispiel bei den Jungen die Reduktion des Gewaltverhaltens. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn die Ganztagsangebote von Schülern dauerhaft – das heißt mindestens dreimal in der Woche – wahrgenommen werden. Unsere Forschungsergebnisse sind auf großes Interesse bei den Kollegen auf der Internationalen Konferenz der Gesellschaft für Verhaltensentwicklung im kanadischen Edmonton gestoßen, wo Frau Prof. von Salisch im Juli 2012 einen Vortrag gehalten hat.

Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Einbindung von Jugendlichen in Peer-Netzwerke und Freundschaften und auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen
Leuphana Universität Lüneburg
Prof. Dr. Maria von Salisch, Dr. Rimma Kanevski, Dr. Annegret Schmalfeld, Maik Philipp
Beteiligte Länder: Brandenburg
Laufzeit: 2008 bis 2012

»Bildungslandschaften sind ein kulturelles Projekt«

Die Konstruktion der Ganztagsschulen in manchen Bundesländern, bei der die Jugendhilfe als Partner für eine »Schule plus x« unter das Schuldach geholt wurde, lenkte den Blick verstärkt auf die außerschulischen Partner und andere Institutionen in den Kommunen, die Angebote im Ganztagsbereich ermöglichen. Die Frage, wie sich alle diese pädagogischen Partner und Institutionen zur »Lokalen Bildungslandschaft« vernetzen können, um gemeinsam den Schülerinnen und Schülern eine bessere Bildung zu bieten, gewinnt in Städten und Kommunen an Bedeutung.

Das Projekt des Deutschen Jugendinstituts analysierte unter dem Konzept der »Local Governance« – das heißt, einer Steuerung durch Beteiligung aller Akteure – den Zusammenhang zwischen der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften und dem Ausbau schulischer Ganztagsangebote. Das Forschungsprojekt rekonstruierte in sechs ausgewählten Modellregionen – Arnsberg, Forchheim, Groß Gerau, Hamburg, Jena und Lübeck – unterschiedliche Strategien und Entwicklungen kommunaler Bildungspolitik mit dem Ziel, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Das Forschungsteam bediente sich dabei einer Mischung qualitativer Methoden aus Experteninterviews, Dokumentenanalyse, Telefoninterviews, problemzentrierten Interviews sowie ergänzenden Beobachtungen.

Das Resümee nach drei Jahren Begleitung lautete: Für die Kommunen war und ist es eine zentrale Herausforderung, die Strukturen in Richtung Bildungslandschaften weiter zu entwickeln. Trotz hoher Motivation aller Beteiligten stieß die Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften manchmal aber an institutionelle Grenzen. Hier ist vor allem die Trennung von kommunaler Schulträgerschaft und staatlicher Schulaufsicht zu nennen, die es so in keinem anderen Staat gibt und die aus Sicht der Akteure problematisch ist. Diese Trennung steht den Forschern zufolge sehr stark im Widerspruch zur Idee der Bildungslandschaft, die man sozusagen gegen diese Begrenzungen entwickeln muss. Nötig ist hier unter anderem der Aufbau eines systematischen lokalen Bildungsmanagements. Die Wissenschaftler resümierten, dass lokale Bildungslandschaften eine Aushandlungs- und Beteiligungskultur brauchen – Stichwort »Local Governance« – und dass Bildungslandschaften nicht einfach von oben verordnet werden können.

Ausgewählte Ergebnisse

- Kommunen gehen mit hoher Motivation an den Aufbau »Lokaler Bildungslandschaften«.
- Kommunale Konsensbildungsprozesse funktionieren tiefgreifend, stoßen aber auch an strukturelle Grenzen.
- Lokale Bildungslandschaften lassen sich nicht als »Blue Prints« übertragen, sondern bedürfen jeweils lokal angepasster Lösungen.

Eine verstärkte Öffnung der Schulen konnte ebenso konstatiert werden wie eine zunehmende Orientierung der Jugendhilfe in Richtung Schulkooperation. Dagegen sind Ansätze zur Bildung heterogener Lerngruppen und sozialer Durchmischung, wie sie für den Abbau von Bildungsbenachteiligung zwingend sind, bisher nicht flächendeckend implementiert und wurden auch bildungsplanerisch und konzeptionell nicht immer reflektiert.

Ein weiteres Ergebnis: Der Konsensbildungsprozess über die verschiedenen Ebenen hinweg funktionierte erstaunlich tiefgreifend. Auf kommunaler Ebene konnte man sich vielfach auch in Punkten verständigen, bei denen man sich auf Landes- oder Bundesebene keineswegs einig ist. Sei es, dass man sich auf ein sehr umfassendes Bildungsverständnis, das über die Schule hinausgeht und formale und non-formale Bildungsorte einschließt, einigte, sei es, dass Schulautonomie oder kommunal verantwortete Netzwerke als legitim gelten, obwohl die Kommune in Sachen »innerer« Schulaufsicht – also im Hinblick auf Lerninhalte und -methoden – keine Rechte hat. Es bestand auch ein Konsens darüber, dass die Ganztagsschule eine ersetzende, nicht bloß ergänzende Institution in der Schullandschaft sein sollte.

Besonders in ländlichen Räumen kam es zur Etablierung zivilgesellschaftlicher »Governance«-Strukturen mit informellen Kooperationen der Funktionseliten aus den verschiedenen Bereichen. Aber auch im städtischen Raum müssen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen dem lokalen Bedarf und der bestehenden Kultur vor Ort angepasst sein, wenn sie funktionieren sollen: »Structure follows Culture«, wie Projektleiter Dr. Stolz formuliert.

Im Gespräch mit Dr. Heinz-Jürgen Stolz

Wie definieren Sie »Lokale Bildungslandschaften«?
Lokale Bildungslandschaften sind ein kulturelles Projekt. Sie sind kein Projekt der Verwaltungsmodernisierung und nichts, was man sozialtechnologisch durchsetzen kann. Sie sind sehr stark auf Konsensbildungsprozesse und auf lokal angepasste Lösungen hin orientiert. Man versucht den Fachdiskurs immer so runterzubrechen, wie es für die Beteiligten vor Ort passt. Es ist nicht möglich, eine Blaupause über alle Kommunen zu stülpen, die das optimale Bildungsmanagement beschreibt.
Die Vernetzung zwischen den Institutionen führt noch nicht zwangsläufig zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in der Praxis. Für diese Multiprofessionalität fehlen einerseits die Ressourcen, zum Beispiel für Verfügungszeiten, um in Ganztagsschulen Angebote gemeinsam vor- und nachzubereiten. Dies schmälert mitunter die Qualität dieser Angebote. Es mangelt oft aber auch an pädagogischer Phantasie, wie man im Sinne eines umfassenden systemischen Ansatzes eine gemeinsame Arbeit über die Professionsgrenzen hinweg erreichen könnte. Auch Ansätze, über die Einzelschule im Kontext von Ganztag hinaus zu denken, zum Beispiel schulübergreifende Ganztagsangebote an außerschulischen Lernorten zu organisieren, wie wir das in Lübeck beobachten konnten, kommen nur selten vor.

Bildungslandschaften sind bisher noch keine Beteiligungslandschaften. Mittlerweile ist man auf institutioneller Ebene recht gut aufgestellt, was die Kooperation von Schule und Jugendhilfe betrifft. In der institutionellen Regelpraxis spielt die Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern aber noch längst nicht die ihnen gebührende Rolle. Es fehlt auch noch weitgehend an guten Beispielen.

> »Mit den eigentlich zu geringen Finanzmitteln versucht man trotzdem möglichst viel Vielfalt und möglichst viel Qualität in den Ganztag zu bringen.«
>
> kommunale Schulverwaltung

Welche aktuellen Entwicklungen haben sich seit Ende Ihres Projektes ergeben?
In Zeiten von Nothaushalten und Haushaltsaufsicht ist es schwierig, diese Netzwerke zu erhalten. Aktuell droht aus finanziellen Gründen ein Rückbau der Bildungslandschaften, da sie nicht zu den kommunalen Pflichtleistungen gezählt werden. Dennoch ist weiterhin eine hohe Motivation da, an diesen Dingen weiterzuarbeiten. Viele unserer Kommunen wollen nun in einer zweiten Phase nach dem quantitativen Ausbau der Ganztagsschulen stärker in Richtung Qualitätsentwicklung gehen.
Darüber hinaus verschränkt sich die Diskussion über Bildungslandschaften derzeit sehr stark mit anderen Diskussionen, zum Beispiel mit der über Inklusion und auch über die Gesundheitsvorsorge unter der Überschrift »Präventionsketten«.

Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe
Deutsches Jugendinstitut, München
Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Monika Bradna, Annika Meinecke, Dr. Vicki Täubig
Beteiligte Länder: Bayern, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Thüringen
Laufzeit: 2007 bis 201
www.dji.de/lobi

Das Erfordernis der »positiven Diskriminierung«

Die Niederlande haben ihre Vensterscholen, in Großbritannien gibt es die Extended Schools – wie sieht es eigentlich in Deutschland mit der Öffnung von Ganztagsschulen in Stadtteile und Kommunen aus? Welche Chancen bietet die Vernetzung mit lokalen Akteuren, was erschwert sie, und wie kann sie befördert werden?

Dieses Forschungsprojekt untersuchte die Bedingungen sowie Einfluss- und Erfolgsfaktoren auf die Art und Intensität der sozialräumlichen Einbindung von Schulen sowie auf die Qualität der Kooperation. Anhand von sechs Fallstudien in je einem gut situierten und einem sozial benachteiligten Stadtteil in Bremen, Dortmund und Essen zeichneten die Stadtforscher nach, wie sich die Entwicklung zur Ganztagsschule auf Vernetzung und Kooperation im Stadtteil auswirkte.

Das Team wandte dazu einen Methodenmix an: Es führte Experteninterviews mit Vertretern von Land und Kommunen und sprach mit Akteuren in den Schulen und deren Partnern, Stadtteilvertretungen und Eltern. Dies ergänzten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch Fokusgruppen: In den einzelnen Quartieren brachten sie jeweils die Vertreter der Schulen und der Partner zusammen und erhielten so einen guten Überblick über den Stand der Kooperation, über Hemmnisse und fördernde Faktoren. Daneben wurden eine Dokumentenanalyse und teilnehmende Beobachtungen in Vernetzungsgremien durchgeführt.

Das Forschungsteam konnte feststellen, dass mit der Ganztagsschulentwicklung neue Themen und Perspektiven in die Schulen gelangen: So setzten sich manche Schulen verstärkt mit familienpädagogischen Themen oder Fragen des sonderpädagogischen Förderbedarfs auseinander und gewannen einen neuen, umfassenderen Blick für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Das führte zu neuen Anknüpfungspunkten mit anderen Institutionen im Stadtteil, die über entsprechende Kompetenzen in diesen Themenfeldern verfügen. In vielen Fällen beschränkte sich die Kooperation aber auch auf eine Art Dienstleistung: Die Schule kaufte ein Musikangebot ein, oder Vereine boten Sport in der Schule an.

In manchen der sozial benachteiligten Viertel arbeitete ein Quartiersmanagement, das Vernetzung und Kooperation initiierte und organisierte. Einer solchen Koordination komme eine große Bedeutung, insbesondere bei der Verstetigung von Kooperationen, zu. Auf kommunaler Ebene hält das Forschungsteam eine Koordination der verschiedenen beteiligten Fachpolitiken, wie zum Beispiel der Ressorts Bildung und Jugendhilfe, für wichtig. Unterstützungs- und Serviceleistungen durch die Kommune wurden sowieso allgemein als hilfreich empfunden. Dazu gehören zum Beispiel gemeinsame Fortbildungen für Lehr- und pädagogische Fachkräfte oder die Organisation des Erfahrungsaustauschs.

Die »Every Child Matters«-Agenda, Großbritannien

Ganztagsschulen können also durch Kooperation und Vernetzung zur Aufwertung von Stadtteilen und zur Förderung sozialer Integration beitragen. Allerdings warnt das Forschungsteam vor einer wachsenden Kluft zwischen benachteiligten und gut situierten Quartieren und ihren Ganztagsschulen. Hier müsse durch »positive Diskriminierung« der Schulen in den benachteiligten Stadtteilen, also bessere Ausstattung und attraktivere Angebote, gegengesteuert werden. Integrierte sozialräumliche Konzepte bedürften zudem einer aktiveren, stärker koordinierenden und steuernden Rolle der Kommunen. Erforderlich ist eine Professionalisierung der horizontalen Kooperation durch Koordination sowie eine Verbesserung der vertikalen Kooperation durch ämterübergreifende Unterstützungssysteme.

Im Gespräch mit Dr. Günter Warsewa

Dr. Warsewa, welche Erkenntnisse haben Sie durch Ihre Forschung gewinnen können?
Die erste Aussage, die wir treffen können: Ganztagsschulen sind die richtige Entwicklung und ein guter Rahmen für Stadtteilvernetzung. Sie schöpfen ihre Möglichkeiten aber bei weitem noch nicht aus. Die zweite Aussage: Man muss sehr aufpassen, dass es nicht ungewollt durch die Ganztagsschule zu einer noch stärkeren Auseinanderentwicklung zwischen den Schülerinnen und Schülern in gut situierten Stadtteilen und denen in sozial benachteiligten Stadtteilen kommt. Wir konnten nachweisen, dass diese Gefahr in allen untersuchten Fällen zumindest droht. Lehrkräfte und Eltern in den wohlhabenden Stadtteilen sind geneigt, den Nachmittag für zusätzliche schicke Lernangebote zu nutzen. Teilweise finanzieren die Eltern diese Angebote sogar selbst über Eltern- oder Fördervereine mit. Dadurch steigern sie natürlich auch die Attraktivität der Schule. Demgegenüber wird die Zeit in den Ganztagsschulen in den sozial benachteiligten Stadtteilen hauptsächlich dazu genutzt, Defizite durch Förderangebote auszugleichen. Statt dass sich die Qualitäten der Angebote einander annähern, entwickeln sie sich auseinander.

Erste Partner von Schule können oder sollten ja durchaus die Eltern sein. Wie gestaltet sich diese Vernetzung?
Ein wichtiger Faktor, der die Schulentwicklung der Ganztagsschule prägt, ist in der Tat die Art und Weise, wie die Eltern zur Schule stehen. Eltern engagierten sich auch an den von uns untersuchten Ganztagsschulen, aber – da schließt sich der Kreis – überwiegend in den gut situierten Stadtteilen. Dort traten sie gegenüber der Schule auch als Anspruchgruppe auf, sie übten Druck aus und versuchten die Schule in eine ihnen genehme Richtung zu drängen. In den sozial benachteiligten Stadtteilen nahmen die Lehrkräfte die Eltern dagegen eher als Belastung denn als Bereicherung war. Sie sahen sie als zusätzliche Zielgruppe, die sie pädagogisieren mussten, indem sie ihnen beispielsweise Deutsch beibringen oder Wege durch den Behördendschungel weisen. Die Schulen gingen je nach ihren Erfahrungen und Einstellungen sehr unterschiedlich mit ihrer Umwelt um.

Welche Stolpersteine gibt es im Stadtteil?
Alle wollen, dass Kirchengemeinden, Sportvereine, Musikschulen, Sozialpsychologische Dienste, Familienhilfe und Schulen besser zusammenarbeiten und sich über die Schülerinnen und Schüler austauschen. Sie sollen dadurch gut über das soziale Umfeld informiert sein und darauf in der Schule eingehen, um dann die spezifischen Stärken der Kinder und Jugendlichen entwickeln zu können. Die konkrete Kooperation trifft jedoch auf vielfältige Hindernisse in der Praxis: Der Informationsaustausch betrifft zum Beispiel teilweise den intimen Bereich der Lebens- und Gesundheitsverhältnisse der Familien. Hier bekommt man schlicht Datenschutzprobleme. Da kommt es dann auf informelle Lösungen und Absprachen vor Ort an, wie man dort trotzdem weiterkommt. Auch dafür haben wir gute Beispiele gesehen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Ganztagsschulen tragen durch Vernetzung zur Aufwertung von Stadtteilen und zur Förderung sozialer Integration bei.
- Auf kommunaler Ebene ist eine Koordination zwischen den beteiligten Fachpolitiken wichtig.
- Es besteht die Gefahr eines Auseinanderdriftens von gut situierten und sozial benachteiligten Stadtteilen.

Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagsschulen
Universität Bremen
Dr. Günter Warsewa, Dr. Ulrike Baumheier, Claudia Fortmann
Beteiligte Länder: Bremen, Nordrhein-Westfalen
Laufzeit: 2008 bis 2009

Engagement und Vielfalt unter ländlichen Bedingungen

Der demografische Wandel wirkt sich besonders auf die Infrastruktur in vielen ländlichen Regionen aus. Welche Chancen gibt es hier für Ganztagsschulen? Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen Kooperationen und Sozialstruktur? Während Kooperation und Vernetzung in urbanen Räumen und Großstädten häufiger untersucht werden, ist die Forschungslage zu den Auswirkungen von Ganztagsschulen auf das Freizeitverhalten Jugendlicher und das Vereinsleben in ländlichen Räumen immer noch äußerst dünn.

Dieses Forschungsprojekt schließt eine Lücke. Es untersuchte anhand von vier Regionen in Rheinland-Pfalz (Eifel und Hunsrück) und Thüringen (Thüringen-Nord, Thüringen-Süd) regionale Besonderheiten der Ganztagsschulentwicklung und deren Auswirkungen auf die Infrastruktur in ländlichen Räumen. Im Teilprojekt »Ganztagsschule und dörflicher Sozialraum« interessierte besonders die Perspektive der Kommune und der Vereine. Gefragt wurde, ob und welche Veränderungen die Ganztagsschulen im sozialen Leben und im Freizeitverhalten der Jugendlichen bewirken. Das Teilprojekt »Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe« betrachtete die innere Sicht von Ganztagsschulen der Sekundarstufe I auf ihre Kooperationsbeziehungen mit der Jugendarbeit.

»Also, … wir sind abhängig von uns selber. Wenn ich nix ranschaff', hab' ich nix.«

Schulleiter

Hier untersuchten die Bildungsforscherinnen und -forscher aus Jena die Gelingensbedingungen von Kooperationen auf den vier Ebenen der bildungs- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen sowie der jeweiligen sozialräumlichen und kommunalpolitischen Situation. Im Mittelpunkt stand die Vernetzung der einzelnen Ganztagsschulen mit den Trägern der Jugendarbeit in den untersuchten Räumen, die konkrete Kooperation der beteiligten schulischen und außerschulischen Akteure vor Ort.

Mittels einer Dokumentenanalyse wurden im Jenaer Teilprojekt zunächst die bundes- und landesspezifischen Vorgaben zur Ganztagsschule sowie zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe analysiert. Anschließend wurden pro Region drei Schulen der Sekundarstufe I, davon mindestens eine Ganztagsschule, ausgewählt. In ca. 50 leitfadengestützten offenen Interviews befragte man zentrale lokale Akteure – von der Ganztagsschulkoordinatorin bis zum Bürgermeister – an zwölf Schulstandorten und in Einzugsdörfern der Umgebung. In jeder der vier Regionen wählten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine sogenannte Eckschule für vertiefende Fallstudien aus. Im Göttinger Teilprojekt wurden zusätzlich Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klasse sowie ihre Eltern per Fragebogen schriftlich nach ihrem Freizeitverhalten und den Veränderungen durch die Einführung der Ganztagsschule befragt.

Als wichtiges Ergebnis konnte die Studie zeigen, dass sich landesrechtliche Rahmenbedingungen sehr stark in der ganztagsschulischen Entwicklung niederschlagen. Gerade für die Kooperation der Ganztagsschulen mit der Jugendhilfe und Jugendarbeit sehen sie einen bildungspolitischen Regelungsbedarf. Bisher ist die Jugendhilfe in ländlichen Räumen nämlich nicht der privilegierte Partner in der Ausgestaltung des Ganztags, als der sie sich sieht. Die Bedingungen der Ländlichkeit scheinen die strukturelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu hemmen. Darüber hinaus erschweren weite Wege und mangelnde Verkehrsanbindung insgesamt die Nutzung und Entwicklung außerunterrichtlicher Angebotsstrukturen. Ganztagsschulen in ländlichen Räumen müssen sich vielfach auf partikulare, informelle Beziehungskulturen stützen, um die fehlenden Strukturen auszugleichen. In noch stärkerem Maß als in der Stadt wird die Ganztagsschulentwicklung von der regionalen und kommunalpolitischen Konstellation geprägt.

Ausgewählte Ergebnisse

- Ganztagsschule in ländlichen Räumen wird stark von kommunalpolitischen Konstellationen und Netzwerken vor Ort geprägt.
- Die Infrastruktur ländlicher Räume erschwert Kooperationen und wirkt sich auf die Angebote aus.
- Regionale Standortinteressen dürfen nicht die pädagogischen Ziele der Ganztagsschule aus dem Auge verlieren.

Im Gespräch mit Dr. Christine Wiezorek

Frau Dr. Wiezorek, welche Ergebnisse Ihrer Forschungsarbeit würden Sie besonders hervorheben?
Es gibt regionale Rahmenbedingungen von Ganztagsschulen und Schulentwicklung insgesamt, die noch zu wenig Berücksichtigung finden. Hier würde ich mir eine größere Differenzierung in der Diskussion über Ganztagsschulen in der Stadt und auf dem Land

> »Ich hab schon das Gefühl, dass die Leute hier merken, dass, wenn sie selbst mitarbeiten, dass sie die Region auch mit entwickeln können.«
>
> Leiter Jugendzentrum

wünschen. Das gilt ebenso für eine Differenzierung zwischen Primar- und Sekundarschulen. Schwierig für die Schulen war die häufig geringe personelle Kontinuität ihres außerschulischen Personals. Da fehlte bisweilen die Verlässlichkeit des Angebots, was für die Schulen ein großes Problem darstellte. Es zeigte sich aber auch, dass trotz oder vielleicht auch gerade wegen fehlender finanzieller Mittel tolle Angebote von den Schulen selbst entwickelt und durchgeführt werden. Eine thüringische Schulleiterin sagte uns: »Wenn wir es nicht machen würden, hätten wir nichts.«

Wie reagiert eine Dorfgemeinschaft, falls es die überhaupt noch gibt, auf die Einführung der Ganztagsschule?
Eltern, Pädagogen und die kommunalen Akteure begrüßten in unserer Untersuchung die Ganztagsschule. Besonders die Mittagsbetreuung und die Erledigung der Hausaufgaben hob man positiv hervor. Die Befürchtungen, die Jugendlichen hätten keine Zeit mehr, in die dörflichen Vereine zu gehen, haben sich als grundlos erwiesen, weil deren Aktivitäten sowieso hauptsächlich am Abend stattfanden.

Welches Fazit ließe sich ziehen?
Wir fanden es sehr beeindruckend, wie sich alle Beteiligten auf den Weg machen. Dazu gehörten engagierte Kommunalpolitiker und -politikerinnen. Das Engagement der Schulleitungen, Lehrkräfte und der Jugendarbeit kann man nicht genug würdigen. Ohne dieses Engagement würden auch die besten Rahmenbedingungen nichts bringen. Ebenso ist die Vielfalt der Entwicklungen beeindruckend. So gab es in unseren Fallstudien eine Schule, die ohne externes Personal arbeitete, sondern alles mit Lehrerinnen und Lehrern abdeckte. Sie kaufte sich aber zum Beispiel Kurse an der Volkshochschule ein, welche die Schüler besuchten. In einem anderen Fall war es das örtliche Jugendzentrum, das die Ganztagsschulentwicklung vorantrieb. Eine dritte Schule kooperierte mit Externen, was sich aber als hochgradig prekär erwies, weil diese immer nur zeitweise beschäftigt waren.
Und auch wenn als Sozialpädagogin mein Herz für die Jugendarbeit schlägt, leuchtet es durchaus ein, dass man unter den gegebenen Bedingungen Ganztagsschule auch ohne Jugendarbeit verwirklichen kann. Das hat mich etwas überrascht, aber die Schule, an der das der Fall war, leistete hervorragende Arbeit.
Die nichtschulischen Freizeit- und Lernangebote der Jugendarbeit können in manchen Regionen wegen der Kooperationen der Jugendarbeit mit den Ganztagsschulen schwer aufrecht erhalten werden. Das ist eine spannende Entwicklung, die man weiter verfolgen muss. Ich selbst bin da ambivalent: Es sind zahlenmäßig nicht viele Jugendliche, die Einrichtungen der Jugendarbeit nutzen, aber es sind gerade jene aus benachteiligten Milieus, die damit gehalten werden können und nicht weiter abdriften.

> »Dünn besiedelter Raum, Ganztagsschule, ich habe kein Personal, was um die Ecke wohnt, was bereit ist, zwei Stunden mal grad das Projekt zu machen.«
>
> Schulleiterin

Ganztagsschule in ländlichen Räumen. Kooperationen von Jugendarbeit und Schule unter Berücksichtigung sozialräumlicher und infrastruktureller Aspekte und Auswirkungen
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Agrarsoziale Gesellschaft e.V. Göttingen
Dr. Christine Wiezorek, Dr. Dieter Czech, Benno Dieminger, Sebastian Stark, Stefanie Hörnlein, Manuel Dethloff, Claudia Busch
Beteiligte Länder: Rheinland-Pfalz, Thüringen
Laufzeit: 2008 bis 2010

Brückenschlag zwischen Schule und Sozialer Arbeit

Ganztagsschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen stehen vor der Herausforderung, den schwierigen Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen Anstrengungen zu begegnen, um deren Bildungschancen und psycho-soziale Situation zu verbessern. Die Sozialraumorientierung, die in der Sozialen Arbeit ein wichtiger Ansatz ist, könnte hier eine Chance bieten – und das Quartiersmanagement ein hilfreicher Kooperationspartner sein.

Dieses vornehmlich qualitativ und explorativ ausgerichtete Forschungsprojekt untersuchte in sozial benachteiligten Stadtteilen von sechs nordrhein-westfälischen Großstädten (Ahlen Süd/Ost, Dortmund-Nordstadt, Duisburg-Marxloh, Gelsenkirchen Bismarck/Schalke-Nord, Ratingen-West) sowie in Berlin (Moabit-West, Wrangelkiez) die Vernetzung von Ganztagsschulen mit dem Sozialraum. Insgesamt 40 Interviews mit Schulleitungen, Schulsozialarbeitern, Quartiersmanagern und außerschulischen Partnern wurden geführt. Neben einer Bestandsaufnahme der sozialraumorientierten Interventionen und Kooperationen nahm die Frage nach den Gelingens- und Misslingensbedingungen der Zusammenarbeit einen großen Teil ein: Welche Aspekte sind hinderlich, welche befördern eine effiziente Kooperation? Dazu unternahm das Forscherteam eine sekundärstatistische Analyse der sozialräumlichen Kontexte wie der allgemeinen sozialen Struktur und Rahmenbedingungen, darunter der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs der Kinder und Jugendlichen in den Stadtquartieren.

> »Man muss dem Kooperationspartner vermitteln: Ihr seid uns wichtig.«
>
> Lehrer

Im Ergebnis zeigte sich ein breites Spektrum an Angeboten und Maßnahmen an den jeweiligen Standorten. Handlungsfelder waren die Sprachförderung, Berufsorientierung, Elternarbeit und Stadtteilarbeit. Dazu kamen einzelne Angebote wie Gewaltprävention oder Freizeit- und Kulturangebote. An jeder Schule wurden die Schwerpunkte anders gesetzt. Als ein häufig auftretendes Problem erwies sich die zeitliche Befristung der Maßnahmen und damit auch der Arbeitsverhältnisse, die zu mangelnder Kontinuität führten. Die Schulen haben immer wieder mit Brüchen zu kämpfen, müssen Kontakte neu aufbauen und ihre außerschulischen Fachkräfte neu einarbeiten. Für den Aufbau von Vertrauensverhältnissen zu Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern ist dies nicht zuträglich. Die Schulsozialarbeit und das Quartiersmanagement haben mit vergleichbaren Problemen zu kämpfen.

> »Das Projekt A. lebt, weil sich zwei oder drei Lehrer in ihrer Freizeit engagieren. Die geben da wirklich viel rein.«
>
> Quartiersmanagerin

Die Elternarbeit ist an diesen Schulstandorten eine wichtige Voraussetzung, überhaupt erst dem Bildungsauftrag nachkommen zu können. Die große Schwierigkeit, von der in den Interviews immer wieder berichtet wurde, war die Verstetigung von Angeboten. So haben die Schulen Elterncafés eingerichtet, die dann wieder einschliefen und sich wegen mangelnder Beteiligung auflösten. Dieses Problem zu lösen, insbesondere wenn eine kulturelle und soziale Distanz zu den Elternhäusern eine Rolle spielt, ist eine große Herausforderung. Praktiker berichteten, dass die Elternarbeit dann erfolgreich läuft, wenn die Angebote einen ausgeprägten Hilfecharakter besitzen und schnell sichtbare Effekte für die Adressaten erbringen. Der Nutzen muss konkret nachvollziehbar sein. Das typische Mittelschichtsverhalten der Lebensplanung oder der individuellen Bildungsplanung dürfen die Schulen nicht als Voraussetzung annehmen.

Ausgewählte Ergebnisse

- Ganztagsschulen tragen zur Verbesserung der Lebenssituation im Stadtteil und zu dessen Aufwertung bei.
- Die Steuerung von Kooperation braucht geklärte Zuständigkeiten und Standards, z. B. Kooperationsverträge.
- Gelingende Kooperation benötigt wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung der Kooperationspartner sowie Kontinuität.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Peter Floerecke

Prof. Floerecke, in Ihrer Projektbeschreibung benutzen Sie das Wort »Brückenschlag«. Was ist damit gemeint?
Letzten Endes handelt es sich um die Verbindung von Schule und Sozialer Arbeit. Beide Institutionen haben in den untersuchten Stadtteilen mit den gleichen Kindern und Jugendlichen zu tun. Zugleich ist mit den Ganztagsschulen die Diskussion über die Öffnung von

Schule virulent geworden. Das heißt, dass die Schule sich dem Gemeinwesen öffnen kann, dass sie selbst zu einer Art Gemeindezentrum wird. Eine ähnliche Diskussion gibt es auch in der Sozialen Arbeit unter dem Stichwort »Sozialraumorientierung« – die Idee, stärker durch strukturelle Maßnahmen oder bestimmte lebensweltnahe Angebote auf die Lebensbedingungen im Stadtteil einzuwirken. Das Quartiersmanagement führt dabei Angebote nicht selber durch, sondern sorgt für die Koordination, erschließt Ressourcen, vermittelt Kontakte und vernetzt die Akteure.

Von den acht Schulen arbeiteten zwei in einem Stadtteil ohne Quartiersmanagement. Fielen die Befunde entsprechend anders aus?
In einem Fall massiv. Bestehen keine institutionellen Kooperationen, dann sind alle Aktivitäten vollkommen personenabhängig. Ist die Person weg, fällt auch das Angebot ersatzlos weg. An den Standorten mit Quartiersmanagement konnten wir beobachten, dass die Ganztagsschulen teilweise an den Sozialraumkonferenzen teilgenommen haben und an Stadtteilprojekten mitwirken. Gerade in größeren Ganztagsschulen erweist es sich als vorteilhaft, wenn eine Lehrkraft speziell mit dieser Kontaktarbeit beauftragt ist.

Welche Folgerungen ergeben sich aus Ihren Forschungsergebnissen für die Praxis?
Es gibt so etwas wie eine halbierte Schulöffnung: Die Schulen machen zwar regen Gebrauch davon, außerschulisches Personal zu beschäftigen. Bei der Öffnung nach außen besteht aber noch Luft nach oben: Ganztagsschulen sind noch sehr zurückhaltend, wenn es darum geht, selbst als Akteur in der Stadtteilarbeit mitzumischen. Natürlich kann nicht jede Schule gleich viel leisten, das ist auch ressourcenabhängig – aber es ist eine große Chance, mit der Bildungsarbeit in den Stadtteil hineinzuwirken.

»Natürlich kann nicht jede Schule gleich viel leisten – aber es ist eine große Chance, mit der Bildungsarbeit in den Stadtteil hineinzuwirken.«

Die Partner müssen darüber hinaus bei einer bestehenden Kooperation daran interessiert sein, sie ständig zu verbessern. Zusammenarbeit beschert nicht automatisch Synergieeffekte, sondern sie kann auch für Reibungsverluste sorgen. Wenn einer der Partner das Gefühl hat, für sich aus der Kooperation nichts herauszuziehen, kann die Bereitschaft schwinden, überhaupt noch Kooperationen einzugehen. Kooperation darf nicht nur in eine Richtung gehen.

»Das ist die Erfahrung der Eltern, sie haben eine Aufgabe und einen Stellenwert an der Schule.«
Lehrerin

Ganztagsschule und Quartiersmanagement
Hochschule Niederrhein Mönchengladbach
in Kooperation mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund
Prof. Dr. Peter Floerecke
Simone Eibner, Michael Pawicki
Beteiligte Länder: Berlin, Nordrhein-Westfalen
Laufzeit: 2008 bis 2010
www.ifs-dortmund.de/P121.html

Historische Zeitfenster für die Ganztagsschule

Wer die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten will, sollte die Vergangenheit kennen. Aus dieser Motivation rekonstruierte das Forschungsvorhaben in lokalen Fallstudien, wie in der Bildungsreformphase der 1960er bis 1980er Jahre Ganztagsschulen gegründet wurden. Wer engagierte sich für eine Ganztagsschule, welche Bedingungen waren förderlich, welche eher hemmend? Untersucht wurde dies nicht allgemein auf bundes- oder landespolitischer Ebene, sondern vor Ort – dort, wo sich auch Einzelne für eine Ganztagsschule engagierten.

Das Forschungsprojekt zeigt exemplarisch das Ineinandergreifen von länderspezifischer Bildungspolitik, lokalen Gelegenheitsstrukturen sowie unterschiedlichen Interessen und Handlungsstrategien von Eltern, Familien, Lehrkräften, Erzieherinnen und anderen Akteuren. Politik-, sozial- und kulturhistorische Perspektiven verbindend, sollte es auch zur Klärung der Frage beitragen, warum anders als in den meisten westeuropäischen Ländern die ganztägige Bildung in Deutschland länger umstritten war, ja zuweilen gar auf Widerstand stieß. Mit den Fallstudien sollte gleichzeitig gezeigt werden, welche Konstellationen der Akteure dennoch vor Ort eine erfolgreiche Realisierung von Ganztagsschulen ermöglichte.

Bei der Auswahl der Schulen wurde auf die Varianz der Bedingungskonstellationen geachtet. Sie unterschieden sich nach sozialen Einzugsbereichen, der konfessionellen Prägung der lokalen Bevölkerung und dem Gründungsdatum der Schule. Ausgewählt wurden gebundene Ganztagsschulen in vier Ländern mit ganz unterschiedlicher Schulpolitik: das 1965 gegründete Ganztagsgymnasium Osterburken in einer ländlichen Region Baden-Württembergs, die 1968 gegründete Walter-Gropius-Schule in Berlin, die seit Mitte der 1960er Jahre ganztägig geführte Gesamtschule Hegelsberg in Kassel, schließlich die 1968 gegründete evangelische Wartburg-Grundschule in Münster, die 1969 eine so genannte Nachmittagsschule unter der Trägerschaft der Inneren Mission erhielt. Hatten Münster und Osterburken eine CDU-Stadtregierung, waren Berlin und Kassel SPD-regiert. Die Reformschulen entwickelten sich demnach unter unterschiedlichen Konstellationen.

In einer Methodenkombination aus klassischer historischer Quellenanalyse, Diskursanalyse und qualitativen Experteninterviews mit Zeitzeugen gelangen dichte Rekonstruktionen der damaligen Entwicklung der vier Schulen. So wurden neben der zeitgenössischen Presse und der Fachpresse auch Schularchive, kommunale und Landesarchive ausgewertet. Eine wichtige Rolle spielten die elf Interviews mit ehemaligen Schulleitungen, Lehrkräften und Erzieherinnen, die aus der Rückschau von heute noch einmal ihre Erfahrungen reflektierten.

Die Probleme und Vorbehalte, die einer breiten Realisierung der Ganztagsschule in der Bundesrepublik in den 1970er und 1980er Jahren im Wege standen, sind den Forscherinnen zufolge historisch gewachsen. So waren gesellschaftspolitische Entwicklungen der Nachkriegszeit für die Tradierung eines bestimmten Familienmodells, zum Beispiel der Einverdienerfamile, verantwortlich. Die Ganztagsschule war in dem untersuchten Zeitraum eine Organisationsform, mit der sich bestimmte schulpolitische Anliegen und Konzepte verbanden.

Die konkrete Ausgestaltung einer Ganztagsschule hing jedoch stets wesentlich vom lokalen Gefüge, von den politischen Bedingungs- und Handlungsstrukturen, aber immer auch von engagierten Einzelnen ab. Als förderlich erwiesen sich dabei politisch gesetzte Rahmenbedingungen, wie etwa die Möglichkeit, die Schule als Modellversuch oder Modellschule mit einer guten finanziellen Ausstattung einzurichten. Der Fokus auf der lokalen Ebene zeigt ebenso deutlich das Geflecht von widerstrebenden Kräften und Interessen, in das Schulen stets eingebunden sind.

Ausgewählte Ergebnisse

- Für die Entstehung von Ganztagsschulen ist das Zusammenwirken bestimmter Bedingungen förderlich, die eine Art »Windows of Opportunity« bilden.
- Ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist die positive Einstellung von Schulleitung und Lehrerkollegium gegenüber Reformen.
- Von Schulleitung und Kollegium getragene pädagogische Anschauungen übertragen sich auch auf die Schüler- und Elternschaft.

Im Gespräch mit Dr. Monika Mattes

Frau Dr. Mattes, Sie haben in Archiven zur Ganztagsschule geforscht. Was hat Sie persönlich bewogen, in die Vergangenheit zurückzuschauen – stehen wir nicht heute vor ganz anderen Problemen?
Ein historischer Blick auf die Ganztagsschulentwicklung kann am lokalen Beispiel genauer und distanzierter die Gemengelage von unterschiedlichen Faktoren wie zum Beispiel politische Rahmenbedingungen beziehungsweise Reformentschlossenheit, einzelne Akteure und deren Ideen und Handlungen beleuchten, die zusammengenommen ein historisches Zeitfenster bildeten, innerhalb dessen die Etablierung von Ganztagsschulen möglich wurde. Bei der Beschäftigung mit den historischen Quellen der Bildungsreformphase der 1960er und 1970er Jahre war es für mich schon bemerkenswert, wie viele Vorbehalte, Fragen und Reformvorschläge, die heute als »neu« diskutiert werden, bereits Thema dieser älteren Debatten waren, beispielsweise die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren

»Er (der Schulleiter) hat sich natürlich in gewisse Sachen reingekniet, hat sich dann überall schlau gemacht.«
ehemaliger Lehrer

oder die Frage der Hausaufgabenbetreuung. Man kann sagen, dass immer mehrere Bedingungen zusammenspielten und dass diese eine Art »windows of opportunity« für die Entstehung von Ganztagsschulen bildeten. Auffallend war, dass in diesen vier Schulen auf Seiten der Schulleitung und des Lehrerkollegiums eine positive Einstellung gegenüber Reformen und eine hohe Einsatzbereitschaft vorhanden waren. In fast allen Fällen gehörten die Schulleiter zu den treibenden Kräften bei der Einführung der Ganztagsschule. Sie waren geprägt vom Bildungsreformgedanken oder reformpädagogischen und sozialen Ideen. Mit ihrem eigenen Engagement gelang es ihnen, ein entsprechendes Reformklima in ihren Schulen zu verankern, die Lehrerschaft zu motivieren und zu aktivieren. Dieses Schulklima, das sich unter anderem in einer großen Einsatzbereitschaft der Kollegien zeigte, führte zu einer hohen Akzeptanz der Schule und ihrer Reformvorhaben auch bei Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern.

Was waren damals Argumente gegen Ganztagsschulen?
Da kristallisierte sich, vor allem in amtlichen Quellen, das Finanzargument als Hauptargument gegen Ganztagsschule heraus, wobei davon auszugehen ist, dass sich hinter dem Finanzargument oft auch weitere Gründe verbargen. Als bemerkenswert langlebig erweist sich in der öffentlichen Debatte die Vorstellung, dass die Ganztagserziehung die Kinder ihren Familien entfremde. Ganztagserziehung wurde nur als eine Art Notmaßnahme für Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen oder aus Familien, in denen die Mutter – wörtliches Zitat – »erwerbstätig sein musste«, akzeptiert.

> »In fast allen Fällen gehörten die Schulleiter zu den treibenden Kräften bei der Einführung der Ganztagsschule.«

Frauenerwerbstätigkeit und öffentliche Erziehung wurden allerdings auch mit dem Verweis auf die DDR abgelehnt. Der spezifische politisch-historische Kontext formte das Halbtagsmodell im westdeutschen Bildungssystem in starkem Maße mit. In den 1970er Jahren waren dann die kontroversen Debatten um die Ganztagsschule nicht mehr von denen um die Gesamtschule zu trennen.

»Es gab erheblichen Widerstand, und zwar bezog sich der Widerstand auf den Nachmittagsunterricht.«
ehemalige Lehrerin

Zwischen Realisierung und Verhinderung – Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren. Vier historische Fallstudien
Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, University of North Carolina, Technische Universität Berlin
Prof. Dr. Karen Hagemann, Prof. Dr. Konrad Jarausch, Dr. Monika Mattes
Beteiligte Länder: Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen
Laufzeit: 2008 bis 2010

Mehr Zutrauen in die Ausbildungsfähigkeit

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist eine der entscheidenden Statuspassagen im Lebenslauf von Jugendlichen. Wie nimmt die Ganztagsschule die Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung als sozialisatorische, curriculare und didaktische Aufgabe wahr? Wie verzahnen sich dabei formale und informelle Bildung? Welche Wirkung hat die Kooperation mit den Eltern?

Ausgewählte Ergebnisse

- Die Ganztagsschulen stellten mehr schulische Angebote für die Berufsorientierung zur Verfügung als die Halbtagsschulen.
- Elterliche Unterstützung wird von den Jugendlichen als ein Hauptfaktor bei der Berufsorientierung wahrgenommen.
- Ganztagsschulen können mangelnde Elternunterstützung auffangen, ihr Potential aber erst durch Kooperation mit den Eltern voll ausschöpfen.

Das von einem interdisziplinären Team aus Erziehungswissenschaft, Wirtschafts- und Berufspädagogik durchgeführte Forschungsvorhaben fragte danach, ob die verschiedenen Organisationsformen der Ganztagsschule die Lernenden in besonderer Weise zu einer positiven Bewältigung des Übergangsprozesses von der Schule in die Berufsausbildung befähigen können. Besonders interessierte dabei, wie sich die Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung entwickeln.

Das Forschungsteam arbeitete mit einer qualitativen Eingangserhebung und mit einem quantitativen Mehrebenenmodell im Längsschnittdesign. Das Sample von 49 Hauptschulen, Werkrealschulen und Realschulen war für Baden-Württemberg repräsentativ und umfasste Halbtags- und Ganztagsschulen. In der Eingangserhebung interviewten die Forscherinnen und Forscher zunächst Schulleitungen und die mit der Berufsorientierung an der Schule beauftragten Lehrkräfte nach den schulischen Modellen der Berufsorientierung. Anschließend wurden dann in drei Wellen die Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrkräfte und Eltern befragt wie auch Kooperationspartner aus Betrieben.

Das Forschungsteam fand in den Ganztagsschulen ein breiteres schulisches Angebot zur Berufsorientierung als in den Halbtagsschulen, welches seine unterstützende Wirkung jedoch nicht per se entfaltet. Hier ist auf die Qualität der Angebote und insbesondere auf die Kooperation mit den Eltern zu achten. Denn generell gilt: Die elterliche Unterstützung wird immer noch von den meisten Jugendlichen als Haupteinflussfaktor bei der Berufsorientierung wahrgenommen, da ihnen diese emotionale Sicherheit bei den frühen Entscheidungsprozessen für ihre zukünftige berufliche Arbeit gewährt.

Fehlendes soziales und kulturelles Kapital in Bezug auf Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung versteht die Ganztagsschule allerdings partiell aufzufangen, wenn die Informationskraft der Eltern oder die Organisationsmöglichkeit von Netzwerken bei der Berufswahl nicht ausreichen. Dies dokumentiert das Ergebnis, dass die Unterstützung durch die Eltern aus Sicht der Jugendlichen weniger bedeutsam mit zunehmendem Verbindlichkeitsgrad der Ganztagsschule erachtet wird: In der Halbtagsschule wird die elterliche Unterstützung am stärksten wahrgenommen, dagegen wird der elterliche Einfluss in der offenen Ganztagsschule schon deutlich geringer und verringert sich nochmals in der teilgebundenen Ganztagsschule. Dies gilt bei gleichzeitigem Anstieg der selbst wahrgenommenen Ausbildungsfähigkeit, welche die Bildungsbasis für eine erfolgreiche Berufsorientierung ist. In den vollgebundenen Ganztagsschulen, die in Baden-Württemberg nur für Schulen mit »besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung« eingerichtet werden, setzt sich diese Tendenz nicht fort. Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, ausbildungsfähig zu sein, fällt im Allgemeinen umso höher aus, je verbindlicher die Ganztagsschule organisiert ist.

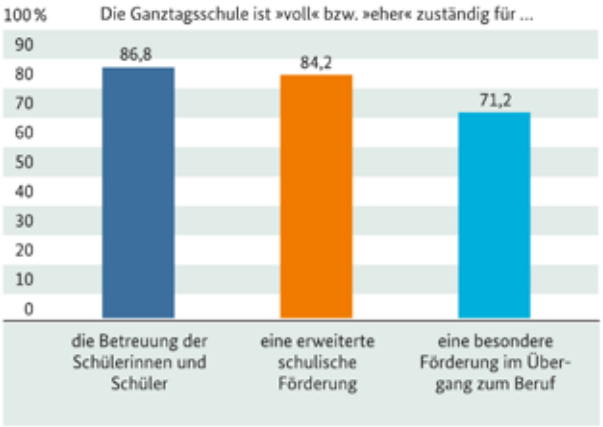
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gewinnen durch den Besuch von Ganztagsschulen besonders. Sie schätzen sich deutlich stärker als ausbildungsfähig ein als diejenigen an Halbtagsschulen. Die Ganztagsschülerinnen und -schüler zeigten insgesamt mehr Selbstvertrauen in ihre Ausbildungsfähigkeit sowie mehr auf Praxis und Erfahrung beruhende Kenntnisse bei der Berufsorientierung.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Elisabeth Schlemmer

Frau Prof. Schlemmer, was hat Sie an der Thematik interessiert?
Wir hatten vor Beginn des Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Weingarten gerade einen Forschungsschwerpunkt zum Bereich »Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit« eröffnet. Daraus ergab sich zwingend auch die Frage, ob und wie Ganztagsschulen Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung im Vergleich zu Halbtagsschulen besser herzustellen vermögen – ein bislang etwas vernachlässigtes Thema, wie ich finde.

Sie haben ausschließlich in Baden-Württemberg geforscht. Was ist dort kennzeichnend für die Berufsorientierung?
Das Besondere in Baden-Württemberg ist, dass im neuen Bildungsplan die Berufsorientierung als ein Teil des Schulcurriculums geregelt wird. Beim Schulcurriculum kann die Schule selbst entscheiden, welche Schwerpunkte sie setzt und welche Möglichkeiten sie nutzt. Trotz des frühen Zeitpunkts der Entwicklung der Ganztagsschule, in die unsere Erhebung fiel, waren bereits interessante Modelle in der Erprobung.

Ergebnisse der Elternbefragung FABIG



Als good-practice-Beispiel kann eine Schule in einem sozial benachteiligten Stadtteil in Stuttgart angeführt werden. Dort baute man ein multiprofessionelles Team für die Berufsorientierung auf. Dazu gehörten Lehrerinnen und Lehrer, die durch pädagogische Assistenten und Schulsozialarbeiter unterstützt wurden. Dieses Team kümmerte sich um die Vernetzung in der Region, versuchte, geeignete Praktikumsstellen für die Jugendlichen zu finden, unterstützte und beriet die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Stärken bei der Berufswahl. Zur Begleitung der Jugendlichen gewann man außerschulische Partner: Senioren, die in den entsprechenden Berufsfeldern gearbeitet hatten und nun als Paten ihre Erfahrungen weitergaben. In Baden-Württemberg ist die Berufsorientierung fächerübergreifend aufgebaut. Formalia wie Bewerbungsschreiben zu üben, ist eine Aufgabe. Eine andere ist es, etwas über die verschiedenen Berufe aus verschiedenen Kontexten bzw. Fächern heraus zu erfahren. Auch hier trug das Team Informationen und Hilfestellungen zusammen. Die interviewte Schulleiterin bezeichnete das Modell als sehr erfolgreich.

Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsfindungsprozessen in Ganztagsschulen
Pädagogische Hochschule Weingarten
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Prof. Dr. Elisabeth Schlemmer, Prof. Dr. Joachim Rottmann, Prof. Dr. Eberhard Jung, Julia Kristin Dörner, Susanne Gerleigner, Christian J. Gras, Rüdiger-Philipp Rackwitz, Aline Schmidt, Oliver Semmelroch
Beteiligte Länder: Baden-Württemberg
Laufzeit: 2008 bis 2010

Bewegt den ganzen Tag

Der Sport ist in der Ganztagsschule allgegenwärtig: Laut der StEG-Studie werden an bis zu 95 Prozent aller Ganztagsschulen sportliche und bewegungsfördernde Angebote gemacht. Aber bis zum Start dieses Forschungsprojekts fehlten entsprechende empirische Forschungen. Es gab lediglich von den Bundesländern geförderte Evaluationsstudien zur Kooperation von Vereinen und Schulen.

Ziel von StuBSS war es einerseits, quantitative und qualitative Daten zur Bestimmung der Ausgangssituation über Bewegungs- und Sportaktivitäten in Ganztagsschulen zu erheben und andererseits auf der Grundlage dieser Daten im Sinne eines Handlungsforschungsprojektes in ausgewählten Schulen Beratung und Entwicklungsaufgaben wahrzunehmen. Speziell ging es darum, wie das sportliche Engagement an Ganztagsschulen erweitert werden kann. Die Kernfragen der Studie lauteten: Wie finden Bewegung, Spiel und Sport den Weg in die Ganztagsschulen, und wie können sie dort in das Schulleben integriert werden?

Im Vordergrund standen die Themen Rhythmisierung des Schultages, Bewegung im Unterricht und in den Pausen, Sportangebote am Nachmittag sowie die Integration von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulleben in Form von Festen oder bewegungsorientierten Projekttagen. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wählten 21 Schulen aller Schulformen in drei Bundesländern aus, führten Leitfadeninterviews und beobachteten in einigen Teilbereichen den Schulalltag. Parallel dazu liefen schriftliche Befragungen der Schulleitungen. Schließlich wurden Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften geführt. In einer Dokumentenanalyse sichtete man Schulprogramme und Beschlüsse von Fachkonferenzen und der Schulkonferenz.

Das Forschungsteam erfasste dabei als erstes den organisatorisch-konzeptionellen Rahmen, zweitens die Kooperationen und Netzwerke, drittens die konkreten Angebote sowie die Nachfrage und die Qualität. In der vierten Teilstudie wurden die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler untersucht. Das fünfte Teilprojekt beschäftigte sich mit der bewegten Lern- und Unterrichtskultur.

Die Organisation der Sport- und Bewegungsangebote ließ sich in zwei große Richtungen unterteilen: Es gab einerseits Schulen, die Sport und Bewegung in den ganzen Schultag integrieren. Die Pausen werden dazu genutzt, aber auch die Unterrichtsfächer bewegter gestaltet. In der zweiten Gruppe fanden sich Schulen, die ausschließlich auf Angebote durch außerschulische Partner wie Vereine am Nachmittag setzen. Grundschulen, Förderschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen gehörten dabei zu der ersten Gruppe, während Gymnasien und zum Teil Gesamtschulen eher zur zweiten Gruppe zählten.

Die Forscherinnen und Forscher konnten als grundsätzliches Ergebnis festhalten, dass Bewegung, Sport und Spiel umso stärker berücksichtigt werden, je innovativer eine Schule ist – je mehr sie also althergebrachte zeitliche und organisatorische Strukturen aufbricht. Gebundene Ganztagsschulen integrieren mehr Bewegungsaktivität in den Schultag, da ihre Möglichkeiten zur Rhythmisierung größer sind als in offenen Ganztagsschulen. Viele Ganztagsschulen setzen die Sport- und Bewegungsangebote mit eigenem Lehrpersonal, weiterem pädagogischen Personal oder mit Eltern und Ehrenamtlichen um. Allerdings bleiben die außerschulischen Partner wie Vereine für Sportangebote unentbehrlich. Ohne diese Partner wäre das Angebot weit weniger umfassend und differenziert.

Innovativ war das Forschungsteam auch in der Vermittlung der Forschungsergebnisse: Die in Kooperation mit dem Institut für Medienwissenschaft der Philipps-Universität entstandene DVD »Bewegt den ganzen Tag« zeigt anschaulich, wie auch Mathematik- und Französischunterricht bewegt gestaltet werden können.

Ausgewählte Ergebnisse

- Sport und Bewegung stehen auf Platz eins der außerunterrichtlichen Angebote. Innovative Schulen integrieren diese stärker in den Schulalltag.
- Kooperationen mit außerschulischen Partnern ermöglichen ein vielfältigeres Angebot und erreichen mehr Kinder und Jugendliche für den Sport.
- Die Zusammenarbeit mit den Vereinen sollte auf kommunaler Ebene intensiviert werden.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Ralf Laging

Prof. Laging, wie wichtig sind Bewegungs- und Sportangebote in der Ganztagsschule?
Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass sie sehr bedeutsam sind. Das kann man einerseits durch die quantitative Untersuchung belegen: Bewegungs- und Sportangebote sind die umfänglichsten außerunterrichtlichen Angebote, die in der Ganztagsschule zur Wahl stehen. Insofern kann man von einem großen Interesse an diesem Bereich sprechen.

»Wir haben auch langsame Kinder bei uns, die machen aber auch sehr viel Sport, da machen wir manchmal Gerüstfangen, weil die ganz gut klettern können.«
Schüler

Wie steht es um die Diskussionen über die Ganztagsschule als Konkurrenz der Sportvereine?
Dieses Dauerbrennerthema ist nicht vom Tisch, aber es wird meines Erachtens momentan verträglicher diskutiert. Die alte These, dass den Vereinen die Mitglieder wegbleiben oder sie keine neuen gewinnen können, kann man nicht halten. Unsere Studie und auch die StEG-Studie zeigen, dass die vielen Sport- und Bewegungsangebote in der Ganztagsschule zusätzlich zum Vereinssport kommen und nicht sehr viel weniger Kinder und Jugendliche sich in einem Verein engagieren als in den Halbtagsschulen. Wenn in den Vereinen die Mitgliederzahlen zurückgehen, hat dies mehr mit Demografie als mit Ganztagsschulen zu tun. Wir konnten zeigen, dass insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler mehr Sport treiben.

Das hört sich rundum positiv an …
Jein. Im ländlichen Raum haben Vereine manchmal nicht die Kapazität, mit Schulen zusammenzuarbeiten, sodass die Ganztagsschulen dann eher über private Kontakte Übungsleiter gewinnen, die nicht vereinsgebunden sind und damit auch keine Schülerinnen und Schüler in die Vereine bringen. Und zugegebenermaßen bleiben viele Vereine skeptisch. Daher laufen unsere Aktivitäten im Anschluss an dieses Projekt darauf hinaus, Modelle für eine kooperative Zusammenarbeit zu entwickeln – denn die Schulen sind ja auf die Vereine als Partner angewiesen. Ich plädiere für Arbeitsbündnisse auf kommunaler Ebene, in denen Vereins- und Schulvertreter kontinuierlich gemeinsam an einem auf die Schule zugeschnittenen Konzept arbeiten. Es muss über das Organisatorische hinaus auch ein inhaltlicher Austausch stattfinden, wie man die Kinder und Jugendlichen erreichen kann, die gar nicht in die Vereine gehen, und welche Angebote die Vereine unterbreiten können, die sich dann im Verein weiterführen lassen.

»Wenn ich die Unruhe nicht mehr steuern kann, muss ich die Unruhe gezielt zulassen. Also organisiere ich die Unruhe, also mache ich daraus Bewegung.«
Lehrerin

Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule
Philipps-Universität Marburg
Technische Universität Braunschweig
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Prof. Dr. Ralf Laging, Dr. Ahmet Derecik, Cordula Stobbe, Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann, Katrin Riegel, PD Dr. Jürgen Teubner, Dr. Oliver Senff, Tanja Bartmann, Olivia Marschner
Beteiligte Länder: Hessen, Niedersachsen, Thüringen
Laufzeit: 2005 bis 2009
www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagsschule

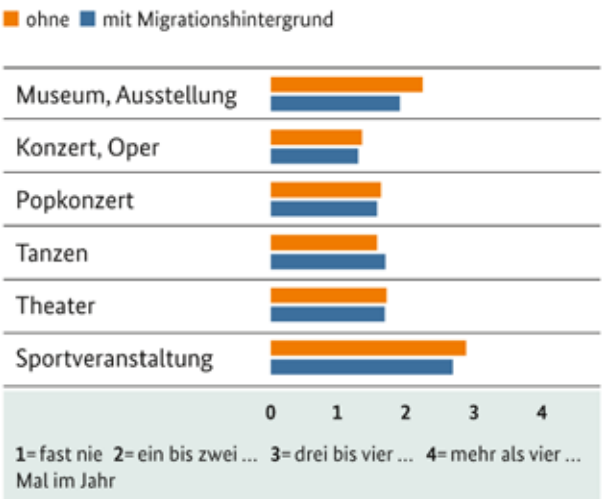
Mit Musik geht alles besser

Mit Musik geht alles besser, heißt es. Das trifft auch auf das Lernen zu. Wenn Schülerinnen und Schüler Musik hören oder selbst musizieren, schulen sie mehr als ihr Gehör oder ihre Fingerfertigkeit. Musik unterstützt darüber hinaus wie jede künstlerische und kreative Betätigung das vernetzte Denken, aber auch Gemeinschaftserleben und Teamgeist.

Lange Zeit lag der Fokus der Aufmerksamkeit und der Bildungsforschung auf den Hauptfächern. In den vergangenen Jahren ist der kulturellen Bildung und den musischen Fächern aber zunehmend mehr Bedeutung beigemessen worden. Das zeigt sich zum Beispiel aktuell am Bildungsbericht 2012, der diesem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet hat.

MUKUS untersuchte in Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz die möglichen Effekte, die sich an Ganztagsschulen im Bereich der musisch-kulturellen Bildung und des Musikunterrichts ergaben. Das Projekt betrat dabei Forscher-Neuland: Denn Kunst ist schwer standardisierbar, Tests wie PISA oder ähnliche Erhebungen sind nicht einfach übertragbar – es fehlte vollkommen an Basisdaten. So wurden von den Forscherinnen und Forschern der Universität Bremen erstmals Strukturdaten zur Nutzung musisch-kultureller Angebote durch Schülerinnen und Schüler erhoben. Im Bereich des Musikunterrichtes war bis dahin unklar, welche Bedingungen dem Unterricht förderlich sind

Mittelwertvergleiche für den Besuch kultureller Veranstaltungen der Schüler/-innen nach Herkunft



Ausgewählte Ergebnisse

- In Ganztagsschulen erreichen musisch-kulturelle Angebote auch Kinder und Jugendliche, die sonst nicht mit solchen Angeboten in Berührung kommen.
- Musisch-kulturelle Angebote führen zu mehr Kooperation und Kommunikation von Lehrkräften und außerschulischen Partnern.
- Musisch-kulturelle Angebote in Ganztagsschulen verbessern das Schulklima.

oder inwiefern der Musikunterricht auch für Kinder und Jugendliche mit geringeren Ressourcen einen Beitrag zur individuellen Förderung leisten kann.

MUKUS untersuchte vor diesem Hintergrund besonders die Verbindungen zwischen den jeweils sechs Schulen pro Land und ihren außerschulischen Partnern. Dazu nahm das Forscherteam qualitative Erhebungen an den Schnittstellen zwischen Ganztagsschule und außerschulischen Partnern vor. Quantitativ erhob man Daten zur Breite des Angebotes und zu den Kooperationspartnern. Es wurden Interviews mit Schulleitungen, Lehrern, Elternvertretern und Schülervertretern sowie Beobachtungen im Unterricht durchgeführt.

Die Ergebnisse sind, so Prof. Andreas Lehmann-Wermser, »ermutigend«: Ganztagsschulen bieten nicht nur mehr Zeit und Raum, musikalische Angebote unter das Dach der Schule zu holen, ihnen gelingt es auch, mehr Kinder und Jugendliche sowie ganz neue Zielgruppen für musisch-kulturelle Angebote zu gewinnen. Insgesamt setze sich die Erkenntnis durch, dass musische Bildung kein Luxus, sondern auch für das Schulklima wichtig sei.

In der musisch-kulturellen Bildung sind Ganztagsschulen inzwischen Vorreiter geworden. Auch wenn die Qualität der Angebote und der Kooperationen sich von Schule zu Schule noch unterscheidet – mit dem Forschungsprojekt MUKUS lassen sich nun erstmals auch die Qualitätsmerkmale musisch-kultureller Angebote an Ganztagsschulen genauer bestimmen. Eine DVD mit guten Beispielen ist in Vorbereitung.

Im Gespräch mit Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser

Weshalb haben Sie sich für das Thema entschieden?
Wir hatten schon relativ früh das Gefühl, dass sich das Kräftespiel zwischen allgemeinbildenden Schulen und kommunalen Musikschulen durch den Ausbau der Ganztagsschulen verändern würde. Hier wollten wir sehen, was dies im Einzelnen genau bedeuten würde: wie sich die Schulen und Musikschulen beispielsweise gegenseitig ergänzen und welche Personengruppen erreicht würden.

Welche zentralen Ergebnisse hat Ihre Studie erbracht?
Ich fand zwei Dinge sehr interessant. Erstens gelingt es den Ganztagsschulen in größerem Umfang, als das bislang an den Halbtagsschulen der Fall gewesen war, Kinder und Jugendliche für musisch-kulturelle Angebote zu erwärmen, insbesondere Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund, die sonst nicht mit diesen Angeboten in Berührung gekommen wären. Das spricht für den Erfolg und das Potenzial der Ganztagsschulen und ist ermutigend.

» Musisch-kulturelle Bildung ist kein Luxus.«

Das zweite wichtige Ergebnis besteht in der Erkenntnis, dass die beteiligten Akteure wie Lehrkräfte oder außerschulische Partner ihre Arbeit deutlich umstellen müssen. Sie müssen viel mehr als bisher kommunizieren und ein gemeinsames Profil und Programm entwickeln – dazu waren Halbtagsschulen ja gar nicht gezwungen. Die erfolgreichen Schulen zeichnen sich genau durch ein solches Programm für musisch-kulturelle Bildung aus. Dies muss nicht mal ausformuliert vorliegen, sondern da reicht schon eine Art verborgenes Curriculum. Hier spielt auch die Schulleitung eine große Rolle. Dies geht einher mit der Öffnung von Schulen für regionale Ressourcen. Eine Schule in unserer Stichprobe verfügte über keine Museen oder Orchester in der Nähe, mit denen sie hätte zusammenarbeiten können. Dort sah man sich nach anderen möglichen Partnern in der Umgebung um und konnte trotz der widrigen Ausgangslage ein Angebot aufbauen.

Wie sehen Sie die Entwicklung seit Beendigung Ihrer Studie?
Die Frage der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird inzwischen stark hinsichtlich der kulturellen Partizipation gestellt. Hier kommt man verstärkt auf die Ganztagsschule als Antwort und begreift, dass musisch-kulturelle Bildung kein Luxus ist, sondern zum Beispiel auch für das Schulklima wichtig ist. Hier tut sich momentan sehr viel, insbesondere im Grundschulbereich.

Wie schätzen Sie die Relevanz der BMBF-Ganztagsschulforschung insgesamt ein?
Ich halte dies für einen deutlichen Schritt vorwärts, gerade was die Fachdidaktiken allgemein und speziell in den kleinen Fächern betrifft. Hier konnte ein Angebot bereitgestellt werden, das wir alleine so nie auf die Beine stellen könnten. Mit StEG ist zum ersten Mal auf einer Meta-Ebene geschaut worden, was man tun kann, um diese Forschung gut zu vernetzen und qualitativ hochwertig zu garantieren. Das ist zukunftsweisend.

Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagsschule
Universität Bremen
Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Sonja Nonte, Susanne Naacke, Dr. Brigitta Ritter, Claudia Jessel, Christina-Marie Fitschen, Samuel Campos
Beteiligte Länder: Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz
Laufzeit: 2007 bis 2008
Internet: www.studie-mukus.de

Veröffentlichungen aus den Projekten

Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen gehört zu den Grundsätzen der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis (»good scientific practice«). Forschungsergebnisse müssen als »Dokumente neuen Wissens« öffentlicher Kritik und Überprüfung zugänglich sein. Erst auf dieser Basis verbürgter Forschungsqualität ist ihr Transfer in die Praxis möglich.

Die vom BMBF geförderte Ganztagsschulforschung ist seit 2005 durch zahlreiche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften hervorgetreten (*Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Grundschulforschung, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Empirische Pädagogik, Unterrichtswissenschaft, Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften und Beiträge zur Lehrerbildung, Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Sozialer Sinn, Today's Children are Tomorrow's Parents*). Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben sich darüber hinaus an wissenschaftlichen Handbüchern und Sammelbänden beteiligt. Weiterhin wurden Artikel und Aufsätze in zahlreichen Praxiszeitschriften veröffentlicht (z. B. *Pädagogik, Schulverwaltung, schulmanagement, Der pädagogische Blick, Schule heute, Grundschule, Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, FORUM Jugendhilfe, Sportunterricht, Hessische Jugend, Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften, Ländlicher Raum*).

Einige Forschungsergebnisse wurden bereits in die vom StEG-Konsortium beim Juventa Verlag herausgegebene Reihe »Studien zur ganztägigen Bildung« aufgenommen. Weitere sind dort und bei anderen Fachverlagen mit wissenschaftlichen Herausgebern eingereicht.

Insgesamt sind seit 2005 rund 200 Veröffentlichungen zu verzeichnen. Von diesen werden hier nur die Buchpublikationen sowie ein Spektrum weiterer Veröffentlichungen aufgeführt. Die Auswahl erfolgte so, dass möglichst alle Projekte, Themen, Autorinnen und Autorinnen vertreten sind. Viele haben deutlich mehr veröffentlicht. Eine laufend aktualisierte Übersicht der Veröffentlichungen bietet die Rubrik »Forschung« des Ganztagsschulportals www.ganztagsschulen.org des BMBF.

Buchpublikationen

2007
Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (Hrsg.) (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG).* Weinheim, München: Juventa.

2009
Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009). *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive.* Wiesbaden: VS.

Merkens, H., Schründer-Lenzen, A. & Kuper, H. (Hrsg.) (2009). *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich.* Münster: Waxmann.

Stecher, L., Allemann-Ghionda, C., Helsper, W. & Klieme, E. (Hrsg.) (2009). *Ganztägige Bildung und Betreuung*. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

2010
Böcker, P. & Laging, R. (Hrsg.) (2010). *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen.* Baltmannsweiler: Schneider.

Laging, R., Derecik, A., Riegel, K. & Stobbe, C. (2010). *Mit Bewegung Ganztagsschule gestalten.* Baltmannsweiler: Schneider.

Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter-Kuhn, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven.* Weinheim, München: Juventa.

Merkens, H. & Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich.* Münster: Waxmann.

2011
Fischer, N., Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).* Weinheim, München: Juventa.

Hagemann, K., Jarausch, K. H. & Allemann-Ghionda, C. (Eds.) (2011). *Children, Families, and State. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe.* New York, Oxford: Berghahn.

Kanevski, R. & von Salisch, M. (2011). *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen.* Weinheim, München: Juventa.

Soremski, R., Urban, M. & Lange, A. (Hrsg.) (2011). *Familie, Peers und Ganztagsschule.* Weinheim, München: Juventa.

Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* Weinheim, München: Juventa.

Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz.* Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.

2012

Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. & Woods, J. (Eds.) (2012). *Extended Education – an International Perspective. Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research.* Leverkusen: Barbara Budrich.

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2012). *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen.* Wiesbaden: VS.

Richter, M. & Andresen, S. (Eds.) (2012). *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (Children's Well-Being: Indicators and Research, 5). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Wiezorek, C., Dieminger, B., Hörnlein, S., Stark, S. (2012). *Ganztagsschule und Kooperation in ländlichen Räumen.* Leverkusen: Barbara Budrich.

Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden (Auswahl)

Andresen, S., Blomenkamp, L., Koch, N., Richter, M., Wolf, A.-D. & Wrobel, K. (2012). Ideas of Family and Concepts of Responsibility at All-Day Schools. In M. Richter, S. Andresen (Eds.) *The Politicization of Parenthood* (pp. 299–311). Dordrecht u. a.: Springer.

Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-O. (2011). Familien als Akteure der Ganztagsschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 205–219). Wiesbaden: VS.

Arnoldt, B. (2011). Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 95–107). Wiesbaden: VS.

Arnoldt, B. (2010). Kooperationspartner von Ganztagsschulen: Berücksichtigung der Vielfalt. In P. Böcker & R. Laging (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule* (S. 95–103). Baltmannsweiler: Schneider.

Arnoldt, B. (2010). Jugendverbände in Ganztagsschulen: Zurückhaltend, aber zufrieden. *Hessische Jugend, 62* (2), 4–6.

Arnoldt, B., Fischer, N. & Steiner, C. (2010). The Effects of All-Day Schools on disadvantaged youth. Results of a longitudinal study in Germany. *Todays Children are Tomorrows parents, 28,* 40–46.

Baumheier, U. & Fortmann, C. (2011). Ganztagsschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 170–181). Weinheim, München: Juventa.

Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik, 24* (2), 93–112.

Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 85–101). Weinheim, München: Juventa.

Breuer, A., Schütz, A. & Weide, D. (2008). Zeit überbrücken, Zeit verlieren, Zeit verschwenden? Zum Umgang mit Zeit in freien Lernsituationen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 1*, 37–48.

Brümmer, F., Fischer, N., Kuhn, H.-P. & Züchner, I. (2010). Wie Ganztagsschule gelingt. *Schulverwaltung, 2*, 2–4

Derecik, A. (2010). Informelles Lernen im Ganztag – eine sportpädagogische Studie zur sozialräumlichen Aneignung von Schulhöfen. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 155–171). Wiesbaden: VS.

Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 43–61). Wiesbaden: VS.

Fischer, N. (2011). Ganztagsschulen. Was sie leisten – was sie stark macht. *Schulmanagement 2*, 28–30.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher et al. (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 143–167). Weinheim, Basel: Beltz.

Floerecke, P. (2010). Ganztagsschule im benachteiligten Stadtteil. Sozialraumorientierte Intervention und Kooperation. *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1–16). Stuttgart: Raabe.

Floerecke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2011). Ganztagsschulen in der sozialraumorientierten Kooperation – Gelingens- und Misslingensbedingungen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung.* (S. 182–196). Weinheim, München: Juventa.

Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31* (1), 28–44.

Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagsschulen. *Unterrichtswissenschaft, 38,* 51–67.

Gresser, A., Schnurr, S. & Reinders, H. (2010). Vom Halben zum Ganzen. Forschung zu Ganztagsschulen und Integration von Migranten. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H.-H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung* (S. 61–79). Münster: Waxmann.

Hagemann, K. (2009). Die Ganztagsschule als Politikum. Die bundesdeutsche Entwicklung in gesellschafts- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In L. Stecher et al. (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 209–229). Weinheim, Basel: Beltz.

Hildebrandt-Stramann, R. (2010). Zeitkonzepte, Lernkultur und Bewegung. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 138–144). Hamburg: Czwalina.

Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollett, W. & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 – Analysen* (S. 165–198). Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. (2009). Ganztagsschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.). *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis* (S. 111–135). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher et al. (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 18–39). Weinheim, Basel: Beltz.

Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Reh, S. (2011). Symbolic Constructions, Pedagogical Practices and the Legitimation of All-day Schooling from a Professional Perspective. Tendencies of Familialisation in All-Day Schools. In M. Richter & S. Andresen (Eds.) *The Politicization of Parenthood* (pp. 213–221). Dordrecht u. a.: Springer.

Kanevski, R. & von Salisch, M. (2011). Fördert die Ganztagsschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 237–259). Wiesbaden: VS.

Kaufmann, E. & Wach, K. (2011). Die familiäre Hausaufgabenpraxis im Kontext ganztägiger Bildungssettings. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagsschule* (S. 164–179). Weinheim, München: Juventa.

Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2009). Welche Unterstützung brauchen Lehrkräfte an Ganztagsschulen? Zwei Anmerkungen aus der Sicht empirischer Bildungsforschung. *Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, 1,* 46–49.

Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2009). Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagsschulen. In L. Stecher et al. (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 168–189). Weinheim, Basel: Beltz.

Kuhn, H.-P. & Fischer, N. (2011). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 143–162). Wiesbaden: VS.

Kuhn, H.-P. & Kielblock, S. (2011). Die Ganztagsschule – eine gelungene Bildungsoffensive in Deutschland? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1,* 89–93

Laging, R. (2010). Bewegte Nachmittage. *Grundschule, 42* (4), 34–36.

Laging, R. & Stobbe, C. (2011). Bewegte Ganztagsschulen – Ergebnisse aus dem Projekt StuBSS. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport – Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 201–223). Wiesbaden: VS.

Lange, A. (2012). Family and Welfare State Change: Challenges for Education. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood* (pp. 85–99). Dordrecht u. a.: Springer.

Lange, A. & Soremski, R. (2012). Familie als Bildungswelt – Bildungswelt Familie. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32* (3), 227–232.

Laskowski, R. & Weinhold, K. (2011). Kritische Distanz. Zur Kommunikation und Kooperation von Familie und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Sachsen. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagsschule* (S. 129–145). Weinheim, München: Juventa.

Maykus, S., Böttcher, W. & Liesegang, T. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagsschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-)pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 125–142). Wiesbaden: VS.

Naacke, S. & Lehmann-Wermser, A. (2009). MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen. Qualitative Fallstudien. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 97–124). Essen: Die Blaue Eule.

Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 63–80). Wiesbaden: VS.

Rabenstein, K. (2010). Zeitstrukturierung an Ganztagsschulen: Unterricht gestalten. In Nerowski, C. & Weier, U. (Hrsg.), *Ganztagsschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten* (S. 78–87). Bamberg: University of Bamberg Press.

Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2011). Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bildungsauftrag der Ganztagsschule. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 14–29). Aachen: Meyer & Meyer.

Reh, S. (2009). Eine Geschichte programmatischer Schulentwürfe. Betrachtung aus Sicht der Wissenschaft. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis* (S. 69–79). Weinheim: Juventa.

Reinders, H., Schnurr, S. & Gresser, A. (2012). Interethnische Kontakte und Freundschaften bei Erstklässlern. Schulische und individuelle Entstehungsbedingungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 5* (1), 47–62.

Reinders, H., Gogolin, I., Gresser, A., Schnurr, S., Böhmer, J. & Brehm, N. (2011). Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 163–184). Wiesbaden: VS.

Richter, M. (2010). Zur Adressierung von Eltern in Ganztägigen Bildungssettings. In Kessl, F./Plößer, M. (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Umgang mit den Anderen* (S. 25–33). Wiesbaden: VS.

Richter, M. & Andresen, S. (2012). Orte »guter Kindheit«? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32* (3), 250–265.

Riegel, K. (2010). Bewegungspausen im Unterricht von Ganztagsschulen. In P. Frei & S. Körner (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 145–150). Hamburg: Czwalina.

Schlemmer, E., Rottmann, J. & Jung, E. (2008), Förderung von Berufsorientierung an Ganztagsschulen – ein interdisziplinäres Forschungsfeld. In Jung, E. (Hrsg.), *Zwischen Qualifikationswandel und Marktenge: Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung* (S. 83–99). Baltmannsweiler: Schneider,.

Soremski, R. (2012). Educational or Child-Rearing Partnerships: What Kind of Cooperation Is Needed at All-Day Secondary Schools? In M. Richter & S. Andresen (Eds.) *The Politicization of Parenthood (*pp. 249–264). Dordrecht u. a.: Springer.

Speck, K. (2010). Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagsschule. *Der pädagogische Blick, 1*, 13–21.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 184-201). Weinheim, Basel: Beltz.

Stecher, L. (2008). Mädchen und Jungen in der Ganztagsschule. In S. Larcher Klee & B. Grubenmann (2008) (Hrsg.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung* (S. 205–222). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis* (S. 185–201). Weinheim: Juventa.

Steiner, C. (2010). Multiprofessionell arbeiten im Ganztag: Ideal, Illusion oder Realität? *Der pädagogische Blick, 1*, 22–36.

Steiner, C. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? In L. Stecher et al. (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 81–105). Weinheim, Basel: Beltz.

Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 185–203). Wiesbaden: VS.

Steiner, C. & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 48–68). Weinheim, München: Juventa.

Stolz, H.-J. (2010). Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. Ausgewählte Ergebnisse. In Nerowski, C. & Weier, U. (Hrsg.): *Ganztagsschule organisieren – ganztags Unterricht gestalten* (S. 121–132). Bamberg: UBP

Stolz, H.-J. (2008). Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. *Die Deutsche Schule, 100* (3), 281–288.
Stolz, H.-J., Schalkhaußer, S. & Täubig, V. (2011). »Vernetzte Bildung« – Ein institutioneller Mythos? In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 99–111). Wiesbaden: VS.
Tillmann, K. & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagsschulen – Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 29–47). Weinheim, München: Juventa.
Urban, M., Meser, K. & Werning, R. (2012). Parental Involvement in All-Day Special Schools for Learning Disabilities. In M. Richter & S. Andresen (Eds.) *The Politicization of Parenthood* (pp. 235–247). Dordrecht u. a.: Springer.
Wiezorek, C., Dieminger, B. & Hörnlein, S. (2011). Wobei wir natürlich im ländlichen Raum die Probleme haben« – Kooperation von Ganztagsschulen in ländlichen Räumen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper et al. (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 154–169). Weinheim, München: Juventa.
Züchner, I. (2012). Daily School Time, Workforce Participation, and Family Life: Time Spent in School as a Condition of Family Life. In M. Richter, S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood* (pp. 281–297). Dordrecht u. a.: Springer.
Züchner, I. (2011). Familie und Schule. Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagsschulen? In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagsschule* (S. 59–76). Weinheim, München: Juventa.
Züchner, I., Fischer, N. & Brümmer, F. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1,* 95–101.

Beiträge in Handbüchern (Auswahl)

Arnoldt, B. & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 633–644). Wiesbaden: VS.
Böttcher, W. (2008). Evaluation von Schule und Jugendhilfe. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 889–898). Wiesbaden: VS.
Fischer, N., Radisch, F. & Stecher, L. (2009). Halbtags- und Ganztagsbetrieb. In W. Sacher, S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 343–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
Holtappels, H.G. (2011). Ganztagsschule. In. H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch Empirische Bildungsforschung, Bd. 2* (S. 113–124). Wiesbaden: VS.
Holtappels, H.G. (2010). Grundschule mit erweitertem Zeitrahmen: Halbtagsgrundschule und Ganztagsschule. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 78–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagsschule. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 665–673). Wiesbaden: VS.
Laging, R. (2010). Sport in der Ganztagsschule. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 429–442). Schorndorf: Hofmann.
Laging, R. (2008). Bewegung und Sport. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 253–262). Verlag für Sozialwissenschaften.
Maykus, S. (2008). Organisationsentwicklung der schulbezogenen Jugendhilfe. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 504–515). Wiesbaden: VS.
Rabenstein, K. (2008). Rhythmisierung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 548–556). Wiesbaden: VS.
Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N. & Klieme, E. (2008). Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 929–937). Wiesbaden: VS.
Richter, M., Müncher, V. & Andresen, S. (2008). Eltern. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 49–57). Wiesbaden: VS.
Rollett, W., Holtappels, H.-G. & Bergmann, K. (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagsschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 899–909). Wiesbaden: VS.
Speck, K. (2008). Schulsozialarbeit. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 340–348). Wiesbaden: VS.
Stecher, L. & Maschke, S. (2008). Demographischer Wandel. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 195–204). Wiesbaden: VS.
Wiezorek, C. & Merten, R. (2008). Soziale Ungleichheit. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 71–78). Wiesbaden: VS.

Literatur- und Quellennachweis

Einleitung

Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.* Weinheim, Basel: Beltz.
Ipfling, H.-J. (Hrsg.) (1981). *Modellversuche mit Ganztagsschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung.* Bonn: BLK.
Ipfling, H.-J. & Lorenz, U. (1979). *Schulversuche mit Ganztagsschulen.* Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz 1971–1977. Mainz.
Radisch, F. & Klieme, E. (2003). Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Frankfurt am Main: DIPF.
Soremski, R., Urban, M. & Lange, A. (Hrsg.) (2011). *Familie, Peers und Ganztagsschule.* Weinheim, München: Juventa.
Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung.* Weinheim, München: Juventa.

Abbildungen und Zitate sind den Forschungsberichten entnommen oder wurden von den Projekten zur Verfügung gestellt.

Abbildung S. 46 aus: U. Baumheier (2007): Lernen in Nachbarschaften: Erfahrungen und Empfehlungen aus vier europäischen Regionen. IAW Forschungsbericht 14. Bremen: IAW, S. 17.

Interviews

Die in dieser Broschüre veröffentlichten Interviews wurden von Ralf Augsburg geführt. Wir danken den beteiligten Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern für ihre Bereitschaft zum Interview.

Forschung auf dem Ganztagsschulportal www.ganztagsschulen.org

Seit 2008 gibt es auf dem Ganztagsschulportal des BMBF www.ganztagsschulen.org eine eigene Rubrik Forschung.

Mit dem Relaunch im September 2012 präsentiert sich ganztagsschulen.org in neuem Gewand. Die Ganztagsschulforschung wird weiterhin mit ihren Aktivitäten in Berichten, Porträts, Buchrezensionen und Interviews auf dem Portal vertreten sein.

Neben Berichten über Forschungsprojekte und wissenschaftliche Fachtagungen finden sich auf dem Portal Interviews mit den Bildungsforscherinnen und -forschern

Cristina Allemann-Ghionda, Sabine Andresen, Ulrike Baumheier, Gabriele Bellenberg, Nicole Bellin-Mularsky, Hans Bertram, Oliver Böhm-Kasper, Thomas Coelen, Claudia Crotti (Schweiz), Alan Dyson (Großbritannien), Wolfgang Edelstein, Mats Ekholm (Schweden), Manfred Euler, Helmut Fend, Natalie Fischer, Hans Gängler, Karen Hagemann (USA), Lars Holm (Dänemark), Heinz Günter Holtappels, Hong-Won Kim (Südkorea), Rimma Kanevski, Elke Kaufmann, Eckhard Klieme, Fritz-Ulrich Kolbe, Ralf Laging, Andreas Lange, Rüdiger Laskowski, Andreas Lehmann-Wermser, Tim Liesegang, Joseph Mahoney (USA), Stephan Maykus, Monika Mattes, Hans Merkens, Nils Neuber, Hans-Uwe Otto, Christine Preiß, Falk Radisch, Thomas Rauschenbach, Sabine Reh, Heinz Reinders, Marianne Schüpbach (Schweiz), Stefan Sell, Regina Soremski, Karsten Speck, Ludwig Stecher, Ulrich Steffens, Heinz-Jürgen Stolz, Benedikt Sturzenhecker, Klaus-Jürgen Tillmann, Michael Urban, Herrmann Veith, Anna Lena Wagner, Rolf Werning, Yeon-Seok Kim (Südkorea)

Impressum

Herausgeber
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Frühe und Allgemeine Bildung
11055 Berlin

Bestellungen
schriftlich an:
Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
oder per
Tel.: 01805 – 77 80 90
Fax: 01805 – 77 80 94
(14 Cent/Min. aus dem deutschen Festnetz, Mobilfunk max. 42 Cent/Min.)
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de

Stand
September 2012

Druckerei
Silber Druck oHG, Niestetal

Gestaltung
Nikolaus Rulle

Bildnachweis / Fotografie
Britta Hüning, Fotorismus

Konzept und Realisierung
Ralf Augsburg, Nikolaus Rulle

Text und Interviews
Ralf Augsburg

Redaktion
Dr. Petra Gruner (Projektträger im DLR)

Die in dieser Broschüre vorgestellten Vorhaben wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds für Deutschland gefördert.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.
Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung