



„Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds.



Dokumentation 08

ISBN 978-3-940898-35-7

## LERNKULTUR, KOOPERATIONEN UND WIRKUNGEN

BEFUNDE AUS DER GANZTAGSSCHULFORSCHUNG

EINE PUBLIKATIONSREIHE DER DEUTSCHEN KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG  
IM RAHMEN VON IDEEN FÜR MEHR! GANZTÄGIG LERNEN.

IDEEN FÜR MEHR!

ganztätig lernen.

# **Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen**

## **Befunde aus der Ganztagsschulforschung**

*Autoren: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels*

*Josefa Krinecki (Dipl.-Päd.)*

*Simone Menke (Dipl.-Päd.)*

*Hrsg.: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)*



# Inhalt

Vorwort	5
1. Lernkultur – Welche erweiterten Lerngelegenheiten bieten Ganztagschulen?	7
1.1 Entwicklung der Angebotsstruktur	8
1.2 Entwicklung der Schülereteiligung	14
1.3 Individuelle Förderung	21
1.4 Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten	37
2. Kooperationen – Wie gelingt multiprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagschulen?	47
2.1 Kooperation mit außerschulischen Partnern	48
2.2 Innerschulische Kooperation	62
3. Wirkungen – Wie profitieren Schülerinnen und Schüler von der Ganztagschule?	83
3.1 Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs auf die Lern- und Leistungsentwicklung	83
3.2 Auswirkungen des Ganztagschulbesuchs auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern	98
Fazit	109
Literatur	114
Abbildungsverzeichnis	127
Tabellenverzeichnis	129
Anhang – Datengrundlagen	130
Autorenteam	139
Impressum	140



## Vorwort

Die vorliegende Handreichung ist eine informative und hilfreiche Übersicht gesicherter Erkenntnisse über zentrale Entwicklungsfelder ganztägiger Bildung. Aus einer Vielzahl empirischer Studien wurden Ergebnisse für den Transfer von Wissen und die Unterstützung der praktischen Arbeit an und mit Ganztagsschulen zusammengefasst und verständlich und praxisnah dargestellt.

Zu den Themen „Bildungsangebot und Lernkultur“, „Kooperation“ und „Individuelle Wirkungen“ wurden insgesamt 24 aktuelle Forschungen gesichtet und ausgewertet (Stand: 31. Mai 2012). Aufbereitet wurden jene Befunde, die nach unserer Beratungserfahrung für die praktische Arbeit der Entwicklung und Gestaltung ganztägig arbeitender Schulen besondere Bedeutung haben. Vorrangig wurden dabei Befunde berücksichtigt, die als hinreichend erforscht und gesichert gelten. Neben der deskriptiven Darstellung von Gestaltungsformen und Entwicklungstrends werden auch Einflussbedingungen benannt – insbesondere dann, wenn sie darauf hindeuten, wie die pädagogische Praxis an Ganztagsschulen gelingen kann.

Die Handreichung richtet sich an Personen, die an oder mit Ganztagsschulen arbeiten, also Schulleitungen, Steuergruppen, Ganztagskoordinatoren sowie Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, sowie an Personen in Unterstützungssystemen und in der Bildungsverwaltung. Die Publikation entstand im Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Das bundesweite Schulentwicklungsprogramm wird seit 2004 von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) umgesetzt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Die Veröffentlichung ist Teil der Unterstützungsarbeit des Projektes „Ganztägig lernen“ am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund, dem wissenschaftlichen Partner der DKJS.

Wir danken der IFS-Forschungsgruppe der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) und dem Forschungsnetzwerk StEG für zahlreiche Anregungen und Hinweise sowie der DKJS für die Förderung dieser Broschüre. Wir

möchten zudem auf zwei weitere Publikationen hinweisen, in denen Befunde der Ganztagschulforschung dokumentiert und sekundäranalytisch ausgewertet wurden: Die Forschungsbilanz „Ganztägig bilden“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2012) sowie die Expertise „Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft?“ (Bertelsmann Stiftung 2012).

Ihr Autorenteam:

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Josefa Krinecki und Simone Menke

# 1. Lernkultur – Welche erweiterten Lerngelegenheiten bieten Ganztagsschulen?

Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern und die Vermeidung von herkunftsspezifischer Chancenungleichheit stellen zentrale Entwicklungsmotive und Ziele des Ganztagsschulausbaus dar. Es wird davon ausgegangen, dass an Ganztagsschulen aufgrund des höheren Zeitkontingents und durch ein größeres Angebot an Fördermaßnahmen günstigere Bedingungen für individuelle Förderung bestehen als an traditionellen Halbtagschulen (vgl. Holtappels & Rollett 2010, S. 294).

Die Umsetzung individueller Fördermaßnahmen setzt jedoch eine Veränderung bzw. Erweiterung der schulischen Lernkultur voraus. Ganztagsschulen sind dazu angehalten, „[...] die klassische schulische Lernkultur durch neue, schülerorientierte und stärker individualisierte Angebotselemente anzureichern“ (Rollett u. a. 2011, S. 76).

Die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten spielt dabei – neben weiteren Faktoren – eine wichtige Rolle. Sie kann als Beleg für die Integration des Ganztagsbetriebs in die pädagogische Arbeit der Schule gesehen werden und bietet die Chance, Lernprozesse und Lernergebnisse der verschiedenen Bereiche aufeinander zu beziehen (vgl. Holtappels 2007, S. 149).

Die vielfältigen Lerngelegenheiten, die die Schulen mit ihrer reichhaltigen Angebotsbreite bieten, kommen Kindern und Jugendlichen jedoch nur zugute, wenn diese auch an den Angeboten teilnehmen (können) (vgl. Steiner 2011a, S. 57).

In diesem Kapitel wird daher zunächst auf die Entwicklung der Angebotsstruktur und der Schülerbeteiligung eingegangen, bevor die individuelle Förderung und die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten vor dem Hintergrund ganztägiger Beschulung thematisiert werden.

## 1.1 Entwicklung der Angebotsstruktur

In diesem Teilkapitel werden zunächst die unterschiedlichen Angebotstypen, welche in Ganztagschulen zu finden sind, dargestellt. Danach wird die Entwicklung der Angebotsbreite näher betrachtet. Schließlich werden Faktoren aufgezeigt, die die Angebotsbreite beeinflussen.

### *Angebotsgruppen in der Ganztagschule*

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) hat u. a. die außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen untersucht (vgl. Rollett u. a. 2011). Dabei wurden Schulleitungen nach dem Vorhandensein von 18 unterschiedlichen Angebotselementen gefragt, welche zu vier Angebotsgruppen zusammengefasst wurden: Hausaufgabenbetreuung und Förderung, Fachbezogene Angebote, Fächerübergreifende Angebote sowie Freizeitangebote (vgl. Tab. 1).



Tab. 1: Angebotstypen in der Ganztagschule

<i>Hausaufgabenbetreuung und Förderung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hausaufgabenhilfe/Hausaufgabenbetreuung</i></li> <li>• <i>Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Fachleistungen</i></li> <li>• <i>Spezifische Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache/Herkunft</i></li> </ul>
<i>Fachbezogene Angebote</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mathematische Angebote</i></li> <li>• <i>Naturwissenschaftliche Angebote</i></li> <li>• <i>Angebote im Bereich Deutsch/Literatur</i></li> <li>• <i>Fremdsprachenangebote</i></li> <li>• <i>Sportliche Angebote</i></li> <li>• <i>Musisch-künstlerische Angebote</i></li> </ul>
<i>Fächerübergreifende Angebote</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Handwerkliche/Hauswirtschaftliche Angebote</i></li> <li>• <i>Technische Angebote/Neue Medien</i></li> <li>• <i>Gemeinschaftsaufgaben und Formen von Schülermitbestimmung</i></li> <li>• <i>Formen sozialen Lernens</i></li> <li>• <i>Formen interkulturellen Lernens</i></li> <li>• <i>Dauerprojekte</i></li> </ul>
<i>Freizeitangebote</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Freizeitangebote in gebundener Form</i></li> <li>• <i>Freiwillig zu nutzende Freizeitangebote</i></li> <li>• <i>Beaufsichtigung von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit</i></li> </ul>

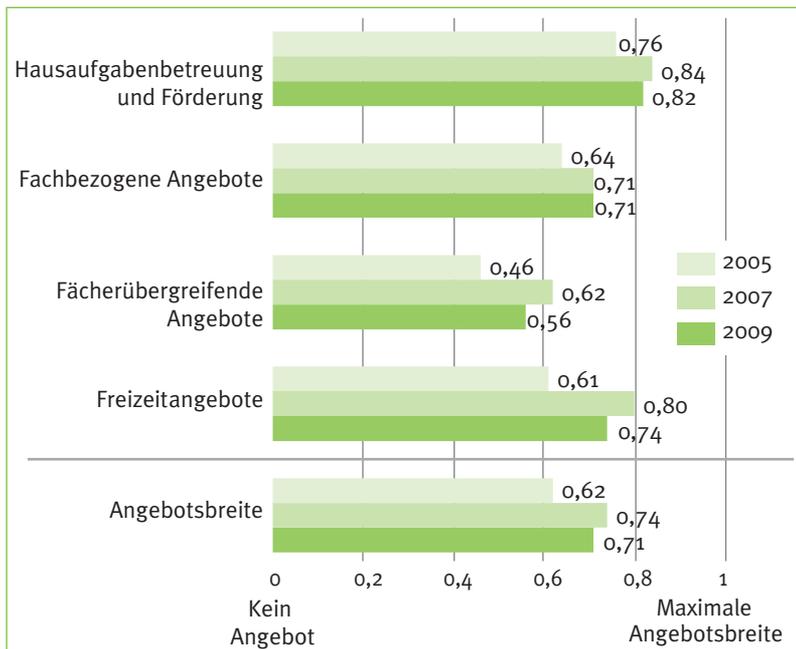
Quelle: Rollett u. a. 2011, S. 81

### **Entwicklung der Angebotsbreite**

Die Breite und der Umfang der außerunterrichtlichen Angebote lassen sich als zentrale Indikatoren für die Qualität des Bildungsangebots interpretieren, denn angesichts unterschiedlicher Lernbedürfnisse und -interessen gilt es, mit dem Angebotsprogramm möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Deshalb sollte das Angebot vielfältig und breit angelegt sein, also

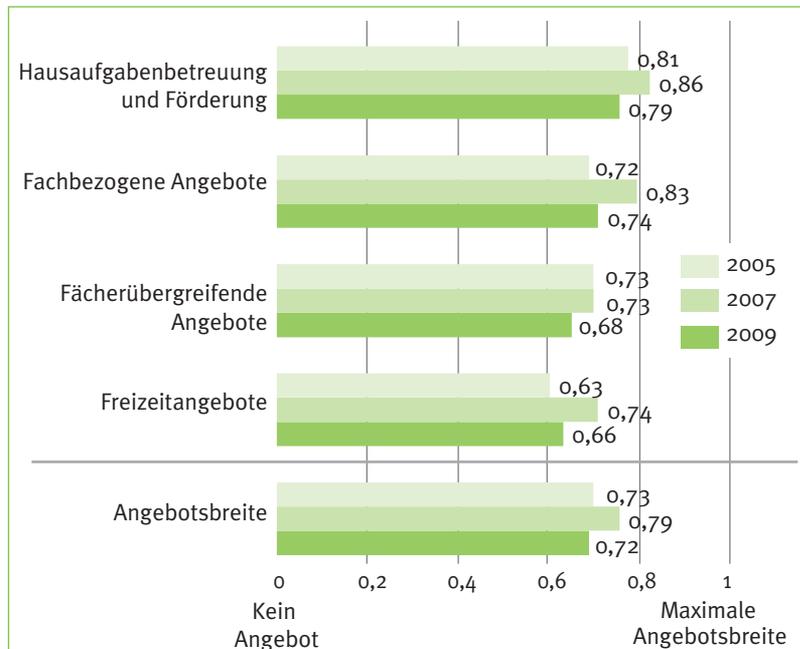
verschiedene Inhaltsbereiche abdecken. Nach Aussagen der Schulleitungs-kräfte halten die Schulen eine Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten für ihre Schülerinnen und Schüler bereit. Die Angebotsbreite konnte dabei seit der Einführung des Ganztags inhaltlich stark ausgeweitet werden (vgl. Abb. 1 und 2).

Abb. 1: Entwicklung der Angebotsbreite in der Primarstufe (Mittlere Indexwerte)



Quelle: Holtappels 2012, S. 87

Abb. 2: Entwicklung der Angebotsbreite in der Sekundarstufe I  
(Mittlere Indexwerte)



Quelle: Holtappels 2012, S. 87

Während die Grundschulen (vgl. Abb. 1) ihr Angebot in der Breite deutlich ausgeweitet haben, wurde die Angebotsbreite in der Sekundarstufe I (vgl. Abb. 2) nur leicht gesteigert, allerdings auf recht hohem Niveau. Die Grundschulen konnten eine Erweiterung ihres Angebots in allen Bereichen, insbesondere bei den fachbezogenen und Förderangeboten, erzielen. In der Sekundarstufe I wurde ebenfalls vor allem bei den fachbezogenen Lernangeboten ein Zuwachs erreicht (vgl. Holtappels 2012, S. 86 ff.). In (fast) allen Angebotsgruppen sind jedoch nach einem Anstieg zwischen 2005 und 2007 sowohl in den Grundschulen als auch in der Sekundarstufe I Rückschritte in der Angebotsbreite zu erkennen. Diese lassen darauf schließen, dass Schulen weitere Hilfe benötigen, um ihre erreichte Angebotsvielfalt halten und ausbauen zu können (vgl. Rollett u. a. 2011, S. 94 f.).

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen wurde ebenfalls das Vorhandensein von unterschiedlichen Angebotselementen<sup>1</sup> erfragt und zusätzlich die Häufigkeit der Durchführung dieser Angebote erhoben. Das Mittagessen sowie die Hausaufgabenbetreuung wurden an allen befragten Schulen an vier bis fünf Tagen in der Woche angeboten. Flächendeckend wurden an den befragten Grundschulen in Nordrhein-Westfalen Angebote im Bereich „Bewegung, Spiel und Sport“ unterbreitet, in knapp der Hälfte der Fälle sogar auch vier bis fünf Mal in der Woche. Künstlerisch-kulturelle, sprachliche sowie musikalische Angebote gab es in fast allen Schulen, jedoch mit einer geringeren Anzahl in der Woche. Abgesehen von Fremdsprachenangeboten – diese waren in weniger als der Hälfte der Schulen vorhanden – wurden alle abgefragten Angebotselemente (vgl. Fußnote 1) in den meisten befragten Schulen durchgeführt (vgl. Schröder 2010, S. 46 f.).

Die „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW 2011“ (BiGa) bestätigt im Rahmen der Befragung der Schulleitung sowie der Ganztagskoordination ebenfalls ein breites Spektrum an Ganztagsangeboten in den Grund- aber auch in den Sekundarstufenschulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Börner u. a. 2011, S. 28). Über 90 % der befragten Schulen hatten bewegungsorientierte Angebote, Angebote zur Förderung sozialer Kompetenzen sowie kulturelle und kreative Angebote. Unterrichts- und fachbezogene Freizeit- und Förderangebote werden ebenso von der Mehrzahl (über 80 %) der befragten Grund- und Sekundarstufenschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Sprachbildende Angebote waren hingegen weniger häufig vertreten (55 bzw. 60,7 %). Hinsichtlich spezieller schulleistungsorientierter Förderangebote zeigten die Ergebnisse der Studie, dass diese eher im Bereich der Förderung von Lernschwierigkeiten liegen (83,9 bzw. 93,2 %). Angebote, die in erster Linie die Förderung von begabten und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern bezwecken, wurden mit 62,9 bzw. 61 % deutlich seltener durchgeführt. Auffällige Unterschiede zwischen Ganztagsgrundschulen und den ganztätig organisierten Sekundarstufenschulen bestehen hinsichtlich der Entspannungsan-

1 Folgende außerunterrichtlichen Angebote wurden bezüglich der Durchführung sowie der Häufigkeit der Durchführung abgefragt: Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Bewegung/ Spiel und Sport, Künstlerisch-kulturelle Aktivitäten, Sprache (z.B. Lesen), Angebote in Musik, Angebote sozialen Lernens, Entspannung/Konzentration, Umwelt/Natur, Werken/ Technik, Tanz/Theater, Rechnen/Rechenspiele, Neue Medien, Interkulturelles Lernen, Sprachförderung in Deutsch, Fremdsprachen.

gebote (90,3 % vs. 71,7 %) sowie der Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (83,9 % vs. 93,2 %).

### *Welche Aspekte beeinflussen die Angebotsbreite?*

Laut StEG erwiesen sich in Sekundarstufenschulen insbesondere folgende Aspekte als zentral für den Umfang des außerunterrichtlichen Bildungsangebotes:

- umfassende Schulentwicklungsaktivitäten der Lehrerkollegien,
- eine intensive Anwendung systematischer Schulentwicklungsverfahren,
- konzeptgerechte Ausstattung,
- eine intensive Inanspruchnahme externer Unterstützung sowie
- die empfundene Nützlichkeit externer Unterstützung.

Die Faktoren des Schulentwicklungsprozesses nahmen jedoch fast ausschließlich in anfänglichen Phasen Einfluss auf die Entwicklung der Angebotsbreite (vgl. Rollett u. a. 2011, S. 95 f.).

Bei Grundschulen zeigten sich kaum Zusammenhänge zwischen systematischen Schulentwicklungsverfahren und der Entwicklung der Angebotsvielfalt. Grundschulen weisen jedoch eine günstigere Entwicklung hinsichtlich der Angebotsbreite auf,

- wenn Lehrkräfte besonders stark in den Ganzttag eingebunden sind und
- wenn sie den Schultag zeitlich flexibel organisieren.

Ferner hat die Schulgröße einen direkten positiven Effekt auf die inhaltlich reichhaltige Gestaltung der Ganztagsangebote in Grundschulen (vgl. ebd., S. 95).

Die Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen hat ebenfalls die Anzahl der ganztägig beschulten Kinder als Einflussfaktor identifiziert: Je mehr Kinder den Ganzttag besuchten, desto häufiger wurden die verschiedenen Angebote durchgeführt. Zusätzlich zeigte sich,

- dass der Anteil an Kindern nicht deutscher Herkunft einen positiven Einfluss auf die Häufigkeit der Angebote des interkulturellen Lernens und auf die sprachlichen Förderangebote hat sowie
- hohe Kooperationswerte zwischen Lehr- und Fachkräften<sup>2</sup> die Angebotsbreite und -häufigkeit positiv beeinflussen (vgl. Schröder 2010, S. 47).

## 1.2 Entwicklung der Schülerteilnahme

Die folgenden Befunde zeigen, inwiefern die Ganztagschule Kinder und Jugendliche (unterschiedlicher Herkunft) erreicht bzw. in welchem Maß Schülerinnen und Schüler ganztägige Angebotelemente in Anspruch nehmen. Dazu wird zunächst der allgemeine Anstieg ganztägiger Schulen sowie der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ganztägige schulische Angebote in Anspruch nehmen, in den Blick genommen, bevor die Teilnahme(entwicklung) in den einzelnen Jahrgängen sowie in den einzelnen Angebotsgruppen aufgezeigt wird. Abschließend werden in diesem Teilkapitel Befunde zur sozialen Selektivität im Rahmen der Ganztagesteilnahme berichtet.

### *Allgemeine Entwicklung der Schülerteilnahme*

Der Anteil an Ganztagschulen in Deutschland ist in den letzten Jahren enorm angestiegen. Waren es im Jahr 2002 noch 16,3 % der Schulen in Deutschland, die ganztägig organisiert waren (davon 60,3 % offen organisiert und 39,6 % in gebundener Form)<sup>3</sup>, arbeitete im Jahr 2010 bereits fast jede zweite Schule

<sup>2</sup> Mit dem Begriff „Fachkräfte“ werden in der Studie zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den außerunterrichtlichen Angeboten bezeichnet (vgl. Schröder 2010, S. 34).

<sup>3</sup> Vgl. KMK 2007, S. 4\*–12\*, eigene Berechnungen.

ganztägig (51 %, davon 74,3 % in offener und 25,7 % in gebundener Form)<sup>4</sup> (vgl. KMK 2007, S.1\*; KMK 2012, S. 1\*).

Analog zu dieser Entwicklung ist auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ganztägige schulische Angebote in Anspruch nehmen, stark gestiegen (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Anteil der Ganztags Schülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland (2002–2010)



Quelle: KMK 2006, S. 30\*; KMK 2010, S. 30\*

Lag der Anteil der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an allen Schülern und Schülerinnen in Deutschland im Jahr 2002 noch bei 9,8 %, stieg er im Jahr 2010 auf fast das Dreifache (28,1 %) an. Somit nahm fast jedes dritte Kind in Deutschland im Jahr 2010 an ganztägigen Angeboten teil (vgl. Abb. 3).

<sup>4</sup> Vgl. KMK 2012, S. 4\*–12\*, eigene Berechnungen.

Wie die Abbildung 3 zeigt, ist ein stärkerer Anstieg in den offenen Ganztagschulen zu verzeichnen, die seit einigen Jahren die gebundenen Formen anteilmäßig überholt haben. In offenen Ganztagschulen hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Ganztagsbetrieb seit 2002 (3,1 %) mehr als vervierfacht (15,3 % im Jahr 2010). An gebundenen Ganztagschulen ist der Anteil im selben Zeitraum von 6,6 auf 12,7 % gestiegen.

Der Anstieg in der Schülerteilnahme scheint in erster Linie mit der Zunahme von ganztägig organisierten Schulen zusammenzuhängen, wobei anzumerken ist, dass die hohe Anzahl an offenen Ganztagschulen (74,3 %) zu einem verstärkten Angebotscharakter in der Ganztagschullandschaft führt und so häufig nur eine Teilschülerschaft ganztägige Angebote in Anspruch nimmt. Jedoch konnte die StEG-Studie auch feststellen, dass von 2005 bis 2009 eine größere Anzahl von Schulen höhere Teilnahmequoten erzielen konnte und Schulen mit einer geringen Teilnahmequote deutlich seltener wurden (vgl. Holtappels u.a. 2011, S. 117). Diese Entwicklung wird auch von der Begleitforschung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen bestätigt (vgl. Schröder 2010, S. 17).

### *Teilnahme(-entwicklung) in den einzelnen Jahrgängen*

Betrachtet man die Teilnahmeentwicklung im Rahmen der StEG-Studie (vgl. Tab. 2), zeigt sich analog zu den Zahlen der amtlichen Schulstatistik (vgl. Abb. 3) ein deutlicher Zuwachs.

An den Grundschulen ist im Jahr 2009 allerdings ein Rückgang zu verzeichnen, während die Schulen der Sekundarstufe I das im Jahr 2007 erreichte Teilnahmeniveau halten konnten. Nichtsdestotrotz verzeichnete die Primarstufe zu allen Befragungszeitpunkten höhere Teilnahmequoten als die Sekundarstufenschulen (vgl. Tab. 2).

Betrachtet man die einzelnen Jahrgänge in der Sekundarstufe I, wird deutlich, dass mit zunehmendem Alter die Teilnahmequoten sinken. Insbesondere im 9. Jahrgang ist die Teilnahmequote vergleichsweise gering. Doch lässt sich hier der größte Anstieg innerhalb der vier Jahre verzeichnen (vgl. Holtappels 2012, S. 88 f.; StEG-Konsortium 2010a, S. 8).

Analysen im Rahmen von StEG konnten ermitteln, dass eine Teilnahme am Ganzttag in der 9. Klasse vor allem durch eine vorgängige Teilnahme an ganztägigen Angeboten wahrscheinlich wurde. Frühe Erfahrungen mit dem Ganzttag scheinen somit in erster Linie die Teilnahme in höheren Jahrgängen zu begünstigen (vgl. Steiner 2011a, S. 75).

Tab. 2: *Mittlere Teilnahmequote auf Schulebene*

	<i>Jahrgang 3/ Primarstufe</i>	<i>Sekundar- stufe I</i>	<i>Jahrgang 5</i>	<i>Jahrgang 7</i>	<i>Jahrgang 9</i>
<b>2005</b>	65,4 %	58,7 %	66,9 %	61,1 %	44,0 %
<b>2007</b>	72,4 %	64,0 %	74,6 %	62,4 %	51,8 %
<b>2009</b>	66,5 %	64,1 %	71,3 %	64,7 %	56,4 %

Quelle: StEG-Konsortium 2010a, S. 8

Dass eine sinkende Teilnahmequote mit zunehmendem Alter bereits in der Grundschule beobachtbar ist, zeigen die Befunde der Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen. Besuchten in der ersten Klasse im Jahr 2009 noch 36 % der Kinder ganztägige Angebote, waren es in der vierten Klasse mit 22 % deutlich weniger (2. Klasse: 34 %, 3. Klasse: 29 %) (vgl. Schröer 2010, S. 30). Dieser Befund zeigte sich im Rahmen dieser Studie bereits im Jahr 2004 (vgl. Beher u.a. 2005, S. 20). Ebenfalls wird diese Entwicklung von der Bildungsberichterstattung Ganztagschule Nordrhein-Westfalen (BiGa) im Rahmen der Befragung der Schulleitung sowie der Ganztagskoordination bestätigt (vgl. Börner u.a. 2011, S. 16).

### ***Schülerteilnahme(-entwicklung) in den einzelnen Angebotsgruppen***

Hinsichtlich der Schülerteilnahme in den einzelnen Angebotsgruppen zeigen die Daten der StEG-Studie für den Primar- und Sekundarbereich ein unterschiedliches Bild.

Ungebundene Freizeit und Spielphasen sowie Arbeitsgemeinschaften werden von allen Ganztagsgrundschülerinnen und -schülern mit Abstand am stärks-

ten besucht (jeweils über drei Viertel der ganztags beschulten Kinder). Ein Befund, der sich auch im Zeitverlauf bestätigte. Regelmäßige Themenangebote und Projekte, die wie die Arbeitsgemeinschaften zur Gruppe der fächerübergreifenden Angebote zählen, werden von knapp über einem Drittel der Kinder im Ganztag in Anspruch genommen. Fachbezogene Förderangebote besuchten hingegen nur ca. 28 % der Ganztags Schülerinnen und -schüler im Primarbereich. Ein Anstieg über die Zeit ist jedoch auch hier zu erkennen (2005: 21,6 %). Die Hausaufgabenbetreuung wird über die Zeit hinweg von knapp der Hälfte der Kinder in Anspruch genommen (vgl. Holtappels u. a. 2011, S. 113 f.).

In Sekundarstufenschulen wurden fächerübergreifende Elemente von ca. zwei Dritteln der Ganztags Schülerinnen und -schüler – und somit am stärksten – besucht, während fachbezogene Angebote, Fördermaßnahmen und Freizeitangebote nur von ungefähr einem Viertel und die Hausaufgabenbetreuung von ca. 30 % aller Ganztags Schülerinnen und Ganztags Schüler in Anspruch genommen wurde. Im Zeitverlauf zeigten sich auch hier kaum Veränderungen (vgl. ebd., S. 115).

Es lässt sich schlussfolgern, dass in den untersuchten Ganztagschulen entweder das Platzangebot in den einzelnen Angebotsformen nicht ausreichend ist oder sich nur ein geringer Teil der ganztägig beschulten Kinder und Jugendlichen für Angebotsformen der Förderung, der aufgabenbezogenen Lernzeiten und der fachlichen Gestaltungselemente anmeldet. Letzteres würde auf eine geringe Verbindlichkeit des Besuchs einzelner Angebote seitens der Schule hinweisen (vgl. ebd., S. 116).

### *Soziale Selektivität in der Schülerteilnahme*

In der StEG-Untersuchung wurden herkunftsspezifische Unterschiede bezüglich der Ganztagesteilnahme im Primarbereich sichtbar. Grundschulältern mit einem hohen Bildungsgrad und einem hohen sozioökonomischen Status meldeten ihr Kind eher zum Ganztag an als Eltern, die über einen niedrigeren Bildungsgrad und/oder einen geringeren sozioökonomischen Status verfügten. In der Sekundarstufe I – zumindest im Jahr 2005 – verhielt es sich entgegengesetzt. Während jedoch in der Sekundarstufe I die herkunftsspezifischen Differenzen mit der Zeit an Bedeutung verloren, blieben die Unterschie-

de in der Primarstufe in den Jahren 2005 bis 2009 erhalten (vgl. Steiner 2011a, S. 66 f.).

Zudem waren im Primarbereich im gesamten Untersuchungszeitraum Kinder deutscher Herkunft häufiger im Ganzttag vertreten als Kinder mit Migrationshintergrund (2009: 70 vs. 60 %). Hingegen waren in der Sekundarstufe I die Teilnahmequoten der Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte über die Zeit hinweg fast identisch (vgl. Holtappels 2012, S. 89 f.).

Die Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen berichtet hingegen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 2008 überproportional in den Ganztagsangeboten vertreten waren: 30,1 % der Kinder, deren Eltern beide einen Migrationshintergrund haben, besuchten ganztägige Angebote, während der Anteil der Kinder, deren Eltern keinen Migrationshintergrund aufweisen, bei nur 20,2 % lag. 2005 waren diesbezüglich noch keine Unterschiede erkennbar. Hinsichtlich des sozioökonomischen Status wurden – wie auch in der bundesweiten StEG-Studie – ebenfalls Unterschiede deutlich. Es zeigte sich, dass sowohl im Jahr 2005 als auch im Jahr 2008 Kinder aus Familien mit höherem sozialen Status gegenüber Kindern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus etwas überrepräsentiert waren (2008: 25,2 % vs. 22,4 %) (vgl. Börner u. a. 2010, S. 189).

Bei der Inanspruchnahme von spezifischen Angebotselementen lassen sich hinsichtlich der sozialen Herkunft laut der Ergebnisse der StEG-Studie keine nennenswerten Unterschiede ausmachen. Abgesehen davon, dass Kinder nicht deutscher Herkunft in Grundschulen stärker in Förderangeboten vertreten waren, zeigten sich auch hinsichtlich des Migrationshintergrundes keine Differenzen in der Teilnahme einzelner Angebotsformen (vgl. Holtappels u. a. 2011, S. 118).

Für die außerunterrichtlichen Ganztagsaktivitäten im musisch-kulturellen Bereich konnte dieser Befund durch eine weitere Untersuchung bestätigt werden. Die Studie „Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ (MUKUS) konnte aufzeigen, dass Angebote in diesem Bereich keine schichtspezifische Inanspruchnahme erkennen lassen. Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds hinsichtlich des Zugangs zu musisch-kulturellen Angeboten außerhalb der Schule konnte demnach durch die schulischen Ganztags-

angebote ein Stück weit ausgeglichen werden (vgl. Lehmann-Wermser u. a. 2010, S. 27 f.).

Im Rahmen der StEG-Untersuchung wurden weiterhin die Teilhabechancen von Schülerinnen und Schülern an offenen Ganztagschulen untersucht, da an diesen, anders als an gebundenen Ganztagschulen, die Eltern und Kinder frei darüber entscheiden können, ganztägige Angebote in Anspruch zu nehmen (vgl. Steiner 2011a, S. 69).

Aus den Analysen ging hervor, dass die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme am Ganztag zunimmt, wenn

- Schulen flexibel auf die Nachfrage nach Ganztagsplätzen reagieren (insbesondere bei Grundschulen),
- eine Doppelerwerbstätigkeit der Eltern vorliegt und/oder
- das Kind aus einem Alleinerziehendenhaushalt kommt (vgl. StEG-Konsortium 2010a, S. 11).



Die Tatsache, dass Kinder aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern in der Ganztagsgrundschule unterrepräsentiert sind, blieb jedoch auch unter Berücksichtigung dieser Merkmale bestehen (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der Begleitforschung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen verweisen ebenfalls auf eine höhere Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme ganztägiger Angebote, wenn die Kinder aus einem Alleinerziehendenhaushalt kommen und/oder zwei erwerbstätige Eltern haben.

Darüber hinaus wurden höhere Teilnahmequoten für Schülerinnen und Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten, der ersten oder zweiten Schulklasse und/oder für Kinder ermittelt, deren Schulleistungen von den Eltern in der unteren Mitte eingeordnet wurden. Für Schülerinnen und Schüler aus kinderreichen Familien und für Kinder mit Schulschwierigkeiten konnten keine höheren Teilnahmequoten im Rahmen dieser NRW-Studie festgestellt werden (vgl. Börner u. a. 2010, S. 182 ff.).

### 1.3 Individuelle Förderung

In diesem Teilkapitel werden aus verschiedenen Forschungsprojekten zentrale Befunde zu Formen und Merkmalen sowie zur Umsetzung individueller Förderung an Ganztagschulen vorgestellt. Es folgen Ergebnisse zur Beteiligung von Lehrkräften an der Durchführung von Förderangeboten sowie zum Förder- und Rollenverständnis von Lehr- und Fachkräften in Bezug auf die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Schließlich werden Gelingens- und Misserfolgsbedingungen aufgeführt, die aus den verschiedenen Untersuchungen abgeleitet werden können.

#### *Formen und Merkmale individueller Förderung an Ganztagschulen*

Im Rahmen der Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen wurden die Fach- und Lehrkräfte danach gefragt, welche Maßnahmen und Aktivitäten sie mit dem Begriff der individuellen Förderung verbinden. Die genannten Förderaktivitäten geben einen ersten Eindruck davon, in welchen

Bereichen individuelle Förderung – neben dem Unterricht – stattfinden kann (vgl. Haenisch 2010a, S. 69 ff.):

#### **Ausgleich von Lern- und Leistungsschwierigkeiten**

- *Enge Verbindung zum Unterricht*
- *Fachspezifische Fördermaßnahmen für einzelne Kinder oder Gruppen*
- *Hausaufgabenbetreuung*

#### **Stärkung von Stützelementen des Lernens**

- *Basisvoraussetzungen des Lern- und Leistungsverhaltens*
- *Abbau von hemmenden Einflüssen auf die Leistungserbringung*
- *Aktivitäten zur Stärkung der Motivation, zum Aufbau von Erfolgserlebnissen, zur Förderung des Selbstvertrauens und zur Verbesserung der (psycho-)motorischen Fähigkeiten*

#### **Vertiefung von Interessen und Begabungsschwerpunkten**

- *Spezialisierungen und Vertiefungen von Unterrichtsinhalten, zusätzliche Angebote und Herausforderungen in verschiedenen Bereichen*
- *Möglichkeit für die Kinder, aktiv mitzuarbeiten, eigene Wege und Ziele zu verfolgen, sich mit eigenen Interessen einzubringen und Ideen zu verwirklichen, z. B. Kreativwerkstatt, AGs, Sport-, Musik- oder Computer-Angebote*

#### **Förderung von Umgangs- und Verhaltensformen**

- *Stärkung der Sozialkompetenz*
- *Einhalten von Regeln und Strukturen, Übernahme von Verantwortung, Förderung einer größeren Selbstständigkeit*
- *Lernen von Lebens- und Alltagsregeln*
- *Friedliches Miteinander, gegenseitige Rücksicht und Unterstützung, z. B. beim Mittagessen*

Aus Sicht der befragten Lehr- und Fachkräfte rückt das einzelne Kind mit seinen Förderbedürfnissen und -anliegen – u.a. durch den Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften sowie durch den stärkeren Einbezug der Eltern – an Ganztagschulen stärker in den Mittelpunkt. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und mehr Austausch über das einzelne Kind ist nach Einschätzung der Befragten eine intensivere Begleitung des Lernprozesses möglich. Auch die Hausaufgabenbetreuung biete die Möglichkeit, im Anschluss an den Unterricht auf individuelle Förderbedürfnisse der Kinder einzugehen (vgl. ebd., S. 117). Es zeigte sich zudem, dass die Hausaufgabenbetreuung wichtige Grundlagen schafft, um die Förderarbeit im Unterricht zu unterstützen (insbesondere bezogen auf Arbeitshaltung, Lerneinstellung und Verantwortungsübernahme). Sie kann jedoch nach Einschätzung der Forscher nicht als vollwertiges System der individuellen Förderung bzw. als Ersatz für die individuelle Förderung im Unterricht betrachtet werden (vgl. ebd., S. 124 f.).

Förderaktivitäten im Ganztage zeichnen sich nach Auskunft der Befragten durch verschiedene Besonderheiten aus, u.a. durch

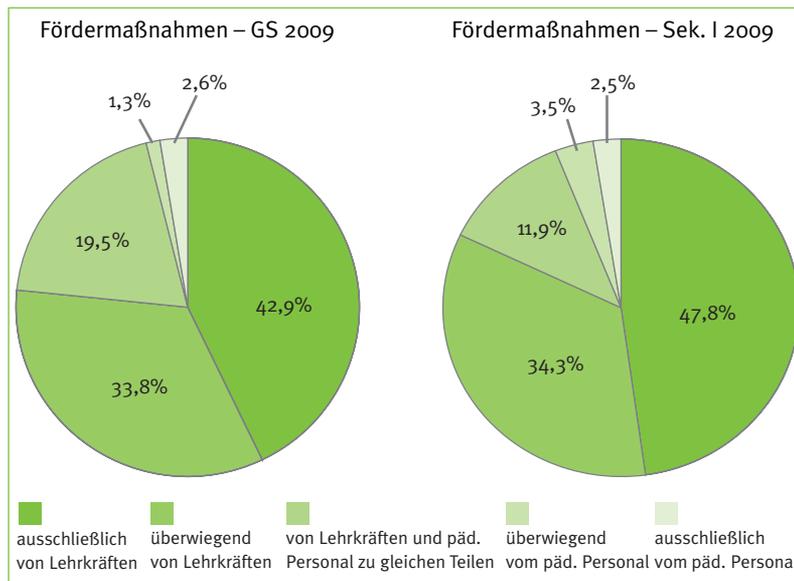
- vielfältige Möglichkeiten, Lern- und Förderumgebungen zu gestalten, z.B. durch andere methodische Herangehensweisen und weiteres Personal,
- besondere Rahmenbedingungen, z.B. Kleingruppen, weniger Zeit- und Leistungsdruck,
- neue Sichtweisen durch weiteres Personal,
- andere Beziehungsebene und Rollenwechsel bei Kindern und Lehrkräften,
- einen ganzheitlichen Blick auf die Schülerinnen und Schüler.

Zudem können bei den Angeboten die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Schülerinnen und Schüler besser berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 73 ff.).

### Lehrerbeteiligung an außerunterrichtlichen Förderangeboten

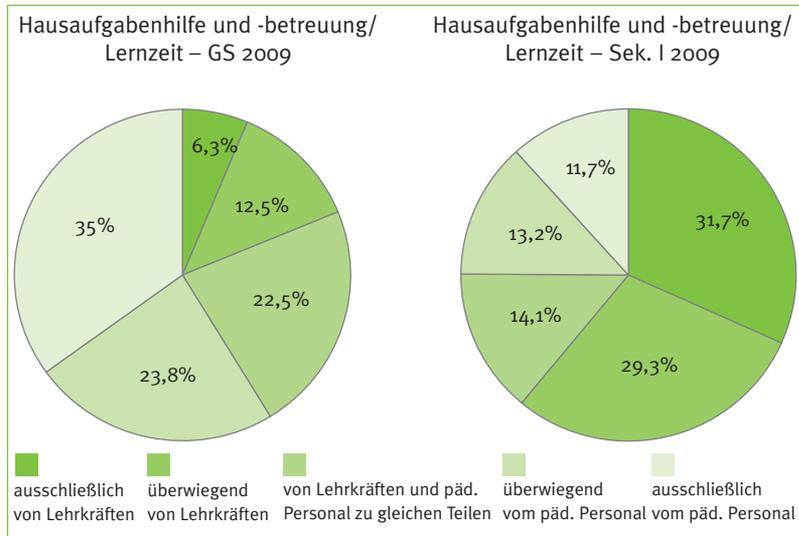
Befunde aus der StEG-Studie zeigen, dass Förderangebote (z. B. Lernförderung oder Methodentraining) 2009 sowohl an Grundschulen als auch an Sekundarstufenschulen hauptsächlich von Lehrkräften durchgeführt wurden. An Grundschulen stieg der Anteil der Schulen, an denen ausschließlich oder überwiegend Lehrkräfte Fördermaßnahmen durchführten, von 60,5 % im Jahr 2005 auf 76,7 % im Jahr 2009. An Sekundarstufenschulen zeigten sich keine größeren Veränderungen über die Zeit: Hier wurden auch 2005 bereits an knapp vier Fünfteln der Schulen Fördermaßnahmen ausschließlich oder überwiegend von Lehrkräften durchgeführt (2009: 82,1 %) (vgl. für 2009 Abb. 4). Offenbar versuchen die Schulen damit zunehmend, die fachliche Qualität der Förderung zu sichern.

Abb. 4: Fördermaßnahmen an Grundschulen (GS) und Schulen der Sekundarstufe I (Sek I) – Durchführendes Personal (2009)



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung; IFS-Sonderauswertung

Abb. 5: Hausaufgabenhilfe und -betreuung/Lernzeit an Grundschulen (GS) und Schulen der Sekundarstufe I (Sek I) – Durchführendes Personal (2009)



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung; IFS-Sonderauswertung

Bei der Hausaufgabenbetreuung sind dagegen deutliche Unterschiede zwischen Grund- und Sekundarstufenschulen zu erkennen: Während 2009 an einer Mehrheit der Sekundarstufenschulen die Hausaufgabenbetreuung ebenfalls ausschließlich oder überwiegend von Lehrkräften durchgeführt wurde, war an Grundschulen in den meisten Fällen hauptsächlich das weitere pädagogische Personal für die Hausaufgabenhilfe verantwortlich (vgl. für 2009 Abb. 5). 2005 war die Einbindung der Lehrkräfte in die Hausaufgabenbetreuung sogar noch etwas geringer, an 64,7 % der Schulen wurde überwiegend oder ausschließlich weiteres pädagogisches Personal eingesetzt (ohne Abbildung).

Die Begleitforschung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen zeigte für 2009 allerdings, dass der Schwerpunkt der Lehrerbeteiligung bei der Hausaufgabenbetreuung anders ausfiel: Etwa 58 % des Lehrerstundendepotats wurden in der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt, die verbleibenden



Stunden verteilen sich auf die Mitwirkung bei den außerunterrichtlichen Förderangeboten (36 %) sowie bei sonstigen Angeboten (8 %).

Insgesamt wirkten in 83 % der nordrhein-westfälischen Grundschulen Vertreter des Lehrerkollegiums und an 79 % der Schulen Erzieherinnen und Erzieher an der Hausaufgabenbetreuung mit. Sozial- und Diplompädagogen und -pädagoginnen (28 %) und externe Lehrkräfte (8 %) waren seltener in die Hausaufgabenbetreuung involviert. Nicht einschlägig qualifiziertes Personal wurde an 42 % der Schulen für die Hausaufgabenbetreuung eingesetzt, meistens jedoch in Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischen Fachpersonal und/oder Lehrkräften.

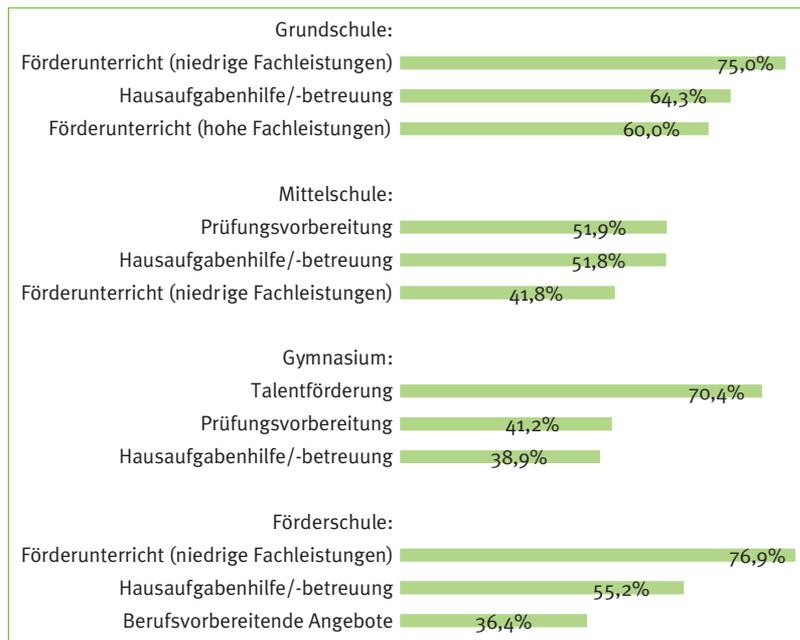
Neben der Hausaufgabenbetreuung arbeiteten Lehrkräfte an den untersuchten Schulen hauptsächlich noch in fächerspezifischen Förderangeboten mit, z. B. bei mathematischen Angeboten (an 46 % der Schulen) oder in allgemeinen oder speziell für Kinder mit Migrationshintergrund konzipierten Sprachangeboten (an 41 % bzw. 51 % der Schulen) (vgl. Schröder 2010, S. 47 f.).

Bei StEG zeigten fachbezogene Lernangebote an den Sekundarstufenschulen insgesamt eine etwas höhere Beteiligung von Lehrkräften als an Grundschu-

len. So gaben 2009 43,5 % der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass die fachbezogenen Projekte, AGs und Kurse an ihrer Schule überwiegend von Lehrkräften durchgeführt werden, an 20,5 % ausschließlich von Lehrkräften. An Grundschulen wurden fachbezogene Lernangebote 2009 mehrheitlich von Fach- und Lehrkräften zu gleichen Teilen (43,6 %) bzw. überwiegend von Lehrkräften durchgeführt (33,3 %) (Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung; IFS-Sonderauswertung).

Auch bei der Begleitforschung zur Förderrichtlinie in Sachsen zeigte sich eine hohe Beteiligung der Lehrkräfte bei der Durchführung von Förderangeboten an den untersuchten Ganztagschulen. 2007 lag der Anteil der Lehrkräfte durchschnittlich bei 83,5 %. Die Hausaufgabenbetreuung stellte in allen Schularten ein wichtiges Einsatzgebiet dar. Abbildung 6 zeigt die Angebote, an denen die Lehrkräfte 2007 jeweils am häufigsten beteiligt waren.

Abb. 6: *Beteiligungsquoten von Lehrkräften an Förderangeboten 2007*



Quelle: Lehmann 2011, S. 253, eigene Abbildung

### *Umsetzung von individueller Förderung in Unterricht und Angeboten*

Die Fach- und Lehrkräftebefragung im Rahmen der Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen ergab, dass individuelle Förderung von den meisten Befragten nach eigenen Angaben teilweise bis weitgehend umgesetzt wird. Dabei zeigte sich, dass verschiedene Aspekte der individuellen Förderung von den Lehr- und Fachkräften in den Freizeit- und Förderangeboten unterschiedlich stark realisiert werden:

- 72 % der Befragten berichteten 2008, dass sie gezielt auf Stärken einzelner Kinder eingehen. Ebenso viele gaben an, dass sie sich gelegentlich Zeit nehmen, um sich einzelnen Kindern zu widmen, wenn sie bei diesen besondere Schwierigkeiten feststellen.
- Förderaktivitäten, bei denen Kindern besondere Herausforderungen gestellt werden oder bei denen es darum geht, Talente einzelner Kinder zu fördern, führten dagegen nur knapp die Hälfte der Befragten durch.
- 70 % gaben an, dass sie die Vorlieben der Kinder nicht nur kennen, sondern auch ihr Angebot danach ausrichten, und etwa die Hälfte fühlt sich über die Lebenssituation der Kinder informiert (vgl. Haenisch 2010a, S. 95 ff.).

Einen wichtigen Ansatzpunkt für die Umsetzung von individueller Förderung stellt auch die Arbeit mit Diagnose- und Förderinstrumenten dar. Die Ergebnisse der Begleitforschung in Sachsen (vgl. Lehmann 2011) zeigten u. a., dass 2007 etwas mehr als die Hälfte der befragten Grund- und Förderschullehrkräfte sowie 30 % der Lehrkräfte an Mittelschulen und 42 % der Gymnasiallehrkräfte im Rahmen ihrer Förderangebote auf diagnostisches Material zurückgegriffen haben. Zudem gaben alle Grundschullehrkräfte und rund vier Fünftel der Förderschullehrkräfte an, in ihrer Förderpraxis Erfassungs- und Beobachtungsbögen zu verwenden, während dieser Anteil an Mittelschulen und Gymnasien nur bei ca. 20 % lag. Auch individuelle Förderpläne wurden von den Lehrkräften an Mittelschulen (29,4 %) und Gymnasien (35,7 %) seltener genutzt als an Grundschulen (100 %) und Förderschulen (92,9 %) (vgl. ebd., S. 251 f.).

Zudem führten die Lehrkräfte in Sachsen in Bezug auf die Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit der Lernenden im Unterricht nach eigenen Angaben folgende Methoden teilweise bis häufig durch:

Tab. 3: Umsetzung individueller Förderung im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte (2009)

	Mittelwert
<i>Ich gebe schwachen Schülern zusätzliche Unterstützung im Unterricht.</i>	4,0
<i>Ich achte darauf, dass alle Schüler den Unterrichtsstoff verstanden haben, bevor ich ein neues Thema beginne.</i>	4,0
<i>In meiner Unterrichtsgestaltung orientiere ich mich am Leistungsdurchschnitt.</i>	3,6
<i>Ich lasse schnellere Schüler schon zum Nächsten übergehen, wenn ich mit den langsameren Schülern noch übe oder wiederhole.</i>	3,4
<i>Ich lasse die Schüler in Gruppen oder allein an unterschiedlich schwierigen Aufgaben arbeiten.</i>	3,2
<i>Leistungsstarken Schülern gebe ich Extra-Aufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden.</i>	3,3
<i>Wenn Schüler etwas nicht verstanden haben, vergebe ich gezielt Zusatzaufgaben.</i>	3,1
<i>Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.</i>	3,2
<i>Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.</i>	3,0
<i>Ich gebe Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben.</i>	2,7
<i>1 = nie, 2 = selten, 3 = teilweise, 4 = häufig, 5 = immer</i>	

Quelle: Lehmann 2011, S. 256, Darstellung in abgewandelter Form

Die Grund- und Förderschullehrkräfte wiesen dabei deutlich höhere Werte auf, sodass vor allem an Mittelschulen und Gymnasien die individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht nach Einschätzung der Forscher noch ausbaubedürftig ist (vgl. ebd., S. 255 f.).

Bei der Studie „Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs“ (vgl. Kaufmann 2007) wurde deutlich, dass bei einem Großteil der befragten Lehrkräfte eine grundlegende Bereitschaft zur Öffnung und Individualisierung des Unterrichts vorhanden ist. Offene Unterrichtsformen, insbesondere der Werkstattunterricht<sup>5</sup>, wurden von den Lehrkräften dabei besonders hervorgehoben. Dabei offenbarten sich jedoch zum Teil Unterschiede zwischen den Grundprinzipien des Werkstattunterrichts und der tatsächlichen Unterrichtspraxis. Die befragten Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass sie die Erfordernisse eines Unterrichts, der auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist, und die Bedingungen für die praktische Umsetzung eines solchen Konzepts (z.B. einheitliche Bewertungsmaßstäbe für alle Kinder) als widersprüchlich empfinden (vgl. ebd., S. 46 ff., 153 ff.).

### *Förder- und Rollenverständnis*

In dem Forschungsprojekt „Individuelle Förderung in Ganztagschulen – Inwiefern gelingt sie bei Kindern in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen?“ (vgl. Maykus u.a. 2011) zeigte sich, dass Fach- und Lehrkräfte bei der Realisierung einer individuellen Förderpraxis vor allem auf Alltagstheorien zurückgreifen, die auf (Berufs-)Erfahrung aufbauen. Die systematische Analyse eines Problems (Welches Problem liegt vor? Wie kann es beschrieben, erklärt und bewertet werden? Wer kann es wie bearbeiten?), wissenschaftliche Erkenntnisse und Konzeptionen sowie Methodenkompetenz spielen im Alltagshandeln dagegen eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd., S. 132 f., 137).

Sowohl in als auch zwischen den Professionsgruppen zeigten sich dementsprechend deutliche Unterschiede im Verständnis von individueller Förderung. Bei den Akteuren lagen keine gemeinsamen, abgestimmten Normen oder

5 Der Werkstattunterricht stellt eine Form offenen Unterrichts dar, bei dem den Schülerinnen und Schülern mithilfe von Materialien und verschriftlichten Arbeitsaufträgen vielfältige und differenzierte Lernangebote – z. T. zur freien Wahl sowie zur individuellen und selbstständigen Bearbeitung – zur Verfügung gestellt werden (vgl. Wiater u. a. 2002, S. 13 ff.).

Standards vor, sodass teilweise auch die jeweiligen Interventionsziele und -formen voneinander abwichen. Die Kommunikation sowie die Weiterentwicklung und Evaluation des pädagogischen Handelns im Sinne einer professionellen Förderpraxis können dadurch erschwert werden (vgl. ebd., S. 133 ff.).

Abb. 7: Förder- und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte



Quelle: Maykus u. a. 2011, S. 134 f., eigene Darstellung

Abb. 8: Förder- und Rollenverständnis der Lehrkräfte



Quelle: Maykus u. a. 2011, S. 134 f., eigene Darstellung

Anhand der Interviews wurde weiterhin deutlich, dass Lehrkräfte oftmals einen eher leistungsorientierten und unterrichtsbezogenen Blick auf individuelle Förderung haben. Die Fachkräfte betonten dagegen ganzheitliche, alltags- und beziehungsorientierte sowie kommunikative Strategien der Förderung. Die individuelle, subjektorientierte pädagogische Arbeit stellt dabei auch das Ziel der Förderung dar (Individualität ermöglichen). Bei den Lehrkräften dient Individualisierung dagegen eher als Mittel, um bestimmte Lernerfolge zu erzielen, die oftmals an für alle Schülerinnen und Schüler gleiche Lernziele gekoppelt werden (vgl. Abb. 7 und 8).

Bei den Erklärungsmustern zur Heterogenität der Schülerschaft zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Professionen. Die Erklärungen waren jedoch vor allem defizitorientiert und von Zuschreibungen geprägt. So wurden Unterschiede in den Leistungen und Schwierigkeiten bei der Erreichung bestimmter Förderziele sowohl von den Lehr- als auch von den Fachkräften hauptsächlich auf individuelle Merkmale bzw. Entwicklungsdefizite der Kinder zurückgeführt, z. B. auf zu frühe Einschulung, Lernbehinderung, bestimmte Einstellungen oder Motivation (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der wechselseitigen Rollenerwartungen und -zuschreibungen zwischen Lehr- und Fachkräften zeigte sich in den Interviews, dass sich beide Gruppen in Bezug auf ihre Kompetenzen, Aufgabenbereiche und Rollen deutlich voneinander abgrenzen. Während viele Lehrkräfte ihre Hauptaufgabe und -kompetenz in der schulischen Förderung für fachliche Lernerfolge sehen, zeichnet sich das außerunterrichtliche Personal – laut Einschätzung der Lehrkräfte und der Fachkräfte selbst – vor allem durch seine sozialen Kompetenzen und seinen ganzheitlichen Blick auf die Schülerinnen und Schüler aus. Auch die Vermittlung von Sozialkompetenzen und ein stärkerer Einbezug der Familien in das Förderkonzept werden von beiden Gruppen eher dem Kompetenzbereich des außerunterrichtlichen Personals zugeordnet. Oftmals stimmt das jeweilige Selbst- und Fremdbild der unterschiedlichen Professionen nicht überein und es kommt zu Differenzen bei den wechselseitigen Rollenerwartungen (vgl. ebd., S. 134).

Ähnliche Unterschiede im Förderverständnis der Lehr- und Betreuungskräfte zeigten sich auch bei der Studie „Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs“. Während die befragten Lehrkräfte leistungsorientierte und kognitive Lern- und Fördereffekte betonten, sahen

die Betreuungskräfte ihren pädagogischen Auftrag hauptsächlich in der Umsetzung solcher Fördermöglichkeiten, die im Unterricht in den Hintergrund treten. Sie grenzten ihren pädagogischen Auftrag von der primär kognitiven Wissensvermittlung ab und rückten soziales Lernen sowie den Erwerb von Fähigkeiten und personalen Kompetenzen in den Vordergrund (vgl. Kaufmann 2007, S. 117 ff., 168). Die Unterschiede können aber freilich zu einer komplexeren Aufgabenerfüllung führen.

### *Gelingens- und Misserfolgsbedingungen für individuelle Förderung*

In dem Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“ (LUGS) wurde beobachtet, dass die Hausaufgabenbetreuung an den untersuchten Schulen oftmals nicht auf individuelle Förderung ausgerichtet ist und kaum für eine gezielte Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler genutzt wird (vgl. Kolbe u.a. 2007, S. 38 f.). Dabei können verschiedene Gründe eine Rolle spielen:

- fehlendes Fachpersonal,
- Überforderung bzw. nicht ausreichende Kompetenzen der Betreuungspersonen,
- zu wenig Zeit für einzelne Schülerinnen und Schüler bei großen Gruppen und
- mangelnde Differenzierung (vgl. ebd.; Breuer u. a. 2008, S. 187 f.).

Zudem zeigte sich, dass die Schulen auf Schwierigkeiten, wie Fehlzeiten einzelner Schülerinnen und Schüler oder Lärm während der Hausaufgaben- oder Förderstunden, oftmals mit Disziplinierungs-, Kontroll- oder Beschäftigungsmaßnahmen reagieren, statt Änderungen im methodisch-didaktischen Bereich vorzunehmen, wie z.B.

- Entwicklung sinnvoller und differenzierter Aufgabenstellungen,
- Umgestaltung von Lernarrangements,

- Überdenken des bisherigen Konzepts (vgl. ebd.; Fritzsche u.a. 2007, S. 10 f.).

Neben methodischen und didaktischen Überlegungen können auch organisatorische und strukturelle Aspekte bei der schuleigenen Förderpraxis eine Rolle spielen. Als problematisch bzw. erschwerend erwiesen sich bei der Studie „Individuelle Förderung in Ganztagschulen“ im Hinblick auf individuelle Förderung u.a.

- eine ungenügende Ressourcenausstattung (personell, räumlich, sächlich),
- zu große Gruppen- und Klassengrößen,
- Mangel an Zeit für Förderung und Kooperation,
- nicht ausreichende Qualifikationen bei einem Teil des außerunterrichtlichen Personals,
- fehlende Kompetenzen (u.a. im Umgang mit Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen und bzgl. Diagnostik) sowie
- keine oder unzureichende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, z.B. zu diagnostischen oder methodischen Grundlagen (vgl. Maykus u.a. 2011, S. 135 ff.).

Aus den Befunden der Studie können zudem weitere Ansatzpunkte für die erfolgreiche Umsetzung individueller Förderung abgeleitet werden, die sich vor allem auf konzeptionelle Aspekte beziehen:

- die gemeinsame Entwicklung und Verankerung eines Förderkonzepts,
- die Klärung der jeweiligen fachlichen Orientierungen, methodischen Vorgehensweisen und individuellen Kompetenzen der Beteiligten,
- die Erarbeitung von Konzepten und verbindlichen Regeln für die professioninterne und multiprofessionelle Zusammenarbeit,

- die inhaltliche Auseinandersetzung mit individueller Förderung als handlungsleitendes Konzept (vgl. Maykus u. a. 2011, S. 134, 137, 139 f.).

Ähnliche Anstrengungen erwiesen sich auch bei der Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen als förderlich bzw. hinderlich für die individuelle Förderung in Freizeit- und Förderangeboten. Absprachen mit Eltern, die Reflexion der durchgeführten Angebote und die Bereitschaft, pädagogische Ansätze zu erproben und Ergebnisse zu überprüfen, sind hier zusätzliche Aspekte (vgl. Haenisch 2010a, S. 104 ff.).

Im Rahmen der Begleitforschung wurde zudem analysiert, welche Kompetenzen und Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte für die erfolgreiche Bewältigung der verschiedenen Aufgaben und Anforderungen in den Ganztagsangeboten eine Rolle spielen. Die folgenden Qualifikationsaspekte stehen den Analysen zufolge mit der Umsetzung von individueller Förderung in Zusammenhang (Auswahl):<sup>6</sup>

- Gruppenprozesse differenziert organisieren und gestalten sowie alle Kinder in die Gruppe integrieren,
- Schwierigkeiten und Bedürfnisse einzelner Kinder erkennen und darauf eingehen,
- Kindern helfen, selbstständig arbeiten zu lernen,
- Angebote situativ an den Interessen der Kinder orientieren und Angebote auswählen, die der jeweiligen Altersgruppe angemessen sind,
- Kinder für neue Inhalte/Themen interessieren,
- leistungsstärkeren Kindern Möglichkeiten zum Weiterlernen bieten,
- die Entwicklung von Kindern beobachten und dokumentieren,

<sup>6</sup> Dabei ist zu beachten, dass die Angaben zur Umsetzung der genannten Qualifikationen sowie der individuellen Förderung auf Selbsteinschätzungen bzw. Angaben der Fach- und Lehrkräfte beruhen.

- den Tages-/Wochenablauf planen,
- die eigene Arbeit reflektieren und analysieren (vgl. ebd., S. 106 ff.).

Ein Aspekt, der bei der Umsetzung von individueller Förderung ebenfalls bedacht werden sollte, ist die mögliche Stigmatisierung einzelner Schülerinnen und Schüler. Wie schon in Bezug auf die Zusammensetzung von Lerngruppen, offenbarten die Ergebnisse der Studie „Individuelle Förderung in ganztätig organisierten Schulformen des Primarbereichs“ auch hinsichtlich des Förderunterrichts gewisse Stigmatisierungsprobleme. Während die befragten Lehrkräfte Abwehrhaltungen der Lernenden gegen den Förderunterricht hauptsächlich auf mangelnde Motivation zurückführten, gaben Eltern und Kinder an, den Förderunterricht außerhalb der Klassengemeinschaft als stigmatisierend und belastend wahrzunehmen. Die Forscher leiten aus diesem Befund die Empfehlung ab, stärker Möglichkeiten individueller Förderung im Rahmen des regulären Unterrichts zu fokussieren. Dabei spielt jedoch die Frage nach ausreichenden personellen Ressourcen eine große Rolle: Die Lehrkräfte fühlten sich nach eigenen Angaben mit der Umsetzung individueller Förderkonzepte im Unterricht ohne eine zweite pädagogische Kraft überfordert. Die Aufstockung personeller Ressourcen wird daher als dringend erforderlich erachtet, um eine in den Unterricht integrierte individuelle Förderung umsetzen zu können (vgl. Kaufmann 2007, S. 18 ff., 159 ff.).

Als eine wichtige Bedingung für die elterliche Akzeptanz pädagogischer Interventionsvorschläge oder Ansätze der Lehr- und Betreuungskräfte (z. B. zur Funktion von Hausaufgaben), hat sich in der Untersuchung die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern erwiesen. Die individuelle Lern- und Fördersituation eines Kindes sollte daher in Elterngesprächen mit einem ganzheitlichen Blick auf das Kind thematisiert werden. Förderpläne, die der Dokumentation und Planung der individuellen Lernentwicklung eines Kindes dienen, können dabei als Gesprächsleitfaden hinzugezogen werden (vgl. ebd., S. 88 ff., 165 ff.).

## 1.4 Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zur Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten aus zwei Studien vorgestellt. Neben Befunden zur Umsetzung von Verzahnung aus Sicht der Beteiligten (Schulleitung, Kooperationspartner, Fach- und Lehrkräfte) werden auch Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen dargestellt und mögliche Verzahnungsansätze angeführt.

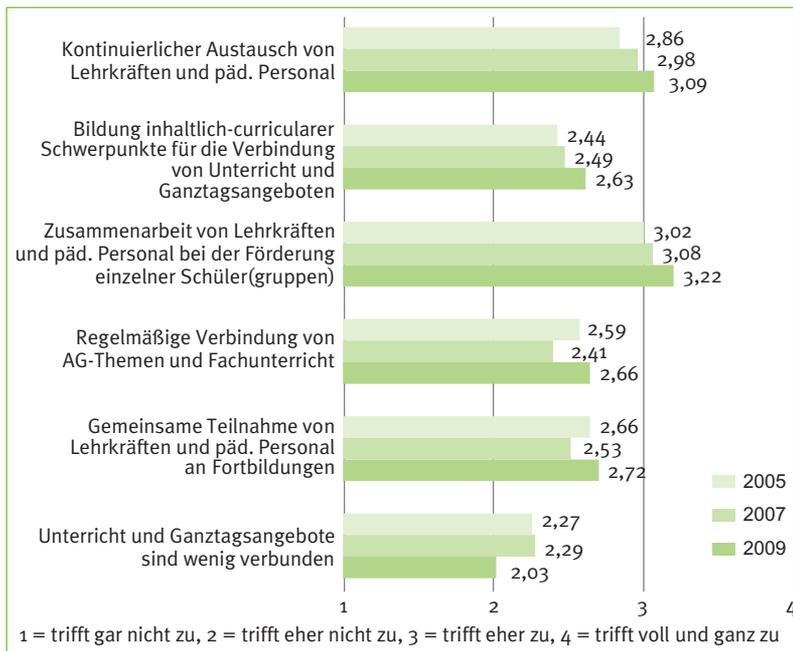
### *Verzahnung aus Sicht der Schulleitung*

Bei der StEG-Untersuchung zeigte sich, dass die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen sowohl an Grundschulen als auch an Schulen der Sekundarstufe I zu allen drei Messzeitpunkten im Durchschnitt nicht sehr stark ausgeprägt war (vgl. Abb. 9 und 10).



An Grundschulen bestand insgesamt eine stärkere Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten als an Schulen der Sekundarstufe I. Zwischen 2005 und 2009 nahm die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten in allen Bereichen zu, auch wenn in einigen Bereichen 2007 zunächst leichte Rückgänge zu verzeichnen waren.<sup>7</sup>

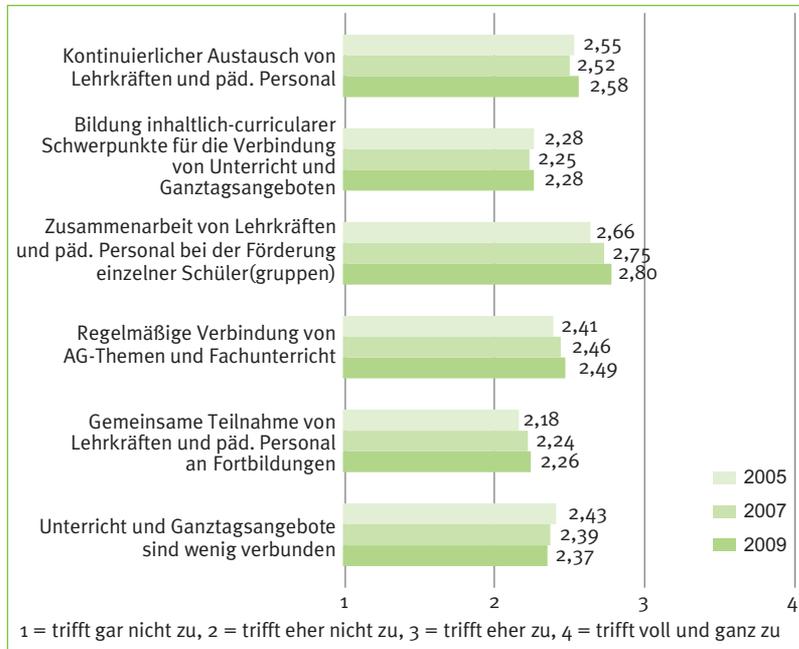
Abb. 9: Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsangeboten – Grundschule



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005–2009; IFS-Sonderauswertung

<sup>7</sup> Bei dem Item „Unterricht und Ganztagsangebote sind wenig verbunden“ ist zu beachten, dass – im Gegensatz zu den anderen Items – niedrigere Werte ein höheres Maß an Verknüpfung bedeuten.

Abb. 10: Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen – Sek. I



Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2005–2009; IFS-Sonderauswertung

### Verzahnung aus Sicht der Kooperationspartner, Fach- und Lehrkräfte

Die Befragung der Kooperationspartner im Rahmen von StEG bestätigt die bereits aufgeführten Befunde (vgl. Arnoldt 2011b). 2005 wiesen aus Sicht der Kooperationspartner 60,6 % der Kooperationen keinerlei Verbindung zwischen Angebot und Unterricht auf, 2009 betrug dieser Anteil 56,2 %. Die Intensität der Verknüpfung zwischen Unterricht und Angeboten wurde mit Hilfe eines

Index gemessen, der die vier erfragten Abstimmungsmöglichkeiten<sup>8</sup> zusammenfasst (1 = keinerlei Verbindung, 2 = maximale Verbindung). Mit Werten zwischen 1,29 (2005) und 1,34 (2009) konnte nur eine geringe Intensität der Verbindung zwischen Unterricht und Angeboten festgestellt werden (vgl. ebd., S. 101 f.).

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum offenen Ganzttag im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen wurden die Lehr- und Fachkräfte zur Verzahnung zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung sowie zwischen Unterricht und den Freizeit- und Förderangeboten befragt (vgl. Haenisch 2010a). Dabei zeigte sich, dass die verschiedenen Verzahnungsaktivitäten 2008 unterschiedlich stark verbreitet waren:<sup>9</sup>

- 74 % der pädagogischen Kräfte in den Freizeit- und Förderangeboten gaben an, dass sie Beobachtungen über einzelne Kinder an die Lehrkräfte weitergeben.
- 63 % der Hausaufgabenkräfte haben Kontakt zu den Lehrkräften aufgenommen, um diesen schriftliche Rückmeldungen über einzelne Kinder zu geben.
- 52 % der Lehrkräfte haben den Hausaufgabenkräften Hinweise gegeben, worauf bei einzelnen Kindern besonders zu achten ist.
- 50 % der Hausaufgabenkräfte fragten bei Lehrkräften nach, was diese konkret von der Hausaufgabenbetreuung erwarten.
- 50 % des Personals in den Freizeit- und Förderangeboten trafen Absprachen mit den Lehrkräften über konkrete Fördermaßnahmen für einzelne Kinder (vgl. ebd., S. 80 f., 97 f.).

Demgegenüber waren die gemeinsame Vorbereitung von Themen, eine Vertiefung der Unterrichtsinhalte in den Angeboten sowie die Zusammenarbeit

8 Die vier Abstimmungsmöglichkeiten waren: „Keinerlei Verbindung“; „Das Angebot ist thematisch auf den Unterricht abgestimmt“; „Das Angebot wird im Unterricht vor- und nachbereitet“; „Das Angebot ist Bestandteil des Unterrichts“.

9 Dabei ist zu beachten, dass die Angaben keine Aussagen zur Häufigkeit oder Intensität der Verknüpfung zulassen.

mit Lehrkräften in schulinternen Arbeitskreisen jeweils nur etwa bei einem Fünftel der Befragten anzutreffen (vgl. ebd., S. 97 f.).

Zudem berichteten lediglich 18 % der Lehrkräfte, dass die Kinder ihre Aktivitäten aus dem außerunterrichtlichen Bereich im Unterricht vorstellen, und 9 % gaben an, dass ihr Unterricht auf die Aktivitäten der Freizeit- und Förderangebote Bezug nimmt (vgl. ebd., S. 111).

### *Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen für Verzahnung*

Bei der StEG-Studie zeigte sich für den Primarbereich, dass der 2005 erreichte Entwicklungsstand in der konzeptuellen Verknüpfung von zwei Faktoren abhängig war:

- Ein höheres Aufkommen an Start- und Entwicklungsproblemen im Ganztagsbetrieb wirkte sich negativ aus.
- Ein verstärkter Einsatz systematischer Verfahren der Qualitätsentwicklung hatte einen positiven Effekt.

Zudem wiesen offene Grundschulen 2005 eine geringere Verknüpfung von Unterricht und Angeboten auf. 2007 und 2009 ließen sich jedoch keine Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen<sup>10</sup> und der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen an Grundschulen nachweisen (vgl. Spillebeen u.a. 2011, S. 133).

An Sekundarstufenschulen hatten 2005 drei Schulentwicklungsvariablen einen positiven Einfluss auf die konzeptionelle Verknüpfung:

- die Intensität der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (Anwendung systematischer Schulentwicklungsverfahren),

<sup>10</sup> Folgende Variablen wurden untersucht: Schulentwicklungsaktivitäten (z.B. Entwicklung des Ganztagssschulkonzepts), systematische Maßnahmen zur Schul- und Qualitätsentwicklung, Start- und Entwicklungsprobleme, Inanspruchnahme bzw. Nützlichkeit externer Unterstützung, Zufriedenheit mit Ressourcen (vgl. Spillebeen u.a. 2011, S. 122 f.).

- die Zufriedenheit der Schulleitung mit vorhandenen Ressourcen (konzeptgerechte Ausstattung),
- die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität der Entwicklungsmaßnahmen (Schulentwicklungsaktivitäten).

Größere Ganztagschulen zeigten 2005 eine geringere konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, wohingegen Schulen, die 2005 auf eine längere Ganztags Erfahrung zurückblickten, über ein höheres Maß an konzeptioneller Verknüpfung verfügten. Gymnasien sowie Sekundarstufenschulen, die einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufwiesen, entwickelten sich bis 2007 hinsichtlich der konzeptionellen Verbindung nachteiliger. Die übrigen Variablen hatten keinen signifikanten Effekt auf die Entwicklung der konzeptionellen Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen bis 2007 bzw. 2009 (vgl. ebd., S. 133 ff.).

Auf Grundlage der Ergebnisse der Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen konnten Gelingensbedingungen für die inhaltliche Verknüpfung zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung sowie zwischen Unterricht und den Freizeit- und Förderangeboten identifiziert



werden, die Anregungen für die Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebotselementen liefern können<sup>11</sup> (vgl. Beher u. a. 2007, S. 106 ff.).

*An Schulen, die eine engere **Verknüpfung zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung** aufwiesen, waren die folgenden Merkmale häufiger anzutreffen (Auswahl):*

- *Zuständigkeit der Schulleitung für den Personaleinsatz und die Fachaufsicht über das außerunterrichtliche Personal*
- *Durchführung der Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte*
- *Teaminterne Erarbeitung eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts und Entwicklung von Förderplänen (pädagogisches Personal)*
- *Offizielle Sitzungen zwischen Lehr- und Fachkräften*
- *Gespräche der Schulleitungen mit den pädagogischen Mitarbeitern (Fokus auf fachlichen Aspekten und Kooperation)*

Sowohl bei der Verknüpfung zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung als auch bei der Verzahnung von Unterricht und Freizeit- und Förderangeboten wirkten sich zudem ein höheres Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals<sup>12</sup> sowie eine stärker ausgeprägte Kooperation zwischen den Beteiligten positiv auf die Verzahnung aus. Weiterhin zeigte sich eine engere Verzahnung an Schulen, an denen das Personal an der Durchführung schulischer Veranstaltungen beteiligt war und sich stärker als Teil der Schulgemeinschaft fühlte.

<sup>11</sup> Dazu wurden Schulen, bei denen der unterrichtliche und außerunterrichtliche Bereich schon stärker miteinander verknüpft war, mit jenen Schulen verglichen, bei denen die Verzahnung von Vor- und Nachmittag noch nicht weit vorangeschritten war.

<sup>12</sup> Dabei handelt es sich um eine Selbsteinschätzung der eigenen Qualifikation hinsichtlich verschiedener Aufgaben, z. B. bei der Unterstützung von Kindern mit Lernschwierigkeiten.

*Folgende Merkmale waren häufiger an Schulen zu beobachten, an denen die **Verzahnung von Unterricht und Freizeit- und Förderangeboten** stärker ausgeprägt war (Auswahl):*

- *Fokussierung von pädagogischen Intentionen bei der Umwandlung in eine offene Ganztagschule (z. B. bessere Möglichkeiten zur individuellen Förderung)*
- *Stärkere Öffnung für außerschulische Lernorte*
- *Höhere professionelle Orientierung der pädagogischen Kräfte (z. B. Orientierung an pädagogischen Konzepten, frühzeitige Planung der Aktivitäten)*

### **Verzahnungsansätze**

Im Rahmen einer Teilstudie der Begleitforschung zum offenen Ganztag im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen hat Haenisch darüber hinaus Ansätze zur Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in elf ausgewählten Grundschulen untersucht.<sup>13</sup> Dabei stand die Frage im Vordergrund, welche Formen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in der Praxis vorkommen.

Für die Entwicklung von Verzahnungsaktivitäten werden von dem Autor vor allem drei Aspekte als maßgeblich angesehen:

- die Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften,
- eine Konzeption, die im Schulprogramm oder in einem eigenen Leitbild Ausdruck findet,
- ein Ziel, das der Zusammenarbeit zugrunde liegt (vgl. Haenisch 2009, S. 8 f.).

<sup>13</sup> Dabei ist zu beachten, dass für die Untersuchung Schulen ausgewählt wurden, die seit mindestens vier Jahren offene Ganztagschulen waren und die einen hohen Entwicklungsstand in Bezug auf die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften, das Ausmaß der Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten und die Ausprägung individueller Förderaktivitäten aufwiesen. Für die Auswahl der Schulen wurden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung aus dem Jahr 2005 genutzt (vgl. Beher u.a. 2007).

Bei der Studie wurde deutlich, dass es eine große Vielfalt möglicher Verzahnungsansätze zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung bzw. zwischen Unterricht und Freizeit- und Förderangeboten gibt (vgl. ebd., S. 12 ff.). In der nachfolgenden Tabelle sind ausgewählte Verzahnungsansätze aufgeführt, die als Anregungen für die eigene Kooperationspraxis dienen können (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Verzahnungsansätze

<b>Verzahnungsansätze zwischen Unterricht und Freizeit- und Förderaktivitäten</b>	<b>Verzahnungsansätze zwischen Unterricht und Hausaufgabenbetreuung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Themen des Unterrichts</b> (Veranschaulichung oder Ergänzung, z. B. an außerschulischen Lernorten)</li> <li>• <b>Schulprogramm</b> (z. B. Umsetzung eines Schwerpunkts im Unterricht und den außerordentlichen Angeboten)</li> <li>• <b>Projekte</b> (z. B. Verknüpfung von schulbezogenen Projekten und AGs)</li> <li>• <b>Materialien</b> (z. B. Bücherkisten im Gruppenraum zu Themen des Unterrichts)</li> <li>• <b>Förderaktivitäten</b> bei einzelnen Kindern (z. B. wechselseitige Rückmeldungen, gemeinsame Erstellung von Förderplänen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mündliche/schriftliche Kommunikation</b> (z. B. Gespräche über einzelne Kinder, Mitteilungsheft)</li> <li>• <b>Förderansätze</b> bei einzelnen Kindern (Lehrkräfte geben z. B. Materialien zur Förderung in die Hausaufgabenbetreuung)</li> <li>• <b>Organisatorische und koordinative Verzahnung</b> (z. B. Begleitung einer Hausaufgabengruppe über mehrere Jahre hinweg; Ganztagskoordinatoren als Vermittlungspersonen)</li> <li>• <b>Hausaufgabenbetreuung durch die Lehrkräfte</b> (besserer Einblick in Schwierigkeiten bei der Umsetzung)</li> </ul>

Quelle: Haenisch 2009, S. 12 ff., eigene Darstellung/Auswahl

Auch schulische Gremien können für die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angebotselementen genutzt werden, etwa:

- Ganztags als Tagesordnungspunkt in Lehrerkonferenzen (z.B. Bericht über Aktivitäten, Absprachen zur Verzahnung)
- Regelmäßige Treffen zwischen Lehr- und Fachkräften (Austausch z. B. über einzelne Kinder oder Förderpläne)
- Absprachen in Jahrgangsteamsitzungen (Fachkräfte können z.B. erfahren, was thematisch geplant ist)
- Steuergruppen (Mitarbeit der Ganztagsleitung in der Schul-Steuergruppe oder Einrichtung einer Steuergruppe speziell für den Ganztags)

Als förderliche Bedingungen für Verzahnung wurden in den Interviews u. a. folgende Punkte genannt (vgl. ebd., S. 22 ff.):

#### **Förderliche Bedingungen für Verzahnung**

- *Gegenseitige Hospitationen*
- *Mitarbeit von Lehrkräften in den außerunterrichtlichen Angeboten*
- *Ausreichende zeitliche Ressourcen*
- *Regelmäßiger (formeller und informeller) Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften*
- *Klassen mit großen Schüleranteilen im offenen Ganztags/in Ganztagsklassen*
- *Ansprüche/Kriterien bei der Auswahl externer Angebote entsprechend der Ziele und Schwerpunkte der Schule*
- *Gemeinsame Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften*

## 2. Kooperationen – Wie gelingt multiprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagschulen?

Die Öffnung der Schule nach außen stellt einen wesentlichen Aspekt ganztägiger Bildung dar. Durch sie soll der Lebensweltbezug verstärkt, die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt sowie die Förderung von Lernchancen durch differenzierte Lernzugänge und Lernwege verstärkt werden (vgl. Holtappels 1994, S. 135). Dafür sind Kooperationen mit außerschulischen Partnern aus Vereinen, Verbänden, Institutionen und mit Einzelpersonen unumgänglich; zumal die Schule aufgrund fehlender personeller und finanzieller Ressourcen zur Erfüllung dieser (erweiterten) Aufgaben allein nicht in der Lage ist (vgl. Kamski 2011, S. 65).

Neben dem Zusammenwirken von einzelnen Schulen mit außerschulischen Partnern rücken dabei sogenannte Bildungslandschaften immer stärker in den Fokus (vgl. ebd., S. 66). Diese vereinen „Konzepte zur Mitgestaltung von Bildung in der Region, die auf der Kooperation und Vernetzung vieler Akteure beruhen und Kinder und Jugendliche mit ihren Bildungsverläufen in den Mittelpunkt stellen“ (Fischer 2010, S. 9).

Darüber hinaus ist auch die innerschulische Kooperation – hier verstanden als Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitung und weiterem pädagogisch tätigen Personal – für Ganztagschulen von besonderer Bedeutung. Durch die Beschäftigung verschiedener Personen mit oder ohne pädagogischen Abschluss, die haupt-, nebenberuflich oder ehrenamtlich Förder-, Freizeit- oder Betreuungsangebote durchführen, besteht an Ganztagschulen eine stärkere Notwendigkeit zur multiprofessionellen Kooperation (vgl. Steiner 2010).

Neben bestimmten Rahmenbedingungen (z.B. Kommunikations- und Partizipationsstrukturen) spielen u.a. Rollenerwartungen und -zuschreibungen sowie die Kooperationsmotive und -ziele der Akteure sowohl bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern als auch bei der innerschulischen Kooperation an Ganztagschulen eine wichtige Rolle.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Forschungsbefunde zur Kooperation mit außerschulischen Partnern dargestellt. Anschließend werden im Teilkapitel 2.2 zentrale Ergebnisse zur innerschulischen Kooperation an Ganztags-schulen referiert.

## 2.1 Kooperation mit außerschulischen Partnern

In diesem Teilkapitel wird zunächst auf die quantitative Entwicklung der Kooperation von Ganztags-schulen mit außerschulischen Partnern eingegan-gen. Daraufhin wird aufgezeigt, mit welchen externen Partnern Schulen zusammenarbeiten und auf welche Weise die Auswahl dieser Partner erfolgt. Ferner werden die unterschiedlichen Erwartungen thematisiert, die mit der Kooperation verbunden sind sowie Befunde zur Einbindung der externen Kooperationspartner in das Schulleben dargelegt. Danach werden die Kom-munikation zwischen den Beteiligten sowie die Selbst- und Fremdwahrneh-mung der externen Partner behandelt, bevor das Teilkapitel mit einer Auflis-tung von Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern abschließt.

### *Kooperation mit außerschulischen Partnern – Quantitative Entwicklung*

Die StEG-Untersuchung konnte aufzeigen, dass sowohl der prozentuale Anteil der Ganztags-schulen mit Kooperationspartnern als auch die Anzahl der Kooperationspartner pro Schule im Laufe des Untersuchungszeitraums (2005–2009) zugenommen hat (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: *Quantitative Entwicklung der Kooperationen von Ganztags-schulen (GTS) mit außerschulischen Partnern*

<b>Anteil der GTS mit Kooperations-partnern in Prozent</b>	<b>Anzahl der Kooperationspartner pro Schule (Mittelwerte)</b>
2005: 70,9	2005: 4,58
2007: 85,1	2007: 5,72
2009: 86,9	2009: 6,20
n = 275	n = 180

Quelle: Arnoldt 2011a, S. 318

Folgende Unterschiede konnten im Hinblick auf die quantitative Entwicklung beobachtet werden:

- Im Ausgangsjahr (2005) kooperierten Ganztagschulen eher mit externen Partnern, wenn sie über weniger Ganztagschulerfahrung verfügten und in offener Form organisiert waren.
- Zwischen den Jahren 2007 und 2009 entwickelte sich der Anteil von Schulen mit Kooperationspartnern an gebundenen Ganztagschulen – unabhängig von der Ganztagschulerfahrung – stärker als an offen organisierten Schulen.
- Ganztagschulen kooperierten bei einer größeren Anzahl von Ganztagschülerinnen und -schülern eher mit externen Partnern.
- 2005 zeigte sich bei Gymnasien tendenziell ein geringerer Anteil an Schulen mit Kooperationspartnern, in den Folgejahren der Erhebung (2007 und 2009) stieg der Anteil jedoch umso stärker an.
- Schulen in den neuen Bundesländern sowie Schulen mit mehr Ganztagschulerfahrung verzeichneten einen höheren Ausgangswert bei der Anzahl der Partner. Im Vergleich zu anderen Gruppen waren jedoch keine Unterschiede in der Steigerung zu erkennen.
- Bezüglich der Angebotsbreite und der Anzahl der außerschulischen Partner lässt sich keine Verbindung herstellen. Ein möglicher Grund wird in diesem Zusammenhang in dem unterschiedlichen Kooperationsumfang einzelner Partner vermutet (vgl. Arnoldt 2011a, S. 318 f.).

Neben dem Anstieg der Zusammenarbeit von Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern zeigte sich zudem eine hohe Fluktuation: Nur knapp ein Drittel der Kooperationspartner wurde von den Schulen zu jedem der drei Messzeitpunkte als Partner genannt (vgl. ebd., S. 317).

Auch die wissenschaftliche Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ergab, dass die Anzahl der Kooperationspartner pro Schule anstieg: Kooperierten die befragten Schulen im Jahr 2008 mit durchschnittlich 2,3 externen Partnern, stieg der Anteil im Folgejahr auf 2,5 an.

Auch hier zeigte sich, dass die Zahl der Partner unverkennbar mit der Zahl der Ganztagskinder zunahm. Darüber hinaus verzeichneten Schulen in größeren Kommunen und solche, die bereits über einen längeren Zeitraum einen OGS-Betrieb anboten, eine höhere Anzahl an Kooperationspartnern<sup>14</sup> (vgl. Schröder 2010, S. 31).

### *Mit welchen Partnern kooperieren Schulen?*

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen konnte zeigen, dass sowohl in Grund- als auch in Sekundarstufenschulen Sportvereine, die Kinder- und Jugendhilfe sowie Organisationen, Institutionen und Vereine, die kulturelle Bildung vermitteln, zu den wichtigsten Gruppen außerschulischer Partner gehören (vgl. Tab. 6).



<sup>14</sup> Mit außerschulischen Kooperationspartnern sind im Rahmen dieser Studie „diejenigen Institutionen und Organisationen gemeint, die einzelne, zeitlich umgrenzte Kurse oder AGs an den Ganztagschulen anbieten“ (Schröder 2010, S. 28).

Tab. 6: Kooperationspartner der Ganztagschulen

<b>Kooperationspartner der Ganztagschulen – Anteile der wichtigsten Gruppen außerschulischer Partner</b>		
% der Schulen, die mit ... kooperieren		
<b>Grundschule</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>
Sport	76,6	85,1
Kinder- & Jugendhilfe <sup>15</sup>	54,4	65,8
Kulturelle Bildung <sup>16</sup>	55,7	64,8
% der Schulen, die mit ... kooperieren		
<b>Sekundarstufe I</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>
Sport	69,3	70,5
Kinder- & Jugendhilfe	54,1	58,7
Kulturelle Bildung	50,5	53,6

Quelle: StEG-Konsortium 2010b

Die Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen bestätigt, dass Sportvereine oder Sportverbände mit Abstand die häufigsten externen Kooperationspartner sind. An zweiter Stelle stehen Musikschulen, danach Bibliotheken und Stadtbüchereien (vgl. Schröder 2010, S. 28).

Die Studie „Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern“ fand heraus, dass für Schulen die pädagogische Qualifikation eine eher untergeordnete Rolle bei der Auswahl der außerschulischen Kooperationspartner spielte (vgl. Jerzak & Laskowski 2010). Vielmehr konzentrierten sie sich auf Erfahrungen hinsichtlich pädagogischer Kenntnisse und Fähigkeiten und die Erprobung der Zusammenarbeit.

15 „Jugendhilfe“ ist die Zusammenfassung von Jugendamt, Jugendzentrum, Jugendsozialarbeit, Hort, Wohlfahrtsverbänden.

16 „Kulturelle Bildung“ ist die Zusammenfassung von Kunst- und Musikschulen, kulturellen Institutionen (Bibliothek, Theater, Museum) und kulturellen Vereinen.

Zudem wurden im Rahmen der Studie zwei unterschiedliche Herangehensweisen bei der Auswahl der externen Partner identifiziert: Zum einen suchten Schulen gezielt nach Personen/Partnern für Angebote, die sie selbst im Vorfeld entwickelt haben; in diesem Fall sind die Partner kaum an der Entwicklung bzw. Zusammenarbeit beteiligt. Zum anderen sind Schulen offen und neugierig, wenn Ideen und Angebote von Externen an sie herangetragen werden (vgl. ebd., S. 71 f.). Letzteres wird von der „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ (StuBSS) bestätigt: Die Auswahl von außerschulischen Partnern durch die Schule ist oft an zufällig auftretende, situative Momente in der Organisation des Ganztags gebunden (vgl. Laging 2010, S. 81).

### *Erwartungen an die Kooperation*

Mit der Frage, welche Erwartungen seitens der Schule, aber auch seitens der außerschulischen Partner mit der Kooperation verbunden sind, hat sich u. a. die Studie „Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagsangeboten“ befasst (vgl. Baumheier & Fortmann 2011):



### **Erwartungen ...**

#### **... der Schule an Kooperation:**

- Realisierung eines vielfältigen Angebots für eine zielgerichtete Förderung der Schülerinnen und Schüler
- Nutzung von außerschulischen Kompetenzen zur Entlastung und Unterstützung der eigenen Institution
- Verbesserung des Images der Schule/Steigerung der Attraktivität (durch Erweiterung des Angebotsspektrums)

#### **... der außerschulischen Partner an Kooperation:**

- Stärkung der Kompetenzen der Kinder
- Erweiterung von Lern- und Erfahrungszusammenhängen
- Einflussnahme auf „verschulte“ Lernprozesse (insbesondere bei Jugendhilfeträgern)

#### **... beider Seiten an Kooperation:**

- Ressourcenbündelung
- Gegenseitige Beratung und Unterstützung
- Zugang zu Informationen
- Einsparung von Kapazitäten

(vgl. Baumheier & Fortmann 2011, S. 174 f.)

Entsprechend der genannten Erwartungen identifizierte die Studie Kooperationsformen, denen jeweils eine unterschiedliche Zielsetzung zugrunde liegt (vgl. Abb. 11):

Abb. 11: Formen und Zielsetzungen der außerschulischen Kooperation

<b>Kooperation zur Gestaltung des Schulalltages</b>	<b>Kooperation zur Erleichterung von Übergängen</b>
<i>Kooperationen im Handlungsfeld „Schulalltag“ zielen auf die Erweiterung schulischer Angebote, z. B. durch Arbeitsgemeinschaften oder den Besuch außerschulischer Lernorte.</i>	<i>Im Mittelpunkt des Handlungsfelds „Übergänge“ steht die Gestaltung kohärenter Bildungsketten.</i>
<b>Kooperationen zur Einzelfallunterstützung</b>	<b>Kooperationen zur Stadtteilarbeit</b>
<i>Bei der „Einzelfallunterstützung“ stehen Kooperationen zur gezielten Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf oder familiären Problemen im Vordergrund.</i>	<i>Im Handlungsfeld „Stadtteilarbeit“ liegt der Schwerpunkt auf der gemeinsamen Organisation einer niederschweligen Angebotsstruktur, die zur Aufwertung des Stadtteils und der Einbindung von Eltern in Bildungsprozessen beiträgt.</i>

Quelle: Baumheier & Fortmann 2011, S. 174, eigene Darstellung

Darüber hinaus identifizierte die Studie „Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern“, dass für die kooperierenden Organisationen wie (Sport-)Vereine, Musikschulen und kommunale Einrichtungen insbesondere die Möglichkeit der Kundenakquise bzw. der Bekanntmachung der eigenen Angebote im Zentrum steht (vgl. Jerzak & Laskowski 2010).

Die Schulen wollen mit der Nutzung der außerschulischen Angebote (über die genannten Aspekte hinaus)

- die Stärkung ihres Profils,
- eine Verbesserung des Schulklimas
- sowie die Verbesserung der Leistungen und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erreichen (vgl. ebd., S. 21, 72).

### *Einbindung der außerschulischen Partner*

Der Frage, wie außerschulische Partner in das Schulgeschehen eingebunden werden, ging u.a. die StEG-Studie nach. Sie konnte z.B. zeigen, dass die Teilnahme von außerschulischen Partnern an schulischen Konferenzen (mit 15 % im Jahr 2009) eher eine Ausnahme darstellte (2005: 16 %). Am häufigsten nahmen Kooperationspartner, die der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet werden können, an den Schul- und Lehrerkonferenzen teil (vgl. Arnoldt 2011a, S. 320).

Ebenso waren gemeinsame Fortbildungen von Schule und Kooperationspartnern mit 11 % (2005) bzw. 13 % (2007) eher eine Seltenheit (vgl. ebd., S. 321). Dies bestätigt auch die Studie „Lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“: Bezüglich der Arbeit in multiprofessionellen Teams seien flächendeckende Fortbildungs- und Implementierungsaktivitäten nicht erkennbar (vgl. Bradna & Stolz 2011, S. 152). Zwar sei die Bereitschaft zur Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen groß, jedoch verhindere die hohe Arbeitsbelastung die faktische Teilnahme (vgl. ebd., S. 151). Auch an der Entwicklung des Schulprogramms oder an der Konzeption des Ganztags ist mit 12 % bzw. 18 % nur ein geringer Teil der Kooperationspartner beteiligt (vgl. Arnoldt 2011a, S. 323).

Schriftlich festgehaltene Kooperationsverträge haben im Jahr 2009 60 % der Kooperationspartner mit einer Schule abgeschlossen (2005: ca. 50 %) (vgl. Arnoldt 2011a, S. 320). Bei der „Ist-Standanalyse zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort im Rahmen des Ausbaus von Ganztagschulangeboten in der Stadt Dresden“ zeigte sich, dass Kooperationsvereinbarungen

bzw. -verträge von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet sind: Es gab Vereinbarungen, in denen die Erziehungs- und Bildungsziele beider Akteure (Schule und Hort) dargelegt und Schnittpunkte festgelegt wurden. Andere Vereinbarungen enthielten lediglich Abmachungen zur Raumnutzung oder zum Turnus der gemeinsamen Treffen.

Unabhängig von den Unterschieden in der Ausgestaltung der Kooperationsvereinbarungen und trotz der anfänglich als formelle Last empfundenen Arbeit, betonten alle befragten Akteure die positive Wirkung der erstellten Kooperationsvereinbarungen auf die Zusammenarbeit (vgl. Markert & Wiere 2008, S. 28).

### *Kommunikation zwischen Schule und außerschulischen Partnern*

Die StEG-Studie konnte aufzeigen, dass institutionalisierte Kooperationsstrukturen an Ganztagssschulen zugenommen haben. Im Jahr 2005 hatten etwa 20 % der Schulen einen Arbeitskreis für die konzeptionelle Entwicklung des Ganztagsangebots und ebenfalls etwa 20 % einen Arbeitskreis zur Koordinierung bzw. Durchführung von Ganztagsangeboten. Die Arbeitskreise bestanden jeweils aus Akteuren der Schule und außerschulischen Partnern. Im Jahr 2009 waren es bereits 37 % (konzeptionelle Entwicklung) bzw. 41 % (Koordinierung bzw. Durchführung), (vgl. Arnoldt 2011a, S. 320).

Bei der Ist-Standanalyse zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort in der Stadt Dresden zeigte sich, dass die Kommunikationskulturen an den untersuchten Schulen sehr unterschiedlich waren. So wurden beispielsweise an den Schulen verschiedene Kommunikationsstrukturen wie Steuergruppen, gemeinsame Dienstberatungen, gemeinsam organisierte Elternabende und -gespräche, wöchentliche bzw. tägliche Treffen von Lehrkräften und Erzieherinnen, gemeinsame Fortbildungen oder gegenseitige Hospitationen identifiziert (vgl. Markert & Wiere 2008, S. 13). Zusätzlich ergab die Studie, dass dort, wo kompetente und professionelle Leitungen ebenbürtig und eng zusammengearbeitet haben, auch ein Konzept für die Zusammenarbeit der Institutionen sowie ihrer jeweiligen Akteure bestand. Die (Schul-)Leitungen haben demnach eine Vorbildfunktion für ihre Kolleginnen und Kollegen (vgl. ebd., S. 14).

### *Selbst- und Fremdwahrnehmung der externen Partner*

In der Untersuchung „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen“ (Pro-Koop) wurde deutlich, dass externe Kooperationspartner sich für das Gelingen der Ganztagschule insgesamt nicht verantwortlich fühlen, sondern sich selbst eher in der Rolle von Bereitstellern spezifischer zusätzlicher Angebote sehen, die nur einen kleinen Teil des gesamten Leistungsspektrums von Ganztagschulen darstellen (vgl. Olk u.a. 2011, S. 70).

Vonseiten der Schule werden die außerschulischen Kooperationspartner einerseits als „Professionelle mit eigenem Metier“ angesehen, die mit ihren Angeboten ihre spezifischen Kompetenzen für das Gelingen der Ganztagschule zur Verfügung stellen. Andererseits werden sie als „nur partiell am Schulleben Beteiligte“ und als „Laien ohne pädagogische Ausbildung“ betrachtet (ebd., S. 72).

Die Begleitforschung zur Einführung der Ganztagschule in Rheinland-Pfalz hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass Lehrkräfte zu Defizitbeschreibungen gegenüber den außerschulischen Partnern neigen und bei Auseinandersetzungen weniger nach anderen Erklärungen suchen. Dass Rollenkonflikte beispielsweise das Resultat widersprüchlicher Rahmenbedingungen der



Arbeit innerhalb und außerhalb von Schule sein können, wird selten thematisiert (vgl. Kolbe u. a. 2007, S. 39).

Bei der Studie „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation mit Ganztagschule und Jugendhilfe“ zeigte sich, dass Schulen die Einrichtungen der Jugendhilfe oftmals als Dienstleister betrachten und dieser Umstand durchweg problematisiert wird: In allen untersuchten Regionen berichtete die Jugendhilfe von massiven Konflikten, die in der professionellen Abgrenzung begründet seien (vgl. Bradna & Stolz 2011, S. 150). Neben Konflikten zwischen sozialpädagogischen Kräften und Schulleitungen, sind es die Lehrkräfte, die beispielsweise Ratschläge der Jugendhilfe nicht akzeptieren (vgl. ebd.).

Auch die Untersuchung „Kooperation von Schule mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern“ zeigte, dass externe Partner weniger als Partner der Schule fungieren, sondern eher den Status innehaben, Dienstleister für ein Angebot zu sein. Demnach sind sie eher als Gäste in der Schule zu bezeichnen und weniger als integrativer Bestandteil der Schule (vgl. Jerzak & Laskowski 2010, S. 74).

Bei der Ist-Standanalyse zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort konnte zudem eine Reihe von Erwartungen zur eigenen Rolle des Hortes im Kooperationsgefüge identifiziert werden (vgl. Abb. 12).



Abb. 12: Die Selbstbilder des Hortes im Ganztag



\* Bei dieser Form hat der Hort in erster Linie den Auftrag sicherzustellen, dass die Kinder an den richtigen Angeboten teilnehmen.

Quelle: Markert & Wiere 2008, S. 18 f., eigene Darstellung

### **Gelingsbedingungen für die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern**

Aus den Befunden der aufgeführten Studien konnten eine Reihe von Bedingungen identifiziert werden, die sich positiv auf das Gelingen der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern auswirken. Nachfolgend sollen daher Ergebnisse aus zwei Studien dargestellt werden.

Im Projekt „Ganztagschule und Quartiersmanagement“, das die pädagogischen und sozialraumorientierten Angebote und Kooperationsformen von Ganztagschule und Quartiersmanagement in benachteiligten oder benachteiligenden Stadtquartieren untersuchte, konnten Gelingsbedingungen für die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern in fünf Bereichen identifiziert werden.

**Gelingsbedingungen für die Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern** (Ergebnisse des Projekts „Ganztagsschule und Quartiersmanagement“)

*Kommunikations- und interaktionsbezogene Gelingsbedingungen:*

- Wertschätzung/Anerkennung
- Engagement von Einzelpersonen
- Gegenseitiges Vertrauen
- Bereitschaft zum kontinuierlichen Informationsaustausch
- Agieren auf „Augenhöhe“
- Austausch durch Vernetzung und Teambildung

*Interessensbezogene Gelingsbedingungen:*

- Gemeinsame Interessen der Beteiligten
- Etablieren von Mechanismen des Interessenausgleichs

*Organisationsbezogene Gelingsbedingungen:*

- Strukturelle Verankerung von organisatorischen Rahmenbedingungen
  - a) Sozialraumorientierte Aktivitäten von Ganztagsschulen und anderen Akteuren
  - b) Geklärte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten durch Kooperationsverträge und weitere schriftliche Vereinbarungen
  - c) Sicherstellung von finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen

*Arbeitsbezogene Gelingsbedingungen:*

- eine durch niederschwellige, kurze Kommunikationswege und flache Hierarchien gekennzeichnete Zusammenarbeit
- größere Gestaltungsautonomie und Selbstverantwortung vor Ort
- laufende Prozessdokumentation und (externe) Evaluation

*Klientenbezogene Gelingsbedingungen:*

- stärkere Adressatenorientierung

(vgl. Floercke u. a. 2011, S. 191 ff.)

In der Untersuchung „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule“ (PKJS) wurden Gelingsbedingungen für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit herausgearbeitet (vgl. Schröder & Leonhardt 2010).

**Gelingensbedingungen für die Kooperation von Schule und Jugend-  
arbeit** (Ergebnisse des Projekts „Partizipation und Kooperation zwischen  
Jugendarbeit und Schule“)

*Klärung von Rahmenbedingungen, Herstellung von Verbindlichkeit und  
Transparenz*

- Aushandeln von Kooperationsbedingungen
- Unterstützung durch die Schulleitung
- Vertrauensvolle Beziehung
- „Chemie muss passen“
- Etablierung von Teamstrukturen
- Verankerung der Angebote der Jugendhilfe im Schulprogramm

*Interner Austausch und Reflexion zu den Angeboten*

- Kontinuierliche Fallbesprechungen (z. B. Supervision oder kollegiale Beratung)
- Treffen von gemeinsamen Entscheidungen (beispielsweise bei schwierigen Schülerinnen und Schülern)

*Begegnung auf gleicher „Augenhöhe“ – Konzipierung, Annäherung,  
Qualifizierung*

- Gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Ideen
- Annäherung an die jeweils unterschiedlichen Arbeitsweisen
- Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses

*Außerschulische Lernorte – Neue Erfahrungen und anderes Lernen*

- Einlassen auf neue Erfahrungen
- Einnehmen der Beobachterrolle

*Aufeinander abgestimmtes Angebotsprofil der Jugendhilfe*

- Vermeidung von Angebotsüberschneidungen, Überangebot, Ressourcenwettbewerb oder Konkurrenz zwischen den verschiedenen Jugendhilfeträgern
- Gemeinsame kontinuierliche Treffen von allen an der Schule beteiligten Angebotsträgern
- Gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von schulischen Projekten
- Zuverlässigkeit und Konstanz des Personals

(vgl. Schröder & Leonhardt 2010, S. 25 ff.)

## 2.2 Innerschulische Kooperation

Im Folgenden werden zunächst einige Grundinformationen zur Anzahl und Qualifikation sowie zum Beschäftigungsstatus und -umfang des Personals an Ganztagschulen aufgeführt. Daraufhin werden Forschungsbefunde zu Merkmalen der Kooperationspraxis, zur Kooperationsintensität und -häufigkeit und zu Kooperationsvorstellungen und -motiven berichtet. Schließlich folgen zentrale Ergebnisse zu Rollenerwartungen und -zuschreibungen, zur Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals in das Schulleben, zur Bewertung der Kooperation durch die Beteiligten sowie zu den Wirkungen von Kooperation.

### Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen

Bei der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde deutlich, dass eine Vielzahl von Personen mit oder ohne pädagogischen Abschluss, haupt-, nebenberuflich oder ehrenamtlich an Ganztagschulen tätig sind (vgl. Tab. 7 und Abb. 13).

Tab. 7: Anzahl des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Primar- und Sekundarstufenschulen 2005–2007 (Angaben in Prozent)

	Primarstufe		Sekundarstufe	
	2005	2007	2005	2007
kein Personal	0	0	2,3	1,4
1 – 4 Personen	2,2	8,3	55,9	55,7
5 – 10 Personen	47,4	19,7	20,8	22,9
Mehr als 10 Personen	50,4	72,0	21,0	20,0

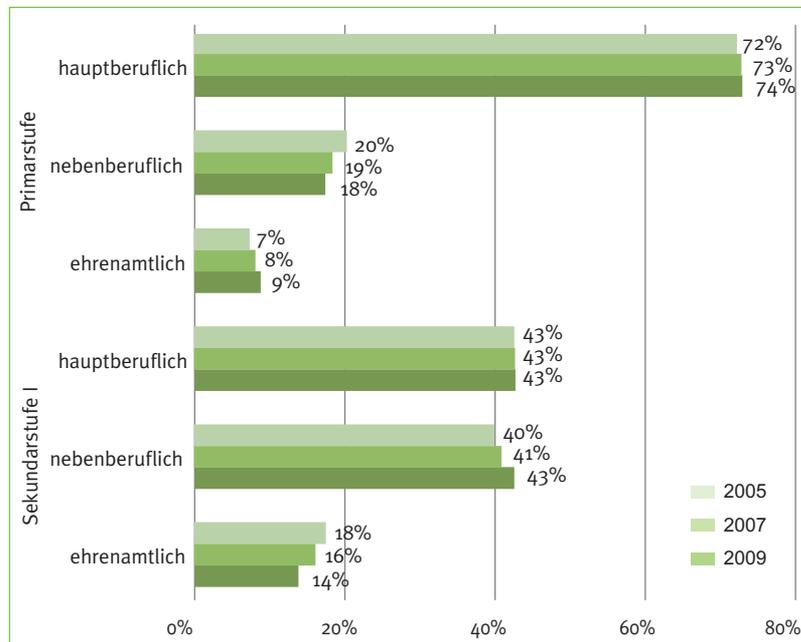
Quelle: Steiner 2010, S. 24, eigene Darstellung

Der Anteil von Personen mit pädagogischem bzw. erzieherischem Abschluss lag an Primarschulen 2007 bei 74,4 % und an Sekundarstufenschulen bei 51,2 % (vgl. Steiner 2010, S. 24 f.). An den Grundschulen stellten 2005 die Erzieherinnen die größte Berufsgruppe dar (41 %), in der Sekundarstufe Per-

sonen mit sozialpädagogischem Abschluss (13,2 %) (vgl. Höhmann u. a. 2007, S. 82).

Der überwiegende Teil des pädagogischen Personals in der Primarstufe war hauptberuflich an den Ganztagschulen tätig. An Schulen der Sekundarstufe I waren ebenso viele Haupt- wie Nebenberufliche beschäftigt (jeweils ca. 43 %) (vgl. Abb. 13).

Abb. 13: Beschäftigungsstatus des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Primar- und Sekundarstufenschulen 2005–2009



Quelle: StEG-Personalbefragung 2005–2009 (Panel-Schulen); IFS-Sonderauswertung

Der Beschäftigungsumfang des hauptberuflich angestellten Personals lag 2007 durchschnittlich bei 22,7 Stunden. Nebenberuflich und ehrenamtlich Tätige waren durchschnittlich 4,8 bzw. 3,9 Stunden an den Schulen beschäftigt (vgl. Steiner 2010, S. 29).

Ein ähnliches Bild zeigte sich bei der Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen (vgl. Schröder 2010):

- 2009 wurden die außerschulischen Angebote zu jeweils 35 % von Lehrkräften bzw. anderen pädagogisch qualifizierten Personen durchgeführt.
- An über 90 % der Schulen waren Erzieherinnen und Erzieher beschäftigt (durchschnittlich 2,7 Personen mit je 18 Wochenstunden).
- An 41 % der Schulen arbeiteten zudem Sozialpädagoginnen und -pädagogen (1,3 Mitarbeiter pro Schule, 18,8 Wochenstunden).

Andere Berufsgruppen sowie nicht einschlägig qualifiziertes Personal (z.B. Übungsleiter, Studierende, Eltern) waren seltener bzw. in der Regel mit wesentlich weniger Stunden an den Schulen beschäftigt (vgl. ebd., S. 22 ff.).

Die Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ergab, dass sich ein höheres Stundendeputat des weiteren pädagogisch tätigen Personals positiv auf die Kooperationsintensität auswirkt. Insbesondere bei einem Beschäftigungsumfang unter sieben Stunden waren die Kooperationsaktivitäten bei den pädagogischen Kräften deutlich weniger ausgeprägt. Die durchschnittliche Wochenstundenzahl des pädagogischen Personals lag an kooperationsstärkeren Schulen höher als an kooperationschwächeren Schulen (17,6 zu 14,6 Stunden) (vgl. Behr u.a. 2007, S. 75 f., S. 103 ff.).

Analysen aus der StEG-Studie zeigten, dass die Etablierung positiver Kooperationsstrukturen u.a. durch ein höheres wöchentliches Stundenvolumen der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie durch Personal, das in der Mehrzahl qualifiziert und nicht zu heterogen ist, begünstigt wird. Weiterhin wirken sich eine starke Einbindung der Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb und eine intensive konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten förderlich auf die Kooperation aus (vgl. Tillmann & Rollett 2010, S. 119).

### **Förderliche Bedingungen für innerschulische Kooperation**

- *Ausreichend hoher Beschäftigungsumfang des weiteren pädagogisch tätigen Personals (vgl. Beher u. a. 2007, S. 75 f., 103 ff.; Tillmann & Rollett 2010, S. 119)*
- *Personal, das in der Mehrzahl qualifiziert und nicht zu heterogen ist*
- *Einbindung der Lehrkräfte in den Ganztagsbetrieb*
- *Konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten (vgl. Tillmann & Rollett 2010, S. 119)*

### **Merkmale der Kooperationspraxis an Ganztagschulen**

In der Studie „Individuelle Förderung in Ganztagschulen“ zeigte sich, dass die Kooperationspraxis der befragten Lehr- und Fachkräfte von einer deutlichen Aufteilung bzw. Abgrenzung der jeweiligen Kompetenz- und Handlungsbereiche geprägt war (vgl. Maykus u. a. 2011):

- Der Ganztagsbereich ist das Betätigungsfeld des außerunterrichtlichen Personals.
- Der Schulbereich stellt das Arbeitsgebiet der Lehrkräfte dar.
- Eine Verzahnung von außerschulischen und curricularen Inhalten ist relativ selten.

Insgesamt wurde jedoch die Kooperation als unproblematisch und harmonisch beschrieben. Bestehende Kooperationsprobleme wurden eher an Rahmenbedingungen festgemacht (siehe Kasten).

**Ursachen für Kooperationsprobleme:**

- *mangelnde personelle, zeitliche und sächliche Ressourcen,*
  - *prekäre Beschäftigungsverhältnisse der außerunterrichtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Kooperationen, Personaleinsatzplanung und weiterbildende Maßnahmen erschweren,*
  - *Schwierigkeiten in der Entwicklung einer konkreten Teamarbeit,*
  - *fehlende Orte regelmäßiger Kommunikation und Begegnung*
- (vgl. Böttcher u. a. 2011, S. 108 f., Maykus u. a. 2011, S. 138).

Auch bei der Studie „Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule“ zeigte sich, dass an den untersuchten Schulen weder für konzeptionelle Überlegungen noch für einen inhaltlichen Austausch feste Kooperationszeiten zur Verfügung standen (vgl. Kamski 2011, S. 313).

Bei der Untersuchung „Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ wurde deutlich, dass die interprofessionelle Zusammenarbeit mehrheitlich bei Bedarf, punktuell und in einfacher Form stattfindet, z. B.

- Absprachen zu bestimmten Projekten und Unterrichtsthemen,
- Planung des Förderunterrichts oder
- schülerbezogene Besprechung individueller Maßnahmen/Schwierigkeiten (vgl. Dizinger u. a. 2011b, S. 51; Dizinger u. a. 2010, S. 17, 38 f.).

Die inhaltliche Ausgestaltung der Zusammenarbeit wurde in den Interviews von beiden Personengruppen kaum thematisiert. Für die Lehrkräfte stand vor allem die Delegation von bestimmten Arbeits- und Verantwortungsbereichen im Mittelpunkt (vgl. Dizinger u. a. 2010, S. 17; Dizinger u. a. 2011a, S. 120 f.).

Ähnliche Befunde zeigten sich auch in dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop):

- Die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren beschränkte sich oftmals auf die Abstimmung und Koordinierung von Räumlichkeiten und Terminen.
- Zum Teil waren die Kooperationsbeziehungen hierarchisch aufgebaut (Dominanz der Lehrerperspektive, Aufgabendefinition durch die Schule) und von einem mangelnden Informationsfluss sowie wenig Austausch und Reflexion über Inhalte und Ausgestaltung der Ganztagsangebote geprägt.
- Einige der untersuchten Schulen entwickelten neue Formen der Arbeitsteilung und Zusammenarbeit. Innerschulische Kooperationspartner wurden z.B. in das Unterrichtsgeschehen eingebunden und außerunterrichtliche Angebote wurden gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Lehrkräfte sahen die innerschulischen Partner nicht mehr nur als Unterstützer und setzten sich mit den Sichtweisen und methodischen Herangehensweisen der anderen Professionen auseinander.
- Komplexe Formen der Kooperation und Arbeitsteilung stellten aber insgesamt eher eine Ausnahme dar.



Mögliche Potenziale einer multiprofessionellen Kooperation blieben aufgrund mangelnder Reflexionsprozesse und der Beschränkung auf organisatorische Fragen der Koordinierung häufig ungenutzt (vgl. Olk u. a. 2011, S. 75 ff.).

Als typische Kooperationsituation bei Lehrer-Erzieher-Teams, die im Rahmen des Projekts „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“ (LUGS) untersucht wurden, erwies sich die Aushandlung von Zuständigkeiten bei gemeinsamen Angeboten (vgl. Breuer 2011). Oftmals orientierten sich die Lehr- und Fachkräfte dabei an der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in bestimmte Gruppen (die Lehrkraft ist z. B. für die Großgruppe zuständig, die Erzieherin bzw. der Erzieher für die parallele Arbeit mit einzelnen (förderbedürftigen) Schülerinnen und Schülern oder Kleingruppen). In anderen Fällen fand dagegen eine Entdifferenzierung der pädagogischen Arbeit statt, d. h. die Aufgaben wurden innerhalb des Teams annähernd gleich verteilt. Weiterhin gab es Teams, in denen die Lehrkräfte für die gesamte Schülergruppe zuständig waren und die Erzieherinnen und Erzieher hauptsächlich zuarbeitende Tätigkeiten übernahmen, die ihnen von den Lehrkräften zugeteilt wurden (z. B. die Aufgabenkontrolle) (vgl. ebd., S. 95 ff.).

Eine solche Differenzierung nach Zuständigkeiten kann nach Einschätzung der Forscher dazu dienen, ein gewisses Maß an Autonomie der einzelnen Teammitglieder aufrechtzuerhalten. Beide Berufsgruppen bräuchten jeweils eigene Aufgabenbereiche in der Schule, „um ihre jeweiligen Fachlichkeiten entsprechend einbringen und Professionalisierungspotentiale ausschöpfen zu können“ (ebd., S. 97). Eine pragmatische und „lose gekoppelte Kooperation“, die vor allem funktional ausgerichtet ist und mit einer relativ strikten Trennung von Unterricht und Ganztagsangebot einhergeht, kann für den schulischen Alltag der Beteiligten zudem tragfähig und ausreichend sein (Speck u. a. 2011b, S. 194 ff.).

Eine schwach ausgeprägte Kooperation bei zugleich zustimmender Bewertung durch die Beteiligten kann indes kritisch beurteilt werden. Böttcher u. a. (2011, S. 109 f.) sehen einen möglichen Grund in einem Mangel an Veränderungsbereitschaft bei den Lehrkräften:

- Lehrkräfte profitieren von einer wenig ausgeprägten Kooperation, da sie dadurch kaum zu einer Änderung ihres bisherigen Handelns gezwungen

sind und gleichzeitig erzieherische Probleme abgeben bzw. delegieren können.

- Eine vertiefte und verbindlich verankerte Kooperation erfordert dagegen einen höheren organisatorischen und zeitlichen Aufwand sowie Veränderungen des pädagogischen Handelns.

Integrative Kooperationskonzepte bieten die Chance, das Nebeneinander der verschiedenen Berufsgruppen innerhalb der Schulen zu überwinden und neue Handlungsspielräume und Möglichkeiten zu eröffnen (vgl. Olk u.a. 2011, S. 76).

#### **Förderliche Bedingungen für eine gelingende Kooperationspraxis:**

- *Verankerung von inner- und außerschulischen Kooperationen in der Konzeption der Schule (Vorstellungen, Erwartungen, Erfordernisse, Handlungskonzepte)*
- *Systematische Einbindung der Lehrkräfte in die Ganztagsschulstruktur*
- *Strukturelle Absicherung der Kooperation (Bereitstellung von zeitlichen, personellen, materiellen und fachlichen Ressourcen, Nutzung von Ganztagsgremien, Benennung von Ansprechpartnern, schriftliche Kooperationsvereinbarungen)*
- *Bereitschaft, die eigene Berufsrolle und die Perspektiven der Kooperationspartner zu reflektieren*
- *Bereitschaft, sich auf zeitliche und inhaltliche Anforderungen des Ganztags einzulassen*
- *Aufbau kontinuierlicher Kooperationsbeziehungen und regelmäßige Reflexion*
- *Verknüpfung von Unterricht und Angeboten (ganzheitlicher Bildungsansatz)*

*(vgl. Speck u. a. 2011a, S. 79 ff.)*

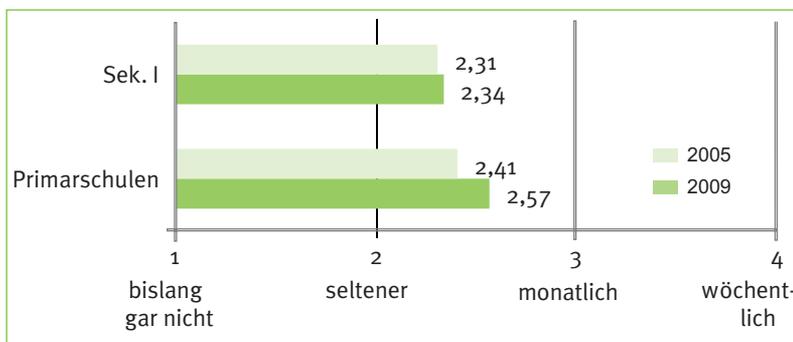
### Häufigkeit und Intensität der interprofessionellen Zusammenarbeit

Bei der StEG-Untersuchung wurde die Intensität des Austauschs zwischen pädagogisch tätigem Personal und Lehrkräften aus Sicht des pädagogischen Personals erhoben. Die Befragten konnten angeben, wie häufig sie

- mit den Lehrkräften Inhalte von Ganztageelementen abstimmen,
- sozialerzieherische Probleme von einzelnen Schülern und Schülerinnen bzw. Schülergruppen erörtern,
- Absprachen über Hausaufgaben treffen und
- Projekte, Arbeitsgemeinschaften oder Kurse gemeinsam durchführen.

Zwischen 2005 und 2009 intensivierte sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit an Grundschulen, während an Sekundarstufenschulen nur eine leichte Zunahme zu verzeichnen war. Insgesamt war die Kooperation nicht sehr stark ausgeprägt (vgl. Abb. 14). Dabei ist jedoch zu beachten, dass große Unterschiede zwischen den Einzelschulen bestanden.

Abb. 14: Häufigkeit der Kooperation mit Lehrkräften aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals (Mittelwerte)

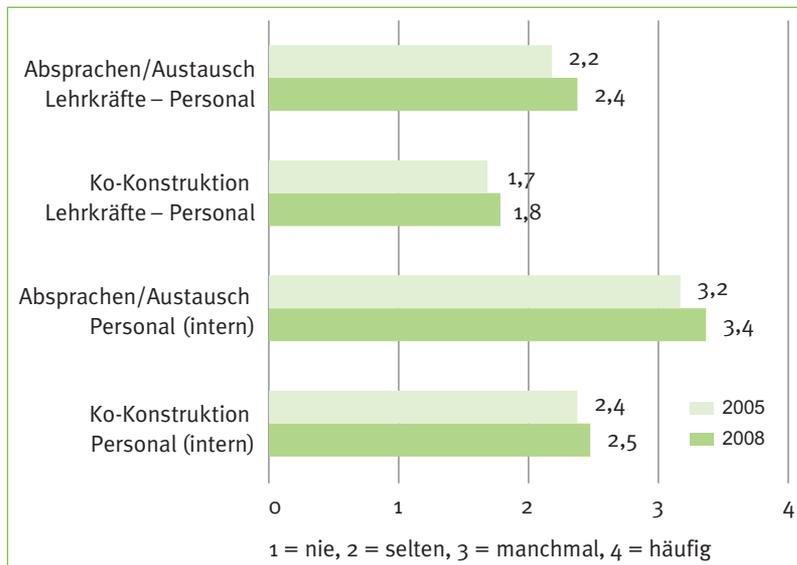


Quelle: Tillmann 2011, S. 146 ff., eigene Darstellung

13 % bis 15 % des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Grundschulen gaben an, überhaupt nicht mit den Lehrkräften zu kooperieren. An Sekundarstufenschulen betrug dieser Anteil 20 % (vgl. Tillmann 2011, S. 146 ff.).

Bei der Untersuchung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit des pädagogischen Personals untereinander deutlich höher ausgeprägt war als die Kooperation zwischen dem pädagogischen Personal und den Lehrkräften (vgl. Abb. 15).

Abb. 15: Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften sowie zwischen dem pädagogischen Personal (intern)



Quelle: Haenisch 2010a, S. 96, eigene Darstellung

Die Kooperation im Sinne von Absprachen bzw. Austausch (z. B. Gespräche über Fördermöglichkeiten und -bedarfe einzelner Kinder oder schriftliche Rückmeldungen über einzelne Kinder) war dabei insgesamt weiter verbreitet als anspruchsvollere Kooperationsaktivitäten im Sinne von Ko-Konstruktion (z. B. Zusammenarbeit in schulinternen Arbeitskreisen, gemeinsame Vorbereitung von Themen oder Hospitationen).

Zwischen 2005 und 2008 hat sich die Kooperation in allen Bereichen verstärkt. Insgesamt war das Ausmaß der multiprofessionellen Kooperation jedoch eher gering (vgl. Haenisch 2010a, S. 95; Haenisch 2010b, S. 41 f.).

**Faktoren, die sich positiv auf die Kooperationshäufigkeit auswirken:**

*An den offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen wurde eine stärkere Ausprägung der multiprofessionellen Kooperationsaktivitäten beobachtet,*

- *wenn eine hohe Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten einer Schule bestand,*
- *je mehr Lehrerinnen und Lehrer der Schule an den außerunterrichtlichen Angeboten mitwirkten und*
- *wenn die personelle Ausstattung an der Schule zufriedenstellend war (vgl. Schröder 2010, S. 39).*

*Begünstigt wurde die Kooperationshäufigkeit bei den pädagogischen Kräften zudem durch*

- *die praktizierte Kooperation innerhalb der eigenen Profession,*
- *das Kooperationsklima in der Schule (Bereitschaft zur Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten) und*
- *regelmäßige offizielle Sitzungen der Professionen innerhalb der Schule.*

*Bei den Lehrkräften war in Bezug auf die Kooperationshäufigkeit vor allem wichtig,*

- *dass sie gut über den offenen Ganzttag informiert waren und*
- *bei der Erarbeitung von Teilen des Ganztagskonzepts mitgearbeitet haben (vgl. Haenisch 2010b, S. 46, 50).*

Auch bei der Untersuchung „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO!) zeigte sich, dass sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften und pädagogischem Personal hauptsächlich auf informellen Austausch und Absprachen beschränkte:

- Am häufigsten erfolgte die Zusammenarbeit zwischen den Professionen beim Austausch bzw. bei der Absprache von Hausaufgaben sowie bei

Besprechungen über sozialerzieherische Probleme und Fortschritte von Schülerinnen und Schülern.

- Wesentlich seltener gab es eine gemeinsame Vorbereitung von Unterricht oder Projekten, den Austausch von Material, eine gemeinsame Durchführung diagnostischer Verfahren, gegenseitige Hospitationen oder gemeinsame Elternberatungen (vgl. Bellin & Tamke 2009, S. 112 f.; Wegner & Mücke 2009, S. 128 f.; Schützler & Pröbstel 2009, S. 143).

### **Kooperationsvorstellungen und -motive**

Bei der Untersuchung „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) ließen sich auf schulischer Seite eher pragmatische Kooperationsvorstellungen und -motive erkennen (vgl. Speck u. a. 2011 b).

#### **Kooperationsmotive von Schulen:**

- *Einzelschulische Problemlagen und Interessen (z. B. Absicherung des Ganztagsangebots)*
  - *Schülerbezogene Defizite und pädagogische Ziele (z. B. Reduzierung von sozialen Problemen, individuelle Förderung)*
  - *Lehrerbezogene Interessen (z. B. Entlastung)*
- (vgl. Speck u. a. 2011 b, S. 192 f.)

Es wurde deutlich, dass die Kooperationsvorstellungen der verschiedenen Akteure stark vom jeweils eigenen Blickwinkel dominiert und nicht immer miteinander vereinbar waren.

Mögliche Gründe dafür können z. B. unterschiedliche Motive, methodische Zugänge oder pädagogische Haltungen sein. Häufig werden voneinander abweichende Kooperationsvorstellungen erst wahrgenommen, wenn sie bei konkreten Anlässen in der Praxis auftauchen und Kooperationsprobleme entstehen (vgl. ebd., S. 193 ff.).

Alle befragten Akteure sahen Kooperation als einen wichtigen Bestandteil für die Arbeit an Ganztagschulen an:

- Für die Schulleitung und die Lehrkräfte stand der wahrgenommene Nutzen der Kooperation für die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags im Vordergrund.
- Der Schulleitung ging es vor allem um die Koordinierung der Akteursgruppen bei der Realisierung der (ganztags-)schulischen Aufgaben.
- Lehrkräfte hielten häufig an der Trennung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Tätigkeiten fest und betonten die Entlastung und Unterstützung bei der Unterrichtsarbeit, die sie durch die Kooperationspartner erfahren.
- Schulleiter betonten stärker die Bedeutung von Kooperation bei der „Erfüllung des komplexer werdenden Bildungs- und Betreuungsauftrags der Schule“ und auch die Kooperationspartner verorteten ihre Beiträge eher im Gesamtauftrag der Schule.

Insbesondere Schulleitungen wiesen darauf hin, dass für das Gelingen von Kooperation u.a. Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte sowie eine weitergehende Öffnung von Schule notwendig sind (vgl. Olk u. a. 2011, S. 70 f.).

### *Rollenerwartungen und -zuschreibungen*

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Kooperationspartnern wird auch durch Rollenerwartungen und -zuschreibungen mitbestimmt. Der Schulleitung wurde in der Untersuchung „ProKoop“ von allen Akteuren eine „herausgehobene Stellung als Steuerungsorgan und Verantwortungsträger“ zugesprochen:

- Die Schulleitung wurde von den meisten Befragten als sehr engagiert wahrgenommen und in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung und Öffnung der Ganztagschule als „Impulsgeber und Steuerer“ beschrieben (Olk u. a. 2011, S. 72).

- Die Schulleitung hat nach Auskunft der Befragten die Angebote der inner- und außerschulischen Kooperationspartner im Blick und stellt „die strukturellen Rahmenbedingungen bereit, die Kooperation sowie deren Weiterentwicklung ermöglichen (sollen)“ (ebd.).
- Die Schulleitung bindet die innerschulischen Kooperationspartner zum Teil in Entscheidungs- und Steuergremien sowie in kooperative Arbeitsprozesse (z. B. Unterrichtsprojekte) mit ein und übernimmt damit eine „Initiativ- und Vorbildfunktion“ (ebd.).

Bei den Lehrkräften zeigte sich ein heterogeneres Bild: Ein Teil der Lehrpersonen wurde von den Kooperationspartnern als kooperationsbereit erlebt. Ein anderer Teil hält jedoch nach Auskunft der Befragten an tradierten Vorstellungen, Denk- und Handlungsmustern fest („Einzelkämpfer“) und wird als Bremsen bei der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten wahrgenommen (vgl. ebd.).

Die innerschulischen Kooperationspartner werden in methodischer und konzeptioneller Hinsicht als „Impulsgeber und Partner bei der Ausgestaltung des Ganztags“ wahrgenommen. „Gleichzeitig wird ihnen jedoch in unterrichts begleitenden Prozessen eine zuarbeitende Rolle zugeschrieben: Als flexible und ergänzende Ressourcen wirken [sie] als Problembearbeiter und Unterstützer der Lehrer“ (ebd.).

Einige Gelingensbedingungen, die aus Forschungsbefunden zur Kooperation zwischen unterschiedlichen Berufskulturen abgeleitet wurden, beziehen sich auf die Rollenerwartungen und -zuschreibungen sowie den Umgang zwischen den beteiligten Kooperationspartnern.

**Voraussetzungen für gelingende Kooperationsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Berufskulturen:**

- *Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Berufsrolle und zur Perspektivenübernahme*
- *Abbau von Zuschreibungen und überhöhten Erwartungen und Ansprüchen an den Kooperationspartner und die Kooperationsbeziehung*
- *Kommunikation über wechselseitige Erfahrungen*
- *Wertschätzung und Anerkennung der Partner*

*(vgl. Speck u. a. 2011a, S. 79 ff.)*

**Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals in das Schulleben**

Bei der StEG-Untersuchung wurde erforscht, inwieweit die Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals in die Planung, Gestaltung und Entwicklung der Ganztagschule (Beteiligung an Steuerung, Konzeptentwicklung, Management) Einfluss auf die Intensität und Bewertung der Kooperation hat. Folgende Befunde konnten ermittelt werden:

- Die Einbindung des pädagogischen Personals stieg zwischen 2005 und 2007 an.
- An Grundschulen war die Partizipation stärker ausgeprägt als an Sekundarstufenschulen.
- An Schulen, an denen das Personal 2005 strukturell stärker eingebunden war, arbeiteten Lehrkräfte und pädagogisches Personal 2007 häufiger zusammen (stärkerer Effekt an Grundschulen).
- Eine intensivere Zusammenarbeit 2005 führte zudem auch zu einer stärkeren strukturellen Einbindung des Personals 2007 (stärkerer Effekt an Sekundarstufenschulen).
- Es zeigten sich jedoch keine Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Partizipation und der von den Beteiligten wahrgenommenen Qualität der Kooperation (vgl. Tillmann & Rollett 2011, S. 37 f.).

Die Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ergab, dass ein großer Teil der pädagogischen Fachkräfte nicht an der Vorbereitung und Durchführung schulischer Veranstaltungen beteiligt war und sich 2008 knapp ein Viertel (eher) nicht als Teil der Schulgemeinschaft empfand (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: Einbindung des Personals (Angaben in Prozent)

		<b>Trifft gar nicht zu</b>	<b>Trifft eher nicht zu</b>	<b>Trifft eher zu</b>	<b>Trifft voll zu</b>
<i>Ich empfinde mich als Teil der Schulgemeinschaft.</i>	2005	7	27	40	26
	2008	5	19	37	39
<i>Ich bin bei der Vorbereitung und Durchführung schulischer Veranstaltungen beteiligt.</i>	2005	27	34	29	10
	2008	18	35	32	15

Quelle: Haenisch 2010b, S. 36

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch die Untersuchung „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO!): Sechs von 16 Personen des pädagogischen Personals gaben an, sich (eher) nicht als Teil des Kollegiums zu empfinden. Eine Einbindung über Einladungen zu schulischen Veranstaltungen und inoffiziellen Treffen fand nach Auskunft der meisten Befragten jedoch statt (vgl. Schützler & Pröbstel 2009, S. 143).

Auch die Teilnahme des pädagogischen Personals an der Lehrerkonferenz stellt eine Möglichkeit der Partizipation dar. In Nordrhein-Westfalen nahm die Leiterin/Koordinatorin des offenen Ganztags 2008 an 66 % der Schulen an der Lehrerkonferenz teil, die hauptamtlichen Kräfte jedoch lediglich an knapp einem Viertel der Schulen. An über der Hälfte der Schulen war das Thema Ganztags einer der Tagesordnungspunkte bei der Lehrerkonferenz und an 33 % der Schulen gab es einen fest installierten Gesprächskreis zwischen Lehrkräften und außerunterrichtlichem Personal (vgl. Haenisch 2010b, S. 41).

Befunde der Studie „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) deuten darauf hin, dass die Konzeptionierung der Ganztagschule – und damit ihre inhaltliche und strukturelle Ausrichtung – in der Regel lediglich durch die Schulleitung, die Ganztagskordinatorin bzw. den -kordinator und wenigen engagierten Lehrkräften vorgenommen wird. Nur in wenigen Schulen gestalten und tragen auch die inner-schulischen Kooperationspartner die Konzeptionierung des Ganztagsangebots mit (vgl. Olk u. a. 2011, S. 73).

#### **Partizipation als Einflussfaktor für Kooperation:**

*Analysen im Rahmen der Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen ergaben, dass an kooperationsstärkeren Schulen*

- *die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter häufiger an den Lehrerkonferenzen teilnahmen und*
- *sowohl Lehrkräfte als auch die Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher von Beginn an stärker an der Planung und Konzeptentwicklung des Ganztags beteiligt waren.*

*(vgl. Beher u. a. 2007, S. 103 ff.)*

#### **Bewertung der Kooperation aus Sicht der Beteiligten**

Bei der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde die Qualität der Kooperationsbeziehungen aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals mithilfe von sieben Items erhoben. Es wurde u. a. danach gefragt, ob die Lehrkräfte und das pädagogische Personal gut miteinander auskommen, ob geteilte Auffassungen über Inhalte und Arbeitsformen bestehen und ob Absprachen getroffen werden. Weiterhin sollten auch Einschätzungen zum Klima an der Schule sowie zur erfahrenen Akzeptanz der eigenen Arbeit vorgenommen werden. Insgesamt bewerteten die befragten Personen die multiprofessionelle Zusammenarbeit eher positiv (vgl. Tab. 9; hohe Zustimmungswerte bedeuten eine positive Bewertung der Kooperation).

Tab. 9: *Bewertung der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2005–2009 (Mittelwerte)*

	<b>Primarstufe</b>			<b>Sekundarstufe</b>		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
<i>Lehrkräfte</i>	3,19	3,13	3,18	3,16	3,13	3,15
<i>Weiteres pädagogisch tätiges Personal</i>	3,00	3,19	3,11	3,08	3,26	3,19
1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll zu						

Quelle: Tillmann 2011, S. 146 ff., eigene Darstellung

Ähnliche Befunde zeigten sich auch bei der Studie „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO!). Sowohl Lehrkräfte als auch weiteres pädagogisches Personal äußerten sich überwiegend zustimmend in Bezug auf Absprachen, gutes Auskommen und ungefähr gleiche Auffassungen. Die Lehrkräfte gaben zudem an, dass sie die Arbeit des pädagogisch tätigen Personals akzeptieren und dass es selten zu Spannungen kommt. Diese beiden Aspekte wurden vom pädagogischen Personal ebenfalls deutlich positiv, jedoch nicht ganz so gut wie von Lehrkräften bewertet.

Insgesamt sahen die Befragten dennoch weiteren Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften (vgl. Bellin & Tamke 2009, S. 113 ff.; Schützler & Pröbstel 2009, S. 145; Wegner & Mücke 2009, S. 128 f.).

Der Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen für pädagogischen Austausch und konzeptionelle Planung (sowohl mit anderen Lehrkräften als auch mit pädagogischem Personal) wurde von den Lehrkräften als wichtigste notwendige Veränderung angesehen. Fast die Hälfte des pädagogischen Personals wünschte sich zudem einen besseren berufsübergreifenden Austausch und längere Anwesenheitszeiten der Lehrkräfte (vgl. Schützler & Pröbstel 2009, S. 147).

Bei der Studie „Individuelle Förderung in Ganztagschulen“ gaben die Befragten trotz einer schwach ausgeprägten Kooperationspraxis an, ein hohes Maß an persönlichen und beruflichen Gewinnen durch Kooperation zu erfahren (vgl. Böttcher u. a. 2011). Nach Auskunft der Lehrkräfte wirkt Kooperation und Teamarbeit entlastend, bereichernd und motivierend. Einige Lehrkräfte berichteten zudem, dass die Kooperation die Reflexion ihres Handelns verändert und sich der eigene pädagogische Blick auf Kinder erweitert habe. Die Offenheit für sozialpädagogische Perspektiven habe zugenommen und die Effektivität von erzieherischen Maßnahmen, Hilfen und Angeboten für Kinder in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen werde anerkannt.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte beurteilten die Kooperation insgesamt zwar etwas kritischer, gaben aber an, sich von den Lehrkräften akzeptiert zu fühlen und sich mehr und mehr als kompetente Partnerinnen und Partner der Lehrkräfte wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 109). Auch bei der Begleitforschung zu offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen zeigten sich hohe Zufriedenheitswerte bei den Befragten, insbesondere bei den Lehrkräften (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Zufriedenheit mit der Kooperation aus Sicht der pädagogischen Kräfte und der Lehrkräfte 2005 und 2008 (Mittelwerte)

		<b>Pädagogische Kräfte</b>	<b>Lehrkräfte</b>
Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften	2005	2,7 (54 %)	2,9 (68 %)
	2008	2,7 (55 %)	3,0 (72 %)
1 = nicht zufrieden, 2 = weniger zufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = sehr zufrieden (in Klammern: Prozentwerte für „eher zufrieden“ und „sehr zufrieden“)			

Quelle: Haenisch 2010b, S. 45

Dennoch zeigten die Ergebnisse für die gewünschte Kooperationshäufigkeit, dass sich die Fach- und Lehrkräfte in Bezug auf Austausch und Absprachen noch Verbesserungen wünschen (ohne Abbildung).

Eine gemeinsame Vorbereitung von Themen oder wechselseitige Hospitationen (Formen der Ko-Konstruktion) sollten aus Sicht der Fach- und Lehrkräfte zwar häufiger stattfinden, allerdings ist die gewünschte Kooperationshäufigkeit in diesem Bereich besonders bei den Lehrkräften deutlich weniger stark ausgeprägt als in Bezug auf Absprachen und Austausch (vgl. Haenisch 2010b, S. 42).

Bei Analysen im Rahmen der StEG-Untersuchung zeigte sich, dass die Verankerung von Kooperation im Schulprogramm zwar nicht zu einer Intensivierung führt, in der Regel aber zu einer besseren Bewertung der Kooperation beiträgt (vgl. Tillmann 2011, S. 150 ff.).

### *Wirkungen von Kooperation*

Bei der Begleitforschung zur offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen wurde deutlich, dass die Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften für die Zielerreichung<sup>17</sup> innerhalb der Freizeit- und Förderangebote sowie in der Hausaufgabenbetreuung eine signifikante Rolle spielt: Neben der Ausstattung mit Ressourcen, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie konzeptioneller Aspekte gehörte multiprofessionelle Kooperation zu den Einflussgrößen, die in der Untersuchung den größten Beitrag zur Erklärung des Zielerreichungsgrads im offenen Ganztage leisteten (vgl. Haenisch 2010b, S. 48 ff.).

Eine intensivere Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften – so zeigten weitere Analysen – ging mit einer stärkeren Verzahnung zwischen Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten und häufigeren Gesprächen über einzelne Kinder einher. Zudem förderte die Kooperation die Bereitschaft der Lehrkräfte, länger in der Schule zu bleiben und ihren Unterricht stärker zu öffnen (vgl. Beher u. a. 2007, S. 98).

Im Rahmen des Projekts „Formen der Lehrerverbundenheit und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen“ wurden Wirkungen (inter-)professioneller Kooperation auf das Belastungserleben der Lehrkräfte untersucht. Es zeigte

<sup>17</sup> Ziele sind u. a.: Umsetzung des Schulprogramms innerhalb des Angebots; Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze und Ergebnisse zu überprüfen; Kooperation mit Eltern; kollegiale und konzeptionelle Unterstützung im Ganztage; Kontinuität des Personals (vgl. Haenisch 2010b, S. 49).

sich, dass höhere Werte in den drei untersuchten Kooperationsformen (Austausch, gemeinsame Arbeitsplanung, Ko-Konstruktion) mit einer höheren beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung<sup>18</sup> der Lehrkräfte einhergingen (vgl. Fussangel u.a. 2010, S. 60).

Zwischen den Ausprägungen des Belastungs- und Beanspruchungserlebens und der interprofessionellen Kooperation konnten keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge ermittelt werden. Allerdings weisen die Ergebnisse aus der Interviewstudie darauf hin, dass Lehrkräfte Absprachen mit dem pädagogischen Personal sowie die Delegation von bestimmten Arbeitsbereichen als gewinnbringend und entlastend erleben (vgl. Dizinger u.a. 2010, S. 18).



<sup>18</sup> Persönliche Einflussmöglichkeiten auf verschiedene unterrichts-, schüler- oder schulbezogene Aspekte, z.B. auf die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler oder die Verbesserung der Schulqualität (vgl. Dizinger u.a. 2011b, S. 51).

### **3. Wirkungen – Wie profitieren Schülerinnen und Schüler von der Ganztagschule?**

Im Zuge der Entwicklung einer neuen Lernkultur ergeben sich für Ganztagschulen erweiterte Möglichkeiten für die Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler. Aufgrund dessen ist mit dem Ausbau von Ganztagschulen zum einen die Erwartung verbunden, bei Kindern und Jugendlichen durch eine intensivere Lernförderung und Begabungsausschöpfung eine Verbesserung der schulischen Leistungen herbeizuführen (vgl. Holtappels 2006, S. 11 f.; Züchner & Fischer 2011, S. 9). Zum anderen ist die Entwicklung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler als mögliche Wirkung ganztägiger Schulorganisation von Interesse. Durch erweiterte Lerngelegenheiten und mehr Zeit im Gruppenkontext bieten Ganztagschulen vielfältige Gelegenheiten zum sozialen Lernen und zur Verbesserung des Sozialverhaltens. Gleichzeitig könnte die längere Verweildauer an der Schule und das längere Zusammensein mit anderen Kindern und Jugendlichen aber auch zu mehr Problemverhalten und häufigeren Aggressionen führen (vgl. Fischer u. a. 2011a, S. 246; Radisch 2009, S. 101).

Im Folgenden werden Befunde zu Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf die Lern- und Leistungsentwicklung sowie auf das Sozialverhalten berichtet.

#### **3.1 Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf die Lern- und Leistungsentwicklung**

Dieses Teilkapitel beinhaltet Forschungsergebnisse zu Wirkungen auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Ganztagschülerinnen und -schülern. Dabei werden zunächst Einschätzungen aus Sicht von Lehr- und Fachkräften sowie von Eltern aufgezeigt. Anschließend werden Ergebnisse zum Einfluss des Ganztags auf die Entwicklung von Schulnoten, auf die Lernzielorientierung sowie auf Klassenwiederholungen dargelegt, bevor zum Schluss Wirkungen auf sprachliche sowie mathematische Kompetenzen näher betrachtet werden.

### *Wirkungen auf schulisches Lernen aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte*

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen wurden sowohl Eltern als auch Lehr- und Fachkräfte u. a. zu Wirkungen des Ganztags auf schulisches Lernen von Schülerinnen und Schülern befragt. Während sich nach Ansicht der Lehrkräfte Freizeit- und Förderangebote eher auf das soziale Lernen sowie auf das Selbstvertrauen und die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkten, bemerkten sie durch die Hausaufgabenbetreuung Einflüsse auf das schulische Lernen (vgl. Haenisch 2010a, S. 109 f., 90 f.).

Die Lehr- und Fachkräfte stellten vor allem eine regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben fest (67 %), infolgedessen auch ein besseres Mitkommen der Kinder im Unterricht (32 %). Des Weiteren verzeichneten sie positive Wirkungen hinsichtlich des Lernverhaltens (26 %) sowie der Schulleistungen leistungsschwacher bzw. leistungsstarker Kinder (20 % bzw. 15 %). Hervorzuheben ist, dass die Wirkungen im Vergleich zum ersten Erhebungsjahr (2005) bei allen fünf Aspekten bei einem höheren Anteil von Kindern wahrgenommen wurden (vgl. Tab. 11).



Tab. 11: Wirkungen der Hausaufgabenbetreuung aus Sicht der Lehrkräfte (Angaben in Prozent)

<b>Bei wie vielen Kindern in Ihrer Klasse, die am offenen Ganzttag teilnehmen, haben sich die folgenden Punkte positiv verändert?</b>		<b>bei keinem oder ganz wenigen</b>	<b>bei einem Teil</b>	<b>bei recht vielen/ den meisten</b>	<b>weiß ich nicht</b>
<i>Regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben</i>	2005	6	16	58	20
	2008	5	14	67	14
<i>Besseres Mitkommen im Unterricht aufgrund regelmäßiger Erledigung der Hausaufgaben</i>	2005	21	29	23	27
	2008	13	36	32	19
<i>Lernverhalten</i>	2005	25	34	12	29
	2008	19	35	26	20
<i>Schulleistungen der leistungsschwächeren Kinder</i>	2005	26	28	14	32
	2008	16	43	20	21
<i>Schulleistungen der eher leistungsstärkeren Kinder</i>	2005	27	22	13	38
	2008	22	33	15	30

Quelle: Haenisch 2010a, S. 91

Für das Erhebungsjahr 2005 wurden in weiteren Analysen Faktoren ermittelt, die positive Wirkungen auf bestimmte Bereiche zu begünstigen scheinen (vgl. Behr u. a. 2007, S. 89 ff.) (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Zusammenhänge von schulischen Aktivitäten/Bedingungen und positiven Veränderungen des Lernverhaltens und der Schulleistungen der Kinder

<b>Positive Veränderungen in den Bereichen ...</b>		
<i>„Lernverhalten“</i>	<i>„besseres Mitkommen“</i>	<i>„Schulleistungen“</i>
<i>... wurden 2005 von den pädagogischen Kräften häufiger berichtet, wenn ...</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>die Freizeit- und Förderangebote in Räumlichkeiten stattfanden, in denen sich die Kinder wohlfühlen.</i></li> <li>• <i>die pädagogischen Kräfte für die Hausaufgabenbetreuung gezielte Förderhinweise der Lehrkräfte bekamen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>die pädagogischen Kräfte eine gute Kenntnis der Vorlieben der Kinder hatten.</i></li> <li>• <i>die pädagogischen Kräfte die Zeit hatten, sich speziell um Kinder mit Schwierigkeiten zu kümmern.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bedingungen bereitgestellt wurden, die den Kindern ein ungestörtes Arbeiten in kleinen Gruppen ermöglichten.</i></li> <li>• <i>Kindern regelmäßig die Möglichkeit gegeben wurde, sich zurückzuziehen.</i></li> </ul>

Quelle: Beher u. a. 2007, S. 89 ff., eigene Darstellung

Bei der „Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW“ (BiGa) wurden ebenfalls Lehr- und Fachkräfte nach positiven Auswirkungen des Ganztags u. a. auf die Schulleistungen sowie das Erlernen der deutschen Sprache befragt.

Die Fach- und Lehrkräfte sahen insgesamt kaum bzw. eher keine positiven schulleistungs- und sprachbezogene Effekte bei den Schülerinnen und Schülern durch den Besuch des Ganztags (Mittelwert: 2,4 auf 4-stufiger Skala) (vgl. Börner u. a. 2011, S. 38). Allerdings führten bestimmte Faktoren dazu, dass eher eine positive Wirkung des Ganztags spürbar war.

### **Einflussfaktoren bei der Bewertung des Ganztags durch die Lehr- und Fachkräfte**

*Die Einschätzungen zu den Wirkungen des Ganztags auf die Schulleistungen der Kinder und das Lernen der deutschen Sprache wurde dann besonders positiv bewertet, wenn*

- *die Freizeit- und Förderangebote der Ganztagschule förderorientiert und unterrichtsbezogen ausgerichtet und umgesetzt wurden und/oder*
- *die Freizeit- und Förderangebote zielgerichtete, partizipative und bedürfnisorientierte Merkmale aufwiesen.*

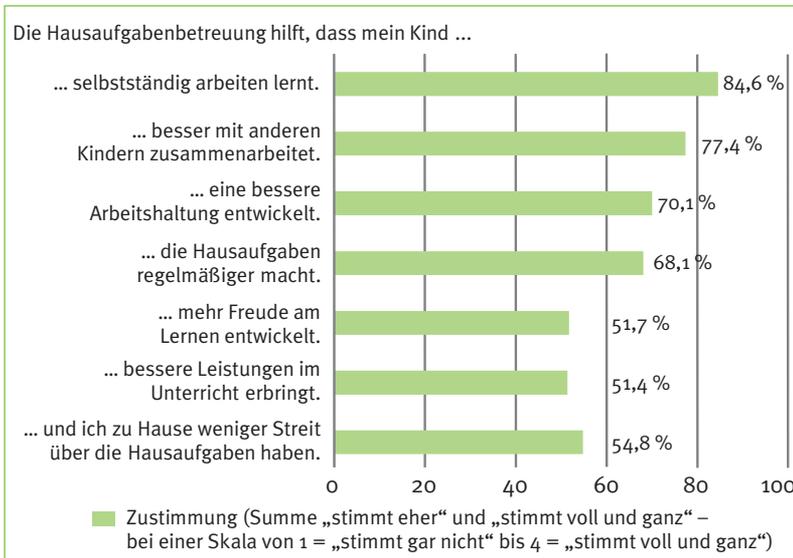
*(vgl. Börner u. a. 2011, S. 38)*

### **Wirkungen auf schulisches Lernen aus Sicht der Eltern**

Betrachtet man die Einschätzungen der Eltern zu den Effekten der Hausaufgabenbetreuung, die im Rahmen der Begleitforschung zu Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden, zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel der Befragten eine bessere Arbeitshaltung sowie eine regelmäßige Hausaufgaben erledigung bei ihren Kindern wahrnahmen. Knapp über die Hälfte bemerkte darüber hinaus, dass die Hausaufgabenbetreuung ihrem Kind hilft, mehr Freude am Lernen zu entwickeln sowie bessere Leistungen im Unterricht zu erbringen. Der größte Vorteil wurde jedoch in der Förderung der Selbstständigkeit sowie in der besseren Zusammenarbeit mit anderen Kindern gesehen (84,6 % bzw. 77,4 %) (vgl. Abb. 16).

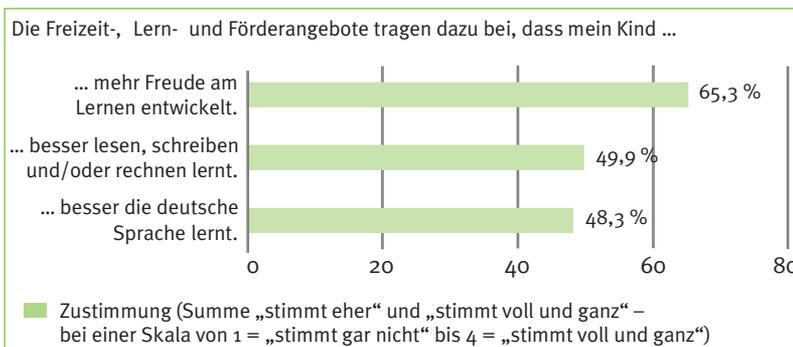
Anders als die Lehr- und Fachkräfte registrierten Eltern auch Auswirkungen der Freizeit-, Lern- und Förderangebote auf das schulische Lernen der Kinder. Zwar empfanden Eltern es hier in erster Linie als vorteilhaft, dass die Kinder viel Neues kennenlernen, die personale und soziale Entwicklung gefördert wird und mehr Lern- und Freizeitmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Angaben zwischen 80,3 % und 91,1 %, ohne Abbildung), jedoch gaben sie auch an, dass die Kinder durch die Freizeit-, Lern- und Förderangebote mehr Freude am Lernen entwickelten (65,3 %), besser lesen, schreiben und/oder rechnen lernten (49,9 %) sowie Verbesserungen beim Lernen der deutschen Sprache erzielten (48,3 %) (vgl. Abb. 17).

Abb. 16: Einschätzungen der Eltern zu den Effekten der Hausaufgabenbetreuung auf das Kind



Quelle: Haenisch 2010a, S. 175, eigene Darstellung

Abb. 17: Einschätzungen der Eltern zu den Auswirkungen der Freizeit-, Lern- und Förderangebote auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder

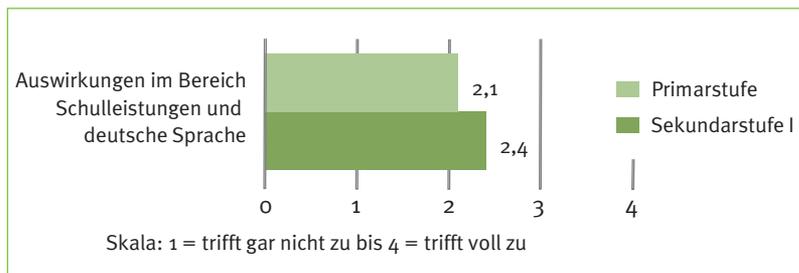


Quelle: Haenisch 2010a, S. 176, eigene Darstellung

Sowohl die Effekte der Hausaufgabenbetreuung als auch die Einflüsse der Freizeit-, Lern- und Förderangebote auf das Kind wurden von Eltern mit niedrigem sozialen Status und mit Migrationshintergrund positiver eingeschätzt (vgl. Börner u. a. 2010, S. 189).

Bei der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa) wurden ebenfalls Eltern nach positiven Auswirkungen des Ganztags u. a. auf die Schulleistungen sowie das Erlernen der deutschen Sprache befragt. Insgesamt sahen die Eltern wie auch die Lehr- und Fachkräfte bei dieser Studie eher keine Auswirkungen in den genannten Bereichen, wobei Eltern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I hier etwas stärkere Effekte wahrnahmen (vgl. Abb. 18).

Abb. 18: Auswirkungen des Ganztags auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe im Bereich Schulleistungen und deutsche Sprache



Quelle: Börner u. a. 2011, S. 38, eigene Darstellung

Auch hier führten bestimmte Faktoren dazu, dass eher eine positive Wirkung des Ganztags spürbar war.

#### ***Einflussfaktoren bei der Bewertung des Ganztags durch die Eltern***

*Die Einschätzungen zu den Wirkungen des Ganztags auf die Schulleistungen der Kinder und das Lernen der deutschen Sprache wurde über die Schulform hinaus dann besonders positiv bewertet, wenn*

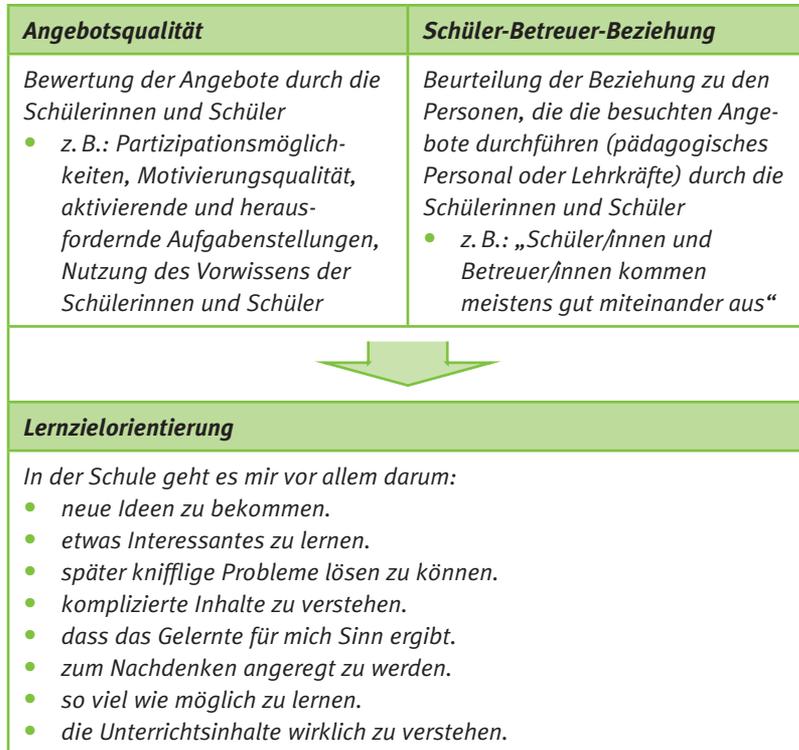
- *beide Elternteile über einen Migrationshintergrund verfügten,*
- *die Befragten einen niedrigen sozialen Status aufwiesen,*
- *die Befragten angaben, dass ihre Kinder gerne den Ganzttag besuchten,*
- *das Kind an mindestens vier oder fünf Tagen pro Woche am Ganzttag teilnahm und/oder*
- *die Qualität der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung positiv beurteilt wurde.*

*(vgl. Börner u. a. 2011, S. 37 ff.)*

#### ***Wirkungen auf Lernzielorientierung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler***

Einen Einfluss auf den motivationalen Bereich der Lernzielorientierung konnte durch eine generelle Teilnahme an ganztägigen Angeboten durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) ebenfalls nicht festgestellt werden. Vielmehr – so zeigten die Analysen – hängen die Auswirkungen von Qualitätsmerkmalen der Ganztagsschule ab: Die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Angebotsqualität beeinflussten die Lernzielorientierung sowie das schulische Wohlbefinden zu jedem der drei Messzeitpunkte (vgl. Fischer u. a. 2011b, S. 244) (vgl. Abb. 19).

Abb. 19: Angebotsqualität, Schüler-Betreuer-Beziehung und Lernzielorientierung



Quelle: Fischer u. a. 2011a, S. 255; Fischer u. a. 2011b, S. 235, eigene Darstellung

### **Wirkungen auf die Entwicklung von Schulnoten**

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ermittelte keine Effekte der generellen Teilnahme an ganztägigen Angeboten auf die Entwicklung der Schulnoten von der 5. bis zur 9. Klassenstufe. Unter bestimmten Bedingungen entwickeln sich die Noten jedoch besser als bei Halbtags Schülerinnen und -schülern (vgl. Kuhn & Fischer 2011a, S. 219 ff.).

#### **Einflussfaktoren des Ganztagsschulbesuchs auf die Entwicklung der Schulnoten**

*Positive Wirkungen zeigten sich, wenn ...*

- *Schülerinnen und Schüler an mehreren Tagen pro Woche am Ganztag teilnahmen und/oder*
- *sie in den Angeboten schülerorientierte Inhalte und Abläufe, Anregung, Partizipation und aktive Aufgabenorientierung vorfanden (= hohe Angebotsqualität) und/oder*
- *in der Schule insgesamt die Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten positiv wahrgenommen wurde.*

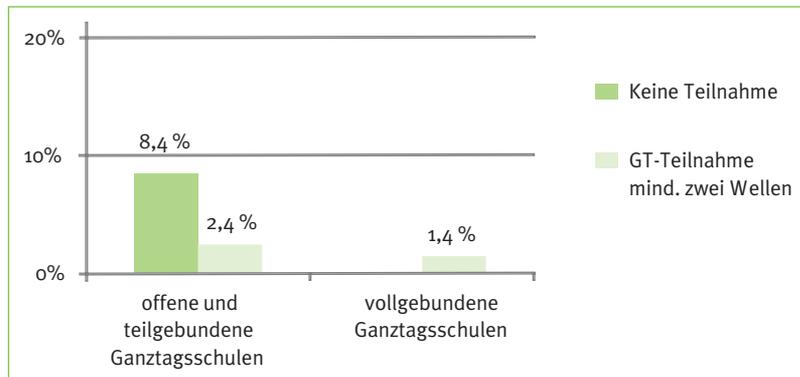
*(vgl. Kuhn & Fischer 2011a, S. 224)*

In diesem Zusammenhang wurde zudem ein indirekter Einfluss der Ganztags- teilnahme auf die positive Entwicklung der Schulnoten über eine Verbesserung des Sozialverhaltens festgestellt (vgl. Teilkapitel 3.2) (vgl. Kuhn & Fischer 2011b).

### **Wirkungen auf Klassenwiederholungen**

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) konnte zudem auf- zeigen, dass für Schülerinnen und Schüler, die vergleichsweise dauerhaft an ganztägigen Angeboten teilnahmen, das Risiko einer Klassenwiederholung geringer war (vgl. Steiner 2011b, S. 206). Dies zeigte sich insbesondere an vollgebundenen Ganztagschulen (vgl. Abb. 20).

Abb. 20: Anteil der Klassenwiederholer im Längsschnitt  
(Angaben in Prozent)



Quelle: StEG-Konsortium 2010a, S. 19

Ein eigenständiger Effekt ging dabei von dem Wohlbefinden der Kinder aus: Das Eintreten einer Klassenwiederholung wurde unwahrscheinlicher, wenn die Kinder angaben, sich in der Schule wohlfühlen (vgl. Steiner 2011b, S. 204).



### ***Wirkungen auf sprachliche und mathematische Kompetenzen***

Im Rahmen des Projekts „Ganztagsschule und Integrationsprozesse bei Migranten“ (GIM) wurden u. a. die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund an Ganztags- und Halbtagschulen in Hamburg und Bayern untersucht. Die Leseleistungen von Halbtags- und Ganztags Schülerinnen und -schülern der Primarstufe unterschieden sich dabei nicht signifikant. Auch ein an der Schule implementiertes Sprachförderangebot wirkte sich nicht auf die Leseleistungen aus. Hingegen spielte die Klassenkomposition eine Rolle: Die Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich des Migrationshintergrundes hat ab einer Überschreitung eines Anteils von etwa 70 % einen negativen Effekt auf die Veränderungen der Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Reinders u. a. 2011a, S. 177).

Es zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen der Sekundarstufe I in Bayern und Hamburg hinsichtlich allgemeinsprachlicher oder bildungssprachlicher Fähigkeiten im Deutschen (vgl. Reinders u. a. 2011b, S. 90 f.). Lediglich für die untersuchten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in Bayern zeigten sich positive Effekte des Ganztagsschulbesuchs (vgl. ebd., S. 94).

Unterschiede in den Leseleistungen von Halbtags- und Ganztags Schülerinnen und -schülern wurden dagegen bei der nationalen Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) sichtbar: Schülerinnen und Schüler, die nicht an Angeboten bzw. nicht am Ganztagsbetrieb ihrer Schule teilnahmen, wiesen bessere Leseleistungen auf als Schülerinnen und Schüler, die außerunterrichtliche Angebote bzw. den Ganztagsbetrieb ihrer Schule nutzten. In weiteren Analysen zeigte sich jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler, die am Ganztagsangebot ihrer Schulen teilnahmen, u. a. einen signifikant niedrigeren durchschnittlichen sozioökonomischen Status, häufiger einen Migrationshintergrund sowie schlechtere Leistungen im Fach Deutsch aufwiesen (vgl. Holtappels u. a. 2010, S. 185 ff.).

Da sich diese Faktoren negativ auf die Leseleistung auswirken, lassen sich die genannten Leistungsunterschiede größtenteils auf die ungünstigeren Voraussetzungen der Ganztags Schülerinnen und -schüler und somit auf Selektionseffekte zurückführen: Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungs-

problemen nehmen stärker am Ganztagsbetrieb bzw. an außerunterrichtlichen Angeboten teil (vgl. ebd., S. 188 ff.).

Das Projekt „Qualität und Wirksamkeit der familialen und außerfamilialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern“ (EduCare, Schweiz) zeigte, dass Kinder an Tagesschulen nach den ersten zwei Primarschuljahren über bessere Sprach- bzw. Lesekompetenzen verfügten als Kinder der Vergleichsgruppen<sup>19</sup>. Bei mathematischen Kompetenzen schnitten die Kinder der Tagesschulen hingegen schlechter ab. Der Umfang des Besuchs des außerunterrichtlichen Teils hatte dabei keinen Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Tagesschulkinder (vgl. Schüpbach 2010, S. 355 f.).

Bezogen auf die sprachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler erwies sich aber insbesondere die Qualität im außerunterrichtlichen Bereich als einflussreich, da bei ausschließlicher Betrachtung der Unterrichtsqualität keine großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen vorzufinden waren (vgl. ebd., S. 356 f.). Hinsichtlich der Leistungsentwicklung in Mathematik zeigte sich hingegen, dass für Tagesschulkinder sowohl die Qualität des unterrichtlichen als auch des außerunterrichtlichen Bereichs bedeutsam waren (vgl. ebd., S. 358 f.).

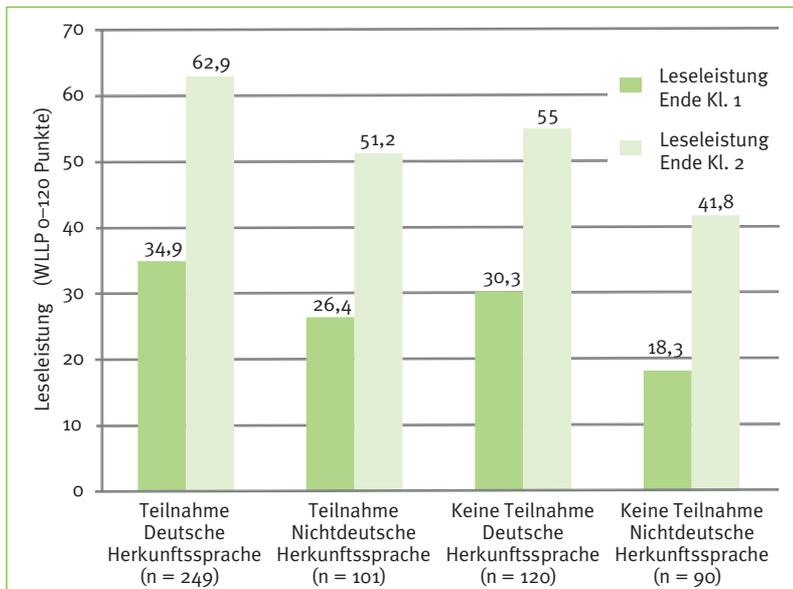
Bei der Studie „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ (GO!) wurden Leistungsunterschiede zunächst unter Berücksichtigung der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme der Kinder an Ganztagsangeboten ersichtlich: Am Ende des ersten Grundschuljahrs erreichten Berliner Schülerinnen und Schüler, die nicht an Ganztagsangeboten teilnahmen, schlechtere Leistungen im Sprachstand, in der kognitiven Leistungsfähigkeit, im basalen Lesen und in Mathematik. In Nordrhein-Westfalen wiesen allerdings jene, die nicht am Ganztage teilnahmen, bessere Mathematikleistungen auf. In den anderen Bereichen zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede (vgl. Bellin & Wegner 2010, S. 86).<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Neben Tagesschulen (obligatorisches oder freiwilliges Bildungs- und Betreuungsangebot an fünf Tagen pro Woche) wurden Schulen mit traditionellem Unterricht ohne außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote sowie mit Blockzeiten-Unterricht (Unterricht bzw. Betreuung am Vormittag mindestens dreieinhalb Stunden sowie an einem bis vier Nachmittagen) untersucht (vgl. Schüpbach 2010, S. 182).

<sup>20</sup> Dabei müssen jedoch mögliche Selektionseffekte hinsichtlich der Teilnahme an den Ganztagsangeboten berücksichtigt werden: In NRW nahmen z.B. mehr Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache an den Ganztagsangeboten teil (vgl. Bellin & Wegner 2010, S. 86).

Bei näherer Betrachtung der basalen Leseleistung der Berliner Grundschülerinnen und -schüler (vgl. Abb. 21) zeigte sich, dass Ganztagschülerinnen und -schüler deutscher Herkunftssprache zu beiden Zeitpunkten die höchsten Werte aufwiesen und zudem den größten Leistungszuwachs verzeichneten. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, die den Ganzttag besuchten, erzielten im Vergleich zu Kindern der gleichen Herkunftsgruppe, die keine ganztägigen Ganztagsangebote in Anspruch nahmen, höhere Werte sowie einen größeren Lernzuwachs im Bereich des basalen Lesens. Gleichwohl erreichte diese Gruppe nicht die Leistungswerte der deutschen Kinder, selbst wenn diese nicht am Ganzttag teilnahmen, jedoch einen leicht höheren Lernzuwachs als Halbtagskinder deutscher Herkunftssprache (vgl. Abb. 21).

Abb. 21: Basale Leseleistung nach Herkunftssprache und Teilnahme am Ganzttag (Angaben in Testpunkten 0–120)



Quelle: Bellin & Tamke 2010, S. 104

In diesem Zusammenhang wurde herausgefunden, dass sich das Vorwissen der Kinder wesentlich auf die Leistungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt auswirkt. Aber auch nach Berücksichtigung des Vorwissens schnitten die

Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Vergleich zu Kindern deutscher Herkunftssprache schlechter ab (vgl. Schröder-Lenzen & Mücke 2010, S. 50).

Die Ergebnisse der basalen Leseleistung<sup>21</sup> der Berliner Grundschülerinnen und -schüler, aber auch weitere erhobene Schulleistungsdaten in Lesen und Mathematik zeigten: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen Leistungsrückstände auf, die während des Untersuchungszeitraums nicht in ausreichendem Maße kompensiert werden können. Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen (ohne Migrationshintergrund) schnitten noch schlechter ab. Hier werden schwer zu bewältigende Herausforderungen für den Ganzttag sichtbar. Offen bleibt dabei jedoch, wie die Lernentwicklung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen einer Halbtagschule ausgesehen hätte (vgl. ebd., S. 48).

In weiteren Analysen zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die an einer obligatorischen Hausaufgabenbetreuung teilnahmen, bessere Leistungen im basalen Lesen aufwiesen (vgl. Abb. 22).

Abb. 22: Entwicklung der Leistungen im basalen Lesen  
(Angaben in Testpunkten 0–120)



Quelle: Bellin & Wegner 2010, S. 91

21 „Die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler wurde mit der Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) untersucht.“

Besonders Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache profitierten von dem obligatorischen Angebot (vgl. Bellin & Wegner 2010, S. 91 f., ohne Abbildung).

Die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich stellte bei der Hausaufgabenbetreuung an den untersuchten Schulen ein wichtiges Qualitätsmerkmal dar: An der obligatorischen Hausaufgabenbetreuung waren häufiger Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal gemeinsam beteiligt (vgl. Bellin & Wegner 2010, S. 93).

### **3.2 Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern**

Im Folgenden werden zentrale Befunde verschiedener Studien zu Effekten des Ganztagsschulbesuchs auf das Sozialverhalten aufgeführt (problematisches/ aggressives und erwünschtes Verhalten). Zudem werden Wirkungen auf sozio-emotionale Kompetenzen sowie auf die soziale und personale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen berichtet.

#### ***Auswirkungen auf problematisches und erwünschtes Verhalten im Schulalltag***

Im Rahmen der StEG-Untersuchung wurde die Wirkung der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler untersucht. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrem Verhalten in Schule und Unterricht sowie zur sozialen Verantwortungsübernahme befragt (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Skalen zur Erfassung des Sozialverhaltens

<b>Problemverhalten in Schule und Unterricht</b>		<b>Soziale Verantwortungsübernahme</b>
<i>Problematisches Verhalten im Schulalltag</i>	<i>Gewalt und Absentismus</i>	
<i>Ich habe ...</i>		
<i>... andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.</i>	<i>... im Schulgebäude absichtlich etwas beschädigt.</i>	<i>... andere beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt.</i>
<i>... bei Klassenarbeiten erheblich gemogelt.</i>	<i>... die Schule ohne Entschuldigung geschwänzt.</i>	<i>... jüngeren oder neuen Schülern geholfen, sich an der Schule zurechtzufinden.</i>
<i>... den Unterricht erheblich gestört.</i>	<i>... anderen etwas gewaltsam weggenommen.</i>	<i>... dafür gesorgt, dass unsere Plätze und Klassenräume sauber blieben.</i>
<i>... einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.</i>	<i>... mit anderen einen Jungen oder ein Mädchen verprügelt.</i>	<i>... mich aktiv engagiert, um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.</i>
		<i>... mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt</i>

Quelle: Fischer u. a. 2011a, S. 254

Schülerinnen und Schüler, die am Ganzttag teilnahmen, haben dabei höhere Ausgangswerte hinsichtlich der sozialen Verantwortungsübernahme, aber auch bezüglich des problematischen Sozialverhaltens (vgl. Fischer u. a. 2011a, S. 264). Bei Schülerinnen und Schülern, die dauerhaft (d.h. an mindestens zwei von drei Messzeitpunkten) an den Ganztagsangeboten teilnahmen, entwickelte sich das Sozialverhalten allerdings positiver als bei ihren Klassenkameradinnen und -kameraden: Sowohl problematisches Verhalten als auch Gewalt und Absentismus gingen zurück (vgl. ebd., S. 259 f.).



Bezüglich der Entwicklung der sozialen Verantwortungsübernahme waren keine signifikanten Effekte einer reinen Teilnahme am Ganzttag feststellbar (vgl. ebd.). Bei einer Querschnittsanalyse der Daten des zweiten Erhebungszeitpunktes zeigte sich jedoch, dass 2007 insbesondere jene Schülerinnen und Schüler mehr soziale Verantwortung übernahmen, die an freizeitorientierten bzw. an fachübergreifenden Angeboten teilnahmen. Die Teilnahme an lernbezogenen Angeboten hatte dagegen keinen Einfluss auf das prosoziale Verhalten (vgl. Radisch 2009, S. 152).

Zudem wurde untersucht, inwieweit individuelle Faktoren wie Geschlecht, sozialer Status und Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Entwicklung des Sozialverhaltens haben.

**Individuelle Einflussfaktoren auf das Sozialverhalten:**

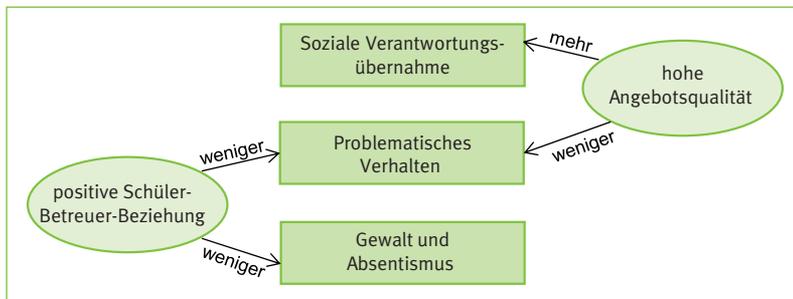
- *Jungen wiesen schlechtere Ausgangswerte in allen untersuchten Bereichen auf. Eine ungünstigere Entwicklung über die Zeit zeigten Jungen jedoch nur in Bezug auf problematisches Verhalten im Schulalltag.*
- *Jugendliche mit höherem Sozialstatus und ohne Migrationshintergrund beschrieben sich bei den Fragen zu „Gewalt und Absentismus“ positiver.*
- *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund berichteten allerdings mehr soziale Verantwortungsübernahme und zeigten zudem eine günstigere Entwicklung in Bezug auf problematische Verhaltensweisen.*

*(vgl. Fischer u. a. 2011a, S. 259)*

Insgesamt wird deutlich: Die (dauerhafte) Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten – unabhängig vom sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund – wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern aus. Hinweise darauf, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten bei sozial benachteiligten Gruppen besonders positiv auswirkt, konnten nicht gefunden werden (vgl. ebd., S. 264 ff.).

In weiteren Analysen wurde geprüft, inwieweit die Angebotsqualität und die Schüler-Betreuer-Beziehung (vgl. Abb. 19) Einfluss auf die Entwicklung des Sozialverhaltens haben. Eine positive Schüler-Betreuer-Beziehung geht zu allen drei Messzeitpunkten mit weniger problematischem Sozialverhalten und weniger Gewalt und Absentismus einher. Eine hohe Angebotsqualität wirkte sich zudem positiv auf das Sozialverhalten sowie auf die soziale Verantwortungsübernahme aus (vgl. Abb. 23) (vgl. Fischer u. a. 2011a., S. 261 ff.).

Abb. 23: Wirkungen der Angebotsqualität und der Schüler-Betreuer-Beziehung auf das Sozialverhalten



Quelle: Fischer u. a. 2011a, S. 261 f., eigene Darstellung

Bei der Studie „PIN – Peers in Netzwerken“, bei der Siebtklässler zu Beginn und am Ende des Schuljahres befragt wurden, zeigte sich insbesondere in Bezug auf das aggressive Verhalten von Jungen ein positiver Effekt des Ganztagsschulbesuchs:

- Jungen aus Ganztagssschulen wurden am Ende des Schuljahres von ihren Mitschülerinnen und -schülern als etwas weniger körperlich aggressiv wahrgenommen als zu Beginn.
- Das aggressive Verhalten von Jungen aus Halbtagssschulen nahm mit der Zeit aus Sicht der Mitschülerinnen und -schüler dagegen leicht zu.
- Jugendliche aus Halbtagssschulen neigten nach eigenen Angaben eher dazu, Konflikte handgreiflich auszutragen als Ganztagssschülerinnen und -schüler.
- Verbale Angriffe, Lästereien und Rachegedanken wurden häufiger von Jungen sowie von Jugendlichen aus Halbtagssschulen berichtet (vgl. Kanevski & von Salisch 2011a, S. 164 f.).

Diese Befunde weisen demnach in die gleiche Richtung wie die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG), dass nämlich das Problemverhalten in Schule und Unterricht bei regelmäßiger Teilnahme an Ganztagsangeboten zurückgeht (s. o.).

### **Auswirkungen auf die sozio-emotionale Entwicklung**

Im Rahmen des Projekts „Qualität und Wirksamkeit der familialen und außer-familialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern“ (EduCare, Schweiz) wurden u. a. Wirkungen des Tagesschulbesuchs auf die sozio-emotionale Entwicklung<sup>22</sup> der Schülerinnen und Schüler untersucht. Nach den Ergebnissen dieses Projekts zeigten Schülerinnen und Schüler an Tagesschulen ein besser entwickeltes Sozialverhalten (sie waren z. B. rücksichtsvoller, hilfsbereiter und teilten eher mit anderen Kindern) sowie ausgeprägtere sozio-emotionale Kompetenzen (u. a. bessere Konzentration, weniger Ängste, weniger Nervosität in neuen Situationen) als die Kinder der Vergleichsgruppen<sup>23</sup> (vgl. Schüpbach 2010, S. 362 ff.).

Der Umfang des Besuchs des außerunterrichtlichen Bereichs spielte keine Rolle für die positive sozio-emotionale Entwicklung der Tagesschulkinder (vgl. ebd., S. 367). Allerdings wurden bei den sozio-emotionalen Verhaltensstärken der Schülerinnen und Schüler an Tagesschulen große Unterschiede je nach Prozessqualität im Unterricht und in den Angeboten sichtbar: Die Tagesschulkinder zeigten höhere sozio-emotionale Verhaltensstärken und weniger Auffälligkeiten, wenn sie ein Schulsetting von hoher pädagogischer Qualität besuchten; dabei war sowohl die Qualität des Unterrichts als auch des außerunterrichtlichen Teils maßgebend (vgl. ebd., S. 367 ff.; Schüpbach u. a. 2010, S. 6).

Auch die Ergebnisse der Studie „PIN – Peers in Netzwerken“ deuten auf einen positiven Einfluss ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung bestimmter sozialer und emotionaler Kompetenzen hin. Der größte Effekt konnte bei der „emotionalen Fremdaufmerksamkeit“ festgestellt werden:

- Jugendliche aus Ganztagschulen erweiterten im Laufe der siebten Klasse nach eigenen Angaben ihre Aufmerksamkeit für die Emotionen und Stimmungen ihrer Mitmenschen.

22 Zur Erfassung der sozio-emotionalen Entwicklung wurden in der Studie folgende Bereiche untersucht: prosoziales Verhalten, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Probleme, sozio-emotionale Verhaltensstärken bzw. Auffälligkeiten, Selbstkonzept Lesen und Mathematik, Selbstkonzept Peer-Relations und Parent-Relations, Soziales und Akademisches Selbstkonzept, Selbstwert (vgl. Schüpbach 2010, S. 187 und 193 ff.).

23 Vgl. Fußnote 19.

- Bei Halbtags Schülerinnen und -schülern war diese Fähigkeit weniger stark ausgeprägt und ging über die Zeit zurück.

Im Hinblick auf die „emotionale Selbstaufmerksamkeit“ zeigte sich bei Jungen ein Effekt der Schulform:

- Jungen aus Ganztagschulen wurden mit der Zeit aufmerksamer für ihre eigenen Emotionen und erreichten am Ende der siebten Klassen das Niveau der Mädchen.
- An Halbtagschulen veränderte sich die Selbstaufmerksamkeit der Jungen kaum und lag deutlich unter dem Niveau ihrer Mitschülerinnen (vgl. Konevski & von Salisch 2011b, S. 254 f.).

### *Auswirkungen auf die soziale und personale Entwicklung*

Bei der Untersuchung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen wurden Eltern und Lehrkräfte u. a. zu den Auswirkungen des Ganztags auf die soziale und personale Entwicklung der Kinder befragt (vgl. Börner u. a. 2010, S. 170 ff.; Haenisch 2010a, S. 109 ff.). Aus Sicht der Eltern hat der Ganztags vielfältige positive Wirkungen auf ihre Kinder im Bereich des sozialen Lernens, z. B.:

- Stärkung der Gruppenfähigkeit,
- besseres Zurechtfinden in der Gruppe,
- positive Veränderungen im sozialen Umgang der Kinder miteinander,
- größere Team- und Konfliktfähigkeit,
- mehr Durchsetzungsvermögen.

Zudem nahmen die befragten Eltern einen Zuwachs an sozialen Kompetenzen, eine Verbesserung des Sozialverhaltens sowie eine Zunahme an Sozialkontakten bei ihren Kindern wahr. Auch im Hinblick auf die Persönlichkeitsent-

wicklung der Kinder sahen die Eltern positive Effekte des Ganztagsbesuchs, z. B.:

- mehr Selbstständigkeit,
- größeres Selbstbewusstsein durch Lernzuwächse und Erfolgserlebnisse,
- mehr Pflichtbewusstsein und Verantwortungsgefühl (vgl. Börner u. a. 2010, S. 171 ff.).

Die o. g. Befunde der Interviewstudie bestätigten sich auch bei der schriftlichen Befragung der Eltern:

- 84,6 % der Eltern gaben an, dass die Hausaufgabenbetreuung ihrem Kind hilft, selbstständig arbeiten zu lernen,
- 77,4 % der Eltern berichteten, dass ihr Kind durch die Hausaufgabenbetreuung unterstützt wird, besser mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten,
- 87,2 % der Eltern stimmten der Aussage zu, dass die Freizeit-, Lern- und Förderangebote dazu beitragen, dass ihr Kind selbstständiger und selbstbewusster wird und
- 87,4 % gaben an, dass sich ihr Kind durch die die Freizeit-, Lern- und Förderangebote besser in der Gruppe zurechtfindet (vgl. ebd., S. 175 f.).

Die Wirkungen auf das schulische Lernen wurden demgegenüber deutlich geringer eingeschätzt (vgl. dazu auch Kapitel 3.1). Wie auch beim schulischen Lernen schätzten Eltern mit niedrigem Sozialstatus und/oder Migrationshintergrund die Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf den Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen ihres Kindes positiver ein (vgl. ebd., S. 189). Auch viele Lehrkräfte gaben an, bei „recht vielen/den meisten“ oder zumindest „bei einem Teil“ der Kinder positive Effekte der Freizeit- und Förderangebote auf soziale und personale Entwicklungsbereiche wahrzunehmen (vgl. Tab. 14). Der Anteil der Kinder, die sich in den genannten Punkten positiv verändert haben, stieg zudem aus Sicht der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2008 an (vgl. Haenisch 2010a, S. 109 f.).

Tab. 14: Wirkungen der Freizeit- und Förderangebote aus Sicht der Lehrkräfte (Angaben in Prozent)

Bei wie vielen Kindern Ihrer Klasse, die am offenen Ganztag teilnehmen, haben sich die folgenden Punkte positiv verändert?		bei keinem oder ganz wenigen	bei einem Teil	bei recht vielen/ den meisten	weiß ich nicht
Soziale Einbettung/ Freundschaften	2005	7	26	41	26
	2008	5	24	51	20
Gegenseitiges Helfen	2005	7	29	33	31
	2008	5	29	44	22
Gruppenverhalten	2005	13	35	25	27
	2008	13	32	37	18
Selbstvertrauen	2005	13	29	24	34
	2008	9	32	34	25
Selbstständigkeit	2005	19	33	21	27
	2008	13	34	33	20
Toleranz gegenüber anderen	2005	17	33	19	31
	2008	10	39	26	25

Quelle: Haenisch 2010a, S. 110, Darstellung ausgewählter Bereiche

Für das Erhebungsjahr 2005 wurden in weiteren Analysen Faktoren ermittelt, die positive Wirkungen auf bestimmte Bereiche zu begünstigen scheinen (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Zusammenhänge von schulischen Aktivitäten/Bedingungen und positiven Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder

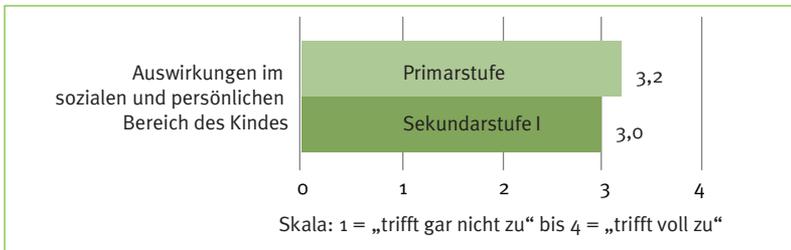
<b>Positive Veränderungen in den Bereichen ...</b>		
<i>„Problematisches Verhalten“</i>	<i>„Gegenseitiges Helfen“</i>	<i>„Soziales Verhalten“</i>
<i>... wurden 2005 von den pädagogischen Kräften häufiger berichtet, wenn ...</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>die pädagogischen Kräfte die Vorlieben der Kinder kannten und ihre Angebote danach ausrichteten.</i></li> <li>• <i>die pädagogischen Kräfte sich Zeit nahmen, um sich einzelnen Kindern zu widmen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aktivitäten stattfanden, bei denen ältere Kinder Verantwortung für jüngere Kinder übernahmen.</i></li> <li>• <i>die pädagogischen Kräfte die Vorlieben der Kinder kannten und ihre Angebote danach ausrichteten.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Verhaltensregeln vereinbart wurden (positive Veränderung von Gruppenverhalten und Toleranz gegenüber anderen).</i></li> <li>• <i>ältere Kinder jüngere unterstützten (positive Veränderungen von Toleranz).</i></li> </ul>

Quelle: Beher u. a. 2007, S. 89 ff., eigene Darstellung

Auch im Rahmen der „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW 2011“ (BiGa) gaben die Eltern an, positive Auswirkungen des Ganztagsbesuchs auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen ihres Kindes wahrzunehmen<sup>24</sup> (vgl. Abb. 24).

<sup>24</sup> Dabei wurden die Eltern nach positiven Auswirkungen auf die sozialen Fähigkeiten, das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit des Kindes gefragt (vgl. Börner u. a. 2011, S. 37).

Abb. 24: Auswirkungen des Ganztags auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I im sozialen und persönlichen Bereich



Quelle: Börner u. a. 2011, S. 38, eigene Darstellung

Lehr- und Fachkräfte stellten ebenfalls einen positiven Einfluss des außerunterrichtlichen Bereichs auf die soziale und persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fest (Wert 3,1 bei 4-stufiger Skala). Aus ihrer Sicht nahmen durch den Ganztags sowohl die sozialen Kontaktmöglichkeiten als auch die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler zu (vgl. Börner u. a. 2011, S. 37 f.).



## Fazit

Ganztagsschulen weisen in Deutschland eine beachtliche Breite an außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten und Angeboten auf. Die Angebotsbreite entwickelt sich in der Sekundarstufe I insbesondere in den anfänglichen Phasen nur bei intensiver Schulentwicklungsarbeit und in der Primarstufe vor allem bei einer flexiblen Zeitorganisation und einer intensiven Einbindung von Lehrkräften in den Ganzttag.

Dabei scheint die Mehrheit der Ganzttagsschulen besonders im Bereich der Förderung auf Qualität bedacht zu sein: In Fördermaßnahmen sind überwiegend bis ausschließlich Lehrkräfte eingebunden. Selbst bei der Aufgabenbetreuung bilden an vielen Ganzttagsschulen, insbesondere in der Sekundarstufe I, vor allem die Lehrkräfte das Personal. Förderung und Aufgabenzeiten werden allerdings in den Ganzttagsschulen sehr unterschiedlich ausgestaltet. Probleme liegen in zeitlichen und personellen Ressourcen, Gruppengrößen, der Qualifikation des Personals oder in fehlenden Kompetenzen.

Die Verzahnung von außerunterrichtlichen Elementen und dem Fachunterricht zeigt sich überwiegend als unterentwickelt. Die Kooperation des Personals und der Austausch über die pädagogische Arbeit scheinen indes als wichtige Voraussetzungen für Verzahnung eher zu gelingen.

Was die Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb betrifft, so stabilisiert sich die Teilnahme über die Zeit deutlich, sodass verstärkt auch in höheren Jahrgängen die Lernenden ganztätig die Schule besuchen. Gleichwohl ist in Grundschulen eine soziale Teilnahmeselektivität erkennbar, wobei – bundesweit betrachtet – Kinder unterer sozialer Schichten und solche mit Migrationshintergrund spürbar weniger am Ganzttag teilnehmen.

Die Teilnahme an bestimmten Angebotselementen zeigt, dass überwiegende Anteile der Schülerschaft zwar eine Vielzahl erweiterter Lerngelegenheiten nutzen, allerdings nicht an Fach- und Förderangeboten teilnehmen und auch die Teilnahme an Aufgabenzeiten bei Weitem nicht alle Lernenden einbezieht.

Im Hinblick auf Kooperationsaspekte erlangen sowohl die Kooperation mit außerschulischen Organisationen als auch die interne Kooperation des Perso-

nals im Ganzttag Bedeutung für die Entwicklung der Ganzttagsschulen. Die Anteile der Schulen mit externen Partnern sind äußerst hoch und im Zeitverlauf ebenso gestiegen wie die Anzahl der Kooperationspartner pro Schule; allerdings wird auch eine hohe Fluktuation bei den gewählten Kooperationspartnern deutlich. Es werden externe Partner für eigens entwickelte Angebote gesucht, genauso üben aber auch die Angebote außerschulischer Organisationen Anziehungskraft auf die Schulen aus. Die Erwartungen an externe Partner beziehen sich bei Schulen auf die Nutzung der Fähigkeiten und Möglichkeiten der Partner zur Abdeckung der Angebote sowie auf die Realisierung vielfältiger Angebotsformen, also auf Attraktivitätssteigerung; die Erwartungen der Partner betreffen die Kompetenzentwicklung und die Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten der Lernenden sowie die Bekanntmachung der eigenen Angebote. Für beide Seiten bilden aber auch Mittelallokation und Ressourcenbündelung sowie gegenseitige Unterstützung zentrale Motive.

Während die Einbindung der externen Partner in die ganztägige Schulorganisation eher schwach ausgeprägt ist, nehmen institutionelle Kooperationen und regionale Vernetzung für die konzeptionelle Entwicklung und Koordination von Ganztagsstrukturen offenbar eher zu. Selbst- und Fremdbilder zur Rolle in der Ganztagsversorgung divergieren allerdings noch recht stark. Gelingensbedingungen der Kooperation liegen in der gegenseitigen Anerkennung, in intensivem Austausch durch Vernetzung und Teambildung, in der Annäherung der Arbeitsweisen, in einem gemeinsamen Bildungsverständnis, in der strukturellen Verankerung von Rahmenbedingungen, in abgestimmten Angebotsprofilen sowie in einer gezielten Adressatenorientierung.

Die schulinterne Kooperation des Personals an Ganzttagsschulen ist davon begünstigt, dass in Angeboten überwiegend Lehrkräfte und sozialpädagogisch qualifiziertes Personal zum Einsatz kommen. Beim nichtunterrichtenden Personal ist sie hingegen geprägt von Beschäftigten mit eher geringer Stundenzahl und Präsenz. Dabei wirkt sich ein höheres Stundendeputat und infolgedessen die stärkere Präsenz und bessere Einbindung in die Schulorganisation der im Ganzttag Tätigen positiv auf die Kooperationsintensität aus. Auch die Einbindung von Lehrkräften im Ganzttag und eine konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und erweiterten Angeboten begünstigen die Kooperation. Die Verankerung von Kooperationsstrukturen, der Aufbau einer Kooperationskultur und eine ressourcenmäßige Absicherung der Kooperation stellen weitere wichtige Gelingensbedingungen dar. Prekäre Beschäfti-

ungsverhältnisse, mangelnde zeitliche Ressourcen, fehlende Kommunikationsstrukturen und mangelnde Teamentwicklung verschärfen Kooperationsprobleme.

Die Kooperationsintensität hat allerdings im Zeitverlauf zugenommen und beide Seiten bewerten die Qualität der multiprofessionellen Kooperation anhaltend hoch. In offenen Ganztagsgrundschulen scheint die multiprofessionelle Kooperation jedoch eher schwach ausgeprägt zu sein. Insgesamt liegen ohnehin die Schwerpunkte auf Absprachen und der Arbeit an individuellen Fällen, weniger in komplexeren Kooperationsbereichen wie der konzeptionellen Entwicklung der Ganztagsangebote. Eine hohe Partizipation des weiteren pädagogischen Personals im Sinne einer Einbindung in die Schulorganisation und den Ganztagsbetrieb fördert die Kooperationsintensität und -qualität offenbar ganz entscheidend.

Im Hinblick auf Wirkungen der Ganztagschule auf die Schülerentwicklung weist die Forschung bislang eher unzureichende oder unklare Befunde auf. Aus einigen empirischen Studien können dennoch eine Reihe von Effekten berichtet werden:

Zunächst werden offenbar im Zuge der Teilnahme an schulischen Aufgabenzeiten in Ganztagsgrundschulen positive Wirkungen auf das Lernverhalten erzielt, dabei vor allem hinsichtlich der Aufgabenerledigung, die zu einer besseren Arbeitshaltung und einer höheren Lernfreude beiträgt. Die Effekte werden von Eltern mit Migrationshintergrund höher eingeschätzt. Im Sinne einer Präventionsfunktion scheinen Aufgabenzeiten auch dazu beizutragen, dass Kinder leistungsmäßig nicht den Anschluss verlieren.

Weitere Wirkungen der Ganztagschule zeigen sich in der Lernmotivation, bei Schulnoten und bei Klassenwiederholungen. Generelle Wirkungen auf diese zentralen leistungsrelevanten Bereiche durch einen reinen Ganztagsschulbesuch lassen sich jedoch kaum feststellen; Angebotsqualität und Beziehungsklima spielen dabei eine entscheidende Rolle. So werden Effekte auf den motivationalen Bereich der Lernzielorientierung ermittelt, die allerdings sowohl von der Angebotsqualität, also der Prozessqualität der Angebotsdurchführung, als auch von der Schüler-Betreuer-Beziehung in den fraglichen Angeboten abhängen. Dies betrifft zugleich Effekte einer Verbesserung der Schulnoten, im Sinne eines zertifizierten Schulerfolgs, wobei hier Ganztags-

schulwirkungen zusätzlich noch vom Umfang der Schülerteilnahme abhängig sind. Der Ganztags schulbesuch wirkt in Bezug auf Klassenwiederholungen, als Schullaufbahneffekt, offenbar präventiv – allerdings nur nach einer längerfristigen bzw. dauerhaften Ganztags teilnahme über mehrere Jahre.

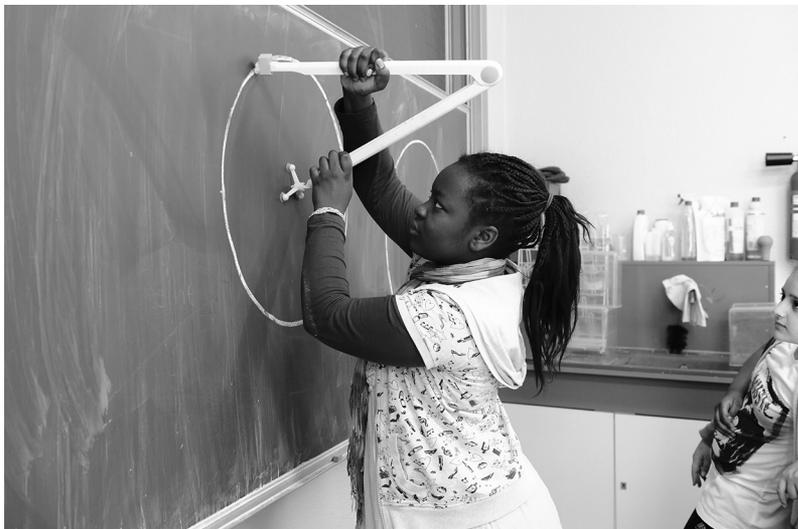
Hinsichtlich fachlicher Leistungen aufgrund von Kompetenzmessungen zeigen sich unterschiedliche Befunde aus wenigen Studien: Insgesamt lassen sich hier nur geringe bis keine Effekte durch den Ganztags schulbesuch ermitteln. Es zeigen sich jedoch Hinweise darauf, dass sich eine ungünstige Schülerzusammensetzung (z.B. durch eine hohe Konzentration von Lern- oder Sprachproblemen in der Schülerschaft) negativ auf die fachlichen Leistungen auswirkt.

In den ersten beiden Grundschuljahren werden allerdings höhere Lernzuwächse, vor allem im sprachlichen Bereich, berichtet, jedoch ohne entscheidende Vorteile für Kinder mit herkunftsbedingten Nachteilen. Wesentliche Gründe liegen in der Ausgangssituation: Leistungsrückstände sind vermutlich auch bei längerer Lernzeit durch den Ganztags schwer kompensierbar. Einzelne Angebotsformen müssen genauer betrachtet werden: So zeigt z.B. eine obligatorische Teilnahme an der Aufgabenbetreuung – insbesondere im Lesen – Wirkungen bei Grundschulkindern.

Eine dauerhafte Teilnahme am Ganztagsbetrieb führt offenbar auch zu einer positiveren Entwicklung des Sozialverhaltens, sowohl in Bezug auf prosoziales Verhalten als auch hinsichtlich regelabweichender Verhaltensformen. Eine hohe Angebotsqualität und eine gute Schüler-Betreuer-Beziehung erweisen sich auch hier als entscheidende Einflussfaktoren. Darüber hinaus wird in einzelnen Studien die Wirksamkeit des Ganztags schulbesuchs in Bezug auf eine Minderung aggressiven Jungenverhaltens sowie auf die sozio-emotionale bzw. die persönliche und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen, wobei sich auch hier das Schulsetting im Unterricht und im Ganztagsangebot als einflussreich zeigt.

Insgesamt gesehen wird in der empirischen Ganztags schulforschung ein breiter Fundus an zentralen Erkenntnissen ausgebreitet. Deutlich wird, dass individuelle Wirkungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler noch keineswegs durchgängig nachweisbar sind, vor allem scheinen solche Wirkungen nicht als „Gratiseffekt“ erwartbar. Zu deutlich sind die Hinweise auf die Pro-

zessqualität in der Angebotsgestaltung und des sozialen Beziehungsklimas. Auch die Ergebnisse zur Entwicklung des Bildungsangebots weisen auf die Qualitätsfrage im Hinblick auf Art, Umfang und Breite des erweiterten Lernangebots und auf die nötige Integration in das Curriculum und die schulische Lernkultur hin. Intensive Formen der Kooperation des Personals und die Mitwirkung der Lehrkräfte im Ganzttag können hier entscheidend sein. Zielgerichtete Schulentwicklungsmaßnahmen in Form von systematischen Verfahren der Qualitätsentwicklung und schulinterner Konzeptarbeit mit externer Unterstützung scheinen offenbar für wirksame Entwicklungen mitentscheidend zu sein. Maßnahmen wie diese sollten daher zur Entfaltung des Bildungsprogramms, der Kompetenzorientierung, von Lerngelegenheiten und Teamstrukturen sowie bei der klimatischen Beziehungsarbeit im Schulleben genutzt werden.



## Literatur

**Arnoldt, B. (2011a):** Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, N./Holtapfels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 312-329.

**Arnoldt, B. (2011b):** Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 95-107.

**Baumheier, U./Fortmann, C. (2011):** Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 170-181.

**Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005):** Offene Ganztagschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa.

**Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007):** Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa.

**Bellin, N./Tamke, F. (2009):** Ganztagschule in Berlin. In: Merkens, H./Schründer-Lenzen, A./Kuper, H. (Hrsg.): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 101-120.

**Bellin, N./Wegner, B. (2010):** Forschungsfeld Ganztags: Lernförderliche Wirkung außerunterrichtlicher Angebote und Strategien der Sprachförderung. In: Merkens, H./Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 77-98.

**Bellin, N./Tamke, F. (2010):** Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? In: Empirische Pädagogik, Jg. 24, H. 2, S. 93-112.

**Bertelsmann Stiftung (2012):** Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

**Börner, N./Beher, K./Düx, W./Züchner, I. (2010):** Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule – Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa, S. 143-225.

**Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011):** Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011. Münster: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

**Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2011):** Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 102-113.

**Bradna, M./Stolz, H.-J. (2011):** Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 138-153.

**Breuer, A. (2011):** Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 85-101.

**Breuer, A./Schütz, A./Weide, D. (2008):** „Individuelle Förderung an Ganztagschulen“ – Konzepte zur Kompensation von Benachteiligungen an Grundschulen des Forschungsprojektes „LUGS“ und ihre Umsetzung. In: Ramseger, J./

Wagener, M. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Chancenungleichheit in der Grundschule. Bd. 12. Wiesbaden: VS, S. 187-190.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012):** Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin.

**Dizinger, V./Fussangel, K./Böhm-Kasper, O. (2010):** Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungserleben an Ganztagschulen. Schlussbericht. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

**Dizinger, V./Fussangel, K./Böhm-Kasper, O. (2011a):** Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte – Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 114-127.

**Dizinger, V./Fussangel, K./Böhm-Kasper, O. (2011b):** Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 43-61.

**Fischer, J. (2010):** Lokale Bildungslandschaft. Stadtteilspezifische Strategie für den Aufbau einer vernetzten Bildungsk Kooperation in Jena [Online]. Verfügbar unter: <http://www.psm.uni-jena.de/psmmmedia/Aufbau+der+Bildungslandschaft+Jena.pdf> (14.08.2012).

**Fischer, N./Kuhn, H.P./Züchner, I. (2011a):** Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 246-266.

**Fischer, N./Brümmer, F./Kuhn, H.P. (2011b):** Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge

mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 227-245.

**Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (2011c):** Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG). Weinheim: Juventa.

**Floercke, P./Eibner, S./Pawicki, M. (2011):** Ganztagssschulen in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Misslingensbedingungen. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 182-196.

**Förster, A./Markert, T./Berge, J. (2011):** Ganztagserschulforschung in Sachsen. Beschreibung der Forschungsprojekte. In: Gängler, H./Markert, T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagserschule. Weinheim: Juventa, S. 75-86.

**Fritzsche, B./Labede, J./Weide, D. (2007):** Von der Beobachtung der Hausaufgabenpraxis zu didaktischen Konsequenzen: Empirisch-qualitative Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung an offenen Ganztagserschulen [Online]. Verfügbar unter: <http://www.ah-ewi.tu-berlin.de/fileadmin/fg230/LUGS/Dokumente/FritzscheLabedeWeideHausaufgabenpraxis.pdf> (06.03.2012).

**Fussangel, K./Dizinger, V./Böhm-Kasper, O./Gräsel, C. (2010):** Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagserschulen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 38, H. 1, S. 51-67.

**Grothues, R. (2010):** Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW – Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. (= Der Ganztag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung; Heft 14). Münster, S. 17-30.

**Haenisch, H. (2009):** Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganzttag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. In: Institut für soziale Arbeit e.V. Münster/Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“ (Hrsg.): Der GanztTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 11.

**Haenisch, H. (2010a):** Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganzttag. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule – Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa, S. 67-129.

**Haenisch, H. (2010b):** Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganzttagsschulen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. (= Der GanztTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung; Heft 14). Münster, S. 31-51.

**Höhmann, K./Bergmann, K./Gebauer, M. (2007):** Das Personal. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa, S. 77-85.

**Holtappels, H.G. (1994):** Ganzttagsschule und Schulöffnung – Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

**Holtappels, H.G. (2006):** Stichwort: Ganzttagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 1, S. 5-29.

**Holtappels, H.G. (2007):** Ziele, Konzepte und Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L. (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa, S. 139-163.

**Holtappels, H.G. (2012):** Entwicklung und Qualität von Ganzttagsschulen. Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2012. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 84-99.

**Holtappels, H.G./Radisch, F./Rollett, W./Kowoll, M.E. (2010):** Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Tarelli, I./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster: Waxmann, S. 165-198.

**Holtappels, H.G./Rollett, W. (2010):** Individuelle Förderung an Ganztagschulen. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 291-308.

**Holtappels, H.G./Jarsinski, S./Rollett, W. (2011):** Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 97-119.

**Hornberg, S./Bos, W./Buddeberg, I./Potthoff, B./Stubbe, T.C. (2007):** Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 21-46.

**Jerzak, C./Laskowski, R. (2010):** „In Schule nur zu Gast?!“ Zur Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern im Freistaat Sachsen. Dresden [Online]. Verfügbar unter: [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/is/mikro/forsch/gta/Studie\\_Kooperation\\_Schule\\_GTA\\_Externe](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/mikro/forsch/gta/Studie_Kooperation_Schule_GTA_Externe) (14.08.2012).

**Kamski, I. (2011):** Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann.

**Kanevski, R./Salisch, M. v. (2011a):** Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim: Juventa.

**Kanevski, R./Salisch, M. v. (2011b):** Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? In: Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Wiesbaden: VS, S. 237-259.

**Kaufmann, E. (2007):** Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut: Wissenschaftliche Texte [Online]. Verfügbar unter: [www.dji.de/hausaufgaben/o6\\_o8\\_Abschlussbericht Kaufmann\\_Primarbereich.pdf](http://www.dji.de/hausaufgaben/o6_o8_Abschlussbericht_Kaufmann_Primarbereich.pdf) (06.03.2012).

**KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2007):** Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002-2005 [Online]. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2005.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2005.pdf) (24.04.2012).

**KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012):** Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2006-2010 [Online]. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS\\_2010\\_Bericht\\_neu.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2010_Bericht_neu.pdf) (24.04.2012).

**Kolbe, F.-U. (2005):** Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz. In: Klieme, E. (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung Bonn und Berlin, S. 130-143.

**Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2007):** Ganztagschule als Schule entwickeln. In: Pädagogik, Jg. 59, H. 5, S. 36-40.

**Kolbe, F.-U. (2008):** Zur Entwicklung der Lern- und Unterrichtskultur in ganztägigen Angeboten: Erste Ergebnisse der LUGS-Studie. In: Bosse, D./Mammes, I./Nerowski, C. (Hrsg.): Ganztagschule – Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 53-70 [Online]. Verfügbar unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2008/148/pdf/ganztagschuleopus.pdf> (10.01.2012).

**Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Weide, D. (2008):** LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagssschulen. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagssschule 2008. Lernkultur. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 30-41.

**Kuhn, H.P./Fischer, N. (2011a):** Entwicklung der Schulnoten in der Ganztags-schule. Einflüsse der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 207-226.

**Kuhn, H.P./Fischer, N. (2011b):** Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagssschule: Entwickeln sich Ganztagssschüler/-innen besser? In: Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagssschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Wiesbaden: VS, S. 143-162.

**Laging, R. (2010):** Bewegungsangebote und Kooperation in Ganztagssschulen – Ausgewählte Ergebnisse aus den Erhebungen von StuBSS. In: Böcker, P./Laging, R. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagssschule – Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperationen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75-93.

**Laging, R./Stobbe, C. (2011):** Bewegungsaktivitäten als Bildungsangebot in der Ganztagssschule – Ergebnisse einer Befragung aus dem Projekt StuBSS. In: Krüger, M./Neuber, N. (Hrsg.): Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag, S. 201-223.

**Lehmann, T. (2011):** Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagssschulen. In: Gängler, H./Markert, T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagssschule. Weinheim: Juventa, S. 239-263.

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

**Markert, T./Wiere, A. (2008):** Baustelle Ganzttag. Eine empirische Studie zur Kooperation von Hort und Grundschule mit Ganztagsangeboten in Dresden. Hrsg. v. Servicestelle Ganztagsangebote Sachsen. [Online]. Verfügbar unter: [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagssschule/gshortdd/Markert\\_Wiere\\_GS\\_Hort.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagssschule/gshortdd/Markert_Wiere_GS_Hort.pdf) (15.08.2012).

**Maykus, S./Böttcher, W./Liesegang, T./Altermann, A. (2011):** Individuelle Förderung in der Ganztagssschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-)pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagssschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 125-142.

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

**Olk, T./Speck, K./Stimpel, T. (2011):** Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagssschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagssschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 63-80.

**Radisch, F. (2009):** Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim: Juventa.

**Reinders, H./Gogolin, I./Gresser, A./Schnurr, S./Böhmer, J./Bremm, N. (2011a):** Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagssschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Wiesbaden: VS, S. 163-183.

**Reinders, H./Gogolin, I./Van Deth, J.W./Böhmer, J./Bremm, N./Gresser, A./Schnurr, S. (2011b):** Ganztagssschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 15. Würzburg: Universität Würzburg. Verfügbar unter: [http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2011/5498/pdf/Schriftenreihe\\_Empirische\\_Bildungsforschung\\_Band15.pdf](http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2011/5498/pdf/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band15.pdf) (03.04.2013).

**Rollett, W./Lossen, K./Jarsinski, S./Lüpschen, N./Holtappels, H.G. (2011):**

Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 76-96.

**Salisch, M. v./Kanevski, R. (2011):** Stabilität und Wandel der Peer-Netzwerke

von Jugendlichen in Ganztagsschulen und Halbtagschulen. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. Weinheim: Juventa, S. 183-203.

**Schröder, A./Leonhardt, U. (2010):** Partizipation und Kooperation zwischen

Jugendarbeit und Schule (PKJS). Aktionsprogramm des Hessischen Ministeriums für Arbeit, Familie und Gesundheit. Abschlussbericht 2007–2009. Hessen: Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit [Online]. Verfügbar unter: [http://www.pkjs.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale\\_Arbeit/PKJS-Projekt/Dokumente/Abschlussbericht\\_Aktionsprogramm\\_HMAFG.pdf](http://www.pkjs.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/PKJS-Projekt/Dokumente/Abschlussbericht_Aktionsprogramm_HMAFG.pdf) (14.08.2012).

**Schröer, S. (2010):** Bildungsförderung im offenen Ganztag aus Sicht der Leitungskräfte. Ziele – Strukturen – Entwicklungslinien. In: Wissenschaftlicher

Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa, S. 11-66.

**Schründer-Lenzen, A./Mücke, S. (2010):** Entwicklung der Schulleistungen in

der ganztägigen Grundschule. In: Merkens, H./Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 25-52.

**Schüpbach, M. (2010):** Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschul-

alter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden: VS.

**Schüpbach, M./Scherzinger, M./Herzog, W. (2010):** Ganztägige Bildung und

Betreuung für Primarschulkinder. In: Die neue Schulpraxis, 10, S. 4-6 [Online].

Verfügbar unter: [http://www.educare-schweiz.ch/index.php?option=com\\_docman&Itemid=27](http://www.educare-schweiz.ch/index.php?option=com_docman&Itemid=27) (12.07.2012).

**Schützler, L./Pröbstel, C.H. (2009):** Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen. In: Merkens, H./Schründer-Lenzen, A./Kuper, H. (Hrsg.): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 135-150.

**Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011a):** Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 69-84.

**Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011b):** Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (ProKoop). In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 184-201.

**Spillebeen, L./Holtappels, H.G./Rollett, W. (2011):** Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen – Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 120-138.

**StEG-Konsortium (2010a):** Ganztagsschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010 [Online]. Verfügbar unter: [http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere\\_StEG\\_2010-11-11.pdf](http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf) (07.03.2013).

**StEG-Konsortium (2010b):** Ganztagsschule: Entwicklungen und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) 2005–2010. Pressekonferenz. Berlin, 11. November 2010 [Online]. Verfügbar unter:

[http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Pressekonferenz\\_StEG\\_2010-11-11.pdf](http://alt.projekt-steg.de/files/pk101111/Pressekonferenz_StEG_2010-11-11.pdf) (24.04.2013).

**Steiner, C. (2010):** Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, Jg. 18, H. 1, S. 22-36.

**Steiner, C. (2011a):** Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 57-75.

**Steiner, C. (2011b):** Ganztagsbeteiligung und Klassenwiederholung. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 187-206.

**Tillmann, K. (2011):** Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 139-161.

**Tillmann, K./Rollett, W. (2010):** Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland. In: Schwarz, B./Nenniger, P./Jäger, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – Nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB, im Frühjahr 2009. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 114-120.

**Tillmann, K./Rollett, W. (2011):** Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen – Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 29-47.

**Wegner, B./Mücke, S. (2009):** Ganztagsschule im Land Brandenburg. In: Merrens, H./Schründer-Lenzen, A./Kuper, H. (Hrsg.): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, S. 121-134.

**Wiater, W./Dalla Torre, E./Müller, J. (2002):** Werkstattunterricht. Theorie – Praxis – Evaluation. München: Ernst Vögel.

**Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (2010):** Lernen und Fördern in der offenen Ganztagsschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Juventa.

**Züchner, I./Fischer, N. (2011):** Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. Eine Einleitung. In: Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim: Juventa, S. 9-17.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Entwicklung der Angebotsbreite in der Primarstufe (Mittlere Indexwerte)	10
Abb. 2: Entwicklung der Angebotsbreite in der Sekundarstufe I (Mittlere Indexwerte)	11
Abb. 3: Anteil der Ganztags Schülerinnen und -schüler an allen Schülerinnen und Schülern in Deutschland (2002–2010)	15
Abb. 4: Fördermaßnahmen an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I – Durchführendes Personal (2009)	24
Abb. 5: Hausaufgabenhilfe und -betreuung/Lernzeit an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I – Durchführendes Personal (2009)	25
Abb. 6: Beteiligungsquoten von Lehrkräften an Förderangeboten 2007	27
Abb. 7: Förder- und Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte	31
Abb. 8: Förder- und Rollenverständnis der Lehrkräfte	31
Abb. 9: Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen – Grundschule	38
Abb. 10: Konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztagsselementen – Sek. I	39
Abb. 11: Formen und Zielsetzungen der außerschulischen Kooperation	54
Abb. 12: Die Selbstbilder des Hortes im Ganztage	58
Abb. 13: Beschäftigungsstatus des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Primar- und Sekundarstufenschulen 2005–2009	63
Abb. 14: Häufigkeit der Kooperation mit Lehrkräften aus Sicht des weiteren pädagogisch tätigen Personals (Mittelwerte)	70
Abb. 15: Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften sowie zwischen dem pädagogischen Personal (intern)	71

Abb. 16: Einschätzungen der Eltern zu den Effekten der Hausaufgabenbetreuung auf das Kind	88
Abb. 17: Einschätzungen der Eltern zu den Auswirkungen der Freizeit-, Lern- und Förderangebote auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder	88
Abb. 18: Auswirkungen des Ganztags auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe im Bereich Schulleistungen und deutsche Sprache	89
Abb. 19: Angebotsqualität, Schüler-Betreuer-Beziehung und Lernzielorientierung	91
Abb. 20: Anteil der Klassenwiederholer im Längsschnitt (Angaben in Prozent)	93
Abb. 21: Basale Leseleistung nach Herkunftssprache und Teilnahme am Ganzttag (Angaben in Testpunkten 0–120)	96
Abb. 22: Entwicklung der Leistungen im basalen Lesen (Angaben in Testpunkten 0–120)	97
Abb. 23: Wirkungen der Angebotsqualität und der Schüler-Betreuer-Beziehung auf das Sozialverhalten	102
Abb. 24: Auswirkungen des Ganztags auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe im sozialen und persönlichen Bereich	108

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Angebotstypen in der Ganztagschule	9
Tab. 2:	Mittlere Teilnahmequote auf Schulebene	17
Tab. 3:	Umsetzung individueller Förderung im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte (2009)	29
Tab. 4:	Verzahnungsansätze	45
Tab. 5:	Quantitative Entwicklung der Kooperationen mit außerschulischen Partnern	48
Tab. 6:	Kooperationspartner der Ganztagschulen	51
Tab. 7:	Anzahl des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Primar- und Sekundarstufenschulen 2005–2007 (Angaben in Prozent)	62
Tab. 8:	Einbindung des Personals (Angaben in Prozent)	77
Tab. 9:	Bewertung der multiprofessionellen Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals 2005–2009 (Mittelwerte)	79
Tab. 10:	Zufriedenheit mit der Kooperation aus Sicht der pädagogischen Kräfte und der Lehrkräfte 2005 und 2008 (Mittelwerte)	80
Tab. 11:	Wirkungen der Hausaufgabenbetreuung aus Sicht der Lehrkräfte (Angaben in Prozent)	85
Tab. 12:	Zusammenhänge von schulischen Aktivitäten/Bedingungen und positiven Veränderungen des Lernverhaltens und der Schulleistungen der Kinder	86
Tab. 13:	Skalen zur Erfassung des Sozialverhaltens	99
Tab. 14:	Wirkungen der Freizeit- und Förderangebote aus Sicht der Lehrkräfte (Angaben in Prozent)	106
Tab. 15:	Zusammenhänge von schulischen Aktivitäten/Bedingungen und positiven Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder	107

## Anhang – Datengrundlagen

Studien mit ausschließlich quantitativen Forschungsmethoden		
Studie	Erhebung(en)	Messzeitpunkte (MZP) / N <sup>25</sup>
<b>BiGa – „Bildungsbericht-erstattung Ganztagschule NRW. Empirische Dauerbeobachtung“</b>  2010–2014, Nordrhein-Westfalen  Börner u. a. 2011	Online-Befragungen von Leitungskräften, Lehr- und Fachkräften, Eltern und Trägern	Erhebungszeitraum 2010/2011:  Online-Befragungen an Ganztagschulen der Primar- und Sekundarstufe I  Leitungskräfte: 519 aus der Primarstufe 184 aus der Sek. I  Eltern: 1288 aus dem Primarbereich 737 aus der Sek. I  Lehr- und Fachkräfte: 605 Lehrkräfte, 49 Fachkräfte aus der Sek. I
<b>IGLU – „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich“</b>  2006, alle Bundesländer  Hornberg u. a. 2007	Kontextfragebögen (Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung)  Tests zur Erfassung der Leseleistung	MZP: 2006  N: 7899 Kinder
<b>PIN – „Peers in Netzwerken“</b>  2008–2010, Brandenburg von Salisch & Kanevski 2011	Schriftliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern	Schriftliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern aus 21 Schulklassen von 7 Schulen  MZP 1 (Beginn SJ 2008/09): Befragung von 427 Jugendlichen (222 Halbtags- und 205 Ganztags Schülerinnen und -schüler der 7. Jahrgangsstufe)  MZP 2 (Ende SJ 2008/09): Befragung von 380 Jugendlichen (195 Halbtags- und 185 Ganztags Schülerinnen und -schüler)

25 Das N und die Messzeitpunkte werden nur bei jenen Erhebungen aufgeführt, deren Ergebnisse in dem vorliegenden Band berichtet werden.

<b>StEG – „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“</b>  2005–2011, alle Bundesländer außer Baden-Württemberg und Saarland  Fischer u. a. 2011c	Schriftliche Befragung von ...	MZP 1 (2005, Klassen 3, 5, 7 und 9):	MZP 2 (2007, Klassen 3, 5, 7 und 9):	MZP 3 (2009, Klassen 3, 5, 7 und 9):
	Schülerinnen und Schüler	30.562	26.357	26.985
	Eltern	21.605	17.523	16.349
	Schulleitungen	357	316	300
	Lehrkräfte	8.837	6.772	6.331
	Weiteres pädagogisch tätiges Personal	1.750	1.690	1.584
	Kooperationspartner	676	812	729

Studien mit ausschließlich qualitativen Forschungsmethoden		
Studie	Erhebung(en)	Messzeitpunkte (MZP) / N
<b>„Ganztagschule und Quartiersmanagement“</b>  2008–2010, Nordrhein-Westfalen, Berlin  Floercke u. a. 2011	Einzelfallstudien Experteninterviews Auswertung von sozialräumlichen Daten und schulischem und anderem Programmmaterial Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern	Einzelfallstudien: 6 Schulen in NRW, 2 in Berlin 40 Experteninterviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen, Quartiersmanagern und -managerinnen, Akteuren auf kommunaler Ebene
<b>„Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs“</b>  2005–2007, Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen  Kaufmann 2007	Interviews mit Lehrenden, weiterem pädagogisch tätigen Personal, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern	MZP 1: November 2005 bis Februar 2006 MZP 2: Februar und März 2007 N: Untersuchung von 6 Grundschulen, pro Schule Interviews mit je einer Klassenlehrkraft einer dritten Klasse, einer Betreuungskraft/der Hortleitung, vier Kindern und deren Eltern

<p><b>„Individuelle Förderung in Ganztagsschulen – Inwiefern gelingt sie bei Kindern in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen? Studie zu Chancen und Problematiken besonderer erzieherischer Förderung in Ganztagsschulen“</b></p> <p>2008–2010, Nordrhein-Westfalen</p> <p>Maykus u. a. 2011</p>	<p>Leitfadengestützte Experteninterviews</p>	<p>MZP: 2009</p> <p>N: Interviews mit 16 Lehrkräften und 17 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals</p> <p>21 Interviews im Primarbereich, 12 in der Sekundarstufe I</p>
<p><b>„Innerschulische Kooperation in der Ganztagsschule“</b></p> <p>Berlin</p> <p>Kamski 2010</p>	<p>Experteninterviews mit Schulleitungen, leitenden Erzieherinnen und Lehrkräften</p> <p>Untersuchung der Internetauftritte und Schulprogramme der Schulen</p>	<p>Interviews:</p> <p>MZP: Februar bis März 2007</p> <p>N: 64 Interviews (8 pro Schule)</p>
<p><b>„IST-Standsanalyse zur Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort im Rahmen des Ausbaus von Ganztagsangeboten in der Stadt Dresden“</b></p> <p>2008, Sachsen</p> <p>Markert &amp; Wiere 2008</p>	<p>Explorationsphase: Expertengespräche, Kurzfragebogen, Interviews mit Vertretern von Schule und Jugendhilfe</p> <p>Erhebungsphase: leitfadengestützte Interviews mit Vertretern von Schule und Hort – meist mit der Leitungsebene</p>	<p>MZP: Februar–April 2008</p> <p>Interviews mit Vertretern von 15 Schulen des Primarbereichs und den dazugehörigen Horten</p>
<p><b>„Kooperation von Schulen mit Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern“</b></p> <p>2009–2010, Sachsen</p> <p>Jerzak &amp; Laskowski 2010</p>	<p>Einzelinterviews und Expertengespräche</p>	<p>Interviews:</p> <p>Untersuchung von 6 Sekundarstufenschulen</p> <p>4 Expertengespräche mit Vertretern aus Administration und Beratungsarbeit und 31 Interviews mit Schulvertretern und externen Partnern</p>

<p><b>„Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“</b></p> <p>2007–2010, Bayern, Hamburg, Hessen, Nordrhein- Westfalen, Schleswig- Holstein, Thüringen</p> <p>Bradna &amp; Stolz 2011</p>	<p>Experteninterviews</p> <p>Dokumentenanalyse</p> <p>Telefoninterviews</p> <p>Problemzentrierte Interviews</p> <p>Offene, strukturierte, nicht-teilnehmende Beobachtung</p> <p>Moderationsmethode</p>	<p>Experteninterviews:</p> <p>Von 57 Experteninterviews in sechs ausgewählten Bildungsregionen wurden 36 „Kerninterviews“ extrahiert, die regionsvergleichend ausgewertet wurden</p>
<p><b>LUGS – „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen“</b></p> <p>2005–2009, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz</p> <p>Kolbe u. a. 2008</p>	<p>Teilnehmende Beobachtungen und Audioaufnahmen von Steuer- bzw. Koordinierungsgruppen sowie Konferenzen</p> <p>Videographien von Unterrichtsstunden, Lernangeboten und weiteren Ganztagelementen</p> <p>Problemzentrierte Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften</p> <p>Gruppendiskussionen und/oder Kurzinterviews mit Schülerinnen und Schülern</p>	<p>Untersuchung von 12 Ganztagschulen</p>
<p><b>PKJS – „Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule“</b></p> <p>2007–2009, Hessen</p> <p>Schröder &amp; Leonhardt 2011</p>	<p>Beobachtung und Begleitung der Prozesse auf der operativen Ebene (Statusberichte und Projektdarstellungen auf der Homepage, Projektbesuche etc.)</p>	<p>57 Schulen (6 Halbtags- und 51 Ganztagschulen), die im Rahmen von 18 Projekten mit unterschiedlichen Akteuren der Jugendarbeit kooperierten</p>
<p><b>ProKoop – „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“</b></p>	<p>Einzelfallstudien:</p> <p>Interviews mit Schulleitung, Ganztagskoordination, Lehrkräften, innerschulischen Kooperationspartnern und externen hauptamtlichen/ehrenamtlichen Partnern</p>	<p>15 Einzelfallstudien (pro Bundesland 5 Ganztagschulen im Sekundarbereich I)</p>

2008–2009, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen  Olk u. a. 2011	Gruppendiskussionen mit Lehrkräften/ Eltern/Schülerinnen und Schülern  Analyse von kooperationsrelevanten Dokumenten der Länder/Schulen  Protokollierung alltäglicher Kooperationspraxis und kooperationsrelevanter Szenen	
<b>„Stadtteilbezogene Vernetzung von Ganztagsschulen“</b>  2008–2009, Bremen, Nordrhein- Westfalen  Baumheier & Fortmann 2011	Fallstudien:  Dokumentanalyse,  Experteninterviews,  qualitative Netzwerkanalyse, Fokusgruppen, teilnehmende Beobachtung	6 Fallstudien im Primarbereich

Studien mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden		
Studie	Erhebung(en)	Messzeitpunkte (MZP) / N
<b>„Formen der Lehrerkooperation und Beanspruchungs- erleben an Ganztags- schulen“</b>  2008–2009, Nordrhein-Westfalen  Dizinger u. a. 2010	Schriftliche Befragung von Lehrkräften  Leitfadeninterviews mit Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal	Schriftliche Befragung von Lehrkräften an 113 Sek.-I-Schulen (Halbtagschulen sowie Ganztagsschulen, die mindestens seit 2002 in vollgebundener Form organisiert waren)  MZP 1: September 2008 N: 1783 Lehrkräfte  MZP 2: September 2009 N: 1193 Lehrkräfte  Interviews:  N: 13 Lehrkräfte, 12 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals
<b>GIM – „Ganztagsschule und Integrationsprozesse bei Migranten“</b>  2008–2011, Bayern und Hamburg  Reinders u. a. 2011b	Schriftliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern (und Schulleitungen)  Durchführung von Tests zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen  Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften	Tests zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen:  Primarstufe:  MZP 1: Schuljahr 2008/09 N: 944 Erstklässler MZP 2: Schuljahr 2009/10 N: 983 Zweitklässler  Längsschnittliche Daten von 791 Kindern  Sekundarstufe:  MZP: Schuljahr 2008/09 N: 1319 Fünftklässler

<p><b>GO – „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“</b></p> <p>2007–2009, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen</p> <p>Merkens &amp; Schröder-Lenzen 2010</p>	<p>Leistungstests</p> <p>Befragungen von Schulleitung, Lehrkräften, weiterem pädagogisch tätigen Personal, Schülerinnen und Schülern und z. T. Eltern</p> <p>Unterrichtsbeobachtungen</p>	<p>Untersuchungen an insgesamt 58 Schulen (2006/07: 58, 2007/08: 57, 2008/09: 41)</p> <p>Leistungstests:</p> <p>MZP 1: 2006/07 (2.313 Schülerinnen und Schüler)</p> <p>MZP 2: 2007/08 (2.470 Schülerinnen und Schüler)</p> <p>MZP 3: 2008/09 (1.810 Schülerinnen und Schüler)</p> <p>Befragungen:</p> <p>Je 2 Befragungszeitpunkte pro Schuljahr (2006/07, 2007/08, 2008/09 = 1.–3. Klasse)</p>
<p><b>MUKUS – „Studie zur musisch-kulturellen Bildung an GTS“</b></p> <p>2007–2008, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz</p> <p>Lehmann-Wermser 2010</p>	<p>Schriftliche Befragung</p> <p>Einzel- und Gruppeninterviews</p> <p>Beobachtungen</p> <p>Dokumentenanalyse</p>	<p>Schriftliche Befragungen an 29 Schulen (MZP 2007):</p> <p>22 Schulleitungen, 98 Lehrkräfte, 15 Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, 1670 Schülerinnen und Schüler</p> <p>Interviews an 5 Schulen (MZP 2008):</p> <p>46 Interviews mit 149 Personen (Schulleitung, Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal, Schülerinnen und Schüler, Eltern)</p> <p>44 Beobachtungsprotokolle</p> <p>35 schulspezifische Dokumente</p>
<p><b>„Nationalfondsprojekt EduCare I: Qualität und Wirksamkeit der familialen und außerfamilialen Betreuung und Bildung von Primarschulkindern“</b></p> <p>2006–2011, 11 Deutschschweizer Kantone</p> <p>Schüpbach 2010</p>	<p>Tests zur Messung der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung sowie zu Alltagsfertigkeiten</p> <p>Schriftliche Befragung der Eltern, Lehrkräfte und Betreuungspersonen</p> <p>Interviews mit Schulleitungen und Eltern</p> <p>Beobachtungen</p>	<p>Tests:</p> <p>N: 521 Erstklässlerinnen und Erstklässler aus 10 Tagesschulen, 44 Blockzeiten-Primarschulen sowie 15 regulären Primarschulen (Kontrollschulen)</p> <p>MZP 1: Oktober 2006</p> <p>MZP 2: Mai/Juni 2007</p> <p>MZP 3: Mai/Juni 2008</p> <p>Schriftliche Befragung:</p> <p>der Eltern (N: 521, MZP: Dezember 2006)</p> <p>der Lehrkräfte (MZP: Mai/Juni 2007)</p> <p>der Betreuungspersonen (MZP: Mai/Juni 2007)</p> <p>Interviews:</p> <p>mit Eltern (N: 521, MZP: 2006)</p> <p>mit Tagesschulleitungen (N: 7, MZP: Juni 2008)</p> <p>Beobachtungen:</p> <p>70 Unterrichtsbeobachtungen (MZP: Mai 2007)</p> <p>9 Beobachtungen im außerschulischen Bereich (MZP: Juni 2007)</p>

<p><b>StuBSS – „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“</b></p> <p>2005–2008, Hessen, Thüringen, Niedersachsen</p> <p>Laging 2010</p> <p>Laging &amp; Stobbe 2011</p> <p>Vgl. zum Forschungsdesign auch die Projekthomepage: <a href="http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule">http://www.uni-marburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule</a></p>	<p>Schriftliche Befragungen</p> <p>Interviews und Gruppendiskussionen</p>	<p>Schriftliche Befragung von Schulleitung und Ganztagskoordination an 104 Schulen</p> <p>Interviews und Gruppendiskussionen an 21 Schulen:</p> <p>Gruppendiskussion mit je einem Teil des Lehrerkollegiums, Interviews mit je einem Mitglied der Schulleitung, 4 Lehrkräften und 4–6 Schülerinnen und Schülern</p>
<p><b>„Wissenschaftliche Begleitung der rheinland-pfälzischen Ganztagschulen in neuer Form: Die Entwicklung der Ganztagschul-konzeption und ihre Umsetzung an den einzelnen Schulen“</b></p> <p>2002–2004, Rheinland-Pfalz</p> <p>Kolbe 2005</p>	<p>Schriftliche Befragungen</p> <p>Fallrekonstruktionen:</p> <p>Tonband-Aufzeichnungen der Sitzungen der Entwicklungsgruppe, Interviews mit Einzelpersonen, Dokumente und Schriftstücke, Mitschnitte von Gruppendiskussionen, Videographien zu einzelnen Angebotsbestandteilen, teilnehmende Beobachtung</p>	<p>Schriftliche Befragung von Schulleitung (2x), Lehrkräften (2x), Fachkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern</p> <p>Fallrekonstruktionen an 4 Schulen</p>
<p><b>„Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Förderrichtlinie GTA in Sachsen“</b></p> <p>2006–2011, Sachsen</p> <p>Förster u. a. 2011</p>	<p>Schriftliche Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern</p> <p>Interviews und Gruppendiskussionen mit Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern, GTA-Koordinatoren, Kooperationspartnern</p> <p>Beobachtungen, Dokumentenanalysen</p>	<p>Lehrerbefragung an 19 Schulen (5 Grundschulen, 7 Mittelschulen, 4 Gymnasien, 3 Förderschulen):</p> <p>MZP 1: 2007 N: 300 Lehrkräfte</p> <p>MZP 2: 2009 N: 326 Lehrkräfte</p>

„Wissenschaftliche Begleitung der offenen Ganztagschule (OGS) im Primarbereich in NRW“	Quantitativ			
		Pilotphase	Hauptphase	Vertiefungsphase
		2003–2005 24 OGS in NRW	2005–2007 379 OGS in NRW (Schulleitungen)	2007–2009
2003–2009, Nordrhein-Westfalen Beher u. a. 2005; Beher u. a. 2007; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010; Grothues 2010	Eltern	Schriftliche Befragung N: = 486	Schriftliche Befragung 62 Schulen 3680 Eltern	Schriftliche Befragung 72 Schulen 4177 Eltern
	Schülerinnen und Schüler	-	660 Schülerinnen und Schüler Klasse 3 und 4	
	Schulleitung/ Ganztags- koordination	Schriftliche Befragung 24 Schulen	Schriftliche Befragung 379 OGS 2 Messzeitpunkte	Online-Befragung 2 Messzeitpunkte (N: = 867 bzw. 851)
	Lehr- und Fachkräfte		Lehr- und Fachkräfte- befragungen 166 OGS 954 weiteres pädagogisch tätiges Personal 989 Lehrkräfte (die keine Angebote im Ganztag durchführen)	Lehr- und Fachkräfte- befragungen 144 OGS 845 weiteres pädagogisch tätiges Personal 600 Lehrkräfte (die keine Angebote im Ganztag durchführen)
	Träger	-	-	Online-Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der OGS-Träger 197 freie Träger 62 kommunale Träger
		Qualitativ		
	Pilotphase	Hauptphase	Vertiefungsphase	
	2003–2005 P24 OGS in NRW	2005–2007 379 OGS in NRW (Schulleitungen)	2007–2009	

	Gruppeninterviews	46 Interviews mit 170 Personen der Steuerungs- und Ausführungsebene (Schulleitung, Vertreterinnen und Vertreter aus dem kommunalen Bereich, private Träger, außerschulische Partner, weiteres pädagogisch tätiges Personal, externe Lehrkräfte)	-	19 Gruppeninterviews mit Lehr-, Fach- und Leitungskräften an 11 Schulen 33 Gruppeninterviews mit 140 Elternteilen 6 Gruppengespräche mit weiterem pädagogisch tätigen Personal
	Interviews	-	47 Interviews mit 139 Schülerinnen und Schüler (Klasse 1-4) an 8 Schulen	20 Experteninterviews (Experten aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen, z. B. zu Hilfen zur Erziehung oder Schulsozialarbeit) 60 Interviews mit Kindern (und weiterem pädagogisch tätigen Personal) 9 Einzelinterviews mit weiterem pädagogisch tätigen Personal aus 6 Schulen 6 Interviews mit Schulleitung/Ganztagskoordination 10 Interviews in 5 ausgewählten Kommunen in NRW (jeweils 3 bis 6 Personen), davon 5 mit Vertreterinnen und Vertretern der Kommunalverwaltung bzw. der kommunalen OGS-Träger und weitere 5 mit Vertreterinnen und Vertretern der freien OGS-Träger
	Weitere Instrumente	-	-	18 Beobachtungen (Kinder) 6 Videoaufnahmen (Kinder) Dokumentenanalyse 31 Interaktionstests (Kinder)

## **Autorenteam**

### **Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels**

Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Sozialisationstheorie, Schulforschung über Schulqualität, Schul- und Lernorganisation, Schulentwicklung und Innovationsprozesse, Bildungsmanagement und Evaluation, Organisationsentwicklung und schulbezogene Beratung

E-Mail: [holtappels@ifs.tu-dortmund.de](mailto:holtappels@ifs.tu-dortmund.de)

### **Simone Menke (Dipl.-Päd.)**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung, Schulentwicklung

E-Mail: [menke@ifs.tu-dortmund.de](mailto:menke@ifs.tu-dortmund.de)

### **Josefa Krinecki (Dipl.-Päd.)**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Ganztagsschulforschung, Beratung und Entwicklung von Ganztagsschulen

E-Mail: [krinecki@ifs.tu-dortmund.de](mailto:krinecki@ifs.tu-dortmund.de)

## Impressum

### *Herausgeberin*

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH

### *Autorenteam*

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Josefa Krinecki, Simone Menke

Wissenschaftliche Unterstützung des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“

Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Technische Universität Dortmund

Vogelpothsweg 78

44221 Dortmund

[www.ifs-dortmund.de/ganztag](http://www.ifs-dortmund.de/ganztag)

### *Redaktionelle Mitarbeit*

Anja Timpe (Studentische Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung)

### *Lektorat*

Dr. Angela Borgwardt

### *Fotos*

Danny Ibovnik, S. 8, 26, 37, 108; Michael Bennet, S. 20, 50, 57, 84, 93, 100;

Steffen Freiling, S. 42, 52, 58, 67, 82, 113

Alle Fotos entstanden im Rahmen der Arbeit der DKJS.

### *Satz, Layout & Druck*

media production bonn gmbh, Bonn

### *Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter*

[www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

### *Haftungshinweis*

Trotz sorgfältiger Kontrolle können die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und die Autoren und Autorinnen keine Haftung für die Inhalte externer Links übernehmen. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dokumentation o8

ISBN 978-3-940898-35-7