



Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018

André Altermann, Mirja Lange, Simone Menke,
Johannes Rosendahl, Ramona Steinhauer,
Julia Weischenberg

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG
GANZTAGSSCHULE NRW
EMPIRISCHE DAUERBEOBACHTUNG



Forschungsverbund
tu+dji
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund



Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

mit Übernahme der Regierungsverantwortung haben wir angekündigt, den Ganzttag qualitativ wie quantitativ zu stärken und ihn näher an den Bedürfnissen der Familien in unserem Land auszurichten. Seitdem haben wir für den Offenen Ganzttag im Primarbereich bereits wichtige Entwicklungen angeschoben. So ist es gelungen, die Teilnahme zu flexibilisieren und zusätzliche, vom Land finanzierte Plätze zu schaffen. Außerdem stellen wir seit dem Schuljahr 2018/2019 mehr Mittel für jeden einzelnen Platz zur Verfügung. Insgesamt hat das Land die Mittel für den Ganzttag seit 2017 um 92,8 Mio. Euro erhöht.

Die Weiterentwicklung der Ganzttagsschule ist uns ein wichtiges Anliegen. Neben intensiven gemeinsamen Gesprächen mit den Trägern des Ganztags gibt uns dafür auch die Begleitforschung wichtige Hinweise. Im Rahmen dieser Begleitforschung widmet sich die Bildungsberichterstattung Ganzttagsschule seit 2010 schulstufenübergreifend aktuellen Fragen des Ganztags und liefert Informationen, Handlungsempfehlungen und Steuerungswissen für Land, Kommunen, Schulen und Träger.

Der vorliegende sechste Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW bildet den vorläufigen Abschluss dieser Reihe. Er beschäftigt sich unter anderem mit der Rolle kommunaler Steuerung und mit der Zusammenarbeit mit außer-schulischen Bildungsanbietern. Dabei zeigt sich, dass eine Weiterentwicklung der Qualität nicht nur durch zusätzliche Ressourcen erreicht wird. Eine wichtige Rolle kommt auch der partnerschaftlichen Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen innerhalb der Ganzttagsschule, der Einbeziehung außerschulischer Bildungsanbieter und dem Dialog mit den Familien zu.

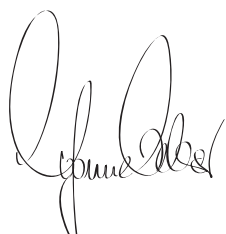
Insbesondere die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsanbietern wird als wichtiger Baustein gesehen. Hervorheben möchten wir außerdem die Rolle der kommunalen Schulträger und Jugendämter, deren Aufgabe in der Umsetzung des lokalen Bedarfs und in einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung besteht.

Fortgesetzt wird in diesem Bericht der Themenschwerpunkt „Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher“. So werden Integrationskonzepte und ihre Praxis betrachtet – eine Grundlage für die erfolgreiche Teilhabe in unserer Gesellschaft.

Auch zukünftig werden wir dafür Sorge tragen, dass die Weiterentwicklung des Ganztags in NRW durch wissenschaftliche Expertise unterstützt wird. Insbesondere mit Blick auf das Vorhaben der Bundesregierung, bis 2025 einen Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz im Grundschulalter zu schaffen, haben wir uns gemeinsam entschieden, Fragen des Ganztags zukünftig noch konzentrierter und bedarfsorientierter zu beleuchten.

Bedanken möchten wir uns bei allen, die sich in den letzten acht Jahren an der Bildungsberichterstattung beteiligt, ihre Erfahrungen, Kenntnisse und Expertise eingebracht haben. Unser besonderer Dank geht an die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ihnen ist es immer wieder gelungen, die Entwicklungen im Ganzttag anschaulich und an der Sache orientiert abzubilden.

Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünschen wir eine anregende Lektüre und interessante Debatten.



YVONNE GEBAUER MDL

Ministerin für Schule
und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen



DR. JOACHIM STAMP MDL

Minister für Kinder, Familie
Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Impressum

Herausgeber

Institut für soziale Arbeit e.V.
Serviceagentur "Ganztägig lernen" Nordrhein-Westfalen
Friesenring 40, 48147 Münster
www.isa-muenster.de
www.ganztag-nrw.de

Beteiligte Institute

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./
Technische Universität Dortmund, Dortmund
www.forschungsverbund.tu-dortmund.de

Institut für soziale Arbeit e.V., Münster
www.isa-muenster.de

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule
(QUA-LiS NRW), Soest
www.qua-lis.nrw.de

Autorinnen

André Altermann, Mirja Lange, Simone Menke,
Dr. Johannes Rosendahl, Ramona Steinhauer, Dr. Julia Weischenberg

Redaktion

Sandra Fendrich, Mirja Lange, Dr. Julia Weischenberg

Layout

Mathias Wortmann, IP Next, Osnabrück

Bilder

iStockphoto.com: © Highwaystarz-Photography, © DGLimages
stock.adobe.com: © ElinaManninen

Druck

Druckerei Stelljes, Wolbecker Windmühle 16, 48167 Münster

ISBN 978-3-9818832-5-1

Verlag

Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund
an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund

Dortmund, Dezember 2018

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

www.bildungsbericht-ganztag.de



Inhalt

1.	Die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW	4
1.1	Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen	4
1.2	Die sechste Erhebungswelle der BiGa NRW	6
2.	Strukturen und Gestaltungsmerkmale	8
2.1	Ausbau und Teilnahme	8
2.2	(Struktur-)Merkmale der Ganztagsträger im Primarbereich	14
2.3	Personaltableau und Beschäftigungsverhältnisse	15
2.4	Finanzielle Ressourcen	18
2.5	Kooperation	23
2.6	Zeitorganisation	25
2.7	Ganztagsangebote	29
3.	Zur Situation der Träger von Ganztagschulen – Entwicklungen, Arbeitsbedingungen und Spannungsfelder	34
3.1	Veränderungen und Entwicklungen im Rahmen der Trägerschaft von Ganztagschulen	35
3.2	Personalpolitik der Träger – Standards und Arbeitsbedingungen	36
3.3	Spannungsfelder der OGS-Trägerschaft	40
3.4	Resümee	42
4.	Kommunale Strategien im Umgang mit aktuellen ganztagsbezogenen Herausforderungen	43
4.1	Die Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Prozess	45
4.2	Die Entwicklung von Qualitätsstandards auf kommunaler Ebene	46
4.3	Gegenwärtige und künftige ganztagsbezogene Herausforderungen für die kommunalen Fachbereiche Schule und Jugend	49
4.4	Weitere Herausforderungen im Wandel der Zeit	52
4.5	Resümee	54
5.	Ganztagschulen und außerschulische Bildungsanbieter – Einflüsse, Auswirkungen und die Bedeutung für die Adressat(inn)en	55
5.1	Zum „Nebeneinander“ von Ganztagschulen und außerschulischen Bildungsanbietern – Gründe und Auswirkungen	56
5.2	Zum „Miteinander“ von Ganztagschulen und außerschulischen Bildungsanbietern – Passungsverhältnisse, Spannungsfelder und Auswirkungen	58
5.3	Zur Bedeutung außerschulischer Bildungsangebote für die Adressat(inn)en – Sicht der Ganztagschüler/-innen und Eltern	63
5.4	Resümee und Handlungsbedarfe	66
6.	Schulische Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in nordrhein-westfälischen Ganztagschulen – Konzepte, Perspektiven und pädagogische Praxis	68
6.1	Fragestellung und Untersuchungsdesign	69
6.2	Zur aktuellen Situation an den Schule	70
6.3	Integrationspotenziale des Ganztags	72
6.4	Perspektiven und Bewertungen des Leitungspersonals auf die innerschulische Integrationspraxis	73
6.5	Perspektiven und Bewertungen der Lehr- und Fachkräfte auf die innerschulische Integrationspraxis	74
6.6	Bedeutsame Parameter bei der Gestaltung schulischer Integration aus der Perspektive der Professionen	77
6.7	Resümee	78
7.	Potenziale der Ganztagschule zur Stärkung von Familien	79
7.1	Untersuchungsdesign	79
7.2	Eltern in der Ganztagschule – Beteiligungs- und Unterstützungsmöglichkeiten	80
7.3	Rolle der Eltern bzw. Elternarbeit in der Grundschule	81
7.4	Angebote für Eltern in der Schule	82
7.5	Erzieherische Förderung – Potenziale der Ganztagschule zur Stärkung von Familien in Erziehungs- und Bildungskompetenzen	83
7.6	Ganztagschule als Familienzentrum	90
7.7	Resümee	91
8.	Individualisiertes Lernen und Fördern in Lernzeiten der Sekundarstufe I	92
8.1	Organisation und pädagogische Gestaltung von Lernzeiten	93
8.2	Lehr-/Fachkräftekooperation und Entwicklung von Lernzeiten	103
8.3	Ziele und Zielerreichung	104
8.4	Resümee	105
8.5	Entwicklungsbereiche	107
9.	Resümee und Entwicklungsbedarfe	109
Literatur		116
Abkürzungen		119

1. Die Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW

Zum Abschluss der zweiten Förderphase (2015 bis 2018) werden mit dem vorliegenden Bericht die Befunde der sechsten Erhebungswelle der Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW (BiGa NRW) dokumentiert. Die BiGa NRW präsentiert als größte landesweite Studie in Deutschland bereits seit 2010 regelmäßig Daten und Entwicklungstrends von Ganztagsschulen und stellt hierdurch systematisches Orientierungswissen zur Weiterentwicklung von Ganztagsschulen zur Verfügung. Durchgeführt werden die Untersuchungen von einem wissenschaftlichen Kooperationsverbund, bestehend aus dem Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund, dem Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) sowie der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).

Die Datengrundlage der BiGa NRW bilden standardisierte Erhebungen bei sechs verschiedenen Akteursgruppen von Ganztagsschulen in NRW, mit denen Daten zu den Entwicklungslinien und zahlreichen Handlungsfeldern des Ganztags erhoben werden. Diese Basisinformationen werden seit 2016 auf Grundlage von Indikatoren ausgewiesen, die sich aus zentralen Eckdaten zusammensetzen, um relevante Merkmale der Struktur und Qualität von Ganztagsschulen, im Sinne eines fortlaufenden Monitorings, standardisiert und systematisiert abzubilden. Ergänzend zu den Daten der eigenen Erhebungen werden für das Indikatorenset Daten der amtlichen Schulstatistik NRW genutzt. In der sechsten Erhebungswelle der BiGa NRW wurde das Untersuchungsdesign außerdem durch sechs Schwerpunktmodule vervollständigt, um zentrale ganztagsbezogene Themen besonders in den Fokus zu nehmen. Das Untersuchungsdesign für das Erhebungsjahr 2017/18 ist in Abbildung 1.1 dargestellt.

Die Indikatoren werden in Kapitel 2 dargestellt. Der Themenschwerpunkt zur „aktuellen Situation der OGS-Träger“ wird in Kapitel 3 näher in den Blick genommen. Zentrale Befunde der Untersuchung zum Thema „Kommunale Strategien im Umgang mit aktuellen ganztagsbezogenen Herausforderungen“ sind in Kapitel 4 dargestellt. Das Kapitel 5 widmet sich dem Themenschwerpunkt „Ganztagsschulen und außerschulische Bildungsanbieter“. In Kapitel 6 werden Ergebnisse des Schwerpunktmoduls „Integrationskonzepte und -praxis für neu Zugewanderte“ präsentiert. Das Kapitel 7 behandelt den Schwerpunkt „Ganztagsschule und Familie“. Die Ergebnisse des Schwerpunktmoduls „Lehr- und Lernprozesse in

Ganztagsschulen“ werden in Kapitel 8 vorgestellt. Im abschließenden Kapitel 9 werden die zentralen Befunde zusammengefasst und Entwicklungsbedarfe aufgezeigt.

Alle Ergebnisse des vorliegenden Berichts sind auch in einem Tabellenanhang dokumentiert, der auf der Website www.bildungsbericht-ganztag.de zum Download zur Verfügung steht. Auf der Website sind überdies ausführliche Projektinformationen sowie die ersten fünf Bildungsberichte zum Ganzttag NRW aus den Jahren 2011, 2012, 2013, 2014 und 2016 abrufbar.

1.1 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen

Im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 ist der Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I weitestgehend konstant geblieben. Nach wie vor entspricht das Angebot an Ganztagsplätzen nicht dem von den Leitungskräften und Kommunen geäußerten Bedarf (vgl. Kap. 2.1).

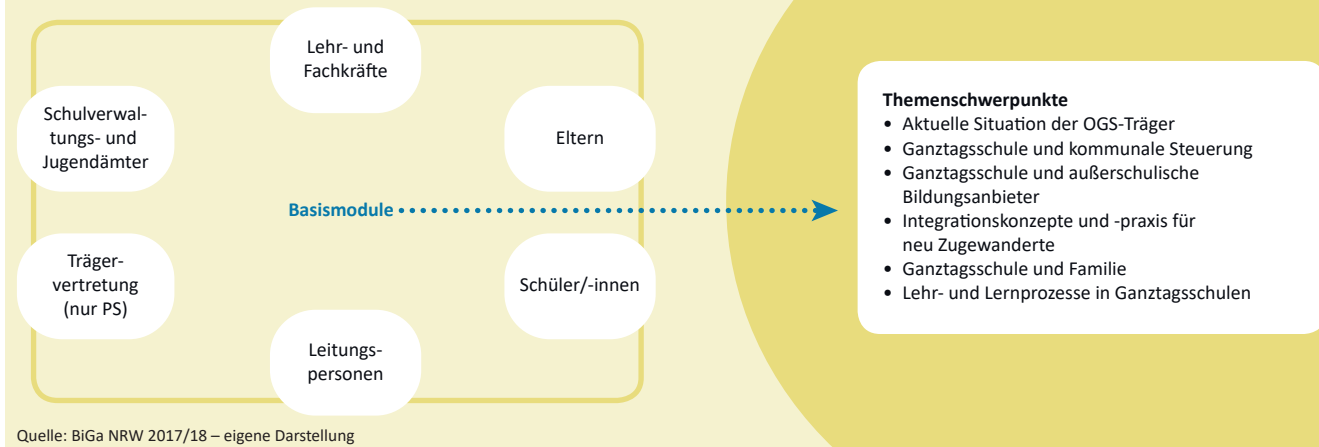
Erhöhte Plätze und Fördersätze für den Ganzttag in NRW

Zum Schuljahr 2018/19 hat das Land NRW die Zahl der OGS-Plätze um 8.000 Plätze auf insgesamt 315.600 Plätze erhöht. Zudem wurden die Fördersätze für die OGS zum 01.08.2018 um 6% sowie die Fördersätze für die pädagogische Übermittagsbetreuung in der Sekundarstufe I um 3% erhöht (vgl. MSB 2018b). Nähere Informationen zu den finanziellen Ressourcen sind Kapitel 2.4 zu entnehmen.

Stärkere Flexibilität in der OGS

Mit einer Ergänzung im Erlass „Gebundene und offene Ganztagsschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“, RdErl. vom 23.12.2010 (BASS 12-63 Nr. 2) wurde mit Wirkung vom 16.02.2018 die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten in offenen Ganztagsschulen rechtssicher flexibilisiert. Demnach sind nach rechtzeitiger Absprache Ausnahmeregelungen innerhalb der regulären Teilnahmezeiten in Hinblick auf Freistellungswünsche der Eltern zulässig. Schüler/-innen werden für die Teilnahme an außerschulischen Bildungsangeboten, ehrenamtlichen Tätigkeiten,

ABB. 1.1 | UNTERSUCHUNGSDESIGN DER BIGA NRW IM UNTERSUCHUNGSJAHR 2017/18



Therapien und Familienfeiern von der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten in offenen Ganztagschulen freigestellt (vgl. MSB NRW 2018c).

Elternbeiträge für die OGS

Am 20.02.2018 hat die Landtagsfraktion der SPD eine Große Anfrage zum Thema „Kita- und OGS-Gebühren sowie weitere finanzielle Belastungen der Familien in NRW“ gestellt. Da in beiden Bereichen der Landesregierung selbst keine Daten vorlagen, hat das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) für den schulischen Bereich gemeinsam mit der TU Dortmund eine onlinegestützte Befragung entwickelt und an alle Kommunen und Kreise sowie an die Landschaftsverbände versendet. Der Rücklauf lag bei den Kommunen bei 80%, sodass erstmals ein ausführlicher Blick auf die Finanzierungssituation der OGS in den Kommunen des Landes möglich ist. Die Befunde zeigen z.B., dass die Höhe der Elternbeiträge für den Besuch der OGS im Primarbereich für das Schuljahr 2017/18 bei einem Jahresbruttoeinkommen in Höhe von 43.050 Euro von 0 Euro in einer Kommune mit einer einkommensunabhängigen Beitragsbefreiung bis zu 140 Euro in der Kommune mit dem höchsten Elternbeitrag reicht. Im Mittel liegt der Elternbeitrag für diese Einkommensgruppe bei 75 Euro (vgl. Landtag NRW 2018).

Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Primarstufe ab 2025

Die Verwirklichung eines bundesweiten Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter bis 2025, wie er im Koalitionsvertrag¹ der regierenden Parteien auf Bundesebene verankert wurde, wird eine der bedeutendsten Herausforderungen der kommenden Jahre sein. Für die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs und die Schaffung eines bedarfsgerechten Angebots bis 2025 in Nordrhein-Westfalen sind diverse rechtliche und finanzielle Umsetzungsschritte sowie eine genauere Kenntnis über die Höhe des Betreuungsbedarfs notwendig.

Fortführung des Qualitätsdiskurses

Im Anschluss an das Positionspapier Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen (LAG-FW) zur Finanzierung der offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS) wurde Anfang 2017 die OGS-Kampagne „Gute OGS darf keine Glückssache sein“ ins Leben gerufen. Der Kampagne lagen vier zentrale

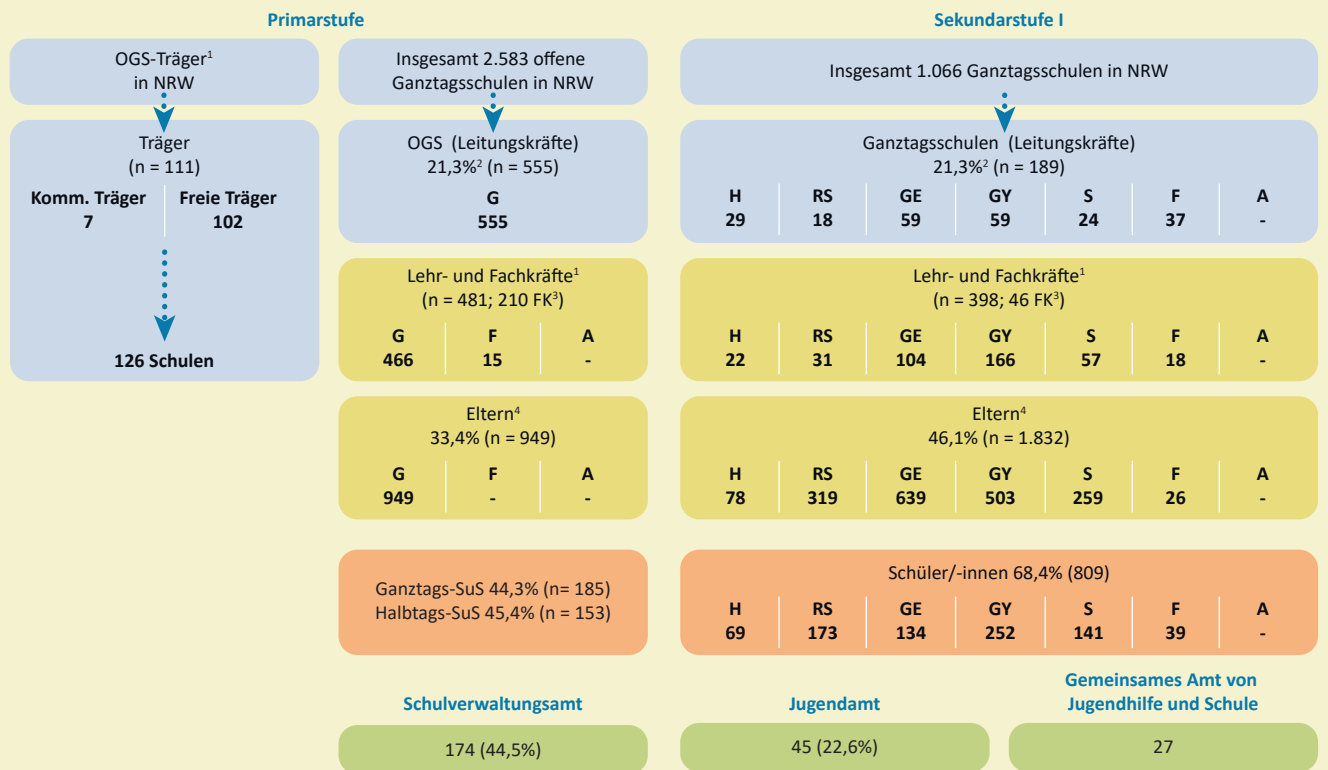
DIE GANZTAGSSCHULE IN NRW IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

- StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Laufzeit der dritten Phase 2016 bis 2019: Vertiefende Analysen zur individuellen Förderung an Ganztagschulen) (vgl. www.projekt-steg.de).
- Ganz In II – Mit Ganztag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW (Laufzeit der zweiten Projektphase 2015 bis 2018: Vertiefung der Unterrichtsentwicklung aus Phase 1 sowie eine Intensivierung des Transfers) (vgl. www.ganzin.de/phaseszwei/ganz-in-phase-2/).
- Stiftung Mercator – LIGA – Lernen im Ganztag. Die Qualität der Ganztagschule verbessern und weiterentwickeln (Laufzeit: 2015 bis 2019) (vgl. www.stiftung-mercator.de/de/projekt/liga-lernen-im-ganztag/).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017) – Mehr Schule wagen – Empfehlungen für guten Ganztag (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/170511e_ganztagschule_doppelseiten_small-mehr-schule-wagen-empfehlung_fuer-guten-ganztag.pdf).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017) – Gute Ganztagschule für alle. Kosten für den Ausbau eines qualitativvollen Ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030 (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/Gute_Ganztagschule_01.pdf).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017) – Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganztag (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/neue-aufgaben-neue-rollen-lehrerbildung-fuer-den-ganztag/).
- Killus, D./Tillmann K.-J. (Hrsg.) (2017) – Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Münster.

Forderungen zugrunde: (1) Die Festlegung verbindlicher Standards, (2) eine Erhöhung des Etats sowie eine einheitliche finanzielle Förderung in Nordrhein-Westfalen, (3) eine verlässliche gesetzliche Regelung sowie (4) zusätzliche Ausbauprogramme, um dem Platzmangel entgegenzuwirken.

1] „Wir werden einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter schaffen. Dabei werden wir auf Flexibilität achten, bedarfsgerecht vorgehen und die Vielfalt der in den Ländern und Kommunen bestehenden Betreuungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe und die schulischen Angebote berücksichtigen. Für die Ausgestaltung wollen wir das Sozialgesetzbuch VIII nutzen. Um diesen Rechtsanspruch bis 2025 zu verwirklichen, bedarf es konkreter rechtlicher, finanzieller und zeitlicher Umsetzungsschritte, die wir in einer Vereinbarung von Bund und Ländern unter Einbeziehung der kommunalen Spitzenverbände festlegen werden. Dabei wird der Bund sicherstellen, dass insbesondere der laufenden Kostenbelastung der Kommunen Rechnung getragen wird“ (Koalitionsvertrag 2018: 19).

ABB. 1.2 | RÜCKLÄUFE DER ERHEBUNGSWELLE 2017/18 (Erhebungszeitraum: 04.12.2017 bis 09.02.2018)



1 Da die Grundgesamtheit von Trägern sowie Lehr- und Fachkräften in Ganztagschulen nicht bekannt ist, ist die Angabe einer Rücklaufquote nicht möglich. Die Angabe von Trägern bezieht sich auf eine vorliegende Verteilerliste, auf deren Grundlage die Träger kontaktiert wurden. Die Verteilerliste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
 2 Berücksichtigt sind bei der Grundgesamtheit für den Primarbereich auch die 15 gebundenen Ganztagschulen. Bei der Berechnung der Rücklaufquote für die beiden Schulstufen wurden zudem die Förderschulen und andere Schulformen nicht berücksichtigt. Ein großer Teil der Freien Waldorfschulen und Förderschulen in NRW haben beide Schulstufen, sodass eine differenzierte Rückläufermittlung nach Primarstufe und Sekundarstufe I nicht möglich ist.
 3 Unter den Fachkräften sind auch Schulsozialarbeiter/-innen subsummiert, und zwar 24 im Primarbereich und 36 in der Sekundarstufe I.
 4 Der Rücklauf der Eltern kann nicht ganz genau bestimmt werden, da die genaue Anzahl der Kinder in der Klasse nicht erfasst wurde und so von Durchschnittswerten ausgegangen wurde. Primarbereich: 28 Schüler/-innen pro Klasse, Sekundarstufe I: 30 Schüler/-innen pro Klasse.
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – eigene Darstellung

Die Kampagne mündete im Juli 2017 in einer Demonstration vor dem Düsseldorfer Landtag. In der Folge gab es mehrere Gespräche zwischen den beiden Ministerien und der LAG-FW. Die LAG-FW hat im September 2018 eine Online-Petition eingerichtet.

1.2 Die sechste Erhebungswelle der BiGa NRW

Ende November 2017 wurden alle Ganztagschulen² in NRW zur Teilnahme an der sechsten Erhebungswelle der BiGa NRW eingeladen. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 04.12.2017 bis zum 09.02.2018. Die Angaben der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en, Lehr- und Fachkräfte sowie der Trägervertretungen im Primarbereich wurden im Rahmen von Online-Erhebungen erfasst, während die Befragungen der Eltern und Schüler/-innen postalisch erfolgte.

In Abbildung 1.2 sind die Rückläufe der sechsten Erhebungswelle nach Schulstufen, Schulformen und Zielgruppen differenziert abgebildet. Im Primarbereich konnten im aktuellen Erhebungsjahr 555 (21%) der offenen Ganztagschulen für

die Teilnahme an den Befragungen der BiGa NRW gewonnen werden, während im Sekundarbereich I 189 Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en (21%) für ihre Schule geantwortet haben. In der Primarstufe fällt die Teilnahmebereitschaft etwas höher als in der Erhebungswelle 2015/16 aus. In der Sekundarstufe I ist der Rücklauf minimal gesunken.

An der Befragung von Lehr- und Fachkräften haben im Primarbereich 481 Personen teilgenommen, darunter 271 Lehrkräfte und 210 Fachkräfte. Für die Sekundarstufe I liegen Rückmeldungen von 398 Beschäftigten vor, davon 352 Lehrer/-innen und 46 Fachkräfte. Im Vergleich zu der Erhebung im Schuljahr 2015/16 ist die Teilnahmebereitschaft des Personals in beiden Schulstufen gesunken.

Analog zu der Erhebung im Jahr 2015/16 ist in der sechsten Erhebungswelle die Elternbefragung als schriftliche Befragung auf der Grundlage einer Stichprobe der Gesamtelternschaft durchgeführt worden. Es wurden Eltern aus jeweils zwei Klassen der Jahrgänge 1, 3, 5 und 7 befragt. Insgesamt haben sich 30 Schulen im Primarbereich und 43 in der Sekundarstufe I zu einer Teilnahme bereit erklärt. Im Primarbereich haben 949 Eltern an der Befragung teilgenommen, was einem Rücklauf von ca. 33% entspricht. In der

2| Berücksichtigt sind hier Förderschulen nur mit den Schwerpunkten Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Sekundarstufe I konnte eine Rücklaufquote von 46% erreicht werden, 1.832 Eltern haben sich insgesamt an der Befragung beteiligt.³ Die Teilnahmequote der Elternbefragung ist auf einem stabilen Niveau.

Wie im Erhebungsjahr 2015/16 wurde im Rahmen der Basismodule eine schriftliche Befragung von Schüler(inne)n in beiden Schulstufen durchgeführt. Insgesamt haben 15 Schulen in der Primarstufe und 25 in der Sekundarstufe I teilgenommen. Befragt wurden jeweils zwei Klassen der Jahrgänge 3 und 7 mit insgesamt 809 Schüler(inne)n.

Der Rücklauf bei den Trägern des Ganztags im Primarbereich ist im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2015/16 konstant geblieben. 111 Trägervertreter/-innen haben für insgesamt 126 Schulen geantwortet. Wie im Jahr 2015/16 wurden im Rahmen der Basismodule auch die Schulverwaltungs- und Jugendämter befragt. Teilgenommen haben 174 Schulverwaltungsämter (Rücklauf: 45%), 45 Jugendämter (Rücklauf: 23%) und 27 Verwaltungen, die ein gemeinsames Amt von Jugendhilfe und Schule haben. Der Rücklauf der Schulverwaltungsämter ist von 25% im Jahr 2015/16 auf 45% gestiegen.

An dieser Stelle bedankt sich der Wissenschaftliche Kooperationsverbund herzlich bei allen Teilnehmenden der Befragungen und qualitativen Untersuchungen dieser und der zurückliegenden Erhebungswellen!

3| Bei der Befragung von Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en sowie Eltern jeweils in der Sekundarstufe I bestehen Abweichungen zwischen der Verteilung der Schulformen innerhalb der Stichprobe sowie in der Grundgesamtheit, d.h. der tatsächlichen Verteilung in NRW. Während einzelne Schulformen unterrepräsentiert sind, sind andere überproportional häufig vertreten. Diese Schief lagen wurden im Rahmen der Analysen durch den Einsatz statistischer Gewichtungungsverfahren ausgeglichen.

2. Strukturen und Gestaltungsmerkmale

2.1 Ausbau und Teilnahme

Um den Ausbaustand und die Teilnahme abzubilden, werden als zentrale Eckdaten die Anzahl der Schulen mit Ganztagsbetrieb sowie die jahrgangsspezifische Teilnahmequote von Schüler(inne)n am Ganztags in der Entwicklung dargestellt. Hinzu kommen Daten zum Verhältnis von Bedarf und Angebot, zur Struktur der im offenen Ganztags betreuten Gruppen sowie zur Teilnahmeintensität aus der Perspektive der Eltern.

Schulen mit Ganztagsbetrieb

Laut der amtlichen Schulstatistik sind drei Viertel der 5.206 Schulen in Nordrhein-Westfalen mit einem Ganztagsbetrieb ausgestattet (vgl. Tab. 2.1). Differenziert nach den beiden Schulstufen fallen die Quoten sehr unterschiedlich aus. Während in der Primarstufe im Schuljahr 2017/18 – bedingt durch den flächendeckenden Ausbau der offenen Ganztagsgrundschulen – mittlerweile 93% der Schulen einen Ganztagsbetrieb haben, liegt der Anteil in der Sekundarstufe I bei 49%. In der Primarstufe ist der Anteil der offenen Ganztagsgrundschulen zwischen 2015/16 und 2017/18 nicht weiter gestiegen, sondern hat sich konsolidiert.

TAB. 2.1 | ANZAHL DER SCHULEN INSGESAMT UND MIT GANZTAGSBETRIEB NACH SCHULSTUFE UND -FORM IM ZEITVERGLEICH (Angaben absolut und in %)^{1,2}

Schulform	Anzahl der Schulen insgesamt (abs.)			Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb (in %)		
	2013/14	2015/16	2017/18	2013/14	2015/16	2017/18
Primarstufe						
Grundschule	2.944	2.845	2.787	90,2	92,2	93,3
Sekundarstufe I						
Hauptschule	535	456	318	55,5	58,3	57,5
Realschule	566	559	487	22,4	23,4	24,0
Sekundarschule	84	114	113	98,8	99,1	99,1
Gemeinschaftsschule	12	10	8	100,0	100,0	100,0
Gesamtschule	281	314	334	97,5	97,8	97,6
Gymnasium	627	625	625	24,9	26,8	28,3
Sek. I insgesamt	2.105	2.078	1.885	42,2	47,8	49,0
Förderschulen						
Förderschulen ohne SfK	656	536	471	74,9	76,5	82,8
Primarstufe und Sekundarstufe I						
PRIMUS Schule	1	5	5	100,0	100,0	100,0
Volksschule	1	1	1	100,0	100,0	100,0
Freie Waldorfschule	53	55	57	100,0	100,0	100,0
Andere Schularten (ges.)	59	61	63	100,0	100,0	100,0
Gesamt	5.721	5.520	5.206	73,2	74,1	77,6

¹ Bei dem Großteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb in der Primarstufe handelt es sich um offene Ganztagsgrundschulen (OGS). Aktuell sind von den insgesamt 2.787 Ganztagsgrundschulen 2.583 OGS. 18 Grundschulen sind in gebundener Form organisiert.

² Es wurde eine andere Darstellungsweise als im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016 gewählt. Die Förderschulen sowie andere Schularten werden gesondert ausgewiesen. Es kommt zu Abweichungen zu denen im vorherigen Bericht veröffentlichten Daten. Die Abweichungen fallen jedoch sehr gering aus und die Tendenzen bleiben bestehen.

Quelle: Amtliche Schulstatistik (Sonderauswertung des Referates Schulstatistik im MSB NRW) 2013/14, 2015/16, 2017/18 – eigene Berechnungen

Bei einer differenzierten Betrachtung der Schulen in der Sekundarstufe I fallen die Quoten sehr unterschiedlich aus: Der Anteil der ganztägig organisierten Gymnasien steigt weiter leicht an, um rund 2 Prozentpunkte. Der Anteil der Hauptschulen ist insgesamt deutlich zurückgegangen, der Anteil der Hauptschulen mit ganztägiger Organisation ist nahezu gleich geblieben. Auch der Anteil von Realschulen mit Ganztagsbetrieb ist relativ konstant geblieben. Die Gesamtschulen und die Sekundarschulen sind die einzigen Schulformen, die nahezu flächendeckend ganztägig organisiert sind. Der Anteil der Förderschulen mit Ganztagsbetrieb liegt bei rund 83% und steigt stetig über die Jahre an.

Ganztags Schüler/-innen

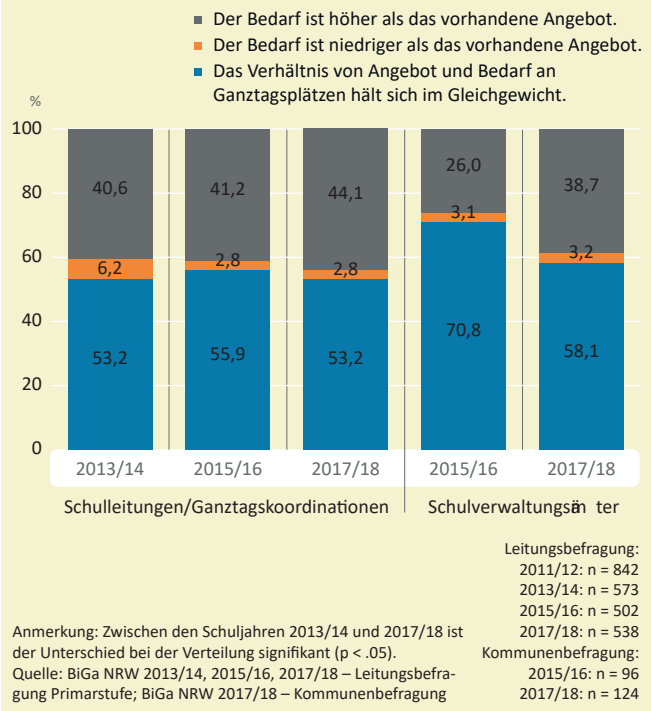
Von den insgesamt 1.653.266 Schüler(inne)n an allen Schulen in Nordrhein-Westfalen besuchen 50% den offenen oder gebundenen Ganztag (vgl. Tab. 2.2). Differenziert nach Schulstufen betrachtet sind die unterschiedlichen Ganztagsmodelle in der Primarstufe und der Sekundarstufe I zu berücksichtigen. Der offene Ganztag kann freiwillig gewählt werden. Die Teilnahme am Ganztag an einer gebundenen Ganztagschule ist hingegen verpflichtend. Während in der Primarstufe 45% aller Schüler/-innen Angebote des (hauptsächlich offenen) Ganztags wahrnehmen, besuchen 53% aller Schüler/-innen in der Sekundarstufe I eine gebundene Ganztagschule. Die Anteile sind im Vergleich zur vorherigen Erhebung etwas gestiegen (vgl. Altermann u.a. 2016). Hinzu kommen noch 104.156 Schüler/-innen, die jahrgangsübergreifend unterrichtet werden und nicht eindeutig einem Jahrgang zugeordnet werden können. Davon besuchen über die Hälfte (57%) den Ganztag.

TAB. 2.2 | ANZAHL ALLER SCHÜLER/-INNEN INSGESAMT UND IM GANZTAG NACH JAHRGANGSSTUFE (Angaben absolut und in %)

Jahrgang	2017/18	
	Anzahl aller Schüler/-innen (abs.)	Anteil der Schüler/-innen im Ganztag (in %)
Jahrgang 1	142.696	46,3
Jahrgang 2	151.027	47,4
Jahrgang 3	151.967	45,0
Jahrgang 4	151.755	40,1
Primarstufe	597.445	44,7
Jahrgang 5	157.767	53,6
Jahrgang 6	163.292	53,3
Jahrgang 7	171.505	52,4
Jahrgang 8	170.591	51,9
Jahrgang 9	181.036	49,4
Jahrgang 10	107.474	57,2
Sekundarstufe I	951.665	52,6
Jahrgangsübergreifend¹	104.156	56,9
Gesamt	1.653.266	50,0

¹ Die jahrgangsübergreifenden Schüler/-innen können nicht eindeutig einer Klasse bzw. Klassenstufe zugeordnet werden, daher werden sie an dieser Stelle extra aufgeführt.
Quelle: Amtliche Schulstatistik (Sonderauswertung des Referates Schulstatistik im MSB NRW) 2013/14, 2015/16, 2017/18 – eigene Berechnungen

ABB. 2.1 | ANGABEN ZUM VERHÄLTNISS VON BEDARF UND ANGEBOT AN GANZTAGSPLÄTZEN IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; Angaben von Schulverwaltungsämtern; in %)



Weitere 8% der Schüler/-innen in der Primarstufe nehmen andere Ganztagsangebote, wie z.B. die Übermittagsbetreuung oder „Schule von acht bis eins“, in Anspruch (N = 52.310). In der Sekundarstufe I liegt der Anteil bei 2% (N = 28.545).

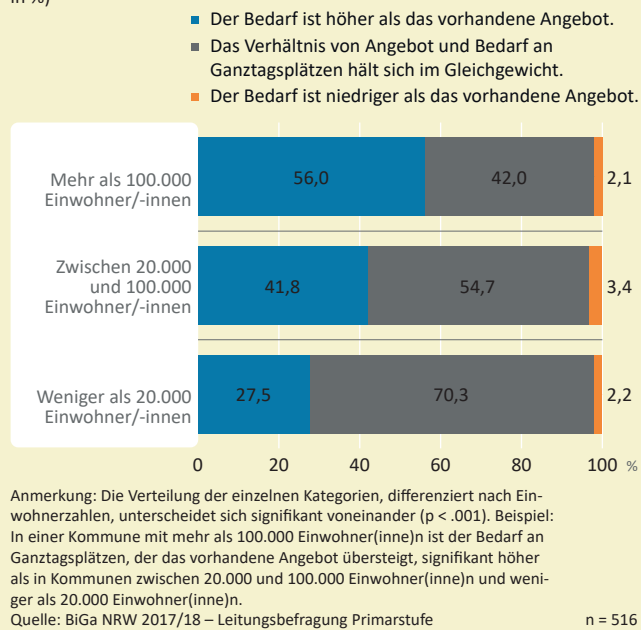
Jahrgangsspezifisch zeigt sich an Primarschulen, dass ab dem 3. Jahrgang die Anzahl der Kinder, die am Ganztag teilnehmen, kontinuierlich abnimmt; vom 2. zum 3. Jahrgang um 2 Prozentpunkte und vom dritten zum vierten Jahrgang um 5 Prozentpunkte. Auch in der Sekundarstufe I sinkt erwartungsgemäß die Ganztagsteilnahme im Verhältnis zum Jahrgang. Je höher der Jahrgang, desto geringer die Ganztagsteilnahme. Dieses Ergebnis kann z.B. damit zusammenhängen, dass die Schüler/-innen mit steigendem Alter selbstständiger werden und die Eltern den Ganztag als Betreuungsinstitution nicht mehr benötigen. In der 10. Klasse ist der Anteil mit 57% höher als in den niedrigeren Jahrgängen. Bedingt ist dies auch dadurch, dass hier die Gesamtschülerzahlen des Gymnasiums nicht berücksichtigt sind. An dieser Schulform erstreckt sich die Sekundarstufe I von Klasse 5 bis 9.

In der zeitlichen Entwicklung ist immer noch ein kontinuierlicher Anstieg der Quote der Schüler/-innen im Ganztag festzustellen. Dies zeigt sich sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I.

Verhältnis von Bedarf und Angebot an Ganztagsplätzen

Trotz des Ausbaus der Ganztagschulen in den letzten Jahren wird – auf der Grundlage der BiGa NRW-Ergebnisse – aus Sicht vieler Leitungskräfte nach wie vor ein Bedarf des Ausbaus formuliert (vgl. Abb. 2.1). So geben 44% der Befragten für das Schuljahr 2017/18 an, dass der Bedarf an Ganztagsplätzen an ihrer Schule höher ist als das vorhandene Angebot.

ABB. 2.2 | VERHÄLTNISS VON ANGEBOT UND BEDARF AN GANZTAGSPLÄTZEN IM PRIMARBEREICH NACH KOMMUNENGRÖSSE (Leitungsangaben; in %)



Als Grund werden von 79% der Schulen vor allem die begrenzten räumlichen Kapazitäten genannt. Daran hat sich in den letzten Jahren kaum etwas geändert. Auch die befragten Schulverwaltungsämter bestätigen dieses Ergebnis. In 39% der Kommunen ist der Bedarf höher als das vorhandene Angebot, der Anteil ist demnach in den Schuljahren von 2015/16 bis 2017/18 um rund 12 Prozentpunkte gestiegen. Die fehlenden räumlichen Kapazitäten werden auch hier als Hauptgrund genannt.

Etwa die Hälfte der Schulen (53%) und 58% der Schulverwaltungsämter geben an, dass sich Angebot und Bedarf im Gleichgewicht halten. Im Schuljahr 2015/16 wichen die Aussagen der Leitungskräfte zum Verhältnis von Angebot und Bedarf an Ganztagsplätzen noch deutlich von denen der kommunalen Schulträger ab. So gaben 71% der Schulverwaltungsämter an, dass sich das Verhältnis von Angebot und Bedarf an Ganztagsplätzen in ihrer Kommune im Gleichgewicht hält, jedoch nur 56% der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en. Im Schuljahr 2017/18 haben sich diese Angaben angeglichen, wobei die Angaben der Schulen relativ konstant geblieben sind und der Anteil der Schulverwaltungsämter um 13 Prozentpunkte deutlich gesunken ist (Schulleitungen/Ganztagskoordinator(inn)en: 53%, Schulverwaltungsämter: 58%).

Dass der Bedarf niedriger als das vorhandene Angebot ist, wird von lediglich je 3% der Kommunen und Schulleitungen wahrgenommen und kommt daher überaus selten vor.

Insgesamt haben sich die Angaben der Schulen und der kommunalen Schulträger deutlich angenähert. Dies kann vielleicht darin begründet sein, dass die Kommunen oftmals die Bedarfswerte von den Schulen erhalten und sich

die Auseinandersetzung der Kommunen mit entstehenden Bedarfen im Zuge des nahenden Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz in der Primarstufe verstärkt hat.

Unter Berücksichtigung der Einwohnerzahlen wird deutlich, dass vor allem in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohner(inne)n 56% der Schulen angeben, dass der Bedarf an Ganztagsplätzen höher als das vorhandene Angebot ist (vgl. Abb. 2.2). Im Vergleich zum Erhebungsjahr 2015/16 ist dieser Wert um rund 6 Prozentpunkte gestiegen. In kleineren Kommunen dagegen entspricht das vorhandene Angebot deutlich häufiger dem Bedarf an Ganztagsplätzen. Mit den aktuellen Daten wird das Ergebnis von 2015/16 weitestgehend bestätigt (vgl. Altermann u.a. 2016).

Gruppenstrukturen

Wenngleich der Anteil der klassenübergreifenden OGS-Gruppen zwischen 2015/16 und 2017/18 signifikant gesunken ist, setzen sich die in der OGS betreuten Gruppen weiterhin zum Großteil jahrgangs- oder klassenübergreifend zusammen. An diesem Bild hat sich in den letzten vier Jahren kaum etwas verändert. Klassen- oder jahrgangshomogene Zusammensetzungen sind zwar nicht in der Form ausgeprägt wie die heterogenen Gruppenformen, gleichwohl zeigt sich hier seit 2013/14 ein signifikanter Anstieg. Mittlerweile weisen 18% der OGS-Gruppen eine klassenhomogene Zusammensetzung auf (vgl. Tab. 2.3). Eine Stabilität in den letzten Jahren zeigt sich mit Blick auf Ganztagsklassen: Aktuell weisen 12% der offenen Ganztagsgrundschulen Ganztagsklassen auf, im Schuljahr 2015/16 waren es 11%.

Teilnahmeintensität

Die Teilnahmeintensität auf der Grundlage der Teilnahmetage unterscheidet sich in den beiden Schulstufen signifikant voneinander (vgl. Abb. 2.3). Das hängt vor allem mit den unterschiedlichen Ganztagsmodellen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I zusammen. Die Teilnahme von Kindern

TAB. 2.3 | ZUSAMMENSETZUNG DER IN DER OGS BETREUTEN GRUPPEN (Leitungsangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)¹

Zusammensetzung der OGS-Gruppen	2013/14	2015/16	2017/18
Klassenhomogen	10,4	13,3	17,6
Klassenübergreifend	56,8	60,5	48,1
Jahrgangshomogen	9,8	14,2	-
Jahrgangsübergreifend/jahrgangsgemischt	79,2	73,5	70,8
n	500	565	545

Anmerkungen:

¹ In der Erhebungswelle 2017/18 wurde nur noch nach klassenhomogenen Gruppen und nicht zusätzlich nach jahrgangshomogenen Gruppen gefragt. Des Weiteren wurde 2017/18 nicht mehr nach jahrgangsübergreifenden Gruppen gefragt, sondern nach jahrgangsgemischten.

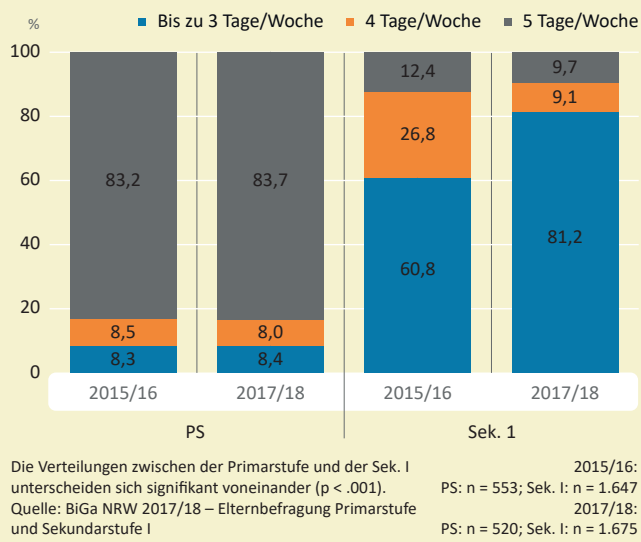
Zwischen 2013/14 und 2017/18 ist der Anteil der klassenhomogenen Gruppenstruktur signifikant gestiegen ($p < .01$).

Der Anteil der klassenübergreifenden OGS-Gruppen ist zwischen den Jahren 2015/16 bis 2017/18 signifikant gesunken ($p < .001$).

Der Anteil der jahrgangsübergreifenden/jahrgangsgemischten OGS-Gruppen ist zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2017/18 signifikant gesunken ($p < .01$).

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe

ABB. 2.3 | TEILNAHMEINTENSITÄT NACH SCHULSTUFEN IM JAHRESVERGLEICH (Elternangaben; in %)



in der OGS erfolgt nach Angaben der Eltern mehrheitlich (84%) an fünf Tagen pro Woche. Ein Fünftel der Eltern gibt an, dass ihr Kind an vier oder weniger Tagen pro Woche am offenen Ganztage teilnimmt. Im Zeitvergleich unterscheiden sich die Daten kaum voneinander.

In der Sekundarstufe I geben 81% der Eltern an, dass ihr Kind bis zu drei Tage pro Woche am Ganztage teilnimmt, was darauf zurückzuführen ist, dass die meisten Schulen der Sekundarstufe I einen gebunden Ganztage haben, welcher alle Schüler/-innen verpflichtet, an mindestens drei Tagen in der Woche am Ganztageangebot teilzunehmen. Nur jedes zehnte Kind nimmt hingegen in der Sekundarstufe I an vier Tagen in der Woche oder an fünf Tagen in der Woche am Ganztagebetrieb teil.

2.1.1 Einflüsse auf die Teilnahme am offenen Ganztage im Primarbereich

Die Teilnahme der Schüler/-innen am offenen Ganztage im Primarbereich ist ein Angebot, für das sich die Eltern für jeweils ein Jahr entscheiden. Aufgrund begrenzter Platzkapazitäten besteht nicht für alle Schüler/-innen die Möglichkeit, einen Platz im offenen Ganztage zu erhalten. Dies führt unmittelbar zu der Frage, welche Faktoren die Teilnahme von Schüler(inne)n am offenen Ganztage beeinflussen. Für die Analysen dieser Fragestellung werden die Angaben von Eltern aus der Elternbefragung der BiGa NRW herangezogen.

Im Rahmen des Ganztagegschuldiskurses wird der Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine große Rolle zugeschrieben. Die offene Ganztagegschule soll u.a. mit ihren Öffnungszeiten eine verlässliche Betreuung der Kinder erwerbstätiger Eltern gewährleisten. Die aktuellen Ergebnisse zeigen, wie bereits in den zurückliegenden Jahren, dass genau diese Faktoren, die sich auf elterliche Betreuungsbedarfe beziehen, mit der Ganztagesteilnahme der Schüler/-innen zusammenhängen (vgl. Altermann u.a. 2016; Börner u.a. 2011, 2012, 2014). Wenn beide Eltern vollzeitbeschäftigt sind, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr Kind am Ganztage anmelden,

TAB. 2.4 | TEILNAHME AM OFFENEN GANZTAGE IM PRIMARBEREICH NACH FAMILIÄREN LEBENSLAGEN (Elternangaben; in %)

	OGS-Teilnahme	
	Nein	Ja
Erwerbssituation*** (n = 807)		
Beide Elternteile Vollzeit (auch Alleinerziehende)	4,3	20,4
Ein Elternteil Vollzeit, ein Elternteil Teilzeit	63,1	62,2
Ein Elternteil Vollzeit, ein Elternteil nicht erwerbstätig	27,6	8,8
Beide Elternteile nicht erwerbstätig	3,1	4,6
Sonstige Konstellationen	2,0	2,0
Kinder unter 18 J. im Haushalt*** (n = 861)		
Ein Kind	15,2	28,7
Zwei Kinder	55,3	52,0
Drei und mehr Kinder	29,5	19,4
Familienform** (n = 871)		
Zwei-Eltern-Familie	91,7	84,6
Alleinerziehende	8,3	15,4
Bildungsstatus (n = 794)		
Kein akademischer Bildungsabschluss	52,0	50,0
Mindestens ein Elternteil Akademiker/-in	48,0	50,0
Migrationshintergrund (n = 838)		
Kein Migrationshintergrund	70,9	66,5
Ein Elternteil Migrationshintergrund	14,9	13,6
Beide Elternteile Migrationshintergrund (bzw. Alleinerziehende)	14,1	19,9
Sozioökonomischer Status¹ (n = 788)		
Niedriger sozioökonomischer Status	22,4	21,1
Mittlerer sozioökonomischer Status	37,6	33,9
Hoher sozioökonomischer Status	33,9	44,9

Die mit einem Sternchen gekennzeichneten familiären Lebenslagen unterscheiden sich signifikant voneinander (* p < .05; ** p < .01; *** p < .001).
 1 Der sozioökonomische Status der Familien wird anhand des HISEI abgebildet. Die HISEI-Werte wurden hierzu in drei etwa gleich große Gruppen unterteilt. Weitere Erläuterungen zum Wert HISEI sind im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganztagegschule NRW 2018 zu finden.
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Elternbefragung Primarstufe

deutlich höher, als wenn (mindestens) ein Elternteil nicht erwerbstätig ist (vgl. Tab. 2.4). Das Verhältnis von Teilnahme und Nichtteilnahme ist hingegen ausgewogener, wenn ein Elternteil vollzeit- und ein Elternteil teilzeitbeschäftigt ist. Die Anzahl der Kinder unter 18 Jahren im Haushalt beeinflusst ebenfalls die Ganztagesteilnahme. Wenn nur ein Kind unter 18 Jahren in der Familie lebt, ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses am Ganztage teilnimmt, deutlich höher, als wenn eine Familie mehrere Kinder hat. Kinder von Alleinerziehenden haben gegenüber Kindern aus Zwei-Eltern-Familien eine höhere Wahrscheinlichkeit, am Ganztage teilzunehmen.

Der Betreuungsaspekt ist für die Berufstätigkeit wichtig, denn 97% der Eltern geben an, dass sie durch die Ganztagesteilnahme des Kindes berufstätig sein können bzw. sich eine

TAB. 2.5 | SCHULEN MIT SCHÜLER(INNE)N MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF INSGESAMT UND IN GANZTAGSSCHULEN SOWIE NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Angaben absolut und in %)

	G	H	RS	S	GE	GY	
2017/18	Schulen insgesamt (abs.)	2.787	318	487	113	334	625
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	72,7	83,3	70,8	100,0	95,2	56,6
	Ganztagsschulen insgesamt (abs.)	2.599	183	117	112	326	177
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	74,1	85,8	77,8	100,0	95,4	57,1
2015/16	Schulen insgesamt (abs.)	2.845	456	559	114	314	624
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	68,8	79,6	65,1	96,5	93,3	45,0
	Ganztagsschulen insgesamt (abs.)	2.624	266	131	113	307	167
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	70,6	82,0	71,0	96,5	93,5	47,3
2013/14	Schulen insgesamt (abs.)	2.944	535	566	84	281	626
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	59,0	74,6	49,5	91,7	84,7	26,7
	Ganztagsschulen insgesamt (abs.)	2.655	297	127	83	274	156
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	60,8	76,1	54,3	91,6	84,3	25,6

Quelle: MSB NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

Arbeit suchen können. Für 82% der Eltern kommt hinzu, dass sie durch die Ganztagsbeteiligung ihres Kindes länger arbeiten gehen können.

Mit Blick auf soziodemografische Einflussfaktoren (Bildungsstatus, sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund) lassen sich zunächst keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Ganztagsbeteiligung feststellen. Tiefergehende Analysen zeigen jedoch, dass der Bildungsabschluss einen signifikanten Einfluss ($p < .05$) auf die Ganztagsbeteiligung hat. Kinder, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat, nehmen signifikant häufiger am Ganztags teil. Der Migrationshintergrund und der sozioökonomische Hintergrund haben weiterhin keinen Effekt.

2.1.2 Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Ganztagschulen

Auf der Grundlage der amtlichen Schuldaten für NRW wird im Folgenden der Frage nachgegangen, in welchem Umfang Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganztags an allgemeinen Schulen teilnehmen.

Schulen mit Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Der Anteil der Schulen, in denen gemeinsames Lernen von Schüler(inne)n mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stattfindet, ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich angestiegen. Dies gilt für alle allgemeinbildenden Schulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I gleichermaßen. Die Verbreitung des gemeinsamen Lernens variiert jedoch abhängig von der jeweiligen Schulform teils stark (vgl. Tab. 2.5). Im Primarbereich nehmen an 73% der Schulen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Unterricht der Grundschule teil, im Schuljahr 2013/14 lag dieser Anteil noch bei 59%. Für die Sekundarstufe I ist in den Jahren von 2013/14 bis 2017/18 eine ähnliche Zunahme von Schulen, an denen Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

gemeinsam lernen, festzustellen. So ist dieser Anteil beispielsweise in Realschulen von 50% auf 71%, in Gesamtschulen von 85% auf 95% und in Gymnasien von 27% auf 57% gestiegen. Im Vergleich sind es weiterhin vor allem die Sekundar- und Gesamtschulen, die gemeinsames Lernen (fast) flächendeckend umsetzen. Die geringste Verbreitung ist trotz des auch dort stattfindenden starken Ausbaus für Gymnasien festzustellen (57%).

Werden nur die Schulen betrachtet, die im Ganztagsbetrieb organisiert sind, dann liegen die Werte mehrheitlich auf einem ähnlichen Niveau wie für alle Schulen einer Schulform. Dabei fällt der Anteil von Schulen mit einem gemeinsamen Lernen innerhalb der Ganztagschulen, wie auch in den Jahren zuvor, geringfügig höher aus (vgl. Tab. 2.5). Eine Ausnahme bilden wiederum die Gymnasien.

Ganztagsbeteiligung von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Die Zahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, welche eine allgemeine Schule besuchen, ist über die Jahre in Realschulen, Sekundarschulen, Gesamtschulen und Gymnasien weiter angestiegen (vgl. Tab. 2.6). Vor allem an Gesamtschulen gab es innerhalb von zwei Jahren einen deutlichen Anstieg von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dies hängt vermutlich mit dem Anstieg der Schülerzahlen an Gesamtschulen zusammen. An Gymnasien und Realschulen zeigt sich bei sinkenden Schülerzahlen ein Anstieg der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. An Gymnasien ist immer noch die geringste Anzahl an Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vorzufinden.

An Hauptschulen hat sich der Anteil an Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf über die Jahre nur minimal verändert.

TAB. 2.6 | SCHÜLER/-INNEN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM UNTERSTÜTZUNGSBEDARF INSGESAMT UND IM GANZTAG NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH

		G	H	RS	S	GE	GY
2017/18	Schüler/-innen insgesamt (abs.)	638.438	72.066	219.990	57.877	255.911	319.688
	davon im Ganzttag (in %)	45,2	59,8	23,7	93,9	98,4	26,6
	Schüler/-innen mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf insgesamt (abs.)	18.998	6.718	5.867	4.232	15.076	2.929
	davon im Ganzttag (in %)	47,9	60,6	28,6	96,5	98,0	27,9
2015/16	Schüler/-innen insgesamt (abs.)	619.659	103.267	248.542	38.831	227.194	324.937
	davon im Ganzttag (in %)	42,4	58,8	21,7	89,3	98,5	24,9
	Schüler/-innen mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf insgesamt (abs.)	19.414	8.377	4.104	2.743	9.781	1.590
	davon im Ganzttag (in %)	46,6	60,1	26,9	94,7	98,4	26,0
2013/14	Schüler/-innen insgesamt (abs.)	625.354	139.347	281.947	15.951	203.972	331.493
	davon im Ganzttag (in %)	38,5	55,9	16,1	86,0	98,3	21,0
	Schüler/-innen mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf insgesamt (abs.)	18.271	8.005	2.018	1.028	4.732	620
	davon im Ganzttag (in %)	45,1	61,9	24,9	94,7	97,0	22,9

Quelle: MSB NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nehmen in allen Schulformen zu einem größeren Prozentanteil am Ganztagsbetrieb teil als Schüler/-innen ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dieser Befund gilt für die Teilnahme am offenen Ganzttag im Primarbereich ebenso wie für den Besuch gebundener Ganztagschulen in der Sekundarstufe I (vgl. Tab. 2.6).

Im Einzelnen: Die Teilnahmequote im offenen Ganzttag in Grundschulen liegt insgesamt bei 45%. Demgegenüber steht ein Anteil von 48% der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die am offenen Ganzttag der Grundschulen teilnehmen. Diese Schüler/-innen besuchen also überproportional häufig den offenen Ganzttag. In der Sekundarstufe I sind die Ergebnisse so zu interpretieren, dass die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer Ganztagschule für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf etwas höher ausfällt als für alle Schüler/-innen. Die größte Differenz findet sich, wie schon in den Jahren zuvor, bei Realschulen: Es nehmen insgesamt 24% der Schüler/-innen am Ganztagsbetrieb der Realschulen teil, aber 29% der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Wie anhand der oben dargestellten Schuldaten zu erwarten war, nehmen in Sekundar- und Gesamtschulen fast alle Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auch am Ganztagsbetrieb teil.

Mit Blick auf die zeitliche Entwicklung seit dem Schuljahr 2013/14 ist schließlich zu konstatieren, dass die Teilnahmequote von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die eine der genannten allgemeinen Schulen besuchen, an allen Schulen kontinuierlich angestiegen ist. Dies entspricht jedoch nicht unbedingt den absoluten Zahlen.

Schulbezogene Teilnahmequoten von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in offenen Ganztagsgrundschulen im Primarbereich

Werden die schulbezogenen Teilnahmequoten von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Schüler/-innen insgesamt in offenen Ganztagschulen betrachtet, zeigt sich, dass die Teilnahmequoten auf Schulebene teils erheblich voneinander abweichen (vgl. Tab. 2.7).⁴ Insgesamt lässt sich ein starker signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahmequote aller Schüler/-innen und derjenigen von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einer Schule feststellen.⁵ Das heißt, je höher der Anteil aller Schüler/-innen einer Schule am offenen Ganzttag ausfällt, desto höher ist auch die Teilnahmequote von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Bei dieser allgemeinen Tendenz rücken, wie in den letzten Jahren, zwei Extremgruppen in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Tab. 2.7): In 16% der Schulen nehmen mehr als 80% der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganzttag teil. Demgegenüber stehen nur 7% der Schulen, an denen ein ebenso hoher Anteil aller Schüler/-innen den Ganzttag besucht. Aus dem Ergebnis kann geschlussfolgert werden, dass in einigen Grundschulen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bevorzugt einen Platz im offenen Ganzttag erhalten. Dieses Ergebnis zeichnete sich bereits in den vorherigen Jahren ab und hat sich seither nicht verändert.

Die zweite Extremgruppe bilden die Schulen, in denen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gar nicht am offenen Ganzttag teilnehmen. Dies sind immer noch 13% der Schulen.

4| Für weitere Analysen wurden die schulspezifischen Ganztagesteilnahmequoten von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf kategorisiert und bezüglich der Verteilung der Schulen über diese Kategorien ausgewertet. Als Referenzgröße werden schulspezifische Ganztagesteilnahmequoten für alle Schüler/-innen hinzugezogen.

5| $P < .001$, $r = .879$

TAB. 2.7 | SCHULBEZOGENE TEILNAHMEQUOTEN VON SCHÜLER(INNE)N MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM UNTERSTÜTZUNGSBEDARF UND INSGESAMT IN OFFENEN GANZTAGSGRUNDSCHULEN IM ZEITVERGLEICH (Anteil der Schulen; in %)¹,²

Teilnahmequote der SuS mit FSP	2013/14		2015/16		2017/18	
	Insgesamt	SuS mit FSP³	Insgesamt	SuS mit FSP³	Insgesamt	SuS mit FSP³
0%	0,0	17,3	0,0	13,8	0,0	13,2
Bis 20%	13,2	9,4	9,5	8,4	6,2	8,2
Bis 40%	41,7	22,1	36,3	23,6	33,0	21,3
Bis 60%	31,1	23,4	35,0	25,0	35,8	25,3
Bis 80%	9,8	13,2	13,6	13,0	17,6	16,4
Bis 100%	4,2	14,6	5,6	16,2	7,4	15,6
n	1.603		1.841		1.915	

1 In die Analysen wurden ausschließlich Schulen mit Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einbezogen.

2 Lesehilfe am Beispiel der Kategorie bis 20% im Jahr 2017/18: In rund 6% der Schulen nehmen bis zu 20% aller SuS am Ganztage teil. In 8% der Schulen nehmen bis zu 20% der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganztage teil.

3 FSP = Förderschwerpunkt

Quelle: MSB NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

Insgesamt zeigt der Jahresvergleich keine großen Veränderungen zum vorherigen Erhebungszeitpunkt. Interessant wäre eine Untersuchung der beiden Extremgruppen, um herausstellen zu können, welche Faktoren die Teilnahme von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganztage begünstigen oder behindern.

2.2 (Struktur-)Merkmale der Ganztagesträger im Primarbereich

Die Träger der offenen Ganztage Schulen im Primarbereich sind etablierte Kooperationspartner der Ganztage Schulen. Sie stellen insbesondere das pädagogische Personal für den außerunterrichtlichen Bereich des offenen Ganztages zur Verfügung. Um die Beteiligung der Träger an den Befragungen der BiGa NRW zu erhöhen, wurde im Jahr 2017 gemeinsam mit den Mitgliedern des Arbeitsausschusses Familie, Jugend und Frauen der LAG Freie Wohlfahrtspflege NRW ein zusätzliches Verfahren entwickelt, wodurch die einzelnen Trägereinrichtungen über ihren jeweiligen Dachverband zur Befragung der BiGa NRW eingeladen wurden. Wenngleich der Rücklauf durch dieses Vorgehen konstant gehalten werden konnte, ist dadurch gleichzeitig eine verstärkte Beteiligung der Träger mit Anschluss an die freie Wohlfahrtspflege bewirkt worden. Analog dazu wurden entsprechend weniger übrige Träger erreicht (z.B. kommunale Träger). Vor dem Hintergrund dieser veränderten Zusammensetzung der Trägerstichprobe sind Gruppenvergleiche nur eingeschränkt möglich.

Merkmale der Trägerlandschaft

Auch wenn der neue Befragungszugang zu einer verstärkten Teilnahme der freien Träger geführt hat, kann unabhängig davon mit Blick auf die früheren Erhebungen der BiGa NRW konstatiert werden, dass die freien Träger die

TAB. 2.8 | VERTEILUNG DER VERSCHIEDENEN OGS-TRÄGER IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)

	2013/14	2015/16	2017/18
Freie Träger	88,6	88,2	93,6
Kommunale Träger	11,4	11,8	6,4
n	175	110	109
Freie Träger			
Träger mit Zugehörigkeit zu einem Dachverband bzw. den Kirchen (z.B. AWO oder katholische Kirche)	66,0	64,9	72,7
Anerkannte Jugendhilfeträger nach § 75 SGB VIII¹	81,3	78,5	89,0
Eltern- oder (schulische) Fördervereine¹	45,0	37,7	35,5
n	113-162	94-98	76-100

1 Korrigierte Werte zu 2013/14 und 2015/16

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Trägerbefragung Primarstufe

Trägerlandschaft der OGS in NRW dominieren (94%). Innerhalb dieser Gruppe sind insbesondere anerkannte Jugendhilfeträger (89%) sowie Träger mit Anschluss an Dachverbände oder Kirchen (73%) zu finden (vgl. Tab. 2.8). Elternvereine und (schulische) Fördervereine sind mit 36% vertreten.

Zuständigkeit der Träger für die offenen Ganztage Schulen

Die Träger wurden gefragt, für wie viele offene Ganztage Schulen im Primarbereich sie die Trägerschaft übernommen haben (vgl. Tab. 2.9). Erwartungsgemäß übernehmen die Träger mit Anschluss an die Wohlfahrtspflege bzw. die anerkannten Jugendhilfeträger für die meisten OGS die Trägerschaft und sind durchschnittlich für sieben bzw. acht OGS zuständig. Elternvereine und (schulische) Fördervereine übernehmen hingegen in der Regel die Trägerschaft für eine einzelne OGS. Die Gruppen- und Zeitreihenvergleiche machen deutlich, dass die einzelnen Trägergruppen durchschnittlich für die gleiche Anzahl an OGS zuständig sind

TAB. 2.9 | DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL OFFENER GANZTAGSSCHULEN IN DER ZUSTÄNDIGKEIT VON TRÄGERN NACH TRÄGERMERKMALEN IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; Mittelwerte)

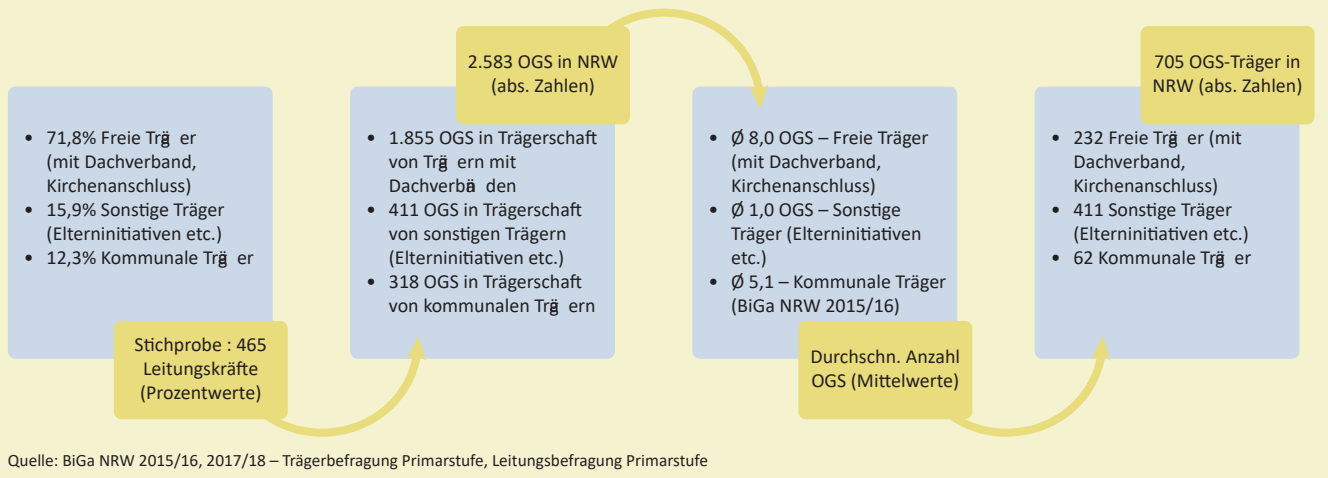
	2013/14		2015/16		2017/18	
	MW	n	MW	n	MW	n
Freie Träger	5,5	152	5,7	95	6,4	100
Kommunale Träger	5,7	20	5,1	11	k.A.¹	
Träger mit Zugehörigkeit zur Kirche oder einem Dachverband	7,7	102	8,0	59	8,0	71
Anerkannte Jugendhilfeträger nach § 75 SGB VIII²	6,4	129	6,9	72	7,1	88
Eltern- oder (schulische) Fördervereine	1,0	50	1,1	29	1,0	27
Gesamt	5,5	179	5,6	107	6,4	107

1 Aufgrund zu geringer Fallzahlen (n = 6) keine aussagekräftigen Ergebnisse möglich

2 Korrigierte Werte zu 2013/14 und 2015/16

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Trägerbefragung Primarstufe

ABB. 2.4 | SZENARIO ZUR SCHÄTZUNG DER ANZAHL DER OGS-TRÄGER IN NORDRHEIN-WESTFALEN



und keine nennenswerten Entwicklungen seit 2013/14 zu verzeichnen sind. Dass der Gesamtdurchschnitt (über alle Trägergruppen hinweg) seit 2013/14 von 5,5 auf 6,4 OGS gestiegen ist, ist demnach auf die neue Stichprobenzusammensetzung im Schuljahr 2017/18 zurückzuführen, da sich in dieser Erhebungswelle mehr Träger befinden, die für vergleichsweise viele OGS zuständig sind.

Verteilung der OGS-Träger in NRW

Werden die Angaben der Leitungskräfte aus der BiGa NRW hinzugezogen, können die Verteilungen auch mit Blick auf NRW hochgerechnet werden (vgl. Abb. 2.4). Rund 72% der Leitungskräfte aus dem Primarbereich geben an, dass der außerunterrichtliche Bereich ihrer OGS von einem Träger mit Anschluss an die freie Wohlfahrtspflege bzw. die Kirchen gestaltet wird. Weitere 16% nennen einen sonstigen Träger (z.B. Elternverein oder schulischer Förderverein) und 12% einen kommunalen Träger. Mit Blick auf die im Schuljahr 2017/18 vorzufindenden 2.583 offenen Ganztagsgrundschulen in NRW (vgl. MSB NRW 2018d) und mit Blick auf die durchschnittliche Zuständigkeit der einzelnen Trägergruppen für eine bestimmte OGS-Anzahl (vgl. Tab. 2.9) kann hochgerechnet werden, dass die Trägerlandschaft im Schuljahr 2017/18 aus rund 700 unterschiedlichen OGS-Trägern gebildet wird (vgl. Abb. 2.4). Von diesen 705 OGS-Trägern sind umgerechnet 232 freie Träger mit Anschluss an die Dachverbände/Kirchen zu erwarten. Diese Gruppe ist für etwa 1.850 OGS zuständig. Die kleinste Gruppe bilden die rund 60

kommunalen Träger, die für etwa 318 OGS zuständig sind. Die Gruppe der sonstigen Träger besteht aus 411 Trägern, wie Eltern- oder schulische Fördervereine. Wie oben bereits dargestellt sind es Einzelträgerschaften, sodass diese Gruppe die Trägerschaft für 411 OGS übernimmt.

So zeigt sich, dass die sonstigen freien Trägereinrichtungen in der landesweiten Verteilung zwar quantitativ am stärksten vertreten sind, mit Blick auf die OGS-Zuständigkeiten jedoch eher eine untergeordnete Rolle spielen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sich die große Mehrheit der OGS in Trägerschaften mit Anschluss an die Wohlfahrtsverbände bzw. Kirchen befindet und somit über einen festen und regelmäßigen Kooperationspartner aus der Kinder- und Jugendhilfe verfügt.

2.3 Personaltableau und Beschäftigungsverhältnisse

Personaltableau

In den vorangegangenen Erhebungen der BiGa NRW konnte bereits gezeigt werden, dass sich das Personal in den Ganztagschulen aus verschiedenen Professionen und Qualifikationsstufen zusammensetzt, wenngleich auch mit schulstufenspezifischen Eigenheiten (vgl. Altermann u.a. 2016; Börner u.a. 2012, 2013, 2014). So wird der außerunterrichtliche Bereich der Ganztagschulen im Primarbereich

TAB. 2.10 | LEHRKRÄFTE IN GANZTAGSSCHULEN (Leitungsangaben; Mittelwerte)

	Personenanzahl insgesamt (Ø pro Schule)			Personenanzahl im Ganztag (Ø pro Schule)			Gesamtwstd. im Ganztag (Ø pro Schule)		
	PS	Sek. I	p	PS	Sek. I	p	PS	Sek. I	p
Lehrkräfte	MW	MW	***	MW	MW	***	MW	MW	***
Lehrkräfte für Sonderpädagogik	16,1	65,4	***	6,8	20,9	***	12,5	32,3	***
n ≈	1,9	3,1	***	0,6	1,2	***	1,2	4,0	***
	490	150		480	140		450	100	

*p < .05; **p < .01; ***p < .001
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

TAB. 2.11 | PERSONAL IM AUßERUNTERRICHTLICHEN BEREICH DER GANZTAGSSCHULEN (Leistungsangaben; in % und Mittelwerte)

	Vorhandensein der Berufsgruppe			Personenanzahl (Ø pro Schule)			Gesamtstd. im Ganzttag (Ø pro Schule) ¹		
	PS	Sek. I	p	PS	Sek. I	p	PS	Sek. I	p
	%	%		MW	MW		MW	MW	
Fachkräfte mit (Fach-)Hochschulabschluss (z.B. Sozialpädagog(inn)en)	55,5	43,1	*	1,9	2,4	*	37,4	26,5	*
Fachkräfte mit Fachschulabschluss (z.B. Erzieher/-innen)	87,9	16,5	***	3,5	1,9	*	75,4	23,4	*
Fachkräfte mit Berufsfachschulabschluss (z.B. Kinderpfleger/-innen)	45,0	5,4	***	1,7	1,9	n.s.	33,7	11,9	n.s.
Weitere Kräfte ohne einschlägige pädagogische Berufsausbildung	87,5	49,5	***	6,6	7,1	n.s.	94,0	30,8	***
n ≈	350	100		250	30		180	20	

¹ Angaben in Zeitstunden
 *p < .05; **p < .01; ***p < .001
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

– auch bedingt durch die OGS-Träger und ihre geforderten Mindestqualifikationen (vgl. Kap. 2.2) – insbesondere von Fachkräften (z.B. Sozialpädagog(inn)en, Erzieher/-innen), der Ganzttag in der Sekundarstufe I jedoch stärker von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter(inne)n gestaltet (vgl. ebd.).

Auch die aktuellen Ergebnisse der BiGa NRW 2017/18 können diese Personalzusammensetzung bestätigen. So werden im offenen Ganzttag der Primarstufe durchschnittlich sieben Lehrkräfte mit insgesamt rund 13 Wochenstunden eingesetzt, während im gebundenen Ganzttag durchschnittlich 21 Lehrkräfte mit etwa 32 Gesamtwochenstunden tätig sind (vgl. Tab. 2.10). Die vorliegenden Daten der BiGa NRW zeigen zudem, dass im Primarbereich 42% und in der Sekundarstufe I nur 32% des gesamten Lehrerkollegiums im außerunterrichtlichen Bereich aktiv sind. Demnach ist es im Primarbereich üblicher, dass Lehrkräfte sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich tätig sind, als dies in der Sekundarstufe I der Fall ist. Darüber hinaus verbringt eine Lehrkraft im Primarbereich mehr Zeit im außerunterrichtlichen Bereich als eine Lehrkraft in der Sekundarstufe I: Durchschnittlich sind es für eine Lehrkraft 1,8 Stunden pro Woche im offenen Ganzttag⁶ und für eine Lehrkraft der Sekundarstufe I dagegen nur 1,5 Wochenstunden im gebundenen Ganzttag⁷. Betrachtet man diese Einzelbefunde in ihrer Gesamtheit, relativiert sich der Eindruck aus den vergangenen Erhebungswellen, dass die Lehrkräfte verstärkt in der Sekundarstufe I den Ganzttag gestalten. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der zeitliche Umfang des außerunterrichtlichen Bereichs im Primarbereich umfassender ausfallen kann als in der Sekundarstufe I (z.B. fünf statt drei Tage pro Woche).

Werden über die Lehrkräfte hinaus die Angaben der Fachkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals herangezogen, werden die eingangs erwähnten Unterschiede zwischen den Schulstufen jedoch bestätigt (vgl. Tab. 2.11):

In der Primarstufe geben 88% der Leitungskräfte an, an ihrer Ganzttagsschule Fachkräfte mit Fachschulabschluss (z.B. Erzieher/-in) zu beschäftigen. In der Sekundarstufe I sind dies nur 17%. Ähnliche Befunde zeigen sich für Fachkräfte mit Berufsfachschulabschluss (z.B. Kinderpfleger/-in): Diese sind an 45% der Ganzttagsschulen in der Primarstufe und nur 5% der Sekundarstufe I anzutreffen.

Weniger groß, dennoch signifikant, sind die Unterschiede bei der Beschäftigung von Fachkräften mit (Fach-)Hochschulabschluss (z.B. Sozialpädagog(inn)en). Diese arbeiten an 56% der Ganzttagsschulen im Primarbereich und an 43% der Ganzttagsschulen in der Sekundarstufe I. Der eingesetzte Wochenstundenumfang dieser Personalgruppe ist im außerunterrichtlichen Bereich der Primarstufe signifikant höher als in der Sekundarstufe I. So lässt sich festhalten, dass im gebundenen Ganzttag der Sekundarstufe I zwar Fachkräfte mit pädagogisch einschlägiger Qualifizierung vertreten sind, jedoch über alle pädagogischen Qualifikationsniveaus hinweg in einem deutlich geringeren Umfang als in der Primarstufe. Zudem kann vermutet werden, dass es sich bei den beschäftigten (Sozial-)Pädagog(inn)en in der Sekundarstufe I zu einem nicht unwesentlichen Teil um Schulsozialarbeiter/-innen handelt.

Die Berufsgruppe der Schulsozialarbeiter/-innen ist, so zeigen es die Angaben der Leitungskräfte, an den Ganzttagsschulen der Sekundarstufe I signifikant häufiger vertreten (87%) als in der Primarstufe (57%). Dieser schulstufenspezifische Unterschied schlägt sich sowohl in der Anzahl der beschäftigten Schulsozialarbeiter/-innen als auch im Umfang der Gesamtwochenstunden pro Schule nieder (vgl. Tab. 2.12). Auffällig ist, dass in der Sekundarstufe I durchschnittlich die Hälfte der Arbeitszeit der Schulsozialarbeiter/-innen in den gebundenen Ganzttag einfließt, während in der Primarstufe dagegen nur ein Viertel der Zeit im offenen Ganzttag eingesetzt wird.

6| Im Primarbereich besteht nach Angaben der Leitungskräfte eine Lehrerstunde im außerunterrichtlichen Bereich an 78% der Ganzttagsschulen aus max. 45 Minuten und an 22% aus mindestens 60 Minuten.

7| In der Sekundarstufe I besteht nach Angaben der Leitungskräfte eine Lehrerstunde im außerunterrichtlichen Bereich an 63% der Ganzttagsschulen aus max. 45 Minuten und an 37% aus mindestens 60 Minuten.

TAB. 2.12 | SCHULSOZIALARBEITER/-INNEN IN GANZTAGSSCHULEN (Leistungsangaben; in % und Mittelwerte)

Vorhandensein der Berufsgruppe			Personenanzahl (Ø pro Schule)			Gesamtwstd. in der Schule (Ø pro Schule) ¹			Gesamtwstd. im Ganzttag (Ø pro Schule)		
PS	Sek. I		PS	Sek. I		PS	Sek. I		PS	Sek. I	
%	%	p	MW	MW	p	MW	MW	p	MW	MW	p
56,5	87,3	***	1,2	1,8	***	19,3	44,5	***	5,2	21,8	***

¹ Angaben in Zeitstunden
 *p < .05; **p < .01; ***p < .001;
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n ≈ 270
 Sek. I: n ≈ 120

Neben den Lehrkräften gestalten demnach maßgeblich die Schulsozialarbeiter/-innen den außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I mit.

Jenseits des pädagogisch einschlägig qualifizierten Personals sind auch weitere Kräfte ohne einschlägige pädagogische Berufsausbildung im außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagschulen tätig. Wie in früheren Erhebungen der BiGa NRW dargestellt, befinden sich darunter insbesondere Hauswirtschaftler/-innen, Übungsleiter/-innen sowie Praktikant(inn)en (vgl. Altermann u.a. 2016). Diese sind nach Angaben der Leitungskräfte im Schuljahr 2017/18 an 88% der Ganztagschulen im Primarbereich und an 50% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I beschäftigt (vgl. Tab. 2.11). Die Gesamtwochenstundenanzahl dieser Personalgruppe ist in der Primarstufe mit durchschnittlich 94 Stunden fast drei Mal so hoch wie in der Sekundarstufe I mit etwa 31 Stunden. Demnach lässt sich schlussfolgern, dass die Kräfte ohne einschlägige pädagogische Berufsausbildung zwar in beiden Schulstufen eine bedeutsame Rolle einnehmen, aber insbesondere in der Primarstufe verstärkt eingesetzt werden.

Über die oben geschilderten Personalgruppen hinaus erhalten im Zuge der inklusiven Beschulung die Schulbegleiter/-innen (Integrationshelfer/-innen) eine zunehmende Bedeutung in den Ganztagschulen. Aus den Angaben der Leitungskräfte geht hervor, dass im Schuljahr 2017/18 schulstufenübergreifend in etwa zwei Drittel der Ganztagschulen Schulbegleiter/-innen tätig sind (vgl. Tab. 2.13). Dabei belaufen sich die Gesamtwochenstunden dieser Personalgruppe im Primarbereich auf durchschnittlich 60 Stunden und in der Sekundarstufe I auf knapp über 100 Stunden. Auf die Frage, ob bzw. in welchem Umfang die Schulbegleiter/-innen im außerunterrichtlichen Bereich der Ganztagschulen eingesetzt

werden, äußerten 36% der Leitungskräfte in der Primarstufe und 56% der Leitungskräfte in der Sekundarstufe I, dass sie diese *nicht* im Ganzttag einsetzen. Den übrigen Angaben der Leitungskräfte lässt sich entnehmen, dass ein kleiner Teil der Gesamtwochenstunden der Schulbegleiter/-innen auch auf den Bereich der Ganztagsangebote entfällt. In der Primarstufe sind es durchschnittlich neun Gesamtwochenstunden, während es in der Sekundarstufe I durchschnittlich knapp fünf Stunden pro Woche sind. Diese geringe Anzahl an Wochenstunden verwundert nicht, da der Anspruch für den Einsatz der Schulbegleiter/-innen im außerunterrichtlichen Bereich nur unter bestimmten Voraussetzungen besteht (vgl. Schmidt 2016).

Zusammenfassend kann mit Blick auf das Personaltableau der Ganztagschulen festgehalten werden, dass der Personalmix im Vergleich zu vorangegangenen Befunden der BiGa NRW auch im Schuljahr 2017/18 weitgehend unverändert ist.

Beschäftigungsverhältnisse

Relativ konstante Befunde finden sich auch mit Blick auf die Beschäftigungsbedingungen der Fachkräfte in Ganztagschulen im Primarbereich (vgl. Tab. 2.14). Wie in den Jahren zuvor gibt ein Großteil der befragten Fachkräfte an, sozialversicherungspflichtig beschäftigt zu sein (84%). Die Gruppe der geringfügig Beschäftigten ist dagegen mit 14% verhältnismäßig klein. Darüber hinaus sind drei Viertel der Fachkräfte unbefristet beschäftigt (76%). Jedoch geben an dieser Stelle auch rund 19% der Fachkräfte an, dass ihre Verträge auf ein Jahr befristet sind. Ob dies mit den veränderten Vergaberichtlinien aus dem Jahr 2012 in Verbindung steht (vgl. Kap. 3), kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Nicht zuletzt wird für das Schuljahr 2017/18 erneut deutlich, dass die meisten Fachkräfte in Teilzeit arbeiten. Knapp 80%

TAB. 2.13 | SCHULBEGLEITER/-INNEN IN GANZTAGSSCHULEN (Leistungsangaben; Mittelwerte)

Vorhandensein der Berufsgruppe			Personenanzahl (Ø pro Schule)			Gesamtwstd. in der Schule (Ø pro Schule) ¹			Gesamtwstd. im Ganzttag (Ø pro Schule)		
PS	Sek. I		PS	Sek. I		PS	Sek. I		PS	Sek. I	
%	%	p	MW	MW	p	MW	MW	p	MW	MW	p
61,1	66,0	n.s.	3,3	5,1	***	59,7	103,4	***	9,4	4,9	n.s.

¹ Angaben in Zeitstunden
 *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. = nicht signifikant
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n ≈ 260
 Sek. I: n ≈ 75

TAB. 2.14 | BESCHÄFTIGUNGSBEDINGUNGEN DER FACHKRÄFTE IN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH NACH SOZIALVERSICHERUNGSPFLICHT, BEFRISTUNG UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG IM ZEITVERGLEICH (Fachkräfteangaben; in %)

	2013/14	2015/16	2017/18
Sozialversicherungspflicht	%	%	%
Sozialversicherungspflichtig beschäftigt	83,8	78,6	84,2
Geringfügig beschäftigt (450-Euro-Job)	14,2	20,9	13,6
Auf Honorarbasis beschäftigt	2,0	0,0	0,5
Ehrenamtlich beschäftigt	n.e. ¹	0,5	1,6
n	247	206	184
Befristung			
Unbefristet beschäftigt	75,7	69,6	76,1
Auf mehr als ein Jahr befristet beschäftigt	3,2	6,8	3,8
Auf ein Jahr befristet beschäftigt	17,0	21,3	18,5
Unter einem Jahr befristet beschäftigt	4,0	2,4	1,6
n	247	207	184
Beschäftigungsumfang			
Teilzeit mit weniger als 20 Stunden/Woche	26,5	27,2	24,4
Teilzeit mit 20 bis 34 Stunden/Woche	57,6	53,8	55,1
Vollzeitnah mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche	7,1	8,2	12,8
Vollzeit mit 38,5 Stunden und mehr pro Woche	8,8	10,8	7,7
n	238	195	156

1 n. e. = nicht erhoben

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Fachkräftebefragung Primarstufe

geben mehr als die Hälfte an, dass sie mit dem derzeitigen Stundenumfang zufrieden sind (56%). Jedoch äußerten auch 38% der Fachkräfte, dass sie gerne mehr Stunden arbeiten würden und 6%, dass sie Stunden reduzieren möchten.

Da die Optimierung der Beschäftigungsbedingungen für die Fachkräfte im offenen Ganztage (z.B. Entfristung, höherer Beschäftigungsumfang) auch von den Trägervertreter(inne)n als notwendig erachtet wird (vgl. Kap. 3), bleibt dies auch weiterhin als ein zentrales Thema für die Ganztageentwicklung bestehen.

2.4 Finanzielle Ressourcen

2.4.1 Ressourcen in der offenen Ganztage im Primarbereich

Um die offene Ganztage weiterzuentwickeln, wurden mit dem Beschluss des Landtages über den Haushalt 2018 die Fördersätze für die offene Ganztage zum 01.08.2018 um 6% erhöht (vgl. MSB NRW 2018b). Der Grundfestbetrag des Landes liegt aktuell bei 812 Euro pro Schuljahr und Kind bzw. 1.621 Euro für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Abb. 2.5).

Um weitere Angebote außerhalb der regulären Öffnungszeiten an offenen Ganztages durchzuführen (z.B. Vor- und Nachmittagsbetreuung, ergänzende Ferienangebote) erhält der Schulträger für jede Ganztage eine Betreuungspauschale in Höhe von 7.500 Euro (Förderschulen 8.500 Euro) (vgl. MSJK NRW 2003). Die Betreuungspauschale hat sich vom Schuljahr 2015/16 auf 2017/18 um 2.000 Euro erhöht, für Förderschulen um 1.000 Euro. Der Schulträger kann entscheiden, wie das Angebot bedarfsgerecht gestaltet wird, dies hängt auch von der Nachfrage der Eltern ab.

der Fachkräfte geben an, bis zu 34 Stunden in der Woche zu arbeiten. In Vollzeit oder zumindest vollzeitnah sind nur etwa 20% der Fachkräfte beschäftigt. Auf die Frage, ob die Fachkräfte ihren Beschäftigungsumfang gerne verändern würden,

Budget der Träger pro Kind pro Schuljahr

Innerhalb der letzten Jahre hat sich das durchschnittliche Gesamtbudget der Träger pro Kind und Schuljahr stetig erhöht – von 1.850 Euro im Schuljahr 2013/14 auf 2.228

ABB. 2.5 | FINANZIERUNGSBAUSTEINE OFFENER GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH IM SCHULJAHR 2017/18 (pro Schuljahr)¹

(1) Regelfördersatz:

1.546 Euro mit bzw. 1.273 Euro ohne Kapitalisierung von Lehrerstellen pro Schüler/-in

(2) Bei Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung:

2.649 Euro mit bzw. 2.082 Euro ohne Kapitalisierung von Lehrerstellen pro Schüler/-in

Grundfestbetrag des Landes

- (1) 812 Euro
- (2) 1.621 Euro

Lehrerstellen

- (1) 0,2 Lehrerstellen pro 25 Schüler/-innen; anstelle von 0,1 Lehrerstellen Gewährung von 273 Euro pro Schüler/-in
- (2) 0,2 Lehrerstellen pro 12 Schüler/-innen; anstelle von 0,1 Lehrerstellen Gewährung von 567 Euro pro Schüler/-in (gilt auch für Schüler/-innen aus Flüchtlingsfamilien oder in vergleichbaren Lebenslagen)

Eigenanteile der Schulträger

(1 + 2) 461 Euro pro Schüler/-in; keine erhöhten Fördersätze für besondere Unterstützungsbedarfe (Mindestbetrag)

Anrechnung von *Elternbeiträgen* in Höhe von bis zu 2.220 Euro pro Schüler/-in ist möglich (Maximalbeitrag 185 Euro pro Schüler/-in pro Monat)

¹ Die jeweils an 01.08. eines Jahres geltenden Fördersätze werden vom für die Schulen zuständigen Ministerium jeweils bis zum 31.10. des Vorjahres festgelegt. 2015/16 sind die Fördersätze um 3% gestiegen, im Schuljahr 2017/18 um 6%.

Quelle: MSJK NRW 2003 – Stand 2018, MSW NRW 2010 – Stand 2018; MSB NRW 2018b; eigene Darstellung

TAB. 2.15 | GESAMTBUDGET DER TRÄGER OFFENER GANZTAGSGRUNDSCHULEN PRO KIND UND SCHULJAHR IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)¹,²,³

	2013/14	2015/16	2017/18
Bis zu 1.400 Euro	16,8	3,5	2,3
1.400,01 bis 1.600 Euro	16,1	11,6	2,3
1.600,01 bis 1.800 Euro	25,2	24,4	11,6
1.800,01 bis 2.000 Euro	17,4	27,9	25,6
Mehr als 2.000 Euro	24,5	32,6	58,1
Ø Gesamtbudget	≈ 1.850 Euro	≈ 1.950 Euro	≈ 2.228 Euro
n	155	86	46

1 Lehrerstellenanteile, die nicht kapitalisiert wurden, sind in den Angaben nicht enthalten.

2 Die prozentualen Verteilungen sind vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen mit Vorsicht zu interpretieren. Die geringe Fallzahl kann durch die Nichtberücksichtigung unplausibler Werte erklärt werden. Es wurden alle Werte nicht in die Berechnungen einbezogen, die unter dem Mindestbudget von 812 Euro pro Kind liegen.

3 Die Abfrage zum Gesamtbudget des Trägers pro Kind und Schuljahr hat sich zum Erhebungsjahr 2017/18 verändert. Während 2015/16 nach der Höhe des Budgets pro Jahr und der Höhe des Budgets pro Gruppe gefragt wurde, wurde im Jahr 2017/18 nach dem Gesamtbudget und der Anzahl der Kinder für das Gesamtbudget gefragt. Daher musste die Variable Gesamtbudget pro Kind und Schuljahr unterschiedlich gebildet werden.

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Trägerbefragung Primarstufe

Euro im Schuljahr 2017/18. Entsprechend hat sich der Anteil der Träger, deren Budget für offene Ganztagsgrundschulen⁸ unter 1.600 Euro pro Schüler/-in pro Schuljahr liegt, merklich von knapp über 30% im Schuljahr 2013/14 auf rund 5% im Schuljahr 2017/18 reduziert (vgl. Tab. 2.15). Auch der Anteil derjenigen Träger, deren Budget der mittleren Kategorie von 1.600 Euro bis 1.800 Euro entspricht, hat sich im Vergleich zu den letzten Jahren halbiert. Zudem steht einem größeren Anteil der Träger ein Budget von mehr als 1.800 Euro zur Verfügung. Lag der Anteil dieser Gruppe im Jahr 2013/14 bei 42%, ist er auf nunmehr 84% stark angestiegen.

In den Angaben der Träger zu ihren Budgets spiegeln sich sowohl die Erhöhung der Landesmittel als auch der Anstieg der kommunalen Zuschüsse wider. Da sich insbesondere der Anteil derjenigen Träger, die über ein Budget von mehr als 1.800 Euro verfügen, erhöht hat, ist davon auszugehen, dass die Kommunen ihre Zuschüsse stärker erhöht haben, als durch das Land NRW gefordert. Die mögliche Erhöhung von Elternbeiträgen schafft einigen Kommunen gegebenenfalls weitere Spielräume. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass sich die steigende Anzahl von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Regelschulen im Budget der Träger für offene Ganztagsgrundschulen niederschlägt. Träger erhalten in diesen Fällen deutlich höhere Förderbeiträge seitens des Landes.

Kommunale Eigenanteile und soziale Staffelung von Elternbeiträgen

Kommunen als Schulträger sind verpflichtet, einen Eigenanteil zur Finanzierung des Personals in offenen Ganztagsgrundschulen zu leisten. Dieser Eigenanteil liegt nach Angaben der Schulverwaltungsämter in 6% der Kommunen unterhalb von 500 Euro pro Schüler/-in im Schuljahr 2017/18 und

TAB. 2.16 | KOMMUNALER EIGENANTEIL ZUR FINANZIERUNG OFFENER GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH (INKL. ELTERNBEITRÄGE) PRO SCHÜLER/-IN IM ZEITVERGLEICH (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %)¹

	2015/16 (%)	2017/18 (%)
Unter 500 Euro	10,1	6,1
500 bis unter 1.000 Euro	29,0	34,8
1.000 bis unter 1.500 Euro	23,2	19,1
1.500 bis unter 2.000 Euro	13,0	9,6
2.000 Euro und mehr	24,6	30,4
Ø kommunaler Zuschuss	≈ 1.400 Euro	≈ 1.600 Euro
n	69	115

1 Im Erhebungsjahr 2015/16 wurde nach Haushaltsjahr gefragt, im Erhebungsjahr 2017/18 nach Schuljahr.

Quelle: BiGa NRW 2015/16, 2017/18 – Kommunenbefragung; eigene Berechnungen

damit nah am rechtlich bindenden Mindestbeitrag von 461 Euro. Im Jahr 2016 gab dies jede zehnte Kommune an (vgl. Tab. 2.16). Die große Mehrheit der Kommunen leistet jedoch einen finanziellen Beitrag zur OGS, der bisweilen deutlich über diesen Mindestbetrag hinausreicht. Die größte Gruppe bilden dabei mit einem Anteil von 35% diejenigen Kommunen, die einen Eigenanteil von 500 bis unter 1.000 Euro pro Schüler/-in im Schuljahr 2017/18 erbringen. Einen kommunalen Eigenanteil von sogar mindestens 1.500 Euro erbringen 40% der Kommunen – im Vergleich zum Haushaltsjahr 2015 ein Zuwachs um 5 Prozentpunkte. Über alle Kommunen hinweg ergibt sich ein durchschnittlicher kommunaler Eigenanteil von rund 1.600 Euro, dies entspricht gegenüber dem Jahr 2016 einer Erhöhung um 200 Euro. An diesen Ergebnissen wird deutlich, dass die Heterogenität der Budgets zwischen den Kommunen sowie zwischen einzelnen OGS weiterhin enorm ist.

In einem weiteren Schritt wurden die Schulverwaltungsämter um Angaben zur Gesamtsumme der eingenommenen Elternbeiträge für die OGS im Schuljahr 2017/18 gebeten. Im Durchschnitt nehmen die befragten Kommunen im Schuljahr

TAB. 2.17 | EINGENOMMENE ELTERNBEITRÄGE PRO SCHÜLER/-IN PRO MONAT IM ZEITVERGLEICH (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %)¹

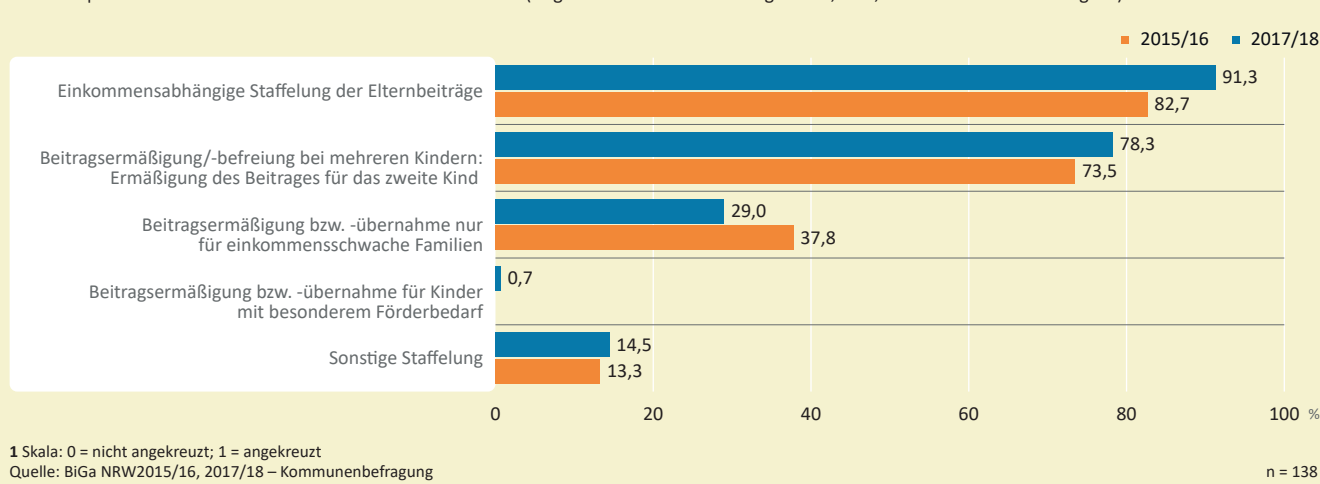
	2015/16 (%)	2017/18 (%)
Unter 30 Euro	18,2	13,4
30 bis unter 50 Euro	47,0	42,9
50 bis unter 70 Euro	24,2	28,6
Mehr als 70 Euro	10,6	15,2
Ø Elternbeitrag pro Jahr	≈ 555 Euro	≈ 600 Euro
Ø Elternbeitrag pro Monat	≈ 46 Euro	≈ 50 Euro
n	66	112

1 Im Erhebungsjahr 2015/16 wurde nach Haushaltsjahr gefragt, im Erhebungsjahr 2017/18 nach Schuljahr.

Quelle: BiGa NRW 2015/16, 2017/18 – Kommunenbefragung; eigene Berechnungen

8| Angaben zu den finanziellen Ressourcen von Ganztagsförderschulen im Primarbereich sind aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich.

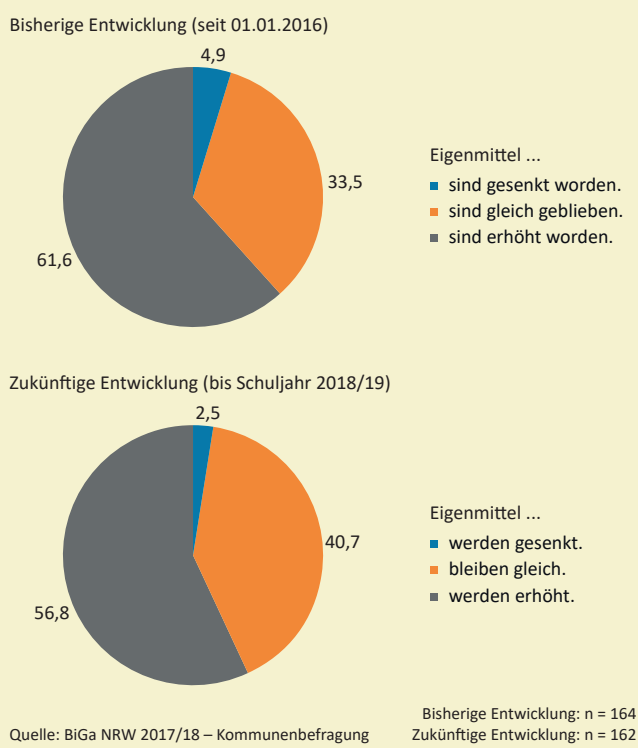
ABB. 2.6 | STAFFELUNG DER ELTERNBEITRÄGE FÜR DIE OGS (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %; Mehrfachantworten möglich)¹



2017/18 pro OGS-Teilnehmer/-in 600 Euro ein; im Jahr 2016 lag dieser Durchschnittswert bei 555 Euro. Umgerechnet auf einen Monatsbeitrag entspricht dies durchschnittlich rund 50 Euro. Werden die Angaben der Kommunen kategorisiert, dann wird die Spannweite der Einnahmemöglichkeiten sichtbar (vgl. Tab. 2.17). Durchschnittlich unter 30 Euro pro Schüler/-in nehmen 13% der Kommunen pro Monat an Elternbeiträgen ein. In die Kategorie 30 bis unter 50 Euro sind 43% der Kommunen einzuordnen. In rund 15% der Kommunen fallen die Elternbeiträge höher aus und betragen mehr als 70 Euro pro Monat. Der Anteil der Kommunen mit höheren Elternbeiträgen ist im Vergleich zum Jahr 2015 tendenziell gestiegen.

Die Kommunen können in einem festgelegten Rahmen die Höhe der Elternbeiträge bestimmen und sie auf die verpflichtenden kommunalen Eigenanteile anrechnen (vgl. Abb. 2.5). Bei der Festlegung der Elternbeiträge gehen sie zumeist nach bestimmten Kriterien vor. Die Gestaltung der Elternbeiträge orientiert sich überwiegend am Einkommen und damit an der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Eltern – 91% der befragten Kommunen haben eine einkommensabhängige Staffelung der Elternbeiträge festgelegt (vgl. Abb. 2.6). Fast 30% der Kommunen haben (außerdem) eine Beitragsermäßigung bzw. -übernahme ausschließlich für einkommensschwache Familien vorgesehen. Über zwei Drittel der Schulverwaltungsämter berücksichtigen Geschwisterkinder und gewähren Familien eine Ermäßigung bzw. Befreiung des Elternbeitrages für das zweite Kind.

ABB. 2.7 | ENTWICKLUNG DER KOMMUNALEN EIGENMITTEL (INKL. ELTERNBEITRÄGE) JE OGS-PLATZ (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %)

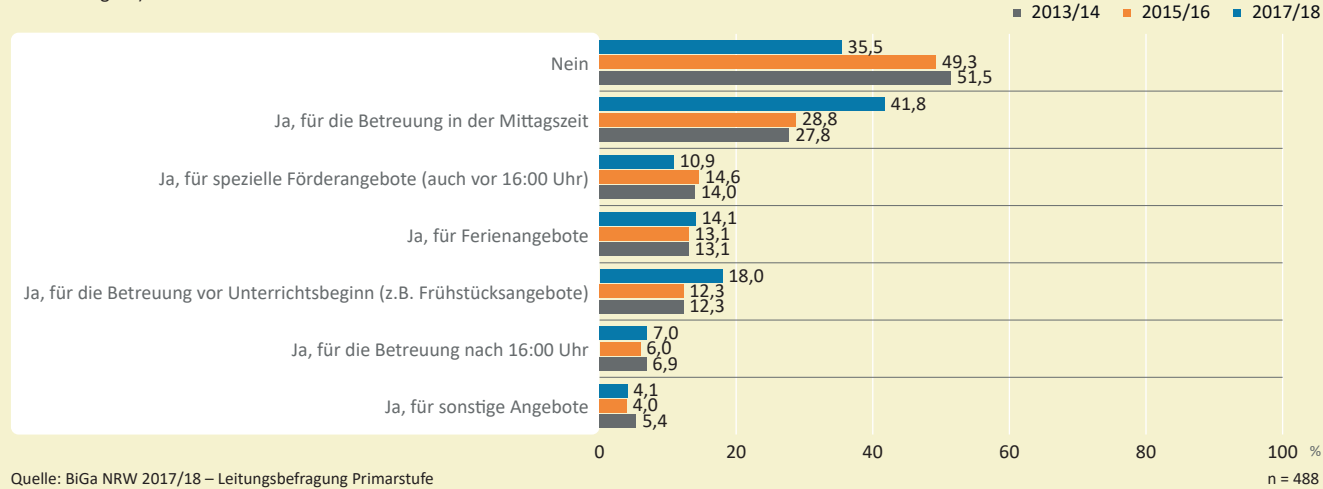


Schließlich wurden die Schulverwaltungsämter um Angaben zur bisherigen und künftigen Entwicklung der kommunalen Eigenmittel (inkl. Elternbeiträge) je OGS-Platz gebeten (vgl. Abb. 2.7). Etwa jedes sechste Schulverwaltungsamt (62%) gibt an, die kommunalen Eigenmittel seit dem 01.01.2016 angehoben zu haben, dieser Anteil lag 2015/16 noch bei 56%. Eine Senkung der kommunalen Mittel fanden hingegen nur in 5% der befragten Kommunen statt.

Bis zum Schuljahr 2018/19 plant mehr als die Hälfte der Schulverwaltungsämter (57%) eine (weitere) Erhöhung des kommunalen Anteils, dieser Anteil lag 2015/16 noch bei 37%. Unbeantwortet bleibt an dieser Stelle, warum so ein großer Anteil der Kommunen beabsichtigt, die Eigenmittel zu erhöhen. Dies muss vor allem vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass 41% der Kommunen die Kosten gleich halten möchten. Lediglich 3% möchten den kommunalen Eigenanteil senken.

Stellt man die bisherige und die zukünftige Entwicklung der kommunalen Eigenanteile gegenüber, so zeigt sich, dass diejenigen Schulverwaltungsämter, die bisher ihre Eigenmittel stabil gehalten haben, dies überwiegend (79%) auch weiterhin beabsichtigen. Dahingegen planen 63% der Schulverwaltungsämter, welche die kommunalen Eigenmittel in der

ABB. 2.8 | VERWENDUNG DER SOGENANTEN „BETREUUNGSPAUSCHALE“ IM PRIMARBEREICH IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)



Vergangenheit erhöht haben, für das Schuljahr 2018/19 eine weitere Erhöhung. Diese Ergebnisse waren auch 2015/16 sichtbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insgesamt 94% der Kommunen im Jahr 2018 mehr als 500 Euro pro Schüler/-in in die OGS und damit wie im Jahr 2016 teils erheblich über den geforderten Mindestbetrag von 461 Euro investiert haben. Werden die Angaben zu Gesamtbudgets und Einnahmen aus Elternbeiträgen in Beziehung gesetzt, dann machen die eingenommenen Elternbeiträge im Durchschnitt 61% des Gesamtbudgets aus. Die Spannweite reicht allerdings von nur 2% bis zu 100% und mehr. Das heißt: Es gibt Kommunen, die ihre Eigenanteile zur Finanzierung offener Ganztagschulen offenbar vollständig aus Elternbeiträgen decken, denn schon mit einem durchschnittlichen Elternbeitragsaufkommen von rund 40 Euro pro Monat kann eine Kommune den geforderten Mindestbeitrag allein aus Elternbeiträgen decken, ohne tatsächlich „eigene“ Mittel hinzuzugeben. Einnahmen in dieser Höhe generieren 70% der Kommunen laut eigenen Angaben mindestens aus Elternbeiträgen, einige auch deutlich mehr (siehe oben). Wie

auch schon die Ergebnisse aus dem Erhebungsjahr 2015/16 gezeigt haben, gibt es nach wie vor vereinzelt Kommunen, die scheinbar mehr Geld aus Elternbeiträgen einnehmen, als sie zur Finanzierung der OGS weiterleiten.

Nutzung der „Betreuungspauschale“

Der Großteil der befragten Kommunen (97%) geben an, dass sie die für das Schuljahr 2017/18 eingeplanten Betreuungspauschalen für die offenen Ganztagschulen im Primarbereich in voller Höhe verwendet haben.

Zusätzlich wurden die Kommunen gefragt, wie viele Ganztagschulen im Primarbereich für das aktuelle Schuljahr 2017/18 Finanzmittel aus dem Budget der sogenannten „Betreuungspauschale“ im Sinne des Erlasses „Offene Ganztagschule im Primarbereich“ erhalten haben. Gut zwei Drittel der Kommunen geben an, dass alle offenen Ganztagschulen im Primarbereich die gleichen Zuwendungsanteile erhalten haben. Hinzu kommen 24% der Kommunen, in denen alle offenen Ganztagschulen bezuschusst werden, jedoch mit unterschiedlichen Zuwendungsanteilen. Lediglich 5% der Kommunen fördern nur ausgewählte offene Ganztagschulen im

TAB. 2.18 | LEHRERSTELLENANTEILE UND HÖHE DER KAPITALISIERUNG IN GEBUNDENEN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹

		2013/14	2015/16	2017/18
Hauptschule	Lehrerstellenanteile	4,0	4,1	4,4
	Höhe der Kapitalisierung	1,4	1,2	1,7
Realschule	Lehrerstellenanteile	3,2	4,1	3,8
	Höhe der Kapitalisierung	0,9	1,2	2,8
Sekundarschule	Lehrerstellenanteile	2,4	4,6	5,1
	Höhe der Kapitalisierung	0,9	0,5	1,2
Gesamtschule	Lehrerstellenanteile	8,1	9,6	9,2
	Höhe der Kapitalisierung	0,7	1,1	1,0
Gymnasium	Lehrerstellenanteile	3,9	4,5	5,3
	Höhe der Kapitalisierung	0,8	1,2	2,4

¹ Aufgrund zu geringer Fallzahlen (n = 6) sind keine aussagekräftigen Ergebnisse für Förderschulen der Sek. I möglich.
Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

2013/14: n = 159/121
2015/16: n = 165/121; 2017/18: n = 67/142

Primarbereich, 2% geben an, keine offene Ganztagschule mit der Betreuungspauschale zu fördern. Auf die Frage, warum einige Kommunen nicht allen offenen Ganztagschulen im Primarbereich Mittel aus der Betreuungspauschale zur Verfügung stellen, geben diese zu jeweils gleichen Anteilen (13%) an, die Mittel aus der Betreuungspauschale insbesondere an jene offenen Ganztagschulen zu vergeben, die zusätzliche Angebote zur Betreuung in den Rand- oder Ferienzeiten oder zusätzliche Förderangebote anbieten.

Ergänzend zu den Kommunen wurden die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en dazu befragt, ob sie Mittel der sogenannten „Betreuungspauschale“ erhalten bzw. wofür diese genau eingesetzt werden. Demnach gibt über die Hälfte der befragten Leitungen an, die „Betreuungspauschale“ für unterschiedliche Zwecke zu nutzen (vgl. Abb. 2.8). Am häufigsten werden die so zur Verfügung stehenden Mittel für die Betreuung in der Mittagszeit eingesetzt, 42% der Leitungen geben dies an. Spezielle Förderangebote, Ferienangebote und Angebote der Betreuung vor Unterrichtsbeginn werden von 11% bis 18% der Schulen aus diesen Mitteln finanziert. Eine Betreuung nach 16:00 Uhr scheint demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die Angaben liegen insgesamt auf ähnlichem Niveau wie bereits in den Jahren 2013/14 und 2015/16.

2.4.2 Ressourcen in gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I

Anders als in offenen Ganztagschulen wird der Ganztagsbetrieb in der Sekundarstufe I nicht in erster Linie durch einen Grundfestbetrag pro Schüler/-in finanziert, sondern durch einen Ganztagszuschlag in Form zusätzlicher Lehrerstellenanteile. Laut Grundlagenerlass erhalten Schulen in Abhängigkeit des jeweiligen Stellenschlüssels einen Lehrerstellenzuschlag, welcher allgemein bei 20% der Grundstellenzahl liegt, in Förderschulen und Ganztagschulen mit erweitertem Ganztagsbetrieb bei 30% (vgl. MSJK NRW 2003). Erwartungsgemäß erhält nach Leitungsangaben die Mehrzahl der Schulen einen 20%-igen Lehrerstellenzuschlag. Dieser Anteil hat sich seit dem Erhebungsjahr 2013/14 von

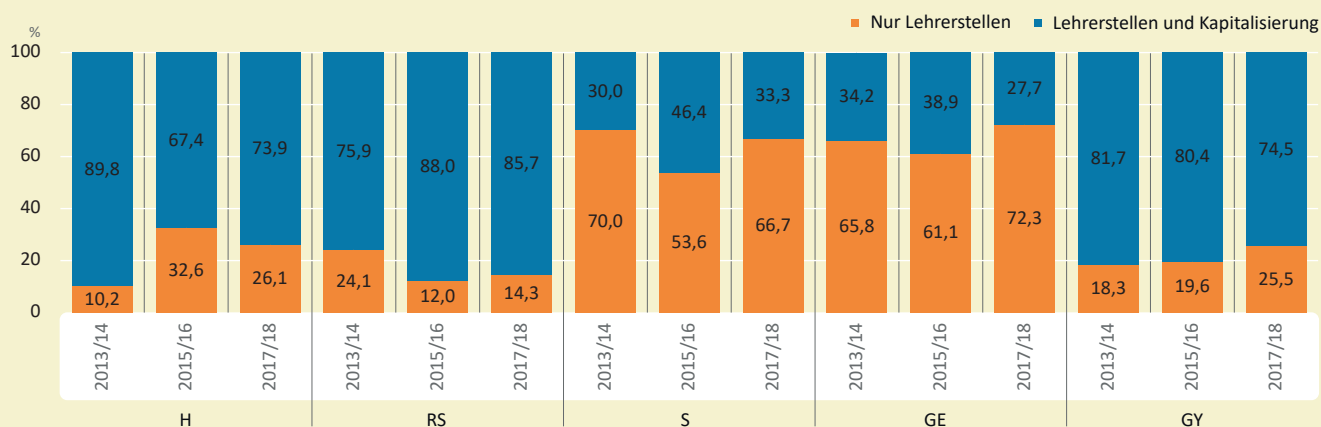
70% auf 83% im Jahr 2015/16 signifikant erhöht. Aktuell geben 17% der Schulen an, den Stellenzuschlag in Höhe von 30% zu erhalten. Hierbei handelt es sich fast ausschließlich um Hauptschulen.

Abhängig von der Höhe des Ganztagszuschlags und der Schulgröße erhalten gebundene Ganztagschulen der Sekundarstufe I durchschnittlich einen Zuschlag in Höhe von 6,9 Lehrerstellenanteilen (vgl. Tab. 2.18). Bei einer differenzierten Betrachtung der Schulformen fällt auf, dass die Höhe der Lehrerstellenanteile in Hauptschulen, Sekundarschulen und Gymnasien weiter ansteigt. An Realschulen und Gesamtschulen gehen die Lehrerstellenanteile hingegen zurück.

Wenn eine Schule die Möglichkeit der Umwandlung von Lehrerstellen in Barmittel nutzt, dann liegt die durchschnittliche Höhe der kapitalisierten Lehrerstellenanteile im Schuljahr 2017/18 bei 1,8 Lehrerstellen, der Anteil ist im Vergleich zu 2015/16 (1,2 Lehrerstellen) gestiegen. Differenziert nach Schulform zeigen sich größere Abweichungen vom Mittelwert bei Realschulen (2,8 Lehrerstellen) und Gymnasien (2,4 Lehrerstellen) (vgl. Tab. 2.18).

Gebundene Ganztagschulen können wählen, ob sie den Ganztagszuschlag ausschließlich in Form der Lehrerstellen in Anspruch nehmen oder ob sie einen Teil des Lehrerstellenzuschlags in Barmittel umwandeln, um so Personal außerschulischer Träger, die Koordinierung des Ganztags oder Fortbildungsmaßnahmen zu finanzieren (vgl. MSW NRW 2010). Ob und in welchem Umfang Ganztagschulen diese Kapitalisierungsoption oder nur Lehrerstellen nutzen, variiert je nach Schulform. So setzen immer noch insbesondere Gesamtschulen mehrheitlich darauf, ausschließlich Lehrerstellen in Anspruch zu nehmen (vgl. Abb. 2.9). Wurde 2015/16 für Sekundarschulen noch ein Trend zu einer zunehmenden Umwandlung von Lehrerstellen in Barmittel angenommen, kann dies für das Schuljahr 2017/18 nicht mehr bestätigt werden. Der Anteil der Leitungen, die an Sekundarschulen angeben, dass Lehrerstellen und Kapitalisierung genutzt werden, ist um 13 Prozentpunkte gesunken.

ABB. 2.9 | ANTEIL VON SCHULEN ZUR INANSPRUCHNAHME VON LEHRERSTELLEN UND KAPITALISIERUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)¹



¹ Aufgrund zu geringer Fallzahlen (n = 6) sind keine aussagekräftigen Ergebnisse für Förderschulen der Sek. I möglich.
Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

2013/14: n = 10-60
2015/16: n = 17-54
2017/18: n = 17-57

TAB. 2.19 | AUSSERSCHULISCHE KOOPERATIONSPARTNER DER GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)¹

	Primarstufe				Sekundarstufe I			
	2013/14	2015/16	2017/18	p	2013/14	2015/16	2017/18	p
Sportverein/Stadtsportbund	86,3	83,8	84,3	n.s.	72,1	71,9	74,0	n.s.
Musikschule	52,1	51,5	65,9	***	56,9	54,1	54,2	n.s.
Jugendkunstschule/Kreativitätsschule	29,1	31,3	31,0	n.s.	30,0	30,4	30,6	n.s.
Kirchengemeinde	31,8	31,2	44,6	***	63,9	51,5	38,8	***
Wohlfahrtsverband (z.B. Caritas, AWO)	29,0	29,1	33,2	n.s.	58,8	59,4	45,3	*
Stadtbücherei/Bibliothek	44,7	44,3	63,2	***	67,3	67,8	65,9	n.s.
Naturschutzbund/Umweltinitiative	36,0	36,4	42,0	n.s.	45,2	47,3	41,2	n.s.
Städtischer Jugendtreff/Jugendzentrum	32,6	35,3	34,6	n.s.	58,7	55,2	56,6	n.s.
Tanzschule	28,0	24,5	23,5	n.s.	35,5	33,1	38,0	n.s.
Erziehungsberatungsstelle	32,7	36,9	51,4	***	69,3	64,2	61,9	n.s.
Psychologische Beratungsstelle	27,9	29,9	47,0	***	69,8	65,5	65,4	n.s.
Jugendbildungsstätte	n.e.	n.e.	12,3	-	46,2	37,6	35,0	n.s.
Polizei	28,2	31,9	52,0	***	77,4	71,1	77,2	n.s.
Suchtberatungsstelle	7,6	7,1	11,3	n.s.	70,8	67,4	77,0	n.s.
Familienzentrum	n.e.	n.e.	12,3	-	n.e.	n.e.	24,7	-
Familienbildungsstätte	n.e.	n.e.	15,2	-	n.e.	n.e.	19,0	-
Sonstige Kooperationspartner	60,3	56,4	22,2	***	50,7	55,8	24,4	***

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. = nicht signifikant; n.e. = nicht erhoben

1 Skala: 1 = (fast) täglich bis 5 = nie. Für die Darstellung wurden die Kategorien „(fast) täglich“ und „wöchentlich“ zusammengefasst.

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: 2013/14 n ≈ 420; 2015/16 n ≈ 450; 2017/18 n ≈ 480
Sek. I: 2013/14 n ≈ 150; 2015/16 n ≈ 176; 2017/18 n ≈ 170

Demgegenüber finden sich in der Gruppe der Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen die größten Anteile von Schulen, die die Kapitalisierungsoption nutzen. In Hauptschulen ist der Anteil von 67% im Schuljahr 2015/16 auf 74% im Schuljahr 2017/18 angestiegen.

Die Mehrzahl der Schulen plant für die Zukunft keine weitere Ausweitung der Kapitalisierung (65%). In 22% der Schulen sind die Kapitalisierungsmöglichkeiten bereits ausgeschöpft und lediglich 14% der Schulen geben an, perspektivisch einen höheren Anteil der Lehrerstellen in Barmittel umwandeln zu wollen. Diese Werte bewegen sich seit 2013/14 in etwa auf dem gleichen Niveau. Schulen, die die Kapitalisierungsoption bislang nicht nutzen, streben dies auch weiterhin mehrheitlich nicht an. Dies geben 75% der Befragten an, ein ebenfalls über die einzelnen Erhebungsjahre hinweg stabiler Wert.

2.5 Kooperation

2.5.1 Institutionelle Kooperation mit außerschulischen Partnern

Die Ganztagschulen kooperieren mit einer Vielzahl von außerschulischen Partnern in unterschiedlicher Intensität. Dabei spielen die bisher „klassischen“ Kooperationspartner wie Sportvereine, Stadtbüchereien und Musikschulen auch im Schuljahr 2017/18 erwartungsgemäß die größte Rolle (vgl. Tab. 2.19). Um einen Überblick über aktuelle

Kooperationsentwicklungen in der Ganztagschullandschaft zu erhalten, werden nachfolgend beide Schulstufen getrennt voneinander betrachtet.

Für die Primarstufe lässt sich festhalten, dass im Schuljahr 2017/18 insgesamt mehr offene Ganztagschulen mit ausgewählten außerschulischen Kooperationspartnern zusammenarbeiten als in den Jahren zuvor (vgl. Tab. 2.19). So geben im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 signifikant mehr Leitungskräfte im Schuljahr 2017/18 an, mit der Polizei (Anstieg um 24 Prozentpunkte), mit Beratungsstellen (Psychologische Beratungsstelle: Anstieg um 19 Prozentpunkte, Erziehungsberatungsstelle: Anstieg um 19 Prozentpunkte), Stadtbüchereien (Anstieg um 19 Prozentpunkte), Musikschulen (Anstieg um 14 Prozentpunkte) und Kirchengemeinden (Anstieg um 13 Prozentpunkte) zu kooperieren. Da in keinem der im Rahmen der BiGa NRW-Befragung aufgeführten Kooperationsfelder signifikante Rückgänge zu verzeichnen sind, kann insgesamt von einem Ausbau der Kooperations-tätigkeiten in der Primarstufe gesprochen werden. Erstmals wurde auch im Jahr 2017/18 nach einer Zusammenarbeit mit Familienbildungsstätten und Familienzentren gefragt. Hier zeigt sich, dass nur ein geringer Prozentsatz von Ganztagschulen (< 16%) eine Kooperation mit diesen Einrichtungen eingegangen ist. Zusammen mit der Jugendbildungsstätte bilden sie das Schlusslicht in den vorzufindenden schulischen Kooperationsbeziehungen. Neben Befunden darüber, mit welchen Kooperationspartnern die offenen Ganztagschulen im Primärbereich grundsätzlich kooperieren, lassen sich auch Aussagen über die Regelmäßigkeit der

TAB. 2.20 | UMSETZUNGEN VON KOOPERATIONSAKTIVITÄTEN VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹

	Primarstufe				Sekundarstufe I			
	2013/14	2015/16	2017/18	p	2013/14	2015/16	2017/18	p
Die LFK der Schule tauschen sich regelmäßig aus.	3,3	3,3	3,3	n.s.	3,2	3,1	3,2	n.s.
(Einzelne) Fachkräfte nehmen an der Lehrerkonferenz teil.	3,1	3,0	3,0	n.s.	2,5	2,5	2,8	n.s.
Die LFK besprechen gemeinsam die Lernentwicklung einzelner Schüler/-innen.	n.e.	2,9	2,9	n.s.	n.e.	2,7	2,9	*
Die LFK der Schule arbeiten regelmäßig zusammen (z.B. in einem gemeinsamen Projekt).	2,6	2,5	2,7	**	2,8	3,0	3,0	n.s.
Die LFK führen gemeinsam Elterngespräche durch.	2,7	2,7	2,7	n.s.	2,5	2,2	2,6	**
Die LFK stimmen gemeinsam spezielle Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/-innen ab.	n.e.	2,7	2,7	n.s.	n.e.	2,8	3,0	*
Die LFK beteiligen sich gemeinsam an der Evaluation und Weiterentwicklung der Ganztagschule.	2,7	2,6	2,6	n.s.	2,6	2,4	2,4	n.s.
(Einzelne) Fachkräfte nehmen an der Schulkonferenz teil.	2,3	2,3	2,3	n.s.	1,6	1,6	1,7	n.s.
Die LFK besuchen gemeinsame Fortbildungen.	2,3	2,3	2,3	n.s.	2,1	2,0	2,1	n.s.
(Einzelne) Fachkräfte hospitieren im Unterricht.	2,0	2,1	2,2	*	2,0	1,9	2,2	**
Die LFK haben gemeinsame Kommunikations- bzw. Arbeitsdokumente (z.B. zur Entwicklungsdokumentation).	n.e.	n.e.	2,2	n.s.	n.e.	n.e.	2,5	n.s.
(Einzelne) Lehrkräfte nehmen an den Teamsitzungen der Fachkräfte teil.	2,0	2,0	2,0	n.s.	2,2	2,0	2,2	n.s.
Die LFK planen gemeinsam die außerunterrichtlichen Angebote.	1,9	1,8	1,9	n.s.	2,5	2,5	2,5	n.s.
(Einzelne) Lehrkräfte hospitieren in den Angeboten der Fachkräfte.	1,6	1,6	1,7	n.s.	1,9	1,8	1,8	n.s.
Die LFK planen gemeinsam in den Unterricht integrierte Lernsituationen.	1,7	1,6	1,7	n.s.	2,2	2,1	2,3	n.s.

LFK = Lehr- und Fachkräfte

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. = nicht signifikant; n.e. = nicht erhoben

1 Skala: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2013/14: n ≈ 470; 2015/16: n ≈ 500; 2017/18: n ≈ 450
Sek. I 2013/14: n ≈ 185; 2015/16: n ≈ 170; 2017/18: n ≈ 150

Zusammenarbeit ableiten. Insgesamt bieten von allen aufgeführten Kooperationspartnern nur die Sportvereine und die Musikschulen wöchentliche Angebote in der OGS an. Die übrigen außerschulischen Partner stehen in einer geringeren Kooperationsintensität zur Schule. Im Zeitreihenvergleich zum Schuljahr 2013/14 zeigt sich, dass sowohl Tanzschulen als auch Naturschutzbünde und Umweltinitiativen an weniger Ganztagschulen wöchentliche Angebote zur Verfügung stellen.

In der Sekundarstufe I sind neben den eingangs erwähnten klassischen Partnern (Sportvereine, Stadtbüchereien, Musikschulen) vor allem die Polizei und die Beratungsstellen (Suchtberatungsstellen, Psychologische Beratungsstelle, Erziehungsberatungsstelle) die häufigsten Kooperationspartner der gebundenen Ganztagschulen. Entwicklungen im Laufe der letzten vier Jahre lassen sich nur hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Kirchengemeinden und Wohlfahrtsverbänden verzeichnen. Beide Kooperationspartner sind signifikant seltener an den Ganztagschulen in der Sekundarstufe I anzutreffen als noch im Schuljahr 2013/14 (Wohlfahrtsverbände: Rückgang um 14 Prozentpunkte; Kirchengemeinden: Rückgang um 25 Prozentpunkte). Das Schlusslicht bilden die Familienbildungsstätten und Familienzentren, wengleich

beide außerschulischen Partner noch häufiger in der Sekundarstufe I als in der Primarstufe anzutreffen sind. Wöchentliche Angebote machen in der Sek. I vor allem Sportvereine und Musikschulen, die übrigen außerschulischen Partner sind seltener in den Ganztagschulen aktiv. Analog zum signifikanten Rückgang der Kooperationsbeziehungen zwischen Ganztagschule und Wohlfahrtsverbänden entwickelt sich auch die Regelmäßigkeit der Angebote der Wohlfahrtsverbände im Ganztage rückläufig. Gaben im Schuljahr 2013/14 noch 36% der Leitungskräfte an, dass die Zusammenarbeit wöchentlich stattfindet, sind es im Schuljahr 2017/18 nur noch 21% (Rückgang um 15 Prozentpunkte).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zusammenarbeit in der Primarstufe mit spezifischen Kooperationspartnern zunimmt, während sich in der Sekundarstufe I gegenläufige Veränderungen hinsichtlich der Wohlfahrtsverbände und Kirchengemeinden zeigen.

2.5.2 Innerschulische Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften

Über die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsanbietern hinaus finden in den Ganztagschulen auch innerschulische Kooperationsprozesse im Rahmen der

multiprofessionell besetzten Teams statt (vgl. Kap. Personal). In den vergangenen Erhebungen der BiGa NRW konnte die Bilanz gezogen werden, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Professionen zwar stattfindet, das Potenzial einer multiprofessionellen Zusammenarbeit aber längst nicht ausgeschöpft wird und sich teilweise sogar bereits etablierte Kooperationsmaßnahmen (z.B. gemeinsame Elterngespräche, Teamsitzungen, Angebote) rückläufig entwickeln (vgl. Altermann u.a. 2016). In der Erhebungswelle 2017/18 der BiGa NRW wurden die Akteure in der Ganztagschule erneut zur aktuellen Kooperationsituation zwischen Lehr- und Fachkräften befragt. Werden in diesem Kontext die Einschätzungen der Leitungskräfte im Jahr 2017/18 betrachtet, lassen sich erstmalig, wenn auch vorsichtig, positive Befunde ableiten (vgl. Tab. 2.20). Diese Erkenntnis beruht besonders auf der Tatsache, dass über alle im Rahmen der BiGa NRW aufgeführten Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der Leitungskräfte kein signifikanter Rückgang mehr zu verzeichnen ist. Im Gegenteil: Für den Primarbereich sind die Leitungskräfte beispielsweise der Ansicht, dass die regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachkräften leicht zugenommen hat. In der Sekundarstufe I finden dagegen (wieder) signifikant häufiger gemeinsame Elterngespräche von Lehr- und Fachkräften statt. Die Frage nach den Gründen, warum sich die Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften nicht weiter rückläufig entwickeln bzw. in einzelnen Bereichen sogar zunehmen, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Eine Erklärung könnte sein, dass der Kooperationsgrad zwischen Lehr- und Fachkräften bisher, besonders bezogen auf inhaltlich-konzeptionelle Aspekte, grundsätzlich als schwach einzustufen war und sich letztendlich, wenn überhaupt aus diesem Stand heraus, nur noch positiv entwickeln kann. Trotz dieser, zumindest im Ansatz erfreulichen Entwicklung, muss mit Blick auf die Gesamteinschätzungen der Leitungskräfte jedoch auch im Jahr 2017/18 bilanziert werden, dass die Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften immer noch viel Luft nach oben aufweisen. So reduzieren sich sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I die gut ausgeprägten Kooperationsaktivitäten zwischen den Professionen immer noch auf die klassischen Bereiche wie gegenseitiger Austausch, gemeinsame Elterngespräche oder die vereinzelte Teilnahme von Fachkräften an der Lehrerkonferenz. Wenngleich multiprofessionelle Kooperation in diesen „klassischen“ Bereichen vorteilhaft ist, werden als „innovativ“ zu bezeichnende bildungsorientierte Kooperationsansätze noch selten umgesetzt. Damit sind insbesondere Aktivitäten gemeint, in denen die einzelnen Professionen ihre je eigenen Stärken und Kompetenzen bzw. ihre jeweiligen Arbeitsbereiche abgestimmt zusammenbringen (Stichwort Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich). Genau in diesen Punkten sehen die Leitungskräfte nach wie vor selten eine Zusammenarbeit (z.B. mit Blick auf gegenseitige Hospitationen, die gemeinsame Planung von Angeboten oder Lernsituationen, gemeinsame Kommunikations- und Arbeitsdokumente oder die gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen, Schulkonferenzen, Teamsitzungen). Immerhin wird die Lernentwicklung einzelner Schüler/-innen gemeinsam von den Lehr- und Fachkräften besprochen. Ob

dies jedoch systematisch oder eher in Einzelfällen erfolgt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden (vgl. Kap. 8). Insgesamt bleibt auch in dieser Erhebungswelle der BiGa NRW die Empfehlung besonders für die administrative Ebene der Ganztagschulen bestehen, die innerschulische Kooperation von Lehr- und Fachkräften weiter voranzutreiben. Ein Ansatz wäre dabei, den Lehr- und Fachkräften nicht nur die Ziele und Vorteile zu verdeutlichen, die mit einer kooperativen Verzahnung der Arbeitsbereiche einhergehen, sondern ihnen auch den entsprechenden Rahmen (z.B. in Form von adäquaten Zeitressourcen) zur Verfügung zu stellen (vgl. hierzu auch Kap. 3).

2.6 Zeitorganisation

2.6.1 Öffnungszeiten offener Ganztagschulen im Primarbereich

Die „Öffnungszeiten“ der offenen Ganztagschulen stellen den institutionellen Rahmen dar, in dem pädagogische Angebote unterschiedlicher Art stattfinden können. Innerhalb dieser Zeiten haben Schüler/-innen und Eltern jenseits des Unterrichts auch die Möglichkeit, das mit der OGS verbundene Bildungs- und Betreuungsangebot zu nutzen. Die im Folgenden dargestellten Befunde zu den Öffnungszeiten basieren auf der Befragung von Leitungskräften.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Festlegung der Öffnungszeiten individuell gehandhabt wird. Sowohl für den Beginn als auch für das Ende lassen sich allerdings Kernzeiten identifizieren (vgl. Tab. 2.21). Für den Beginn werden vor allem zwei Kernzeiten angegeben, entweder der Zeitraum zwischen 07:01 und 08:00 Uhr morgens oder zwischen 11:01 und 12:00 Uhr am Vormittag. Für die frühe Öffnungszeit lässt sich nicht ablesen, ob dies den Beginn des Unterrichts oder des Betreuungsangebots einschließt. Auffällig ist jedoch, dass der Anteil der Schulen mit einem frühen Beginn in der Kernzeit zwischen 07:01 und 08:00 Uhr im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 (38%) weiter gestiegen ist und für das Schuljahr 2017/18 bei gut 54% liegt. Auch der Anteil der Schulen, die bereits vor 07:00 Uhr morgens eine Frühbetreuung anbieten, ist seit dem Schuljahr 2015/16 von 10% auf 13% gestiegen, allerdings lässt sich hier kein kontinuierlicher Trend ablesen, da im Schuljahr 2013/14 der Anteil ähnlich hoch war (13%).

Das Ende des Schultags liegt in nahezu allen Schulen zwischen 15:01 und 17:00 Uhr. Hier spiegelt sich die zeitliche Vorgabe des Erlasses wider, der eine Mindestöffnung bis 15:00 Uhr fordert (vgl. MSW NRW 2010). Gegenüber den letzten Erhebungswellen ist erstmals auch am Freitag ein Trend zu einer längeren Öffnungszeit nach 16:00 Uhr zu beobachten. So liegt der Anteil der Schulen, deren Schultag freitags zwischen 16:01 und 17:00 Uhr endet, bei knapp 30% und damit 5 Prozentpunkte höher als in den Jahren zuvor.

TAB. 2.21 | ÖFFNUNGSZEITEN OFFENER GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH IM ZEITVERGLEICH (Leistungsangaben; in %)

	2013/14		2015/16		2017/18	
	Ø Mo-Do	Fr	Ø Mo-Do	Fr	Ø Mo-Do	Fr
Beginn						
zw. 06:00 und 07:00 Uhr	13,0	13,0	10,3	10,3	13,1	13,1
zw. 07:01 und 08:00 Uhr	43,3	43,6	38,1	37,9	54,0	53,9
zw. 10:01 und 11:00 Uhr	4,5	5,3	3,4	4,4	2,1	2,1
zw. 11:01 und 12:00 Uhr	35,3	34,7	42,5	42,7	27,9	28,3
Andere Zeiten	4,1	3,4	6,0	4,8	2,9	2,6
n	508	507	566	565	573	573
Ende						
zw. 14:01 und 15:00 Uhr	0,5	16,4	0,4	17,5	0,0	12,5
zw. 15:01 und 16:00 Uhr	57,8	55,6	62,1	57,1	59,3	57,7
zw. 16:01 und 17:00 Uhr	40,0	25,0	37,3	24,2	40,5	29,7
zw. 17:01 und 18:00 Uhr	1,2	1,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Andere Zeiten	0,7	1,8	0,2	1,1	0,0	0,0
n	508	507	566	566	573	573

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe; eigene Berechnungen

Insgesamt werden die Bemühungen der offenen Ganztagschulen sichtbar, die Öffnungszeiten in beide Richtungen auszuweiten, um den zeitlichen Bedarfen von Eltern noch stärker gerecht zu werden.

2.6.2 Tage mit Ganztagsbetrieb in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I sind nicht wie für die Primarstufe „Mindestöffnungszeiten“ definiert. Hier wird ein Minimum an Tagen mit Ganztagsbetrieb vorgegeben: drei Tage à sieben Zeitstunden bzw. vier Tage à sieben Zeitstunden im erweiterten Ganztagsbetrieb (vgl. MSW NRW 2010). Um Anhaltspunkte zum Umfang des Ganztagsbetriebs in der Sekundarstufe I zu erhalten, wurden die Schulleitungen/Ganztagskoordinator(inn)en zur Anzahl der Tage mit Ganztagsbetrieb differenziert nach Jahrgangsstufe befragt.

Für den Großteil der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I erstreckt sich der Ganztagsbetrieb im Schuljahr 2015/16 auf drei oder vier Tage pro Woche, und dies über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg (vgl. Tab. 2.22). So geben je nach Jahrgangsstufe zwischen 42% und 47% der Schulen an, einen dreitägigen, und zwischen 32% und 36% der Schulen an, einen viertägigen Ganztagsbetrieb zu praktizieren. Einen fünftägigen Ganztagsbetrieb bieten über alle Jahrgangsstufen hinweg 12% bis 22% der Schulen der Sekundarstufe I an. Der Anteil der Schulen, die die Mindestvorgaben von drei Schultagen mit Ganztagsbetrieb in einer oder mehreren Jahrgangsstufen nicht erfüllen, fällt gering aus und ist gegenüber den Vorjahren noch einmal deutlich gesunken von knapp 8% in der 5. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2013/14 auf lediglich gut 1% im Schuljahr 2017/18. Bemerkenswert ist, dass auch in den höheren Jahrgangsstufen dieser Anteil deutlich zurückgegangen ist. So lag er in der 10. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2017/18 bei 6%, während er 2013/14 noch bei 25% lag.

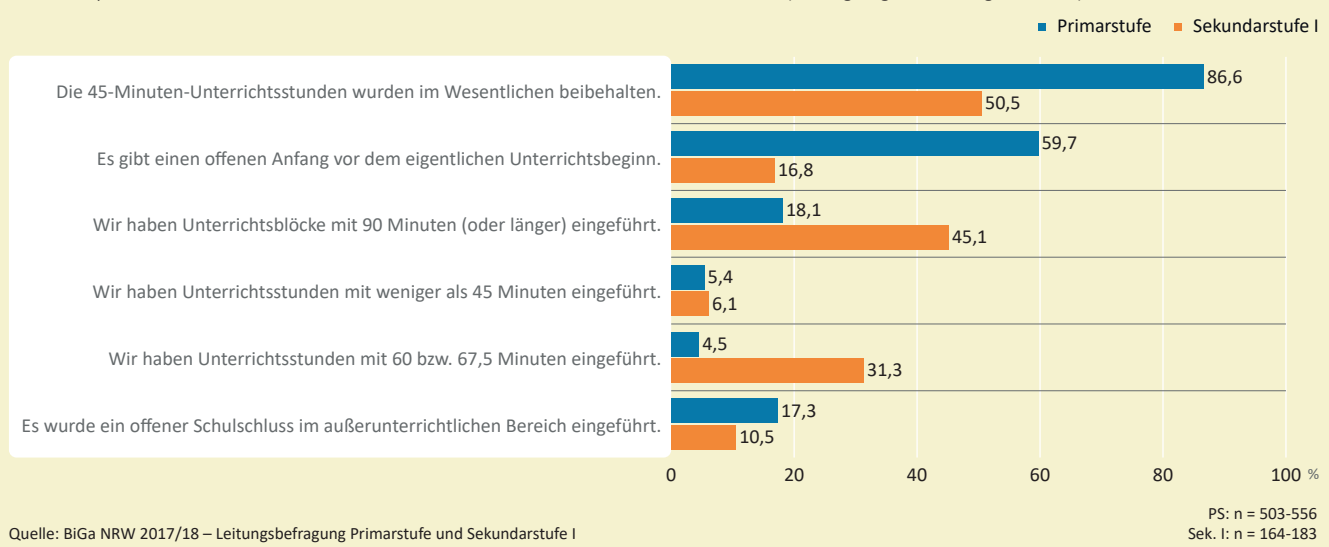
TAB. 2.22 | TAGE MIT GANZTAGSBETRIEB IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH JAHRGANGSSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leistungsangaben; in %)

	Anzahl Tage pro Woche	2013/14	2015/16	2017/18
Jahrgang 5	weniger als 3	7,8	5,4	1,3
	3	31,5	41,5	42,8
	4	35,1	35,8	34,4
	5	25,6	17,3	21,5
Jahrgang 6	weniger als 3	5,6	7,1	1,7
	3	30,2	38,8	42,1
	4	36,8	36,5	36,0
	5	27,5	17,6	20,2
Jahrgang 7	weniger als 3	3,7	6,2	3,4
	3	30,9	38,3	45,1
	4	38,9	37,4	33,7
	5	26,4	18,1	17,8
Jahrgang 8	weniger als 3	8,0	5,8	3,6
	3	34,3	43,7	47,0
	4	36,6	33,9	32,3
	5	21,1	16,6	17,0
Jahrgang 9	weniger als 3	16,0	8,7	4,0
	3	29,5	42,6	46,8
	4	34,1	33,4	31,5
	5	20,6	15,2	17,8
Jahrgang 10 ¹	weniger als 3	24,5	10,3	6,3
	3	25,9	40,2	47,2
	4	30,5	36,4	34,3
	5	19,2	13,1	12,2
n		136-209	140-203	124-179

¹ Ohne Gymnasien

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

ABB. 2.10 | MODELLE DER STUDENTAKTUNG IN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; Ja-Angaben; in %)



Bei Betrachtung der Angaben zu zurückliegenden Schuljahren zeigt sich auch, dass sich der Rückgang des viertägigen Ganztagsbetriebs zugunsten einer Zunahme des dreitägigen Ganztagsbetriebs auch im Schuljahr 2017/18 weiter fortsetzt (vgl. Tab. 2.22). In dieser Datenlage spiegeln sich die großen Veränderungen der (Ganztags-)Schullandschaft in NRW der letzten Jahre wider: Einerseits wurden bereits viele Hauptschulen geschlossen oder laufen in der nächsten Zeit aus. In dieser Schulform dominiert der erweiterte Ganztagsbetrieb mit vier Tagen Ganztagsbetrieb. Andererseits war der Ganztagsbetrieb im Schuljahr 2011/12 in vielen Realschulen und Gymnasien erst im Aufbau oder wurde an Sekundar- und Gesamtschulen neu eingerichtet – inzwischen ist aber an Gesamtschulen ein drei- bis viertägiger und an Gymnasien ein drei- bis fünftägiger Ganztagsbetrieb das vorherrschende Modell.

2.6.3 Aspekte der Zeitorganisation

Studentaktung

Mit Blick auf die Studentaktung in Ganztagschulen in NRW zeigt sich, dass nach wie vor die überwiegende Mehrheit der Ganztagschulen des Primarbereichs die klassische 45-Minuten-Taktung beibehält, während Ganztagschulen der Sekundarstufe I auch kürzere oder längere Modelle der Studentaktung wählen (vgl. Abb. 2.10). Im Wesentlichen sind die Ergebnisse auch im Zeitverlauf, d.h. seit der Erhebungswelle 2011/12, auf dem gleichen Niveau. Unterschiede im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 zeigen sich lediglich mit Blick auf den Schulschluss. So geben 2017/18 rund 17% der Schulen der Primarstufe und 11% der Schulen der Sekundarstufe I an, einen offenen Schulschluss eingeführt zu haben, 2015/16 lag dieser Anteil bei gerade einmal 3% (Primarstufe) und 2% (Sekundarstufe I). Der zunehmende Anteil von Schulen mit einem offenen Schulschluss kann ein Hinweis auf eine zunehmende zeitliche Flexibilisierung der Schulen sein. Es bleibt abzuwarten, inwieweit dieser Trend durch den Erlass zur stärkeren Flexibilität in der OGS (siehe Einleitung) noch verstärkt wird.

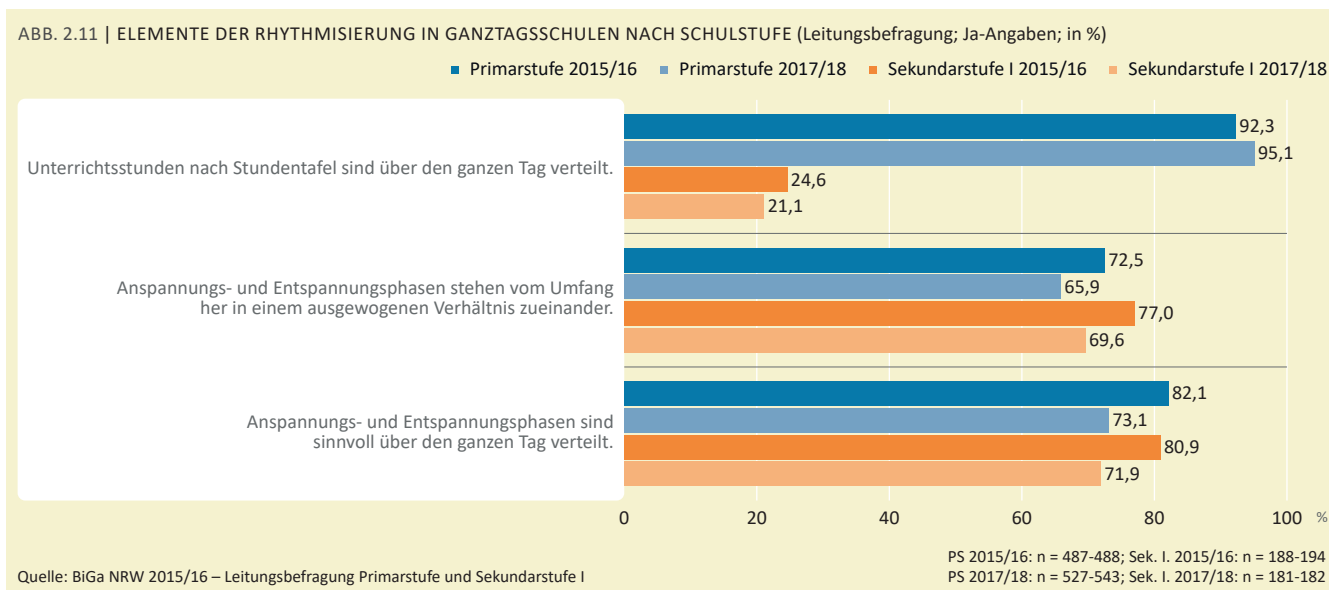
Rhythmisierung

Die Möglichkeiten zur Rhythmisierung des Schultages mit einem sinnvollen Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen über den gesamten Schultag werden als zentraler Gewinn der Ganztagsorganisation bis hin zur Hervorhebung als wichtiges Qualitätsmerkmal guter Ganztagschulen diskutiert. Wie aus Abbildung 2.11 hervorgeht, sehen sich Ganztagschulen im Primarbereich ebenso wie in der Sekundarstufe I in diesem Punkt gut aufgestellt: In sieben von zehn Schulen beider Schulstufen sind im Schuljahr 2017/18 Anspannungs- und Entspannungsphasen sinnvoll über den Tag verteilt und stehen vom Umfang her in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Gegenüber dem Schuljahr 2015/16 ist die Zustimmung der Leitungskräfte zu beiden Aussagen allerdings deutlich zurückgegangen, die Leitungskräfte beobachten demnach aktuell ein schlechteres Verhältnis von Anspannungs- und Entspannungsphasen als noch zwei Jahre zuvor. Erst im weiteren Zeitverlauf wird sich zeigen, ob dies ein Hinweis darauf ist, dass mit Blick auf Möglichkeiten zur Rhythmisierung noch Optimierungsbedarf besteht. Dass Schulen beider Schulstufen diese Rhythmisierung mit unterschiedlichen Gestaltungselementen zu füllen scheinen, wird daran deutlich, dass die Unterrichtsstunden nach Studententafel zwar in über 90% der weiterführenden Schulen über den ganzen Tag verteilt sind, jedoch nur in jeder fünften Primarschule. Damit lässt sich an den Primarschulen eine Rückkehr zum additiven Modell beobachten, denn im Schuljahr 2015/16 hatte immerhin noch jede vierte Schule im Primarbereich ein rhythmisiertes Modell.

2.6.4 Umfang von Gestaltungselementen in Ganztagschulen in der Sekundarstufe I

Der zeitliche Umfang für außerunterrichtliche Angebote hat sich im Schuljahr 2017/18 in Ganztagschulen in der Sekundarstufe I⁹ im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 insgesamt kaum verändert. Hierauf verweisen die amtlichen Schuldaten für NRW, mit denen erfasst wird, in welchem Umfang Ganztagschulen „Unterricht im Ganztagsbereich gemäß § 9

9] Es werden an dieser Stelle nur Daten für die Sekundarstufe I berichtet. Ein vollständigeres Bild der Angebotsbreite zeichnet der Indikator „Ganztagsangebote“ in Zusammenhang mit den verbindlichen Öffnungszeiten offener Ganztagschulen. Dieser erlaubt jedoch keinen Rückschluss auf den Umfang außerunterrichtlicher Angebote.



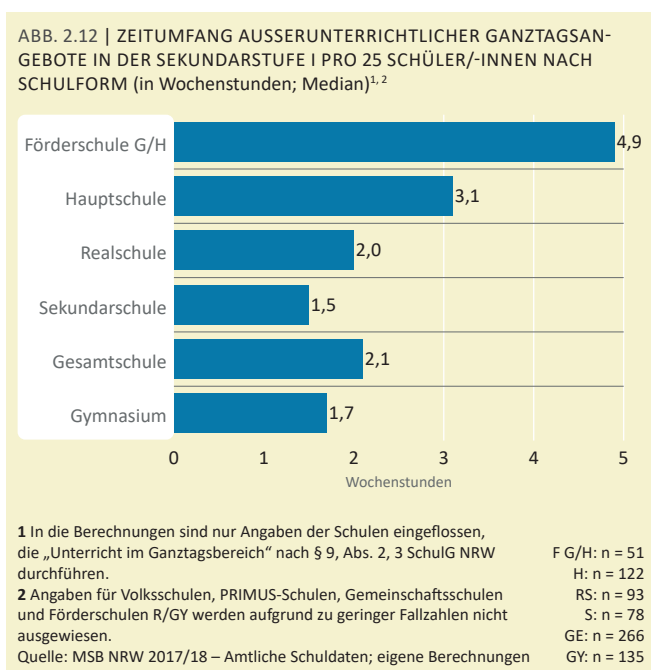
Abs. 2, 3 SchulG NRW“ durchführen. Dabei wird unterschieden zwischen Arbeitsgemeinschaften, Förderangeboten und Übungs- bzw. Arbeitsstunden.¹⁰ In der amtlichen Schulstatistik werden nur Lehrerstunden erhoben, nicht jedoch die durch außerschulische Träger und weitere Kooperationspartner vorgehaltenen Angebote. Dies ist bei der Interpretation der folgenden Daten zu berücksichtigen.

Der Abbildung 2.12 ist die Anzahl der Wochenstunden¹¹ zu entnehmen, die auf außerunterrichtliche Angebote im Rahmen des Ganztags in der Sekundarstufe I entfallen. Abgebildet sind nur diejenigen Schulen, die mindestens eins der genannten außerunterrichtlichen Angebote auch tatsächlich

vorhalten. Da der Umfang der Angebote in Wochenstunden in Relation zur Schulgröße zu bemessen ist, wurde die Gesamtsumme aller Angebotsstunden auf die Wochenstunden pro 25 Schüler/-innen, d.h. etwa die durchschnittliche Größe einer Klasse (vgl. MSB NRW 2018a), umgerechnet.

Es zeigen sich starke Varianzen des zeitlichen Volumens nicht nur zwischen den Schulformen, sondern auch innerhalb einzelner Schulformen.¹² So bieten Sekundarschulen mit einem durchschnittlichen Angebot von 1,5 Wochenstunden und Gymnasien mit durchschnittlich 1,7 Wochenstunden pro 25 Schüler/-innen den geringsten Umfang außerunterrichtlicher Ganztagsangebote. Bei Hauptschulen (3,1 Wochenstunden) und vor allem Förderschulen im Bereich Grund-/Hauptschule (4,9 Wochenstunden) haben außerunterrichtliche Angebote, gemessen an ihrem zeitlichen Umfang, den größten Stellenwert. Bei Letzteren ist der zeitliche Umfang gegenüber dem Schuljahr 2015/16 (4,5 Wochenstunden) um 0,4 Stunden gestiegen. Hingegen ist der Zeitrahmen, der an Sekundar- und Gesamtschulen für außerunterrichtliche Ganztagsangebote zur Verfügung steht, um 0,4 Stunden gesunken. An den anderen Schulformen sind keine nennenswerten Veränderungen zu beobachten.

Mit Blick auf die einzelnen Angebotstypen finden Arbeitsgemeinschaften in einem zeitlich eher geringen Umfang von 0,9 Wochenstunden in Gymnasien bis 1,2 Wochenstunden in Realschulen pro 25 Schüler/-innen statt (vgl. Abb. 2.13). Förderangebote finden im Umfang von 0,7 Wochenstunden an Gymnasien und 1,6 Wochenstunden an Hauptschulen statt. Die größten Unterschiede im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 sind bei den Arbeits- und Übungsstunden zu beobachten: Während diese in 2015/16 in einem zeitlichen Umfang von 1,0 Wochenstunden stattfanden, ist ihr zeitlicher

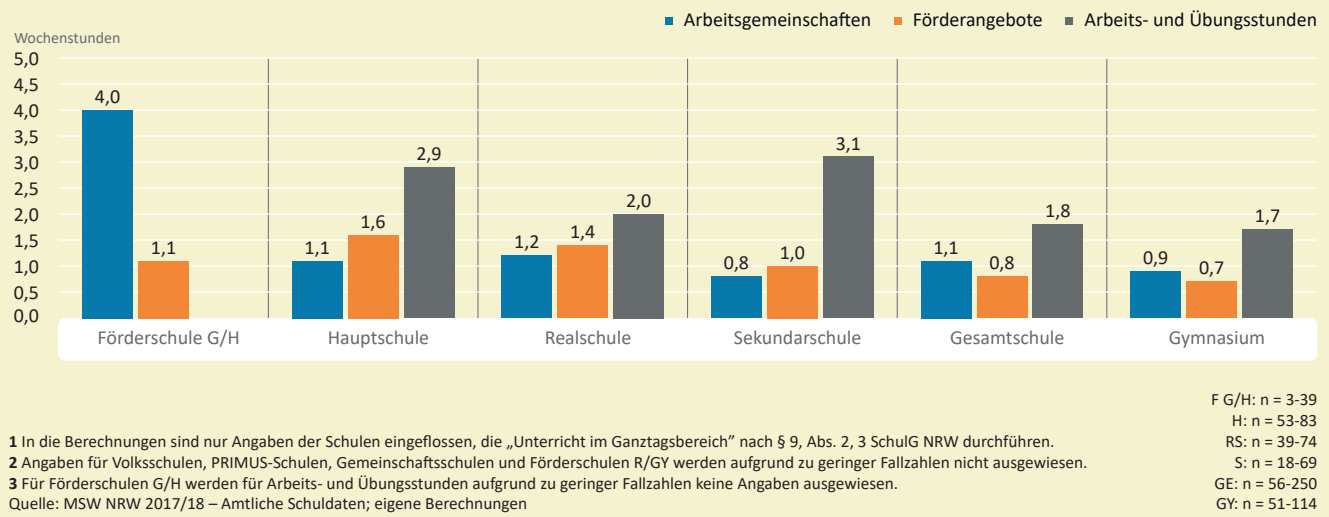


10] Im Kontext der BiGa NRW wird in der Regel der Begriff der außerunterrichtlichen Angebote verwendet. In den amtlichen Schuldaten werden ausschließlich „Unterrichtseinheiten“ erfasst, auch wenn sie dem Ganztagsbereich zuzuordnen sind. Dabei ist nicht weiter definiert, welche konkreten Angebote sich hinter diesen Begriffen verbergen. Für die eintragende Schule stellt sich z.B. die Frage, in welche Kategorie Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung einzutragen sind.

11] Wochenstunden sind in Anlehnung an die amtlichen Schuldaten definiert als Unterrichtsstunde à 45 Minuten.

12] Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden anstelle des arithmetischen Mittels der Median als zentraler Mittelwert ausgewiesen.

ABB. 2.13 | ZEITUMFANG AUSSERUNTERRICHTLICHER GANZTAGSANGEBOTE IN DER SEKUNDARSTUFE I PRO 25 SCHÜLER/-INNEN NACH ANGEBOTSTYP UND SCHULFORM (in Wochenstunden; Median)^{1,2,3}



Umfang im Schuljahr 2017/18 insbesondere an Gymnasien (+0,7 Wochenstunden) und Hauptschulen (+0,6 Wochenstunden) deutlich gestiegen.

Förderschulen weisen insgesamt ein anderes Profil auf. Dort findet nur an eher wenigen Schulen „Unterricht im Ganztagsbereich“ nach § 9, Abs. 2, 3 SchulG NRW statt. Wenn es diesen jedoch gibt, dann dominieren Arbeitsgemeinschaften mit der größten Wochenstundenzahl, Arbeits- und Übungsstunden sind dagegen quasi nicht vorhanden.

2.7 Ganztagsangebote

2.7.1 Spektrum der außerunterrichtlichen Angebote

Die Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs der Ganztagschule umfasst unterschiedliche Elemente wie Mittagessen, Lernzeiten oder Hausaufgabenbetreuung, Freizeit- und Förderangebote sowie unverplante, freie Zeit. Die einzelnen Ganztagschulen können dabei, je nach Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, der zur Verfügung stehenden Kooperationspartner sowie den gegebenen Ressourcen der Schule, unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Wenngleich das Spektrum der außerunterrichtlichen Angebote an den Ganztagschulen in NRW als breit gefächert bezeichnet werden kann, zeigen sich zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I dennoch leichte, konzeptionelle Unterschiede (vgl. Tab. 2.23). So lässt sich den Ergebnissen der Leitungsbefragung der BiGa NRW aus dem Jahr 2017/18 entnehmen, dass in der Primarstufe die Hausaufgabenbetreuung (an 96% der Ganztagschulen) stärker verbreitet ist als Lernzeiten (74% der Ganztagschulen). Dieses Bild stellt sich in der Sekundarstufe I umgekehrt dar: Hier geben 93% der befragten Leitungskräfte an, an ihrer Schule Lernzeiten anzubieten, während nur noch 59% eine Hausaufgabenbetreuung zur Verfügung stellen. Im Rahmen des Runderlasses des MSW (MSW NRW 2015, BASS 12-63 Nr. 3, Punkt 4.2) wird dafür plädiert, dass an

Ganztagschulen der Sekundarstufe I an die Stelle von Hausaufgaben Lernzeiten treten sollen. Die Ergebnisse der BiGa NRW können entsprechend als Resultat dieser Forderung im Runderlass interpretiert werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass in der Primarstufe der Schwerpunkt bei dem Großteil der Ganztagschulen auf den Freizeitangeboten liegt. Dabei sind bewegungsorientierte und soziale Angebote an den Schulen nahezu gleich stark verbreitet wie kreative oder kulturelle Angebote (> 97%). In der Sekundarstufe I sind solche Freizeitangebote ebenfalls an fast allen Schulen vorzufinden (> 94%), jedoch bieten die Ganztagschulen im vergleichbaren Umfang auch unterrichts- bzw. fachbezogene Angebote sowie Förderangebote bei Lernschwierigkeiten an (> 94%). In der Primarstufe sind Fach- und Förderangebote zwar in geringerem Umfang vorhanden, aber ebenfalls verbreitet (> 71%), jedoch ist ein signifikanter Rückgang seit 2013/14 zu verzeichnen. Signifikant gestiegen sind darüber hinaus in der Sekundarstufe I die sprachbildenden Angebote (z.B. Deutsch als Fremdsprache). Waren es im Jahr 2013/14 bereits 75% der Ganztagschulen, sind sprachbildende Angebote an nunmehr 86% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I vorzufinden, was vermutlich auch auf den Anstieg von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen seit dem Jahr 2015 zurückzuführen ist.

2.7.2 Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung

Wenngleich Lernzeiten und/oder Hausaufgabenbetreuung an fast allen Ganztagschulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I als außerunterrichtliche Angebote verbreitet sind (vgl. Tab. 2.23), finden sie unter unterschiedlichen Bedingungen statt und ihre Gestaltung variiert erheblich. Daher wurden die Leitungskräfte zur Hausaufgabenbetreuung und zu Lernzeiten an ihrer Schule vertiefend befragt, wobei in der Befragung ein Begriffsverständnis zugrunde gelegt wurde, bei dem die Abgrenzung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten im Wesentlichen auf dem formalen Kriterium der freiwilligen bzw. verpflichtenden Teilnahme basiert (s.u.).

TAB. 2.23 | AUSSERUNTERRICHTLICHE ANGEBOTE AN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

		Primarstufe				Sekundarstufe I			
		2013/14	2015/16	2017/18	p	2013/14	2015/16	2017/18	p
Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung	Lernzeiten	n.e.	77,2	73,6	n.s.	n.e.	89,9	92,6	***
	Hausaufgabenbetreuung	n.e.	94,9	95,9	n.s.	n.e.	66,7	58,9	***
Förder- und Fachangebote	Förderangebote bei Lernschwierigkeiten	88,4	80,2	74,6	***	96,7	91,7	94,9	n.s.
	Unterrichts- und fachbezogene Angebote	85,3	73,3	71,3	***	89,6	90,9	94,0	n.s.
	Förderangebote für begabte Schüler/-innen	63,1	60,3	56,6	n.s.	82,0	79,7	82,7	n.s.
	Sprachbildende Angebote (z.B. Deutsch als Fremdsprache)	60,3	61,4	62,1	n.s.	74,7	80,7	86,3	*
Erholungs- und soziale Angebote	Bewegungsorientierte Angebote	98,6	98,3	99,5	n.s.	97,6	94,2	96,7	n.s.
	Betreuung beim Mittagessen	97,6	97,3	99,3	*	96,7	94,8	89,4	**
	Soziale Angebote (z.B. Gruppenspiele, soziales Lernen)	95,1	95,3	97,6	n.s.	95,0	91,8	94,8	n.s.
	Betreuung in der freien unverplanten Zeit	94,8	94,5	98,0	**	84,2	79,5	79,4	n.s.
	Entspannungsangebote	93,5	89,3	92,3	n.s.	87,3	84,4	84,4	n.s.
Kulturelle/kreative Angebote	Kreative Angebote (z.B. Kunst, Werken)	98,4	97,8	99,3	n.s.	97,6	94,1	94,9	n.s.
	Kulturelle Angebote (z.B. Musik, Tanz, Theater)	96,4	96,0	97,1	n.s.	94,4	94,2	98,3	n.s.
	Angebote zur Berufswahlvorbereitung	3,6	2,3	2,0	n.s.	86,5	88,6	89,1	n.s.

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. = nicht signifikant; n.e. = nicht erhoben

Die Skala von 1 = nie bis 5 = vier- bis fünfmal wöchentlich wurde dichotomisiert: 0 = Angebot ist nicht vorhanden; 1 = Angebot ist vorhanden

Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16, 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2013/14: n = 470; 2015/16: n = 500; 2017/18: n = 540
Sek. I 2013/14: n = 210; 2015/16: n = 200; 2017/18: n = 170

Angesichts der verschiedenen Organisationsformen (OGS vs. GGS)¹³ und ihrer schulstufenspezifischen Verteilung führt dies dazu, dass entsprechende Lernarrangements in der Primarstufe eher der Hausaufgabenbetreuung und in der Sekundarstufe I eher den Lernzeiten zugeordnet werden, obwohl sich die pädagogischen Gestaltungskonzepte möglicherweise nicht grundlegend unterscheiden.

Angebote von Lernzeiten und/oder Hausaufgabenbetreuung
Dementsprechend besteht ein prägnanter Unterschied zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I im Anteil der Schulen, die entweder Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten durchführen: Während an Grundschulen die

Hausaufgabenbetreuung überwiegt (55%) und Lernzeiten eher selten das ausschließliche Angebot darstellen (12%), ist es in der Sekundarstufe I umgekehrt, denn dort werden überwiegend Lernzeiten exklusiv praktiziert (59%). In beiden Schulstufen realisieren fast ein Drittel der Schulen sowohl Lernzeiten als auch Hausaufgabenbetreuung (PS: 29%, Sek. I: 30%).

Zeitlicher Umfang

Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten dauern im Durchschnitt etwa zwei bis drei Zeitstunden pro Woche, wobei die Dauer an den meisten Schulen zwischen einer bis drei Zeitstunden pro Woche beträgt (vgl. Tab. 2.24). Lediglich in der 3. Jahrgangsstufe wird relativ häufig eine etwas längere Hausaufgabenbetreuung angeboten. In der Sekundarstufe I liegt die durchschnittliche Dauer beider Arrangements in etwa auf dem Niveau der 1. Jahrgangsstufe bei abnehmender Tendenz in den Jahrgangsstufen 7 und 9. Lernzeiten sind vergleichsweise länger, wenn sie an Schulen als ausschließliches Angebot stattfinden und nicht in Kombination mit Hausaufgabenbetreuung realisiert werden. Dies ist möglicherweise eine Folge davon, dass Lernzeiten zumindest teilweise an die Stelle von Hausaufgaben treten.

Zeitliche Verankerung im Schultag

Bezüglich der *Hausaufgabenbetreuung* sind die Verhältnisse in Primarstufe und Sekundarstufe I ähnlich, sie wird mehrheitlich ausschließlich nachmittags durchgeführt (ca.

BEGRIFFSVERSTÄNDNIS VON HAUSAUFGABENBETREUUNG UND LERNZEITEN

In der Hausaufgabenbetreuung werden die Schüler/-innen in der Schule bei der Bearbeitung ihrer (Haus-)Aufgaben betreut. Die Hausaufgabenbetreuung wird hier als additives Angebot verstanden, an dem nicht alle Schüler/-innen teilnehmen (müssen).

Mit Lernzeiten sind im Folgenden Zeiten innerhalb des Schultages gemeint, die den Schüler(inne)n für das Üben, Anwenden, Vertiefen und Reflektieren von Fachinhalten zur Verfügung stehen. Die Lernzeiten können zu unterschiedlichen Zeiten im Stundenplan verankert sein und werden durch eine Lehrkraft oder pädagogische Fachkraft begleitet. In der Regel nehmen alle Schüler/-innen daran teil.¹

1] Der Fragebogen enthielt darüber hinaus einen erläuternden Hinweis: „Uns ist bewusst, dass es an manchen Schulen Lernzeiten- oder Hausaufgabenbetreuungs-konzepte gibt, die von dem hier verwendeten Begriffsverständnis abweichen. Bitte entscheiden Sie sich für die Antwortmöglichkeit, die der Situation an Ihrer Schule am ehesten entspricht.“

13] OGS: Offene Ganztagschule; GGS: Gebundene Ganztagschule

TAB. 2.24 | UMFANG VON LERNZEITEN UND HAUSAUFGABENBETREUUNG NACH JAHRGANGSSTUFE (Leitungsangaben; Minuten pro Woche)¹

	Lernzeiten				Hausaufgabenbetreuung			
	MW	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil	MW	1. Quartil	2. Quartil	3. Quartil
1. Jahrgangsstufe	143	60	120	180	137	60	120	180
3. Jahrgangsstufe	171	60	150	180	180	90	180	240
5. Jahrgangsstufe	154	90	135	180	137	60	90	180
7. Jahrgangsstufe	146	90	135	180	124	60	90	180
9. Jahrgangsstufe	142	90	135	180	121	60	90	180

¹ Lesehilfe: Sortiert man die offenen Angaben der Leitungskräfte der Größe nach und unterteilt die Werte in vier gleich große Gruppen, ist der Maximalwert des ersten Viertels das 1. Quartil etc.; beispielsweise dauern Lernzeiten in der 1. Jahrgangsstufe an einem Viertel der Schulen bis zu 60 Minuten, an der Hälfte der Schulen bis zu 120 Minuten und an 25% der Schulen beträgt ihr Umfang mindestens 180 Minuten.
Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS LZ: n ≈ 170; PS HAB: n ≈ 380
Sek. I LZ: n = 101-125; Sek. I HAB: n = 28-44

vier Fünftel der Schulen), nur in Einzelfällen ausschließlich vormittags. Während *Lernzeiten* in der Primarstufe zu etwa gleichen Teilen ausschließlich nachmittags (36%) bzw. sowohl vormittags als auch nachmittags (38%) stattfinden und an weniger Schulen ausschließlich vormittags (26%), gibt es in der Sekundarstufe I eine klare Präferenz, denn dort werden *Lernzeiten* meistens in beiden Tageshälften durchgeführt (79%), seltener ausschließlich vormittags (14%) oder ausschließlich nachmittags (7%).

Gruppenzusammensetzung

Die Gruppenzusammensetzung variiert in der *Hausaufgabenbetreuung* schulstufenspezifisch: In der Primarstufe bestehen die Gruppen gleichermaßen aus Schüler(inne)n einer Klasse, aus mehreren Klassen oder sie sind jahrgangsübergreifend zusammengesetzt (jeweils etwa ein Drittel der Schulen). In der Sekundarstufe I hingegen überwiegen jahrgangsübergreifende Gruppen (etwa zwei Drittel der Schulen), an jeweils etwa einem Fünftel der Schulen kommen die Schüler/-innen aus einer Klasse oder aus mehreren Klassen. In den *Lernzeiten* kommen die Schüler/-innen meist aus einer Klasse (PS: 60%, Sek. I: 76%), seltener aus mehreren Klassen (PS: 23%, Sek. I: 15%) und auch eine jahrgangsübergreifende Zusammensetzung ist weniger verbreitet (PS: 17%, Sek. I: 10%).

Gruppengröße

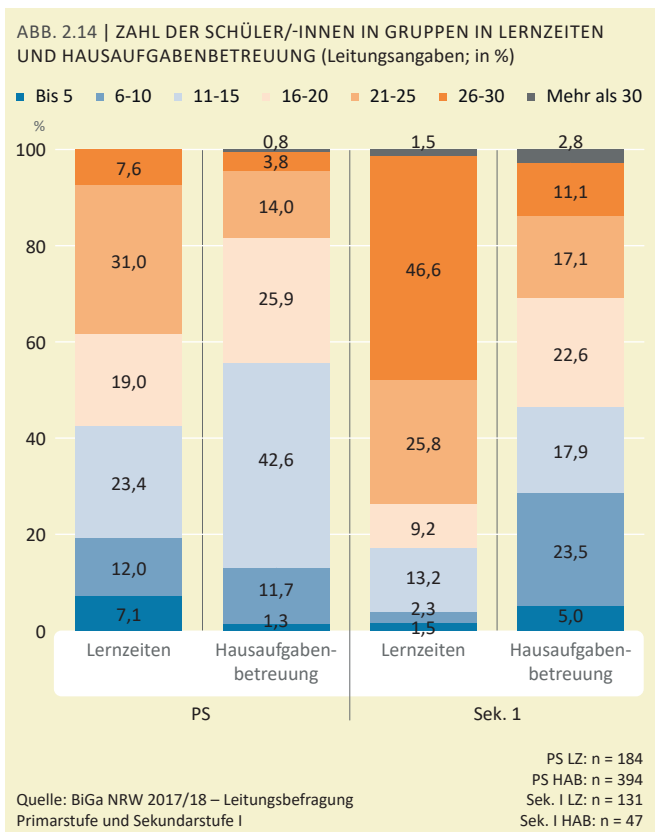
Eine durchschnittliche Gruppengröße von 11-25 Kindern findet sich in der Primarstufe in der *Hausaufgabenbetreuung* an etwa vier Fünftel der Schulen und in *Lernzeiten* an etwa drei Viertel der Schulen (vgl. Abb. 2.14). In der Sekundarstufe I variieren die Gruppengrößen in der *Hausaufgabenbetreuung* erheblich, die Gruppen in den *Lernzeiten* sind durchschnittlich größer, fast die Hälfte umfasst mehr als 25 Schüler/-innen.

Durchführendes Personal

Lehrkräfte kommen in den *Lernzeiten* an den meisten Schulen eher häufig oder sehr häufig/immer zum Einsatz (PS: 89%; Sek. I: 96%)¹⁴, in der *Hausaufgabenbetreuung* ist

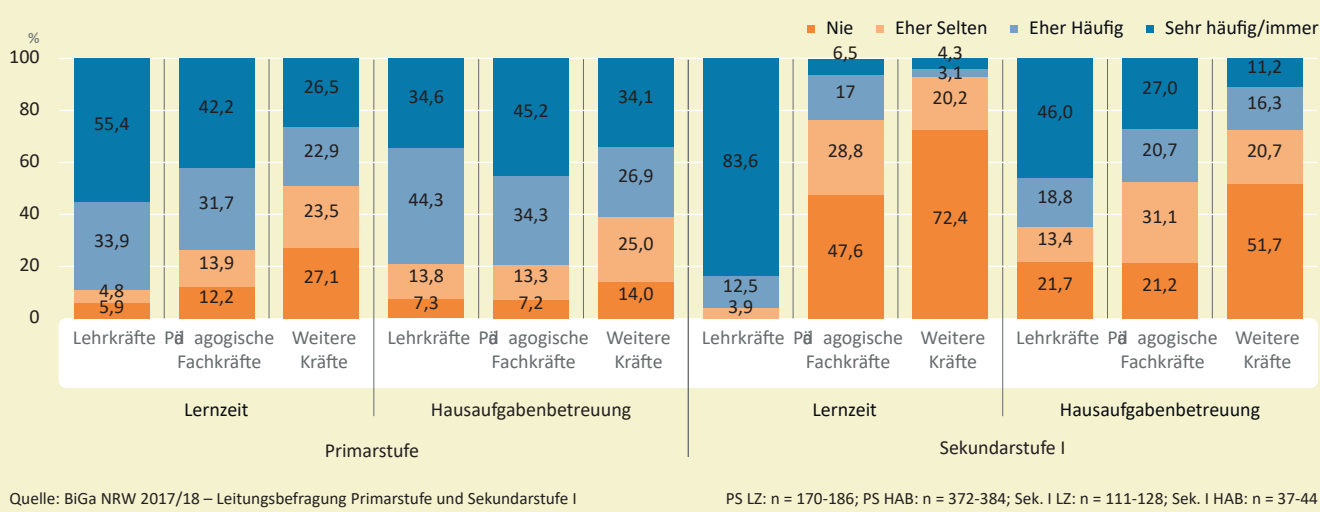
der entsprechende Anteil in der Primarstufe etwas geringer (79%), in der Sekundarstufe I liegt er bei annähernd zwei Drittel der Schulen (vgl. Abb. 2.15).

Der Einsatz von Fachkräften mit einschlägiger pädagogischer Berufsausbildung und weiteren Kräften ohne einschlägige pädagogische Berufsausbildung ist in der Primarstufe deutlich verbreiteter als in der Sekundarstufe I und in der *Hausaufgabenbetreuung* stärker ausgeprägt als in *Lernzeiten*: In der Primarstufe sind pädagogische Fachkräfte sowohl an *Lernzeiten* als auch in der *Hausaufgabenbetreuung* an etwa drei Viertel der Schulen eher häufig oder sehr häufig/immer beteiligt, wobei sie in der *Hausaufgabenbetreuung* öfter als Lehrkräfte sehr häufig/immer aktiv sind (45% vs. 35%), in *Lernzeiten* ist das Verhältnis umgekehrt (42% vs. 55%). In der



14 | Skala: 1 = nie bis 4 = sehr häufig/immer

ABB. 2.15 | DURCHFÜHRENDES PERSONAL IN LERNZEITEN (LZ) UND HAUSAUFGABENBETREUUNG (HAB) (Leitungskräfteangaben; in %)



Sekundarstufe I sind pädagogische Fachkräfte in der *Hausaufgabenbetreuung* in jeweils etwa der Hälfte der Fälle nie/ eher selten bzw. eher häufig/sehr häufig/immer im Einsatz, noch seltener in *Lernzeiten*. Weitere Kräfte sind bei der *Hausaufgabenbetreuung* an etwa einem Drittel der Grundschulen sehr häufig/immer aktiv, in Bezug auf *Lernzeiten* sind die vier Kategorien ähnlich besetzt. Im Gegensatz dazu sind weitere Kräfte in der Sekundarstufe I an fast drei Viertel der Schulen in *Lernzeiten* nie im Einsatz. Etwas weniger stark akzentuiert ist dies bei der *Hausaufgabenbetreuung*, doch auch hier sind an der Hälfte der Schulen weitere Kräfte nie beteiligt.

Doppel- bzw. Mehrfachbesetzung

Während an fast 40% der Grundschulen die *Lernzeiten* und die *Hausaufgabenbetreuung* in über der Hälfte der Zeit mit zwei oder mehr Personen besetzt sind, ist dieser Anteil in der Sekundarstufe I deutlich geringer, denn die *Lernzeiten* werden dort nur an 15% der Schulen in mehr als der Hälfte der Zeit von zwei oder mehr Personen betreut, für die *Hausaufgabenbetreuung* gilt dies für etwa ein Viertel der Schulen (vgl. Abb. 2.16).

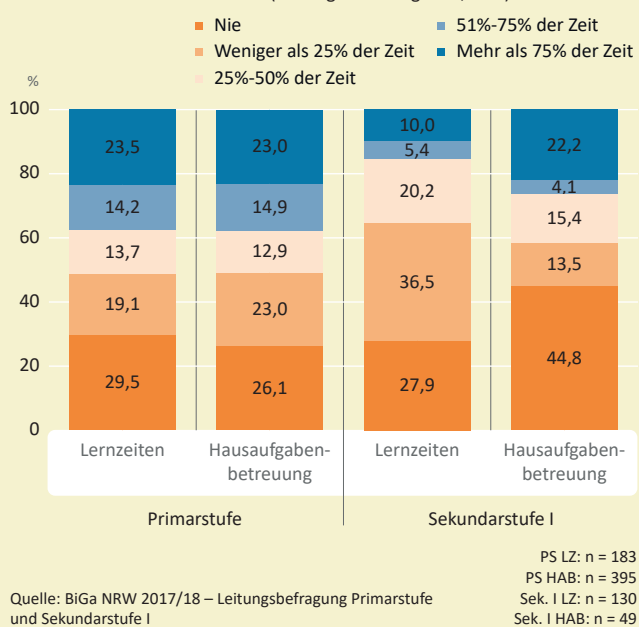
Gestaltungskonzept

In der Grundschule orientiert sich die Gestaltung der *Lernzeiten* bzw. der *Hausaufgabenbetreuung* überwiegend an einem gemeinsamen Konzept, gut 90% der Leitungskräfte wählen die Antwortoptionen trifft eher zu (34%) oder trifft voll und ganz zu (56%).¹⁵ Während sich in der Sekundarstufe I bezüglich der *Lernzeiten* ein vergleichbares Bild abzeichnet, schätzt hinsichtlich der *Hausaufgabenbetreuung* etwa ein Fünftel der Leitungskräfte es als eher oder gar nicht zutreffend ein, dass sich die Gestaltung an einem gemeinsamen Konzept orientiert. Weitere Analysen zeigen, dass die Orientierung an einem gemeinsamen Gestaltungskonzept für das Handeln von Lehr- und Fachkräften von zentraler Bedeutung ist (vgl. Kap. 8.2).

Räumlichkeiten

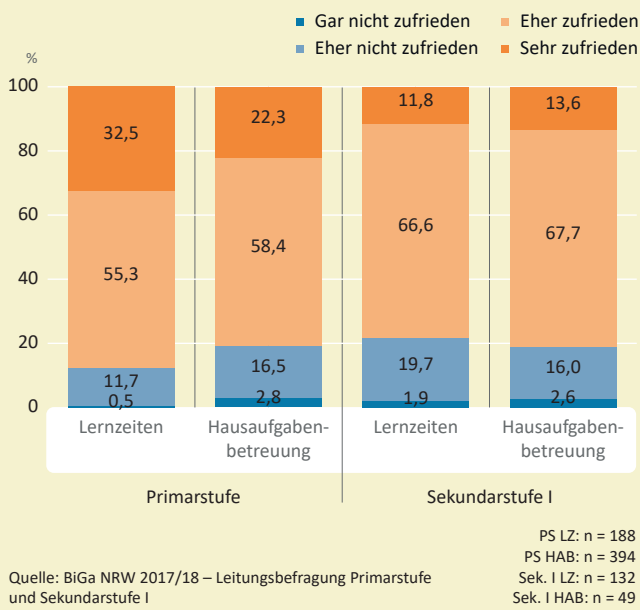
Für die Primarstufe wird selten berichtet, dass gar keine Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, die für *Lernzeiten* (LZ) und *Hausaufgabenbetreuung* (HAB) zusätzlich genutzt werden können (5%).¹⁶ Vielmehr geben die meisten Leitungskräfte für die *Lernzeiten* (ca. 80%) und die *Hausaufgabenbetreuung* (ca. 90%) an, dass dies eher (LZ: 25%; HAB: 23%) oder voll und ganz (LZ: 59%; HAB: 66%) zutrifft. In der Sekundarstufe I wird die Situation bei den *Lernzeiten* weniger günstig beschrieben, denn etwa ein Drittel (35%) der Leitungskräfte schätzt ein, dass zusätzliche Räumlichkeiten gar nicht oder eher nicht verfügbar sind, ein ähnlich großer Anteil (38%) gibt an, dass dies voll und ganz zutrifft. Im Rahmen der *Hausaufgabenbetreuung* ist die Raumsituation in der Sekundarstufe I vergleichsweise besser, deutlich über die

ABB. 2.16 | DOPPEL-/MEHRFACHBESETZUNG IN LERNZEITEN UND HAUSAUFGABENBETREUUNG (Leitungskräfteangaben; in %)



15| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu
 16| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

ABB. 2.17 | ZUFRIEDENHEIT MIT DER DURCHFÜHRUNG VON LERNZEITEN UND HAUSAUFGABENBETREUUNG (Leitungsangaben; in %)



Hälfte der Leitungskräfte markieren, dass die Verfügbarkeit zusätzlicher Räumlichkeiten voll und ganz zutrifft, an etwa einem Viertel der Schulen sind zusätzliche Räumlichkeiten hingegen eher nicht oder gar nicht verfügbar.

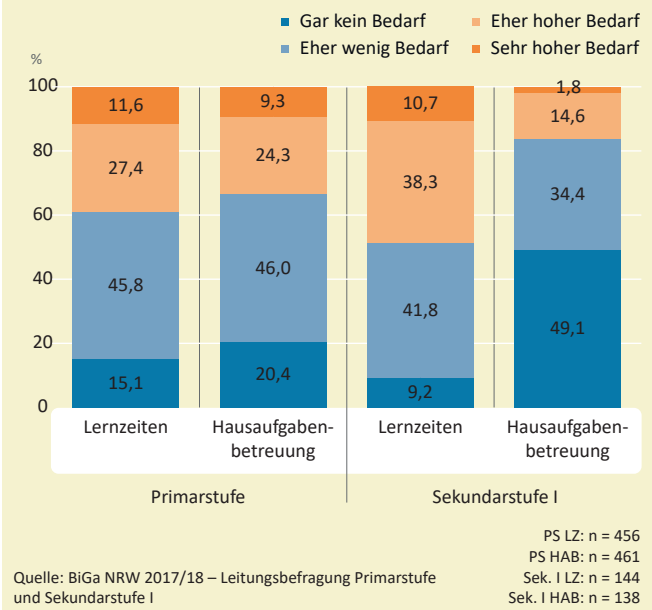
Zufriedenheit

Die Leitungskräfte geben nur in Ausnahmefällen an, dass sie mit der Durchführung der *Lernzeiten* oder der *Hausaufgabenbetreuung* gar nicht zufrieden sind (vgl. Abb. 2.17). Die Mehrheit der Einschätzungen findet sich sowohl für die *Lernzeiten* als auch für die *Hausaufgabenbetreuung* in der Kategorie „eher zufrieden“. An den Grundschulen sind die Anteile der sehr zufriedenen Leitungskräfte höher als in der Sekundarstufe I.

Handlungsbedarf

Von den Leitungskräften wird die Frage, wie hoch sie den Handlungsbedarf in verschiedenen Bereichen bewerten, im Hinblick auf *Lernzeiten* und *Hausaufgabenbetreuung* ähnlich eingeschätzt, etwa ein Drittel sieht eher hohen oder sehr hohen Bedarf (vgl. Abb. 2.18). Etwa zwei Drittel der Leitungskräfte erkennen gar keinen Bedarf oder eher wenig Bedarf, wobei die Mehrheit (46%) eher wenig Bedarf markiert. Eine Veränderung zu 2013 bzw. 2014 deutet sich ab 2016 bei der Kategorie „gar kein Bedarf“ an, der ausgehend von 9% (2013) tendenziell zugenommen hat und aktuell bei 15% (*Lernzeiten*) bzw. 20% (*Hausaufgabenbetreuung*) liegt. In der Sekundarstufe I sind die Einschätzungen zum Handlungsbedarf bei *Lernzeiten* und *Hausaufgabenbetreuung* sehr unterschiedlich: Während die Leitungskräfte bei *Lernzeiten* zu

ABB. 2.18 | HANDLUNGSBEDARF IN DEN BEREICHEN LERNZEITEN UND HAUSAUFGABENBETREUUNG (Leitungsangaben; in %)



etwa 90% einen Handlungsbedarf sehen, gilt dies bezüglich der *Hausaufgabenbetreuung* nur für etwa 50% und nur etwa 15% erkennen (eher/sehr) hohen Handlungsbedarf.

Erklärungsansätze für Zufriedenheit und Handlungsbedarf

In der Primarstufe ist die Zufriedenheit mit *Lernzeiten* höher, wenn sich die Gestaltung an einem gemeinsamen Konzept orientiert, je häufiger Lehrkräfte in den *Lernzeiten* eingesetzt werden und je öfter die *Lernzeiten* mit mindestens zwei Personen besetzt sind¹⁷. Ähnliches ergibt sich für die *Hausaufgabenbetreuung*: Die Zufriedenheit der Leitungskräfte ist höher, wenn zusätzliche Räume zur Verfügung stehen, die Gruppen kleiner sind, wenn mehr Fachkräfte eingesetzt werden, die *Hausaufgabenbetreuung* mit mindestens zwei Personen besetzt ist und wenn die Gestaltung sich an einem gemeinsamen Konzept orientiert¹⁸.

Bei größerer Zufriedenheit der Leitungskräfte mit der Durchführung von *Lernzeiten* und *Hausaufgabenbetreuung* ist die Höhe des wahrgenommenen Handlungsbedarfs im Hinblick auf diese Bereiche tendenziell geringer¹⁹, wobei der wahrgenommene Handlungsbedarf wiederum umso niedriger ausfällt, je stärker sich die Gestaltung an einem gemeinsamen Konzept orientiert²⁰. Diese Beziehungen lassen sich auch für die Sekundarstufe I nachweisen, denn dort hängt die Zufriedenheit der Leitungskräfte mit den *Lernzeiten* vor allem damit zusammen, inwieweit sich die Gestaltung an einem gemeinsamen Konzept orientiert²¹, und je eher dies der Fall ist, umso geringer wird der Handlungsbedarf eingeschätzt²².

17| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.22 < r < .30$

18| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.16 < |r| < .30$

19| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $-.48 < r < -.38$

20| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $-.22 < r < -.16$

21| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = .46$

22| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = -.27$

3. Zur Situation der Träger von Ganztagschulen – Entwicklungen, Arbeitsbedingungen und Spannungsfelder

Die Träger der OGS verfolgen das Ziel, allen Kindern, gleich welcher sozialen Herkunft, ein hochwertiges und umfassendes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot zur Verfügung zu stellen. Vor dem Hintergrund bestehender schul-, kommunal- bzw. bildungspolitischer Rahmenbedingungen stellt dies eine große Herausforderung dar, denn im Vergleich zu schulischen Bildungs- und Betreuungsangeboten, die schon vor der Einführung der OGS Bestand hatten (z.B. Hort bzw. Übermittagsbetreuung, Schule von acht bis eins, Dreizehn Plus) sind die Anforderungen an die OGS-Träger komplexer und die Bedingungen, unter denen die Leistungen erbracht werden, z.T. schwieriger sowie im interkommunalen Vergleich disparat. Mit dem zunehmenden quantitativen Ausbau der Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I erhöhten sich sukzessive die qualitativen Anforderungen an Träger, insbesondere im Bereich Personal und Administration. Dieser Prozess kann als fortschreitende Professionalisierung eines Arbeitsfeldes verstanden werden, in dessen Verlauf sich ressourcenschwächere Träger wie schulische Förder- und Elternvereine in den vergangenen Jahren aus dem Trägergeschäft zurückgezogen haben (vgl. Altermann u.a. 2016).

Mittlerweile prägen vor allem größere, etablierte Träger die Trägerlandschaft der OGS. In der Regel übernehmen sie für mehrere OGS gleichzeitig die Trägerschaft, verfügen über einen professionellen, administrativen Overhead und können durch Synergieeffekte aufgebaute Strukturen effizienter für die Organisation einzelner OGS nutzen. Sie sind zudem größtenteils an die Dachverbände der freien Wohlfahrtspflege angeschlossen und außerdem anerkannte Träger der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII. Kompetenzen und Potenziale der Kinder- und Jugendhilfe fließen so häufig aus einer Hand in die Ganztagschule ein.

In NRW gilt die Kinder- und Jugendhilfe als wichtiger Partner der Ganztagschule. Erklärtes Ziel der Kooperation von Schule und Jugendhilfe ist es, Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen einen Lern- und Lebensort mit erweiterten Bildungsqualitäten zu schaffen (vgl. Maykus 2017). Doch zeigt der 15. Kinder- und Jugendbericht, dass dieses Ziel sowie die mit der Kooperation verknüpften Erwartungen bislang noch nicht hinreichend erfüllt wurden. So sei bis heute nicht eindeutig geklärt, welche Rolle die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Ganztagschule einnehmen soll,

welche strukturelle Rahmung dabei sinnvoll ist, und wie die damit zusammenhängenden Ressourcenfragen gelöst werden könnten (vgl. BMFSFJ 2017). Für NRW lässt sich dabei die Bilanz ziehen, dass die strukturelle Rahmung durch das sogenannte Trägermodell mit Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zwar ein vielversprechender Ansatz ist, gleichzeitig aber von den Trägern die zur Verfügung gestellten finanziellen, räumlichen und sachlichen Ressourcen und die damit verbundenen Qualitätsaspekte für die Ganztagschulen kritisiert werden. In 2017 haben die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in NRW diese Kritik zum Anlass genommen, eine Kampagne zu initiieren, in der sie eine verbesserte Ressourcenausstattung einfordern, um notwendige Maßnahmen zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung umsetzen zu können. Die Spitzenverbände machten deutlich, dass aus ihrer Sicht fachliche Standards und gesetzliche Regelungen zur OGS fehlen, dass die Finanzierung nicht auskömmlich sei und eine grundlegende Verbesserung der Rahmenbedingungen notwendig ist (vgl. LAG FW NRW 2017). Darüber hinaus stellen sich für die Träger weitere Herausforderungen, die sich aus allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben. Hervorzuheben ist hierbei insbesondere der sich regional, aber auch bundesweit weiter zuspitzende Fachkräftemangel, der durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für unter 3-Jährige im Jahr 2013 letztlich die Personalakquise für die OGS-Träger erschwert hat (vgl. Börner u.a. 2013). Auf der anderen Seite rückten im Kontext der Ganztagschulen z.B. mit Inklusion sowie Flucht, Migration und Integration weitere Themen in den Fokus, aus denen sich neue Anforderungen für die Träger ergeben.

Fasst man die zuvor genannten Aspekte zusammen, wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen für eine qualitative Leistungserbringung der Träger nach wie vor nicht optimal sind, während zugleich die gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Ansprüche an sie in den letzten Jahren gestiegen sind.

Gleichwohl muss konstatiert werden, dass das Land NRW mit diversen Steuerungs- und Unterstützungsmaßnahmen auf diese Problematiken reagiert hat: Beispielsweise wurden im Jahr 2015 zunächst die Pauschalen und ab 2016 die Festbeträge zur OGS dynamisch erhöht. Eine davon unabhängige Erhöhung um weitere 3% erfolgte am 01.08.2018.

Ergänzend gab es finanzielle Unterstützungsleistungen zur schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern in Form von erhöhten Fördersätzen für OGS-Plätze sowie zusätzliche Mittel für Fachkräfte der Träger. Zudem wurde Anfang 2016 das Förderprogramm „Integration junger Geflüchteter in und durch Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit“ aufgelegt.²³

Vor dem skizzierten Hintergrund vergangener Entwicklungen legt die BiGa NRW im Jahr 2017/18 erneut einen Fokus auf die Situation der Träger. Um Auskunft zu erhalten, wie die Träger aktuell ihre Situation im Rahmen der Ganztagschulen bewerten, wie sie die Trägerschaft ausgestalten und welche Veränderungen und Spannungsfelder sie wahrnehmen, wurden sie im Rahmen der Basismodule der BiGa NRW mittels eines standardisierten Online-Fragebogens befragt, der zuvor mit Vertreter(inne)n der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege in NRW abgestimmt worden war.

3.1 Veränderungen und Entwicklungen im Rahmen der Trägerschaft von Ganztagschulen

3.1.1 Veränderungen der letzten drei Jahre aus Sicht der Träger

Neben den eingangs beschriebenen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die auf die Trägerschaften einwirken und organisatorische und inhaltliche Anpassungen notwendig machten, stellt die BiGa NRW aktuell die Frage, welche organisations- oder einrichtungsbezogenen Veränderungen die Träger darüber hinaus aufgrund ihrer Zuständigkeit für die Ganztagschulen wahrnehmen. Da das Interesse möglichen Veränderungen in der jüngeren Vergangenheit galt, wurden die Träger gebeten, ihre Angaben auf die letzten drei Jahre zu beschränken. Trotz der relativ kurzen Zeitspanne können die meisten Träger unterschiedliche Entwicklungen beobachten (vgl. Tab. 3.1). Die knappe Mehrheit der Trägervertreter/-innen gibt in diesem Kontext an, dass sich die Anzahl der beschäftigten Mitarbeiter/-innen, trotz verbreitetem Fachkräftemangel, erhöht hat (57%) und mit Blick auf das beschäftigte Personal die Kompetenzen in den Bereichen „Bildung“ und „Förderung“ bedeutungsvoller geworden sind (60%). Gleichzeitig bestätigen 61% der Trägervertreter/-innen, dass die Zahl der neuen Zielgruppen zugenommen hat. Zu vermuten ist, dass sich in diesen Befunden zum einen der Ausbau der Ganztagschulen und zum anderen die zunehmende Teilnahme von Schüler(inne)n mit besonderem Förderbedarf (z.B. durch Inklusion, neue Zuwanderung) widerspiegeln, was zur Folge hat, dass zunehmend entsprechend diversifizierte Kompetenzprofile des Personals an Bedeutung gewinnen. Knapp die Hälfte der Trägervertreter/-innen stellt darüber hinaus fest, dass das Ansehen des Trägers in den letzten drei Jahren in der Öffentlichkeit gestiegen ist (56%).

Etwas weniger als die Hälfte der Trägervertreter/-innen gibt an, dass sie in den letzten drei Jahren Innovationen im Bereich pädagogischer Leitlinien und Konzepte entwickelt haben. Zudem wird das Thema „Bildung“ aus Sicht von rund 48% der Träger in der eigenen Einrichtung stärker gewichtet. Gleichwohl bleibt an dieser Stelle unbekannt, welches Bildungsverständnis die einzelnen Träger zugrunde legen bzw. entwickelt haben. Erwähnenswert ist in diesem Kontext, dass etwa 42% der Träger angeben, ihre Angebote stärker auf schulische Bedarfe ausgerichtet zu haben. Dabei bleibt jedoch offen, ob diese Ausrichtung positiv (im Sinne eines erweiterten Aufgabenspektrums für die Jugendhilfe) oder negativ (Verzweckung der Jugendhilfe für schulische Ziele) interpretiert werden kann.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die allgemeinen trägerinternen Entwicklungen, aufgrund der Trägerschaft für die Ganztagschulen, tendenziell positiv beurteilt werden. Nur selten gaben einzelne Träger an, dass sie Personal oder Angebote reduzieren mussten bzw. dass sich allgemein etwas an ihren Portfolios verschlechtert hätte.

3.1.2 Trägerschaften in Ganztagschulen der Sekundarstufe I

Eine weitere Entwicklung der vergangenen Jahre ist die tendenzielle Ausweitung der Trägertätigkeiten in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I. Bereits im Jahr 2015/16 konnte die BiGa NRW zeigen, dass die Kapitalisierung von

TAB. 3.1 | VERÄNDERUNGEN AUFGRUND DER ZUSTÄNDIGKEITEN FÜR GANZTAGSSCHULEN IN DEN LETZTEN DREI JAHREN (Trägerangaben; in %)

	Weniger geworden	Gleich geblieben	Mehr geworden
Auf unsere Organisation/Einrichtung bezogen:			
Gewichtung des Themas „Bildung“	3,9	51,5	44,7
Ansehen in der Öffentlichkeit	1,0	42,6	56,4
Fachliches Angebotsspektrum	3,9	52,9	43,1
Ausrichtung der Angebote auf schulische Bedarfe	0,0	57,8	42,2
Hinsichtlich unseres pädagogischen Personals:			
Anzahl der Mitarbeiter/-innen	9,4	34,0	56,6
Gewichtung der Kompetenzen in den Bereichen „Bildung“ und „Förderung“	2,0	37,6	60,4
Konzeptionell:			
Anzahl neuer Zielgruppen	0,0	39,0	61,0
Innovation unserer pädagogischen Leitlinien und Konzepte	0,0	54,4	45,6
Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen	3,9	52,9	43,1

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung

n ≈ 110

²³ Im Rahmen des Förderprogramms werden lokale Projekte der offenen, verbandlichen und kulturellen Jugendarbeit, der Initiativen sowie der Jugendsozialarbeit gefördert, die darauf abzielen, minderjährige Flüchtlinge bei der Bewältigung ihrer fluchtbedingten Hürden zu unterstützen, sie an die Regelangebote heranzuführen und sie darin zu integrieren.

TAB. 3.2 | TRÄGERSCHAFT IN DER SEK. I (Trägerangaben; absolut und in %)

	n	%
Förderschulen	11	8,6
Hauptschulen	16	12,5
Realschulen	28	21,9
Sekundarschulen	8	6,3
Gesamtschulen	9	7,0
Gymnasien	56	43,8
Gesamt	128	100,0

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung

n = 30

Lehrerstellen in der Sekundarstufe zwar gering, aber dennoch zugenommen hat (vgl. Altermann u.a. 2016). Das bedeutet, dass in der Sekundarstufe I in NRW zunehmend mehr Mittel für außerschulische Partner bzw. Träger eingesetzt werden. Ein Trägermodell, vergleichbar wie im Primarbereich, hat sich in dieser Schulstufe zwar (noch) nicht etabliert, jedoch gab im Rahmen der Trägerbefragung ein knappes Drittel an, auch für den außerunterrichtlichen Bereich in gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I zuständig zu sein²⁴ (28%). Insgesamt bestätigten 30 Träger aus dem Sample der BiGa NRW, für insgesamt 128 Ganztagschulen in der Sekundarstufe I die Trägerschaft übernommen zu haben. Werden ergänzend die Ergebnisse der Leitungsbefragungen hinzugezogen, zeigt sich, dass über 30% der Führungskräfte von Ganztagschulen in der Sekundarstufe I angeben, dass der außerunterrichtliche Bereich von einem externen Träger gestaltet wird. Rechnet man dieses Ergebnis für das Schuljahr 2017/18 hoch, zeigt sich für NRW, dass bei einer Gesamtzahl von etwa 1.180 Ganztagschulen in der Sekundarstufe I inzwischen mehr als 350 gebundene Ganztagschulen in der Trägerschaft eines außerschulischen Partners sind.

Die Leitungsbefragung gibt dabei auch Aufschluss über die Art des Trägers: In erster Linie sind hier Träger mit Anschluss an die Freie Wohlfahrtspflege (66%) tätig, danach folgen mit 21% sonstige freie Träger (z.B. schulischer Förderverein, Elterninitiative) und an dritter Stelle die kommunalen Träger mit 13%. Hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen in der Sekundarstufe I wird durch die Trägerangaben deutlich, dass sie vor allem an Gymnasien sowie Realschulen aktiv sind (vgl. Tab. 3.2). Dies deckt sich mit den Angaben der Führungskräfte: Die Ergebnisse belegen, dass (sofern die Umwandlung von Lehrstellen in Barmittel genutzt wird) insbesondere diese beiden Schulformen eine höhere Lehrerstellenskapitalisierung in Anspruch nehmen als vergleichsweise andere Schulformen (vgl. Kap. 2.4.2).

Die Tatsache, dass sich die freien Träger mit Anschluss an die Freie Wohlfahrtspflege und mit Kompetenzprofilen aus der Kinder- und Jugendhilfe auch in der Sekundarstufe I stärker engagieren, kann als positive Entwicklung gewertet werden. Analog zu den Forderungen im 15. Kinder- und Jugendbericht steht daher zukünftig die Frage aus, wie die Ganztagschule

kind- und jugendgerechter ausgestaltet werden kann und welchen Beitrag hierbei auch die Kinder- und Jugendhilfeträger als Expertinnen für die Lebenslagen von Jugendlichen in das System Ganztagschule einzubringen vermögen (vgl. BMFSFJ 2017).

3.2 Personalpolitik der Träger – Standards und Arbeitsbedingungen

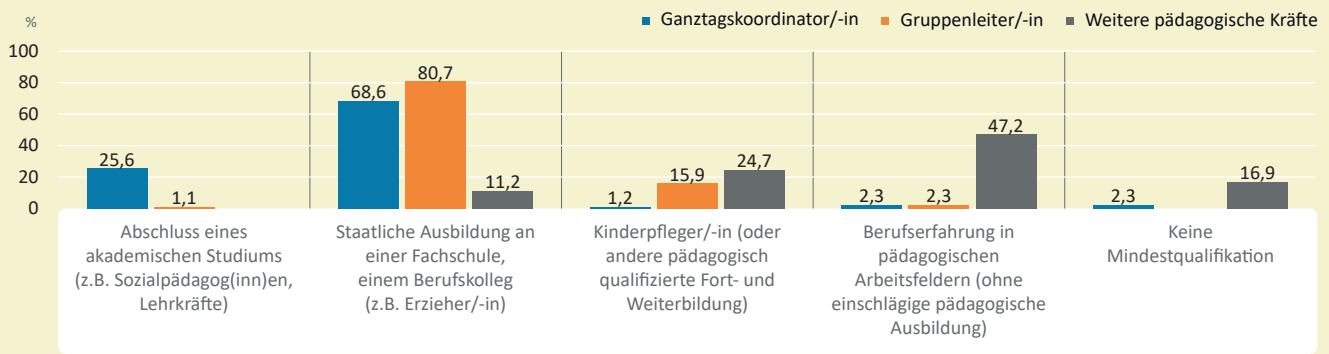
3.2.1 Trägerinterne Standards und Personalentwicklungsmaßnahmen

Die Beschäftigung von pädagogisch tätigem Personal für den offenen Ganztag sowie die damit verbundene Dienst- und Fachaufsicht gehört zu den zentralen Aufgaben der Träger im Rahmen der Ganztagschule. Dabei soll sich die Qualifikation des Personals laut Runderlass nach den Förder- und Betreuungsbedarfen der Kinder richten (vgl. MSW NRW 2010). Darüber hinaus formulieren die Träger häufig eigene Personalstandards, z.B. mit Blick auf die geforderten Mindestqualifikationen. Im Rahmen der Trägerbefragung zeigt sich, dass die Träger sowohl für die Ganztagskoordination als auch für die Gruppenleitung und weitere pädagogisch tätige Kräfte entsprechende Standards formuliert haben (vgl. Abb. 3.1). Erwartungsgemäß steigt mit dem Anforderungsprofil der Stelle auch der Anspruch der Träger an die Qualifikation des Personals: So fordern zwei Drittel der Träger für die Aufgabe der **Ganztagskoordination** mindestens den Abschluss einer staatlich anerkannten Ausbildung (z.B. Erzieher-in) und ein weiteres Viertel sogar einen akademischen Abschluss (z.B. Sozialpädagoge/Sozialpädagogin). Für die Aufgabe einer **Gruppenleitung** gaben über 80% der Träger ebenfalls als Mindestqualifikation eine staatlich anerkannte Ausbildung an. Für rund 16% der Träger reicht aber auch eine geringere pädagogische Qualifikation aus (z.B. Kinderpfleger-in). Für die übrigen **pädagogischen Kräfte** genügt es für die Mehrheit der Träger, wenn die Personen Berufserfahrung in pädagogischen Arbeitsfeldern mitbringen. Zusammengefasst erwartet nur noch rund ein Drittel der Träger für die Aufgaben der weiteren pädagogischen Kräfte eine einschlägig pädagogische Ausbildung. Im Positionspapier der LAG FW NRW wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass auch oder besonders diese Kräfte durch geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote auf ihre Arbeit in Ganztagschulen vorbereitet und (weiter-)qualifiziert werden müssen (vgl. LAG FW NRW 2017).

Über die Formulierung von Mindestqualifikationen hinaus bieten die Träger seit vielen Jahren unterschiedliche Maßnahmen zur Personal- und Qualitätsentwicklung im Kontext der Ganztagschule an (vgl. Börner u.a. 2012). So bieten nahezu alle befragten Träger auch im Schuljahr 2017/18 Unterstützungsleistungen wie z.B. Fortbildung oder Fachberatung für ihr Personal im Ganztagsbetrieb an (97%), und ebenso viele informieren sich regelmäßig über die Anliegen und Probleme in den Ganztagschulen (96%). Zudem werden mit dem Trägerpersonal gemeinsam Qualitätsgrundsätze und

24| Hier sind nicht vereinzelte Angebote gemeint, sondern eine Trägerschaft, die mit der Trägerschaft für die OGS im Primarbereich vergleichbar wäre.

ABB. 3.1 | MINDESTQUALIFIKATION FÜR DAS PERSONAL IM GANZTAGSBETRIEB (Trägerangaben; in %)



Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung

n = 90

-ziele vereinbart (90%) oder Arbeitskreise zur qualitativen Weiterentwicklung der OGS organisiert (89%). Ebenfalls verfügen 9 von 10 Trägern über ein trägerinternes Leitbild, das auch für die Arbeit in den Ganztagschulen relevant ist (89%). Inwieweit diese Maßnahmen auch tatsächlich eine Wirkung auf die Qualitätsentwicklung in der OGS entfalten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Jedoch führen knapp zwei Drittel der Träger Verfahren zur Überprüfung der Arbeit in den Ganztagschulen durch (z.B. über Befragungen oder Evaluation), sodass zumindest von einer trägerinternen Qualitätsanalyse auszugehen ist. Mit Blick auf das Personalmanagement der Träger bleibt festzuhalten, dass 89% die Vergütung der Mitarbeiter/-innen einheitlich geregelt und 65% der Träger einen allgemeingültigen Betreuungsschlüssel festgesetzt haben.

Bei der Beschreibung des Betreuungsschlüssels, den die Träger als eigenen Qualitätsstandard für sich formuliert haben, zeichnen sich allerdings große Unterschiede ab: Durchschnittlich sind in einer Gruppe von 25,3 Kindern²⁵ 2,1 Personen²⁶ mit 39,7 Wochenstunden²⁷ beschäftigt. Wie unterschiedlich die Betreuungsschlüssel tatsächlich ausfallen, verrät die Angabe wie viele Kinder sich eine Personalkraft (z.B. eine/-n Erzieher/-in) teilen müssen. Durchschnittlich ist nach Angaben der Träger eine Personalkraft für 13 Kinder zuständig. Die Spannweite reicht hierbei jedoch von 5 bis 27 Kindern. Da in dieser Berechnung weder die Wochenstunden des Personals noch die Betreuungsstunden der Schüler/-innen Berücksichtigung finden, sind diese Relationswerte jedoch lediglich als Anhaltspunkt zu verstehen. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Betreuungsschlüssel je nach Voraussetzung und Rahmenbedingungen in den Kommunen und Ganztagschulen variieren. 31% der Träger haben unterschiedliche Betreuungsschlüssel (z.B. für einzelne Gruppen bzw. Ganztagschulen) festgelegt. Mit Blick auf die Kooperationsverhandlungen mit den Kommunen gaben drei Viertel der Träger von OGS an, dass der trägereigene Betreuungsschlüssel in allen (50%) bzw. zumindest in einigen Kommunen (26%) eingehalten wird.

Trotz der relativ hohen Anzahl an Trägern, die ihre internen Betreuungsschlüssel in der Praxis realisieren können, fordern die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in ihrem Positionspapier, analog zu den Regelungen des Kinderbildungsgesetzes NRW, für die OGS ein Fachkräftegebot sowie einen verbindlich festgelegten Personalschlüssel pro Gruppe. Dazu bedarf es aus ihrer Sicht außerdem einer konkreten Definition des Begriffs „Gruppe“ im Runderlass (vgl. LAG FW NRW 2017).

Wenngleich die gesetzliche Verankerung solcher Qualitätsstandards noch aussteht, ist es zu begrüßen, dass die Träger auch eigene, interne Qualitätsstandards festlegen. Es ist davon auszugehen, dass die von den Trägern festgelegten Mindestqualifikationen, Betreuungsschlüssel sowie internen Personalentwicklungsmaßnahmen (z.B. Fortbildung) nicht nur die Arbeitssituationen der Fachkräfte, sondern letztendlich auch die Qualität der Bildungsprozesse für die Kinder im offenen Ganztag verbessern.

3.2.2 Einschätzungen zu den Arbeitsbedingungen in den OGS

Neben den trägerinternen Standards spielen die Beschäftigungsbedingungen in den OGS eine maßgebliche Rolle dabei, wie gut die Fachkräfte ihrem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag in der Ganztagschule nachkommen können (vgl. Altermann u.a. 2016). Deshalb soll im Folgenden der Fokus auf die Arbeitssituation in den OGS aus Sicht der Träger, aber auch aus Sicht der Fachkräfte selbst gerichtet werden. Insbesondere die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen und die Kooperationstätigkeiten der Fachkräfte stehen nachfolgend im Mittelpunkt.

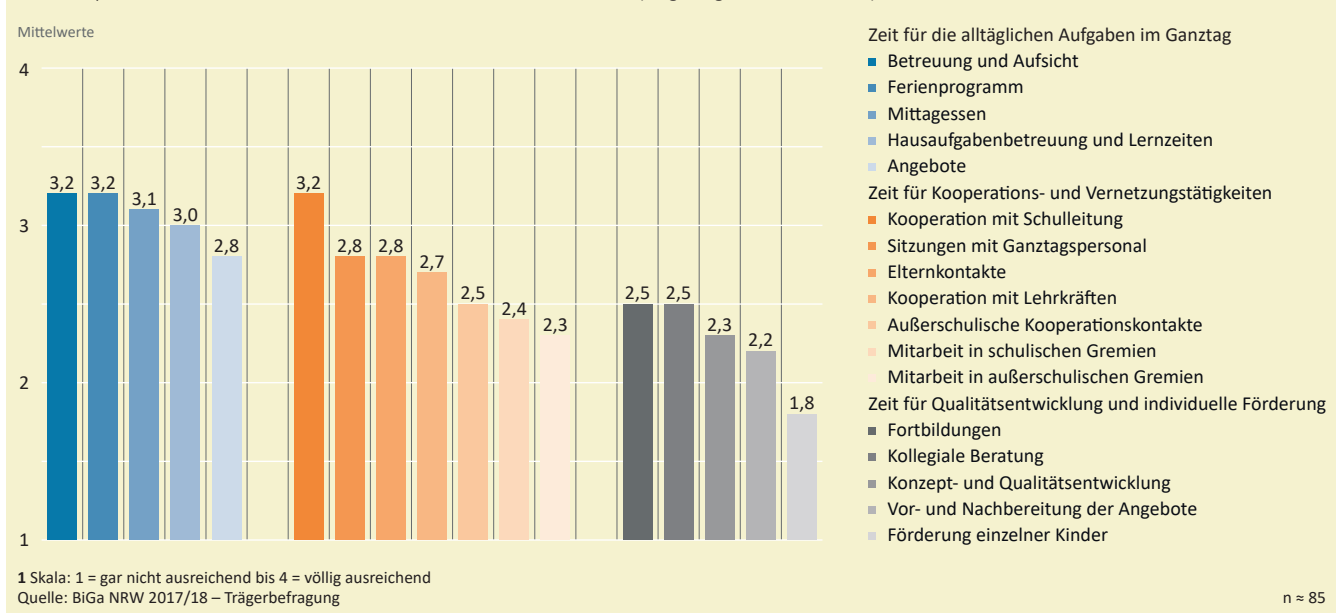
3.2.2.1 Zeitressourcen des Trägerpersonals

Hinsichtlich der Zeitressourcen der Fachkräfte wurden die Träger befragt, wie sie die zur Verfügung stehende Zeit ihres Personals für die Aktivitäten im Ganztag bewerten (vgl. Abb. 3.2). Dabei ist zu beachten, dass die Trägervertreter/-innen an dieser Stelle einen Gesamteindruck „von außen“ wiedergeben, sich dafür wiederum auf Eindrücke von Fachkräften aus unterschiedlichen OGS stützen.

25| Die Standardabweichungen machen die Spannweite der Trägerangaben deutlich. Durchschnittlich weicht die Gruppengröße um bis zu vier Kinder ab (SD = 3,960).

26| Durchschnittlich weicht die Personenanzahl um 0,6 Personen ab (SD = 0,606).

27| Die Wochenstundenzahl variiert um 4,7 Wochenstunden (SD = 4,693).

ABB. 3.2 | BEWERTUNG DER ZEITRESSOURCEN DES TRÄGERPERSONALS (Trägerangaben; Mittelwerte)¹

Mit Blick auf die Einschätzungen der Träger zeigt sich, dass diese die Zeitressourcen für die verschiedenen (Aufgaben-) Bereiche des Ganztags sehr unterschiedlich bewerten. So werden von ihnen die Zeitressourcen für alltägliche Kernaufgaben der Fachkräfte im außerunterrichtlichen Bereich, wie z.B. die Betreuung und Aufsicht, das Mittagessen, die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung sowie weitere Angebote und das Ferienprogramm als eher ausreichend angesehen. Die für Kooperationsaktivitäten zur Verfügung stehende Zeit erfährt von den Trägervertreter(inne)n allerdings eine ambivalente Bewertung: Während Kooperationskontakte mit den Schulleitungen, den Lehr- und Fachkräften, den Eltern und den außerschulischen Kooperationspartnern durchschnittlich noch knapp im Zeitbudget des Trägerpersonals liegen, scheint für die Mitarbeit in schulischen und außerschulischen Gremien eher wenig Zeit übrig zu sein. Noch kritischer fallen die Einschätzungen der Träger zu den Zeitressourcen für Qualitätsentwicklung und individuelle Förderung der Kinder aus: Die Zeit für Vor- und Nachbereitung von Angeboten sowie für Konzeptions- und Qualitätsentwicklung wird eher als nicht mehr ausreichend angesehen. Am schlechtesten schneidet mit Blick auf alle aufgeführten Aktivitäten die Bewertung der Zeitressourcen für die Förderung einzelner Kinder ab. Ein bedenkliches Ergebnis vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die individuelle Förderung von Kindern ein zentrales Ziel aller Schulen in NRW, aber insbesondere auch im offenen Ganztag darstellt.

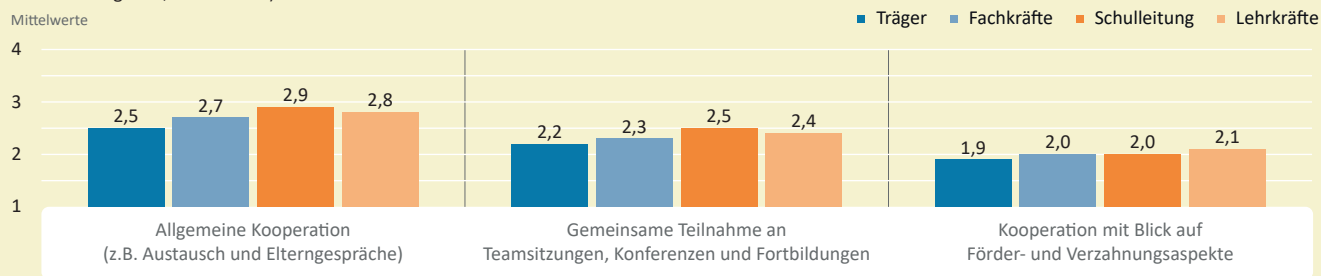
Abschließend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Bewertung der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen für Teilaufgaben der Fachkräfte durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. So spielen trägerinterne Ansprüche und Grundsätze mit Blick auf die Gestaltung des offenen Ganztags ebenso eine Rolle wie die personelle und finanzielle Ausstattung der OGS sowie Merkmale der Schülerschaft (z.B. aufgrund der sozialräumlichen Lage der Ganztagschule). Dennoch müssen die kritischen Bewertungen der Träger vor allem mit Blick auf die Zeitressourcen für

Qualitätsentwicklung und Förderaspekte im Ganztag ernst genommen und bei zukünftigen Planungen von Zeitbudgets und Personalbedarfen bzw. letztlich bei der finanziellen Ausstattung der Träger berücksichtigt werden.

3.2.2.2 Kooperationsaktivitäten mit Lehrkräften

Dass sich die Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften auch im Schuljahr 2017/18 immer noch auf einem eher niedrigen Niveau bewegen, konnte bereits im Kapitel 2.5 sowie in vergangenen Erhebungen der BiGa NRW gezeigt werden (vgl. Börner u.a. 2012; Altermann u.a. 2016). Werden ergänzend zu den Angaben der Leitungen (vgl. Kap. 2.5) die Einschätzungen der Träger sowie der Lehr- und Fachkräfte herangezogen, verschärft sich dieses Bild (vgl. Abb. 3.3). Deutlich wird, dass die Träger sowie die Lehr- und Fachkräfte die Kooperationsaktivitäten tendenziell noch kritischer bewerten als die Schulleitungen. Dies unterstreicht das Ergebnis, dass sich die Lehr- und Fachkräftekooperation vor allem auf einen regelmäßigen Austausch sowie gemeinsame Elterngespräche beschränkt und die inhaltliche bzw. strukturell-konzeptionelle Verzahnung der Aktivitäten eher ausbleibt. Folglich verwundert es nicht, dass über die fehlende inhaltliche Kooperation hinaus auch insgesamt die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich von den Lehr- und Fachkräften als nicht sehr ausgeprägt eingeschätzt wird. Die nahezu deckungsgleichen Antwortmuster der Lehr- und Fachkräfte zeigen zwar, dass beide Ganztagsbereiche dasselbe Leitbild verfolgen (MW jeweils 3,1; Skala 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu), die Verzahnung der Bereiche aber eher gering bzw. einseitig ausgeprägt ist. Das heißt, wenn zwischen den Ganztagsbereichen Bezüge hergestellt werden, dann in der Regel über Themen, die aus dem Unterricht in den außerunterrichtlichen Bereich hineinwirken (MW jeweils 2,5). Umgekehrt liefert der außerunterrichtliche Bereich jedoch selten Impulse für den Unterricht (Lehrkräfte MW = 2,3 und Fachkräfte MW = 2,2). Da Verzahnungsaktivitäten nur über eine inhaltlich-konzeptionelle Kooperation von Lehr- und Fachkräften

ABB. 3.3 | KOOPERATIONSAKTIVITÄTEN ZWISCHEN LEHR- UND FACHKRÄFTEN IN DER PRIMARSTUFE (Trägerangaben, Leitungsangaben, Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



¹ Skala: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung, Leitungsbefragung, Lehr- und Fachkräftebefragung

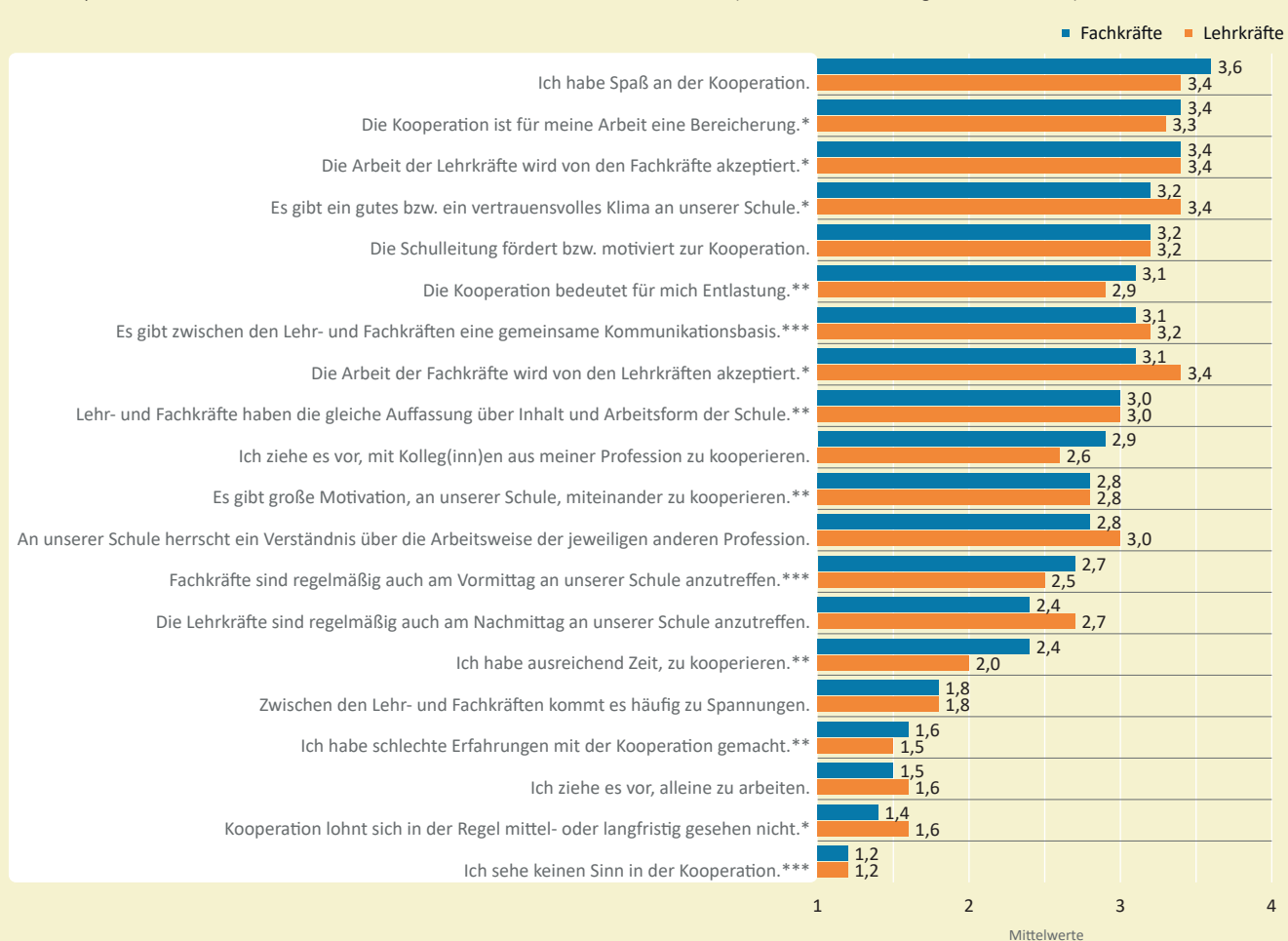
T: n ≈ 95; SL: n ≈ 430; FK: n ≈ 140; LK: n ≈ 180

erfolgen kann, die weit über gegenseitigen Austausch und gemeinsame Elterngespräche hinausgeht, bleibt dies nach wie vor ein Entwicklungsthema im offenen Ganzttag.

Um zu ergründen warum der Kooperationsstand in einigen Teilbereichen gering(er) ausfällt, wurden die Lehr- und Fachkräfte zu ihrer persönlichen Haltung sowie zum Schulklima bzw. zur Schulkultur befragt (vgl. Abb. 3.4). Hierbei zeigt sich, dass sowohl die Lehr- als auch die Fachkräfte eine positive Haltung zu Kooperationen einnehmen oder entwickelt haben (z.B. Spaß an der Kooperation, Motivation

zusammenzuarbeiten). Ebenfalls vorhanden ist eine gegenseitige hohe Akzeptanz bzw. Wissen über die jeweils andere Profession. Aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte motiviert auch die Schulleitung zur Kooperation. Nicht zuletzt empfinden die Lehr- und Fachkräfte gleichermaßen die Kooperation als Entlastung bzw. Bereicherung für die eigene Arbeit. Kritische Einschätzungen werden jedoch hinsichtlich der Zeitressourcen deutlich. Ähnlich wie die Trägervertreter/-innen (vgl. Kap. 3.2.2.1), sind auch die Lehr- und Fachkräfte der Meinung, dass ihnen nicht genügend Zeit für die Ausgestaltung und Pflege von Kooperationen zur Verfügung steht (MW =

ABB. 3.4 | EINSCHÄTZUNGEN ZUR LEHR- UND FACHKRÄFTEKOOPERATION IN DER OGS (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

¹ Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe

Lehrkräfte n ≈ 220

Fachkräfte n ≈ 160

2,0 bzw. 2,4). Alles in allem sind die Lehr- und Fachkräfte jedoch, trotz der aufgeführten zeitlichen Schwierigkeiten, mit der Zusammenarbeit insgesamt eher zufrieden (MW = 3,1 bzw. 3,4; Skala: 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden).

3.3 Spannungsfelder der OGS-Trägerschaft

3.3.1 Fachkräftemangel als bleibende Herausforderung

Der wachsende Fachkräftebedarf resultiert besonders aus den steigenden familiären Bedarfen und dem Ausbau der Angebote in den einzelnen Handlungsfeldern (vgl. Sieg 2018). Dies betrifft auch die offenen Ganztagschulen im Primarbereich. Erschwerend kommen die als unattraktiv empfundenen Arbeitsbedingungen in der OGS hinzu (vgl. Börner u.a. 2013). Es gaben mehr als die Hälfte der Trägervertreter/-innen an (57%), im Schuljahr 2016/17 für vakante Stellen keine passenden Bewerber/-innen gefunden zu haben, sodass die Stellen für mindestens drei Monate unbesetzt blieben. Die Träger gaben insgesamt 194 unbesetzte Stellen an, davon 70% für Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung und 30% für Kräfte ohne pädagogische Ausbildung. Nur ein knappes Drittel der Träger (29%) konnte alle offenen Stellen fristgerecht besetzen. Die Problematik bei der Akquise geeigneten Personals begründen die Träger vor allem mit einem eingeschränkten Bewerberpotenzial (quantitative Dimension) sowie mit unzureichenden Passungsverhältnissen aufgrund fehlender Qualifikationen oder unzureichender Kompetenzprofile (qualitative Dimension) (vgl. Tab. 3.3). Der Fachkräftemangel kann auch als zentrale Erklärung für die geschilderten zeitlichen Engpässe des Trägerpersonals herangezogen werden. Für die Träger ist der Fachkräftemangel eine Herausforderung, die sie aus eigenem Vermögen nicht bewältigen können. Hier bedarf es einer konzertierten Herangehensweise der öffentlichen Hand, der Ausbildungssysteme sowie zivilgesellschaftlicher Akteure, wie der Freien Wohlfahrtspflege, um Ausbildungskapazitäten zu erhöhen, Ausbildungsgänge zu modernisieren und die Attraktivität des Arbeitsplatzes Ganztagschule durch adäquate Beschäftigungsverhältnisse zu verbessern.

TAB. 3.3 | GRÜNDE FÜR DIE SCHWIERIGKEITEN BEI DER STELLENBESETZUNG (Trägerangaben; Mittelwerte)¹

Zu wenige Bewerber/-innen	3,5
Unzureichende berufliche Qualifikation der Bewerber/-innen	3,4
Eine der Qualifikation entsprechende Entlohnung der Bewerber/-innen war nicht möglich.	2,4
Die Arbeitsbedingungen entsprachen nicht den Vorstellungen der Bewerber/-innen (z.B. Arbeitszeiten, Überstunden, eigene Handlungsspielräume, Befristung).	2,4
Sonstige Schwierigkeiten	2,2
Zu hohe Lohn-/Gehaltsvorstellungen der Bewerber/-innen	2,1
Die Arbeitsinhalte entsprachen nicht den Vorstellungen der Bewerber/-innen.	1,6

¹ Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu
Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung

n ≈ 60

TAB. 3.4 | KONSEQUENZEN AUS DER FINANZIELLEN AUSSTATTUNG IN DEN LETZTEN DREI JAHREN (Trägerangaben; in %)

Wir mussten Personal mit geringerem Wochenstundenumfang beschäftigen.	46,4
Wir konnten nicht die Anzahl an Personal einstellen, die wir eigentlich benötigen.	43,6
Wir konnten nicht genügend Personen mit ausreichender Qualifikation einstellen.	40,0
Wir können die von uns gesetzten Qualitätsstandards nicht einhalten.	33,6
Wir mussten die Sach- und Overheadkosten reduzieren.	24,5
Wir mussten Angebote reduzieren bzw. streichen (z.B. Ferienangebote, Frühbetreuung vor 8:00 Uhr).	20,0
Wir können unserem Personal keine bzw. unzureichende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ermöglichen.	18,2
Wir mussten den bestehenden Personalstamm reduzieren.	14,5
Wir haben Schulden aufgebaut.	9,1
Wir haben uns an mindestens einer OGS aus dem Trägergeschäft zurückgezogen.	3,6
Für uns haben sich daraus keine Konsequenzen ergeben.	1,8

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung

n ≈ 110

3.3.2 Räumliche Ausstattung

Ein weiteres relevantes Entwicklungsthema ist die räumliche Ausstattung in den Ganztagschulen. Hier werden auf einer vierstufigen Skala (1 = gar nicht ausreichend bis 4 = völlig ausreichend) nur das Außengelände (MW = 3,3) der Ganztagschule sowie die Räume für Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung (MW = 3,1) als eher ausreichend bewertet. Als gerade noch positiv werden die Arbeitsräume für die Lehrkräfte (MW = 2,7), die Räume für Bewegung, Spiel und Sport (MW = 2,6) und die Mensa (MW = 2,5) eingestuft. Als eher nicht ausreichend werden die Aufenthaltsräume (MW = 2,4), die Funktionsräume (z.B. Werkraum; MW = 2,4), die Arbeitsräume für Fachkräfte (MW = 2,3) und die Ruhe- und Entspannungsräume (MW = 2,0) empfunden. Diese eher durchwachsenen Ergebnisse gehen konform mit den Forderungen der LAG FW NRW, die in ihrem Positionspapier u.a. eine Ausweitung der Mensa, der Funktionsräume sowie der Arbeitsräume für Lehr- und Fachkräfte einfordert. Adäquate Arbeitsräume sind aus Sicht der LAG FW NRW unerlässlich um beispielsweise Vor- und Nachbereitungsarbeiten, gemeinsame Dienstbesprechungen oder Elterngespräche durchführen zu können (vgl. LAG FW 2017). Weiterhin wird ein verbindliches Raumkonzept eingefordert, das nach Möglichkeit alle Räume der Schule einbezieht und sowohl die Arbeit im Klassen bzw. Gruppenverbund als auch die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht (vgl. ebd.). Die Frage, ob an der Ganztagschule das gesamte Schulgebäude auch für den außerunterrichtlichen Bereich des Ganztags zur Verfügung steht, konnten 39% der Träger bejahen. Eine Mehrheit der Träger (55%) gab an, dass sie neben den Räumen für den Ganztag weitere ausgewählte Räume (z.B. Klassenraum) nutzen können. Nur 9% der Träger arbeiten ausschließlich in den für den Ganztag vorgesehenen Räumlichkeiten. Mit Blick auf die Realisierung einer inklusiven Schule stimmt der Befund nachdenklich, dass gerade mal ein Viertel der Träger

TAB. 3.5 | PERSPEKTIVISCHE ENTWICKLUNGEN DER TRÄGER IN DEN NÄCHSTEN DREI JAHREN (Trägerangaben; in %)

	Wird reduziert	Bleibt unverändert	Wird ausgebaut
Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen im Ganzttag	3,1	18,8	78,1
Stärkung unseres Profils und unserer Interessen in der Zusammenarbeit mit den Ganztagschulen	2,2	35,5	62,4
Verknüpfung mit weiteren Arbeitsfeldern unseres Trägers	1,1	48,9	50,0
Ausbau des rhythmisierten Ganztagsbetriebs	7,7	43,6	48,7
Zusammenarbeit mit weiteren Organisationen/Einrichtungen	0,0	52,2	47,8
Zusammenarbeit mit Familienzentren	2,6	66,7	30,8
Anzahl von AGs/Kursen im Ganzttag, die durch externe Kooperationspartner durchgeführt werden	18,4	51,5	30,1
Anzahl von AGs/Kursen im Ganzttag, die von uns als Träger durchgeführt werden	8,7	62,1	29,1
Erweiterte Öffnungszeiten	4,4	72,2	23,3
Anzahl der Trägerschaften	6,9	75,9	17,2

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Trägerbefragung

n = 90

(27%) bestätigen konnte, dass die Räume der Schule barrierefrei sind. Nicht zuletzt durch steigende Teilnahmequoten und den bevorstehenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung wird es daher zukünftig nötig sein, die räumliche Situation an den Ganztagschulen (wieder stärker) in den Fokus zu nehmen und entsprechend der vorhandenen (auch inklusiven) Bedarfe auszubauen.

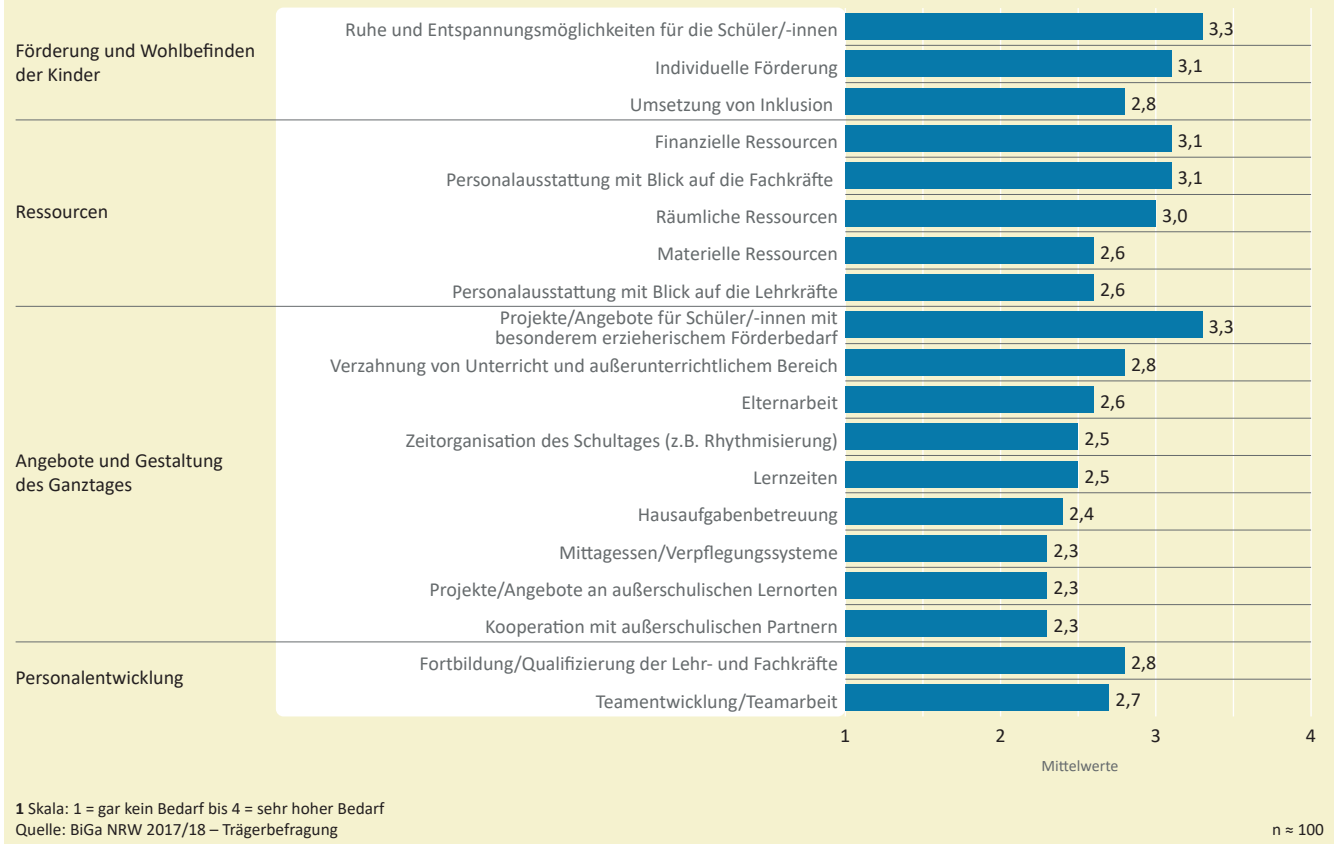
3.3.3 Finanzielle Ausstattung und daraus resultierende Konsequenzen

Ein seit Jahren bedeutungsvolles Thema stellt die finanzielle Ausstattung der Ganztagschulen dar. Seitens der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in NRW wird zwar die Erhöhung der Pauschalen im Jahr 2015 und die dynamische jährliche Anhebung der pauschalen Festbeträge ab 2016 als wichtiger Schritt zur Sicherung der bestehenden Angebote gesehen, jedoch wird gleichzeitig kritisiert, dass dies weder die Tarifsteigerungen der letzten Jahre auffängt noch die stetig gewachsene strukturelle Unterfinanzierung der OGS ausgleicht (vgl. LAG FW NRW 2017). Die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind vielfältig. So wird z.B. davon berichtet, dass Träger aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen ihr fachlich qualifiziertes und tariflich entlohntes Personal nicht adäquat finanzieren und langfristig halten können (vgl. ebd.) oder sich als Ultima Ratio aus dem Trärgeschäft zurückziehen (vgl. Segin 2017). Im Rahmen der BiGa NRW bestätigen die befragten Träger für das Schuljahr 2017/18, dass die finanzielle Ausstattung der OGS als eher nicht ausreichend empfunden wird (MW = 2,1; Skala 1 = gar nicht ausreichend bis 4 = völlig ausreichend). Hinsichtlich der Frage, welche Konsequenzen die Träger in den letzten drei Jahren aus der als unzureichend empfundenen finanziellen Ausstattung gezogen haben, rangieren auf den ersten Plätzen vor allem Anpassungen beim Personal (vgl. Tab 3.4). Vier von zehn Trägern konnten in den letzten drei Jahren nicht die gewünschte Anzahl an Personal mit passender Qualifikation einstellen (40%). 46% sahen sich gezwungen, Personal mit geringerem Wochenstundenumfang zu beschäftigen. In der Folge konnten zwei Drittel der Träger nach eigenen Angaben die von ihnen gesetzten Qualitätsstandards nicht einhalten (34%). Weitere Konsequenzen, die die Träger aus

der unzureichenden Finanzierung gezogen haben, waren die Kürzung oder Straffung von Sach- und Overheadkosten (25%) oder die Reduzierung der Angebotspalette, wie Ferienprogramme oder Frühbetreuung (20%). Deutlich seltener wurden Konsequenzen mit Blick auf den bestehenden Personalstamm gezogen, indem beispielsweise keine Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mehr angeboten werden konnten (18%) oder der bestehende Personalstamm verkleinert werden musste (15%). Der Rückzug aus dem Trärgeschäft war für die wenigstens Träger eine Option (4%) und ist daher bislang offenbar eher eine Seltenheit. Erwähnenswert ist an dieser Stelle jedoch auch, dass 9% der Träger angaben, Schulden aufgebaut zu haben. Ein Viertel der Träger begründete dies mit der Finanzierung des Mittagessens (26%) und weitere 5% mit sonstigen Gründen, z.B. noch ausstehenden Zahlungen von Elternbeiträgen.

3.3.4 Perspektivische Entwicklungen und Handlungsbedarfe

Mit Blick auf die kommenden drei Jahre sehen die Träger ihre Aktivitäten in vielen Bereichen rund um den offenen Ganzttag unverändert (vgl. Tab. 3.5). So wollen drei Viertel der Träger die Anzahl der Trägerschaften nicht verändern (76%) und auch die Öffnungszeiten im Ganzttag unangetastet lassen (72%). Ausbau- bzw. Entwicklungsabsichten zeigen sich jedoch hinsichtlich der Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen im Ganzttag (78%). Darüber hinaus möchten knapp zwei Drittel der Träger ihr Profil und ihre Interessen in der Zusammenarbeit mit den Ganztagschulen stärken (62%). Dies kann positiv als weiterer Professionalisierungsschritt der Träger interpretiert werden. Gleichzeitig kann dies aber auch als Hinweis gedeutet werden, dass sich einige Träger in der Kooperation mit der Ganztagschule noch in einer untergeordneten Rolle sehen und sich nicht als gleichwertiger Partner fühlen. Weitere grundlegende Entwicklungen, wie die Zusammenarbeit mit Familienzentren oder einen weiteren Ausbau von AGs und Kursen im Ganzttag, werden nur von einem knappen Drittel der befragten Träger angestrebt.

ABB. 3.5 | HANDLUNGSBEDARFE AN DEN GANZTAGSSCHULEN AUS SICHT DER TRÄGER (Trägerangaben; Mittelwerte)¹

Analog zu früheren Befunden der BiGa NRW (vgl. Börner u.a. 2014) sehen die Träger nach wie vor die größten Handlungsbedarfe mit Blick auf die Ganztagschulen (vgl. Abb. 3.5) neben der Verbesserung der finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen (MW = 3,0 bzw. 3,1) vor allem in dem Ausbau von Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen (MW = 3,3) und einer besseren Umsetzung der individuellen Förderung (MW = 3,1). Darüber hinaus gaben die Träger erneut Handlungsbedarfe mit Blick auf die Angebote und Projekte für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf an (MW = 3,3).

3.4 Resümee

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich die Trägerschaften der Ganztagschulen unter zum Teil schwierigen Bedingungen gestalten. Dabei haben sich im Laufe der vergangenen Jahre die Trägerschaften nicht nur ausgeweitet, sondern sind auch durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen anspruchsvoller geworden. Die Träger schildern in diesem Zusammenhang, dass sich dies personell und zielgruppenspezifisch auswirkt und bildungsbezogene Themen für die Trägerorganisation zunehmend in den Vordergrund rücken. Gleichzeitig kritisieren sie, dass die Anforderungen im Ganztage, bedingt durch die begrenzte finanzielle Ausstattung der Ganztagschulen sowie dem verbreiteten Fachkräftemangel, weder personell noch zeitlich umfassend aufgefangen werden können. So machen sich

aus Sicht der Träger vor allem Defizite bei den vertiefenden Kooperationstätigkeiten zwischen Lehr- und Fachkräften und bei der individuellen Förderung der Kinder bemerkbar. Letztendlich können dadurch den Kindern nicht die erweiterten Bildungsmöglichkeiten geboten werden, die mit der multiprofessionellen Ganztagschule verbunden werden, wie z.B. erweiterte Lernmöglichkeiten durch die Verbindung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsettings oder eine bessere Verzahnung von Unterricht und dem außerunterrichtlichen Bereich. Mehr Personal bzw. mehr Zeit für Kooperation ist hierfür eine ebenso wichtige Voraussetzung wie das partnerschaftliche Zusammenarbeiten von Ganztagschule und Jugendhilfe(-träger). Um die multiprofessionelle Gestaltung von Ganztagschulen besser realisieren zu können, empfiehlt der 15. Kinder- und Jugendbericht, dass sowohl die Ganztagschule als auch die Jugendhilfe ihre Funktionen, ihre Rollen und Erwartungen schärfen sowie ihre pädagogischen Möglichkeiten zur Förderung vielschichtiger Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche ausschöpfen müssen (vgl. BMFSFJ 2017). In dem Zusammenhang ist es positiv zu sehen, dass sich die Mehrheit der Träger perspektivisch vorgenommen hat, ihr Profil und ihre Interessen in der Zusammenarbeit mit der Ganztagschule zu stärken. Gleichzeitig gilt es die Rahmenbedingungen der Ganztagschulen zu optimieren und die von den Trägern deutlich geforderte bessere Ressourcenausstattung der Ganztagschule sowie die Formulierung von gesetzlich verankerten (Mindest-) Standards weiter voranzubringen.

4. Kommunale Strategien im Umgang mit aktuellen ganztagsbezogenen Herausforderungen

Die Kommunen in Nordrhein-Westfalen stehen in ihrer Rolle als wichtige Steuerungsinstanz bei der Gestaltung der offenen Ganztagschule (OGS) gegenwärtig vor einer Reihe aktueller Herausforderungen.

Hierzu zählt vor allem die Verwirklichung eines bundesweiten Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ab 2025, wie er im Koalitionsvertrag der regierungstragenden Parteien verankert wurde (vgl. Kap. 1). Für die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs sind diverse rechtliche und finanzielle Umsetzungsschritte notwendig (vgl. auch Münder 2017). So müssen die Kommunen zunächst Erkenntnisse über die Varianz des Elternwunsches nach Betreuung in Form eines Ganztagsplatzes für Grundschulkindern gewinnen, um anschließend ein bedarfsgerechtes Angebot zu schaffen.²⁸ Dieser Prozess ist für die kommunalen Fachbereiche Schule und Jugend mit einigen weiteren Unwägbarkeiten verbunden. So bleibt abzuwarten, ob sich mit dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz auch der Betreuungsbedarf der Eltern erhöhen wird – ein vergleichbarer Prozess hatte sich in der Kindertagesbetreuung gezeigt (vgl. Alt u.a. 2017). Mit einem erhöhten Betreuungsbedarf gehen weitere Herausforderungen einher, die sich nicht allein auf die Bereitstellung von Plätzen beschränken, wie z.B. fehlende Räumlichkeiten und ein erhöhter Personalbedarf in der Kinder- und Jugendhilfe. Vor diesem Hintergrund werden vor allem Personalschlüssel und Personalrekrutierung für die Ganztagsbetreuung von Bedeutung sein. Weiterhin sieht der Koalitionsvertrag die Verankerung des Rechtsanspruchs im Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) vor. Ob sich hierdurch die kommunalen Zuständigkeiten für die OGS von den Schulverwaltungsämtern evtl. stärker in Richtung Jugendämter verschieben, bleibt abzuwarten.

Die Qualitätsentwicklung der OGS stellt zwar eine langfristige Aufgabe für die Kommunen dar, auch sie hat jedoch dadurch neuen Auftrieb bekommen, dass von den Trägern und dem Land NRW die Anforderungen hieran konkretisiert wurden; so wurden die Forderungen der Träger nach gesetzlich geregelten Mindeststandards beim Personal, bei Sachmitteln und der räumlichen Ausstattung der OGS lauter (vgl. Freie

Wohlfahrtspflege NRW 2016). Zugleich explizierte das Land NRW seine Rechtsauffassung, nach der für die öffentliche Jugendhilfe eine Verpflichtung besteht, gemeinsam mit allen Akteuren vor Ort, an der Qualitätsentwicklung für die offene Ganztagschule im Primarbereich mitzuwirken (vgl. Altermann u.a. 2016: 5).

Ebenfalls ein dauerhafter Handlungsbedarf für die kommunalen Fachbereiche Schule und Jugend ist durch die im § 7 des Kinder- und Jugendfördergesetzes NRW, im § 81 SGB VIII und im § 80 Schulgesetz NRW genannte Verpflichtung gegeben, Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung aufeinander abzustimmen. Inwieweit dies bislang in der Praxis umgesetzt wurde, bleibt empirisch zu prüfen.

Ziel der Untersuchung

Zur empirischen Untersuchung der kommunalen Strategien im Umgang mit aktuellen ganztagsbezogenen Herausforderungen wird bereits zum zweiten Mal im Rahmen der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW die Kommune als Steuerungsinstanz bei der Gestaltung der offenen Ganztagschule in den Blick genommen.²⁹ Im Fokus stehen dabei vor allem die Steuerungsmöglichkeiten der Kommunen bei der Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen sowie kommunale Strategien im Umgang mit der Verwirklichung des Rechtsanspruchs und der integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung.

Zunächst wird die Methodik der Kommunalbefragung mit dem Themenschwerpunkt „Kommunale Strategien im Umgang mit aktuellen ganztagsbezogenen Herausforderungen“ vorgestellt. In der Folge wird skizziert, wie die Kommunen an der Qualitätsentwicklung für die offene Ganztagschule im Primarbereich mitwirken (vgl. Kap. 4.2). Anschließend wird betrachtet, welchen gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen die kommunalen Fachbereiche in Hinblick auf das Thema OGS gegenüberstehen (vgl. Kap. 4.3).

28| Während das Land NRW ausdrücklich erklärt hat, dass es unter Beteiligung des Bundes langfristig den Rechtsanspruch auf einen OGS-Platz ermöglichen würde (vgl. MSB NRW 2018e), lehnt der deutsche Städte- und Gemeindebund einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul-/innen mit der Begründung ab, dass es den Kommunen hierfür an Grundstücken, Räumen, Fachpersonal und insbesondere finanziellen Ressourcen fehle (vgl. Deutscher Städte- und Gemeindebund 2017).

29| Im Gegensatz zur ersten Befragung wird der Blick ausschließlich auf offene Ganztagschulen (OGS) gerichtet.

TAB. 4.1 | RÜCKKLÄUFE DER ERHEBUNGSWELLE 2017/18 UND 2015/16 (Angaben absolut und in %)

Art der Verwaltungseinheit	Grundgesamtheit	Stichprobengröße (n)	Rücklauf 2017/18 (in %)	Rücklauf 2015/16 (in %)
Schulverwaltungsamt	391 ¹	174	44,5	24,7
Jugendamt	186	45	22,6	28,0
Gemeinsames Amt von Jugendhilfe und Schule	-	27	-	-

¹ In NRW gibt es insgesamt 396 Kommunen, fünf Kommunen haben aktuell keine offenen Ganztagschulen in der Primarstufe.
Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Befragung Kommunale Steuerung

Untersuchungsdesign

Methodisch wurde eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren gewählt. So wurde neben einer standardisierten Erhebung auch eine qualitative Studie in ausgewählten Kommunen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, um die kommunalen Vernetzungsstrukturen im Bereich ganztägiger Bildung und die Rolle der Kommune als Steuerungsakteur noch genauer nachzuzeichnen.

Methodik der quantitativen Studie

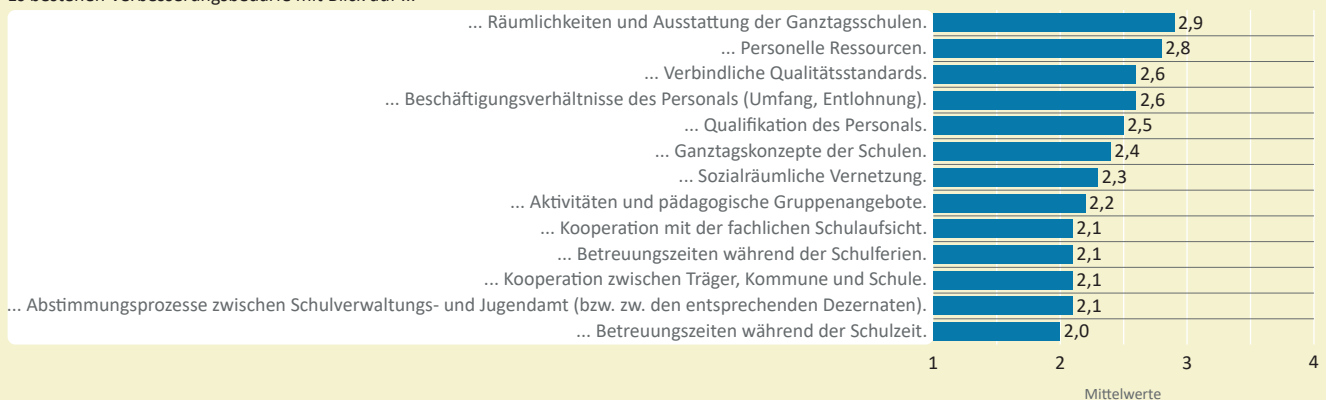
Ziel der standardisierten Untersuchung war es, mit Blick auf Ergebnisse aus 2015/16 (vgl. Altermann u.a. 2016), erneut aktuelle Fragestellungen, die die Steuerungsmöglichkeiten der Kommunen bei der Gestaltung der Ganztagschulen betreffen, in den Blick zu nehmen. Die Feldphase der standardisierten Online-Befragung lag zwischen Dezember 2017 und Februar 2018.³⁰ Der Rücklauf liegt mit 45% bei den Schulverwaltungsämtern deutlich höher und bei den Jugendämtern mit 23% etwas geringer als in der ersten Erhebungswelle (vgl. Tab. 4.1).³¹ Da die Sicht der Kommunen bei der Ergebnisdarstellung von Interesse war („die Verwaltung spricht mit einer Stimme“) und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen keine Trennung zwischen den Ämtern notwendig machten, wird in der Ergebnisdarstellung auf eine getrennte Darstellung verzichtet.

Methodik der qualitativen Studie

Ziel der qualitativen Untersuchung war es, die Rolle der Fachbereiche Schule und Jugend bei der Gestaltung des Ganztags zu identifizieren, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse zu rekonstruieren sowie Hinweise auf vorhandene und notwendige Rahmenbedingungen für das (Zusammen-)Wirken beider Fachämter im Bereich des Ganztags herauszuarbeiten. Das Thema der Qualität bzw. Qualitätsentwicklung nahm einen besonderen Stellenwert in der Untersuchung ein. Hierzu wurden im Zeitraum von Juli bis September 2017 in fünf Kommunen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews, sowohl mit Mitarbeitenden der Schulverwaltungsämter als auch der Jugendämter, durchgeführt. Die Auswahl der Kommunen erfolgte nach einem kontrastierenden Ansatz, dabei wurden vor allem strukturelle Merkmale als Auswahlkriterien herangezogen, u.a. die Kommunengröße, der Gemeindetyp und der Durchschnitt der Verwaltungseinheiten bzw. der Fachbereiche Schule und Jugend. Als Fallbeispiele dienten schließlich eine Großstadt mit mehr als 500.000 Einwohner(inne)n, eine kreisfreie Großstadt mit über 100.000 Einwohner(inne)n, jeweils eine große kreisangehörige Stadt mit einem eigenen Jugendamt und eine mit einem gemeinsamen Amt für Jugend und Schule sowie eine kreisangehörige Gemeinde

ABB. 4.1 | VERBESSERUNGSBEDARFE MIT BLICK AUF DIE QUALITÄT DES OFFENEN GANZTAGS IN DER KOMMUNE AUS SICHT DER VERWALTUNGSEINHEITEN (Angaben der Fachbereiche Schule und Jugend; Mittelwerte)¹

Es bestehen Verbesserungsbedarfe mit Blick auf ...



30] Die zuständigen Amts- oder Fachstellenleitungen der kommunalen Fachämter wurden dieses Mal direkt kontaktiert, da sich der in der ersten Erhebungswelle gewählte gebündelte Zugang über das Büro der (Ober-)Bürgermeisterin bzw. des (Ober-)Bürgermeisters in der Praxis nicht bewährt hatte.

31] Es wurden nur vollständig bearbeitete Fragebögen für die Analyse zugelassen, abgebrochene Fragebögen wurden aus der Stichprobe entfernt. Es gilt zu beachten, dass aus einer Kommune auch beide Ämter geantwortet haben können, deshalb ist die Zahl der in die Analyse eingegangenen Fragebögen nicht unbedingt mit der Anzahl der Kommunen gleichzusetzen.

unter 20.000 Einwohner(inne)n ohne eigenes Jugendamt. In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die Befunde der qualitativen Erhebung illustrierend eingesetzt.

4.1 Die Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Prozess

Die Mehrheit der kommunalen Fachbereiche Schule und Jugend zieht eine positive Bilanz hinsichtlich der Qualität des offenen Ganztags in ihrer Kommune: Insgesamt zeigen sich 53% der Befragten hiermit eher zufrieden und 41% sind sogar sehr zufrieden. Allerdings wird in den Interviews auch beschrieben, dass der kommunale Qualitätsentwicklungsprozess entgegen den Erwartungen der Ausführenden häufig sehr komplex, langwierig und im Grunde niemals abgeschlossen ist (kontinuierliche Prozessschleifen).

Verbesserungsbedarf mit Blick auf die Qualität des Offenen Ganztags in ihrer Kommune sehen die Befragten der zuständigen Fachbereiche vor allem bei den Räumlichkeiten und der Ausstattung der Ganztagschulen (MW = 2,9) (vgl. Abb. 4.1). Weiterhin bestehen aus Sicht der Fachbereiche Handlungsbedarfe beim Personal in der OGS, und zwar sowohl mit Blick auf die Anzahl (MW = 2,8) als auch auf die Beschäftigungsverhältnisse (MW = 2,6) und die Qualifikation des Personals (MW = 2,5).

Die Abstimmungsprozesse zwischen den Fachbereichen Schule und Jugend (MW = 2,1), aber auch die Kooperationen mit Trägern der Freien Wohlfahrtspflege und Schule (MW = 2,1) sowie mit der fachlichen Schulaufsicht (MW = 2,1) werden hingegen von den Befragten als Bereiche mit geringen Verbesserungsbedarfen ausgewiesen. Auch bei Betreuungszeiten der OGS sehen die Kommunen sowohl während der Schulzeit als auch während der Schulferien eher keinen Veränderungsbedarf.

Die kommunalen Fachbereiche nehmen demnach Handlungsbedarfe beim Personal und bei den Räumlichkeiten der OGS wahr, sind jedoch bei der Frage gespalten, wessen Aufgabe die Qualität der OGS eigentlich primär ist. Lediglich knapp die Hälfte (48%) der Befragten aus den Fachbereichen Schule und Jugend betrachten die Qualitätsentwicklung und -sicherung der OGS primär als eine kommunale Aufgabe. In den qualitativen Interviews wird diese Gespaltenheit ebenfalls deutlich: Wiederholt sehen die dort befragten Kommunen das Land in der Verantwortung, für eine verbindliche Qualität im Offenen Ganztag zu sorgen und konstatieren, dass auch die Träger die Festlegung einheitlicher Qualitätskriterien erwarten, wie folgendes Zitat zeigt:

Die Kommune würde sich ja wünschen, dass das Land eindeutige Richtlinien erlässt, auch was Schulraum angeht und dann eine Verpflichtung daraus entsteht. [...] Und deswegen tut sich auch ein Schulträger da schwer, für sich eigene Richtlinien zu erarbeiten, weil eigentlich erwartet er, dass das vom Land aus passiert (Amtsleitung, Fachbereich Schule, Großstadt).

Einig sind sich die kommunalen Fachbereiche aber darin, dass Optimierungen der Qualität im offenen Ganztag finanziell nicht von den Eltern zu erbringen sind: 83% sind der Ansicht, dass Qualitätsverbesserungen nicht über eine Erhöhung der Elternbeiträge getragen werden sollen.

Eigene Regelungen zur Qualitätssicherung in der OGS haben bislang insgesamt zwei Drittel der befragten Fachbereiche für ihre Kommune schriftlich festgehalten, z.B. in Form einer Rahmenvereinbarung oder eines Kooperationsvertrags (vgl. Abb. 4.2). Warum diese Regelungen zentral sein können, verdeutlicht nachstehendes Zitat eines Kommunalvertreters, der diese Regelungen für unerlässlich hält, wie er am Beispiel Personal verdeutlicht:

Um Qualität sicherzustellen, muss man auch Personalstandards festschreiben. Also das merken Sie, wenn Sie mit verschiedenen Trägern arbeiten. Die einen nehmen es wirklich ernst. Die sagen, das ist auch mein Standard. Andere sagen: Da nehme ich lieber jemanden, den ich dann zwei Entgeltgruppen niedriger bezahle, bleibt mehr Overhead bei mir oder so. Also da gibt es so eine Bandbreite und ich möchte da nicht mit jedem Träger einzeln in Diskussion gehen, warum die das so machen. Sondern sowas muss festgeschrieben sein. Da muss es einen Konsens zu geben. Und den muss man überprüfen können. Und, wenn man Verwendungsnachweise kriegt, dann hat man die Grundlage zur Überprüfung. Also, das kann man nur machen, wenn man auch verbindlich ist. Also mit „sollte“, „wäre schön“ und „wir bemühen uns“, da brauche ich das nicht zu schreiben (Amtsleitung, Fachbereich Jugend, große kreisangehörige Stadt, geglättet).

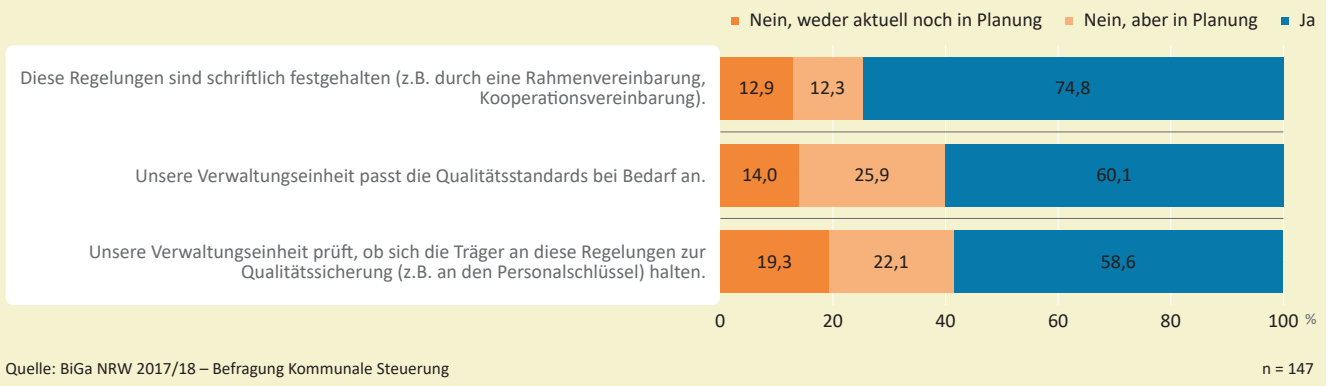
Allerdings müssen diese Regelungen nicht zwangsläufig bindend sein, sondern können auch nur eine Empfehlung an die Träger darstellen, wie ein weiterer Kommunalvertreter berichtet:

Also verbindlich setzen wir keine Qualitätsstandards für das Personal, haben aber dieses Rahmenkonzept erarbeitet, [...], gemeinsam mit den Trägern, Schulleitung, wo dann im Grunde auch Qualitätsstandards empfohlen werden (Amtsleitung, Fachbereich Schule, große kreisangehörige Stadt).

Sechs von zehn zuständigen Fachbereichen prüfen, ob sich die Träger und Schulen an die Regelungen zur Qualitätssicherung in der OGS halten und ebenso viele passen ihre Qualitätsstandards bei Bedarf an (vgl. Abb. 4.2). So prüfen sie z.B. auf Grundlage der Verwendungsnachweise die Einhaltung des Personalschlüssels; aus dem qualitativen Material geht jedoch hervor, dass diese Prüfung von einigen Interviewpartnern auch als sehr aufwendig betrachtet wird und sie sich hierfür nicht entsprechend qualifiziert fühlen. Andere Qualitätsstandards sind noch schwerer zu begutachten, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

Und man versucht das über dieses Rahmenkonzept abzustimmen, aber inwieweit das in der Praxis tatsächlich gelingt, kann ich Ihnen nicht sagen. Ich laufe ja nicht durch den offenen Ganztag, [es; Anm. d. Verf.] läuft keiner von uns durch den

ABB. 4.2 | UMGANG MIT DEN REGELUNGEN DER ZUSTÄNDIGEN KOMMUNALEN FACHBEREICHE ZUR QUALITÄTSSICHERUNG DER OGS IN DER PRIMARSTUFE (Angaben der Fachbereiche Schule und Jugend, die Regelungen zur Qualitätssicherung festgelegt haben; in %)



offenen Ganztags, und schaut sich das tatsächlich an, ob das so gelebt wird, wie das hier drin steht (Amtsleitung, Fachbereich Schule, große kreisangehörige Stadt).

Insgesamt betonen die Befragten der Kommunalverwaltung jedoch auch wiederholt, dass sie als Steuerungsakteur sich eher in einer unterstützenden als in einer kontrollierenden Funktion sehen. Die Mehrheit verfolgt das Ziel, freiwillige Angebote und Unterstützungsleistungen zur Qualitätssteigerung in der OGS (z.B. in Form von Empfehlungen) an die Träger zu erbringen und es diesen freizustellen, ob sie dieses Angebot wahrnehmen wollen oder nicht.

4.2 Die Entwicklung von Qualitätsstandards auf kommunaler Ebene

Den Gestaltungsspielraum, der den Kommunen bei der Qualitätsentwicklung zur Verfügung steht, nutzen viele bereits durch die Entwicklung eines eigenen Qualitätsrahmens bzw. eigener Qualitätsstandards auf kommunaler Ebene.

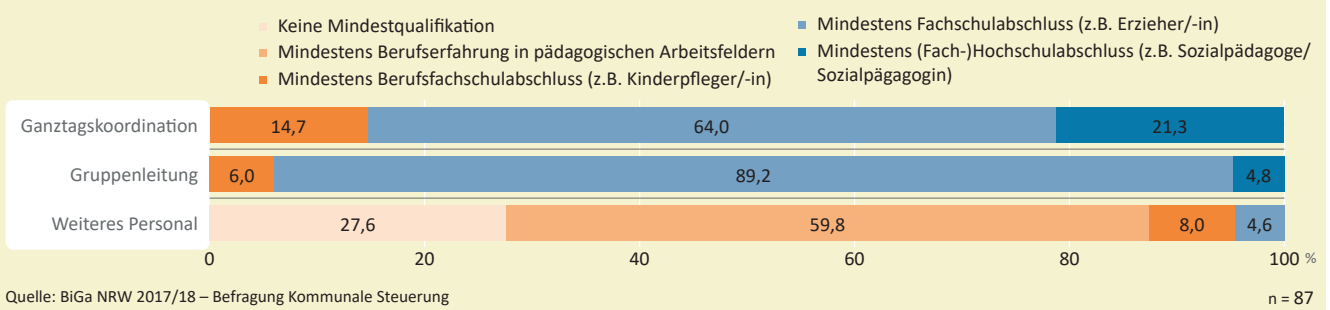
Qualitätsstandards Personal

Die Hälfte der zuständigen Fachbereiche aus dem Sample hat eigene Qualifikationsstandards und Personalschlüssel für die Tätigkeiten in den Gruppen festgelegt. Die Mindestqualifikation für eine Gruppenleitung in der OGS wird in den Kommunen sehr einheitlich bestimmt: 94% der kommunalen Fachbereiche, die einen Standard formulieren, setzen mindestens den Fachschulabschluss (z.B. als Erzieher/-in) voraus (vgl. Abb. 4.3). Für die Ganztagskoordination liegen

hingegen sehr unterschiedliche Mindeststandards vor: Während jedes fünfte kommunale Amt bei der Besetzung der Stelle mindestens einen (Fach-)Hochschulabschluss (z.B. als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin) erwartet, reicht jedem siebten Amt bereits der Berufsfachschulabschluss (z.B. als Kinderpfleger/-in). Für das weitere pädagogisch tätige Personal in der OGS reicht sechs von zehn Kommunen bereits die Berufserfahrung in pädagogischen Arbeitsfeldern, ein weiteres Viertel setzt hier gar keine Mindestqualifikation voraus. Auch da, wo klare Vorgaben zur Qualifikation des Personals seitens der Kommunen vorliegen, kann es aber passieren, dass die Kommunen selbst diese Standards nicht halten können, weil sie etwa durch die Tarifsteigerungen der letzten Jahre nicht (mehr) finanzierbar sind, wie in den Interviews berichtet wird. Es bleibt abzuwarten, inwieweit die geplante Umsetzung des Rechtsanspruchs diesen Trend verstärkt, d.h., inwieweit äußere Zwänge (z.B. Personalmangel) die Einhaltung festgelegter Qualitätsstandards verhindern oder gar einen Anpassungsdruck bewirken. Die Frage der Verfügbarkeit geeigneten Personals für die Ganztagschulen stellt sich zukünftig gerade vor dem Hintergrund steigender Geburtenzahlen und einer „Konkurrenz“ zwischen Kindertagesstätten und offenen Ganztagschulen um Fachkräfte und zu niedriger Ausbildungskapazitäten für die Aus- und Weiterbildung künftiger Fachkräfte.

49% der Befragten geben an, dass es in ihrer Kommune bereits Regelungen zur Höhe des Personaleinsatzes (Personalschlüssel) pro OGS-Gruppe gibt. Der Personalschlüssel in der Grundschule liegt im Mittel bei einer Betreuungskraft für

ABB. 4.3 | VORGABEN DER KOMMUNALEN FACHBEREICHE ZUR MINDESTQUALIFIKATION DES PERSONALS IM OFFENEN GANZTAG (Angaben der Befragten aus den Fachbereichen Jugend und Schule, die eigene Mindestqualifikationsstandards festgelegt haben; in %)



12,5 Kinder.³² Entsprechend würden sich um eine OGS-Gruppe von 25 Kindern jeweils zwei Betreuungskräfte kümmern. Ähnliche Angaben finden sich auch in den Interviews:

Unsere Modellgruppe sind 25 Grundschul Kinder, 12 Förder-schulkinder und pro Gruppe soll immer ein ausgebildeter Erzieher oder eine vergleichbare Qualifikation, also Sozialarbeiter oder so, diese Gruppe betreuen und eben eine Ergänzungskraft ohne [...] besondere pädagogische Qualifikation. (Mitarbeiter, Fachbereich Schule, kreisfreie Großstadt).

Weitere Maßnahmen, die manche kommunalen Fachbereiche mit Blick auf die Qualitätssicherung beim Personal ergreifen, sind verbindliche Vertretungsregelungen, d.h., die Träger werden vertraglich dazu verpflichtet, im Vertretungsfall zumindest eine Notbetreuung sicherzustellen.

In den qualitativen Interviews wird sichtbar, dass die Kommunen bei der Festlegung der Standards für das Personal für sich jedoch bestimmte Begrenzungen als Steuerungsakteur wahrnehmen, z.B. hinsichtlich der Tarifautonomie der Träger oder mit Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse. Hier widerspricht es teilweise dem eigenen Rollenverständnis der Fachbereiche, den Trägern an dieser Stelle klare Vorgaben zu machen, wie folgende Aussagen zeigen:

Wir können auch nicht in die Tarifautonomie von freien Trägern eingreifen. Dann sagen natürlich die Fachkräfte in meinen Workshops: Wir möchten erstens so heißen wie die anderen auch. Wir möchten nicht irgendwie verantwortliche Erzieherinnen sein, sondern wir möchten OGS-Leitung heißen, so wie bei Träger X da auch. Das bestimmt aber der Träger. Dann möchten wir genauso viel verdienen oder genauso viel organisieren und bestimmen können. Die gleiche Rolle haben. Da kann ich aber keinen Mindeststandard zu festlegen (Mitarbeiter, Fachbereich Jugend, große kreisangehörige Stadt).

Insgesamt weist das qualitative Material auch hier darauf hin, dass die Vertreter/-innen der kommunalen Fachbereiche eine enge und gleichberechtigte Kooperation mit den freien Trägern in ihrer Kommune anstreben und die jeweiligen Parteien oder Partner nicht als „Zuwendungsgeber und Zuwendungsnehmer“ (Amtsleitung, Fachbereich Jugend, Großstadt) sehen, sondern die Qualitätsentwicklung stets als einen gemeinsam zu beschreitenden Weg beschreiben.

Qualitätsstandards Raum

Von den zuständigen kommunalen Fachbereichen haben 43% Qualitätskriterien für die räumliche Ausstattung der OGS bestimmt. Gleichwohl beschreiten die Kommunen im Sample unterschiedliche Wege, diese Kriterien festzulegen. In einigen Interviews wird deutlich, dass Qualitätskriterien oder Mindeststandards für die räumliche Ausstattung der OGS nicht aus fachlich-inhaltlichen Gesichtspunkten, sondern eher aus pragmatischen Überlegungen bzw. formalen Rechenmodellen abgeleitet werden, wie das nachfolgende Zitat stellvertretend illustriert:

Also, wir haben gesagt, wir gehen nicht von einem additiven Modell im offenen Ganztage aus und auch nicht von einem rein multifunktionalen Modell, sondern von einer Mischung von beiden Komponenten. Und würden sagen: Also, alle Räume in Schule müssen grundsätzlich genutzt werden. Aber wir wollen eine Speisesituation, dass die Kinder maximal in drei Schichten Mittag essen, und dass pro Kind dann auch zwei Quadratmeter zur Verfügung stehen. Man muss ja mal irgendwie rechnen können. Das war die eine Voraussetzung und dann haben wir gesagt, für die Hälfte der Gruppen im offenen Ganztage wollen wir einen eigenen Raum um die 60 Quadratmeter. Und so haben wir uns dieser räumlichen, quantitativen Dimension genähert und haben jetzt eine wunderbare Übersicht, wie so eine Art Benchmark der einzelnen Schulen: Wie viel Quadratmeter steht denn ausschließlich, zusätzlich dem einzelnen Kind für den Betreuungsbereich zur Verfügung (Amtsleitung, Fachbereich Schule, kreisfreie Großstadt).

Im Gegensatz dazu wird an anderen Stellen in den Interviews auch deutlich, dass es neben der quantitativen Größe der Räume vor allem auch um die Frage geht, wie ein Raum in der OGS ausgestattet sein muss, um dort qualitativ gute Arbeit leisten zu können:

Also, wir wollen uns natürlich auch damit beschäftigen, wie muss denn so ein Raum aussehen, damit er geeignet ist für eine OGS-Nutzung? Welche Anforderungen muss es haben? Braucht es, soll es ein Ruheraum sein? Also, wie sieht der Raum selber aus? Oder aber auch: Wie sieht denn ein Klassenraum oder Mehrzweckraum in Schule aus? Welches besondere Mobiliar braucht dieser Raum, um ihn am Nachmittag [...] mit ein paar Handgriffen in einen geeigneten OGS-Raum zu verwandeln (Mitarbeiter, Fachbereich Schule, kreisfreie Großstadt).

In dem Moment, wo wir die Raumfrage stellen, gucken wir natürlich nicht nur auf die Befriedigung des Bedarfes, sondern dann wieder in der Schnittstelle zur Jugendhilfeplanung ist das eine Möglichkeit, Qualität auch nochmal wieder zu verbessern (Amtsleitung, Fachbereich Schule, große kreisangehörige Stadt).

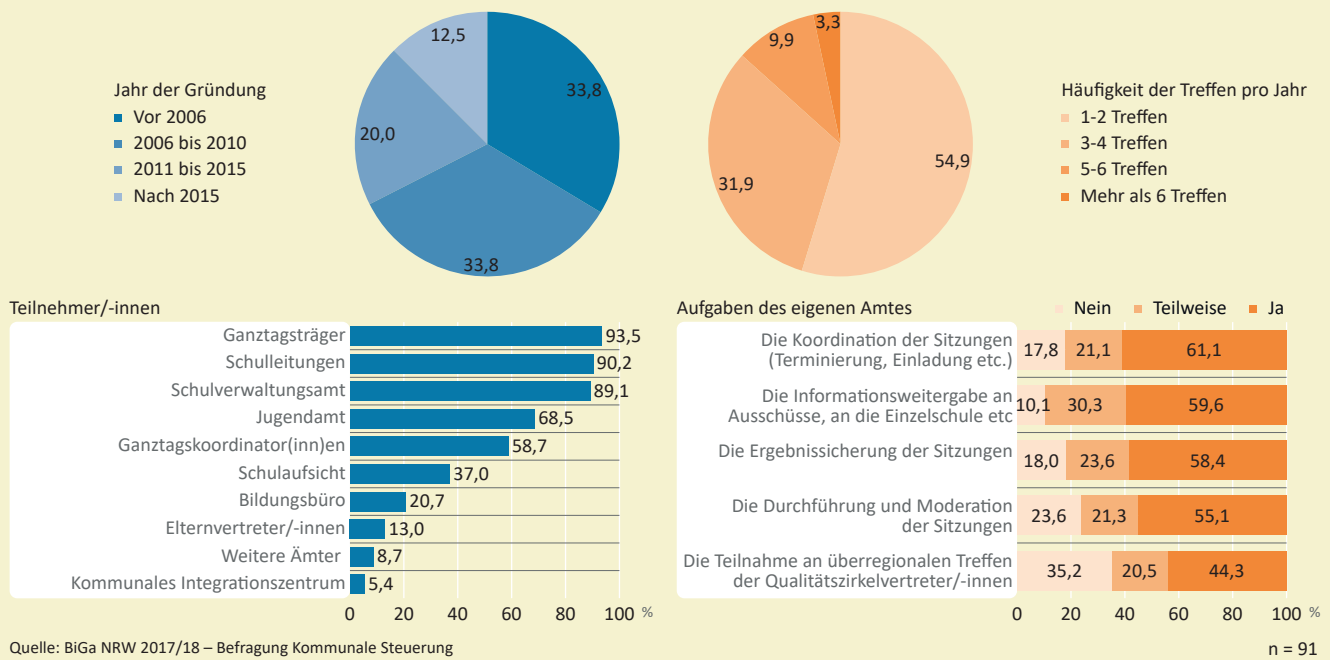
Insgesamt wird an vielen Stellen deutlich, dass die Themen Raum, Raumausstattung und Raumkonzepte zentrale Themen für die Kommunen sind, welche in konzeptionellen und planerischen Überlegungen stets mitgedacht werden.

Weitere Qualitätsstandards

Neben den Mindeststandards für Personal und Räume beschreiben einige Interviewpartner noch weitere Qualitätsstandards, die für die OGS in ihrer Kommune festgelegt werden, z.B. zu Partizipation, Gesundheit, Ernährung und Medienkompetenz: So gibt es z.B. in einer Kommune den Beschluss, ein verbindliches warmes Mittagessen in der OGS vorzuhalten, um sicherzustellen, dass alle Schüler/-innen mindestens einmal am Tag eine warme Mahlzeit erhalten.

32| Der Personalschlüssel für Förderschulen kann aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht angegeben werden.

ABB. 4.4 | ANGABEN ZUM QUALITÄTSZIRKEL (Angaben der Fachbereiche Schule und Jugend; in %)



Der Qualitätszirkel als ein zentrales Instrument der Qualitätsentwicklung

Über Qualitätszirkel als ein Forum zur Qualitätsentwicklung der OGS auf kommunaler Ebene verfügen 46% der Befragten – und dies häufig schon sehr lange. Ein Drittel dieser Qualitätszirkel ist bereits vor 2006 gegründet worden, ein weiteres Drittel hat sich zwischen 2006 und 2010 konstituiert und ein weiteres Fünftel bis 2015. Diese selbstorganisierten Steuerungsgruppen treffen sich zumeist halbjährlich oder quartalsweise. Die Qualitätszirkel sind in der Regel multiprofessionell zusammengesetzt. Ganztagsträger, Schulleitungen und der Fachbereich Schule zählen fast immer zu den Teilnehmenden. In sieben von zehn Fällen auch der Fachbereich Jugend und beinahe ebenso häufig die Ganztagskoordinator(inn)en. Seltener zählen Schulaufsicht, Bildungsbüros oder weitere Fachbereiche – z.B. Kultur oder Sport (vgl. Abb. 4.4) – zum Teilnehmerkreis der Qualitätszirkel.

In den Interviews wird von einer hohen Bereitschaft der Akteure zur Teilnahme am Qualitätszirkel berichtet, die darauf zurückgeführt wird, dass dieses Forum alle wesentlichen Akteure des Ganztags einbindet. Darüber hinaus wird in den Interviews darauf verwiesen, dass aus dem Qualitätszirkel in einigen Fällen noch weitere Unterarbeitsgruppen hervorgehen, die sich mit spezifischen Qualitätsthemen befassen. So berichtet ein Vertreter eines Jugendamtes von einer ganzen Reihe solcher Teilarbeitsgruppen, beispielsweise zu den thematischen Schwerpunkten: Räume, Personal, Finanzen, Mittagessen, Hilfen zur Erziehung und Inklusion.

Kommunale Qualitätszirkel werden in den qualitativen Interviews als zentrale Gremien der Qualitätsentwicklung wahrgenommen. Sie übernehmen häufig eine Schnittstellenfunktion, indem sie Vorschläge und Empfehlungen zur OGS in die politischen Gremien einbringen – beispielsweise die zuvor skizzierten Mindeststandards für die OGS. Allerdings wird

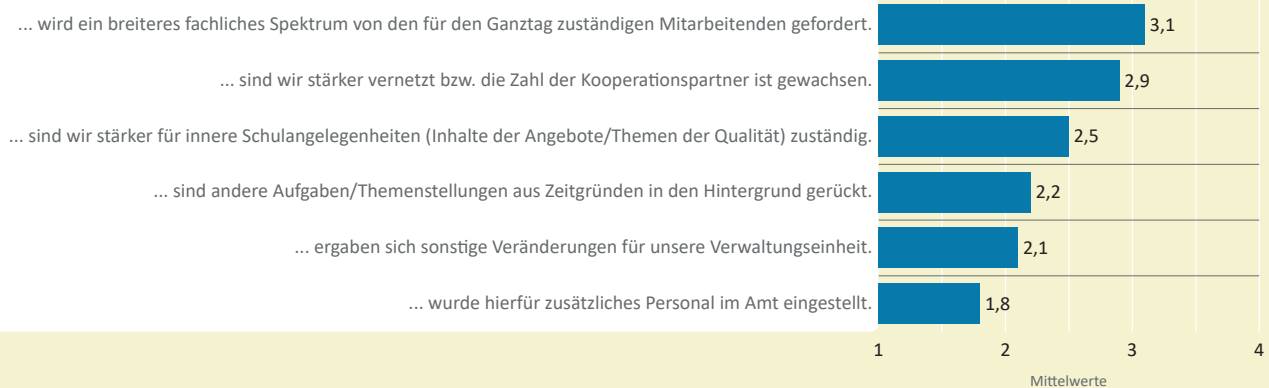
auch deutlich, dass die Wirkungsmacht solcher Gremien, aufgrund komplexer und unterschiedlicher Entscheidungsebenen und -instanzen auf der örtlichen und überörtlichen Ebene, beschränkt ist und erarbeitete und fachlich begründete Empfehlungen nicht zwangsläufig umgesetzt werden. Dies zeigt ein Interviewpartner anhand des Raumthemas auf:

Der [Qualitätszirkel offene Ganztagschule hat; Anm. d. Verf.] damals dem Schulträger der Stadt X empfohlen, so und so müsste eigentlich die räumliche Ausstattung einer offenen Ganztagschule sein. Das konnte der Schulträger dann annehmen oder auch lassen. Bis jetzt hat er es gelassen (Amtsleitung, Fachbereich Schule, kreisfreie Großstadt).

Ein Großteil der Vertreter/-innen der zuständigen Fachbereiche nimmt innerhalb der Qualitätszirkel eine Steuerungsfunktion wahr: So übernehmen acht von zehn Befragten immer oder zumindest teilweise die Koordination, Moderation und Ergebnissicherung bei diesen Sitzungen sowie die Weitergabe der Sitzungsergebnisse an Ausschüsse, Schulen etc. Aus dem qualitativen Material geht hervor, dass die moderierende Rolle in manchen Qualitätszirkeln auch der Schulaufsicht obliegt. Die Teilnahme an überregionalen Treffen der Qualitätszirkelvertreter/-innen sieht mehr als jeder sechste Befragte als seine Aufgabe an.

ABB. 4.5 | ENTWICKLUNGEN IN DER VERWALTUNGSEINHEIT DURCH DIE ZUSTÄNDIGKEIT FÜR DEN GANZTAG (Angaben der Fachbereiche Schule und Jugend; Mittelwerte)³

Seit unsere Verwaltungseinheit für ganztagspezifische Fragen zuständig ist ...



1 Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt voll und ganz
Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Befragung Kommunale Steuerung

n = 198-216

4.3 Gegenwärtige und künftige ganztagsbezogene Herausforderungen für die kommunalen Fachbereiche Schule und Jugend

Die kommunalen Fachbereiche Schule und Jugend sind seit Einführung der Ganztagschulen in NRW mit unterschiedlichen neuen Aufgabenbereichen und stetig neuen Themenfeldern konfrontiert worden, sodass 15 Jahre nach Einführung der Ganztagschulen die Frage nahe liegt, wie die Befragten den Entwicklungsprozess durch die Zuständigkeit für den Ganzttag in ihrer Verwaltungseinheit erleben (vgl. Abb. 4.5). Es zeigt sich, dass die Befragten insgesamt vor allem der Ansicht sind, dass ein breiteres fachliches Spektrum von ihnen erwartet wird (MW = 3,1). Deutlich wird auch dass die Zuständigkeit für den Ganzttag dazu führt, dass die Befragten stärker vernetzt sind bzw. dass die Zahl der Kooperationspartner zugenommen hat (MW = 2,9) Zusätzliches Personal wurde infolge der Zuständigkeit für den Ganzttag jedoch nicht eingestellt (MW = 1,8).

Aus dem qualitativen Material geht hervor, dass sich seit Einführung der Ganztagschule vor allem die Herangehensweise an Themen geändert hat: Entsprechend konstatiert ein Mitarbeiter des Fachbereichs Schule:

Wenn ich jetzt so denke wie mein Vorgänger die Themen angegangen ist. Der hat nur Verwaltung gemacht, der hätte sich da auch nicht mit [den Trägern; Anm. d. Verf.] zusammengesetzt. Der hätte die Anträge gemacht und hätte weiter überwiesen und damit wäre Schluss gewesen. Der hätte sich nicht, wenn es dann Unstimmigkeiten gegeben hätte, dafür verantwortlich gefühlt, dass das Miteinander irgendwie so reibungslos läuft oder dass man nochmal nachfragt. Oder im gemeinsamen Gespräch eine Lösung sucht, weil er hätte gesagt: Nee, wir sind

Verwaltung. Und das kann nicht unsere Aufgabe sein (Sachgebietsleitung, Fachbereich Schule, kleine kreisangehörige Gemeinde).

Die integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung als gegenwärtige Herausforderung

Obwohl eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung sowohl im Kinder- und Jugendförderungsgesetz als auch im Schulgesetz des Landes NRW verankert ist³³, geben lediglich 11% der Befragten an, dass es in ihrer Kommune aktuell eine integrierte Planung gibt und weitere 15% führen an, dass sie zukünftig eine integrierte Planung anstreben. Dies ist im Vergleich zu 2016 (15% der Schulverwaltungsämter hatten eine gemeinsame Planung) ein noch geringerer Anteil, der sich unter Umständen aber auch aus einer abgewandelten Fragestellung ergeben kann.³⁴ Der geringe Anteil an Kommunen, die eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung umsetzen, mag auch darin begründet sein, dass es sich um eine gesetzliches Gebot handelt, dessen Nichteinhaltung folgenlos bleibt.

In den Interviews mit den Kommunen, die bislang keine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung haben, wird diese durchgängig kritisch betrachtet. Es wird stets betont, dass ein Austausch zwischen den Verwaltungseinheiten Schule und Jugendhilfe wichtig sei, eine gemeinsame Planung wird von manchen Vertreter(inne)n beider Fachbereiche aus den Kommunen hingegen als nicht notwendig erachtet, wie folgende Zitate verdeutlichen:

Ja, warum ohne Not? Ich [weiß; Anm. d. Verf.], das ist im Moment wieder „in“. Also, wir machen alles gemeinsam integrativ. Schule, Jugendhilfeplanung. Jetzt fehlt nur noch Seniorenplanung oder so weiter. Das ist alles richtig, das können sie alles begründen. Aber manchmal ist es wirklich besser, jeder macht sein Ding. Aber er weiß, er muss wissen, wo ist die Wechselwirkung, an welcher Stelle muss ich mich spiegeln.

33| Kinder- und Jugendförderungsgesetz § 7 Abs. 3 und Schulgesetz § 80 Abs. 1.

34| Während 2016 nach einer „gemeinsamen Jugendhilfe- und Schulplanung“ gefragt (Altermann u.a. 2016: 39) wurde, wird in der aktuellen Erhebungswelle nach einer „integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“ gefragt. Die geringe Anzahl der Befragten, die bereits eine integrierte Planung durchführen, macht auch den empirischen Blick auf die Frage, wie sich diese Planung konkret ausgestaltet, an dieser Stelle unmöglich.

Ich muss mich nicht dauernd reflektieren mit Jugend und Jugend mit mir nicht, ne? [...] Ich muss wissen, wann entsteht die Wechselwirkung mit dem Jugendbereich. Die Jugend muss wissen, wann ist das schulelevant und Schule muss wissen, wann ist das jugendrelevant und dann müssen wir uns darüber unterhalten, müssen das klären und dann geht der Prozess weiter. Aber nicht den ganzen Prozess durcheinander. Das ist überhaupt nicht effektiv (Amtsleitung, Schulverwaltungsamt, große kreisangehörige Stadt).

Ich bin über die Aufgabentrennung eigentlich hier sehr zufrieden, weil ich eben auch noch mit anderen Teilfachplanungen beschäftigt bin. Außerhalb von Schule und Jugendhilfe (Mitarbeiter, Fachbereich Jugend, große kreisfreie Stadt).

Auch der fehlende klare Auftrag zu einer gemeinsamen Planung wird beklagt, wenngleich dieser ja per Gesetz gegeben ist. In anderen Aussagen wird eher die Schwierigkeit in der Umsetzbarkeit einer gemeinsamen Planung betont, besonders im Falle von kreisangehörigen Gemeinden:

Also, Kooperation ist eine Sache und die ist auch in Ordnung und da bin ich auch nicht skeptisch und ich denke, das sollte auch sein und das ist auch machbar. Aber diese jetzt schon langjährige Forderung nach der gemeinsamen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung, die halte ich für überhaupt nicht machbar. Weil wir müssten ja mit sieben Gemeinden etwas zusammen planen, die sieben Gemeinden auch miteinander etwas planen und dann müssten sieben politische Gremien einen solchen Plan beschließen (Mitarbeiter, Fachbereich Jugend, kleine kreisangehörige Gemeinde).

Die fehlenden personellen Ressourcen bzw. fehlende Erfahrungswerte mit einer integrierten Planung werden schließlich auch noch ins Feld geführt.

Jugendschulentwicklungsplanung. In unseren Facharbeitskreisen diskutieren wir lange darum, dass es durchaus auch Sinn macht, das integriert zu tun. Da muss man sich aber auch personell entsprechend aufstellen. [...] Bei kleinen Kommunen ist es auch, glaube ich, einfacher, weil der Umfang der einzelnen Planungen nicht so groß ist, dass man immer gleich zusammen denken kann. Wir sind aber an so einer Grenze mit knapp 100.000 Einwohnern, wo es wirklich schwierig wird. Und wenn ich sehe, welche Jugendhilfeplanungsthemen ich hier bedienen muss, dann kann ich mir schwer vorstellen, dass ich so eine Daueraufgabe wie Schulentwicklungsplanung und das dann auch noch integriert zu denken mit einer Vollzeitstelle, dass das zu leisten wäre, dann würde ich nicht mehr ganz so intensiv bestimmte Teilfachplanungsprozesse machen können. Das kann ich mir kaum vorstellen. Das ist auch eine organisatorische Entscheidung gewesen, das hier so zu tun (Amtsleitung, Fachbereich Jugend, große kreisangehörige Stadt).

Unter den Befragten gibt es aber auch Stimmen, die der Ansicht sind, dass eine integrierte Planung nicht zwangsläufig Mehrarbeit wäre und insofern mehr personelle Ressourcen binden würde, sondern dass sie lediglich ein anderes Denken erfordert.

Entsprechend beschreiben Befragte, die bereits eine integrierte Planung durchführen, diese für sich als Gewinn, weisen allerdings auch darauf hin, dass es einige Jahre gedauert hat, bis sie den Bericht zur Planung nicht mehr als „Rechtfertigungsprodukt“ (Amtsleitung, Fachbereich Schule, Großstadt) betrachtet haben, sondern als Möglichkeit, unterschiedliche Expertisen zusammenzuführen und für bestimmte Themen mehr Aufmerksamkeit (z.B. in den Ausschüssen) zu erzeugen.

In der Summe liefern die empirischen qualitativen Befunde Hinweise darauf, dass die Verankerung der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Fachbereichen in Form einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung per Erlass als Top-Down-Strategie bislang nur begrenzt gelingt. Noch ist ein Großteil der Beteiligten offenbar nicht davon überzeugt, dass eine Zusammenarbeit in dieser Form für ihre eigene Arbeit einen Mehrwert bedeuten könnte.

Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen OGS-Platz als anstehende Herausforderung

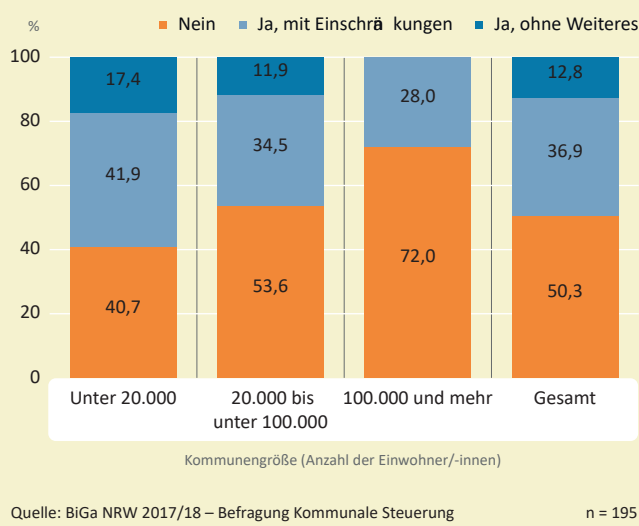
Zu der Frage, inwieweit die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen OGS-Platz für die eigene Kommune unter den gegebenen Bedingungen möglich ist, gibt jede fünfte Kommune an, dass sie dies nicht zu beurteilen vermag. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Umsetzung des Rechtsanspruchs noch mit einer Reihe an Unwägbarkeiten verbunden ist und für die Kommunen noch nicht überschaubar ist, was die Realisierung des Rechtsanspruchs für sie bedeuten könnte.

Von den Befragten, die eine Bewertung abgeben, äußert die Hälfte, dass die Umsetzung des Rechtsanspruchs unter den gegebenen Bedingungen in ihrer Kommune nicht möglich sei (vgl. Abb. 4.6). 37% sind der Ansicht, die Umsetzung des Rechtsanspruchs sei mit Einschränkungen möglich und lediglich 13% hält eine Umsetzung ohne Weiteres für möglich.

Auffallend ist, dass sich diese Beurteilung je nach Größe der Kommune deutlich unterscheidet (vgl. Abb. 4.6). Während knapp 60% der Befragten aus kleineren Kommunen mit weniger als 20.000 Einwohner(inne)n den Rechtsanspruch auf einen OGS-Platz in ihrer Kommune für umsetzbar halten, sehen Befragte aus größeren Kommunen ab 100.000 Einwohner(inne)n offenbar wesentlich größere Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Von ihnen ist keiner der Auffassung, dass dies ohne Weiteres möglich sei und nur 28% sind der Ansicht, die Umsetzung des Rechtsanspruchs wäre mit Einschränkungen möglich. Eine mögliche Erklärung für die stärkeren Bedenken größerer Kommunen könnte sein, dass dort die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind am offenen Ganztage im Primarbereich teilnimmt, größer als in kleineren Städten ist und gleichzeitig dort auch noch weiterhin ein höherer Ausbaubedarf besteht als in kleineren Kommunen (vgl. auch Altermann u.a. 2016: 12).

Erwartungsgemäß korrespondiert die Möglichkeit zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auch mit der Finanzstärke der Kommune. So konstatieren 45% der Befragten aus

ABB. 4.6 | MÖGLICHKEIT DER UMSETZUNG DES RECHTSANSPRUCHS AUF EINEN OGS-PLATZ FÜR IHRE KOMMUNE UNTER DEN DERZEIT GEGEBENEN BEDINGUNGEN (Angaben der Fachbereiche Schule und Jugend; in %)



finanzstärkeren Kommunen mit einem genehmigten Haushalt, dass eine Umsetzung des Rechtsanspruchs für sie unter den derzeitigen Bedingungen nicht möglich sei; Befragte aus finanzschwächeren Kommunen³⁵ sind hingegen zu 55% dieser Ansicht.³⁶

Danach gefragt, was aus Sicht der Kommunen die dringendsten Handlungsbedarfe für die Verwirklichung des Rechtsanspruchs wären³⁷, nennen die Befragten – neben den wiederholt genannten Bedarfen an zusätzlichen Räumlichkeiten und Finanzen – auch die Bereitstellung von genügend qualifiziertem Personal als dringenden Handlungsbedarf und stellen fest, dass die angespannte Arbeitsmarktlage schon jetzt dazu führt, dass Stellen längerfristig unbesetzt bleiben. Wie auch in den Vorjahren, stimmen Angebot und Nachfrage nicht überein: 39% der Befragten äußern, dass der Bedarf an OGS-Plätzen größer sei als das vorhandene Angebot, im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 (26%) ist dies eine Steigerung um 13 Prozentpunkte. Als Begründung nennt die Hälfte der Befragten aus den betroffenen Kommunen, dass aktuell keine Bedarfsdeckung möglich sei, da sich die Bedarfe sehr kurzfristig geändert hätten (z.B. durch Flüchtlinge). Als nicht ursächlich für eine mangelnde Bedarfsdeckung werden fehlende Kooperationspartner/Träger gesehen.

Teilweise ist es den Kommunen zwar insgesamt möglich, ein bedarfsdeckendes Angebot an OGS-Plätzen zur Verfügung zu stellen, jeder zehnte Befragte verweist jedoch darauf, dass es in seiner Kommune einzelne Sozialräume mit einem zu geringen Angebot gibt. Diese Problematik wird auch in den Interviews deutlich, wie etwa in folgendem Zitat:

Wir haben zwar eine 52%-Versorgungsquote, aber wir haben Stadtteile, die haben 60-65% Versorgung, oder eine Schule, die hat nur 40%. Dass da Wartelisten sind, liegt auf der Hand. Dann gibt es eben bevölkerungsstarke Stadtteile, wie Innenstadt und Stadtteil [...]. Da leben dann Menschen, die einen OGS-Platz brauchen, aber keinen bekommen. Und denen dann zu sagen: Dann fahren Sie doch 8-10 km nach X, da sind freie OGS-Plätze. Das nützt dann der alleinerziehenden Mutter, die nicht mobil ist, auch nicht viel (Mitarbeiter, Fachbereich Jugend, große kreisangehörige Stadt).

Neben Fragen zur Finanzierung ist der Bedarf an Ganztagsplätzen auch das meist diskutierte Thema in den Fachauschüssen. So geben 60% der Befragten an, dass hierüber im Schul- oder Jugendhilfeausschuss in den letzten zwei Jahren im Rahmen eines eigenen Tagesordnungspunktes diskutiert wurde.

Bei nicht ausreichender Bedarfsdeckung durch die OGS kommen teilweise auch andere Betreuungsformen zum Einsatz, wie etwa die Tagespflege, die aber nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen für alle Beteiligten sinnvoll ist:

Wir haben für uns eine Regelung in der Tagespflege und sagen wenn Eltern uns wirklich klar versichern können, dass Sie nur zweimal in der Woche Bedarf haben und an den anderen Tagen für ihr Kind selbst da sein wollen und nicht Ogata nutzen wollen, dann sind wir auch durchaus bereit zu sagen, wir bezahlen eine Tagesmutter. Man muss sich immer überlegen, natürlich in den Gesprächen mit den Eltern dann, [...], was macht für die Kinder mehr Sinn? Eine Tagesmutter, die vielleicht sonst nur 3-jährige Kinder hat? Ist jetzt auch nicht so der Bringer, da ist dann vielleicht die Ogata wirklich eher angebracht oder ist es tatsächlich so, es geht nur um ein paar Stunden [...]. Und dann sagen wir mal okay, wir bezahlen Tagespflege. Das kostet uns ja extra. Alles was natürlich über die Ogata abgedeckt ist, fällt nicht in unser Budget (Mitarbeiter, Fachbereich Jugend, kleine kreisangehörige Gemeinde).

Anhand der Befunde zeigt sich, dass es wichtig ist, einen frühzeitigen Überblick darüber zu erhalten, wie viele Eltern in den einzelnen Kommunen (bzw. Stadtteilen) einen Bedarf auf einen Ganztagsschulplatz für ihr Kind haben, damit im Zuge des Rechtsanspruchs bis 2025 rechtzeitig geplant werden kann.

35| Zu den finanzschwächeren Kommunen werden an dieser Stelle Kommunen in der Haushaltssicherung, Stärkungspaktkommunen und Kommunen mit einem nur vorläufig genehmigten Haushalt gezählt.

36| Auch wenn an diesem Beispiel deutlich wird, dass finanzschwache Kommunen vermehrt ein Problem bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf sich zukommen sehen, sind zwei Drittel der Kommunen grundsätzlich nicht der Ansicht, dass die Mittel für die OGS ungleich verteilt werden sollten, um die unterschiedlichen Finanzstärken der Kommunen auszugleichen.

37| Diese Frage wurde offen gestellt.

4.4 Weitere Herausforderungen im Wandel der Zeit

4.4.1 Umgang mit unterschiedlichen Betreuungsbedarfen von Eltern

Die offene Ganztagschule ist in Nordrhein-Westfalen die vorrangige Betreuungsform für Kinder im Grundschulalter.³⁸ Insbesondere in den qualitativen Interviews wird aber deutlich, dass die Interviewpartner aus den Kommunen bei den Eltern einen Bedarf nach Alternativen zur OGS wahrnehmen, dies stellt eine weitere Herausforderung für die Kommunen dar. Bedarfe nach anderen Betreuungsformen, die in den Interviews aufscheinen, sind die nach erweiterten Formen der „Schule von acht bis eins“ sowie die nach Horten und gebundenen Ganztagschulen. In einigen Interviews werden die Potenziale alternativer Betreuungsformen auch von den Befragten selbst zur Diskussion gestellt bzw. es wird konkret der Wunsch geäußert, in Bezug auf zusätzliche Angebote selbst mehr Gestaltungsspielraum zu haben.

So bekundet ein Interviewpartner, dass andere Betreuungsformen als die OGS für Kinder im Grundschulalter zwar in seiner Kommune nicht vorgesehen sind, er aber den Bedarf der Eltern nach einem erweiterten Betreuungsangebot „Schule von acht bis eins“ wahrnimmt und diesen zumindest für bedenkenswert hält, da so ein bedarfsgerechtes Angebot geschaffen werden kann:

[Es gibt in unserer Kommune; Anm. d. Verf.] eine Beschlussfassung, dass wir eigentlich schwerpunktmäßig OGS-Betreuung an Schulen haben wollen und keine Nebenbetreuungsinstrumente [wie „die Betreuung acht bis eins“; Anm. d. Verf.]. [...] Wir haben Bedarf an OGS, aber wir haben auch Menschen, die die OGS nutzen, obwohl sie gar nicht den Bedarf haben, weil es das einzige Angebot ist, das wir haben. Und da muss man gucken, kann man Kapazitäten nicht vielleicht auch dadurch schaffen, dass man guckt, was ist denn der tatsächliche Bedarf und muss man nicht trotzdem nochmal diesen Gedanken fassen: Machen wir parallele Betreuungsinstrumente auf und schaffen wir dadurch vielleicht auch nochmal wieder mehr Raum in OGS, um Kinder die einen echten Ganztagsbetreuungsbedarf haben, dann da auch einbinden zu können (Amtsleitung, Fachbereich Schule, große kreisangehörige Stadt).

Ein anderer Interviewpartner hebt als weitere Vorteile für die Kommune die niedrigeren Kosten und die erhöhte Versorgungsquote sowie als Vorteil für die Eltern die stärkere Flexibilität der Übermittagsbetreuung hervor.

Übermittagsbetreuung, genau. Das war mal eine Zeit lang total verpönt, da war man eigentlich kurz vor dem Punkt zu sagen: Das gibt es nicht mehr, das wollen wir nicht, das ist nicht das, was wir uns so vorstellen. Das ist auf einmal – wie Kai aus der Kiste – wieder gekommen, weil es eine relativ kostengünstige Geschichte ist und weil man dann leicht relativ viele Plätze wieder zur Verfügung stellen kann. Damit erhöht sich dann die

Versorgungsquote auch ganz schnell. [...] Und es erfüllt auch den Wunsch der Eltern an Flexibilität. Also da kann ich ja mein Kind hinschicken oder auch sein lassen und das findet das eine oder andere Elternteil ganz toll. Da sind ja die Regelungen in der offenen Ganztagschule dann schon deutlich schwieriger aus mancherlei Hinsicht (Amtsleitung, Fachbereich Schule, Großstadt).

Deutlich wird in den Interviews, dass die Übermittagsbetreuung zum einen in einer erweiterten Form gewünscht wird, also eher bis 14:00 Uhr bzw. 14:30 Uhr, und dass sie vor allem von Eltern mit höherem Bildungsabschluss gewünscht wird, weshalb hier auch deutliche Unterschiede nach Sozialräumen wahrgenommen werden. Ein Interviewpartner beschreibt, dass Schulen in seiner Kommune eine erweiterte Übermittagsbetreuung bis 14:00 Uhr als Betreuungs- und nicht als Bildungsangebot umsetzen wollten und der Qualitätszirkel OGS ihnen davon abgeraten habe. Hiermit verdeutlicht er zugleich den begrenzten Spielraum der Kommune als Steuerungsakteur bei dieser Entscheidung.

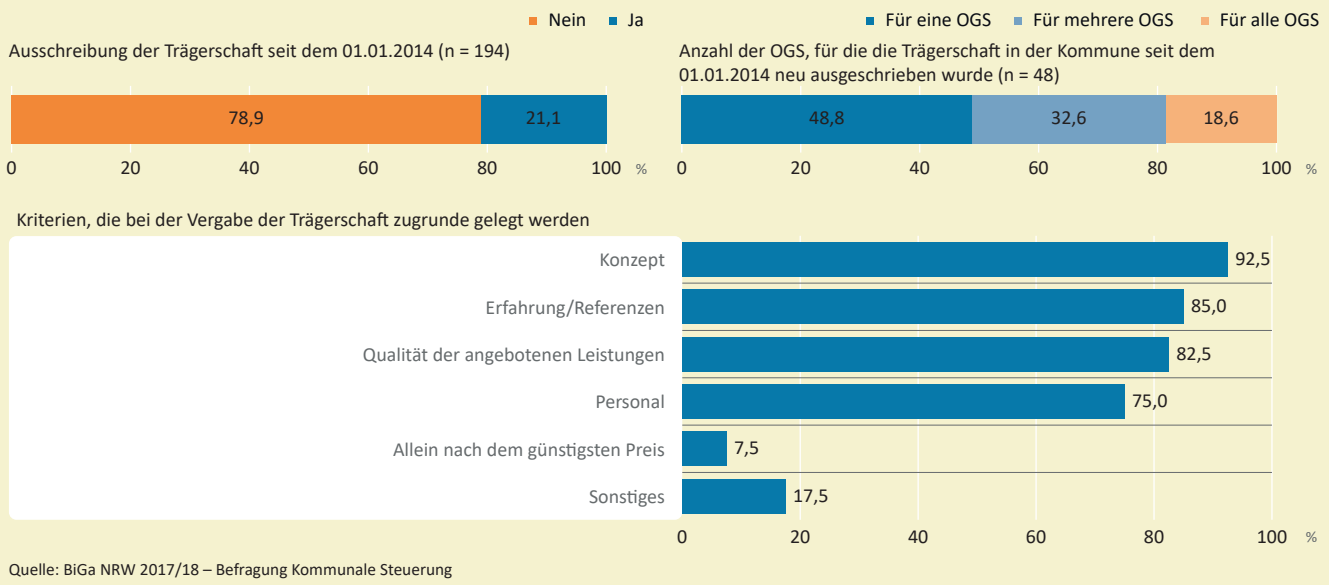
Da den elterlichen Bedarfen mit dem Erlass für mehr Flexibilität in der offenen Ganztagschule seit Beginn 2018 begegnet wird, ist ungeklärt, ob der Bedarf nach einer erweiterten Übermittagsbetreuung damit zurückgeht. Eine Kritik an der Übermittagsbetreuung ist, dass sie die soziale Selektion fördere, hier gestehen einige Interviewpartner eher den Hort oder der gebundenen Ganztagschule die Anlage zu, vorhandene soziale Selektionseffekte aufzuheben. So äußert sich ein Interviewpartner aus dem Jugendamt mit Blick auf den Hort folgendermaßen:

Ich glaube, dass für eine ganze Anzahl von Kindern die OGS zu wenig ist. Und alleine da gibt es Punkte, da würden wir dafür plädieren, da waren sozusagen die Strukturen der alten Horte deutlich besser. [...] Durch den Wandel Hort in OGS schaffen wir ein quantitativ höheres Potenzial und das ist auch unbedingt notwendig gewesen, gar keine Frage. Wir schaffen allerdings ein qualitativ schlechteres Angebot, was einen Betreuer-schlüssel oder auch was die Sorge für bestimmte [Zielgruppen betrifft; Anm. d. Verf.], wir hatten ein ganz spezielles Klientel in Horten häufig, so. Und, wenn diese Kinder in die OGS jetzt kommen, dann ist manchmal das Angebot nicht ausreichend. [...] Wir transportieren im Grunde genommen finanzielle Mittel in die Mittelschicht (Mitarbeiter, Fachbereich Jugend, kreisfreie Großstadt).

Die gebundene Ganztagschule auch in der Primarstufe als Alternative zur OGS halten einige Interviewpartner aus ähnlichen Gründen für sehr sinnvoll. Ein Interviewpartner bezeichnet „die OGS als die preiswertere Light-Version der gebundenen Schule“, ein anderer als „Sparmodell des Landes“, und es wird der Wunsch nach mehr Lehrpersonal im Ganztage geäußert. In der quantitativen Befragung ergibt sich hinsichtlich der Zustimmung zur Aussage „Alle offenen Ganztagsgrundschulen sollten gebundene Ganztagsgrundschulen

38| In NRW befinden sich laut Kinder- und Jugendhilfestatistik dennoch zum Stichtag 01.03.2017 noch 3.169 Schulkinder bis unter 11 Jahren in einem Hort; dies entspricht einer Betreuungsquote von rund 0,5% (vgl. Tabellenanhang: Nationaler Bildungsbericht 2018). In der Kindertagespflege sind es zum gleichen Zeitpunkt 3.274 Kinder im Alter von 5 bis unter 11 Jahren, dies entspricht einer Betreuungsquote von rund 0,5% (vgl. Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2018).

ABB. 4.7 | NEUAUSSCHREIBUNG VON TRÄGERSCHAFTEN FÜR DIE OGS IM RAHMEN EINES VERGABEVERFAHRENS – HÄUFIGKEIT UND AUSWAHLKRITERIEN (Angaben der Fachbereiche Schule und Jugend; in %)



werden“ ein differenziertes Stimmungsbild. 26% stimmen dieser Aussage voll und ganz zu, weitere 21% eher zu; 23% stimmen hingegen gar nicht zu.

Insgesamt bleibt abzuwarten, ob mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz in der Primarstufe andere Betreuungsformen, wie z.B. die Übermittagsbetreuung, erneut an Stellenwert gewinnen, weil die Kommunen hiermit unter Umständen schneller und kostengünstiger elterlichen Bedarfen begegnen können.

4.4.2 Vergabe von Trägerschaften für die OGS

Für den Zeitraum von 2014 bis 2016 gibt jeder fünfte Befragte an, dass seine Kommune im Rahmen eines Vergabeverfahrens die Trägerschaft für eine oder mehrere OGS neu ausgeschrieben hat (vgl. Abb. 4.7). Bei den Neuausschreibungen handelt es sich bei knapp der Hälfte um die Ausschreibung für die Trägerschaft für eine OGS, bei einem Drittel für mehrere OGS und bei weiteren 19% für alle OGS. Mit Blick auf die Zuschlagskriterien, die bei der Vergabe der Trägerschaft zugrunde gelegt werden, zeigt sich, dass in nur wenigen Kommunen die Wertung allein nach dem günstigsten Preis erfolgt. Neben dem Preis fließen das pädagogische Konzept des Trägers (93%), die Erfahrungen und Referenzen des Trägers (85%), die Qualität der angebotenen Leistung (83%) sowie das Personal (75%) in die Wertung mit ein. Über die jeweilige Gewichtung der genannten Zuschlagskriterien bei der Vergabe sowie über den Zeitrahmen der Leistungsvergabe kann für die Kommunen an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden.

In den Interviews wird deutlich, dass einige Befragte aus Kommunen, die bislang noch keine Vergabe gemacht haben, einer möglichen europaweiten Vergabe eher mit Besorgnis entgegenblicken, da sie zum einen die Befürchtung hegen, dass mögliche Bewerber dann nicht lokal angebunden sind, und zum anderen, dass die Qualität der Arbeit leidet, sofern

bei einer Ausschreibung der günstigste Preis das wichtigste bzw. einzige Zuschlagskriterium ist, wie folgende Amtsleitung eines Jugendamtes betont:

Aus unserer fachlichen Sicht lehne ich das total ab, weil ich glaube, das ist so ein Pfund, wenn auch eine Schulkonferenz sagen kann: Mit dem und dem Träger möchte ich gerne zusammenarbeiten. Ich brauche da keinen, der aus XY hier einfliegt. Die sind nicht vernetzt, die haben keine eigenen Strukturen hier. Und ich glaube ganz einfach, dieses vertrauensvolle Verhältnis, was da ja auch einfach wichtig ist, zwischen Schulleitung und Träger, OGS-Leitung. Das kriegen Sie nicht hin, wenn Sie dem einen Träger vor die Nase setzen, der eine Ausschreibung gewonnen hat. Und warum hat er eine Ausschreibung gewonnen? Weil er alles andere unterboten hat. [...]. Das kann nicht gut werden (Amtsleitung, Jugendamt, große kreisangehörige Stadt).

In den weiteren Interviews finden sich allerdings auch Hinweise dazu, dass bei einem Bieterverfahren zur Vergabe der Trägerschaft der OGS nur selten neue Träger als Bieter hinzukommen, sondern oftmals die bereits tätigen Träger die einzigen Bieter sind, weil – wie es die Befunde der quantitativen Befragung bereits zeigten – neben dem Preis weitere Zuschlagskriterien zum Tragen kommen.

Unsere Kriterien sind relativ weit gefächert und sehr präzise formuliert. Also, es geht da auch um Zusammenarbeit mit Eltern, um einen hohen Erfahrungsschatz, den so der Träger mitbringen muss. Also, wenn ich Angebote bekommen habe, merkt man sehr deutlich den Unterschied zwischen denen, die schon tagtäglich mit der OGS zu tun haben, alleine von den Konzepten, die die geschrieben haben, und den anderen, die sich jetzt mal daran versuchen wollten. Ich glaube nicht, dass sich die Trägerlandschaft wirklich großartig verändert, weil das hat ja was mit Professionalität zu tun. Und wenn sie von vorne herein Mindeststandards festlegen, dass eben nur Professionelle kommen können und nicht so ein Wald-und-Wiesen-Verein, der

jetzt mal meint, damit Geld machen zu müssen, dann ist das relativ gesichert. Und das ist auch unser Anspruch (Mitarbeiter, Fachbereich Schule, kreisfreie Großstadt, geglättet).

Dazu, ob und wie sich die Trägerlandschaft durch eine Vergabe tatsächlich langfristig verändert, liegen noch nicht ausreichend Erkenntnisse vor; dies gilt es deshalb weiter empirisch in den Blick zu nehmen.

4.5 Resümee

Die hier dargestellten Befunde zeigen, dass in den Fachbereichen Schule und Jugend in NRW für viele der ganztagsbezogenen Herausforderungen bereits kommunale Strategien entwickelt worden sind.

Insbesondere mit Blick auf die Qualitätsentwicklung wird sichtbar, dass diese als eine zentrale Aufgabe innerhalb der Verwaltung wahrgenommen wird und mit der Implementierung von Qualitätszirkeln sowie mit der Festlegung eigener Qualitätsstandards für die OGS viele Kommunen hier bereits fortgeschritten sind. Auffällig ist hierbei das Rollenverständnis der Befragten als Steuerungsakteure, die eine partizipative Qualitätsentwicklung anstreben und bei der Umsetzung eines qualitätsvollen Ganztags alle Akteure miteinzubeziehen versuchen.

Hingegen zeichnet sich mit Blick auf eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung eine deutlich langsamere Entwicklung ab. Auch weiteren Anforderungen, wie etwa der Vergabe für Trägerschaften in der OGS, begegnen die Befragten aus den Kommunalverwaltungen eher vorsichtig bis kritisch. Durchgängig wird aus den Interviews deutlich, dass es die Entwicklung erschwert, dass bei vielen ganztagsbezogenen Anforderungen die formalen Zuständigkeiten innerhalb der Verwaltung nicht hinreichend geklärt sind und sich die Fachbereiche ihr Aufgabenprofil selbst erarbeiten.

Die 15 Jahre Ganztagschule haben gezeigt, dass die Umstellung des Schulsystems hin zu ganztägiger Bildung und Betreuung eine schrittweise Umorientierung bedeutet, die Zeit kostet – offenbar bei einigen Themen bzw. Aufgaben mehr Zeit als bei anderen. In der Summe verdeutlichen die Befunde aber auch, dass die Fachbereiche Schule und Jugend die Weiterentwicklung der offenen Ganztagschulen als kommunale Gestaltungsaufgabe wahr- und annehmen, sich ihrer Rolle als Steuerungsinstanz bewusst sind und den aktuellen ganztagsbezogenen Herausforderungen aktiv und vorausschauend begegnen.

Anhand der vorgelegten Befunde wird auch deutlich, welche neuen Forschungsperspektiven sich mit Blick auf die kommunale Steuerung der Ganztagschulen ergeben. Insbesondere auf die folgenden Themenbereiche ist in künftigen Forschungsarbeiten noch stärker der Blick zu richten:

- *Rechtsanspruch:* Als Planungsgrundlage zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz in der

Primarstufe auf kommunaler Ebene fehlen lokale Analysen zu den Elternbedarfen an ganztägiger Betreuung. Mithilfe dieser könnten Erkenntnisse über die Varianz des Betreuungswunsches von Eltern zwischen Stadtteilen bzw. Planungsbezirken oder Gemeinden (in Kreisen) gewonnen werden.

- *Umsetzung von Qualitätsstandards:* Die Befunde haben gezeigt, dass viele Kommunen bereits eigene Qualitätsstandards festgelegt haben. Anhand eines systematischen Überblicks wäre zu zeigen, welche Kriterien zur Qualität in der OGS die Kommunen in Handbüchern/Rahmenvereinbarungen u.a. festlegen, wie und unter Einbeziehung welcher Personen/Gremien diese Qualitätskriterien entstanden sind und ob sie verbindlich oder fakultativ sind. Weiterhin wäre wichtig empirisch zu prüfen, was die Qualitätsstandards bewirken, ob sie überhaupt wirken und welche nicht intendierten Effekte daraus folgen.
- *Inklusion:* Aus dem qualitativen Material geht hervor, dass das Thema Inklusion in der OGS die Kommunen aktuell sehr beschäftigt, und zwar sowohl in Bezug auf Fragen der Zuständigkeiten als auch der Finanzierung u.a. Dies gilt es empirisch stärker in den Blick zu nehmen.

5. Ganztagschulen und außerschulische Bildungsanbieter – Einflüsse, Auswirkungen und die Bedeutung für die Adressat(inn)en

Mit der Zusammenarbeit von Ganztagschulen und externen Bildungsanbietern ist nicht nur das Ziel verbunden, jungen Menschen ganzheitliche Bildungsgelegenheiten anbieten zu können. Ziel ist es auch, möglichst allen Kindern und Jugendlichen Zugang zu Angeboten zu ermöglichen, die herkunftsbedingt häufig geringere Teilhabechancen haben (vgl. Züchner/Arnold 2011). Dabei bringen außerschulische Bildungsanbieter unterschiedliche Potenziale mit, wie beispielsweise außerschulische Lernorte. Diese können, neben formalen Bildungseinrichtungen und der Familie, als „dritte“ Lernorte fungieren und wichtige Impulse für Bildung und Integration liefern (vgl. bkj 2015). Doch auch wenn die außerschulischen Bildungsanbieter als Kooperationspartner ihre Angebote in der Ganztagschule durchführen, lernen die Kinder und Jugendlichen neue Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen kennen und können wichtige (z.B. kulturelle, lebenspraktische, soziale oder personale) Bildungserfahrungen sammeln (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

In Nordrhein-Westfalen wird die Kooperation mit außerschulischen Bildungsanbietern aus den unterschiedlichen Bereichen, wie z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, der Kultur und dem Sport im Runderlass explizit eingefordert (vgl. MSW NRW 2010 Nr. 1.3). In diesem Kontext war stets die Frage von Interesse, wie sich die Entwicklung von Ganztagschulen auf die Arbeitsfelder außerschulischer Bildungsakteure auswirkt, die einen großen Stellenwert im Leben von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Diese Diskurse waren vor allem im Sport sowie in der Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit) präsent und wurden in der Vergangenheit bereits in unterschiedlichen Studien aufgegriffen. So war der Ausbau von Ganztagschulen seitens der außerschulischen Einrichtungen beispielsweise mit der Befürchtung verbunden, dass das Interesse, das Engagement und die Teilnahmereitschaft von Schüler(inne)n an außerschulischen Angeboten sinken könne. Jüngste Studien zeigen jedoch, dass sich solche Nebenwirkungen nicht pauschal nachweisen lassen (vgl. Züchner 2007; Züchner/Mink 2016; Lange/Wehmeyer 2014; SpOGATA 2012). Gleichzeitig liefert

die Forschung aber auch Hinweise darauf, dass sich positive Anwerbeeinflüsse von Kindern und Jugendlichen durch die Ganztagschule in verschiedenen Handlungsfeldern beobachten lassen und die Kooperation teilweise die soziale Selektivität in der Angebotsteilnahme vermindert (vgl. Züchner/Arnoldt 2011). Weniger erforscht ist dagegen die Wahrnehmung und Bedeutung der Freizeit- und Bildungsangebote von außerschulischen Bildungsanbietern aus Sicht der Adressat(inn)en selbst (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die BiGa NRW mit der vorliegenden Untersuchung zwei zentrale Forschungsziele:

1. Zum einen sollen Einflüsse und Auswirkungen von Ganztagschulen auf der institutionellen Ebene von außerschulischen Bildungsanbietern³⁹ beleuchtet werden⁴⁰. Bereits vorliegende Forschungsbefunde werden dabei auf Aktualität und Passungsverhältnis für NRW geprüft.
2. Zum anderen soll die Untersuchung Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung die externen Angebote und Akteure für die Kinder- und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Ganztagschule haben.

Die Sichtweise der außerschulischen Bildungsanbieter wurde mittels leitfadengestützter Gruppen- und Einzelinterviews erfasst. Insgesamt wurden 24 Einrichtungen bzw. Organisationen, u.a. aus den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe, Sport, Kultur, Musik, Natur und Umwelt, in die Untersuchung mit einbezogen.

Die Adressat(inn)en wurden mithilfe (teil-)standardisierter Erhebungsinstrumente befragt. Um für beide Zielrichtungen ergänzende Hintergrundinformationen zu erhalten, wurden Fragebatterien in die standardisierten Basisbefragungen der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en, der Eltern sowie der Schulverwaltungsämter integriert.

39| Der Begriff „außerschulische Bildungsanbieter“ beschreibt nachfolgend alle nichtschulischen Organisationen, Institutionen und Einrichtungen, die Angebote für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter bereitstellen. Unter der Annahme eines erweiterten Bildungsverständnisses fallen hierunter sämtliche Angebote aus dem Bereich Sport, Musik, Kunst, Kultur, Religion, Natur und Umwelt u.v.m.

40| Hier stehen sowohl die Einflüsse im Fokus, die im Rahmen einer Kooperation zu beobachten sind, als auch die nicht intendierten Einflüsse, die durch das „Nebeneinander“, also das Ausbleiben einer Kooperation von Ganztagschule und außerschulischen Bildungsanbietern, entstehen.

5.1 Zum „Nebeneinander“ von Ganztags- schulen und außerschulischen Bildungs- anbietern – Gründe und Auswirkungen

5.1.1 Warum die Kooperation nicht zustande kommt

Man muss es erstmal schaffen, sich in diese feste Tagesstruktur der Ganztagschulen einzubringen (V. e.⁴¹ Bibliothek)

In NRW stehen die meisten Ganztagschulen in regelmäßigen Kooperationsbeziehungen mit außerschulischen Bildungsakteuren. Nur 5% der Ganztagschulen im Primarbereich und knapp 13% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I weisen keine regelmäßige (mindestens wöchentliche) Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern auf. Das StEG-Konsortium stellt heraus, dass die Entscheidung, ob Kooperationspartner einbezogen werden oder nicht, verschiedenen **schulkonzeptionellen Ideen** folgen kann, die gleichermaßen gut begründet sein und effektive Ergebnisse liefern können (vgl. StEG-Konsortium 2015b). Diesbezüglich geben im Kontext der BiGa NRW im Schuljahr 2017/18 rund 27% der Ganztagschulleitungen in der Sekundarstufe I an, dass der außerunterrichtliche Bereich bewusst nur von Lehrkräften gestaltet werden soll. Im Primarbereich werden die außerschulischen Kooperationskontakte über den OGS-Träger organisiert. Hier liegt der Anteil der Träger, die angeben, dass außerschulische Kooperationskontakte keine Relevanz in ihrem Trägergeschäft hätten, unter 5%. Das Gros der Ganztagschulen in NRW setzt demnach vor allem im Primarbereich auf die Gestaltung des Ganztags mithilfe von externen Bildungsakteuren. Dass dies eine bewusste Entscheidung ist und ein deutlicher Mehrwert im Einbezug von Kooperationspartnern gesehen wird, bestätigten die befragten Leitungskräfte der Ganztagschulen. So lehnt eine Mehrheit der Befragten die Aussage ab, dass ihre Schule auch ohne Kooperationspartner ein vergleichbares Angebot für die Schüler/-innen bereitstellen könnte (Primarstufe und Sek. I MW jeweils 1,9; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau).

Darüber hinaus können auch geografisch-räumliche Aspekte eine Rolle spielen: Eine Studie, die im Auftrag des Rates für kulturelle Bildung durchgeführt wurde, weist darauf hin, dass das **Stadt-Land-Gefälle** zu berücksichtigen sei, da in ländlichen Räumen potenziell weniger Einrichtungen (hier mit Fokus auf kulturelle Einrichtungen) zur Verfügung stehen als in den Städten (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2017). Im Rahmen der BiGa NRW geben jedoch 72% der Leitungskräfte in ländlich gelegenen⁴² und 69% in städtisch gelegenen⁴³ Ganztagschulen an, dass weitere potenzielle Kooperationspartner im Umfeld Ihrer Schule liegen, mit denen jedoch nicht kooperiert wird. Demnach scheint die Verfügbarkeit von außerschulischen Bildungsanbietern in NRW in der Mehrzahl der Fälle keine Rolle zu spielen. So kann bilanziert werden, dass in NRW die Verfügbarkeit von potenziellen Kooperationspartnern im Allgemeinen und auch mit Blick auf

ländliche Räume im Besonderen kein zentraler Grund für das Ausbleiben von Kooperationsbeziehungen ist. Ausbleibende Kooperationen sind eher arbeitsfeldspezifisch (z.B. mit Blick auf kulturelle Einrichtungen) begründet. Dennoch ist die Lage der Einrichtungen zur Schule nicht unbedeutend: In beiden Schulstufen stimmen die Leitungskräfte der Aussage eher zu, dass die räumliche Nähe ein Kriterium bei der Auswahl der Kooperationspartner ist (vgl. Abb. 5.2).

Einen weiteren Grund für das Ausbleiben von Kooperationsbeziehungen stellt die Forschungsgruppe „Sport im offenen Ganztag“ heraus: Hier zeigen die Ergebnisse, dass es für viele kleine Sportvereine mit ihren personellen Ressourcen schwierig ist, die Herausforderungen der OGS wahrzunehmen (vgl. SpOGATA 2012). Dieser Befund kann auch im Rahmen der BiGa NRW bestätigt werden: So äußern kleinere wie größere außerschulische Bildungsanbieter, dass sie keine personellen Ressourcen haben, um ein regelmäßiges und verlässliches Angebot für die Ganztagschulen zur Verfügung zu stellen, ohne damit ihren eigenen Alltagsbetrieb zu gefährden.

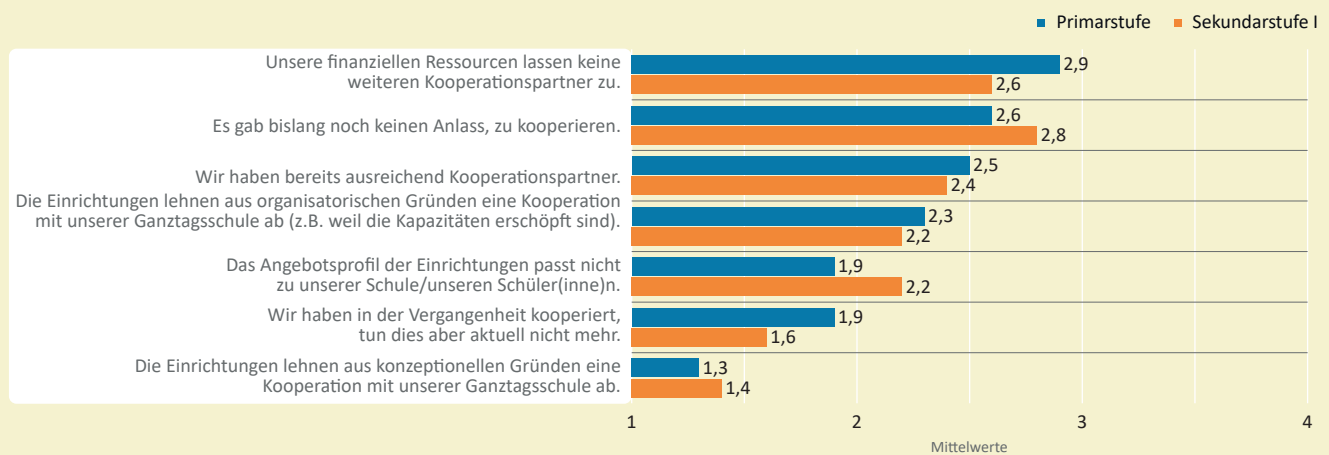
Darüber hinaus sehen einige außerschulische Bildungsanbieter keinen Bedarf mit den Ganztagschulen zu kooperieren, da sie keine Einschränkung durch die umliegenden Ganztagschulen erfahren. Auch fehlen in einigen Fällen Ansätze, wie ihr Arbeitsbereich bzw. ihre Angebote regelmäßig und strukturell in der Ganztagschule verankert werden könnten. Nicht zuletzt möchten manche Einrichtungen ihren Status als außerschulischen Lernort nicht aufgeben und bieten keine Kooperationsangebote in den Räumlichkeiten der Ganztagschule an, was mitunter ein Ausschlusskriterium für eine Zusammenarbeit sein kann. Weitere Gründe für eine ausbleibende Kooperation werden aus Sicht der außerschulischen Bildungsanbieter eher auf Seiten der Ganztagschulen gesehen:

- **Fehlendes Interesse:** Aus Sicht der befragten außerschulischen Bildungsanbieter hängt eine mögliche Zusammenarbeit stark mit dem Interesse und der Motivation von Einzelpersonen zusammen, beispielsweise Schulleitungen, Lehr- bzw. Fachkräfte oder Eltern (vgl. Kap. 1.2.1). Fehlt das Interesse, wird auch kein Kooperationskontakt seitens der Schule hergestellt.
- **Passungsverhältnis zur außerschulischen Einrichtung unklar:** Akteure der Ganztagschulen haben häufig zu wenig Kenntnis über die außerschulischen Bildungsanbieter. Entsprechend fehlt es an Vorstellungen, wie die Angebote in den Schultag eingebunden werden könnten.
- **Ungenügende Ressourcen:** Den Ganztagschulen fehlen, neben personellen Ressourcen, ausreichend finanzielle Mittel, um die Angebote der außerschulischen Bildungsanbieter (angemessen) zu vergüten. Darüber

41| V. e. steht nachfolgend als Abkürzung für „Vertreter/-in eines/einer“ befragten Einrichtung.

42| Unter 20.000 Einwohner/-innen

43| Mehr als 100.000 Einwohner/-innen

ABB. 5.1 | GRÜNDE FÜR AUSBLEIBENDE KOOPERATION (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹

¹ Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primar- und Sekundarstufe I

n ≈ 250

hinaus fehlen häufig adäquate Räumlichkeiten oder Materialien (z.B. Räume für ein inklusiv ausgerichtetes Musikangebot).

- **Unpassende Zeitfenster:** Die Tagesstrukturen der Ganztagschulen sind durch die Elemente Unterricht, Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten so stark festgelegt, dass den außerschulischen Bildungsanbietern oft nur nachmittags ein eingeschränktes Zeitfenster (z.B. zwischen 15:00 bis 16:00 Uhr) angeboten werden kann. Dies führt zu zeitlichen Engpässen und verhindert zum Teil, dass außerschulische Bildungsanbieter ihr Angebot realisieren können.
- **Anfahrtswege:** Wenn die Anfahrt zur außerschulischen Einrichtung zu zeitaufwendig oder organisatorisch nicht zu bewerkstelligen ist, werden entsprechend Einrichtungen bevorzugt, die verkehrstechnisch günstiger angebunden sind. Die Vertreterin eines außerschulischen Bildungsanbieters berichtet darüber hinaus, dass die Ganztagschule in ihrer Region die Vorgabe hätte, dass die Angebote immer „in“ der Ganztagschule enden müssen. Dies belastet die Zeitressourcen der außerschulischen Bildungsanbieter zusätzlich und erschwert die Bedingungen für eine Zusammenarbeit.⁴⁴

Betrachtet man in Ergänzung zur Sichtweise der Bildungsanbieter die Angaben der Leitungskräfte, so zeigt sich, dass auch aus ihrer Perspektive die Gründe für eine ausbleibende Kooperation häufig aufseiten der Ganztagschulen gesehen werden (vgl. Abb. 5.1): In erster Linie werden hier die ungenügenden finanziellen Ressourcen, aber auch die fehlenden Kooperationsanlässe seitens der Ganztagschule aufgeführt. Als weniger bedeutsam sehen die Befragten die Gründe mit Blick auf ein fehlendes Passungsverhältnis zum Angebotsprofil der Einrichtungen oder in der Ablehnung der Kooperation seitens der außerschulischen Bildungsanbieter an z.B. aus organisatorischen oder konzeptionellen Gründen.

Auf die Frage, was passieren müsse, damit eine Kooperation zustande käme, wurde seitens der außerschulischen Bildungsanbieter betont, dass die Finanzierungs- und Flexibilitätsprobleme im Kontext der Ganztagschule behoben werden müssen und die (Rahmen-)Bedingungen und die Gestaltung der Kooperationspraxis gemeinsam ausgehandelt werden sollten.

5.1.2 Konsequenzen aus der fehlenden Kooperation für die außerschulischen Bildungsanbieter

Wenn wir unsere Angebote zu früh starten, können die Ganztagskinder nicht teilnehmen. Wenn wir sie zu spät beginnen, geht es für die jüngeren Kinder zu sehr in den Abend hinein (V. e. Bibliothek)

Von besonderem Interesse war die Frage, ob auch außerschulische Bildungsanbieter Einflüsse durch die Ganztagschule beobachten können, die (bislang) nicht mit Ganztagschulen kooperieren. Analog zu den Befunden aus weiteren Studien (vgl. Züchner 2007; SpOGATA 2012) äußern die Befragten, dass sich Besucher- bzw. Teilnehmerzahlen verändern bzw. zeitlich verlagern, da die Kinder und Jugendlichen viel Zeit in der Ganztagschule verbringen. Für die Einrichtungen ergeben sich dadurch nicht direkt existenzielle Konsequenzen, aber sie fühlen sich unterschiedlich stark veranlasst, darauf zu reagieren. Eine häufige Reaktion sind veränderte bzw. ausgeweitete Öffnungs- und Angebotszeiten bis in die Abendstunden oder am Wochenende. Anlass lieferten auch Beschwerden und Anregungen seitens der Eltern, dass ihre Kinder die Angebote der außerschulischen Bildungsanbieter aufgrund des Besuchs der Ganztagschule nicht mehr wahrnehmen könnten. Insbesondere die Verlagerung der Angebotszeiten in den späten Nachmittag hinein bringt jedoch aus Sicht der außerschulischen Bildungsanbieter Folgeprobleme mit sich. Aufseiten der Adressat(inn)en lässt sich eine sinkende Konzentration und Motivation vor allem bei jüngeren Kindern in den späteren Nachmittagsstunden beobachten. Auch viele Eltern schrecken vor den „späteren“

⁴⁴ An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass es keine Rechtsgrundlage dafür gibt, dass die Angebote in der Schule enden müssen. Entsprechende Vorgaben sind demnach schul- bzw. regionalspezifisch entstanden.

Angeboten zurück und äußern ihre Bedenken, dass die Kinder erst zu spät nach Hause kämen, vor allem dann, wenn noch längere Rückwege in Kauf genommen werden müssen. Ein weiteres Problem sind zeitliche und personelle Engpässe seitens der außerschulischen Bildungsanbieter, wenn mehrere Angebote (auch für weitere Zielgruppen) in das Zeitfenster am späten Nachmittag (nach Schulschluss) fallen würden. Für außerschulische Bildungsanbieter, die z.B. Outdoor-Angebote für Kinder und Jugendliche bereitstellen (z.B. naturpädagogische Angebote), spielen zudem die Jahreszeiten eine entscheidende Rolle, da es in den Wintermonaten schon dunkel ist, wenn die Kinder und Jugendlichen an der Einrichtung eintreffen und ein räumliches „Verlagern“ der Angebote nach drinnen nicht immer möglich ist. Einige Einrichtungen sind zudem auf die Mitarbeit von Ehrenamtlichen beziehungsweise Praktikant(inn)en angewiesen. Für diese sind Arbeitszeiten am späten Nachmittag oder frühen Abend bzw. am Wochenende nicht immer attraktiv und daher sei es schwierig, diese Personen einzuplanen oder generell für die Tätigkeiten in den Angeboten zu gewinnen. Diese Problemlage kann dazu führen, dass außerschulische Bildungsanbieter Angebote zeitweise oder sogar dauerhaft aus ihrem Programm nehmen.

Bilanzierend muss festgehalten werden, dass die außerschulischen Einrichtungen durchaus Veränderungen und auch Einschränkungen vor allem mit Blick auf Angebots- und Öffnungszeiten durch die Ganztagschulen wahrnehmen. Die befragten Personen setzen sich mit diesem Thema unterschiedlich auseinander und suchen nach kreativen Lösungen, die jedoch nicht selten weitere Folgeprobleme mit sich bringen.

5.2 Zum „Miteinander“ von Ganztagschulen und außerschulischen Bildungsanbietern – Passungsverhältnisse, Spannungsfelder und Auswirkungen

5.2.1 Auswahlkriterien seitens der Ganztagschulen

Häufig ist es dann eher der Lehrer, der versucht seine Aktivitäten dahin gehend auszudehnen, dass man mal einen außerschulischen Lernort aufsucht (V. e. Museums).

Im Rahmen der BiGa NRW wurden Leitungskräfte der Ganztagschulen nach ihren Auswahlkriterien für ihre Kooperationspartner befragt. Diese geben an, sich dabei in erster Linie an den Interessen und Bedarfen der Schüler/-innen zu orientieren (vgl. Abb. 5.2). Ob die Kinder- und Jugendlichen diesbezüglich tatsächlich befragt bzw. bei der Auswahl partizipativ beteiligt wurden oder es sich vielmehr um Vermutungen seitens der Lehr- und Fachkräfte handelt, bleibt an dieser Stelle offen und ist vor dem Hintergrund bereits vorliegender Partizipationsstudien kritisch zu hinterfragen (vgl. Altermann u.a. 2016). Nachdenklich stimmt in diesem

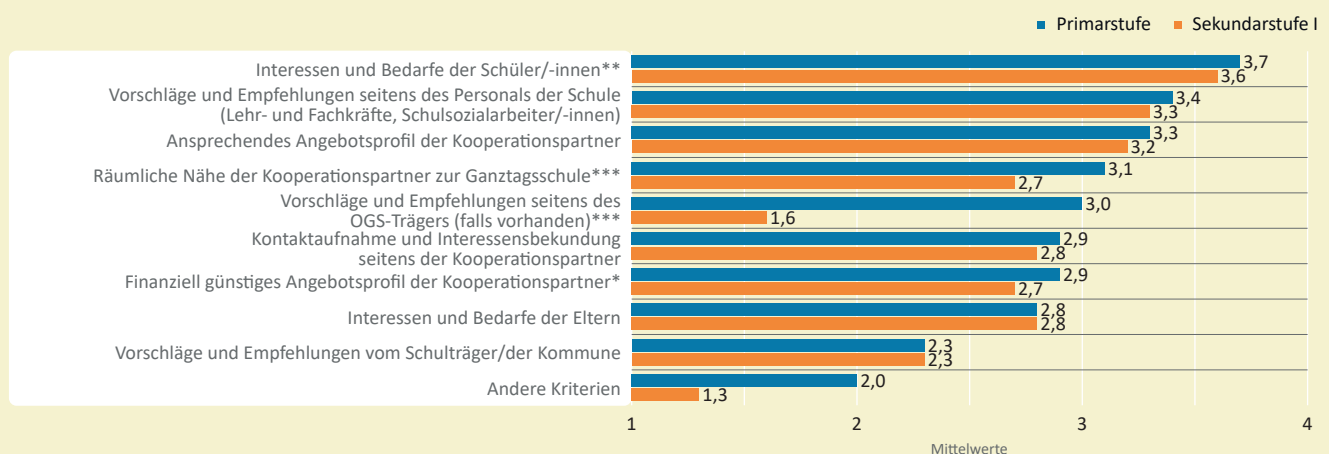
Zusammenhang auch der Befund, dass die Vorschläge und Empfehlungen des Schulpersonals das zweitwichtigste Kriterium bei der Auswahl außerschulischer Bildungsanbieter darstellen. Diesbezüglich wurde auch im Rahmen der Interviews mit den außerschulischen Akteuren betont, dass es häufig mit dem Interesse und dem Engagement von Einzelpersonen wie beispielweise Lehrer(inne)n zusammenhängt, ob eine Kooperation zustande kommt oder nicht (vgl. Kap. 5.1.1). Ebenfalls noch relevant für die Auswahl der Anbieter, sind die Interessen und Bedarfe seitens der Eltern sowie im Primärbereich die Vorschläge seitens der OGS-Träger.

Neben der unter Kapitel 5.1.2 bereits genannten räumlichen Nähe, ist zudem auch ein ansprechendes und kostengünstiges Angebotsprofil der Bildungsanbieter sowie die Initiative und Kontaktaufnahme seitens der außerschulischen Einrichtungen von Bedeutung. In dem Kontext geben viele Einrichtungen an, sich über klassische Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Flyer, Newsletter, Presse) bei den Ganztagschulen vorzustellen. Aber auch die regionalen Bildungsbüros sowie Internetplattformen⁴⁵ tragen dazu bei, dass Schulen auf die außerschulischen Bildungsanbieter vor Ort aufmerksam werden. Die außerschulischen Bildungsanbieter verweisen jedoch darauf, dass Kooperationen häufig auch über informelle Anbahnungswege wie Mund-zu-Mund-Propaganda, persönliche Kontakte oder informelle Gespräche zustande kommen. Die zentrale Bedeutung von informellen Anbahnungswegen hebt auch die Studie vom Rat für kulturelle Bildung hervor (vgl. Rat für kulturelle Bildung 2017).

Dagegen scheinen die Vorschläge und Empfehlungen seitens der Schulträger bzw. der Kommunen von den Ganztagschulen kaum ein Kriterium für die Auswahl zu sein, wenngleich im Rahmen der Kommunenbefragung der BiGa NRW fast zwei Drittel angeben, die Ganztagschulen und ihre Träger zumindest teilweise bei der Suche und den Aufbau von Kooperationen mit außerschulischen Bildungsanbietern zu unterstützen.

Letztlich verantwortlich für die Auswahl eines Bildungsanbieters sind bisher die Schulleitungen (Schulleitung Primarstufe 90% und Sek. I 99%, Ganztagskoordination Primarstufe 85% und Sek. I 63% und im Primärbereich auch die Träger (Primarstufe 51% und Sek. I 16%). Des Weiteren sind vor allem Lehrkräfte (Primarstufe 35% und Sek. I 55%), Schulsozialarbeiter/-innen (Primarstufe 21% und Sek. I 60%) und Eltern (Primarstufe 20% und Sek. I 25%) die Entscheidungsträger. Das Schlusslicht in der Entscheidungshierarchie bilden die Schüler/-innen (Primarstufe 9% und Sek. I 21%). Hier sind in der Sekundarstufe I die Kinder und Jugendlichen immerhin noch in jeder fünften Ganztagschule und in der Primarstufe nur noch in fast jeder zehnten Ganztagschule an der Auswahlentscheidung für außerunterrichtliche Bildungsangebote verantwortlich beteiligt.

45] Vgl. z.B. die pädagogische Landkarte des LWL (www.lwl.org/paedagogische-landkarte, Zugriff: 31.10.2018)

ABB. 5.2 | NACH WELCHEN KRITERIEN HABEN SIE DIE BISHERIGEN KOOPERATIONSPARTNER AUSGESUCHT? (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

¹ Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primar- und Sekundarstufe I

n ≈ 620

Dies macht deutlich, dass sich die Auswahl der Kooperationsangebote auf den ersten Blick zwar an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert, diese aber letztlich nicht verantwortlich im Entscheidungsprozess eingebunden werden.

5.2.2 Einschätzungen zum Kooperationsverhältnis

Nachdem im Kapitel 1.1.2 bereits die (nicht intendierten) Einflüsse und Auswirkungen der Ganztagschulen auf außerschulische Bildungsinstitutionen ohne Kooperationsbezug beschrieben worden sind, beschäftigen sich die nachfolgenden Ausführungen mit den Einflüssen der Ganztagschulen auf ihre Kooperationspartner. Neben den Einflüssen und Auswirkungen geht es u.a. darum, Einschätzungen zur eigenen Rolle im Kooperationsgefüge sowie aktuelle Spannungsfelder aus Sicht der Kooperationspartner abzubilden.

5.2.2.1 Ganztagschulen als wichtiges Kooperationsfeld?

Durch die Ganztagschulen sind wertvolle Angebote entstanden und schöne Kooperationen. Viele sind auf das Pferd OGS aufgesprungen (V. e. Jugendhilfeträgers).

Alle befragten Bildungsakteure bieten über die Schulkoope-ration hinaus Angebote für Kinder und Jugendliche außerhalb der Ganztagschule bzw. der Schulzeiten an. Besonders kleinere Einrichtungen sehen durch die ausgedehnte außerunterrichtliche Zeit in der Ganztagschule eine große Chance, um ihre Angebote zu platzieren: „Für mich war der Ganztags eine gute Sache, so konnte ich mich einbringen, weil ich ja auch selbstständig bin.“ (V. e. technisch-naturwissenschaftlichen Einrichtung). Bildungseinrichtungen, bei denen die Angebote innerhalb der eigenen Einrichtung stattfinden, wie z.B. Bibliotheken oder Museen, sehen die Organisationsform der Schulen (Halb- oder Ganztags) als irrelevant an und machen in ihrem Angebot keinen Unterschied zwischen Halbtags- und Ganztagschüler(inne)n. Die Grundeinstellung zum Konzept der Ganztagschule ist bei dem Großteil der befragten Bildungsanbieter aufgeschlossen. Allerdings waren bei der Einführungs- und Ausbauphase der Ganztagschulen

zunächst auch skeptische oder gar ablehnende Positionen zur Ganztagschule vertreten, die bis heute nicht unbedingt abschließend abgelegt wurden: So schildert ein Interviewpartner in seiner Funktion als Geschäftsführer für einen Jugendverband:

Gerade in den 2000er-Jahren gab es eine Abwehrreaktion. Ab 2010 haben wir aber angefangen [die Ganztagschulen; Anm. d. Verf.] positiv zu sehen und die Frage nach der Lebensweltorientierung der Jugendlichen ernst zu nehmen und dies als Schnittstelle für uns zu betrachten und uns dort auszuprobieren. Wir sind immer noch mitten im Erkenntnisgewinn. Wir machen das jetzt acht Jahre und ich rede immer noch von einem Experiment (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für die meisten der befragten Bildungsanbieter die Kooperation mit den Ganztagschulen zwar ein wichtiges, jedoch kein exklusives Standbein darstellt.

5.2.2.2 Dienstleister oder Bildungspartner – Selbstverständnis und Erwartungen

Wird man nur als niedriger Dienstleister angesehen, dann fühlt ich mich nicht wohl (V. e. Jugendkunstschule).

Natürlich soll Spiel und Spaß im Vordergrund stehen. Aber wir wollen auch was vermitteln (V. e. Sportvereins).

Nahezu alle befragten Vertreter/-innen von außerschulischen Bildungsanbietern äußern in den Interviews den Anspruch, in der Kooperation mit der Ganztagschule als gleichwertiger Bildungspartner mit eigenen Bildungszielen, Arbeitsprinzipien und Kompetenzen gesehen zu werden. Dies scheint jedoch nicht ausnahmslos zu gelingen, wie der Vertreter einer kulturellen Einrichtung betont: „Bei manchen [Schulen; Anm. d. Verf.] fühlt man sich auf Augenhöhe, aber andere lassen das gar nicht zu, dass man was anderes wäre als ein Dienstleister. Da wird dann einfach alles bestimmt.“ (V. e. Jugendkunstschule). Außerschulische Einrichtungen, die

eher einmalig oder sporadisch von Schüler(inne)n besucht werden (z.B. Museum) finden es dagegen unbedenklich, Dienstleister zu sein, der punktuell für einzelne Themen in Anspruch genommen wird. Je mehr die außerschulischen Bildungsanbieter jedoch mit ihren Angeboten in der Ganztagschule verankert sind, desto stärker wird die Augenhöhe eingefordert, und es kann sogar zum Kooperationsabbruch führen, wenn dies nicht gelingt, wie der Vorsitzende eines Jugendverbandes schildert:

An der Schule, wo wir uns getrennt haben, war das Problem, dass wir ein reiner Dienstleister sein sollten, die zehn Buskinder betreuen. Da haben wir gesagt, dafür sind wir nicht da. Das haben wir drei bis vier Jahre gemacht und viele Krisengespräche gehabt und haben es dann beendet (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Die mit den Kooperationsangeboten verbundenen Zielvorstellungen werden zu Kooperationsbeginn zwischen den außerschulischen Bildungsanbietern und den Ganztagschulen bzw. Trägern besprochen. Dies kann jedoch einige Zeit in Anspruch nehmen, wenn die Zielvorstellungen und Erwartungen zwischen beiden Parteien nicht übereinstimmen: *„Die Schule wollte auf jeden Fall die Betreuung sicherstellen. Wir wollten die jugendverbandlichen Arbeitsformen in die Schule bringen und die Schnittstelle für uns gestalten. Das in Einklang zu bringen, erforderte viele Arbeitssitzungen“* (V. e. Kinder- und Jugendverbandes). Ergänzend betont ein Interviewpartner, dass es auch eine Herausforderung für den Bildungsanbieter selbst sei, für die Tätigkeit in der Ganztagschule *„die richtigen Mitarbeiter zu finden, die diesen Zielvorstellungen entsprechen“* (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Anhand der Aussagen der außerschulischen Bildungsanbieter in den qualitativen Interviews wird sichtbar, dass diese sich im Rahmen der schulischen Kooperationsangebote häufig auf Betreuungsaufgaben reduziert sehen. Die Einschätzung bzw. Fremdwahrnehmung der Leitungskräfte von Ganztagschulen über die Bildungsanbieter steht jedoch im Kontrast zu dieser Selbsteinschätzung. Sie wissen durchaus die Kompetenzen und Potenziale der Bildungsanbieter zu schätzen. Entsprechend stimmen sie der Aussage voll und ganz zu, dass die Kooperationspartner eine wertvolle Bereicherung für die Schüler/-innen sind (Primarstufe und Sek. I MW jeweils 3,7; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau). Weiterhin geben sie an, dass sie mit den Kooperationspartnern gemeinsam Vereinbarungen zur Zusammenarbeit treffen (Primarstufe MW = 3,6 bzw. Sek. I MW = 3,7) und ihnen gegenüber klare Erwartungen und Vorstellungen äußern (MW jeweils 3,6). Umgekehrt äußern aus Sicht der Leitungskräfte auch die Kooperationspartner ihre Erwartungen mit Blick auf die Ganztagschule, wengleich die Zustimmungswerte hier etwas geringer ausfallen (MW jeweils 3,3). Auf die offene Frage, welche Erwartungen und Vorstellungen die Leitungskräfte an die Kooperationspartner richten, wurde an erster Stelle von 67% der Leitungskräfte geäußert, dass die Angebote der Kooperationspartner verbindlich und zuverlässig sein sollen sowie Kontinuität

aufweisen müssen. Diese Befunde bestärken den Eindruck der Kooperationspartner, dass den Leitungskräften in erster Line die Gewährleistung des Angebotes wichtig sei. Erst die Plätze 2 bis 4 der Erwartungen der Leitungskräfte weisen einen pädagogischen und fachlichen Bezug auf: 34% der Leitungskräfte erwarten eine kindorientierte sowie partizipative Ausgestaltung der externen Angebote, weitere 31% erwarten pädagogische Kompetenz vom Personal des Kooperationspartners sowie 25% Fachkompetenz und Professionalität. Weitere Erwartungen werden in absteigender Reihenfolge benannt: Transparenz und Gesprächsbereitschaft mit Blick auf die Kooperationspartner (16%), Flexibilität und Vielseitigkeit (16%), Orientierung am Schulprofil bzw. Einhaltung der Schulregeln (11%), Bezahlbarkeit der Angebote (10%) sowie die Ergänzung und Verbindung zum Unterricht (7%). Insbesondere die gering ausgeprägte Erwartungshaltung mit Blick auf den Unterrichtsbezug ist ein auffälliger Befund. Hier wird deutlich, dass das Potenzial einer Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten entweder unzureichend bekannt ist oder nicht als bedeutsam eingestuft wird. Die Kooperationspartner kritisieren in dem Zusammenhang ebenfalls, dass ihre Angebote inhaltlich nicht sehr stark mit dem Unterricht verknüpft sind. Üblicherweise sind *„die Angebote nicht in einen komplexen Lernvorgang eingebettet“* (V. e. Museums) und *„man könnte inhaltlich viel stärker zusammenarbeiten“* (V. e. Museums).

Darüber hinaus wird auch seitens der außerschulischen Bildungsanbieter eine personelle Verzahnung eingefordert: So beklagen besonders Einrichtungen, die von den Schülergruppen aufgesucht werden, dass die schulischen Begleitpersonen sich häufig aus der Verantwortung ziehen, sobald die Schüler/-innen beim externen Bildungsanbieter eintreffen: *„Dieses Abgeben ist nicht gerade ein Zeichen für eine partnerschaftliche Verbindung“* (V. e. Museums).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erwartungen der außerschulischen Bildungsanbieter und der Leitungskräfte der Ganztagschulen nicht unbedingt deckungsgleich sind. Während die Kooperationspartner als gleichwertiger Bildungspartner mit je eigenem Bildungsprofil in der Ganztagschule agieren wollen, steht für die Leitungskräfte besonders die Verlässlichkeit und Kontinuität der Angebote im Vordergrund, wengleich die Kompetenzen und Potenziale der Kooperationspartner durchaus von der Schule geschätzt und in den Angeboten erwartet werden. Darüber hinaus findet eine inhaltliche wie personelle Verschränkung der Angebote mit dem Unterricht insgesamt noch eher wenig Berücksichtigung.

5.2.2.3 Umsetzung eigener Arbeitsprinzipien als Herausforderung

Unsere Prinzipien lassen sich nicht alle in Schule umsetzen. Stichwort Freiwilligkeit. Schule ist ja nicht freiwillig. Wir versuchen aber den Rahmen zu schaffen, um freiwillige Angebote anzubieten. Aber wir stecken in einem Zwangskostüm mit der Schule (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Die befragten außerschulischen Bildungsanbieter haben in der Regel eigene Grund- und Arbeitsprinzipien im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt, die auch leitend für die Angebote in der Ganztagschule sind. Die Prinzipien sind je nach Bildungsanbieter unterschiedlich gelagert. Wiederholend und einrichtungsübergreifend wurden in den Interviews jedoch die Prinzipien „Freiwilligkeit“, „Partizipation“, sowie „das Ermöglichen von Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit“ genannt. Diese Arbeitsprinzipien stehen jedoch häufig in einem potenziell unauflösbaren Konflikt mit Prinzipien der Ganztagschulen. Außerschulische Bildungsanbieter, die als Kooperationspartner für und in Schulen agieren, umgehen diesen Konflikt, in dem sie partiell ihre eigenen Arbeitsprinzipien den schulischen Prinzipien unterordnen, wie der Leiter einer Jugendkunstschule beschreibt:

Für außerschulisches Lernen braucht man Freiwilligkeit, Muße und Freiheit im Kopf, egal ob jetzt für naturkundliche oder museumspädagogische oder kulturelle Aktivitäten. Wir als Einrichtung stehen dem lerntheoretischen Konzept der Schule kritisch gegenüber. In dieses Korsett wird man dann auch als AG gepresst. Da muss man drauf achten (V. e. Jugendkunstschule).

Während in bestimmten Konstellationen die organisationspezifischen Prinzipien deckungsgleich oder miteinander in Einklang zu bringen sind: „Das Prinzip des christlichen Engagements geht einfach wegen dem kirchlichen Schulträger, der hinter der Schule steht“ (V. e. Jugendverbandes), bleibt die Umsetzung anderer Prinzipien herausfordernd. Besonders das Prinzip der Freiwilligkeit ist für außerschulische Bildungsanbieter in der Zusammenarbeit mit Ganztagschulen de facto nicht einzuhalten: „Kinder können sich bei uns leider nicht rausziehen, es müssen immer alle Kinder mitmachen. Das ist ein Balanceakt mit den Vorgaben der Schule.“ (V. e. Jugendkunstschule). Auch das Prinzip der Partizipation ist schwer umzusetzen, wenn die Ganztagschule ansonsten diese Grundhaltung nicht vertritt:

Die Reihenfolge ist ja auch meistens die: Erster Akteur: Schulleiter, zweiter Akteur: Elternschaft und erst an dritter Stelle kommen die jungen Menschen. Da kommen wir mit unserem Prinzip Partizipation und Demokratie an unsere Grenzen (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Bei der Frage, wie die einzelnen Einrichtungen mit diesem Problem umgehen, wurden unterschiedliche Vorgehensweisen und Konsequenzen genannt. Ein Vertreter beschreibt, dass die eigenen Ansprüche und Prinzipien vorübergehend zurückgestellt werden können, er aber erwartet, dass die Schule mittelfristig aufgeschlossener wird:

Wenn man die AGs erstmal nur als Tür in die Schule versteht, dann kann man zu Beginn die eigenen Ansprüche ja vielleicht etwas runterschrauben. Aber generell muss Schule schon bereit sein, Strukturen aufzubrechen (V. e. Jugendkunstschule).

Andere befragte Vertreter/-innen von außerschulischen Einrichtungen sehen eine Lösungsmöglichkeit in der Haltung der Schulleitung oder des Personals. Wenn die

Wertschätzung und der Wille vorhanden sind, dann lassen sich aus ihrer Sicht auch im Kontext Schule partizipative und demokratische Prinzipien in die Angebote integrieren. Auch sehen sich die außerschulischen Bildungsanbieter mit Blick auf ihre eigene Einrichtung in der Verantwortung, ihre eigenen Prinzipien und Arbeitsformen zu überdenken:

Wir sind schwerfällig in der Entwicklung. So ein Pfadfinderstamm hat schon ewig die gleichen Arbeitsformen. Jetzt müssen sie ihre Arbeitsformen plötzlich überdenken (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Demnach ist es nicht nur Aufgabe der Schule, sich für die Ansätze der Kooperationspartner zu öffnen, sondern auch Aufgabe der außerschulischen Bildungsanbieter, ihre Prinzipien und Arbeitsformen mit Blick auf die Realisierung in der Ganztagschule zu prüfen und entsprechend weiterzuentwickeln.

5.2.2.4 Spannungsfeld Rahmenbedingungen

Man ist dann als Externer ein Störfaktor: Wenn man eigene Bedingungen und Ansprüche stellt, dann ist das oft schon zu viel (V. e. naturkundlichen Einrichtung).

Auch die Rahmenbedingungen spielen aus Sicht der außerschulischen Bildungsanbieter bei den Angeboten in der Ganztagschule eine wichtige Rolle. Sie schildern in diesem Zusammenhang vor allem Spannungsverhältnisse mit Blick auf die Gruppengröße sowie auf finanzielle und personelle Ressourcen:

- **Gruppengröße:** Die Vorstellungen über eine angemessene Gruppengröße, gehen zwischen Schule (bzw. Träger) und Einrichtung häufig auseinander. Während die Schul- bzw. Trägerseite aus pragmatisch-finanziellen Gründen für eine größere Teilnahmegruppe plädiert, befürworten die meisten außerschulischen Bildungsanbieter aus personellen und konzeptionellen Gründen kleinere Teilnahmegruppen:

Wir müssen auch ständig erklären, warum wir nur zehn Kinder nehmen und nicht 24. Wir sagen, dass wir dann nicht so arbeiten können, wie wir das tun wollen. Dann sind wir ganz schnell bei Frontalunterricht und so kann ich auch nicht individuell fördern (V. e. Jugendkunstschule).

- **Finanzierung:** Außerschulische Bildungsanbieter kritisieren häufig eine unzureichende Refinanzierung ihrer Leistungen, da sich die Vergütung in der Regel nur auf die tatsächliche Angebotszeit mit den Schüler(inne)n bezieht und angefallene Vor- und Nachbereitungszeiten kalkulatorisch nicht berücksichtigt werden. Die außerschulischen Bildungsanbieter haben das Gefühl, viel Ehrenamt zu investieren, und betrachten die Tätigkeit in der Ganztagschule mitunter als „bezahltes Hobby“ (V. e. technisch-naturwissenschaftlichen Einrichtung). Darüber hinaus berichten außerschulische Bildungsanbieter von Problemen bei dem Einsatz von Fördermitteln. Da Fördermittel bereichsspezifisch und in

der Regel zweckgebunden bewilligt werden, können außerschulische Bildungsanbieter diese häufig nicht für eine Kofinanzierung ihrer Angebote in Ganztagschulen nutzen. Die Ganztagschule erschwert zudem den Einsatz von „schulfernen“ Fördermitteln, da sie bereits zeitlich größtenteils „den ganzen Tag besetzt“ (V. e. Jugendkunstschule).

- *Personelle Anforderungen:* Ein weiterer Kritikpunkt der außerschulischen Bildungsanbieter ist, dass die Anforderungen und Aufgaben in den Kooperationsangeboten nicht immer durch eine Einzelperson zu bewerkstelligen sind, vor allem dann, wenn die Adressatengruppe sehr heterogen ist und spezielle Konflikte oder Förderbedarfe mit sich bringt. So beschreibt ein Vertreter eines Sportvereins, dass die Begleitung der Fußballgruppen teilweise eine Mehrfachbesetzung benötigt, die von der Schule jedoch nicht gestützt wird:

Die Nationalitäten sind sehr unterschiedlich, das macht es schwierig. Da gibt es ordentlich Gewaltpotenzial [...] Das ist herausfordernder geworden. Ich hätte vor acht Jahren nicht gedacht, dass ich einen Co-Trainer oder einen weiteren Erzieher brauche – zumindest in zwei Gruppen. Das muss ich aus meiner Tasche bezahlen. Das rentiert sich nicht wirklich (V. e. Sportvereins).

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen zeigt sich deutlich, dass die außerschulischen Bildungsanbieter ihre Angebote nicht unbedingt unter adäquaten Strukturen durchführen können. Um die Qualität in den Angeboten zu gewährleisten, müssen Rahmenbedingungen gemeinsam ausgehandelt und personelle und finanzielle Unterversorgungen seitens der Schule behoben werden.

5.2.3 Auswirkungen durch die Kooperation mit den Ganztagschulen

Es ist ein zweischneidiges Schwert: Man erreicht viele Kinder, aber größtenteils zu den Bedingungen der Schule (V. e. Jugendkunstschule).

Die Einflüsse und Auswirkungen, die seitens der außerschulischen Bildungsanbieter durch die Kooperation mit den Ganztagschulen gesehen werden, wurden u.a. vom StEG-Konsortium untersucht. Hier konnten vor allem positive Veränderungen festgestellt werden: Die Kooperationspartner der Ganztagschulen sahen durch die Zusammenarbeit eine Imageverbesserung ihrer Organisation bzw. Einrichtungen. Durch die Ganztagschule konnten sie für sich neue Arbeitsfelder erschließen, entsprechend ihre Angebote ausweiten und ihre Zielgruppen erweitern (vgl. Züchner 2007). Diese Befunde können auch in weiteren, spezifischen Arbeitsfeldern bestätigt werden: So lässt sich für den Bereich Sport bilanzieren, dass die Auswirkungen der offenen Ganztagschulen auf die traditionelle Vereinsarbeit für die zukünftige Aufstellung der Sportvereine positiv bewertet wird (vgl. SpO-GATA 2012). Auch im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit werden die Auswirkungen des Engagements an Schulen mit

Blick auf den Ausbau der vorhandenen Angebote eher positiv eingeschätzt (vgl. Peucker u.a. 2016). Aktuelle Befunde der Kinder- und Jugendhilfestatistik belegen diesbezüglich, dass die Kinder- und Jugendarbeit zwar mehrheitlich nicht mit Schule kooperiert, aber besonders durch die Kooperationsangebote mit der Schule eine größere Zahl an Kindern und Jugendlichen erreicht als durch andere Angebote. Kooperation ist daher wichtig für die Reichweite der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Mühlmann/Pothmann 2017).

Die Untersuchung der BiGa NRW bringt in diesem Zusammenhang ähnliche Befunde hervor. So schildern die befragten Kooperationspartner, dass ihre Einrichtungen von der Zusammenarbeit mit Blick auf erweiterte Teilnehmerkreise und -zahlen profitieren:

Bei uns ist nichts weggebrochen. Im Gegenteil, wir sind da gut aufgestellt. Musikpädagogik hat früher nur hier im Haus stattgefunden und ist jetzt fast vollständig [in die Schulen, Anm. d. Verf.] ausgelagert. Jetzt erreichen wir mehr Kinder. Vorher war das eine elitäre Sache (V. e. Musikschule).

Weiterhin stellen die Kooperationspartner fest, dass sie die Kinder und Jugendlichen auch langfristig bzw. über die Schule hinaus erreichen. So berichten Vertreter/-innen aus unterschiedlichen Organisationen und Einrichtungen, dass Kinder z.B. nochmal mit ihren Eltern wiederkommen, weil es ihnen so gut gefallen hat oder um sich für andere Kurse in den jeweiligen Einrichtung anzumelden.

Ähnlich wie die bereits beschriebenen Auswirkungen seitens der außerschulischen Bildungsanbieter ohne Kooperationsbezug zur Ganztagschule (vgl. Kap. 5.1.2), können auch die Kooperationspartner davon berichten, dass sich ihre Angebote jenseits der Ganztagschule auf den späten Nachmittag, das Wochenende und die Ferienzeiten verlagern. Die Kooperationspartner beklagen in dem Zusammenhang nicht nur, dass die Kurse, die dann um 16:30 Uhr anfangen, mit Blick auf die Teilnehmer/-innen „aus allen Nähten platzen“ (V. e. Jugendkunstschule) und sich die Angebote im „Kernbereich zwischen 16:00 Uhr und 20:00 Uhr ballen“ (V. e. Musikschule) und entsprechend personell aufgefangen werden müssen, sondern beklagen auch grundsätzlich ein schrumpfendes Zeitfenster für außerschulische Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche. Eine Vertreterin bilanziert, dass man sowohl bei der Organisation der Kooperationsangebote innerhalb der Ganztagschule aber auch bei der Organisation außerhalb der Ganztagschule, „mittlerweile schon sehr an die Schule gebunden ist“ (V. e. naturkundlichen Einrichtung). Entsprechend wünschen sich die Interviewpartner/-innen der außerschulischen Bildungsanbieter mit Blick auf die Kooperationsangebote in den Ganztagschulen eine Entzerrung des Tagesverlaufs: „Wir wären auch dankbar, wenn das in den Vormittagsbereich rutscht, da könnten wir gut Leute einbinden“ (V. e. Musikschule). In dem Zusammenhang berichtet eine Vertreterin eines OGS-Trägers von dem Vorteil

gebundener Ganztagschulen. Bei diesem Modell haben die Einrichtungen auch die Möglichkeit, vormittags ein Angebot für die Schüler/-innen zu machen:

Die Bildungsanbieter werden auch in rhythmisierten Klassen eingebunden. Das klappt noch besser als bei den additiven Modellen, weil die auch im Vormittagsbereich eingebunden werden. Das läuft dann im Tandem mit Erziehern. Das ist mehr über den Tag verteilt. Das wird von den Bildungsanbietern begrüßt, die vormittags Leerlauf haben (V. e. Jugendhelfträgers).

Einen eher kritischen Einfluss der Schule auf außerschulische Bildungsanbieter beobachtet ein Vertreter eines Jugendverbandes. Er beschreibt das Problem, dass die Schule als Arbeitsplatz für die eigenen Mitarbeiter/-innen bei langfristigen und intensiven Kooperationsformen ihre Spuren hinterlässt:

Die Mitarbeiter identifizieren sich schnell mit der Schule, da der Alltag dort stattfindet. Das ist eine wichtige Frage von Personalführung und Personalentwicklung. Uns war es auch wichtig, dass die Personalverantwortung bei uns liegt und nicht beim Schulleiter (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Die Gefahr besteht dabei, so schildert es der o.g. Vertreter, dass die Ziele, Grund- und Arbeitsprinzipien, wie z.B. Freiwilligkeit oder Partizipation des eigenen Bildungsanbieters, in den Hintergrund geraten und somit auch Bildungspotenziale seitens der Kooperationspartner für die Kinder und Jugendlichen ungenutzt bleiben. Dieser Prozess dürfte auch bei intensiven Kooperationsformen anderer Einrichtungen eine Rolle spielen.

Weiterhin bestätigen die befragten Kooperationspartner Auswirkungen, z.B. auf die Ausweitung ihres Aufgabenspektrums: So sind nicht nur spezielle Ferienprogramme für die Schüler/-innen entstanden, sondern zum Teil auch Materialien, die im Unterricht verwendet werden können. Somit setzen sich die außerschulischen Bildungsanbieter, angeregt durch die Kooperationsaktivitäten mit der Ganztagschule, auch mit Anforderungen des Unterrichts auseinander. Zudem können die Kooperationspartner beobachten, dass sowohl die schulischen Akteure als auch die Schüler/-innen und Eltern ein besseres Verständnis über das Profil der außerschulischen Bildungsanbieter erhalten. Ein Vertreter eines Jugendverbandes beschreibt, dass durch die Kooperation mit der Ganztagschule besser vermittelt wird, was die Einrichtungen eigentlich tun: „Bei vielen Lehrern werden Jugendverbände jetzt ganz anders wahrgenommen, z.B. die Seelsorger“ (V. e. Kinder- und Jugendverbandes).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Befunde aus vorangegangenen Studien im Rahmen der BiGa NRW bestätigen lassen. Die Kooperationspartner profitieren in erster Linie von der Zusammenarbeit, indem nicht nur ihr Aufgaben- und Angebotsspektrum, sondern auch ihre Zielgruppen (zum Teil nachhaltig) erweitert werden. Gleichzeitig

werden die zeitlichen Engpässe kritisiert, die die Ganztagschule sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schultages bei den Bildungsanbietern hervorrufen.

5.3 Zur Bedeutung außerschulischer Bildungsangebote für die Adressat(inn)en – Sicht der Ganztagschüler/-innen und Eltern

5.3.1 Kooperationsangebote im Rahmen der Ganztagschule

Bildungsprozesse, die innerhalb oder außerhalb der Schule stattfinden, besitzen je eigene Qualitäten und Potenziale und können die Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen auf je eigene Weise unterstützen. Befunde aus StEG belegen zudem, dass die Angebote und AGs im außerunterrichtlichen Bereich die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen mit dem Ganzttag erhöhen können (vgl. StEG-Konsortium 2010). Voraussetzung ist, dass die Angebote als motivierend und kognitiv herausfordernd erlebt werden, viel Bewegungsspielraum für die Entwicklungs- und Entfaltungschancen sowie Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen beinhalten (vgl. StEG-Konsortium 2010; Börner u.a. 2014). Die jüngste Schülerbefragung von StEG zeigt, dass die Kinder und Jugendlichen die Qualität der Angebote bundesweit positiv bewerten und hebt besonders die Motivierungsqualität und die in den Angeboten erfahrene emotionale Anerkennung hervor (vgl. StEG-Konsortium 2015a).

Die Untersuchung der BiGa NRW konzentrierte sich auf die Sichtweise der Adressat(inn)en speziell auf die Angebote, die von außerschulischen Bildungsanbietern durchgeführt wurden. Um konkrete Aussagen zu erhalten, wurden die Kinder und Jugendlichen gebeten, sich bei allen Fragen auf ein ausgewähltes, externes Angebot zu fokussieren, das ihnen besonders gut gefällt. Rund ein Viertel der Schüler/-innen in der Primarstufe und Sekundarstufe I gab an, dass sie kein Angebot besuchen, das von einer externen Person durchgeführt wird. Die übrigen Schüler/-innen bezogen ihre Antworten überwiegend auf sportliche, musikalische, kreative und spielerische Angebote.

5.3.1.1 Zur Relevanz der „außerschulischen“ Bildungsanbieter

Zunächst wurden die Schüler/-innen danach gefragt, ob die „interne“ oder „externe“ Organisation der Angebote eine Bedeutung hat und, wenn ja, welche. Werden diesbezüglich die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen mit denen der Eltern verglichen, zeigen sich Diskrepanzen hinsichtlich des subjektiven Bedeutungsgrades: Aus der Perspektive der Schüler/-innen spielt die Tatsache, dass die Angebote von externen Personen durchgeführt werden, eine eher nachrangige Rolle. Nur jeweils ein gutes Drittel der Schüler/-innen aus der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I bewerten dies explizit positiv, während es für die Mehrheit der Schülerschaft keine Rolle spielt (61% in der Primarstufe und 58%

TAB. 5.1 | POSITIVE MERKMALE DES EXTERNEN ANGEBOTS (Schülerangaben; in %)

	Primarstufe	Sek. I
Die Themen und Inhalte	52,5	45,4
Die Spiele bzw. der spielerische Charakter	14,1	3,4
Lerneffekte, Kompetenzgewinn	10,1	14,6
Die externen Begleiter/-innen	6,1	5,4
Das Soziale/Gemeinschaftliche	5,1	3,9
Sonstiges	5,1	5,4
Die Freiheiten und Mitgestaltungsmöglichkeiten	3,1	10,2
Der Spaß	1,0	11,7

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Schülerbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 99
Sek. I: n = 205

in der Sekundarstufe I). Wenn die Kinder und Jugendlichen einen Vorteil durch eine „externe“ Person sehen, dann begründen sie dies in erster Linie mit **personengebundenen Eigenschaften** („Die Person ist nett und lustig“) und in zweiter Linie damit, dass es **jemand Neues** und vor allem **kein/-e Lehrer/-in** ist, und die Person zudem besondere Kompetenz in ihrem Bereich mitbringt.

Die Eltern erachten es dagegen als wichtig, dass im Rahmen der Ganztagschule AGs und Kurse von außerschulischen Kooperationspartnern angeboten werden. Hier finden es die Eltern der Primarstufe signifikant wichtiger (MW = 3,2; Skala: 1 = gar nicht wichtig bis 4 = sehr wichtig) als die Eltern der Sekundarstufe I (MW = 2,7). Als Begründung führen die Eltern die subjektiv empfundene höhere Qualität (z.B. durch geschultes Fachpersonal) und die höheren Bildungspotenziale der Angebote im Vergleich zu schulinternen organisierten Angeboten an. Externe Angebote würden die Angebotspalette für ihre Kinder erweitern und die Interessen und Fähigkeiten professionell fördern. Durch das Verlagern der Angebote in die Ganztagschule, liegt aus Sicht der Eltern außerdem ein zentraler Vorteil darin, dass der Tagesablauf der Kinder und der Eltern entzerrt wird, da nach Schulschluss nicht noch gesondert Vereine o.Ä. angefahren werden müssten.

Die Bedeutung von Angeboten außerschulischer Bildungsanbieter im Ganztage ist demnach den Eltern wichtiger als den Kindern und Jugendlichen selbst. Die Eltern sehen darin vor allem Vorteile mit Blick auf die Bildungsförderung ihrer Kinder, aber auch eine Entzerrung des Tagesablaufs nach Schulschluss.

5.3.1.2 Der Mehrwert der Kooperationsangebote für die Schüler/-innen

Unabhängig davon, welche Vorteile die Eltern sehen, ist von zentraler Bedeutung, wie die Schüler/-innen die Kooperationsangebote selbst erleben und welchen Mehrwert sie benennen können (vgl. Tab. 5.1). Auf die offene Frage, was den Kindern und Jugendlichen an ihrem ausgewählten Kooperationsangebot besonders gut gefällt, wurden an erster Stelle schulstufenübergreifend **die interessanten Themen**

und Inhalte der Angebote in den Antworten hervorgehoben (z.B. „dass wir coole Musik machen“ oder „dass wir dort Fußball spielen“). Ebenfalls schulstufenübergreifend wurde **der Lerneffekt und der Kompetenzgewinn** positiv betont (z.B. „dass ich ein anderes Instrument spielen kann“ oder „dass man neue Sportarten kennenlernt“). Darüber hinaus zeigen sich altersspezifische Unterschiede. Während die Grundschüler/-innen **das Spielerische in den Angeboten** zu schätzen wissen (z.B. „dass wir da Spiele spielen“), heben die Jugendlichen in der Sekundarstufe I den **Spaßfaktor** und die **Freiheiten** sowie die **Mitgestaltungsmöglichkeiten** hervor (z.B. „man kann sich aussuchen, was man macht“). Weiterhin liefern die Befunde aus der Schülerbefragung Hinweise darauf, dass die Angebote einen nachhaltigen Motivations-effekt auf die Kinder und Jugendlichen haben. So geben 31% der Schüler/-innen in der Primarstufe und 41% aus der Sekundarstufe I an, sich auch nach der Schule mit Themen und Aktivitäten aus dem gewählten Angebot zu beschäftigen. So werden beispielsweise Lieder und Texte wiederholt und einstudiert, Spiele nachgespielt, oder es wird trainiert (z.B. Fußball spielen, reiten) bzw. an kreativen Projekten weitergearbeitet (z.B. nähen, werken, basteln).

Ergänzend zu den Befunden aus der Schülerbefragung, sehen die befragten außerschulischen Bildungsanbieter den Mehrwert ihrer Kooperationsangebote für die Schüler/-innen besonders mit Blick auf ihre unkonventionellen Lehr, Lern- und Arbeitsformen: „Für die Kinder mit den eigenen Händen was machen ist wichtig“ (V. e. Museums).

Unter dem Motto „man lernt nicht alles aus dem Buch.“ (V. e. Jugendkunstschule) stellt dies aus ihrer Sicht eine gute Ergänzung zum formellen Lernen in der Schule dar und führt nach ihrer Ansicht zu einem nachhaltigen Bildungserfolg:

Es bleibt alles deutlich besser hängen bei den Schülern als im Unterricht. Das ist sehr wichtig. Die Kinder fühlen sich ernst genommen, weil sie selber machen dürfen und mit dem ganzen Körper gelernt haben. Sie erinnern sich auch lange daran. Dieses Erfolgserlebnis, was produziert zu haben, ist wichtig (V. e. Jugendkunstschule).

Einige Interviewpartner/-innen sehen das Potenzial ihrer Kooperationsangebote auch darin, besonders solche Kinder zu erreichen, „die es in der Schule nicht einfach haben“ (V. e. Jugendkunstschule). So wird neben dem nachhaltigen Lernerfolg auch der Vorteil gesehen, dass man bei den Kindern und Jugendlichen Stärken und Fähigkeiten fördert, die mit der Schule vielleicht nicht erreicht worden wären: „Bei uns sind die Störer und Schläger plötzlich Könige, weil sie mit anderem Wissen glänzen können“ (V. e. naturkundlichen Einrichtung). Als besonders effektiv erweist sich in dem Zusammenhang auch das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes.

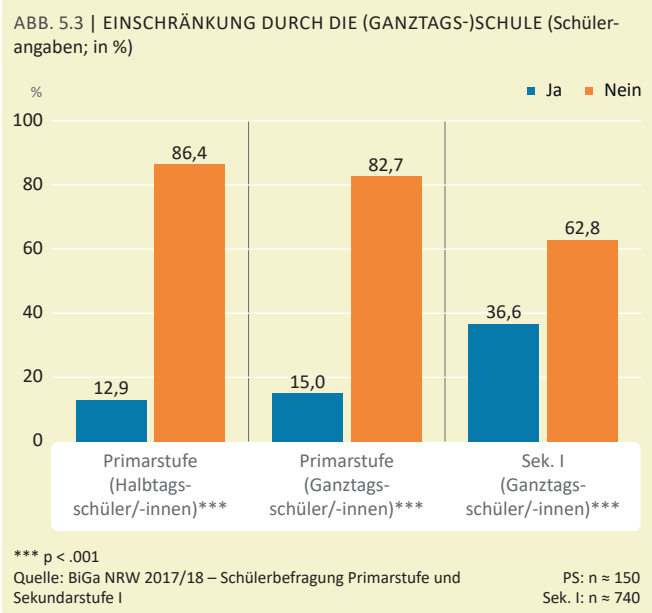
5.3.1.3 Zur Bedeutung des außerschulischen Lernortes

Viele der befragten außerschulischen Bildungsanbieter betonen, dass außerschulische Lernorte zahlreiche Vorteile mit sich bringen. So sind es nicht allein die interessanten

„Highlights“ vor Ort (z.B. ein Mittelalterturm, ein Flughafen), die das Interesse der Kinder und Jugendlichen wecken, sondern der Vorteil bestünde vor allem darin, schulbezogene Strukturen (z.B. die Rangordnung in der Klasse) aufzubrechen und auch schulbezogene Hemmungen abzubauen. „Der Ortswechsel löst viel aus, das Verhalten und Arbeiten ist anders und die Schüler wissen das zu schätzen“ (V. e. Museums). Eine neue Umgebung, neue Personen, neue Themen und andere Bedingungen beeinflussen die Motivation und das Interesse der Schüler/-innen positiv, so können es die befragten Bildungsanbieter beobachten. „Wir sind auch nicht die Lehrer. Unsere Regeln auf dem Hof haben immer was damit zu tun, weil sie für die Tiere gut sind. Das ist leichter zu verstehen und da halten sich alle dran“ (V. e. naturkundlichen Einrichtung). Weiterhin können durch den Besuch von außerschulischen Bildungseinrichtungen auch Zugänge geschaffen werden: „Das ist nicht mehr selbstverständlich in den Familien und für die Kinder, in die Bibliothek zu kommen. Für einige ist es der erste Schritt für eine lebenslange Freundschaft“ (V. e. Bibliothek). Trotz der geschilderten Vorteile, die durch das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes entstehen, wurde auch in Kapitel 5.1.1 bereits deutlich, dass es für die Ganztagschulen eine organisatorische Herausforderung ist, dies regelmäßig zu ermöglichen. Der Frage, wie häufig Schüler/-innen tatsächlich Angebote an außerschulischen Lernorten im Rahmen ihrer Schulzeit wahrnehmen, kann man sich mithilfe der Schülerbefragung nur annähern. Mehr als drei Viertel der Kinder und Jugendlichen geben an, dass das Angebot des außerschulischen Bildungsanbieters in den Räumen oder auf dem Gelände der Schule angeboten wird (77% Primarstufe und 87% Sek. I). Dies bedeutet gleichzeitig, dass lediglich 23% der Schüler/-innen in der Primarstufe und 14% der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I überhaupt regelmäßig außerschulische Lernorte innerhalb der Schulzeit aufsuchen. Allerdings entspricht das Aufsuchen außerschulischer Angebote offensichtlich auch gar nicht dem Wunsch der Schüler/-innen: nur 12% der Schüler/-innen aus der Primarstufe und 13% aus der Sekundarstufe I wünschen sich dies. Als Begründung können verschiedene Thesen herangezogen werden. Eine Argumentation könnte sein, dass den Schüler(inne)n schlichtweg die Vorstellung darüber fehlt, welche Vorteile ein außerschulischer Ort beinhaltet. Eine andere These wäre, dass ihnen die Inhalte und Themen (vgl. Kap. 5.3.1.2) wichtiger sind als der Ort des Geschehens. Da die von den außerschulischen Bildungsanbietern geschilderten Potenziale von außerschulischen Lernorten sehr bedeutsam sind, wäre zu überlegen, ob die Ganztagschulen den Schüler(inne)n nicht dennoch mehr Möglichkeiten für den Besuch von außerschulischen Lernorten schaffen sollten.

5.3.2 Besuchte Bildungsanbieter nach Schulschluss

Die Frage danach, inwieweit der Besuch einer Ganztagschule die Kinder und Jugendlichen von ihren außerschulischen Aktivitäten abhält, ist ebenfalls bereits in einer Vielzahl von Studien aufgegriffen worden. Die vorliegenden Befunde belegen kaum Unterschiede zwischen Schüler(inne)n in Halb- und Ganztagschulen sowohl in ihrem Zeitbudget als auch

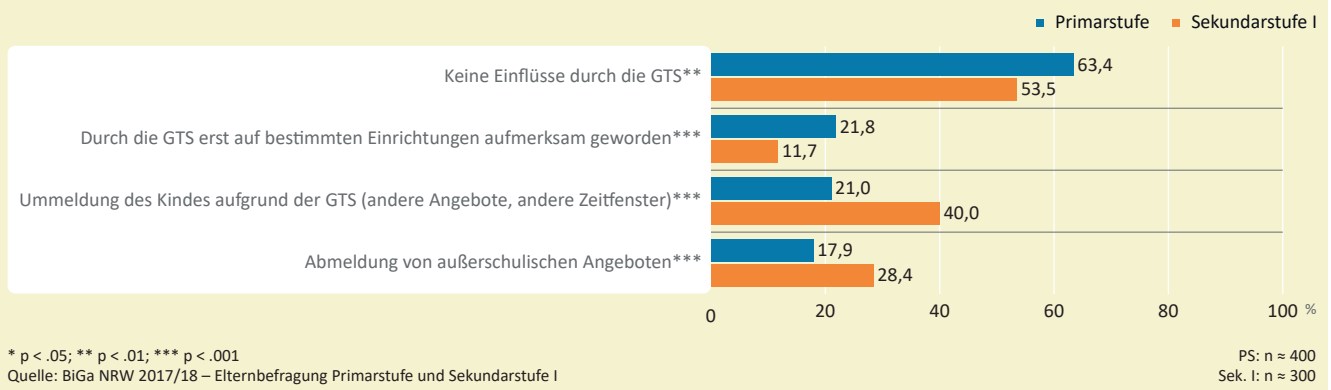


bei Vereinsaktivitäten (vgl. Züchner/Arnoldt 2011; Börner u.a. 2014). Auch wirkt sich der Besuch einer Ganztagschule nicht nachteilig auf das ehrenamtliche Engagement (z.B. im Rahmen der Jugendarbeit) von Ganztagschüler(-inne)n aus (vgl. Lange/Wehmeyer 2014). Dennoch kann der Besuch einer Ganztagschule zeitliche Engpässe produzieren, durch die sich die Kinder und Jugendlichen in ihren Handlungsoptionen eingeschränkt fühlen (vgl. BMFSFJ 2017). Wenn Einschränkungen erlebt werden, dann betreffen diese vor allem die Verabredungen mit Freunden und Cliques (vgl. Züchner 2007).

Auch im Rahmen der aktuellen Erhebungen der BiGa NRW wurden sowohl die Schüler/-innen in Halb- als auch in Ganztagschulen danach gefragt, ob sie aufgrund des Schulbesuchs bestimmte Tätigkeiten aufgeben oder einschränken mussten (vgl. Abb. 5.3). Insgesamt konnte die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen dem nicht zustimmen. Im Primarbereich werden kaum negative Einflüsse durch die (Ganztags-)Schule erlebt. Hier können nur 13% der Halbtagschüler/-innen und nur 15% der Ganztagschüler/-innen Einschränkungen feststellen. Analog zu den o.a. Befunden gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schüler/-innen aus der Halbtags- oder Ganztagschule. Statistisch bedeutsam ist hingegen die unterschiedliche Wahrnehmung zwischen den beiden Schulstufen. Während nur 15% der Ganztagschüler/-innen in der Primarstufe Einschränkungen erleben, sind dies in der Sekundarstufe I schon 37%⁴⁶.

Ob diese Wahrnehmung in der Sekundarstufe I allein auf die Ganztagschule zurückzuführen ist, bleibt zweifelhaft. Züchner stellte bereits fest, dass hier vor allem Einflussfaktoren eine Rolle spielen, die sich durch soziale Herkunft, das Alter und Geschlecht der Kinder und Jugendlichen sowie die besuchte Schulform ergeben und sich weniger auf die Ganztagschule beziehen (vgl. Züchner 2007).

ABB. 5.4 | AUSWIRKUNGEN DES GANZTAGSSCHULBESUCHS AUF DIE TEILNAHME UND/ODER MITGLIEDSCHAFT DES KINDES IN AUSSERSCHULISCHEN VEREINEN, VERBÄNDEN UND ANDEREN EINRICHTUNGEN (Elternangaben; in %)



Auf die offene Frage, welche Einschränkungen die Schüler/-innen in welchen Bereichen erleben, wurde neben dem o.g. sozialen Aspekt (Freunde treffen) verstärkt auch die Einschränkung von sportlichen und musikalischen Aktivitäten genannt. Inwieweit diese Tätigkeiten im Rahmen von außerschulischen Einrichtungen stattfanden, geht aus den Ergebnissen jedoch nicht hervor. Bei der Frage, welche außerschulischen Einrichtungen von den Schüler(inne)n nach Schulschluss besucht werden, liegen über alle Schülergruppen hinweg vor allem Sportvereine, Bibliotheken, Musikschulen und kirchliche Einrichtungen vorne. Werden diesbezüglich die Schülergruppen miteinander verglichen, zeigt sich zunächst für den Primarbereich, dass die Halbtagschüler/-innen in ihrer Freizeit signifikant häufiger Angebote der Musikschulen, der Kirche und von Nachhilfeagenturen wahrnehmen als die Ganztagschüler/-innen. Hier ist anzunehmen, dass die Gründe sowohl zielgruppen- als auch arbeitsfeldspezifisch sind. Weiterhin zeigt sich im Schulstufenvergleich, dass von den Ganztagschüler(inne)n in der Sekundarstufe I signifikant häufiger offene Kinder- und Jugendtreffs sowie Nachhilfeagenturen aufgesucht werden als von den Ganztagschüler(inne)n in der Primarstufe. Hier schlagen sich vermutlich die anders gelagerten Interessen und Bedarfe der Jugendlichen (mehr Zeit mit Gleichaltrigen verbringen) sowie der Eltern (den höheren schulischen Anforderungen gerecht werden) im Vergleich zum Primarbereich nieder.

Über die Einschätzungen der Schüler/-innen hinaus, wurden auch die Eltern danach gefragt, ob bzw. welche Kollisionen sie zwischen dem Besuch der Ganztagschule und weiteren Bildungseinrichtungen mit Blick auf ihre Kinder wahrnehmen (vgl. Abb. 5.4). Mehr als die Hälfte der befragten Eltern gibt in diesem Zusammenhang an, dass der Ganztagsschulbesuch bisher keinen negativen Einfluss auf die Teilnahme oder Mitgliedschaft ihrer Kinder in außerschulischen Einrichtungen hat. Dennoch äußern vor allem Eltern der Schüler/-innen der Sekundarstufe I, dass es aufgrund der Ganztagschule auch Abmeldungen (Primarstufe: 18%; Sek. I: 28%) und vor allem Ummeldungen zu zeitlich anders gelagerten Angeboten (später Nachmittag, Wochenende) gab (Primarstufe: 21%; Sek. I: 40%). Im Primarbereich wird dagegen von einem höheren Anteil der Eltern der positive Effekt beobachtet, dass ihr Kind durch den Ganztagsschulbesuch auf bestimmte

Einrichtungen aufmerksam geworden ist (Primarstufe: 22%; Sek. I: 12%) als in der Sekundarstufe I. Im Primarbereich ist zudem die Teilnahme an Angeboten von außerschulischen Vereinen und Einrichtungen für Eltern mitunter ein Grund, dass ihr Kind nicht regelmäßig fünf Tage die Woche am offenen Ganztage teilnimmt. Von den Eltern, die die OGS nicht regelmäßig für ihr Kind nutzen, gaben 47% an, dass sich Vereinsaktivitäten u.a. zeitlich mit dem Ganztage überschneiden würden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Ganztagsschulbesuch nicht per se einen Einfluss auf die Aktivitäten im Rahmen von außerschulischen Einrichtungen (z.B. im Sportverein) hat. Die Angaben der Schüler/-innen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschule im Primarbereich. Auch die Eltern sehen mehrheitlich keinen negativen Effekt durch die Ganztagschule auf Vereinsmitgliedschaften etc. Dennoch nehmen sowohl die Schüler/-innen als auch die Eltern Einschränkungen wahr, die sich in der Sekundarstufe I zuspitzen.

5.4 Resümee und Handlungsbedarfe

Werden die Befunde der vorliegenden Untersuchung bilanzierend betrachtet, lassen sich sowohl positive Bilanzen als auch Handlungsbedarfe daraus ableiten.

Positiv bleibt insbesondere festzuhalten, dass die Kinder und Jugendlichen sowie die Eltern die Angebote von außerschulischen Bildungsanbietern im Ganztage zu schätzen wissen. Während die Schüler/-innen die interessanten Themen, den Kompetenzerwerb und den Spaß hervorheben und darüber hinaus auch Motivationseffekte bis in den Nachmittag nach Schulschluss verspüren, bewerten die Eltern die hohe Qualität und Professionalität der außerschulischen Bildungsanbieter sowie die zeitliche Entlastung am Nachmittag (weniger Anfahrten zu Vereinen o.Ä.) als positiv. Die mit den Schulen kooperierenden außerschulischen Bildungsanbieter sehen ergänzend dazu großes Potenzial mit Blick auf ihre ganzheitlichen Arbeits- und Lehrformen sowie die außerschulischen Lernorte (sofern genutzt). Beides führe dazu, dass die Kinder und Jugendlichen in den Angeboten nicht nur besondere Anreize und nachhaltige Lernerfolge erleben, sondern auch

schulisch bedingte Sozialstrukturen und Verhaltensmuster aufgebrochen werden können und dadurch z.B. auch „auffällige“ Schüler/-innen positiv erreicht werden können. Auch mit Blick auf ihre eigene Einrichtung stellen die außerschulischen Bildungsanbieter Vorteile fest, die sich durch die Zusammenarbeit mit den Ganztagschulen ergeben. So werden Werbungseffekte mit Blick auf die eigene Einrichtung ebenso beschrieben wie eine Erweiterung von Zielgruppen, Angeboten und Aufgaben.

Gleichzeitig wurden im Rahmen der Untersuchung auch Schattenseiten und Handlungsbedarfe mit Blick auf die Zusammenarbeit von Ganztagschulen und außerschulischen Bildungsanbietern offensichtlich. Insgesamt wird die Schule seitens der Bildungsanbieter in verschiedenen Aspekten als zu dominant und zu wenig flexibel empfunden. Dies schlägt sich nicht nur in den unterschiedlichen Erwartungshaltungen, Rollenverständnissen, Arbeitsweisen, sondern auch in den unterschiedlichen Vorstellungen zu den zeitlichen, organisatorischen, finanziellen und räumlichen Rahmenbedingungen nieder. Damit die außerschulischen Bildungsanbieter die Ganztagschule als attraktive(re)s Kooperationsfeld erleben und ihre Bildungspotenziale mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen entfalten können, sollten künftig folgende Aspekte in den Blick genommen werden:

- *Handlungsbedarfe mit Blick auf die Ganztagschulen und ihre Akteure:* Die schulischen Akteure müssen die je eigenen Aufträge, Arbeitsweisen und Grundprinzipien der außerschulischen Bildungsakteure anerkennen und gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche übernehmen. Dazu gehört nicht nur das Anerkennen des Kooperationspartners als Bildungspartner (und nicht als Dienstleister für Betreuungsaufgaben), sondern auch die gemeinsame Aushandlung von Strukturen (z.B. Personal- und Aufsichtsfragen) und Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße, Finanzierung). Darüber hinaus sind drei Entwicklungsaufgaben von Bedeutung:
 - » *Den Schultag durch rhythmisierte Tagesformen entzerren,* nicht zuletzt auch, um flexiblere Zeitfenster für die außerschulischen Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Ganztagschule zu schaffen und diese somit organisatorisch, personell und zeitlich zu entlasten.
 - » *Die Verzahnungsmöglichkeiten optimieren,* um die Kooperationsangebote nicht als „isoliertes Bonusprogramm“ von der Ganztagschule abzukoppeln. Vielmehr sollten Bildungserfahrungen und Lerneffekte sinnvoll aufgegriffen werden: Damit sind nicht nur inhaltliche und thematische Verbindungen zum Unterricht gemeint, sondern z.B. auch die Chance, die im Rahmen der Angebote entstandenen Motivationseffekte oder die z.T. aufgebrochenen Sozialstrukturen und Verhaltensmuster im Klassenverband für den Unterricht oder im Alltagsgeschehen

der Ganztagschule (z.B. in Pausen und weiteren Angeboten) aufzugreifen und weiter zu nutzen.

- » *Den Kindern und Jugendlichen Zugang zu mehr außerschulischen Lernorten ermöglichen,* um die von den Kooperationspartnern genannten Potenziale (mehr Anreize, neue Verhaltensmuster) stärker zu nutzen und dadurch gleichzeitig Zugänge zu schaffen bzw. Interesse an neuen Bildungsinstitutionen zu wecken (z.B. Museum, Bibliothek).

- *Handlungsbedarfe mit Blick auf die außerschulischen Bildungsanbieter und ihre Akteure:* Im Gegenzug ist es auch notwendig, dass die außerschulischen Bildungsanbieter nicht nur ihr Profil und ihre Erwartungen schärfen und gegenüber der Ganztagschule klar(er) benennen, sondern diese auch hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Ganztagschulen prüfen und ggf. konzeptionell anpassen. Nicht zuletzt müssen die Kooperationspartner auch darauf achten, dass ihre eigenen Mitarbeiter/-innen im Rahmen der Ganztagschule die je eigenen Bildungsaufträge und Arbeitsprinzipien nicht aus den Augen verlieren.
- *Handlungsbedarfe mit Blick auf die kommunale Ebene:* Die Zusammenarbeit von Ganztagschulen und außerschulischen Bildungsanbietern darf nicht gelegheits- und personenabhängig sein, sondern muss systematisch und idealerweise auf kommunaler Ebene bzw. in sozialräumlich abgestimmter Form erfolgen (Aufbau kommunaler Kooperationsnetzwerke und Unterstützungsstrukturen). Dabei müssen auch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen partizipativ hergeleitet und die Kinder und Jugendlichen selbst am Entscheidungsprozess verantwortlich beteiligt werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Kooperationsangebote tatsächlich den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechen.
- *Handlungsbedarfe mit Blick auf die politische Ebene:* Auch wünschen sich die außerschulischen Bildungsanbieter nicht nur den stärkeren politischen Willen, mehr außerschulische Lernorte bzw. Bildungsakteure mit der Ganztagschule zu verankern, sondern dass sich dies auch in höheren Landeszuschüssen bzw. Sockelfinanzierungen niederschlägt. Dies wäre nicht nur politisch eine größere Wertschätzung von qualifizierten Kooperationspartnern von Schule, sondern würde auch für verstetigte Kooperationsstrukturen sorgen.

Perspektivisch besteht die Herausforderung darin, die Stärken und Potenziale sowohl von außerschulischen Bildungsanbietern als auch von den Ganztagschulen in ein produktives und offenes Miteinander zu bringen, ohne dabei die jeweilige Eigenständigkeit zu verlieren. Nur so können verlässliche, kind- und jugendgerechte Bildungsgelegenheiten geschaffen werden.

6. Schulische Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in nordrhein-westfälischen Ganztagschulen – Konzepte, Perspektiven und pädagogische Praxis

Zuwanderung ist im deutschen Bildungssystem kein neues Phänomen, sondern seit Jahrzehnten der Normalfall. Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes hatten im Schuljahr 2017/18 von den rund 11,0 Mio. Schüler(inne)n, die eine allgemeinbildende oder berufliche Schule besuchten, 1,2 Mio. (10,7%) keine deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. DESTATIS 2018). „Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist wesentlich höher, er lag im Jahr 2016 laut Mikrozensus bei 32,5%“ (ebd.). Somit hat etwa jede/-r dritte Schüler/-in einen Migrationshintergrund. Obgleich Migration und Integration für das Bildungssystem keine grundlegend neuen Themen sind, erstaunt es, wie marginal Wissenschaft und speziell die Bildungsforschung, in den letzten Dekaden, sich der spezifischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angenommen haben. Noch im Jahr 2014 kommen Schwaiger und Neumann zu dem Befund, dass der wissenschaftliche Diskurs um junge Geflüchtete im allgemeinbildenden Schulsystem in Deutschland ein kaum beachtetes Feld ist. „Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass für die Gruppe junger Flüchtlinge in den Bereichen Schule und Schulentwicklung mit ihren Akteuren – Schulleitungen, Lehrkräften und sozialpädagogisches Fachpersonal ebenso wie Schüler(inne)n und deren Eltern oder Vormündern – weder eine umfassende Datenlage noch aktuelle Studien vorliegen“ (Schwaiger/Neumann 2014: 66). Aufgrund einer tagespolitischen Aktualität des Themas in 2015 und 2016 hat sich die Datenlage zu Migration und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im allgemeinen Bildungssystem, sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene, geringfügig verbessert und es liegen zwischenzeitlich vereinzelte Studien zur Situation von neu Zugewanderten in Schule, Ausbildung und am Arbeitsmarkt vor. Dennoch bleibt der allgemeine Befund, „[...] dass bisher kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse darüber vorliegen, wie geflüchtete Kinder und Jugendliche am besten unterrichtet werden können. Entsprechend vielfältig sind die Beschulungsmodelle, die ihnen den Weg zum gemeinsamen Unterricht mit einheimischen Schulkindern ebnen sollen“ (Bauer/Schu 2017: 102). Es ist davon auszugehen, dass sich die Datenlage und Verbreitung von wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen in den nächsten Jahren verbessern wird, denn aufgrund der jüngsten Zunahme an Zuwanderung in den Jahren 2014 bis 2017 sind die Fachdebatten erneut entfacht.

Im Fokus steht hierbei insbesondere die spezifische Situation neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher, die erstmals eine Bildungsinstitution in Deutschland besuchen und in der Regel nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um uneingeschränkt am Regelunterricht teilnehmen zu können. Darüber hinaus sind aber auch die Konsequenzen zu berücksichtigen, die sich hieraus für die einzelnen Organisationen (Schulen, Verwaltungseinheiten etc.) im Bildungssystem und den (schul-)pädagogischen Professionen ergeben.

Es ist dem Land Nordrhein-Westfalen und den Nordrhein-Westfälischen Kommunen und Schulen – trotz des rasanten Anstiegs der Zuzugszahlen zwischen 2014 und 2016 – weitestgehend gelungen, allen schulpflichtigen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zeitnah einen Schulplatz sowie zusätzlichen Förderunterricht in Deutsch zur Verfügung zu stellen (vgl. Altermann u.a. 2016). Auch wenn vielerorts Konzepte und Kooperationsstrukturen ad hoc entwickelt bzw. aufgebaut wurden, ist der Ausbau zusätzlicher Kapazitäten auf der organisatorisch-administrativen Ebene weitestgehend zeitnah bewältigt worden.

Durch die Bereitstellung von zusätzlichen Kapazitäten in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist somit ein erster Schritt zur schulischen (und somit auch gesellschaftlichen) Integration getan, der für die betroffenen Kinder und Jugendlichen entscheidend für ihre zukünftigen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe ist (vgl. Lange 2016; Gag/Voges 2014; Schwaiger/Neumann 2014). Dennoch ist die Bereitstellung von Schulplätzen eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung zur Bewältigung eines für die betroffenen Kinder und Jugendlichen langfristigen und mitunter problembehafteten Integrationsprozesses. Über eine Deutschförderung als Grundlage für eine schulische und gesellschaftliche Integration hinaus, müssen Schulen – so zeigt es auch die Bildungsforschung in Bezug auf Schüler/-innen mit Migrationshintergrund – sich auf komplexe Problemlagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen einstellen (vgl. Seukwa 2014). Wie im Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2016“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) gezeigt werden konnte, haben Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschüler(inne)n ohne Migrationshintergrund ein signifikant höheres Risiko,

das Bildungssystem ohne Schul- und/oder Bildungsabschluss bzw. mit einem geringeren Schulabschluss zu verlassen. Darüber hinaus gibt es Befunde, die auf deutliche Defizite einzelner Kompetenzbereiche hinweisen: „In der neunten Jahrgangsstufe liegen sie [Schüler/-innen mit Migrationshintergrund; Anm. d. Verf.] laut Daten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Lesen im Schnitt mehr als zwei Schuljahre hinter ihren Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund zurück“ (Bauer/Schu 2017: 101).

Bezogen auf die hier diskutierte Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die erstmals eine Bildungsinstitution in Deutschland besuchen, bedeutet dies, dass sie über eine erste Deutschförderung hinaus eine weitergehende und möglichst langfristige Förderung und Unterstützung benötigen, die nicht ausschließlich durch Lehrkräfte geleistet werden kann. Mit Blick auf die besondere Situation von zugewanderten Kindern und Jugendlichen hat die Sozialisationsforschung gezeigt, „[...] dass die berufliche [und schulische; Anm. d. Verf.] Integration benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener in Funktionssysteme, wie Bildung oder Arbeit dann am ehesten gelingt, wenn deren gesamter Lebenszusammenhang durch entsprechende pädagogische Interventionen stabilisiert wird“ (Bauer u.a. 2004 in Seukwa 2014: 55). Neben der schulpädagogischen Arbeit ist eine individuelle stabile Lebenslage die Basis für eine gelingende gesellschaftliche Integration. Zur Bewältigung der erschwerten Lebenslagen bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist somit ein Setting aus unterschiedlichen schul- und sozialpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen notwendig. Wesentliche Faktoren, die einen Einfluss auf Bildungsverläufe, Ausbildung und berufliche Integration ausüben und bei sozialpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollten, sind die finanzielle sowie die Wohnsituation, der Aufenthaltsstatus und damit verbundene Zukunftsperspektiven und -entwürfe, die Qualität der sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familien bzw. sozialen Netzwerke, der Gesundheitszustand sowie die Möglichkeiten einer förderlichen Freizeitgestaltung (vgl. Seukwa 2014).

Ganztagsschulen als Orte institutionalisierter Kooperation von Jugendhilfe und Schule bieten potenziell gute Voraussetzungen, die zuvor genannte Notwendigkeit einer koordinierten schul- und sozialpädagogischen Unterstützung niederschwellig und passgenau bereitzustellen. Es gibt die hinreichende und fachlich gut begründete Vermutung, dass eine individuelle Förderung durch multiprofessionelle Teams – beispielsweise durch Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/-innen, Sozialpädagog(inn)en und weiteren Professionen – die Integration und die Teilhabechancen von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen bzw. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund positiv befördern. Sofern adäquate Rahmenbedingungen und eine hinreichende Qualität gegeben sind, hat der Ganztags – unabhängig von der Herkunft der Schüler/-innen – „das Potenzial, die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf

die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist“ (StEG 2010: 14). In der StEG Forschungsphase (2012-2015) wird dieser Befund bestätigt, hier heißt es: „Aus pädagogischer Sicht sind die neuerlichen Belege für die Wirksamkeit guter Ganztagsangebote auf Sozialverhalten, Motivation und Selbstkonzept hoch relevant. Sie zeigen einmal mehr, dass Ganztagschulen für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Wichtiges leisten“ (StEG-Konsortium 2015a: 5). Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass die Intensität bzw. Häufigkeit der Teilnahme am Ganztags bei Schüler(inne)n, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, einen positiven Effekt hat (vgl. StEG-Konsortium 2010). Ganztagsstrukturen bieten außerdem die Möglichkeit, den integrationsförderlichen Austausch und das Miteinander von Schüler(inne)n mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zu befördern.

Insbesondere die koordinierte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kann dazu beitragen, den häufig komplexen Problemlagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen mit einem breiten Instrumentarium pädagogischer Angebote zu begegnen und adäquate Unterstützung bereitzustellen. Dabei kommt eine innerschulische Konzeptentwicklung mit Blick auf die zuvor genannte Teilgruppe nicht ausschließlich diesen Schüler(inne)n zugute, denn die Auseinandersetzung mit Heterogenität und die entwickelten Konzepte zur individuellen Förderung (vgl. KMK 2016) – oder im weitesten Sinne „Soziale Inklusion“ – nutzen allen Schüler(inne)n, unabhängig von ihrer Herkunft.

Mit Blick auf die Situation der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen werden nachfolgend Ergebnisse einer Folgestudie präsentiert, die inhaltlich an Ergebnisse aus der Studie „Neue Zuwanderung – Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagschulen“ (vgl. Altermann u.a. 2016) anknüpft.

6.1 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Ein zentrales Ziel der Teilstudie zur Integration neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher in Ganztagschulen in NRW ist die deskriptive Darstellung der in der Praxis beobachteten Ansätze zur nachhaltigen Integration und individuellen Förderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenspiels von Jugendhilfe und Schule bzw. unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in Ganztagschulen. Der Fokus liegt hierbei einerseits auf entwickelten Strukturen und pädagogischen Angeboten der Ganztagschulen sowie andererseits auf subjektiven Sichtweisen und Bewertungen der schulischen Situation aus der Perspektive der agierenden Professionen. Dabei sollen u.a. folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Wie gestaltet sich die pädagogische Praxis zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen?

- Was sind wichtige Stellschrauben für eine gelingende Integration aus Sicht der Professionen im Ganzttag?
- Mit welchen neuen und alten Herausforderungen sehen sich Lehr- und Fachkräfte konfrontiert?

Datenbasis der Untersuchung sind zum einen die aus einer qualitativen Studie extrahierten praktischen Erfahrungen von Schulleitungen sowie Lehr- und Fachkräften an drei ausgewählten offenen Ganztagschulen der Primarstufe sowie drei gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I. Zum anderen werden quantitative Daten aus der Leitungs- sowie der Lehr- und Fachkräftebefragung, die im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW (2017/18) erhoben wurden, berücksichtigt.

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit zwei bis vier Teilnehmer(inne)n durchgeführt, die anhand eines Kategorienschemas qualitativ ausgewertet wurden. Die qualitative Teilstudie erhebt keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität, vielmehr sollen die paraphrasierten Befunde und Zitate die quantitativen Datenbestände ergänzen.

6.2 Zur aktuellen Situation an den Schule

Gleichwohl neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen auch durch ein übliches Anmelde-Aufnahme-Verfahren einen Schulplatz finden, kommt es aufgrund einer kommunalen Ungleichverteilung neu zugezogener Familien und einer häufig zur Anwendung kommenden kommunalen Schulzuweisungspraxis, die sich vornehmlich an räumlicher Nähe, vorhandenen Platzkapazitäten und Aufnahmebereitschaft der Schulen orientiert (vgl. Altermann u.a. 2016), zu regionalen Disparitäten bezüglich der Anzahl der zu beschulenden neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die sich auch auf der Ebene einzelner Schulen abbildet. Diese Heterogenität zeigt sich sowohl bei den an der qualitativen Studie teilnehmenden Schulen als auch im Antwortverhalten bei der Leitungsbefragung der BiGa NRW. Bezüglich der Frage „Wie viele neu zugewanderte Schüler/-innen besuchen im aktuellen Schuljahr 2017/18 Ihre Schule?“ lag der Mittelwert in der Primarstufe bei 14,0 (n = 536) und in der Sekundarstufe I bei 29,6 (n = 171). Zu beachten ist hierbei, dass die Standardabweichung sehr hoch ausfällt. Die Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher und die sehr große Heterogenität bzw. Ungleichverteilung im Feld der Halbtags- und Ganztagschulen bildet sich somit auch im Sample ab. Differenziert man die Angaben der Schulen nach Größe der Kommunen, zeigt sich, wie zu erwarten, dass mit steigender Einwohnerzahl auch der Mittelwert innerhalb der Schulen ansteigt. Differenziert man die Angaben der Schulen in der Sekundarstufe I nach Schulart, so zeigt sich, dass die durchschnittliche Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher pro Schule in der Hauptschule am höchsten ist (MW = 36,6), gefolgt von Realschulen (MW = 32,6) und Gesamtschulen (MW = 30,4). In den Gymnasien liegt der Mittelwert bei 21,3 und in den

Sekundarschulen bei 26,5. Zu beachten ist, dass die Streuung hier ebenfalls sehr hoch ausfällt und die Grundgesamtheit bei Haupt-, Real- und Sekundarschulen sehr klein ausfällt. Gleichwohl hier für die Befunde aus Nordrhein-Westfalen aufgrund der vorliegenden Datenlage statistische Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden können, spiegeln diese Ergebnisse einen Trend wider, der sich auch bei bundesweiten Erhebungen zeigt: „Es ist auffällig, dass in der Praxis an Gymnasien deutlich weniger Klassen für neu Zugewanderte eingerichtet werden als an anderen Schulformen, wie besonders an Haupt- und Realschulen“ (Becker-Mrotzek u.a. 2017: 112).

Schulorganisatorische Integrationsmodelle

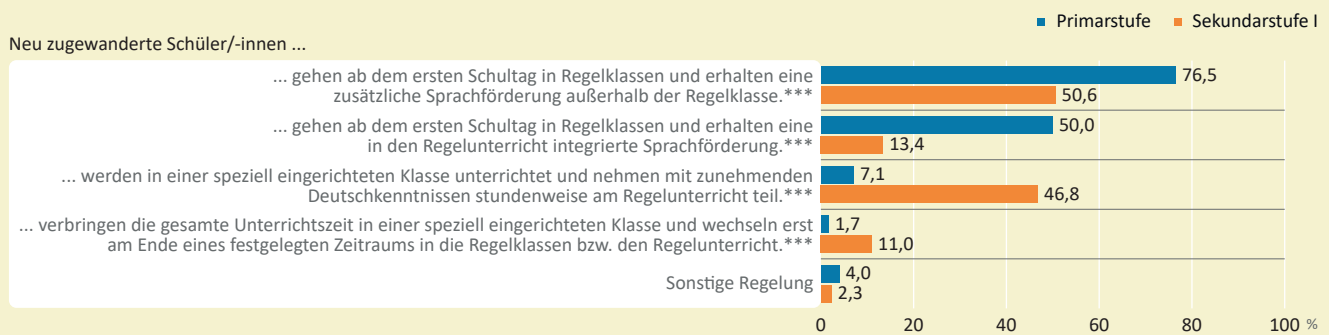
Wie im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016 dargestellt wurde, erfolgt die Aufnahme und Einbindung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im Kontext der (Ganztags-)Schulen in unterschiedlichen Organisationsmodellen. Je nach Schulstufe, -form und Anzahl der zu integrierenden Schüler/-innen variieren die Konzepte und Modelle, sowohl regional als auch innerhalb einer Kommune. Bei den Schulen der Primarstufe, die an der qualitativen Studie teilnahmen, kommen überwiegend Modelle der Einzelintegration zu Anwendung. Das heißt, Kinder ohne ausreichende Deutschsprachkenntnisse werden direkt einer Regelklasse zugewiesen und erhalten entweder innerhalb der Regel-

FALLBEISPIEL: ZENTRALE „ERST-AUFNAHMESCHULE“

Das Konzept, welches mit der Kommune und allen beteiligten Schulen erarbeitet wurde, sieht vor, dass alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die ab Klasse 5 erstmalig in das deutsche Bildungssystem einsteigen, einer mit besonderen Personal- und Sachressourcen ausgestatteten „Erst-Aufnahmeschule“ (hier eine Hauptschule) zugewiesen werden. In einer ersten Phase erhalten die Kinder- und Jugendlichen in speziell eingerichteten Willkommensklassen, die regelmäßig mit zwei Lehrkräften mit hohem Stundenanteil besetzt sind, eine erste Sprachförderung. Förderschwerpunkte sind hierbei Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die die Kinder und Jugendlichen, teils in Gruppen, teils in Einzelarbeit im Rahmen von Wochenplänen bearbeiten. In dieser Phase werden neben einer bei Aufnahme dokumentierten Schulbiografie für jede/-n Schüler/-in Entwicklungsdokumentationen (Lernportfolios) angelegt. Darüber hinaus kommen, neben Beobachtungsdokumentationen, nichtsprachbasierte Intelligenztests und Mathematiktests zur Anwendung. Etwa alle sechs bis acht Wochen finden Überleitungsgespräche mit allen Schulleitungen der Sekundarstufe I statt. In Absprache mit allen relevanten Akteuren und auf Grundlage der vorliegenden Dokumentationen wird über eine geeignete Schulform entschieden. Bei Verbleib der Schüler/-innen an der „Erst-Aufnahmeschule“ erhalten sie am schuleigenen DAZ-Förderzentrum weiteren Sprachförderunterricht. Bei Schulformwechsel erhalten sie diesen an einem zentralen DaZ-Förderzentrum (für alle anderen Schulformen der Sekundarstufe I) der Kommune. Auf Grundlage der regelmäßig ausgewerteten Lernportfolios werden neue Förderkonzepte bzw. -inhalte geplant.

klasse oder in speziellen Kurseinheiten einen zusätzlichen Sprachförderunterricht. Diese Lern- und Fördereinheiten finden z.T. parallel zum Unterricht der Regelklasse statt (die betroffenen Kinder nehmen in dieser Zeit nicht am (Fach-) Unterricht einer Regelklasse teil) oder die anschließende additive Deutschförderung findet zusätzlich zum Regelstundenplan statt. Die interviewten Lehrkräfte berichten, dass bei einer gezielten Förderung insbesondere die jüngeren Kinder, die in den unteren Stufen als Seiteneinsteiger/-innen

ABB. 6.1 | SCHULORGANISATORISCHE INTEGRATIONSMODELLE (Leitungsangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)



*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n ≈ 520

Sek. I: n ≈ 170

integriert werden, häufig rasche Fortschritte beim Spracherwerb zeigen. Darüber hinaus soll die unmittelbare Integration in die Regelklassen auch dazu beitragen, im Kontakt und im Miteinander unterschiedlicher Schülergruppen die soziale Integration zu befördern.

An den Schulen der Sekundarstufe I, die an der qualitativen Studie teilgenommen haben, kommen ausschließlich Modelle zur Anwendung, die eine auf Zeit begrenzte Separierung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen vorsehen. In eigens eingerichteten Lerngruppen – häufig als Vorbereitungsklassen, Internationale Klassen oder Willkommensklassen benannt – erhalten die Kinder und Jugendlichen im Schwerpunkt eine Deutschförderung, mit dem Ziel, eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht zu ermöglichen. Dabei unterscheiden sich diese Modelle hinsichtlich der Zeiträume, ab wann der Übergang in das Regelsystem erfolgt. Die Bandbreite reicht hier von einem Verbleib in den Vorbereitungsklassen für maximal zwei Jahre bis hin zu einer sehr frühen und mit zunehmender Sprachkompetenz sukzessive steigenden Teilnahme am Regelunterricht. Allerdings gibt es in den wenigsten Schulen verbindliche Regelungen und einheitliche Bewertungsschemata, ab wann ein Kind oder ein/-e Jugendliche/-r teilweise oder in Gänze am Regelunterricht teilnehmen kann. Häufig fehlt es an systematischen und personenunabhängigen Bildungsdokumentationen, die als Entscheidungshilfe herangezogen werden könnten, und darüber hinaus fehlt es häufig an erprobten diagnostischen Verfahren bzw. Kenntnissen darüber. Teilweise wurde das Prinzip der altershomogenen Zusammensetzung dieser Klassen aufgegeben und stattdessen eine Einteilung der Kinder und Jugendlichen in Niveaustufen sprachlicher Kompetenzen durchgeführt. Die interviewten Lehr- und Fachkräfte betrachten die unterschiedlichen innerschulischen Organisationsmodelle zur schulischen Integration reflektiert: Einerseits betrachten sie unter pädagogischen Gesichtspunkten die Separierung der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen in gänzlich eigenen Lerngruppen (Vorbereitungsklassen, Willkommens- oder Internationalen Klassen) als problematisch – insbesondere, da man an vielen Schulen begonnen hat sich mit Konzepten einer inklusiven Schule auseinanderzusetzen. Andererseits sehen sie bedingt durch die große Anzahl an Seiteneinsteiger(inne)n für die Organisation Schule keine andere Möglichkeit und betonen,

dass diese Form des Schuleinstiegs auch Vorteile für die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit sich bringt, da diese den Lerngruppen Zeit gibt, ein fremdes Bildungssystem kennenzulernen und als Schutzraum fungiert.

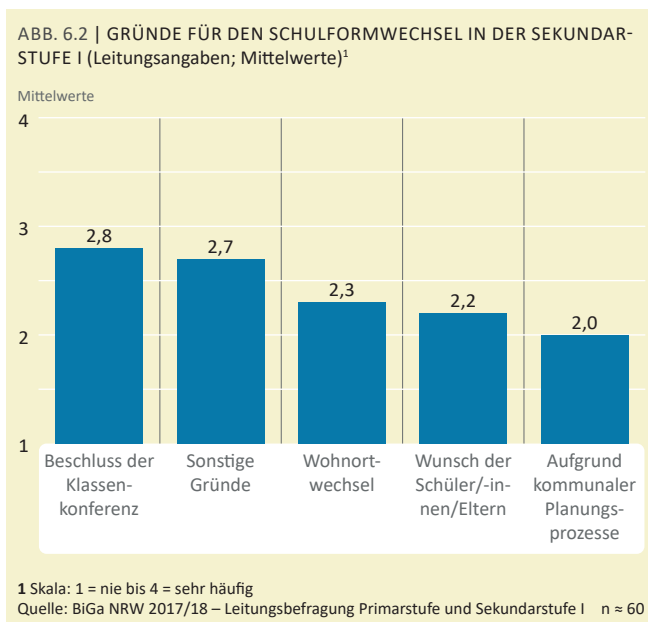
Im Rahmen der quantitativen Leitungsbefragung der BiGa NRW ergab sich in der Betrachtung schulorganisatorischer Integrationsmodelle ein etwas bunteres Bild (vgl. Abb. 6.1), gleichwohl sind bei allen Items die Unterschiede zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I hoch signifikant.

Welchem organisatorischen Modell aus einer integrationsförderlichen Perspektive der Vorzug zu geben ist, lässt sich derzeit nicht sagen, da einerseits hierzu keine aussagekräftigen Langzeitstudien vorliegen und andererseits die Gruppe der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen keine homogene Gruppe bildet. Es ist zu vermuten, dass die unterschiedlichen Organisationsmodelle für differenzierte Teilgruppen unterschiedliche Wirkungen erzielen.

Schulformwechsel in der Sekundarstufe I

Da die Zuweisung eines Schulplatzes in Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe I meist wohnortnah, aber prinzipiell schulformunabhängig erfolgt, wird es nach dem Übergang der Schüler/-innen von der Deutschförderung in das Regelsystem zukünftig vermehrt auch notwendige Schulwechsel in andere Schulformen geben. Im Sinne einer individuellen Förderung und Chancengerechtigkeit sind diese Übergänge konzeptionell so zu gestalten, dass sie dem Bildungspotenzial der betroffenen Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Hierbei stellt sich also die Frage nach den potenziellen Anschlussmöglichkeiten und Zeiträumen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen (in einer langfristigen Perspektive auch Analysen zur Bildungsteilnahme bzw. zu Bildungserfolgen).

Im Rahmen der qualitativen Interviews geben die interviewten Lehr- und Fachkräfte bezüglich einer chancengerechten Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Einschätzungen ab. Einerseits wird darüber berichtet, dass es gelingen kann, diesen Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrem Lernstand und ihrer Potenziale eine entsprechende Schulform anzubieten,



gleichwohl stellt sich der Eindruck ein, dass dies mit Schwierigkeiten verbunden ist und nur in ganz eindeutigen Fällen gelingt.

In der quantitativen Befragung ergibt sich ein differenziertes Bild: Eine knappe Mehrheit (52%) der befragten Schulleitungen gibt an, dass es zum Ende des Schuljahres 2017/18 keinen Wechsel in eine andere Schulform gab. 46% geben an, dass es einen Wechsel in eine andere Schulform gab, und 7% berichten, dass es einen Wechsel in die gleiche Schulform gab (Sek. I n ≈ 160). Gleichwohl die Frage gestellt wurde, wie viele Schüler/-innen wechselten und auf welche Schulform der Wechsel stattgefunden hat, können an dieser Stelle hierzu keine eindeutigen Aussagen gemacht werden, da eine sinnvolle statistische Auswertung aufgrund der geringen Antworten nicht durchgeführt werden konnte. Betrachtet man jedoch die in Abbildung 6.2 genannten Gründe für den Schulwechsel und berücksichtigt, dass es einen hohen Prozentsatz an Schulleitungen gibt, die angeben, dass ein Schulwechsel in eine andere Schulform stattgefunden hat, lässt dies den Schluss zu, dass es sich bei den meisten Veränderungen um einen Wechsel in eine niedrigere Schulform handelt.

6.3 Integrationspotenziale des Ganztags

Ja, der Vorteil eben bei den AGs ist, dass sie sich eben auch mischen. Weil deutsche Schüler, die AGs stehen ja nicht nur den Internationalen Klassen offen oder nicht nur den anderen Schülern, sondern allen, und dann hat man da eben diese Mischung, auch die Sprachmischung, die dabei herauskommt (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Ausnahmslos alle interviewten Lehr- und Fachkräfte betonen, dass ganztägig organisierte Schulen die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher befördern. Als herausragender Vorteil werden die vielfältigen Freizeit- und Förderangebote der Ganztagschulen oder externer

Kooperationspartner gesehen, die dazu beitragen, dass unterschiedlichste Schülergruppen miteinander in einen Austausch kommen und wechselseitig voneinander lernen (Austausch unter Peers). Zwar geben einige Interviewpartner/-innen an, (Förder-)Angebote ausschließlich für die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen entwickelt zu haben, die Mehrzahl betont aber, dass gerade die Kontakte unterschiedlich sozialisierter Schüler/-innen auf der einen Seite integrationsförderlich sind und auf der anderen Seite Akzeptanz für die Vielfalt schaffen.

An unserer Schule ist es normal, verschieden zu sein (Schulleitung, Sekundarstufe I).

Etwas anders stellt sich das Bild in der quantitativen Befragung dar: Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I geben 100% der befragten Leitungskräfte (n = 187) an, dass es im außerunterrichtlichen Bereich ihrer Schule spezielle Förderangebote für die Gruppe der neu zugewanderten Schüler/-innen gibt. Darunter fallen originäre Sprachförderangebote, aber auch musisch-, kreative- und sportliche Angebote (häufig auch mit dem Ziel der Deutschförderung verbunden) sowie zusätzliche Lernförderung in der Hausaufgabenbetreuung, Einzelförderung durch Ehrenamtliche u.v.m.

Naheliegender Weise wird als ein weiterer Vorteil von Ganztagschulen bei der Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen das „mehr an Zeit“ genannt, das den Lehr- und Fachkräften erweiterte Handlungsspielräume und Möglichkeiten bietet:

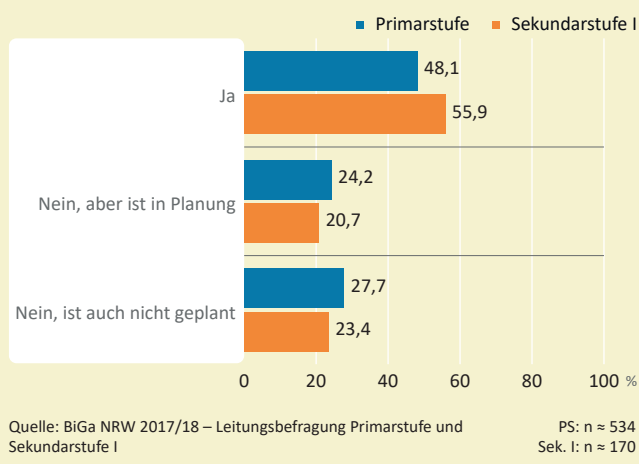
Kinder sind über einen größeren Tageszeitraum in der Schule, d.h., Schule kann viel mehr erziehend und steuernd einwirken (Schulleitung, Primarstufe).

Von besonderer Bedeutung sind für viele der interviewten Lehr- und Fachkräfte aber die externen Kooperationspartner, die durch ihre innerschulischen Angebote wesentlich dazu beitragen, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu einem frühen Zeitpunkt gemeinsam mit anderen Kindern auch an Freizeitaktivitäten teilhaben können.

[...] gerade dadurch, dass die Kinder, wenn sie aus einem anderen Land kommen, [...] die haben ja Angst dann in die Sportvereine zu gehen und das ist eine unheimlich hohe Schwelle durch die Sprache, sich ein Hobby zu suchen im Grunde oder eine Beschäftigung für den Nachmittag, dadurch dass es in der Schule dann direkt angeboten wird (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Im Rahmen der qualitativen Interviews geben viele Schulen an, dass sofern bereits ein ausgearbeitetes Integrationskonzept vorliegt, die außerschulischen Kooperationspartner als eigenständige Anbieter agieren und über ihre Leistungen und Expertisen konzeptionell in das Integrationskonzept eingebunden sind. In der quantitativen Befragung geben nur etwas mehr als die Hälfte der Schulen aus der Sekundarstufe I und nur knapp die Hälfte der Schulen aus der Primarstufe an, dass der außerunterrichtliche Bereich konzeptionell in

ABB. 6.3 | BEZIEHT DAS INTEGRATIONSKONZEPT IHRER SCHULE KONZEPTIONELL AUCH DEN AUSSERUNTERRICHTLICHEN BEREICH MIT EIN? (Leitungsangaben; in %)



das Integrationskonzept der Schule eingebunden ist (vgl. Abb. 6.3). Betrachtet man jedoch die Schulen, die angeben, dass dies in Planung sei, ergibt sich eine ähnlich hohe Bedeutungszuschreibung für die außerschulischen Partner wie in der qualitativen Studie.

Auf die Frage, ob an den jeweiligen Schulen ganz allgemein ein spezielles Konzept für die Integration von neu zugewanderten Schüler(inne)n entwickelt wurde, antworten signifikant mehr Schulen aus der Sekundarstufe I mit „Ja“ (63%) als Schulen der Primarstufe (43%). „Nein, ist auch nicht geplant“ geben 27% der Schulen aus der Primarstufe an und 17% der Schulen aus der Sekundarstufe I. Etwas weniger als ein Drittel (30%) der Schulen aus der Primarstufe und ca. ein Fünftel (21%) der Schulen aus der Sekundarstufe I geben an, dass noch kein Konzept vorliegt, aber in Planung ist.

Neben den typischen Kooperationspartnern der Ganztagschulen werden in den qualitativen Interviews auch stets Einrichtungen, Organisationen und Personen benannt, die

Hilfestellungen und Unterstützung explizit für die Aufgabe der Integration bieten. Genannt werden das jeweils zuständige Kommunale Integrationszentrum (KI), kommunale Verwaltungseinheiten, gelegentlich Migrantenorganisationen oder Kulturvereine und insbesondere Ehrenamtliche sowie engagierte Eltern der Schule (mit und ohne Migrationshintergrund). In der quantitativen Befragung ergibt sich ein ähnliches Bild (vgl. Tab. 6.1). Aus Sicht der Leitungskräfte in der Primarstufe sind engagierte Bürger/-innen außerhalb der Schule, das Kommunale Integrationszentrum und die Eltern der Schule die drei wichtigsten Kooperationspartner, die bei der Integrationsaufgabe unterstützend mitwirken. In der Sekundarstufe I sind die drei meistgenannten Kooperationspartner das Kommunale Integrationszentrum, kommunale Verwaltungseinheiten mit Zuständigkeit für Migration sowie engagierte Bürger/-innen außerhalb der Schule. Interessant ist hierbei, dass die Items „Eltern unserer Schule“ und „Engagierte Bürger/-innen außerhalb unserer Schule“ von Leitungspersonen aus der Primarstufe signifikant häufiger genannt werden als von Leitungspersonen aus der Sekundarstufe I.

6.4 Perspektiven und Bewertungen des Leitungspersonals auf die innerschulische Integrationspraxis

Das hat schon lange gebraucht, bis wir uns an diese Situation gewöhnt haben und gesagt haben, ja, das ist so und wir akzeptieren das und wir lernen jetzt damit umzugehen. [...] Wir haben uns daraufhin als Schule einfach breiter aufgestellt, was ich super positiv finde, und das, was wir da für uns erreicht haben, strahlt eigentlich auch auf alle anderen Kinder aus (Schulleitung, Primarstufe).

Betrachtet man den Entwicklungsstand, die Herausforderungen und die notwendige Ressourcenausstattung, die mit der schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern

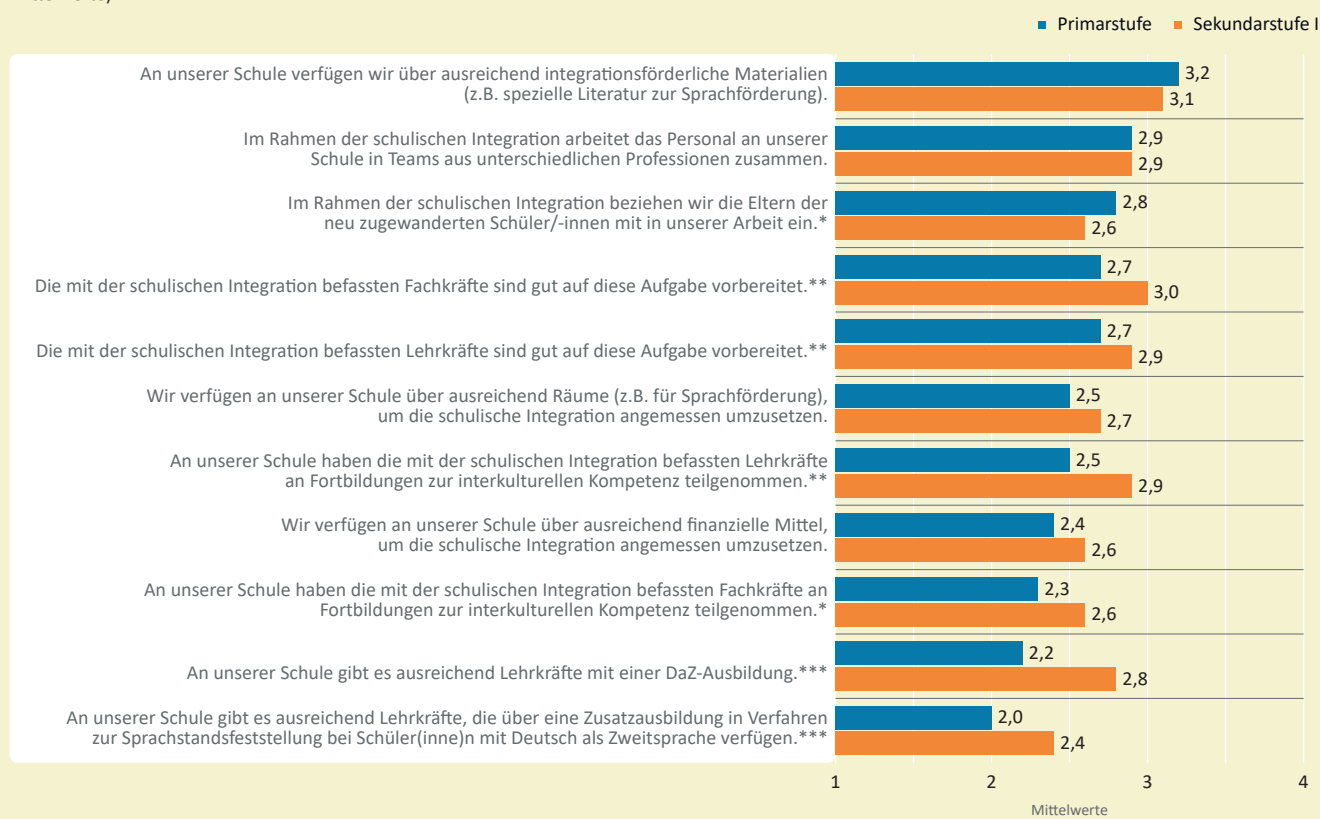
TAB. 6.1 | KOOPERATIONSPARTNER DER GANZTAGSSCHULEN BEI DER INTEGRATION NEU ZUGEWANDERTER SCHÜLER/-INNEN (Leitungsangaben; in %)

	Primarstufe			Sekundarstufe I			p
	Nein, auch nicht geplant	Nein, aber in Planung	Ja	Nein, auch nicht geplant	Nein, aber in Planung	Ja	
Migrantenorganisationen (z.B. Kulturvereine)	74,1	6,0	19,9	66,0	12,2	21,8	*
Akteure der organisierten Flüchtlingshilfe	53,7	5,2	41,1	61,1	7,4	31,5	n.s.
Beratungseinrichtungen	35,9	6,1	58,0	37,9	7,8	54,2	n.s.
Therapiezentren	66,6	9,4	24,0	69,5	9,9	20,6	n.s.
Kommunales Integrationszentrum	25,6	5,2	69,2	25,9	8,2	65,8	n.s.
Wohlfahrtsverbände	62,8	5,4	31,7	65,7	7,7	26,6	n.s.
Kommunale Verwaltungseinheiten mit Zuständigkeit für Migration	42,4	4,1	53,5	37,8	5,4	56,8	n.s.
Eltern unserer Schule	30,7	3,8	65,5	54,1	11,6	34,2	***
Engagierte Bürger/-innen außerhalb unserer Schule	22,7	4,3	73,0	31,4	12,6	56,0	***

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. = nicht signifikant
Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n ≈ 440
Sek. I: n ≈ 150

ABB. 6.4 | PERSPEKTIVEN UND BEWERTUNGEN DER LEITUNGSKRÄFTE BZGL. DER INNERSCHULISCHEN INTEGRATIONSPRAXIS (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹



*p < .05; **p < .01; ***p < .001

¹ Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 450

Sek. I: n = 150

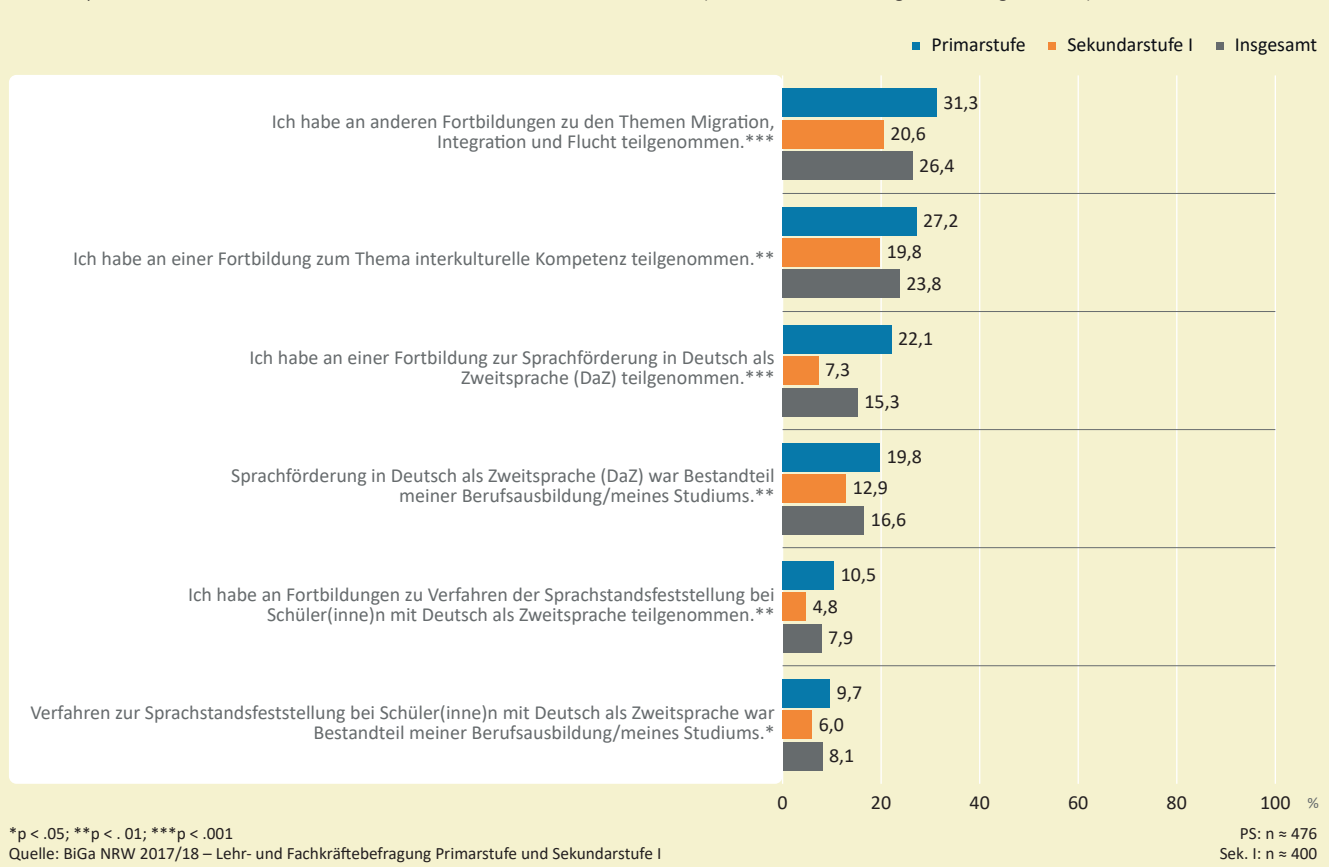
und Jugendlichen verbunden sind, zeichnen Leitungskräfte ein positives Bild. Entsprechend erhalten die beiden Items zur Frage, inwiefern Lehr- und Fachkräfte gut auf deren schulische Integration vorbereitet sind, von den Leitungskräften hohe Zustimmungswerte – wenngleich auch in der Sekundarstufe I signifikant häufiger (vgl. Abb. 6.4). Darüber hinaus erhalten die Items „An unserer Schule verfügen wir über ausreichend integrationsförderliche Materialien“, „Wir verfügen an unserer Schule über ausreichend Räume“ und „Wir verfügen an unserer Schule über ausreichend finanzielle Mittel, um die schulische Integration angemessen umzusetzen“ (Letzteres nur für die Sekundarstufe I) ebenfalls relativ hohe Zustimmungswerte. Diese Sachverhalte werden im Rahmen der qualitativen Interviews durch die z.T. anwesenden Schulleitungen anders dargestellt. Insbesondere das Thema ausreichende und adäquate Räumlichkeiten wurde hier, wenn auch nicht durchgängig, so doch häufig als Herausforderung beschrieben. Auffallend ist, dass die Zustimmungswerte der Schulleitungen aus der Sekundarstufe I bezogen auf einschlägige Fortbildungen oder Qualifikationen der Lehr- und Fachkräfte signifikant höher ausfallen als in der Primarstufe. Dies betrifft die Items zu Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften im Bereich interkulturelle Kompetenz sowie das Item „An unserer Schule gibt es ausreichend Lehrkräfte mit einer DaZ-Ausbildung“ (hier ist der Schulstufenunterschied hoch signifikant).

6.5 Perspektiven und Bewertungen der Lehr- und Fachkräfte auf die innerschulische Integrationspraxis

Lehr- und Fachkräfte in den Ganztagschulen stehen bei der Förderung und Begleitung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen vor der Herausforderung, dass sie mit neuen fachlichen (z.B. Deutschförderung), aber auch sozialen Anforderungen konfrontiert sind. Sie erfahren eine Rollen-erweiterung und sind neben Expert(inn)en für Bildungsprozesse nun auch Bezugsperson und Wegbegleiter/-in. Nicht selten empfinden Lehr- und Fachkräfte dies als Belastung und sie fühlen sich nicht ausreichend auf diese Aufgabe vorbereitet. Vergleicht man die in der Abbildung 6.5. dargestellten Selbstausskünfte der befragten Lehr- und Fachkräfte mit den Aussagen der Leitungskräfte, ergibt sich in Teilbereichen ein konträres Bild.

In Nordrhein-Westfalen ist seit 2009 das Modul Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung verpflichtend. Mit Blick auf die Angaben der Lehr- und Fachkräfte aus dem Sample überrascht der Befund, dass nur rund 20% der befragten Lehr- und Fachkräfte aus der Sekundarstufe I und der Primarstufe angeben, dass sie an einer DaZ-Fortbildung teilgenommen haben oder diese Bestandteil der Ausbildung war (vgl. Abb. 6.5), denn wie weiter oben dargelegt, stimmen die befragten Schulleitungen, wenn auch mit

ABB. 6.5 | QUALIFIKATIONEN UND KOMPETENZEN DER LEHR- UND FACHKRÄFTE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Ja-Angaben in %)



signifikanten Unterschieden in den Schulstufen, der Aussage „An unserer Schule gibt es ausreichend Lehrkräfte mit einer DaZ-Ausbildung“ überwiegend zu. Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man davon ausgeht, dass in den meisten (Ganztags-)Schulen nur eine kleine Anzahl an Lehrkräften mit der Deutschförderung betraut ist. Aussagen aus den qualitativen Interviews legen dies nahe:

Also alle die Lehrer, die sich IK [Internationale Klassen; Anm. d. Verf.] auf die Fahne geschrieben haben, das ist ja eigentlich nur eine Handvoll hier, die versuchen halt alles Mögliche noch zu machen nebenbei, aber dann irgendwann ist einfach die Grenze erreicht und wir haben ja auch noch normalen Unterricht, der nicht in der IK-Klasse stattfindet (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Die in diesem Zitat zum Ausdruck gebrachte kritische Beurteilung der Situation spiegelt sich auch in den Selbstauskünften der Lehrkräfte wider, die auf eine hohe Belastung hinweisen.

Betrachtet man ausschließlich die Aussagen der Lehrkräfte aus der Primarstufe und Sekundarstufe I, die angeben als Klassenlehrer/-in einer Regelklasse oder als Fachlehrer/-in neu zugewanderte Kinder bzw. Jugendliche zu unterrichten, antworten 79% der Befragten, sich gar nicht oder eher nicht gut für die Aufgabe der Integration von neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen vorbereitet zu fühlen (n = 283).

Es ist so ein Austesten, was funktioniert, was funktioniert nicht (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Bei den Fachkräften, die angeben, neu zugewanderte Kinder oder Jugendliche entweder im Unterricht oder in den außerunterrichtlichen Bereichen zu begleiten und zu betreuen (einschließlich Schulsozialarbeiter/-innen), beträgt dieser Anteil 55% (n = 192). 81% der o.g. Teilgruppe der Lehrkräfte geben an, gar nicht oder eher nicht für die Aufgabe der Integration von neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen ausreichend qualifiziert zu sein (n = 276). Bei der zuvor genannten Teilgruppe der Fachkräfte beträgt dieser Anteil 54% (n = 187). Tabelle 6.2 stellt die Aussagen getrennt nach Berufsgruppen in den Ganztagschulen dar. Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte ihre Situation bezogen auf die ihnen gestellten Integrationsaufgaben deutlich negativer beurteilen als die Fachkräfte oder die separat ausgewiesenen Schulsozialarbeiter/-innen.

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden die Lehr- und Fachkräfte zusätzlich gefragt, wie sie, unabhängig von ihrer persönlichen Situation, die Umsetzung der Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an ihrer Schule bewerten (vgl. Abb. 6.6). Alle der nachfolgend aufgeführten Items konnten mit „Ja“, „Nein“ oder „Weiß ich nicht“ beantwortet werden. Die Abbildung 6.6 weist hier ausschließlich die „Ja“-Antworten aus. Zum Teil ergeben sich hierbei Übereinstimmungen mit den Angaben der Schulleitungen (vgl. Abb. 6.4), in einigen Teilbereichen aber auch unterschiedliche Einschätzungen. Anders als die Schulleitungen, sind die Lehr- und Fachkräfte skeptischer in der Beurteilung bezüglich einer ausreichenden Raumausstattung. Weniger als die Hälfte der befragten Lehr- und Fachkräfte

TAB. 6.2 | SELBSTEINSCHÄTZUNG DER LEHR- UND FACHKRÄFTE¹ SOWIE SCHULSOZIALARBEITER/-INNEN² (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)³

	Schulsozial- arbeiter/-in	Fachkraft	Lehrkraft
Für die Aufgabe der Integration von neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen fühle ich mich gut vorbereitet.	2,8	2,3	2,0
Für die Aufgabe der Integration von neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen erfahre ich Unterstützung von der Schulleitung.	3,2	2,6	2,7
Für die Aufgabe der Integration von neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen bin ich ausreichend qualifiziert.	2,8	2,3	1,9
Ich empfinde die Integrationsarbeit als belastende Herausforderung.	2,0	2,3	2,9
Ich wünsche mir im Allgemeinen mehr Unterstützung bei der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen.	2,6	3,3	3,3
Bei der Aufgabe, neu zugewanderte Kinder bzw. Jugendliche zu integrieren, kooperiere ich mit außerschulischen Akteuren (z.B. Kommunales Integrationszentrum, Migrantenorganisationen, Ehrenamtliche etc.).	3,1	1,9	2,1
Die Heterogenität der Gruppe der neu zugewanderten Kinder bzw. Jugendlichen erschwert die pädagogische Arbeit.	2,7	2,6	3,2
Der vorgegebene Lehrplan erschwert die Arbeit mit den neu zugewanderten Kindern bzw. Jugendlichen.	2,8	2,7	3,1

¹ Die Angaben der Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung wurden aufgrund einer zu geringen Grundgesamtheit nicht berücksichtigt.
² Ein Schulstufenvergleich ist aufgrund der geringen Grundgesamtheit in den Einzelgruppen nicht möglich.
³ Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu
 Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Schulsozialarbeit: n ≈ 44
 Fachkräfte: n ≈ 180
 Lehrkräfte: n ≈ 580

(48%) geben an, über ausreichend Räume zu verfügen, um die schulische Integration angemessen umzusetzen. Hinsichtlich der Beurteilung, ob an der Schule ausreichend integrationsförderliche Materialien, z.B. spezielle Literatur zur Sprachförderung, vorhanden sind, ergibt sich in der Lehr- und Fachkräftebefragung ein differenziertes Bild. Signifikant mehr Lehr- und Fachkräfte der Primarstufe als Lehr- und Fachkräfte der Sekundarstufe I geben an, über eine ausreichende Ausstattung integrationsförderlicher Materialien zu verfügen. Hier unterscheiden sich deutlich die Einschätzungen der befragten Leitungskräfte aus der Sekundarstufe I von den befragten Lehr- und Fachkräften. Ähnlich verhält es sich mit der Einschätzung, ob ausreichend Lehrkräfte mit einer Zusatzausbildung in DaZ vorhanden sind. Während die Leitungskräfte der Schulen aus der Sekundarstufe I dem überwiegend zustimmen, geben nur knapp 42% der befragten Lehr- und Fachkräfte aus der Sekundarstufe I an, dass an ihrer Schule ausreichend Lehrkräfte mit einer DaZ-Ausbildung vorhanden sind. In der Primarstufe geben dies nur knapp 31% der Befragten an. Hier ist der Unterschied zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I signifikant.

Beim Thema Fortbildungen bzw. Fortbildungsangebote ergeben sich bei den Angaben der Lehr- und Fachkräfte, ähnlich wie in der Leitungsbefragung, hoch signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen. Deutlich mehr Lehr- und Fachkräfte aus der Primarstufe stimmen der Aussage „An meiner Schule wurden mir Fortbildungen zu den Themen Migration, Flucht, Integration oder interkulturelle Kompetenz angeboten“ zu als Lehr- und Fachkräfte aus der Sekundarstufe I.

Rund die Hälfte der befragten Lehr- und Fachkräfte gibt an, dass es an ihrer Schule ein entwickeltes Integrationskonzept gibt. In der Sekundarstufe I fallen die Zustimmungswerte signifikant höher aus als in der Primarstufe. Im Rahmen der

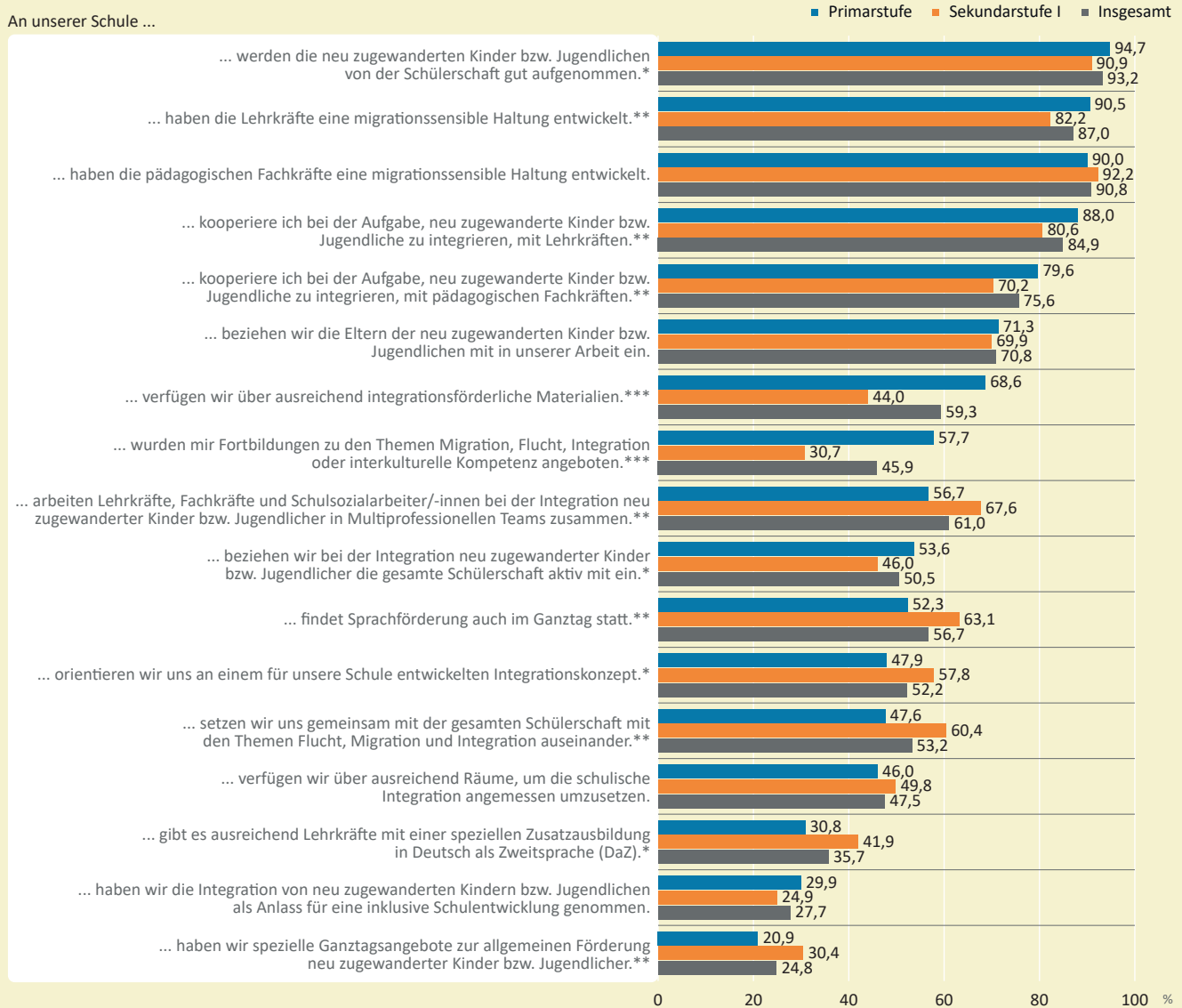
qualitativen Interviews wurde deutlich, dass (Ganztags-) Schulen in der Regel ein System entwickelt haben, wie sie die Herausforderungen der schulischen Integration bewältigen, dies aber häufig (noch) nicht in ein ausgearbeitetes Konzept übertragen haben. Insofern bedeutet dieser Befund nicht, dass die andere Hälfte der Schulen „konzeptlos“ die schulische Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher steuert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Wenngleich es auch in einigen Schulen einen Mangel an Räumen und Sachmitteln sowie geeignetem Fachpersonal gibt, so ergibt sich in der Gesamtschau dennoch ein recht positives Bild bezüglich der Ausgestaltung der Integrationspraxis an den Schulen. Die hohen Zustimmungswerte der Items „An unserer Schule haben die Lehr- bzw. Fachkräfte eine migrationssensible Haltung entwickelt“ und „An unserer Schule werden die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen von der Schülerschaft gut aufgenommen“ spiegeln sich auch in den Aussagen der interviewten Lehr- und Fachkräfte im Rahmen der qualitativen Studie wider. Häufig wurde hier betont, dass sich die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Integration in der Regel positiv auf das Schulklima im Allgemeinen, auf die innerschulische Kooperation und Fachlichkeit sowie die Schülerschaft ausgewirkt hat.

6.6 Bedeutsame Parameter bei der Gestaltung schulischer Integration aus der Perspektive der Professionen

Das Ganze steht und fällt mit Personal. Mit ausreichendem und ausreichend geschultem Personal und mit der Bereitstellung von sächlichen Mitteln (Schulleitung, Sekundarstufe I).

ABB. 6.6 | BEWERTUNG DER INNERSCHULISCHEN INTEGRATIONSPRAXIS AUS DER PERSPEKTIVE DER LEHR- UND FACHKRÄFTE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Ja-Angaben in %)



*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n ≈ 367
Sek. I: n ≈ 260

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden alle Interviewteilnehmer/-innen gebeten, die wichtigsten „Stellschrauben“ für eine gelingende Integration durch die Ganztagschule sowie Unterstützungsbedarfe der Praxis zu benennen. Neben den im vorangestellten Zitat benannten Personal- und Sachmitteln, wird insbesondere die Herausbildung einer auf Wertschätzung basierenden migrationssensiblen Haltung genannt. Dabei müsse bei jeder Schülerin und jedem Schüler, gleich welcher Herkunft, das (Entwicklungs-)Potenzial im Vordergrund stehen und die innerschulischen Prozesse und Strukturen so gestaltet werden, dass ein kindorientiertes Vorgehen und Fördern ermöglicht wird. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche sollen nicht ausschließlich als Schüler/-innen mit einem Mangel an Deutschkenntnissen wahrgenommen werden, sondern so wie andere Schüler/-innen auch mit ihrer gesamten Persönlichkeit. Darüber hinaus bedarf es eines guten Klimas im Lehrerkollegium und der Bereitschaft, sich auch

persönlich einzubringen. Mit Blick auf eine notwendige Beziehungstabilität wird aus Sicht der Befragten insbesondere der häufige Personalwechsel bei Fachkräften, vor allem bei Schulsozialarbeiter(inne)n bemängelt, der häufig durch zeitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse verursacht werde. Darüber hinaus wünschen sich Lehrkräfte für die Integrationsaufgaben mehr Zeit durch Freistellungen vom Unterricht und/oder innerhalb der Klassen ein „Tandemsystem“ bestehend aus einer Lehr- und Fachkraft (einschl. Schulsozialarbeit).

Bezogen auf die „inneren und äußeren Notwendigkeiten“, die bei der Planung und Umsetzung einer integrationsförderlichen (Ganztags-)Schule zu berücksichtigen sind, fasst eine Schulleitung zusammen:

Erstens Struktur und ein Konzept und damit verbunden die Bereitschaft, dieses immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und zu überarbeiten und anzupassen. Zweitens der Personaleinsatz: Wir Schulen brauchen das Signal und Stellenzuweisungen, dass wir auch über Neueinstellungen beispielsweise gezielt geeignetes Personal einstellen können. Drittens, wir brauchen die Vernetzung innerhalb der Kommune. Also es muss deutlich sein, Schule ist nicht isoliert, sondern ist eingebunden in ein kommunales Netz – ist sozialraumorientiert und viertens die Kommunikation [...]. Kommunikationsstrukturen schaffen aber auch die Bereitschaft, zu kommunizieren (Schulleitung, Sekundarstufe I).

Letztendlich sind in den Antworten der Schulleitungen sowie der Lehr- und Fachkräfte Bedingungen genannt, die notwendig sind, um Ganztagschulen dazu zu befähigen, für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig vom Migrationsstatus, ein guter Lernort zu sein. Sofern Ganztagschulen materiell und personell so ausgestattet sind, dass sie die Potenziale des „mehr an Zeit“ sowie die Potenziale multiprofessioneller Teams und die Zusammenarbeit mit externen Partnern realisieren können, profitieren davon nicht nur die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen.

6.7 Resümee

Die Ergebnisse der qualitativen Studie und quantitativen Befragung von Schulleitungen sowie Lehr- und Fachkräften sind ambivalent. Zum einen gibt es im Feld eine Gruppe hoch motivierter Lehr- und Fachkräfte, die gemeinsam mit Schulleitungen und mit Unterstützung der Kommunen und des Landes vielversprechende Konzepte entwickelt haben und eine engagierte Integrationsarbeit leisten. Zum anderen zeigen gerade die quantitativen Daten, dass die Integrationsaufgaben innerhalb der Schulen vielfach nicht durch alle innerschulischen Akteure getragen werden. Darüber hinaus wird die Belastung bei den involvierten Lehr- und Fachkräften häufig als hoch eingeschätzt. Auch wenn die Anzahl der neu zugezogenen Familien mit Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter abnimmt, darf man nicht vergessen, dass es mit einer ersten sprachlichen Förderung, im Sinne einer Fähigkeit, am Regelunterricht teilzunehmen, nicht ausreicht. Insbesondere Kindern und Jugendlichen, die als Seiteneinsteiger/-innen von Schulen der Sekundarstufe I aufgenommen werden, kann in den zwei Jahren zusätzlicher Deutschförderung eine Alltagssprache vermittelt werden, schwerlich aber eine elaborierte Bildungssprache. Hierzu bedarf es einer zusätzlichen und längerfristig angelegten Deutschförderung auch in den Regelklassen, beispielsweise durch eine Anschlussförderung. Um die sprachliche Entwicklung effizient und zielgerichtet unterstützen zu können, benötigen Lehrkräfte geeignete Diagnostikinstrumente, die auf die spezifische Situation des Zweitspracherwerbs ausgerichtet sind. Zur weitergehenden Förderung der sprachlichen Entwicklungen und besonderer Potenziale der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen sollten darüber hinaus Ressourcen bereitgestellt werden, die auch eine gezielte Förderung der Herkunftssprachen ermöglichen.

Nordrhein-Westfalen hat hierzu die Möglichkeit einer Anschlussförderung geschaffen und stellt aktuell 886 Stellen für den herkunftssprachlichen Unterricht zur Verfügung. Aus den Erfahrungen der Praxis kann man sagen, je besser die Kinder ihre Herkunftssprache sprechen, je differenzierter sie dieses Sprachsystem beherrschen, desto einfacher fällt es ihnen, Deutsch als Zweit- oder Drittsprache zu lernen. Doch dazu müsste der muttersprachliche Unterricht in das Schulsystem integriert werden und hierzu bedarf es zusätzlicher Lehrkräfte mit entsprechenden Qualifikationen und Sprachkenntnissen. In diesem Kontext sollten auch die Potenziale des Ganztags in der Praxis vor Ort stärker berücksichtigt werden. Insbesondere die zeitlichen und strukturellen Möglichkeiten der Ganztagschulen sollten effektiver genutzt werden: Beispielsweise könnte die Deutschförderung von einer Rhythmisierung der Ganztagsangebote profitieren, in dem innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens Unterrichts-, Lern- und Freizeitphasen im Wechsel stattfinden. Um darüber hinaus auch die soziale oder gesellschaftliche Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu befördern, sollten Ganztagschulen die Potenziale nutzen, die sich durch eine intensiviertere Kooperation mit der offenen, verbandlichen und kulturellen Jugendarbeit sowie diverser Initiativen der Jugendsozialarbeit ergeben.

Gleichwohl in Nordrhein-Westfalen neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen auch ein übliches Anmelde-Aufnahme-Verfahren (nach § 46 SchulG) offensteht und dies in der Praxis auch zur Anwendung kommt, findet in vielen Kommunen eine zentrale Steuerung bzw. eine Zuweisung von Schulplätzen statt. Mit Blick auf die kommunale Praxis der Schulzuweisung, aber zukünftig auch mit Blick auf anstehende Schulwechsel aus den Internationalen Klassen innerhalb der Sekundarstufe I, sollte auf kommunaler Ebene ein System entwickelt werden, das dazu beiträgt, die Konzentration schwieriger Konstellationen in einzelnen Stadtteilen oder an einzelnen Schulen zu vermeiden. Die Zuweisungspraxis und die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Schulen bzw. in den Klassen sollten so gestaltet werden, dass sie den Bildungs- und Entwicklungspotenzialen der Kinder und Jugendlichen entsprechen und das wechselseitige Lernen und ein Miteinander von Schüler(inne)n mit und ohne Fluchterfahrung ermöglichen.

7. Potenziale der Ganztagschule zur Stärkung von Familien

Obwohl in den letzten zwei Dekaden institutionelle Betreuungs- und Bildungsangebote verstärkt ausgebaut wurden und in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen eine Bedeutungszunahme erfahren haben, bleibt die Familie – neben den Peers – nach wie vor die zentrale Sozialisationsinstanz. Familie ist für Kinder und Jugendliche die zentrale und weichenstellende Institution des Aufwachsens und somit auch ein wichtiger Akteur und Adressat von Ganztagschulen (vgl. BMFSFJ 2017). Eine veränderte Gestaltung des Aufwachsens in öffentlicher und privater Verantwortung macht aus der Perspektive einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit „eine Verzahnung der unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern erforderlich – insbesondere, wenn Bildungsungleichheiten verringert werden sollen“ (Betz 2015: 4). Holtappels (2003) hebt in diesem Kontext die Stärkung der sozialerzieherischen Funktion als ein bedeutendes Ziel von Ganztagschulen hervor.

Aus empirischer Sicht ist die Zusammenarbeit von Familie und Schule kein neues Thema. Forschungsarbeiten beziehen sich jedoch größtenteils auf das, was gemeinhin als „Elternarbeit“ bezeichnet wird. Bisher ist die Elternarbeit in Schulen wenig auf die Stärkung und Unterstützung von Familien ausgerichtet, sondern eher auf das Geschehen in der Schule, z.B. Mitarbeit auf Schulfesten (vgl. Sacher 2012). Als eine Neuorientierung kann Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstanden werden, welche auf der einen Seite beispielsweise die Absprachen gemeinsamer Aktivitäten umfasst und den Austausch von Erfahrungen gemeinsamer Bildungsziele und Angebote, aber auf der anderen Seite auch z.B. die Unterstützung in familiären Erziehungsfragen und die Vernetzung aller für Kinder und Eltern relevanter Einrichtungen (vgl. Stange 2012).

Auch darüber hinaus gibt es einige Forschungsarbeiten zu speziellen Fragestellungen, z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund oder die Einbeziehung von Schüler(inne)n in die Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. u.a. Arnoldt/Steiner 2013; Sacher 2008). Wenngleich die Zusammenarbeit mit Familien für Ganztagschulen kein Alleinstellungsmerkmal darstellt, werden mit der ganztägigen Schulorganisation dennoch spezifische Hoffnungen an Umfang und Qualität dieser Zusammenarbeit geknüpft. In den Fachdebatten wird davon ausgegangen, dass besondere Merkmale von Ganztagschulen, wie die Kooperation mit

außerschulischen Partnern, die Zusammenarbeit mit nicht lehrenden Fachkräften und veränderte Rahmenbedingungen neue Potenziale für die Zusammenarbeit bergen. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, dass gerade Familien mit Kindern, die einen besonderen erzieherischen Förderbedarf haben, in Ganztagschulen besser erreicht werden können. Die Ganztagschule bietet hierfür besondere Rahmenbedingungen und Ressourcen, nicht zuletzt aufgrund ihrer konstitutiven Kooperation mit unterschiedlichen (außerschulischen) Bildungspartnern.

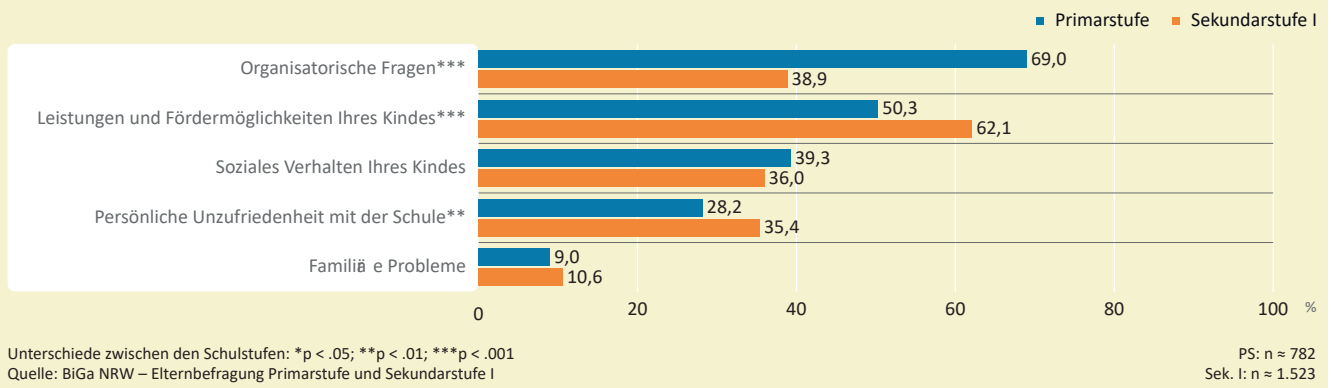
Ziele der hier vorgestellten Schwerpunktmodule sind, für Nordrhein-Westfalen aktuelle Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie Ganztagschulen einen Beitrag zur Unterstützung und Stärkung von Familien, z.B. in Bezug auf erzieherische Förderung leisten können. Dabei werden die Themenbereiche Elternbeteiligung an der Ganztagschule, Angebote der Ganztagschule für Eltern, Potenziale der Ganztagschule zur Stärkung von Familien in Erziehungs- und Bildungskompetenzen und Ganztagschule als Familienzentrum näher in den Blick genommen.

7.1 Untersuchungsdesign

Die nachfolgenden Ergebnisse der BiGa NRW 2018 entstammen aus zwei qualitativen Untersuchungen, in denen Familien, Lehr- und Fachkräfte sowie Expert(inn)en aus dem Feld der Familienbildung und -beratung mittels leitfadengestützter Interviews befragt wurden.

In der qualitativen Teilstudie A wurden drei ausgewählte OGS betrachtet, welche bereits Konzepte/Angebote im Bereich Familienbildung und -beratung etabliert haben, z.B. ein Elterncafé oder eine Kooperation mit einem Familienzentrum. Hier wurden die Perspektiven von Eltern, Fachkräften und Schulleitungen sowie Expert(inn)en aus dem Feld der Familienbildung und -beratung mittels leitfadengestützter Einzel- und Gruppeninterviews erhoben. An den insgesamt zehn Interviews nahmen sechs Expert(inn)en, fünf Mütter von Kindern in offenen Ganztagsgrundschulen, zwei Schulleitungen, zwei Schulsozialarbeiter/-innen und eine Sozialpädagogin teil. Die Interviews fanden zwischen März und September 2017 statt. Sie wurden digital aufgezeichnet und transkribiert und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse

ABB. 7.1 | GRÜNDE FÜR DIE KONTAKTAUFNAHME MIT DER SCHULE BZW. DEN LEHR- UND FACHKRÄFTEN IM PRIMARBEREICH UND DER SEKUNDARSTUFE I (Elternangaben; in %)



ausgewertet. Es ging in den Interviews um die Frage nach familienfördernden und -unterstützenden Potenzialen von Ganztagschulen, auch insbesondere in Kooperation mit außerschulischen Partnern z.B. aus Familienbildung und -beratung.

In der qualitativen Teilstudie B wurden mit Lehr- und Fachkräften an zwei OGS sowie vier Ganztagschulen der Sekundarstufe I Gruppeninterviews mithilfe eines Leitfadens durchgeführt. An diesen nahmen zwei bis fünf Personen teil, in der Summe neun Lehrkräfte (teils mit sonderpädagogischer Ausbildung), drei Schulleitungen, zwei stellvertretende Schulleitungen, zwei Ganztagskoordinator(inn)en, zwei sozialpädagogische Fachkräfte sowie zwei Schulsozialarbeiter/-innen. Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und anhand eines Kategorienschemas inhaltsanalytisch ausgewertet.

Der Fokus dieser Teilstudie lag auf dem pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit erzieherischen Bedarfen. Das Erkenntnisinteresse galt den Fragen, welche Gestaltungsmöglichkeiten und Potenziale Ganztagschulen im Bereich der erzieherischen Förderung aufweisen und welche konkreten professionellen Handlungsstrategien bzw. Unterstützungsformen und Förderkonzepte die pädagogischen Akteure in Ganztagschulen im Umgang mit Schüler(inne)n mit erzieherischen Bedarfen und deren Eltern entwickelt haben.

Angesichts der Begrenzung auf wenige ausgewählte Schulen und Expert(inn)en ging es bei den qualitativen Studien vor allem darum, mittels explorativer Verfahren, Erkenntnisse zu verschiedenen Ansätzen von Ganztagschule und Familie insbesondere im Kontext der erzieherischen Förderung zu erhalten. Ziel war es, die Offenheit qualitativer Verfahren zu nutzen, um das Untersuchungsthema nicht auf a priori festgelegte Aspekte zu verengen, gleichzeitig aber die verschiedenen Akteursperspektiven vertieft betrachten zu können. Entsprechend erheben die Studien keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Generalisierbarkeit der Befunde.

In Ergänzung zu den qualitativen Datenbeständen werden aktuelle Befunde aus den standardisierten Befragungen der BiGa NRW, hier vor allem aus Befragungen der Schulleitungen

und der Eltern, hinzugezogen. Diese Datenbestände erlauben sowohl verallgemeinerbare Aussagen zu Konzepten der Familienbildung und -beratung als auch zu den Bedarfen an erzieherischer Förderung in Ganztagschulen aus der Perspektive der Eltern. Sofern es möglich und inhaltlich sinnvoll erscheint, werden die Primarstufe und die Sekundarstufe I differenziert betrachtet.

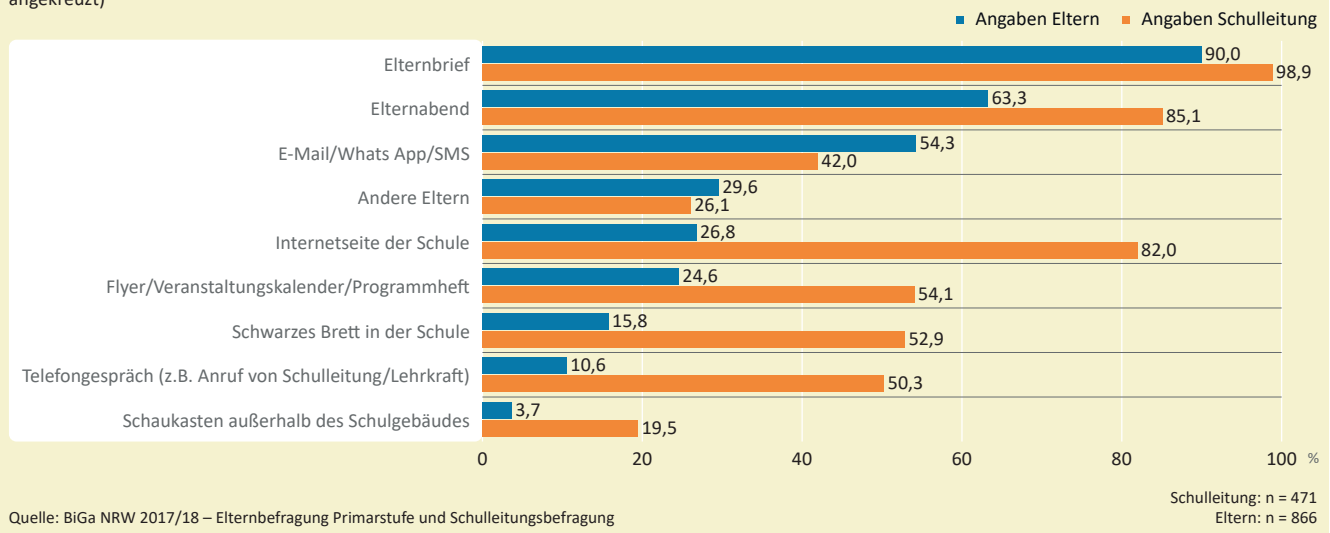
7.2 Eltern in der Ganztagschule – Beteiligungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

Grundlegend stellt sich im Zusammenhang mit Potenzialen der Ganztagschule für Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern die Frage, ob Eltern die Institution Ganztagschule als Beratungs- und Unterstützungsinstanz adressieren und bei welchen Themen bzw. Problemen Eltern Kontakt zur Schule aufnehmen.

Die Ergebnisse zeigen (vgl. Abb. 7.1), dass Eltern mit Kindern in der Primarstufe vor allem bei organisatorischen Fragen (69%) zur Schule bzw. den Lehr- und Fachkräften Kontakt aufnehmen. Dies unterscheidet sich signifikant von Eltern mit Kindern der Sekundarstufe I (39%). Die Schulerfahrung könnte bei diesem Ergebnis eine Rolle spielen. Ebenfalls von vielen Eltern wird Kontakt mit den Schulen aufgenommen, wenn sie etwas zu den Leistungen und Fördermöglichkeiten ihres Kindes wissen möchten oder mit der Schule unzufrieden sind. Dies ist bei Eltern mit Kindern der Sekundarstufe I (62% bzw. 35%) signifikant häufiger der Fall als bei Eltern mit Kindern der Primarstufe (50% bzw. 28%). Am seltensten geben Eltern an, die Schule bei familiären Problemen zu kontaktieren (Primarstufe: 9%; Sekundarstufe I: 11%).

Anhand der quantitativen Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Schule bei familiären Problemen nicht ein primärer Ansprechpartner für Eltern ist, obwohl auch in der Schule z.B. durch Schulsozialarbeiter/-innen die Strukturen gegeben sein könnten, sofern die Schulsozialarbeiter/-innen Familienbildung als ihr Aufgabenfeld ansehen. Allerdings gibt es bisher nur an 57% der Ganztagschulen der Primarstufe Schulsozialarbeiter/-innen; im Vergleich dazu ist dies an rund 90% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I der Fall (vgl. Kap. 2.3).

ABB. 7.2 | SCHULISCHE KOMMUNIKATION DER ANGEBOTE FÜR ELTERN IM PRIMARBEREICH (Angaben der Eltern und Schulleitungen in %; Kategorie angekreuzt)



Aus dem Interviewmaterial geht hervor, wie wichtig Schulsozialarbeit aus Sicht der Eltern ist:

[...] Wichtig ist auch, [...], dass wir einen Sozialarbeiter haben. Also ich finde, das könnte echt jede Schule haben. Das tut so gut. [...] Wenn was ist, dann geht man zu ihm, und der ist da so engagiert. Und die Kleine, die freut sich, dass der auch da ist, wenn die Streit hat oder die hat Angst vor einem Kind zum Beispiel. Da habe ich mit ihr gesprochen, sie hat mit ihm gesprochen. Dann geht auch so ein bisschen auch die Angst weg (Eltern, Primarstufe, geglättet).

7.3 Rolle der Eltern bzw. Elternarbeit in der Grundschule

Die Ergebnisse aus der Elternbefragung zeigen in der Summe, dass Eltern ein Interesse daran haben, sich am Schulleben zu beteiligen. So geben rund 82% der Eltern an, dass es Ihnen eher wichtig (51%) oder sehr wichtig (32%) ist, an der Schule ihrer Kinder mitzuwirken und mehrheitlich auch gute Möglichkeiten zur Elternbeteiligung gegeben sind. Über 90% der befragten Eltern sind mit ihren Beteiligungsmöglichkeiten an der Schule eher zufrieden (70%) oder sogar sehr zufrieden (23%).

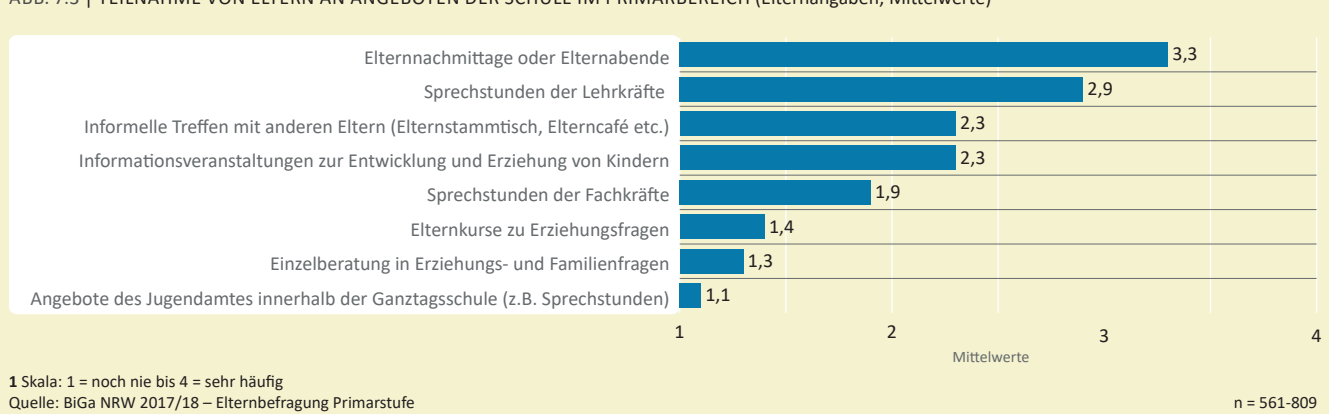
Dass die Schulen Eltern Mitsprache- bzw. Beteiligungsmöglichkeiten bieten, bestätigen auch die Interviews:

Wenn man will, dann hat man auch die Möglichkeit sich an allem zu beteiligen und Mitspracherecht. Wie man schon gesagt hat, dass das vielleicht nicht immer umsetzbar ist, da sind ja auch viele andere Dinge, spielen da ja auch noch [...] mit. Aber letztendlich wird auch immer wieder versucht, unsere Bedürfnisse, dass, wenn wir was gesagt haben, dass man dem entgegenkommt (Eltern, Primarstufe).

Dennoch deuten die Interviews an, dass sich oftmals immer die gleichen Eltern in der Schule beteiligen und die Beteiligung nur bei temporären Aktivitäten ohne hohen Verpflichtungsgrad steigt, wie z.B. bei Kuchenspenden. Es muss daher zukünftig zwischen verschiedenen Formen der Elternbeteiligung differenziert werden, da die bisherigen Befunde offen lassen, was Eltern unter Beteiligung verstehen und auch in dem obigen Interviewzitat deutlich wird, dass nicht zwischen Mitsprache und Beteiligung unterschieden wird.

Werden Schulleitungen aus dem Primarbereich nach Handlungsbedarfen mit Blick auf Angebote für Eltern, Elternarbeit und Familienbildung und -beratung gefragt, dann zeigt sich, dass 75% eher keinen Handlungsbedarf hinsichtlich

ABB. 7.3 | TEILNAHME VON ELTERN AN ANGEBOTEN DER SCHULE IM PRIMARBEREICH (Elternangaben; Mittelwerte)¹



Angebote für Eltern haben. Dieses Ergebnis könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schulleitungen nicht die Eltern, sondern eher die Schüler/-innen im Blick haben, obwohl diese beiden Akteure nicht immer getrennt voneinander betrachtet werden können. Bezüglich der Elternarbeit wird der Handlungsbedarf von den Schulen unterschiedlich wahrgenommen, 58% haben eher wenig oder keinen Handlungsbedarf und 42% einen eher hohen oder sehr hohen Bedarf. Bei der Familienbildung und -beratung fällt der Unterschied noch etwas deutlicher aus: Rund 70% sehen wenig oder keinen Handlungsbedarf und rund 30% haben einen. Diese Ergebnisse können beispielsweise folgendermaßen gedeutet werden: (1.) In den Schulen wird schon viel zur Elternarbeit/Familienbildung und -beratung gemacht. (2.) Die Schulen sehen Potenzial in der Elternarbeit/Familienbildung und -beratung und wollen sie weiter ausbauen. (3.) Die Schule ist schülerorientiert und Elternarbeit/Familienbildung und -beratung ist eher ein kleines Anliegen der Schule.

Zusätzlich wurden in den Interviews die Fachkräfte zur Rolle der Eltern für die Schule befragt und diese betonten allesamt die Wichtigkeit der Eltern für die schulische Arbeit:

Also, wenn man Kinder erziehen will, und das ist ein großer Teil unseres Auftrages, Erziehungs- und Bildungsauftrag, dann geht nichts ohne die Eltern, das ist ganz klar. Und wenn wir es wirklich schaffen, einen Kontakt, guten Kontakt zu den Eltern aufzubauen, was hier an der Schule eigentlich auch schon immer so war. Die Elternschaft kommt mit sehr viel Vertrauen hier in die Schule herein, ist sehr ratsuchend auch. Also wir haben wirklich viele Eltern mit vielen Problemen und mit schweren Problemen. Und wenn wir es schaffen, da den Eltern auch Gehör zu geben, aber auch die Sicherheit „wir kümmern uns“, dann kommen wir kleinschrittig weiter in den Familien. [...] Und da merkt man, da ist der Schlüssel zum Erfolg gegeben. Das ist so der Kernpunkt (Fachkraft, Primarstufe).

7.4 Angebote für Eltern in der Schule

Im Folgenden wird zum einen dargestellt, welche Kommunikationsmittel von den Schulen genutzt werden, um über Angebote in der Ganztagschule zu informieren. Zum anderen wird aufgezeigt, wie Eltern diese Kommunikationsmittel wahrnehmen. Zudem werden die Angebote für Eltern in den Ganztagschulen dargestellt.

Schulische Kommunikation der Angebote für Eltern

Aus Sicht nahezu aller Schulleitungen (99%) im Primarbereich ist der Elternbrief das Kommunikationsmittel, welches am häufigsten genutzt wird, um Angebote für Eltern in der Schule zu verbreiten (vgl. Abb. 7.2). Genauso verhält es sich aus Sicht der Eltern⁴⁷ (90%). Auch Elternabende (Schulleitung: 85%; Eltern: 63%) dienen laut Eltern und Schulleitungen als ein Hauptkommunikationsmittel für Elternangebote. Die Internetseite der Schule sehen zwar die Schulleitungen (82%) als gutes Kommunikationsmittel, die Eltern scheinen

jedoch die Internetseite der Schule nicht gehäuft zu nutzen, um sich über Angebote zu informieren (27%). Die Hälfte der Schulleitungen gibt zudem an, dass es ein schwarzes Brett in der Schule gibt, welches auch für Aushänge für Eltern genutzt werden kann. Nur wenige Eltern (16%) nehmen das schwarze Brett in der Schule als Informationstafel wahr. Aus dem Interviewmaterial geht hervor, dass ein Grund dafür sein könnte, dass viele Eltern ihre Kinder vor dem Schultor abgeben und die Schule selbst gar nicht betreten und somit eventuell auch gar nicht wissen, dass ein schwarzes Brett existiert:

Einen Schaukasten [...] es sind ganz viele Eltern, die kommen ja noch nicht mal in die Schule rein, um ihre Kinder abzuholen, die warten am Parkplatz, dass die Kinder dahin kommen. Und dadurch gehen auch Informationen einfach flöten. Aber, wenn die Kinder erzählen „Boah heute wurde da so ein Schaukasten hingestellt, der ist bunt“ oder wie auch immer, dann würden die Eltern auch, glaube ich, eher mal kommen und darauf gucken (Eltern, Primarstufe).

Ein Informationskasten außerhalb der Schule scheint es an den wenigsten Schulen zu geben (Schulleitung: 20%; Eltern: 4%). Elektronische Kommunikationsmittel wie E-Mail/WhatsApp/SMS werden von 42% der Schulleitungen genutzt, rund 54% der Eltern geben dies auch an. Auch persönliche Telefonanrufe werden von der Hälfte der Schulen als Mittel gesehen, um Eltern auf Angebote in der Schule aufmerksam zu machen. Nur eine geringe Anzahl der befragten Eltern nimmt das Telefon als dieses Mittel wahr.

Werden diese Angaben mit den Angaben der Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I abgeglichen, zeigt sich dort ein ähnliches Antwortverhalten in Bezug auf Elternbriefe (88%) und Elternabende (67%) (vgl. Werte Primarstufe: Abb. 7.2). Mit Blick auf die Homepage der Schule als Mittel zur schulischen Kommunikation geben Eltern mit Kindern in der Sek. I allerdings signifikant häufiger an, dass diese zur Bekanntmachung von Angeboten für die Eltern dient (41%). Signifikant niedriger werden das schwarze Brett in der Schule (6%), andere Eltern (21%) und der Schaukasten außerhalb des Schulgebäudes (1%) genannt. Dieses Ergebnis überrascht insofern nicht, da die Kinder mit steigendem Alter selbstständiger werden und den Schulweg selbstständig zurücklegen, sodass die Eltern oftmals gar nicht die Gelegenheit erhalten, diese Kommunikationsmittel zu nutzen.

Zusammenfassend ergibt sich das Bild, dass Eltern die Mittel zur Kommunikation über Angebote oftmals anders einschätzen als die Leitungen der Schule; dies gilt für beide Schulstufen gleichermaßen. Bestimmte Kommunikationswege (z.B. schuleigene Internetseiten) müssten von den Schulen noch deutlicher publik gemacht werden, damit diese auch von den Eltern angenommen werden.

47| Die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung und Elternbefragung wurden unabhängig voneinander erhoben. Die Angaben der Eltern können nicht einzelnen Schulen zugeordnet werden.

Art und Nutzung der Angebote

Mit Blick auf die Art und Nutzung diverser Elternangebote zeigen die Ergebnisse der Elternbefragung, dass Eltern am häufigsten an Elternnachmittagen oder Elternabenden (MW = 3,3) und an den Sprechstunden für Lehrkräfte (MW = 2,9) teilnehmen (vgl. Abb. 7.3). Andere Angebote für Eltern wie Einzelberatungen zu Erziehungs- und Familienfragen (MW = 1,3), Elternkurse zu Erziehungsfragen (M = 1,4) oder Angebote des Jugendamtes innerhalb der Ganztagschule (MW = 1,1) werden hingegen von den Eltern selten bis nie genutzt. An vielen Schulen sind diese spezifischen Angebote aber auch gar nicht vorhanden, so konstatieren 171 von 245 Eltern, die nicht an solchen Angeboten teilnehmen, dass diese Angebote an der Schule ihres Kindes nicht vorhanden sind.

Wenn solche Kurse von den Schulen angeboten werden, erfahren sie aber auch positive Resonanz und Eltern erhalten tatsächlich nachhaltige Unterstützung, wie die Mutter eines Grundschulkindes verdeutlicht:

Wir haben so viele Mütter, die sagen „Das Kind hört mir nicht zu“ oder zum Beispiel meine Tochter, die meinte immer zu mir „Mama, du hörst mir nicht zu“ und dann habe ich den Kurs „Starke Eltern. Starke Kinder.“ besucht. Das ist ein sehr guter Kurs. Das wird von der Familiengrundschule hier finanziert und da lernt man halt Erziehung und wie es ist, da muss man auf Augenhöhe gehen mit dem Kind, alles stehen und liegen lassen und richtig dem Kind richtig zuhören, das habe ich auch alles gemacht. Das läuft auch viel viel besser jetzt (Eltern, Primarstufe, geglättet).

Werden Hintergrundvariablen wie Familienkonstellation (alleinerziehend, mehr als zwei Kinder im Haushalt), HISEI und Migrationshintergrund in die Analysen einbezogen, zeigt sich, dass vor allem der Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Nutzungshäufigkeit von Angeboten hat.⁴⁸ Zum Beispiel nehmen Eltern mit Kindern im Primarbereich, die beide einen Migrationshintergrund haben, signifikant seltener Sprechstunden für Lehrkräfte, Elternnachmittage oder Elternabende, informelle Treffen mit anderen Eltern und Informationsveranstaltungen zur Entwicklung und Erziehung von Schüler(inne)n wahr als Eltern ohne Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung dafür könnte eine Sprachbarriere sein. Angebote des Jugendamtes werden von Eltern mit Migrationshintergrund, unabhängig davon, ob ein oder beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, hingegen signifikant häufiger wahrgenommen als von Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Mitarbeiter/-innen vom Jugendamt direkt den Kontakt zu diesen Familien suchen. Elternkurse zu Erziehungsfragen werden signifikant häufiger von Eltern besucht, die nur ein Kind haben. Vermutlich können Eltern mit mehreren Kindern schon auf einen größeren Erfahrungsschatz in Erziehungsfragen zurückgreifen.

Werden zudem noch die Schulstufen und die Nutzungshäufigkeiten von Elternangeboten verglichen, zeigt sich z.B., dass Elternnachmittage/Elternabende und informelle Treffen mit anderen Eltern signifikant häufiger von Eltern mit Kindern im Primarbereich genutzt werden. Sprechstunden der Fachkräfte hingegen werden signifikant häufiger von Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I in Anspruch genommen.

7.5 Erzieherische Förderung – Potenziale der Ganztagschule zur Stärkung von Familien in Erziehungs- und Bildungskompetenzen

Die hinsichtlich ihrer objektiven Bedarfe und subjektiven Bedürfnisse heterogene Schülerschaft gehört zum Alltag der (Ganztags-)Schulen. Die Vielfalt und Heterogenität der Kinder und Jugendlichen wird bereits seit einigen Jahren im Kontext der (Ganztags-)Schulentwicklung thematisiert – sei es im Kontext individueller Förderung, Inklusion oder Migration. Hieraus ergeben sich für alle Akteure sowohl Chancen als auch Herausforderungen: Einerseits werden Kinder und Jugendliche heute in der Schule mit einem realen Abbild der Gesellschaft und der „Pluralität der Lebenslagen“ (Börner u.a. 2013: 41) konfrontiert und können so ihre Persönlichkeit und ihre Sozialkompetenzen gemäß den gesellschaftlichen Anforderungen entwickeln. Andererseits stellen die individuellen Bedarfslagen die Lehr- und Fachkräfte in (Ganztags-)Schulen zunehmend vor pädagogische Herausforderungen. Mit Blick auf spezifische Zielgruppen (schul-)pädagogischer Maßnahmen werden vonseiten der Lehr- und Fachkräfte aus der Praxis zunehmend Kinder und Jugendliche mit erzieherischen Unterstützungsbedarfen thematisiert. Die Wahrnehmungen aus der Praxis werden hierbei durch quantitative Befunde gestützt, denn die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit einem attestierten Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (ESE) „hat sich in den letzten fünfzehn Jahren verdoppelt“ (Ahrbeck 2017: 3). Sie liegt nunmehr bei einem Anteil von 16% aller als förderbedürftig klassifizierten Schüler. Allerdings wird, bezogen auf die Gesamtzahl aller Schüler, ein entsprechender Förderbedarf immer noch recht selten deklariert. „Ihn erhalten im Bundesdurchschnitt lediglich 1 Prozent aller Schüler eines Jahrgangs“ (Ahrbeck 2017: 3). Gleichwohl dürfte die Gruppe der Kinder und Jugendlichen ohne einen attestierten ESE-Förderbedarf, die aber dennoch einen erzieherischen Förderbedarf haben und als „Systemsprenger“ (Baumann/Oltrop 2017) die Unterrichtenden vor schwierige pädagogische Aufgaben stellen, weitaus größer sein. Eine besondere Chance, hinsichtlich der Förderung der als schwierig empfundenen Schüler/-innen, wird in der Ganztagschule gesehen. Ganztagschulen bieten aufgrund des längeren Zeitrahmens und der Kooperation mit externen Kooperationspartnern besondere Möglichkeiten für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schüler/-innen (vgl. Börner u.a. 2013). Für NRW wird dieses Potenzial

48| Es wurden lineare Regressionsmodelle auf die Nutzungshäufigkeit der verschiedenen Angebote gerechnet.

insbesondere im Primarbereich gesehen, denn aufgrund des NRW-spezifischen Trägermodells übernimmt überwiegend ein Ganztagsträger aus der Jugendhilfe die Personalverantwortung für die außerunterrichtlichen Angebote und kann somit theoretisch die notwendigen sozialpädagogischen Qualifikationen für den Umgang mit besonderen erzieherischen Unterstützungsbedarfen einbringen. Inwieweit die Potenziale der Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I genutzt werden und wie Lehr- und Fachkräfte den erzieherischen Förderbedarf der Schüler/-innen wahrnehmen und entsprechend pädagogisch handeln, wurde im Rahmen einer nicht repräsentativen qualitativen Studie betrachtet. Im Fokus der leitfadengestützten Gruppeninterviews standen hierbei Fragen zur Wahrnehmung des Phänomens im Schulalltag und entsprechende pädagogische Interventionen durch die Entwicklung von Konzepten und Förderplänen, innerschulischen und außerschulischen Kooperationen mit Expert(inn)en sowie den Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

7.5.1 Erzieherische Förderung in der Praxis aus der Perspektive der Lehr- und Fachkräfte

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden die Interviewpartner eingangs um eine Beschreibung des Phänomens „schwierige Kinder und Jugendliche“ oder „Kinder und Jugendliche mit einem erzieherischen Förderbedarf“ gebeten. Hierbei lag der Fokus nicht ausschließlich auf Kindern und Jugendlichen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, sondern auf der subjektiven Wahrnehmung des Phänomens „erzieherischer Förderbedarf“ aus der Perspektive der Praktiker/-innen und die sich daraus ergebenden Belastungen und Handlungsansätze.

Wahrgenommene Problemlagen

Ein nahezu durchgängiges Muster war, dass die interviewten Lehr- und Fachkräfte Kinder und Jugendliche dann als schwierig empfinden – und entsprechend einen erzieherischen Förderbedarf sehen –, wenn das Sozialverhalten im Klassenverband das professionelle Kerngeschäft (Unterricht) nachhaltig und dauerhaft stört und somit den Ablauf didaktischer Bildungsplanung sowie individueller Bildungsprozesse im Klassenverband beeinträchtigt. Häufig genannt werden eine unangemessene Distanz- und Respektlosigkeit gegenüber Lehr- und Fachkräften, ein aggressives Auftreten, aber auch mangelhaftes Sozialverhalten innerhalb des Klassenverbands.

Ich glaube, schwierig wird dann oft erlebt, wie sich das auswirkt, das Verhalten auswirkt auf die Möglichkeit auch Unterricht durchzuführen [...]. Dass z.B. Störungen, die verhindern, dass Unterricht in irgend 'ner Form strukturiert durchgeführt werden kann [...], dass diese Kinder, die solche linearen Abläufe verhindern, dass das als schwierig erlebt wird, dass man halt sein Konzept im Prinzip nicht umsetzen kann, was man im Kopf hat von Unterricht. Ich glaube, das wird oft als schwierig erlebt (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Wenn ich ein Kind habe, was Lernschwierigkeiten hat, was eben besondere Hausaufgaben auf hat, macht das in der Hausaufgabenbetreuung kaum Mehrarbeit. Dann läuft das einfach mit, dann weiß ich, der muss anders beschult werden, kann ihm vielleicht noch Material zur Verfügung stellen. Ein Kind mit so herausforderndem Verhalten sprengt oft den ganzen Alltag in der Ganztagschule (Ganztagskoordinator/-in, Primarstufe).

Neben diesem als übermäßig expressiv empfundenen Verhalten, dass nach Aussagen aller Interviewpartner/-innen in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, fallen aber auch Kinder und Jugendliche auf, die sich durch Rückzug, in sich gekehrt sein und soziale Desintegration auszeichnen. Häufig wird die Ursache von störendem oder auffallendem Verhalten in den innerfamiliären Strukturen und Beziehungsmustern gesehen. Entsprechend müssen Lösungsansätze gemeinsam mit den Eltern entwickelt werden, aber gerade hierbei stoßen viele Lehr-, aber auch Fachkräfte an ihre Grenzen:

Die Eltern geben ihre Kinder morgens hier kurz vor acht ab und holen sie mittags kurz nach halb vier wieder ab und wünschen sich, dass danach ein wohlzogenes Kind nach Hause kommt. Das funktioniert so nicht (Schulleitung, Sekundarstufe I).

Bemühungen, eine kooperative Beziehung mit den Eltern zu entwickeln, werden als mühsam und zeitaufwendig beschrieben. Im ungünstigsten Fall gelingt schlichtweg die Kontaktaufnahme bzw. Ansprache der betreffenden Eltern nicht oder die Lehr- und Fachkräfte nehmen keine ausreichende Kooperationsbereitschaft aufseiten der Erziehungsberechtigten wahr. Gleichwohl kann die Einbindung von Eltern gelingen, wenn die Kommunikation auf Dauer und nicht nur anlassbezogen ausgerichtet ist:

[...] dass man über gute Zeiten wie auch über schwierige Phasen mit den Eltern im Austausch ist. Also nicht immer nur anrufen, wenn es gerade brennt, sondern auch positive Rückmeldungen machen (Sozialpädagogische Fachkraft, Primarstufe).

In den Interviews berichten insbesondere die pädagogischen Fachkräfte des Ganztags oder Schulsozialarbeiter/-innen, die ihre Möglichkeiten und Handlungsspielräume nutzen, um auf Dauer auch Eltern zu erreichen, die sich in problematischen Lebenssituationen befinden:

[...] man braucht aber vor allem Geduld, Zeit, gerade bei diesen schwierigen Eltern. [...] ich hab z.B. eine Mutter, die hat sich die ersten drei Termine, konsequent gar nicht gemeldet, ist gar nicht gekommen. Dann gab es diese Phase, da hat sie zumindest telefonisch abgesagt, ist trotzdem nicht gekommen. Und dann habe ich wieder versucht und mittlerweile kommt sie zu jedem Termin. Es war ein Weg dahin, und die Zeit, die muss man sich nehmen, die muss man auch den Eltern geben, weil [...] die haben schon mehrere Institutionen kennengelernt. Die sind zum Teil sehr beratungserfahren, mit der Tendenz zur Beratungsresistenz und man muss denen wirklich das Gefühl geben: Sie können mit ihren Anliegen, die sie einfach als Eltern auch haben, wenn sie ein Kind an dieser Schule haben, sich hier

gut an uns wenden. Das Gefühl muss erstmal da sein, das kann ich nicht herbeizwingen, das muss wachsen. Und so erreiche ich die (Sozialpädagogische Fachkraft, Primarstufe).

Durchweg in allen Interviews mit Lehr- und Fachkräften wird die Heterogenität der Schülerschaft als schulische Realität akzeptiert und die Erfahrung von Heterogenität auch für den Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Gestaltung schulischer Prozesse als gewinnbringend empfunden. Bezogen auf erzieherische Problemlagen finden sich vereinzelt koordinierte Programme, die in Kooperation zwischen kommunaler Jugendhilfe und Schule entstehen. Dies können Präventionsprogramme sein, die aus Mitteln des HZE-Budgets finanziert werden oder die Kommune finanziert zusätzliches pädagogisches Personal. An der überwiegenden Mehrzahl der Schulen im Sample wird aber mit flexiblen ad hoc Konzepten versucht, den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden und situativ sowie problembezogen Lösungsansätze zu finden. Gleichwohl geraten Lehrkräfte im Schulalltag häufig an ihre Grenzen: Belastend werden seitens der Lehrkräfte insbesondere Situationen empfunden, in denen sie sich in der Unterrichtssituation als „Einzelkämpfer“ mit einer Vielzahl von individuellen Problemlagen konfrontiert sehen:

[...] es gibt zwei große, große Hemmnisse. Das ist einmal der Zeitfaktor, [...] Und der zweite ist einfach auch nach wie vor die Klassengröße. [...] dann diesem Anspruch zu genügen, individuell zu fördern, halte ich für sehr großmundiges Versprechen (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Darüber hinaus ergeben sich in der direkten Lehrer-Kind-Interaktion aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen und der spezifischen Aufgabe und Rolle als Lehrende/-r mitunter Konflikte, die als belastend empfunden werden, aber strukturbedingt unauflösbar sind:

Und da finde ich so das Rollenbild schwierig, weil die brauchen ganz viel Beziehung und ganz viel Bezug und ich hab aber, ja, ich hab ja meinen Unterricht im Kopf und mein Fach und will da was vermitteln und komm da mit meiner Planung in die Stunde und die haben ganz andere Bedürfnisse [...] und ich kann das aber in dem Moment denen nicht geben, [...] merke aber eigentlich brauchen die das jetzt und die sind gerade nicht in der Lage mir zuzuhören, dass ich denen jetzt was von Addition und Subtraktion erzähle (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Obleich neben Bildung auch Betreuung und Erziehung Aufgabe und Auftrag des Bildungssystems sind, sehen Lehrende ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung von Bildungsinhalten oder, konstruktivistisch betrachtet, in der Initiierung von Bildungsprozessen. In der verstärkten Wahrnehmung von familiären Erziehungsaufgaben sehen sie ihre Rolle als Lehrkraft und ihre Stellung im Gefüge des Schulsystems gefährdet. Diese Perspektive wird insbesondere in den Schulformen der Sekundarstufe I vertreten:

Man ist zunehmend Erzieher, man muss sehr viele Ersatzfunktionen mittlerweile übernehmen und äh, wenn zu Hause gar keine Regeln, wie die Kollegin sagte, vermittelt werden, oder nur rudimentär, haben Sie ein Autoritätsproblem, was Sie vorher so nicht hatten, und jedes Kind beansprucht für sich natürlich Aufmerksamkeit. Und wenn Sie jetzt Klassen mit 30 haben, möchte jeder gern im Mittelpunkt stehen, jeder möchte etwas sagen, weil er zu Hause gar nicht mehr gehört wird, weil man ja mit dem Laptop redet oder sonst wie, dann haben Sie ein großes Problem, darauf einzugehen (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Als entlastend werden in solchen Situationen Doppelbesetzungen, zusätzliche Integrationshelfer/-innen oder multiprofessionelle Teams empfunden, die sich im Klassenkontext Individualproblemen widmen können. Gleichwohl ist dies an vielen Schulen ein Ressourcenproblem und gemessen an der Vielzahl individueller Problemlagen kurz- und mittelfristig nur bedingt umzusetzen. Aus der Perspektive der interviewten Lehr- und Fachkräfte ist das System Schule bezogen auf die Lebensrealität von Kindern und deren Bedarfe nicht adäquat ausgestattet und ausgerichtet.

Das System ist völlig eindeutig auf Sparsamkeit ausgelegt und am Ende des Tages leiden die Kinder drunter, und zwar nicht nur diejenigen, die Unterstützungsbedarf haben, sondern auch die, die in der Klasse sitzen, weil dann eben die Unterstützung mit zum Beispiel zwei Lehrern pro Klasse und dergleichen rein rechnerisch überhaupt gar nicht im Stundenplan dargestellt werden kann (Schulleitung, Sekundarstufe I).

Schulische Handlungsansätze im Umgang mit erzieherischen Problemlagen

Neben einer direkten Intervention in krisenhaften Situationen – nicht selten durch Separation der störenden Schüler/-innen –, werden in allen Schulen im Sample Lösungsansätze für einzelfallbezogene Problemlagen im Rahmen innerschulischer Kooperationen entwickelt. Zumeist kooperieren Lehrkräfte mit Schulsozialarbeiter(inne)n, sozialpädagogischen Fachkräften aus dem Ganztagsbereich, falls vorhanden, auch mit Lehrkräften mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung. Das Spektrum reicht hierbei von Fallbesprechungen und kollegialem Austausch bis hin zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und -gestaltung (Tandems). Einhellige Meinung aller Befragten ist, dass die auf Dauer angelegte und kontinuierliche Beziehungspflege zu den betroffenen Kindern und trotz der eingangs geschilderten Probleme bei der Ansprache und Einbindung auch der Eltern ein entscheidender Faktor für die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsansätzen ist.

Es gibt Stunden, die ich speziell auch als Sonderpädagogin in die Klasse komme, weil das Kind ja Förderbedarf, Unterstützungsbedarf hat, sodass ich einmal dann auch die Möglichkeit habe, eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen. Besonders dann Kinder, die im emotionalen und sozialen Bereich Förderbedarf haben, brauchen ganz viel Zeit und Fürsorge, Aufmerksamkeit von den Erwachsenen, um Vertrauen zu fassen und überhaupt auch Hilfen und Tricks und Tipps anzunehmen (Sozialpädagogische Fachkraft, Primarstufe).

Neben einzelfallbezogenen Hilfen und Unterstützungsleistungen bieten nahezu alle Schulen im Sample auch gruppenbezogene Angebote an, vor allem zur Stärkung der Sozialkompetenz. Einige Interviewpartner/-innen betonen, dass Angebote zur erzieherischen Förderung ihre Wirkungen vor allem in der Auseinandersetzung mit der Gruppe und im Miteinander entfalten:

[...] denn gerade im sozialen Miteinander und im Umgang von sehr unterschiedlichen Menschen miteinander und ihren Interessen, können sich ja auch angepasster, einfach geeignetere Verhaltensweisen entwickeln. Das geht ja durch gute Modelle auch besser, als wenn man diese Gruppe isoliert und ihnen immer wieder zeigt, ihr seid also irgendwie besonders negativ (Ganztagskoordinator/-in, Primarstufe).

Von einer systematischen und auf Dauer angelegten Einbindung der kommunalen Jugendhilfestrukturen konnte im Sample nur eine Schule berichten. Hier wurden in einer Kommune allen Ganztagschulen der Primarstufe zusätzliche Mittel aus dem HZE-Budget zur Verfügung gestellt, um präventive Angebotsformen zur Förderung erzieherischer Problemlagen bei Kindern und deren Eltern anbieten zu können oder zusätzliches pädagogisches Personal zu finanzieren, das die Lehrkräfte innerhalb der Schulen unterstützt.

Tendenziell versuchen die betrachteten Schulen erzieherische Probleme eher mit internen Personal und Ressourcen zu bearbeiten. Sofern die Kooperation mit spezialisierten Einrichtungen der Jugendhilfe oder dem Jugendamt genannt wurde, war sie häufig einzelfallbezogen und eher punktuell als systematisch angelegt. Kontakte, die zum Jugendamt bestehen, wurden im Sample häufig über Schulsozialarbeiter/-innen oder sozialpädagogische Fachkräfte aus dem Ganztage vermittelt oder gepflegt. Sie erfüllen diesbezüglich häufig eine Brückenfunktion zur Jugendhilfe, aber auch zu den Eltern. Problematisiert wird allerdings die Fachkraft-Kind-Relation. Die Anzahl der im System Ganztagschule tätigen Schulsozialarbeiter/-innen sei angesichts einer steigenden Anzahl an zu betreuenden bzw. zu unterstützenden Kindern, Jugendlichen und deren Eltern zu gering. Darüber hinaus wird auch die Befristung und geringe Verweildauer dieser Fachkräfte an den Schulen kritisiert. Insbesondere mit Blick auf den bedeutenden Faktor der Beziehungsqualität und -intensität, werden diese häufigen Wechsel der Bezugspersonen als problematisch betrachtet.

Wenn alle zwei Jahre eine neue Schulsozialarbeiterin da ist, ist das auch nicht so förderlich (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Darüber hinaus berichten einige Interviewpartner/-innen, dass insbesondere in Kommunen mit einer angespannten Haushaltslage auch Kooperationspartner aus der Jugendhilfe häufig über knappe Ressourcen klagen und entsprechende Hilfen und Leistungen nicht zeitnah zur Verfügung stellen können:

[...] die Eltern sind auch soweit, dass die sagen, wir gehen zum SPZ und suchen uns da Hilfe, so, und die kommen im Januar hin und bekommen im November ein Termin. Da ist uns nicht mit geholfen, da ist dem Kind nicht mit geholfen, den Eltern nicht mit geholfen (Schulleitung, Primarstufe).

Deutliche Vorteile und Potenziale hinsichtlich der Unterstützung bei erzieherischen Problemlagen sehen die Interviewten durch die Struktur ganztägiger Schulen. Ganztagschulen bieten feste und verlässliche Strukturen, die Kinder und Jugendliche in ihren Herkunftsfamilien häufig nicht vorfinden. Das pädagogische Personal im Ganztage wird bei entsprechender Beziehungsqualität von den Kindern und Jugendlichen als verlässliche Anlaufstelle wahrgenommen und ist Ansprechpartner/-in für alltägliche Probleme. Darüber hinaus bieten die Ganztagsangebote, sofern sie den Wünschen und Bedürfnissen der Adressat(inn)en entsprechen, für viele Kinder und Jugendlichen die Chance an Freizeitangeboten teilzuhaben, die ihnen im familiären Umfeld häufig nicht geboten werden können.

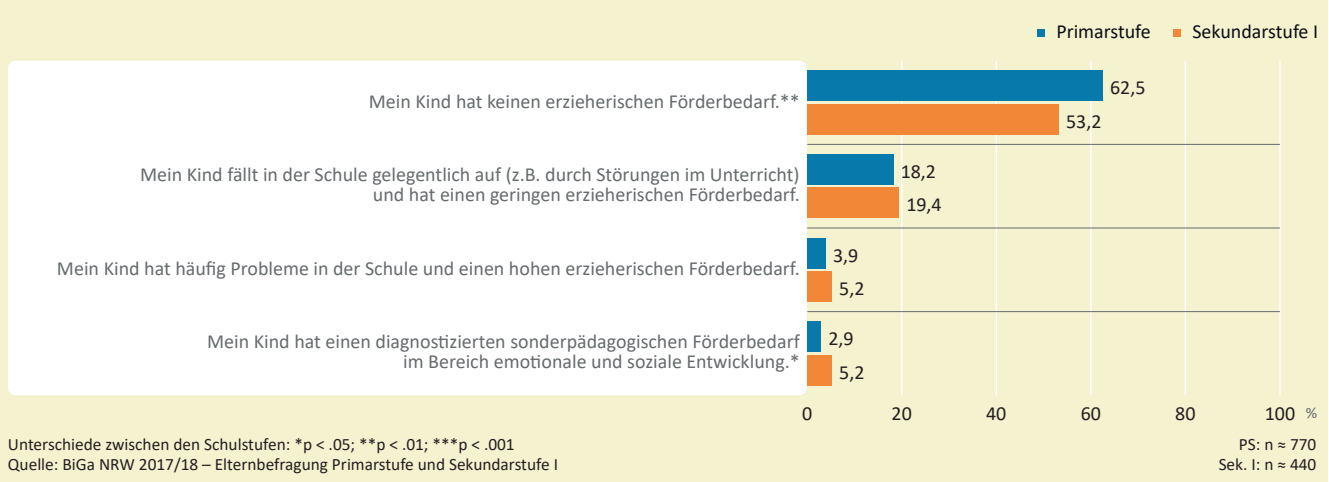
[...] wir haben den gleichen Tennistrainer, den die Schüler, wo andere Kinder im Verein Unterricht nehmen, die haben wir hier in der AG und das ist kostenlos, also alle Kinder können daran teilnehmen. Wir haben auch Reitstunden gehabt und, ach was weiß ich, Bogenschießen, was wir alles anbieten. Wir fragen ab, was sie möchten, und versuchen das dann auch zu realisieren und so. Und ich denke, das ist eine Chance für viele Kinder (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Aus einer pädagogischen Perspektive, die ein breites Bildungsverständnis zugrunde legt, bietet der außerunterrichtliche Bereich im Ganztage die Chance, Kinder und Jugendliche nicht auf ihre Rolle als Schüler/-in zu reduzieren. In den außerunterrichtlichen Angeboten können Kinder und Jugendliche, jenseits eines schulischen Bildungs- und Leistungsdrucks, Erfolge und eine Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit erfahren.

[...] in der Klasse sind es Schüler und hier sind es einfach nur Kinder (Ganztagskoordinator/-in, Primarstufe).

Zusammenfassend ergeben sich aus der Perspektive der interviewten Lehr- und Fachkräfte folgende Faktoren, die für eine wirksame und nachhaltige Förderung sozial-emotionaler Entwicklung bzw. eine erzieherische Förderung im Kontext von Schule notwendig sind: Lehr- und Fachkräfte müssen sich als Bezugspersonen individuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen annehmen und Probleme nicht an Helfersysteme delegieren. Dazu benötigen sie die Möglichkeit und die Ressourcen, eine stabile und verlässliche Beziehung zum Kind/zum Jugendlichen sowie zu den Eltern aufzubauen. Sie benötigen Zeit für Netzwerkarbeit, die fachliche Unterstützung durch interne und externe Kooperationen sowie den interprofessionellen Austausch und kollegiale Beratung. Innerhalb der Schulen sollten die heterogenen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen eine Entsprechung in der Teamstruktur finden (adäquat ausgebildete multiprofessionelle Teams). Wirkungsvolle und nachhaltige Förderung setzt so

ABB. 7.4 | WIE SCHÄTZEN SIE DEN ERZIEHERISCHEN FÖRDERBEDARF IHRES KINDES EIN? (Elternangaben; in %)



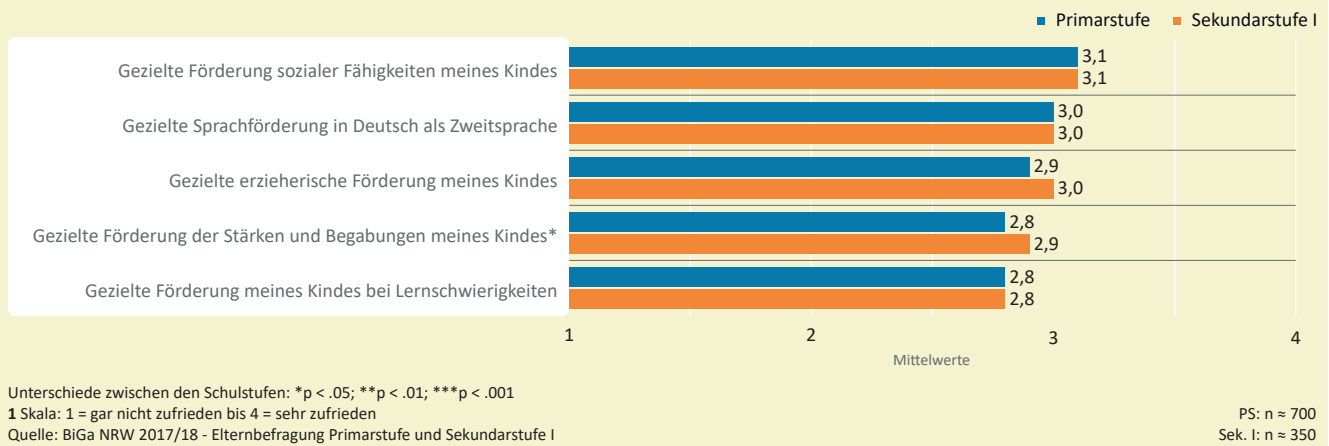
früh wie möglich an. Ausgangspunkt hierfür sind eine gute (Eingangs-)Diagnostik und darauf aufbauende Förderpläne (möglichst schon in der Primarstufe oder den Kindertageseinrichtungen). Darüber hinaus ist eine gezielte Steuerung der Heterogenität, sprich eine ausreichende Durchmischung der Gruppen/Klassen mit leistungsstarken und weniger leistungsstarken Schüler(inne)n sowohl für das einzelne Kind bzw. den/die Jugendlichen als auch für das pädagogische Handeln im Gruppenkontext förderlich.

7.5.2 Bedarfslagen und Wünsche aus der Perspektive der Eltern

Wie in Kapitel 3 (vgl. Abb. 3.5) dargestellt wurde, sehen die befragten OGS-Träger mit Blick auf perspektivische Entwicklungen einen deutlichen Handlungsbedarf bei der Entwicklung von „Projekten bzw. Angeboten für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischen Förderbedarf“. Neben Ruhe und Entspannungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen erhält dieses Item die höchsten Zustimmungswerte bei der Frage nach Handlungsbedarfen an den Ganztagschulen (MW = 3,3). Bestätigt wird diese Einschätzung in der quantitativen Lehr- und Fachkräftebefragung. Hier erhielt das o.g. Item sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I annähernd gleich hohe Werte (MW = 3,2) wie in der Trägerbefragung. Während die professionellen Akteure hier eine

spezifische Zielgruppe ausmachen und ein pädagogisches Entwicklungsfeld beschreiben, messen die Eltern diesem Themenfeld eine etwas geringere Bedeutung bei. Einerseits zeigen dies die in Abbildung 7.2 dargestellten Ergebnisse zur Teilnahmebereitschaft der Eltern an Angeboten zu erzieherischen Themen. Andererseits geben fast zwei Drittel der Eltern der Primarstufe in ihrer Selbsteinschätzung (vgl. Abb. 7.4) an, dass sie bei ihrem Kind keinen erzieherischen Förderbedarf sehen (ca. 63%). In der Sekundarstufe I geben dies über die Hälfte der befragten Eltern an (ca. 53%). Schulstufenübergreifend attestiert knapp ein Fünftel der befragten Eltern ihren Kindern einen geringen erzieherischen Förderbedarf. Werden die Kinder bzw. Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung in der Betrachtung außen vor gelassen, so sehen lediglich ca. 4% der Eltern in der Primarstufe und ca. 5% der Eltern in der Sekundarstufe I einen hohen erzieherischen Bedarf bei ihren Kindern. Gleichwohl im Schulstufenvergleich ein leichter Anstieg bei der Selbsteinschätzung erzieherischer Problemlagen zu verzeichnen ist, sehen Eltern die Thematik mit Blick auf ihre eigenen Kinder weniger dringlich als die befragten Lehr- und Fachkräfte bzw. Trägervertreter/-innen.

ABB. 7.5 | WIE ZUFRIEDEN SIND SIE AN IHRER GANZTAGSSCHULE MIT DER FÖRDERUNG IHRES KINDES IN DEN FOLGENDEN BEREICHEN? (Elternangaben; Mittelwerte)¹



TAB. 7.1 | WELCHE DER NACHFOLGENDEN PERSONEN BZW. INSTITUTIONEN HABEN SIE BEI ERZIEHUNGSFRAGEN ODER -PROBLEMEN SCHON MAL ANGESPROCHEN UND HAT ES IHNEN GEHOLFEN? (Elternangaben; in % und Mittelwerte)¹

	Kontaktaufnahme (%)			Persönlicher Nutzen (MW)		
	Prim.	Sek. I	p	Prim.	Sek. I	p
Freunde/Freundinnen	73,8	63,7	***	3,0	2,9	*
Die eigenen Eltern	66,4	58,9	**	3,0	3,0	n.s.
Erzieher/-innen aus der Kita	61,1	47,1	***	2,9	2,7	**
Kinderarzt/Kinderärztin	55,9	47,6	**	3,0	2,8	**
Lehrkraft, die mein Kind unterrichtet	52,3	47,8	n.s.	3,0	2,8	***
Andere Verwandte	42,3	40,2	n.s.	2,8	2,7	n.s.
Erzieher/-innen/päd. FK aus der GTS	16,4	8,3	***	2,8	2,3	***
Erziehungsberatungsstelle	9,2	12,9	*	2,5	2,5	n.s.
Schulleiter/-in	9,0	7,8	n.s.	2,6	2,2	*
Schulsozialarbeiter/-in aus der GTS	6,6	10,6	*	2,5	2,4	n.s.
Schulpsychologin/Schulpsychologe	4,2	7,2	*	2,5	2,4	n.s.
Das örtliche Jugendamt	3,8	11,3	***	2,1	2,3	n.s.

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

¹ Skala Nutzen: 1 = sehr niedrig bis 4 = sehr hoch

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 740 bzw. 200
Sek. I: n = 410 bzw. 150

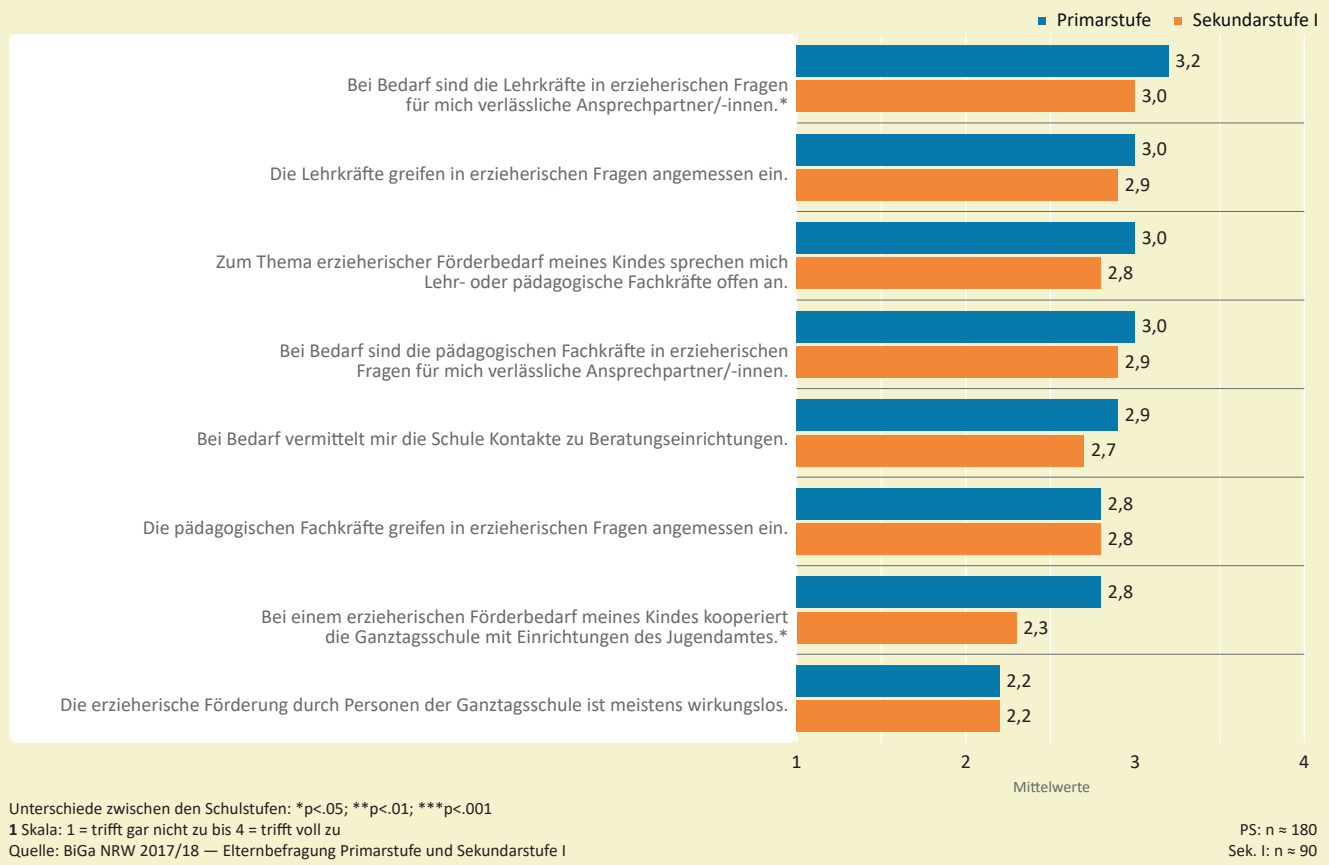
Dementsprechend fallen die Zufriedenheitswerte der Eltern hinsichtlich der Beurteilung des erzieherischen Umgangs mit den Schüler(inne)n recht positiv aus. Auf einer vierstufigen Skala (1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut) liegt der Mittelwert in der Primarstufe bei 3,2 und in der Sekundarstufe I bei 3,1. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Frage nach der Zufriedenheit mit spezifischen Förderbereichen an den jeweiligen Ganztagschulen (vgl. Abb. 7.5). Bei dem Item „Gezielte erzieherische Förderung meines Kindes“ liegt der Mittelwert auf einer vierstufigen Skala (1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden) in der Primarstufe bei 2,9 und in der Sekundarstufe I bei 3,0. Das Item „Gezielte Förderung sozialer Fähigkeiten meines Kindes“ erhält in beiden Schulstufen einen Mittelwert von 3,1. Gleichwohl liegen auch die übrigen Zufriedenheitswerte auf einem durchgängig relativ hohen Niveau. Zu beachten ist hierbei, dass die durchweg zufriedenstellenden bis guten Zufriedenheitswerte der Eltern durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst werden können. Ein Faktor ist hierbei die Anspruchs- oder Erwartungshaltung der Eltern. Im Rahmen der Studie wurde gefragt, welche Personen bzw. Institutionen Eltern bei Erziehungsfragen oder -problemen schon mal angesprochen haben und ob es ihnen bei der Problembewältigung geholfen hat (vgl. Tab. 7.1). Hierbei zeigt sich schulstufenübergreifend, dass sich die Befragten bei Erziehungsproblemen überwiegend an das eigene soziale Netzwerk, wie Freundinnen und Freunde oder die eigenen Eltern wenden und hierbei auch die höchsten Werte hinsichtlich des persönlichen Nutzens vergeben werden. Unter den professionellen Unterstützersystemen, Personen und Institutionen rangieren die Lehrkräfte hinter den Erzieher(inne)n aus der Kindertageseinrichtung (Kita) und Kinderärzt(inn)en auf dem fünften Platz, wobei der persönliche Nutzen durchaus hoch bewertet wird. Auffällig ist hierbei, dass die Kontaktaufnahme mit Erzieher(inne)n aus der Kindertageseinrichtung häufig genannt wird, die gleiche Berufsgruppe innerhalb der Ganztagschule aber deutlich

weniger einbezogen wird. Offensichtlich gelingt es dem außerschulischen Personal in der Ganztagschule nicht, die gleiche Beziehungsqualität wie zwischen Eltern und Erzieher(inne)n in der Kita herzustellen. Erklären lässt sich dies sicherlich durch eine im Vergleich zur Kita geringeren Betreuungsintensität durch das außerschulische pädagogische Personal. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und pädagogischem Personal in der Ganztagschule geringer ausfällt als in der Kita. Ebenfalls auffällig ist, dass sich Eltern mit Kindern in der Primarstufe signifikant häufiger bei Erziehungsfragen oder -problemen an Außenstehende richten als Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I, obgleich das soziale Verhalten des Kindes schulstufenübergreifend der dritthäufigste Grund ist, warum Eltern Kontakt mit der Ganztagschule oder den Lehrkräften aufnehmen (vgl. Abb. 7.1)

Wie in Tabelle 7.1 dargestellt, bewerten Eltern, die sich mit individuellen erzieherischen Problemen an Lehrkräfte gewandt haben, den individuellen Nutzen als hoch (in der Primarstufe signifikant höher als in der Sekundarstufe I). Bestätigt wird diese Einschätzung in einer zusätzlichen Frage, in der Elternangaben, welche konkreten Erfahrungen sie zum Thema erzieherische Förderung mit der Ganztagschule ihres Kindes gemacht haben. Hierbei wurde schulstufenübergreifend (in der Primarstufe signifikant häufiger) deutlich, dass, wenn Eltern sich an die Schule wenden, insbesondere Lehrkräfte bei erzieherischen Fragen – noch vor pädagogischen Fachkräften des Ganztags – als verlässliche Ansprechpartner/-innen wahrgenommen werden (vgl. Abb. 7.6).

Dennoch sehen Eltern bei der Frage, welche Merkmale an der Ganztagschule ihres Kindes verbessert werden sollten, bei dem Item „Angebote und Projekte für Schüler/-innen mit erzieherischem Förderbedarf“ auf einer vierstufigen Skala (1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf) eher viel Bedarf

ABB. 7.6 | WELCHE KONKRETE ERFAHRUNGEN HABEN SIE ZUM THEMA ERZIEHERISCHE FÖRDERUNG MIT DER GANZTAGSSCHULE IHRES KINDES GEMACHT? (Elternangaben; Mittelwerte)¹



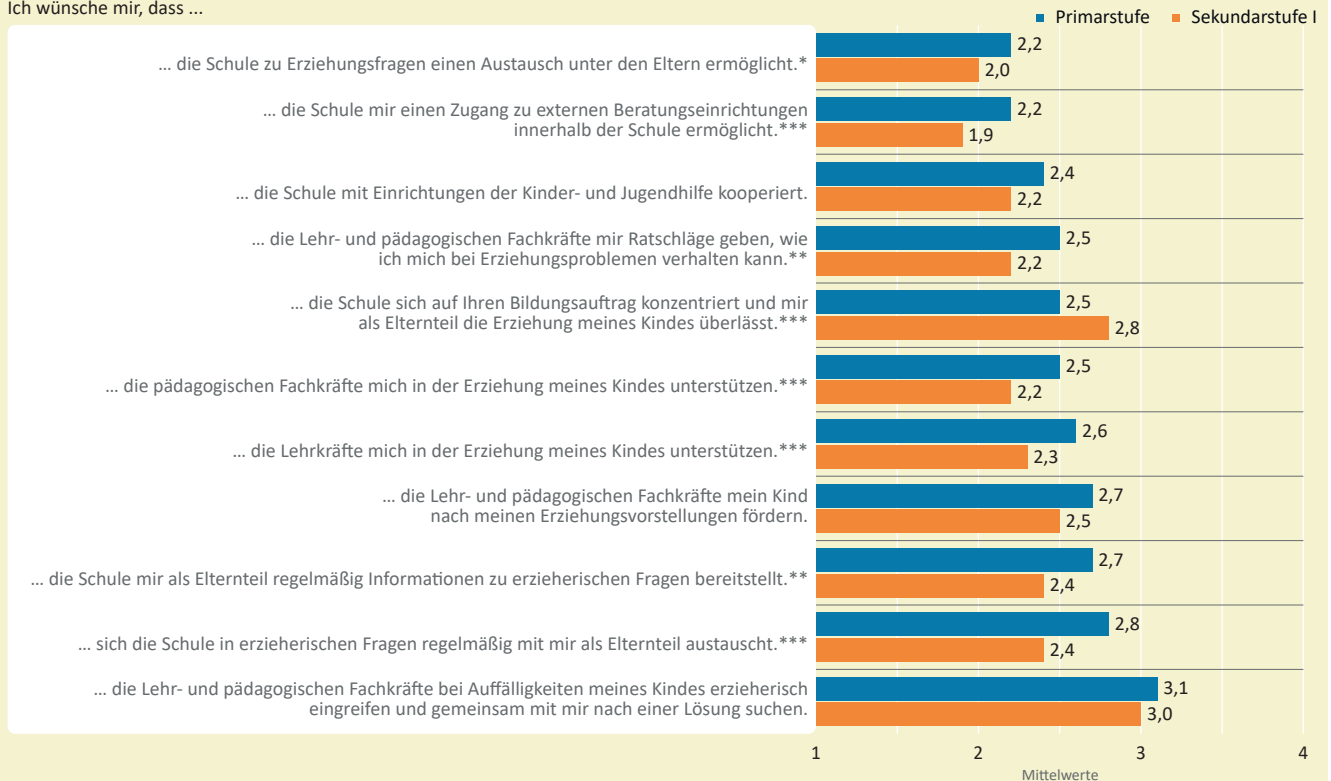
(MW Primarstufe = 2,7/MW Sekundarstufe I = 2,8). Allerdings rangiert diese Nennung im Vergleich zu den anderen Bereichen gemeinsam mit anderen Items auf einen mittleren Platz – beispielsweise hinter Verbesserungsbereichen wie eine „Bessere individuelle Förderung der Schüler/-innen“ (MW Primarstufe = 3,0/MW Sekundarstufe I = 2,9), eine „Bessere Qualität der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung“ (MW Primarstufe = 3,0/MW Sekundarstufe I = 2,7), eine „Verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachkräften“ (MW Primarstufe = 2,8/MW Sekundarstufe I = 2,8) oder eine „Größere Auswahl an pädagogischen Angeboten“ (MW Primarstufe = 2,7 / MW Sekundarstufe I = 2,6).

Bei der Frage, welche Vorstellungen und Wünsche Eltern bezogen auf eine erzieherische Förderung an Ganztagschulen haben, erhielt das Item „Ich wünsche mir, dass die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte bei Auffälligkeiten meines Kindes erzieherisch eingreifen und gemeinsam mit mir nach einer Lösung suchen“ die höchsten Zustimmungswerte (vgl. Abb. 7.7). Wie in den vorangegangenen Fragen wünschen sich auch hier in nahezu allen anderen Bereichen (Items) die Eltern mit Kindern in der Primarstufe signifikant mehr Unterstützung als Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I. Signifikant mehr Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I stimmen der Aussage zu, „Ich wünsche mir, dass die Schule sich auf Ihren Bildungsauftrag konzentriert und mir als Elternteil die Erziehung meines Kindes überlässt“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Elternperspektive auf das Thema erzieherische Förderung in Ganztagschulen durch Ambivalenz gekennzeichnet ist: Denn obgleich seitens der Eltern die Erwartung besteht, dass Lehr- und Fachkräfte bei Auffälligkeiten der Kinder erzieherisch eingreifen und gemeinsam mit ihnen nach einer Lösung suchen und insgesamt das Thema von den Eltern schulstufenübergreifend als wichtiges Thema für die Ganztagschulen betrachtet wird, sehen nur knapp 25% der befragten Eltern mit Kindern in der Primarstufe und knapp 30% der befragten Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe I bei ihren eigenen Kindern einen geringen oder umfangreichen erzieherischen Förderbedarf. Zudem rangieren bei Eltern, die sich bei Außenstehenden Rat bei erzieherischen Fragen einholen, professionelle „Unterstützersysteme“, Institutionen sowie Fach- und Lehrkräfte deutlich hinter den eigenen sozialen Netzwerken (Freundinnen und Freunde und Familie). In der Gruppe der Eltern, die dennoch Hilfe bei Lehr- und Fachkräften suchen, ist die Zufriedenheit mit der pädagogischen Unterstützung hoch. Lehr- und Fachkräfte werden hierbei als verlässliche Partner betrachtet. Dennoch wird seitens der Eltern für das Feld „Angebote und Projekte für Schüler/-innen mit erzieherischem Förderbedarf“ ein eher hoher Verbesserungsbedarf gesehen.

ABB. 7.7 | WELCHE WÜNSCHE HABEN SIE BEZOGEN AUF DIE ERZIEHERISCHE FÖRDERUNG IHRES KINDES AN DIE GANZTAGSSCHULE? (Elternangaben; Mittelwerte)¹

Ich wünsche mir, dass ...



Unterschiede zwischen den Schulstufen: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

1 Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 210

Sek. I: n = 400

7.6 Ganztagschule als Familienzentrum

Die Schaffung von Familienzentren soll Eltern den Zugang zu niedrigschwelligen Unterstützungsangeboten erleichtern. Familienzentren stellen ein Angebot zur Förderung und Unterstützung von Kindern und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und unterschiedlichen Bedürfnissen bereit und fördern damit insbesondere die gesellschaftliche Teilhabe benachteiligter Familien (vgl. Stöbe-Blossey 2009).⁴⁹ Ziel der Familienzentren ist es u.a., Kinder umfassend individuell zu fördern und den Bildungsauftrag zu intensivieren sowie Kindertagesstätten zum Bildungs- und Erfahrungsort für Kinder und ihre Eltern weiterzuentwickeln und damit Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken. Außerdem sollen sie Eltern in Fragen der Erziehung, Bildung, Gesundheit etc. gezielt und bereits sehr früh beraten. Praxiserfahrungen zeigen zudem, dass „eine Angebotspalette, die „aus einer Hand“ angeboten wird, Familien besser erreicht“ (Schäfer 2009: 15). Während sich der Ausbau zu Familienzentren im Bereich der Kindertagesstätten bereits etabliert hat, gibt es im schulischen Bereich bislang nur wenige Familienzentren. In vereinzelt Städten werden bereits die Modelle der Familienzentren vom Kindergarten versuchsweise auf die Grundschule übertragen, so in Gelsenkirchen und Aachen. In der sogenannten „Familiengrundschule“ werden die Säulen Schule, offene Ganztagschule und Sozialarbeit miteinander

verzahnt. Die Unterstützung für Familien soll nach der Kita-Zeit nicht abbrechen, sondern in der Grundschule fortgeführt werden. Das Ziel ist eine lückenlose Förderkette, um Schulen chancengerechter zu gestalten, z.B. bei Übergängen (Boßhammer/Schröder/Engling 2017). „Es geht darum, Schule und Eltern zusammenzubringen, im Sinne der Kinder“ (Kansy 2018).

Das Modell „Familienzentrum an Schule“ wird in den Interviews stark befürwortet.⁵⁰ Alle Interviewpartner/-innen sehen hierin einen großen Mehrwert. Von den Eltern werden vor allem die wohnortnahen Zugänge mit bekannten Ansprechpartner(inne)n als positiv hervorgehoben. Dieser Aspekt wird auch in einem Interview mit einer Fachkraft an einer offenen Ganztagschule besonders deutlich:

Wir haben ja die Erfahrungen mit den Kitas gemacht, die Familienzentren sind und das ist eigentlich eine Fortführung dessen. Und es ist im Unterschied zur Kita, kann man sagen, an der Grundschule kommt eigentlich keine Familie vorbei, wenn es die Schulpflicht gibt. Das ist so eine Notwendigkeit. Aber wir schaffen es dadurch wirklich mal alle Familien oder allen Familien ein ganz niederschwelliges Angebot zu geben in Richtung Weiterbildung, in Richtung Erziehungshilfe, Beratung und sonst wie, dass sie wirklich vor Ort, an einem Ort, den sie kennen, wo sie auch Menschen mit verbinden, ganz ganz

49| Vgl. auch: <https://www.familienzentrum.nrw.de>

50| Zu dem Aspekt Familienzentren wurden keine quantitativen Daten erhoben, da sie in Grundschulen (bisher) nicht weit verbreitet sind und dieser Ansatz vermutlich oftmals den Befragten nicht bekannt ist und somit keine validen Daten erhoben werden können.

niederschwellig wirklich Angebote wahrnehmen zu können, wahrnehmen können, sodass sie einfach ohne Hemmungen auch kommen können. Der Schritt ist einfach sehr sehr klein geworden für die Familien dann an Angebote zu kommen. Das ist was anderes als wenn die erst in die Stadt fahren müssen und zu Bildungsträgern oder zur Jugendhilfe oder sonst was (Fachkraft, Primarstufe).

Auch ein befragter Experte betont den Mehrwert von Familienzentren an Grundschulen:

Familienbildung in der Schule geht, nämlich zu den Zeiten, wo die Kinder oder auch Eltern ja auch da sind. Und dass man das quasi in einem Haus zusammen, ja, vereint, in diesem Haus oder in umliegenden Gebäuden, die so nah an der Schule sind, es muss nicht alles im Gebäude stattfinden und das tun wir in unseren Familienzentren. Also wir holen Familienbildungsstätten mit ihren Angeboten in die Schule für Eltern, für Kinder, wir holen Sportvereine rein, um einfach diesen, diese Schule, dieses Familienzentrum als Lebens- und Aktionsraum für Kinder und Eltern, was dann einfach auch mal sehr positiv besetzt ist und nicht, was bei vielen unserer Familien, die wir haben, eher, naja, angstbesetzt vielleicht überspitzt, aber eher irgendwie was Unangenehmes so und jetzt ist es mal was Positives. Und das finde ich sehr wesentlich (Experte, Erziehungsberatung, geglättet).

In den Interviews werden zudem einige Faktoren genannt, die als gewinnbringend für die Etablierung erachtet werden: Angemessene Räumlichkeiten, mehr Personal, mehr Budget und ein aufgeschlossenes Kollegium gegenüber Elternarbeit. Lehrkräfte und das außerunterrichtliche Personal müssen an einem Strang ziehen, damit ein Familienzentrum an Grundschulen gelingen kann.

7.7 Resümee

Die hier dargestellten Befunde zeigen, dass die befragten Eltern mit den durch Schulen angebotenen Beteiligungsmöglichkeiten sowie den Angeboten zur erzieherischen Förderung insgesamt zufrieden sind. Geht man davon aus, dass Lehr- und Fachkräfte die Bedarfe der Eltern tatsächlich kennen, wird dieser Befund bestätigt, denn mehr als die Hälfte der Schulen gibt an, in Bezug auf Elternarbeit, Familienbildung und -beratung sowie weiterer Angebote für Eltern keinen Handlungsbedarf zu sehen. Dies kann einerseits bedeuten, dass die Konzepte zur Arbeit mit den Eltern schon gut ausgeprägt sind und andererseits, dass die Schulen sich bisher nicht in der Verantwortung sehen auch die Familien der Kinder in die Schule einzubeziehen und ihren Fokus auf die Schüler/-innen richten.

In Bezug auf Elternbeteiligung bleibt offen, wie dies konkret und in welchen Themenbereichen umgesetzt wird und was auf schulischer Seite unter Beteiligung verstanden wird. Im Bereich der Angebote für Eltern zeigt sich, dass die Angebote bisher größtenteils auf schulische Angelegenheiten der Kinder abzielen, wie beispielsweise Elternabende und

Sprechstunden der Lehrkräfte. Problematisch erscheinen in diesem Kontext die Kommunikationswege, denn Informationen über Angebote für Eltern werden hauptsächlich über Elternbriefe und Elternabende weitergegeben. Diese Formen der Kommunikation sind selektiv, d.h., sie erreichen nicht alle Eltern und unter Umständen gerade nicht diejenigen, die durch Lehr- und Fachkräfte schwer zu erreichen sind.

Bezogen auf das Themenfeld Elternarbeit haben die Ergebnisse der BiGa NRW gezeigt, dass Ganztagschulen bei der Entwicklung geeigneter Konzepte zur Einbindung und Ansprache von Eltern unterschiedlich aufgestellt sind. Etwas mehr als die Hälfte der Schulen gibt an, diesbezügliche keine Handlungsbedarfe zu haben. Es bleibt aber ein hoher Anteil von Schulen, die in diesem Feld die Notwendigkeit von Verbesserungen sehen oder gar einen konkreten Handlungsdruck äußern. Insbesondere die Befunde zur erzieherischen Förderung zeigen, dass Lehr- und Fachkräfte mitunter über Belastungen in schwierigen Alltagssituationen berichten, sie aber häufig nicht über die notwendigen Ressourcen und Konzepte verfügen, die Zusammenarbeit mit Eltern und externen Kooperationspartnern intensiver und wirkungsvoller zu gestalten. Darüber hinaus geben auch ca. ein Viertel (Primarstufe) bis ein Drittel (Sekundarstufe I) der befragten Eltern an, dass Ihre Kinder einen geringen oder umfangreichen erzieherischen Förderbedarf haben. Obgleich Eltern die Lehrkräfte – noch vor Fachkräften aus dem Ganztags – diesbezüglich als verlässliche Ansprechpartner/-innen wahrnehmen, werden sie bei familiären Problemen dennoch nachrangig kontaktiert oder einbezogen. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass es in Ganztagschulen durchaus noch Entwicklungspotenzial zur Stärkung und Unterstützung von Familien gibt, welches es systematisch auszubauen gilt.

Eine Möglichkeit zur besseren Einbindung und Ansprache der Eltern sowie familienunterstützender Angebote (Familienbildung und -beratung) könnte der Ansatz sein, analog zum Elementarbereich in NRW, einzelne Strukturelemente der Familienzentren in offene Ganztagschulen zu integrieren oder bestehende Familienzentren und offene Ganztagschulen zu koppeln. Entsprechend der Erfahrungsberichte aus der Praxis könnte dies ein geeigneter Ansatz sein, Eltern permanent einzubinden, sie in ihrer Rolle als Bildungspartner wahrzunehmen und zu stärken und nicht erst als notwendige Problemlösungsinstanz zu adressieren, wenn es bereits Probleme gibt (vgl. Sacher 2012). Durch die Entwicklung und Bereitstellung niederschwelliger Angebote im direkten Sozialraum der Eltern und Kinder, die den tatsächlichen Bedarfen und Lebenslagen der Eltern und deren Kinder entsprechen, kann es gelingen, sowohl Eltern als auch die Kinder in der Schule zu erreichen. Die Eltern bleiben dabei nicht vor den Schultoren, sondern werden als bedeutende Sozialisationsinstanz der Kinder und Jugendlichen in die Schule integriert. Dies könnte ein Ansatz sein, Elternarbeit zukünftig so zu gestalten, dass sie dem in Fachpublikationen diskutierten Ideal einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nahekommte.

8. Individualisiertes Lernen und Fördern in Lernzeiten der Sekundarstufe I

Der Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland war und ist mit vielfältigen Zielen und Erwartungen verbunden: Neben einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf erhofft(e) man sich u.a. mehr Zeit und Gestaltungsspielräume für erweiterte Lernarrangements und zusätzliche Angebote, um eine bessere fachliche und überfachliche Kompetenzförderung der Schüler/-innen umsetzen zu können (vgl. Willems/Becker 2015; Züchner/Fischer 2014; Holtappels/Rollett 2009). Eng damit verbunden ist der Anspruch bzw. das Ziel, stärker individualisierte Lernwege zu eröffnen und so eine bessere individuelle Förderung der Schüler/-innen zu gewährleisten (vgl. Willems/Becker 2015).

Dies spiegelt sich in Nordrhein-Westfalen auch in der aktuellen Erlasslage wider. So sollen an Ganztagschulen die „individuelle ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, ihrer Fähigkeiten, Talente, Fertigkeiten und ihr Wissenserwerb [...] systematisch gestärkt werden“ (MSW NRW 2010, Abschnitt 2.1). Zu den Merkmalen von Ganztagschulen, so heißt es weiter, gehören u.a. „Anregungen und Unterstützung beim Lösen von Aufgaben aus dem Unterricht und Eröffnung von Möglichkeiten zur Vertiefung und Erprobung des Gelernten sowie zur Entwicklung der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Gestalten“ (MSW NRW 2010, Abschnitt 3.1). Zusätzliche Lehrerstellenanteile an Ganztagschulen sollen möglichst für Angebote genutzt werden, „die die Kinder ergänzend zum Unterricht individuell fördern und fordern (zum Beispiel zusätzliche Arbeits- oder Wochenplanstunden, [...])“ (ebd., Abschnitt 7.2).

In der Sekundarstufe I sind Ganztagschulen zudem laut Erlass gefordert, Hausaufgaben weitgehend durch in den Schultag integrierte Lernzeiten zu ersetzen: „An Ganztagschulen [...] treten in der Sekundarstufe I Lernzeiten an die Stelle von Hausaufgaben. Die Lernzeiten sind so in das Gesamtkonzept des Ganztags zu integrieren, dass es in der Regel keine schriftlichen Aufgaben mehr gibt, die zu Hause erledigt werden müssen“ (MSW NRW 2015, Abschnitt 4.2).

Sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch bundesweit finden sich in nahezu allen Ganztagschulen Angebote wie Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten (vgl. Kap. 2.7;

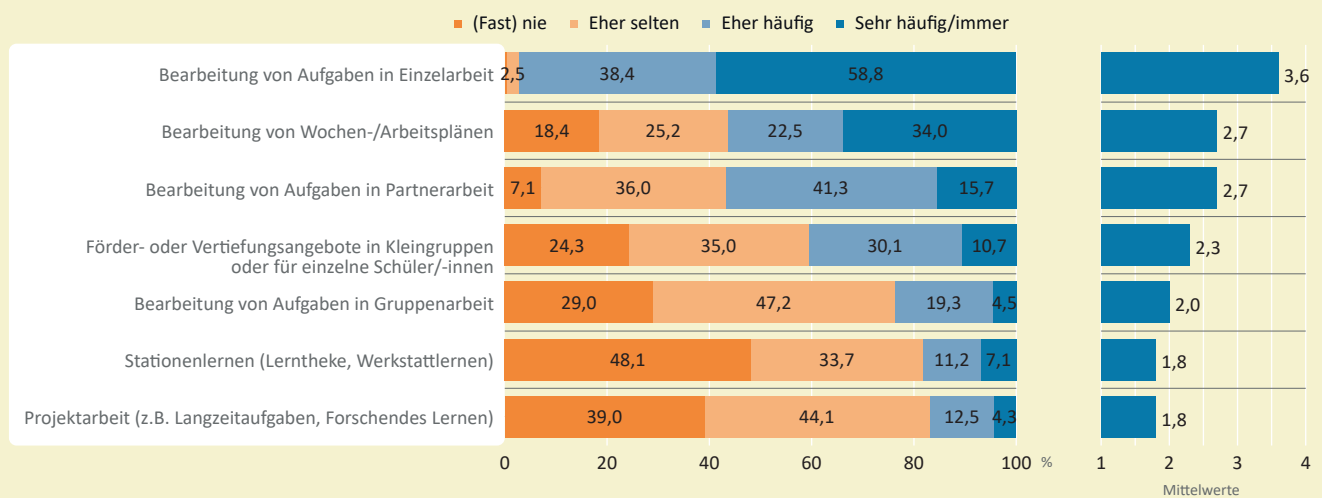
StEG-Konsortium 2016: 15f.). Dabei gibt es keine festen Vorgaben zur Gestaltung dieser Angebote und es finden sich in der Praxis sehr unterschiedliche Formen der Umsetzung (vgl. Haenisch 2011, 2014; Börner u.a. 2012; Altermann u.a. 2016; Kielblock u.a. 2016). Die individuelle Förderung der Schüler/-innen wird von Lehr-/Fachkräften dabei als ein zentrales Ziel benannt (vgl. Altermann u.a. 2016). Der Forschungsstand deutet allerdings darauf hin, dass das Potenzial für individuelle Förderung in Lernzeiten oftmals noch wenig genutzt wird (vgl. Börner u.a. 2012; Rabenstein/Podubrin 2015; Altermann u.a. 2016; Menke 2017).

Im Rahmen der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW wurde mit dem Schwerpunktmodul „Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen“ bereits in einer ersten Erhebungsphase 2015/16 untersucht, wie Lernarrangements in Unterricht, Lernzeiten und weiteren Angeboten mit Blick auf die individuelle Förderung der Schüler/-innen gestaltet und miteinander verknüpft werden und welche Einschätzungen von den Adressat(inn)en und Akteur(inn)en diesbezüglich bestehen (vgl. Altermann u.a. 2016: 76ff.). Dazu wurden an sechs Sekundar- und Gesamtschulen Interviews und Beobachtungen mit Fokus auf die 5. und 6. Jahrgangsstufe durchgeführt. Eine Fragebogenerhebung, zu der alle nordrhein-westfälischen Ganztagschulen eingeladen waren, lieferte darüber hinaus Informationen zur Verbreitung verschiedener Gestaltungselemente. Lernzeiten wurden dabei allerdings nur in Ansätzen in den Blick genommen. Daher wurde in der Erhebungsphase 2017/18 der Frage nachgegangen, wie Lernzeiten gestaltet werden (können), um ein individualisiertes Lernen und Fördern der Schüler/-innen zu ermöglichen.

Untersuchungsdesign

Hierzu wurden in einer qualitativen Studie an den zwei Sekundar- und vier Gesamtschulen, die bereits an der ersten Erhebungsphase beteiligt waren⁵¹, erneut Beobachtungen und Interviews – nun mit Fokus auf die 7. und 8. Jahrgangsstufe – durchgeführt, um Ansätze und Beispiele des individualisierten Lernens und Förderns in Lernzeiten vertieft zu untersuchen und Unterschiede in der Lernzeitengestaltung im Vergleich zur 5./6. Jahrgangsstufe zu ermitteln.

51| In der ursprünglichen Schulauswahl waren jeweils drei Sekundar- und Gesamtschulen vertreten. Eine Sekundarschule wurde mittlerweile in eine Gesamtschule umgewandelt. Für weitere Informationen zur Schulauswahl siehe Altermann u.a. 2016: 76.

ABB. 8.1 | ARBEITS- UND SOZIALFORMEN IN LERNZEITEN (Lehr- und Fachkräfteangaben; in % und Mittelwerte)¹

¹ Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = sehr häufig/immer

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – Lehr- und Fachkräftebefragung Sekundarstufe I

Sek. I: n = 188-197

Pro Schule wurden jeweils drei leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Mitgliedern der erweiterten Schulleitung (50 Minuten), Lehrkräften (45 Minuten) und Schüler/-innen der Jahrgangsstufen 7 bis 9 (30 Minuten) geführt. An den 18 Interviews nahmen 13 Leitungspersonen, 21 Lehrkräfte und 31 Schüler/-innen teil. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zudem wurden teilstrukturierte Beobachtungen von Lernzeiten durchgeführt (eine Stunde pro Schule). Die Beobachtungen dienten dazu, in den Interviews gezielter nach bestimmten Aspekten fragen zu können bzw. Informationen aus den Interviews zu ergänzen. Die Feldphase erstreckte sich von Oktober bis November 2017. Die qualitative Untersuchung kann aufgrund der kleinen Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Generalisierbarkeit der Befunde erheben.

Zusätzlich werden Ergebnisse aus den BiGa NRW-Fragebögen zur Sekundarstufe I berichtet, an denen alle Ganztagschulen teilnehmen konnten und die unter den Leitungskräften, den Lehr-/Fachkräften sowie den Schüler(inne)n der 7. Jahrgangsstufe durchgeführt wurden (vgl. Kap. 1.4). Dies dient dazu, die Befunde der qualitativen Untersuchung zu ergänzen und abzusichern, um die Verbreitung individualisierender Gestaltungselemente in Lernzeiten an Ganztagschulen zu analysieren und Bedingungen sowie Entwicklungsbereiche für das Erreichen der eingangs genannten Ziele (u.a. selbstständiges Lernen, individuelle Förderung) zu identifizieren.

Im Folgenden wird ausgehend von einer Beschreibung der Organisation und pädagogischen Gestaltung der Lernzeiten dargestellt, wie die Lehr-/Fachkräfte kooperieren und bei der (Weiter-)Entwicklung der Lernzeiten zusammenarbeiten. Im Anschluss wird untersucht, inwiefern zentrale Ziele von Lernzeiten erreicht werden und welche Bedingungen damit in Zusammenhang stehen.

8.1 Organisation und pädagogische Gestaltung von Lernzeiten

8.1.1 Rahmenbedingungen

Bezüglich des **Umfangs** und der **zeitlichen Verteilung** der Lernzeiten gibt es zwischen den sechs untersuchten Schulen große Unterschiede: In der 7./8. Jahrgangsstufe dauern die Lernzeiten zwischen 2x45 Minuten und 5x45 Minuten. Zwei Schulen organisieren ihre Lernzeiten in 90-Minuten-Blöcken. Vergleicht man diese Situation mit der 5./6. Jahrgangsstufe, so fällt auf, dass der Umfang der Lernzeiten an vier der sechs Schulen rückläufig ist. Zwei Schulen behalten den Umfang bei, wobei dies nicht für die Schüler/-innen gilt, die eine zweite oder dritte Fremdsprache gewählt haben. Die große Variationsbreite beim Umfang der Lernzeiten und die Abnahme ihrer Dauer in höheren Jahrgangsstufen werden durch die Fragebogenangaben der Leitungskräfte generell bestätigt (vgl. Kap. 2.7).

An drei Schulen sind die Lernzeiten als Band organisiert, d.h., sie finden in mehreren Parallelklassen, in einer ganzen Jahrgangsstufe oder in mehreren Jahrgangsstufen zur gleichen Zeit statt. Dadurch können personelle Ressourcen je nach Bedarf klassenübergreifend verteilt werden (z.B. vier Lehrkräfte für drei Parallelklassen), um z.B. flexibel eine Kleingruppe in äußerer Differenzierung zu fördern. Zudem besteht die Möglichkeit, bei Fragen auf Fachlehrkräfte in den Parallelklassen zu verweisen, wenn man als fachfremde Lehrkraft nicht weiterhelfen kann. Liegen die Lernzeiten auch jahrgangsübergreifend im Band, kann das für die Organisation von Tutorensystemen von Vorteil sein, da ältere Schüler/-innen so innerhalb der eigenen Lernzeiten jüngere Schüler/-innen unterstützen können.

Mit Blick auf die **räumlichen Gegebenheiten** haben die untersuchten Schulen wenig Spielraum, was sich durch die Aufbausituation in den höheren Jahrgangsstufen noch verschärft. Lediglich an einer Schule gibt es Differenzierungsräume an den Klassenräumen, an zwei Schulen steht ein Raum

(für alle Jahrgangsstufen) für Still- oder Gruppenarbeit zur Verfügung. An einigen Schulen können die Schüler/-innen für Partner- oder Gruppenarbeiten zum Teil in benachbarte, leere Klassenräume ausweichen. Gemäß der Fragebogenerhebung unter den Leitungskräften sind an etwa einem Drittel der Ganztagschulen zusätzliche Räumlichkeiten in Lernzeiten gar nicht/eher nicht verfügbar, ähnlich häufig wird die Verfügbarkeit hingegen als voll und ganz zutreffend eingeschätzt (38%).⁵²

Häufig mangelt es zudem an **personellen Ressourcen**: Bis auf wenige Ausnahmen kann an den qualitativ untersuchten Schulen ab der 7. Jahrgangsstufe keine Doppelbesetzung mehr realisiert werden. Alle interviewten Lehrkräfte äußern großes Bedauern über diesen Umstand, da eine Doppelbesetzung als großer Vorteil für die Förderung und Unterstützung der Schüler/-innen empfunden wird. Angaben der Leitungskräfte in der Fragebogenerhebung bestätigen diesen Mangel: Nur an 15% der Schulen sind die Lernzeiten in mehr als der Hälfte der Zeit mit zwei oder mehr Personen besetzt.

Drei der qualitativ untersuchten Schulen arbeiten mit **fachgebundenen Lernzeiten**, die mit Fachlehrkräften besetzt sind. An den übrigen drei Schulen gibt es entweder ausschließlich **fachungebundene Lernzeiten** oder Mischmodelle (z.B. eine fachgebundene Lernzeit pro Hauptfach sowie eine zusätzliche, offene Lernzeit). Teilweise wurden die fachgebundenen Lernzeiten erst in den höheren Jahrgangsstufen eingeführt, was zunächst einen Lern- und Einarbeitungsprozess erforderte, da die Schüler/-innen in dieser Lernzeit mehr Freiraum haben. Letztlich wird damit aber angestrebt, ein höheres Maß an Selbstständigkeit zu fördern.

8.1.2 Arbeits- und Sozialformen (ASF)

Die Ermöglichung verschiedener **Arbeits- und Sozialformen (ASF)** kann zu einem stärker individualisierten Lernen beitragen. Während Einzelarbeit in Lernzeiten gemäß der Fragebogenerhebung nach Einschätzung der Lehr-/Fachkräfte an fast allen Schulen mindestens eher häufig vorkommt (97%), betrifft dies seltener die Bearbeitung von Wochen-/Arbeitsplänen (57%) und Partnerarbeit (57%) (vgl. Abb. 8.1).

Welche Wahlfreiheiten können/wollen wir den Schüler/-innen bei den Arbeits- und Sozialformen einräumen?

Andere ASF werden überwiegend fast nie oder eher selten praktiziert: Vertiefungsangebote in Kleingruppen oder für einzelne Schüler/-innen (59%), Gruppenarbeit (76%), Stationenlernen (82%)

und Projektarbeit (83%). Meist werden von diesen Alternativen zur Einzelarbeit lediglich eine bis zwei mindestens eher häufig durchgeführt (62%), seltener drei bis vier (16%), fünf bis sechs (10%) oder keine (12%). Aufwendigere ASF (Stationenlernen, Projektarbeit) kommen eher vor, wenn die Lernzeiten einen größeren Umfang haben⁵³. Mit Ausnahme von Wochen-/Arbeitsplänen treten die alternativen ASF zudem

TAB. 8.1 | MÖGLICHE PHASIERUNG IN LERNZEITEN

1. Organisationsphase: Material bereitlegen, Überblick über Aufgaben
2. Einzel-/Stillarbeit
3. Partner-/Gruppenarbeit
4. Ausfüllen des Lernplaners
5. Feedbackrunde: Wie habe ich/haben wir heute gearbeitet?

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – eigene Darstellung

häufiger auf, wenn die Gruppen in den Lernzeiten kleiner sind⁵⁴ und zusätzliche Räume zur Verfügung stehen⁵⁵, und sie stehen – bis auf Partnerarbeit – in Zusammenhang mit einer Doppel-/Mehrfachbesetzung während der Lernzeiten⁵⁶.

Häufig nehmen die Lehrkräfte an den qualitativ untersuchten Schulen in den Lernzeiten eine bestimmte Phasierung vor, um die Arbeitszeit zu strukturieren und sowohl Einzel- bzw. Stillarbeit als auch Partner- oder Gruppenarbeitsphasen zu ermöglichen (vgl. Tab. 8.1). Einzelne Interviewpartner/-innen empfinden es als besonders wichtig, Einzelarbeitsphasen vorzugeben, weil viele Schüler/-innen Ruhe brauchen, um sich konzentrieren zu können. Teilweise wurden Stillarbeitsphasen an den qualitativ untersuchten Schulen nachträglich eingeführt, da es sonst häufig zu laut und chaotisch war. Dies spiegelt eine verbreitete Problemlage wider, denn in der Fragebogenerhebung gibt etwa ein Drittel der Schüler/-innen an, dass sie in den Lernzeiten selten (28%) oder (fast) nie (6%) konzentriert arbeiten können.⁵⁷

Partnerarbeit wirkt sich aus Sicht einiger Lehrkräfte zwar oftmals positiv auf die Motivation aus, führt jedoch auch häufig zu Ablenkung und einem höheren Lärmpegel. Insgesamt finden Partner- und Gruppenarbeiten seltener und wenn, dann eher bei Wahl- oder Zusatzaufgaben statt, was u.a. mit fehlenden räumlichen Kapazitäten begründet wird.

Als vorteilhaft hat es sich nach Angabe mehrerer Interviewpartner/-innen erwiesen, die Phasen (und ggf. Regeln für die jeweilige Phase) in den Räumen zu visualisieren, um eine stärkere Verbindlichkeit herzustellen. Zusätzlich kann es im Verlauf der Stunde hilfreich sein zu markieren, in welcher Phase sich die Klasse aktuell befindet. Geteilte Meinungen bestehen hinsichtlich der Verständigung im Kollegium über ein einheitliches Vorgehen in den Lernzeiten: Einige Lehrkräfte sehen Vorteile darin, wenn die Lernzeiten bei allen Lehrkräften gleich ablaufen, da die Schüler/-innen so eine verlässliche Orientierung erhalten. Auch in Vertretungsstunden kann ein solches ritualisiertes Vorgehen von Vorteil sein. Andere Interviewpartner/-innen weisen allerdings darauf hin, dass der Ablauf der Lernzeiten in den Klassen unterschiedlich gehandhabt werde, „je nachdem, wie die Kinder arbeiten können“ (Schulleiter, Sekundarstufe I). Die

52| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz z

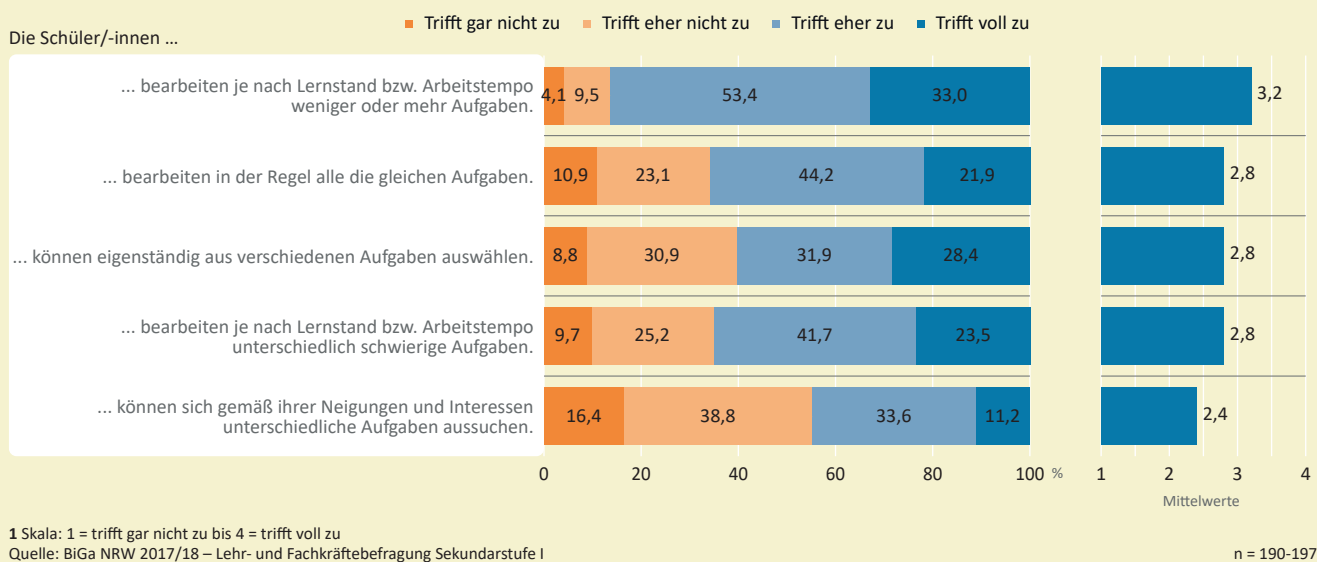
53| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $r = .35$

54| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $-.44 < |r| < -.19$

55| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.28 < |r| < .45$

56| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.21 < |r| < .34$

57| Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

ABB. 8.2 | ADAPTIVITÄT AUS SICHT DER LEHR-/FACHKRÄFTE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in % und Mittelwerte)¹

unterschiedlichen Positionen finden auch in der Fragebogenerhebung ihren Niederschlag, denn auf die Frage, ob es in den Lernzeiten einen festen Ablauf gibt, sind die Antworten der Schüler/-innen breit gestreut: (fast) immer – 25%, häufig – 34%, selten – 26%, (fast) nie – 15%. Hier stellt sich – wie auch bei anderen Gestaltungsaspekten – die Frage, welche Argumente für und welche gegen einheitliche Regeln in den Lernzeiten sprechen und inwieweit die Orientierung an einer gemeinsamen Struktur gewünscht ist.

8.1.3 Adaptivität

Differenzierung

Ab der 7. Jahrgangsstufe gibt es an den qualitativ untersuchten Sekundar- und Gesamtschulen in den Hauptfächern E- und G-Kurse, die in den meisten Fällen binnendifferenziert, zum Teil aber auch separat unterrichtet werden. Die Lernzeiten finden dabei in aller Regel weiterhin im Klassenverbund statt; lediglich an einer Schule gibt es zu den in äußerer Differenzierung stattfindenden Englisch-E- und G-Kursen auch jeweils eine mit der jeweiligen Fachlehrkraft besetzte, separate Lernzeit für das Fach Englisch. Eine Schule praktiziert zudem sowohl im Unterricht als auch in den Lernzeiten ein Modell, bei dem für jeweils drei Parallelklassen vier Lehrkräfte eingesetzt werden. In den Lernzeiten wird in diesem Rahmen sowohl binnendifferenziert als auch nach Bedarf und Absprache für einen gewissen Zeitraum in äußerer Differenzierung gearbeitet – z.B. mit Schüler/-innen, die bei der Lernplanarbeit ein hohes Maß an Selbstständigkeit bewiesen haben und zusätzlich gefördert werden sollen.

Inwieweit nutzen wir an unserer Schule die Möglichkeit, in Lernzeiten binnendifferenziert zu arbeiten?

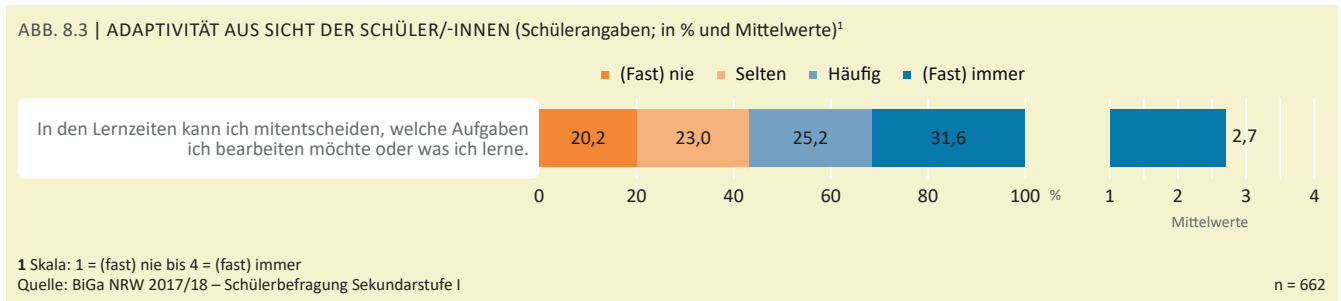
jeweils eine mit der jeweiligen Fachlehrkraft besetzte, separate Lernzeit für das Fach Englisch. Eine Schule praktiziert zudem sowohl im Unterricht als auch in den Lernzeiten ein Modell, bei dem für jeweils drei Parallelklassen vier Lehrkräfte eingesetzt werden.

Eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lernzeiten wird an den qualitativ untersuchten sechs Schulen im Rahmen der Einteilung in E- und G-Kurse umgesetzt, d.h., die Schüler/-innen erhalten in der Regel Aufgaben auf E- oder G-Kurs-Niveau. An einer Schule wird die Zuteilung bzw. Auswahl von E- und G-Aufgaben jedoch auch individuell gehandhabt: Die

Schüler/-innen können selbst von Mal zu Mal aussuchen, welche Aufgaben sie sich zutrauen. Einige Schulen bieten innerhalb der beiden Niveaustufen weitere Differenzierungsmöglichkeiten, d.h. unterschiedliche Aufgabenformate, -niveaus oder Wahl- und Zusatzaufgaben, aus denen die Schüler/-innen auswählen können. Tendenziell nehmen diese Wahlmöglichkeiten im Vergleich zum 5./6. Jahrgang jedoch eher ab, was u.a. damit begründet wird, dass die zur Verfügung stehende Zeit für die (notwendigen) Pflichtaufgaben benötigt wird und daher keine darüber hinausgehende Differenzierung – z.B. nach Interessen – erfolgen kann.

Wie können wir eine (stärkere) Differenzierung nach Niveau, Menge, Aufgabenformat oder Interessen umsetzen?

Eine Schule ist dagegen ab der 8. Jahrgangsstufe dazu übergegangen, einen Aufgabenpool anzubieten, der Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen enthält. Zu Beginn der Lernzeitenstunde stellen die Lehrkräfte diese vor und die Schüler/-innen suchen sich Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen aus, ohne dass eine starre Einteilung in E- und G-Niveau erfolgt. Darüber hinaus wird in einem Fach ein alternatives Wahlmodell getestet: Pro Unterrichtskomplex gibt es die Möglichkeit, 20 Punkte zu sammeln. Die Schüler/-innen entscheiden durch die Wahl der Aufgaben, wie sie auf diese Anzahl kommen (z.B. Wahl relativ vieler, leichterer Aufgaben, für die es nur wenige Punkte gibt, oder weniger, anspruchsvollerer und zeitlich umfangreicherer Aufgaben, für die es mehr Punkte gibt). Dies wirkt sehr motivierend und von den Lehrkräften wird von der Erfahrung berichtet, dass die Schüler/-innen sich mit der Zeit in ihrem Selbstmanagement weiterentwickeln: Während zunächst oftmals eher leichtere Aufgaben gewählt werden, bietet das Punktesystem einen Anreiz, sich Herausforderungen zu stellen.



Gemäß der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung unter den Lehr-/Fachkräften trifft es überwiegend eher oder voll zu, dass die Schüler/-innen in der Regel alle die gleichen Aufgaben bearbeiten (66%), seltener trifft dies gar nicht zu (11%) (vgl. Abb. 8.2).

Obwohl also meist keine auf einzelne Schüler/-innen bezogene Individualisierung der Aufgaben stattfindet, trifft es aus Sicht der Lehr-/Fachkräfte dennoch mehrheitlich eher oder voll zu, dass Auswahlmöglichkeiten für die Schüler/-innen bestehen (60%) und sich die Aufgabenbearbeitung unterscheidet bezüglich der Menge (86%) und der Schwierigkeit der Aufgaben (65%), seltener hingegen hinsichtlich der Interessen und Neigungen der Schüler/-innen (45%).

Die Schüler/-innen schätzen die Möglichkeiten zur Mitentscheidung, welche Aufgaben sie bearbeiten möchten oder was sie lernen, ähnlich ein wie die Lehr- und Fachkräfte (vgl. Abb. 8.3).

Aufgabenmenge und -fertigung

Von einem Großteil der interviewten Schüler/-innen wird berichtet, dass die Aufgabenmenge ab der 7. Jahrgangsstufe, stärker noch in der 8. Jahrgangsstufe, deutlich zugenommen habe bzw. dass ihnen teilweise weniger Lernzeiten für die Bearbeitung der Aufgaben zur Verfügung stehen. Dabei weisen allerdings mehrere Schüler/-innen darauf hin, dass man die Aufgaben schaffen könne, sofern man konzentriert arbeite und sich nicht ablenken lasse. Gemäß der Fragebogenangaben schätzt es annähernd ein Drittel der Schüler/-innen als (fast) nie (7%) oder selten (23%) zutreffend ein, dass sie in den Lernzeiten insgesamt genügend Zeit haben, um ihre Aufgaben zu bearbeiten, überwiegend reicht die Zeit jedoch häufig (44%) oder (fast) immer (27%). In der Regel müssen an den qualitativ untersuchten Schulen Aufgaben zu Hause abgeschlossen werden, wenn man in den Lernzeiten nicht fertig geworden ist. Nach Auskunft einiger Lehrkräfte werde dies aber teilweise davon abhängig gemacht, wie intensiv oder die jeweilige Schüler/-in in den Lernzeiten gearbeitet habe. Würden viele Schüler/-innen mit einem bestimmten Pensum (voraussichtlich) nicht fertig, werden zum Teil Absprachen zwischen den Lehrkräften und den Schüler(inne)n über zusätzlich benötigte Bearbeitungszeiten getroffen.

Einige der interviewten Lehrkräfte berichten, dass im Kollegium kein Konsens zu der Frage herrscht, ob Aufgaben zu Hause fertiggestellt werden müssen, sodass es teilweise

auch keine einheitliche Handhabung gibt. Diese Verschiedenheit der Auffassungen spiegelt sich in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung wider, denn auf die Frage, ob die Schüler/-innen Aufgaben zu Hause fertigstellen müssen, werden von den Lehr-/Fachkräften die vier Antwortkategorien ähnlich häufig gewählt (20% bis 30%).⁵⁸ Aus der Befragung der Schüler/-innen geht hervor, dass etwa ein Drittel (fast) nie an Schultagen noch zu Hause Aufgaben für die Schule erledigen muss, bei einem weiteren Drittel kommt das ein- bis zweimal pro Woche vor, seltener dreimal (17%) oder vier- bis fünfmal pro Woche (12%). Keine bedeutsame Beziehung besteht jeweils zur Dauer der Lernzeiten.

Nach Auskunft einiger Interviewpartner/-innen wird individuell geschaut, woran es bei einzelnen Schüler(inne)n liege und welche Reaktion oder Maßnahme jeweils zielführend ist. An mehreren Schulen gibt es freitagnachmittags eine zusätzliche, jahrgangsübergreifende Lernzeit, die genutzt werden kann, um unerledigte Aufgaben fertigzustellen. Teilweise werden bestimmte Schüler/-innen je nach Bedarf auch gezielt in diese Zusatzlernzeit geschickt.

Werden Schüler/-innen früher mit ihren Aufgaben fertig, gibt es an den qualitativ untersuchten Schulen unterschiedliche Regelungen: zum Teil werden die Schüler/-innen aufgefordert, anderen Schüler(inne)n zu helfen oder es gibt Wahl- bzw. Zusatzaufgaben, wobei die Bearbeitung von Zusatzaufgaben weit verbreitet ist, denn mehrheitlich geben die Schüler/-innen in der Fragebogenerhebung an, dass es eher (34%) oder ganz genau (53%) stimmt, dass sie zusätzliche Aufgaben bearbeiten können, wenn sie früher fertig sind.⁵⁹

Seltener stehen nach Angaben der interviewten Lehrkräfte übergreifende Übungsmaterialien zur Verfügung (z.B. Rechtschreib- oder Wortschatztrainingsmaterialien). An einer Schule wird zudem von digital bereitgestellten Zusatz- bzw. Wiederholungsaufgaben berichtet, die die Schüler/-innen selbstständig auswählen und über zur Verfügung stehende Laptops bearbeiten können (z.B. Lernvideos, interaktive Aufgaben mit Lösungen und Erklärungen, auch aus anderen Jahrgangsstufen). Zudem werden für einzelne oder alle Schüler/-innen (z.B. nach Klassenarbeiten) bestimmte Förder- und Fördermaterialien bereitgestellt. Schließlich können die Schüler/-innen an einigen Schulen etwas spielen oder ein Buch lesen, wenn sie mit ihren Aufgaben fertig sind. Sinnvoll kann es sein, hier ebenso wie in anderen Bereichen

58| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

59| Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau

TAB. 8.2 | AKTIVITÄTEN IN LERNZEITEN

1. Lernzeitaufgaben erledigen
2. Zusatz- oder Übungsmaterial bearbeiten
3. Vokabeln lernen
4. Für Klassenarbeiten/Tests üben
5. Lesen

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – eigene Darstellung

übergreifende Absprachen zu treffen und diese transparent zu machen. Dies kann beispielsweise durch eine Visualisierung in den Klassenräumen und/oder den Lernplanern geschehen (vgl. Tab. 8.2). Eine weitere Variante besteht darin, dass die Schüler/-innen gehen können, wenn sie fertig sind. Auf Grundlage der Ergebnisse der Fragebogenerhebung besteht diese Möglichkeit nach Auskunft der Schüler/-innen jedoch in der Regel nicht ((fast) nie/selten: 93%).⁶⁰

8.1.4 Selbstständiges Lernen

Ganztagsschulen sollen Möglichkeiten zur Entwicklung der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen eröffnen. Dementsprechend trifft es nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung unter den Lehr-/Fachkräften mehrheitlich eher oder voll zu, dass die Schüler/-innen die Möglichkeit haben, sich ihre Arbeit(zeiten) selbstständig einzuteilen (87%) und die Reihenfolge bei der Aufgabenbearbeitung zu bestimmen (94%) (vgl. Abb. 8.4).

Die Schüler/-innen überlegen gemäß ihrer Fragebogenangaben überwiegend häufig/(fast) immer (72%), wie sie beim Arbeiten oder Lernen vorgehen, sie können mitentscheiden, in welcher Reihenfolge sie was machen (81%) und in ihrem eigenen Tempo arbeiten und lernen (80%) (vgl. Abb. 8.5).

In den Lernzeiten haben die Schüler/-innen meist Zugriff auf Lern- und Arbeitshilfen (z.B. Fachbücher, Nachschlagewerke), für 78% trifft dies aus Sicht der Lehr-/Fachkräfte eher/voll zu, weniger häufig gilt dies dafür, dass die Schüler/-innen bei Bedarf Hilfsmittel (z.B. Hilfe- oder Tippkarten) nutzen können (69%).⁶¹ Die Mehrheit der Schüler/-innen gibt an, dass sie Computer, Tablets oder Smartphones (fast) nie (58%) oder selten (28%) benutzen kann.⁶²

Möglichkeiten für selbstständiges Lernen bieten insbesondere offene Aufgaben, bei denen unterschiedliche Lernprodukte entstehen können. Allerdings trifft es nach Auskunft von fast zwei Dritteln der Lehr-/Fachkräfte gar nicht/eher nicht zu, dass die Schüler/-innen in den Lernzeiten offene Aufgaben bearbeiten (63%).⁶³ Die Bearbeitung offener Aufgaben findet tendenziell eher statt, wenn vermehrt zusätzliche Räume zur Verfügung stehen, die Gruppen kleiner sind es häufiger eine Doppel-/Mehrfachbesetzung gibt.⁶⁴

Planung und Dokumentation

Hinsichtlich der **Planung und Dokumentation des Arbeitsprozesses** kommen u.a. Lernplaner zum Einsatz, die allerdings unterschiedlich intensiv genutzt werden. Gemäß der Fragebogenerhebung unter den Lehr-/Fachkräften trifft es für annähernd die Hälfte (45%) eher/voll⁶⁵ zu, dass die Schüler/-innen mit Lernplanern o.Ä. arbeiten.

Aus der Interviewstudie ergibt sich, dass die Schüler/-innen in der Regel im Lernplaner ihre Lernzeiten-Aufgaben eintragen und ggf. im Nachgang bewerten, wie gut sie mit einer Aufgabe zurechtgekommen sind und/oder wie sie ihrer Einschätzung nach in den Lernzeiten gearbeitet haben. Inwieweit dies von den Lehrkräften kontrolliert wird oder von den Eltern unterschrieben werden muss, wird an einigen Schulen individuell gehandhabt: Bei Schüler(inne)n, die gut selbstständig arbeiten können, muss der Lernplaner nicht unbedingt komplett ausgefüllt werden und es findet in der

Welches Verhältnis zwischen Kontrolle und (zu erlernender) Eigenständigkeit ist sinnvoll und praktikabel?

Regel keine Kontrolle statt; Schüler/-innen, die sich schlecht selbst organisieren können und bei denen ggf. auch stärker die Eltern zur Kontrolle aufgefordert werden, müssen Aufgaben und

zum Teil auch individuell vereinbarte Ziele zum Arbeitsverhalten sowie Selbsteinschätzungen gewissenhafter eintragen und von den Lehrkräften kontrollieren lassen. Finden keine durchgehenden Kontrollen statt, werden die Lernplaner nach Auskunft mehrerer Schüler/-innen und Lehrkräfte oftmals nicht oder unvollständig ausgefüllt, was z.T. dazu führt, dass die Lehrkräfte bei Bedarf keinen Überblick darüber haben, was einzelne Schüler/-innen zu bearbeiten haben. Hier ist abzuwägen, welches Verhältnis zwischen Kontrolle und (zu erlernender) Eigenständigkeit sinnvoll und praktikabel ist, inwieweit ein Lernplaner das selbstständige Lernen effektiv unterstützen kann oder welche anderen Instrumente hier ggf. infrage kommen.

Aufgabenkontrolle

Gleiches gilt auch für die **Kontrolle** der Vollständigkeit und Richtigkeit der Aufgaben. An den meisten Schulen findet während der Lernzeiten keine oder wenn, dann nur eine sporadische inhaltliche Kontrolle der Aufgaben statt, was sowohl mit zeitlichen Ressourcen als auch mit dem Umstand zusammenhängt, dass dies fachfremden Lehrkräften nur begrenzt möglich ist. An einigen Schulen können Arbeitsergebnisse (zum Teil auf freiwilliger Basis) abgegeben werden; diese werden dann von den Lehrkräften kontrolliert und zum Teil mit Kommentaren versehen. Einige Interviewpartner/-innen sehen jedoch Vorteile darin, die Aufgaben in der nächsten Unterrichtsstunde aufzugreifen und zu besprechen (und dabei ggf. zu kontrollieren), um so auch eine gute Verzahnung zwischen Unterricht und Lernzeiten zu gewährleisten. An mehreren Schulen werden zudem Lösungen bereitgestellt,

60| Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

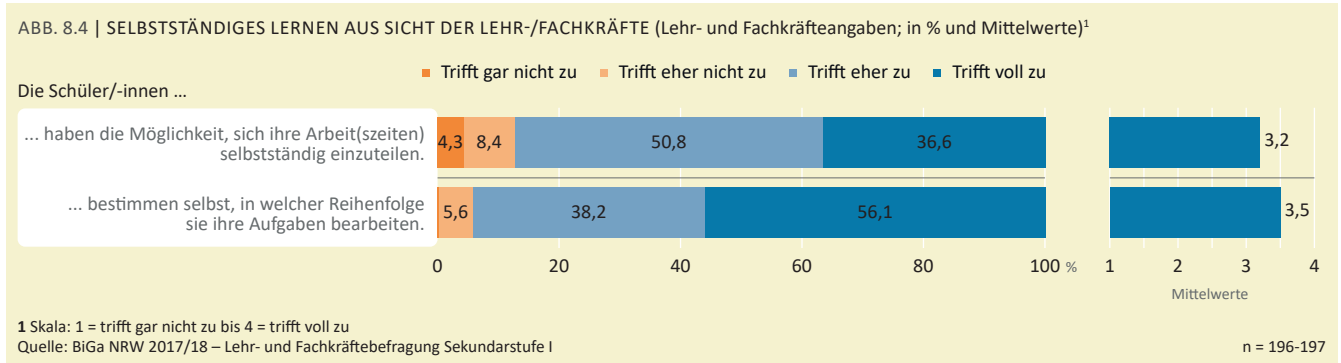
61| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

62| Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

63| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

64| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.33 < |r| < .40$

65| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu



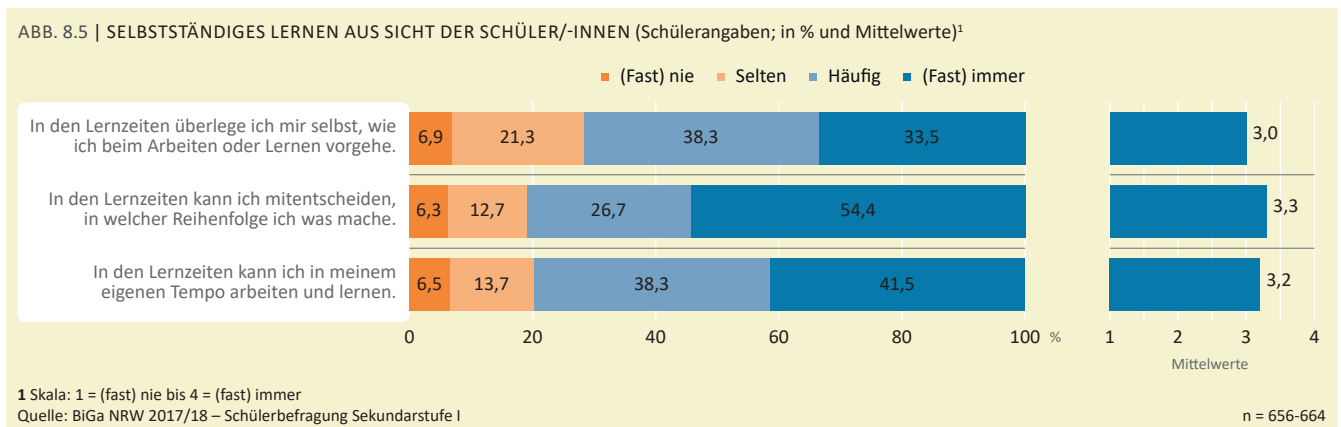
sodass die Schüler/-innen selbst oder in Partnerkontrolle ihre Aufgaben überprüfen können. Dabei handelt es sich um eine verbreitete Praxis, denn in der Fragebogenerhebung werden von den Lehr-/Fachkräften überwiegend die Kategorien trifft eher zu/trifft voll zu gewählt bei der Aussage, dass die Schüler/-innen die Möglichkeit haben, Arbeitsergebnisse selbst oder in Partnerarbeit zu kontrollieren (72%).⁶⁶ Nach den Fragebogenangaben der Schüler/-innen kontrolliert je etwa ein Drittel seine Ergebnisse selten (35%) oder häufig (33%) selbst, das verbleibende Drittel (fast) nie (17%) und (fast) immer (16%). Eine Kontrolle in Partnerarbeit erfolgt überwiegend selten/fast nie (59%).⁶⁷

In den Interviews wird von einigen Lehrkräften allerdings berichtet, dass die Selbstkontrolle der Schüler/-innen teilweise nicht gut funktioniert bzw. von den Schüler(inne)n nicht gewissenhaft durchgeführt wird; für einige Schüler/-innen zähle nur die (vermeintliche) Erledigung der Aufgabe, ohne dass sie an der Lösung interessiert seien und/oder Lösungen würden abgeschrieben, ohne zuvor die Aufgabe (vollständig) erledigt zu haben. Einige Schulen haben daher nach einer gewissen Erprobungszeit bestimmte Regelungen zum Umgang mit Lösungen eingeführt, z.B. dass diese nach kurzem Vorzeigen des eigenen Arbeitsergebnisses bei der Lehrkraft abzuholen sind, oder, dass zunächst eine Partnerkorrektur vorgenommen und dokumentiert werden muss.

Selbstreflexion

Die **Selbstreflexion** der Schüler/-innen findet u.a. auf schriftlichem Wege in den Lernplanern, auf Wochen- oder Arbeitsplänen oder aber auf separaten Selbstevaluationsbögen statt: dort haben die Schüler/-innen z.B. die Möglichkeit, anzugeben, wie gut sie die einzelnen Aufgaben oder bestimmte Unterrichtsinhalte verstanden haben. Zudem können die Schüler/-innen teilweise ihr eigenes Arbeits- und/oder Sozialverhalten einschätzen (vgl. Tab. 8.3). An zwei Schulen gibt es am Ende einer Lernzeitenstunde mündliche Feedbackrunden, in denen die Schüler/-innen reflektieren und zurückmelden sollen, wie sie aus ihrer Sicht gearbeitet haben (Wie viel habe ich geschafft? Bin ich mit meiner Arbeit zufrieden oder nicht? Warum bin ich (nicht) zufrieden?).

In der Fähigkeit der Schüler/-innen, sich selbst zu organisieren und selbstständig zu arbeiten, sehen die interviewten Lehrkräfte die größten Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8. Während in der Unterstufe an den untersuchten Schulen der Fokus in den Lernzeiten darin liegt, die Strukturen und Abläufe einzuüben und die Schüler/-innen an das selbstständige Arbeiten heranzuführen, haben viele Schüler/-innen dies in der 7. Jahrgangsstufe bereits gut verinnerlicht – wenngleich auch hier einige Schüler/-innen weiterhin viel Anleitung und Unterstützung benötigen. Ab der 7. Jahrgangsstufe rückt nach Einschätzung der Interviewpartner/-innen das Inhaltliche stärker in den Fokus, die zu erledigenden Aufgaben werden komplexer und umfangreicher. Gleichzeitig erhalten die Schüler/-innen



66] Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

67] Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

TAB. 8.3 | SELBSTREFLEXION

Ich beginne sofort mit der Arbeit und bleibe dabei.

Ich arbeite selbstständig.

Meine Aufgaben bearbeite ich sorgfältig.

Ich gehe mit meinen Mitschüler(inne)n freundlich um.

Ich unterstütze meine Mitschüler/-innen.

Quelle: BiGa NRW 2017/18 – eigene Darstellung

oftmals mehr Freiraum (weniger kleinschrittige Anleitung, weniger Kontrolle) und sie wenden sich mit Fragen häufiger an ihre Mitschüler/-innen als an die Lehrkräfte.

8.1.5 Förderung, Unterstützung und Lernberatung

Viele der interviewten Lehrkräfte sehen es als zentrales Ziel und zugleich größten Gewinn der Lernzeiten an, dass die Schüler/-innen zum einen selbstständig und ihrem jeweiligen Entwicklungs- und Leistungsstand entsprechend und im eigenen Tempo arbeiten und lernen können; zum anderen heben sie besonders hervor, dass sie als Lehrkräfte in Lernzeiten die Möglichkeit haben, gezielter und intensiver als im Unterricht auf individuelle Bedarfe der Schüler/-innen einzugehen und sie unterstützen zu können. Als großer Gewinn der Lernzeiten wird zudem die gegenseitige Unterstützung der Schüler/-innen untereinander angesehen.

Unterstützungsbedarfe

Den größten Unterstützungsbedarf nehmen die interviewten Lehrkräfte bei der Selbstorganisation der Schüler/-innen wahr (z.B. Vorbereitung des Arbeitsplatzes und -materials, Ordnerführung, Einteilung/Priorisierung der Arbeit, effektives Arbeiten). Auch Motivation und Ermutigung (z.B. sich auch schwierigere oder offenere Aufgaben zuzutrauen) sowie eine gewisse Gegensteuerung bei dem Versuch, unliebsame Aufgaben zu vermeiden, sind Punkte, die von den Lehrkräften mehrfach als Unterstützungsbedarfe genannt werden.

Welche Unterstützungsbedarfe nehmen ich selbst bei den Schüler(inne)n wahr und wie begegne ich diesen?

Ordnerführung, Einteilung/Priorisierung der Arbeit, effektives Arbeiten). Auch Motivation und Ermutigung (z.B. sich auch schwierigere oder offenere Aufgaben zuzutrauen) sowie eine gewisse Gegensteuerung bei dem Versuch,

Zum Teil wird darauf hingewiesen, dass es besonders wichtig ist, die Schüler/-innen zu kennen, um so gezielt auf ihre jeweiligen Bedarfe reagieren zu können:

Also, bei manchen, da weiß ich, wenn die nach fünf Minuten den Finger heben, der braucht jetzt wirklich Hilfe und der braucht aber nur einen kleinen Anstupser und dann läuft das. Und manche wollen halt eigentlich, dass ich die Aufgabe löse. Und natürlich, also dann gibt es da verschiedenste Regeln, je nach Schüler. Manche ignoriere ich, bei manchen haben wir die Regel, die dürfen nur zwei Fragen pro Stunde stellen (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Ein Austausch zwischen den Klassen- und Fachlehrkräften über individuelle Lernstände oder Unterstützungsbedarfe der Schüler/-innen findet nach Auskunft der Lehrkräfte an den untersuchten Schulen in der Regel informell (z.B. in kurzen Gesprächen im Lehrerzimmer) statt. Insbesondere wenn die Lernzeiten fachungebunden durchgeführt werden, wird die Kommunikation zwischen den Lehrkräften als besonders

wichtig angesehen, um Beobachtungen oder aufgetretene Fragen weiterzugeben. Die Aufteilung in separate E- und G-Kurse kann diesen Austausch erschweren, da insgesamt mehr Lehrkräfte involviert sind. Der Einsatz eines elektronischen Klassenbuchs wäre hier

Ist ein ausreichender Austausch zwischen den Lehrkräften zu Unterstützungsbedarfen und Fördermöglichkeiten der Schüler/-innen in Lernzeiten gegeben?

aus Sicht einiger Interviewpartner/-innen hilfreich, um Fragen oder Schwierigkeiten zu bestimmten Aufgaben oder auch Rückmeldungen zu einzelnen Schüler(inne)n zu kommunizieren. Auch eine Teamstunde, wie sie an einer der untersuchten Schulen besteht, kann zur gemeinsamen Planung der Lernzeiten sowie zum Austausch über Unterstützungsbedarfe und Fördermöglichkeiten der Schüler/-innen genutzt werden.

Helfersysteme

Die gegenseitige Unterstützung der Schüler/-innen untereinander wird nach Auskunft der Lehrkräfte und der Schüler/-innen – auch innerhalb einer Schule – unterschiedlich gehandhabt. Entsprechend wird es in der Fragebogenerhebung von den Fach-/Lehrkräften überwiegend als eher/voll zutreffend eingeschätzt, dass die Schüler/-innen aufgefordert sind, sich bei Bedarf gegenseitig zu helfen (63%), teilweise

Wie beurteilen die Schüler/-innen die gegenseitige Unterstützung? Wodurch könnte diese noch optimiert werden?

wird es aber auch als gar nicht zutreffend eingeordnet (16%).⁶⁸ Die gegenseitige Unterstützung der Schüler/-innen untereinander ist häufiger gegeben, wenn die Schüler/-innen den Prozess der Aufgabenbearbeitung stärker

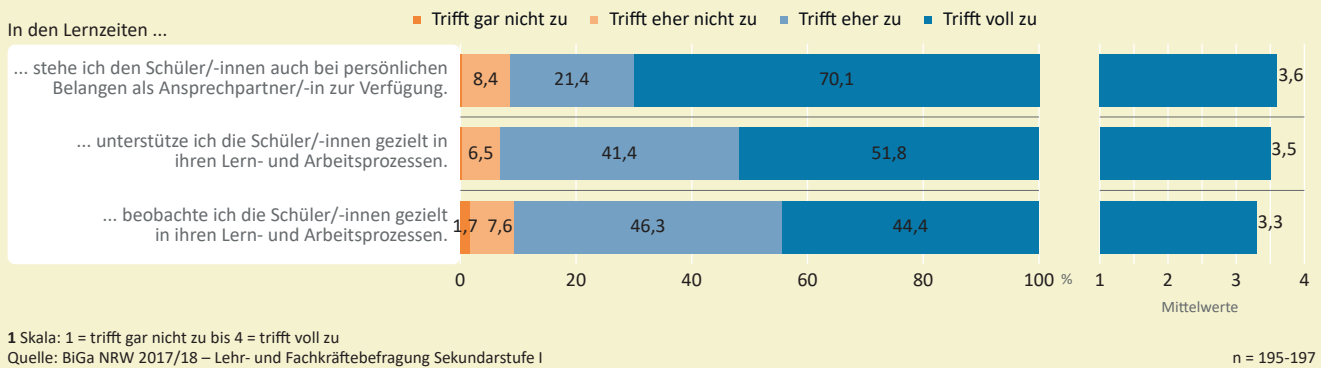
selbst regulieren können, z.B. im Hinblick auf die Aufgabenwahl sowie die Kontrolle der Lernergebnisse, und wenn zusätzliche Räume zur Verfügung stehen⁶⁹. Die Schüler/-innen geben in der Fragebogenerhebung mehrheitlich an, dass sie häufig (46%) oder (fast) immer (23%) ihren Mitschüler(inne)n helfen, im Gegenzug bekommen sie ebenso häufig (45%) oder (fast) immer (24%) bei Bedarf Hilfe von ihren Mitschüler(inne)n.⁷⁰

An den qualitativ untersuchten Schulen gibt es zum Teil spezifische Helfersysteme, die in einzelnen Klassen in den Lernzeiten und zum Teil auch im Unterricht zum Einsatz kommen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Schilder oder andere Gegenstände, die für unterschiedlich lange Zeiträume anzeigen, dass man für ein Fach oder bei bestimmten Aufgaben als Unterstützer/-in zur Verfügung steht. Andere Interviewpartner/-innen berichten, dass die Unterstützung

68| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

69| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.44 < |r| < .54$

70| Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

ABB. 8.6 | FÖRDERUNG UND UNTERSTÜTZUNG AUS SICHT DER LEHR-/FACHKRÄFTE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in % und Mittelwerte)¹

unter den Schüler(inne)n auch ohne festes Helfersystem gängige Praxis ist und in der Regel gut funktioniert. Nachteil dabei sei aber mitunter, dass oftmals immer die gleichen Schüler/-innen um Hilfe gebeten werden, obwohl auch andere Schüler/-innen Unterstützung leisten könnten. Nutzt man z.B. Expertenschilder, hat das aus Sicht einer Lehrkraft den Vorteil, dass man eine Rückmeldung dazu bekommt, wie viele Schüler/-innen das Thema/die Aufgabe verstanden haben. Außerdem könne man das Schild auch wieder abnehmen, wenn ein/-e Schüler/-in bereits geholfen hat, um ihn/sie zeitlich nicht zu sehr zu beanspruchen.

Einige Lehrkräfte sehen es als ihre Aufgabe an, Tischgruppen heterogen zusammensetzen und bestimmte Lernpartner/-innen zusammenzuführen und darauf zu achten, dass die jeweiligen Lernpartner/-innen sich auch tatsächlich gegenseitig helfen (können); hier müssen Vorteile (z.B. weniger Unruhe, da die Schüler/-innen auf ihren Plätzen bleiben können; ggf. effizienteres Unterstützen) und Nachteile (z.B. weniger Wahlfreiheit für die Schüler/-innen) gegeneinander abgewogen werden.

Aus Sicht mehrerer Schüler/-innen können sich Schüler/-innen untereinander z.T. Dinge besser erklären, da sie nicht so viele Fachbegriffe wie Lehrkräfte benutzen, mehr Beispiele oder Eselsbrücken verwenden, die Erklärungen einfacher bzw. anschaulicher sind: „Der Lehrer erklärt das immer so umständlich und die anderen erklären das einfach viel einfacher, dass man es auch mehr versteht“ (Schüler/-in, Sekundarstufe I). Zudem könnten Schüler/-innen manchmal besser erkennen, wo das eigentliche Problem liegt: „Weil für die Lehrer ist das immer so eine ganz andere Sicht. Weil die können das alles ja schon“ (Schüler/-in, Sekundarstufe I). Einige Schüler/-innen weisen aber auch darauf hin, dass es auf das Thema ankommt, ob man die Erklärung einer Lehrkraft oder eines Mitschülers besser versteht.

Tutorensysteme

Drei der vertieft untersuchten Schulen arbeiten mit Tutorensystemen, bei denen ältere Schüler/-innen jüngere Schüler/-innen während und/oder außerhalb der Lernzeiten unterstützen. Während an zwei Schulen eine inhaltliche Unterstützung im Fokus steht, geht es an einer Schule hauptsächlich um die Vermittlung von Lernstrategien. Dazu wurden Schüler/-innen im Rahmen eines externen Projekts

zu Lerncoaches ausgebildet. Auch an den anderen beiden Schulen sind die älteren Schüler/-innen auf ihre Aufgabe vorbereitet worden. Insgesamt berichten die interviewten Lehrkräfte von sehr positiven Erfahrungen mit den jeweils eingesetzten Tutorensystemen sowie von einem regen Interesse älterer Schüler/-innen, daran teilzunehmen. An allen untersuchten Schulen ist geplant, Tutorensysteme auf- oder auszubauen und so die gegenseitige Unterstützung der Schüler/-innen untereinander noch stärker zu fördern.

Förderung und Unterstützung durch Lehr-/Fachkräfte

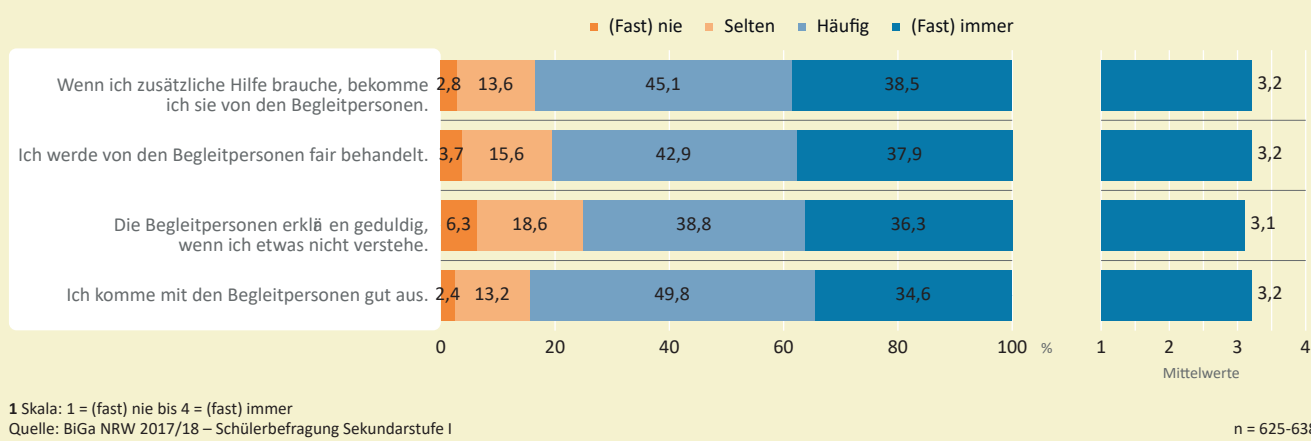
In den Lernzeiten werden die Schüler/-innen von Lehr-/Fachkräften betreut, nach deren Fragebogenangaben es überwiegend eher/voll zutrifft, dass sie die Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler/-innen gezielt beobachten (91%), sie darin unterstützen (93%) und bei persönlichen Belangen als Ansprechpartner/-in zur Verfügung stehen (92%) (vgl. Abb. 8.6). Diese Unterstützung der Schüler/-innen erweist sich zudem als unabhängig von den Rahmenbedingungen (Umfang der Lernzeiten, Gruppengröße etc.).

Die Ergebnisse der Schülerbefragung belegen ein gutes Verhältnis zu den Begleitpersonen der Lernzeiten, denn mehrheitlich kommen die Schüler/-innen (fast) immer/häufig gut mit den Begleitpersonen aus (84%), sie werden von den Begleitpersonen fair behandelt (81%), die Begleitpersonen erklären geduldig, wenn sie etwas nicht verstehen (75%) und sie bekommen zusätzliche Hilfe von den Begleitpersonen, wenn sie sie benötigen (84%) (vgl. Abb. 8.7).

Nach Angabe der interviewten Schüler/-innen wird die Unterstützung der Lehrkräfte in den Lernzeiten sehr unterschiedlich gehandhabt. In der Regel gibt es diesbezüglich auch nach Auskunft der Lehrkräfte kein einheitliches Vorgehen an den Schulen. Während manche Lehrkräfte während der Lernzeiten in der Klasse umhergehen, auf Meldungen reagieren, aber auch nach eigenem Ermessen einzelne Schüler/-innen unterstützen bzw. kontrollieren, verbleiben andere Lehrkräfte eher an einem Platz und helfen nur auf aktive Nachfrage.

Bei der Frage, ob die Unterstützung aktiv von den Lehrkräften ausgehen sollte, sind die Schüler/-innen geteilter Meinung. Einige finden es besser, wenn die Lehrkräfte (nur dann) unterstützend tätig werden, wenn man den Bedarf klar

ABB. 8.7 | FÖRDERUNG UND UNTERSTÜTZUNG AUS SICHT DER SCHÜLER/-INNEN (Schülerangaben; in % und Mittelwerte)¹



signalisiert. Zum einen könnten die Lehrkräfte nur so wissen, wenn jemand Hilfe braucht. Zum anderen fühlen sich einige Schüler/-innen „unter Beobachtung“, wenn Lehrkräfte ungefragt Hilfe leisten bzw. anbieten: „Und ich finde es auch nicht so gut, wenn ein Lehrer jede zweite Minute zu mir kommen würde und fragen würde, ob ich jetzt alles verstehe. Und so. Weil das ist halt auch irgendwie nervig und ablenkend“ (Schüler/-in, Sekundarstufe I). Ein Schüler ist zudem der Ansicht, dass man selbst mithilfe der Lösungen seine Fehler kontrollieren könne und so „[...] vielleicht auch besser draus [lernt; Anm. d. Verf.]“ (Schüler/-in, Sekundarstufe I). Andere Schüler/-innen sehen Vorteile darin, wenn bestimmte Aufgaben oder Themen in den Lernzeiten z.T. noch einmal gemeinsam besprochen bzw. von der Lehrkraft erklärt werden, da so auch bei Schüler/-innen, die sich ggf. nicht trauen, sich zu melden und nachzufragen, etwaige Unklarheiten ausgeräumt werden. Für diese Schüler/-innen sei es auch besser, wenn die Lehrkraft von sich aus fragt, ob man Hilfe braucht und während des Arbeitsprozesses schaut, ob man auf dem richtigen Weg ist.

Was wollen wir mit Lernzeiten erreichen und wie können wir die Schüler/-innen vor diesem Hintergrund am wirkungsvollsten unterstützen?

„Und ich finde es auch nicht so gut, wenn ein Lehrer jede zweite Minute zu mir kommen würde und fragen würde, ob ich jetzt alles verstehe. Und so. Weil das ist halt auch irgendwie nervig und ablenkend“ (Schüler/-in, Sekundarstufe I). Ein Schüler ist zudem der Ansicht, dass man selbst mithilfe der Lösungen seine Fehler kontrollieren könne und so „[...] vielleicht auch besser draus [lernt; Anm. d. Verf.]“ (Schüler/-in, Sekundarstufe I). Andere Schüler/-innen sehen Vorteile darin, wenn bestimmte Aufgaben oder Themen in den Lernzeiten z.T. noch einmal gemeinsam besprochen bzw. von der Lehrkraft erklärt werden, da so auch bei Schüler/-innen, die sich ggf. nicht trauen, sich zu melden und nachzufragen, etwaige Unklarheiten ausgeräumt werden. Für diese Schüler/-innen sei es auch besser, wenn die Lehrkraft von sich aus fragt, ob man Hilfe braucht und während des Arbeitsprozesses schaut, ob man auf dem richtigen Weg ist.

In der Fragebogenerhebung geben etwa zwei Drittel der Schüler/-innen an, dass die Begleitpersonen auf Nachfrage häufig/(fast) immer Hinweise oder Tipps geben, wie sie gut arbeiten oder lernen können (67%), zudem gibt jeweils etwa die Hälfte der Begleitpersonen (fast) immer/häufig (48%)

oder (fast) nie/selten (52%) ungefragt Hinweise oder Tipps, wie die Schüler/-innen arbeiten oder lernen sollen (vgl. Abb. 8.8).

Vor dem Hintergrund der mit Lernzeiten verbundenen Ziele sollten Lehrkräfte reflektieren, in welcher Weise man Schüler/-innen wirkungsvoll unterstützen kann. Dabei gilt es einerseits, generalisierende (Defizit-)Zuschreibungen (z.B. durch vermehrte Kontrollen oder Unterstützung, ohne dass diese erbeten wurden) zu vermeiden. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass individualisiertes und selbstständiges Arbeiten bei den Schüler(inne)n die Kompetenz und den Willen voraussetzen, Unterstützungsbedarf zu signalisieren und Hilfe annehmen zu können.

Individuelle Förderung setzt u.a. voraus, dass die Lehr-/Fachkräfte über diagnostische Erkenntnisse bezüglich der Kompetenzen der Schüler/-innen verfügen. In der Fragebogenerhebung markieren die Lehr-/Fachkräfte es zwar überwiegend als eher/voll zutreffend, dass sie über die Stärken und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler/-innen informiert sind (75%), jedoch finden individuelle Lernbedarfe und -ziele der Schüler/-innen nach ihrer Einschätzung nicht gleichermaßen Berücksichtigung (67%), ebenso wie die Förderung von Schüler(inne)n mit Lernschwierigkeiten (62%), und weniger noch die besondere Förderung individueller Stärken und

Wie gestalte ich selbst – vor dem Hintergrund der an unserer Schule mit Lernzeiten verbundenen Ziele – meine Rolle als Lehrkraft in den Lernzeiten?

ABB. 8.8 | HINWEISE UND TIPPS AUS SICHT DER SCHÜLER/-INNEN (Schülerangaben; in % und Mittelwerte)¹

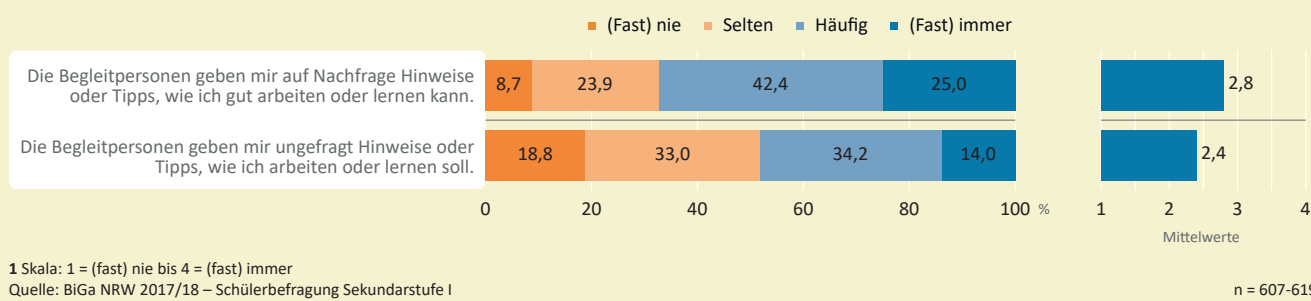
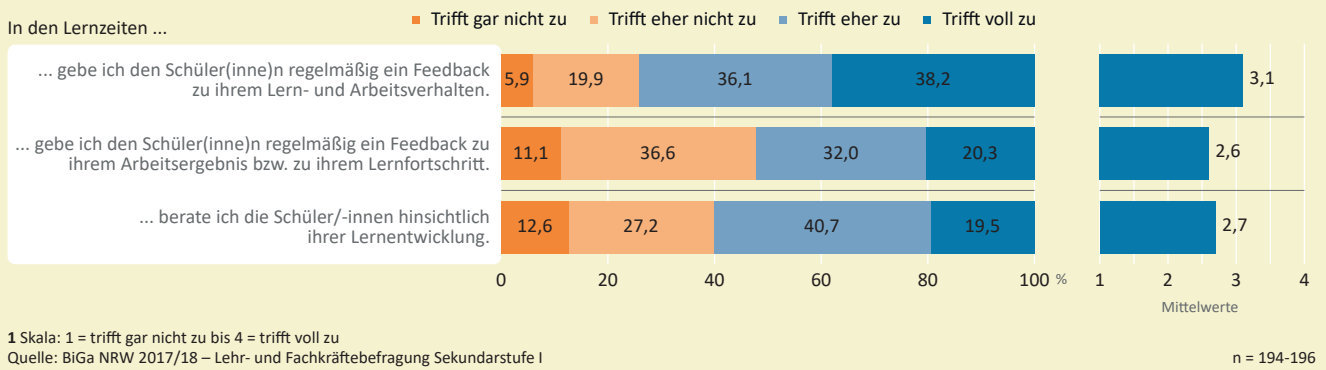


ABB. 8.9 | FEEDBACK UND LERNBERATUNG AUS SICHT DER LEHR-/FACHKRÄFTE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in % und Mittelwerte)¹

Talente (45%).⁷¹ Diese Aspekte individueller Förderung⁷² sind umso stärker ausgeprägt, wenn zusätzliche Räume für die Lernzeiten zur Verfügung stehen und die Gruppen kleiner sind⁷³. Fast zwei Drittel der Schüler/-innen geben in der Fragebogenerhebung an, dass die Begleitpersonen häufig (40%) oder (fast) immer (23%) an ihren Lernfortschritten interessiert sind.⁷⁴

Feedback und Lernberatung

Ein zentraler Bestandteil individueller Förderung ist das Feedback an die Schüler/-innen und eine Lernberatung durch die Lehr-/Fachkräfte. Während etwa drei Viertel der Lehr-/Fachkräfte gemäß der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung den Schüle(inne)n regelmäßig Feedback zu ihrem Lern- und Arbeitsverhalten geben (trifft eher zu/trifft voll zu: 74%), gibt lediglich die Hälfte gleichermaßen Feedback zum Arbeitsergebnis bzw. zum Lernfortschritt (52%) und auch bei der Beratung der Schüler/-innen hinsichtlich ihrer Lernentwicklung (60%) ist der Anteil geringer (vgl. Abb. 8.9).

Eine knappe Mehrheit der Schüler/-innen erhält nach eigenen Angaben häufig/(fast) immer Rückmeldungen von Begleitpersonen zu ihrem Lern- und Arbeitsverhalten (58%) und zu ihren Arbeitsergebnissen oder Lernfortschritten (54%) (vgl. Abb. 8.10).

An den qualitativ untersuchten Schulen erhalten die Schüler/-innen in den Lernzeiten eher selten ein individuelles Feedback zu Arbeitsergebnissen, zur fachlichen Lernentwicklung oder zum Arbeitsverhalten. An zwei Schulen finden am Ende der Lernzeitenstunden mündliche Reflexionsrunden statt, in denen die Schüler/-innen kurz sagen, wie zufrieden sie mit ihrem Arbeitsergebnis, -tempo und/oder ihrem Arbeitsverhalten waren. Die Lehrkräfte melden dabei ggf. zurück, wenn sie die Einschätzung nicht teilen. In einzelnen Klassen gibt die Lehrkraft auch ein Feedback für die ganze Klasse (z.B.

Wann gebe ich welchen Schüler(inne)n ein Feedback? Wie beurteile ich/wie beurteilen die Schüler/-innen die derzeitige Feedback-Praxis?

„Heute habt ihr gut mitgearbeitet“).

An einigen Schulen werden die Arbeitspläne bzw. der Lernplaner als Rückmeldeinstrumente genutzt. Bei den Arbeitsplänen, die sich an einer Schule über einen längeren Zeitraum erstrecken, kontrollieren die Lehrkräfte die Vollständigkeit der Basis-Aufgaben, Ordnung und Sauberkeit, die Angemessenheit des Aufgabenniveaus sowie den Grad der Selbstständigkeit bei der Überprüfung der Aufgaben (und ggf. die Inanspruchnahme von Hilfe bei Bedarf/Eigeninitiative) und geben dazu in Form eines Kommentars eine Rückmeldung. Die Ergebnisse werden dabei nicht bewertet, vielmehr geht es darum, Arbeitshaltung, Selbstkontrolle und Disziplin zu würdigen. An zwei Schulen kommt der Lernplaner als Rückmeldeinstrument für die Erreichung individueller, überfachlicher Lernziele einzelner Schüler/-innen zum Einsatz – allerdings in der Regel nur dann, wenn konkreter Bedarf gesehen wird und/oder Eltern z.B. über das schlechte Arbeitsverhalten ihres Kindes informiert werden sollen. Einzelne Lehrkräfte an zwei anderen Schulen geben zudem bei Bedarf eine Rückmeldung zu den schriftlichen Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen zum eigenen Lernerfolg oder zu überfachlichen Zielen, sofern Selbst- und Fremdeinschätzung voneinander abweichen.

Eine darüber hinausgehende Lernberatung (z.B. zur Reflexion von Lernprozessen oder zur Entwicklung von Lernstrategien) findet im Rahmen der Lernzeiten an den untersuchten Schulen bislang nicht systematisch, sondern wenn anlassbezogen statt. Lediglich an einer Schule werden solche Gespräche während der Lernzeiten geführt, sofern eine Doppelbesetzung besteht. An einer Schule ist dies aktuell in Planung. Bei Bedarf werden allerdings Lernentwicklungsgespräche oder Schülersprechstage genutzt, um über das Arbeitsverhalten oder den Lernerfolg in Lernzeiten zu sprechen und ggf. entsprechende Ziele zu vereinbaren. Letztlich kann Lernberatung an der eigenen Schule in unterschiedlichen Settings durchgeführt werden – die Anbindung an Lernzeiten stellt dabei eine Möglichkeit dar.

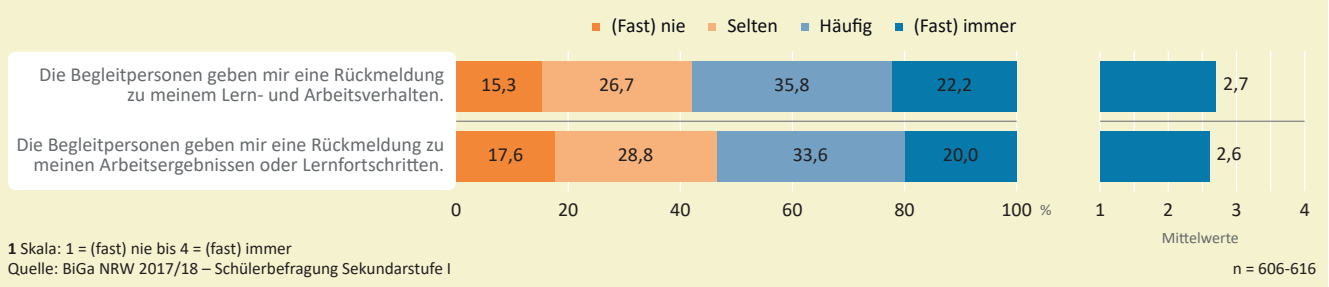
71] Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

72] Skala: 4 Items, Cronbach's Alpha = .87

73] Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.40 < |r| < .50$

74] Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

ABB. 8.10 | FEEDBACK UND LERNBERATUNG AUS SICHT DER SCHÜLER/-INNEN (Schülerangaben; in % und Mittelwerte)¹



8.2 Lehr-/Fachkräftekooperation und Entwicklung von Lernzeiten

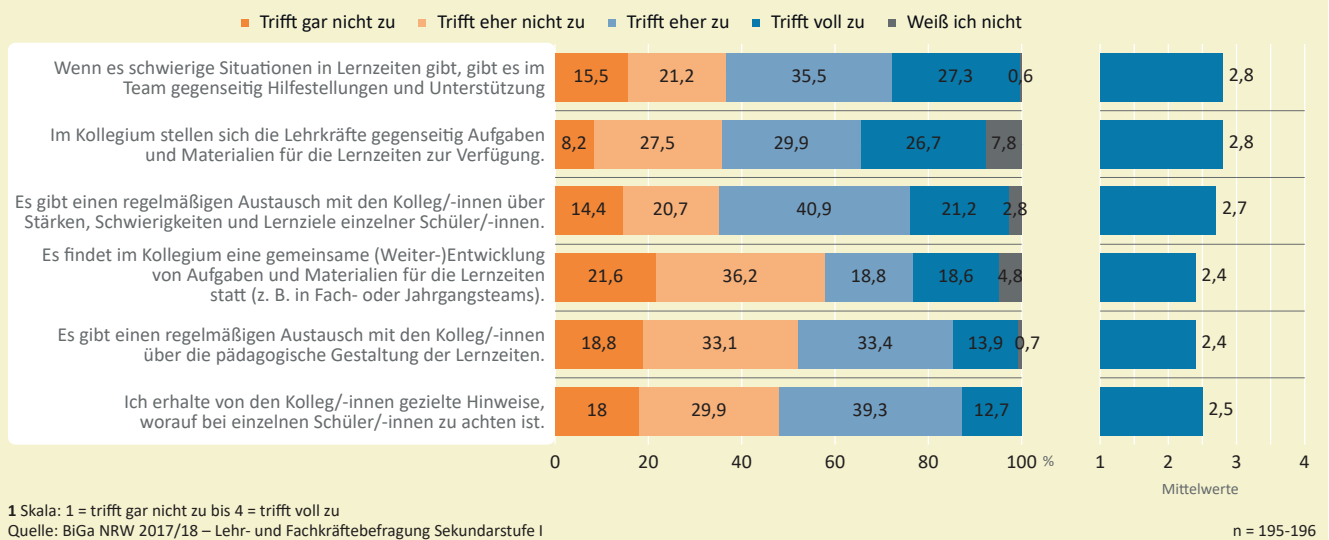
Für eine lernförderliche Gestaltung der Lernzeiten ist die Zusammenarbeit der Lehr-/Fachkräfte unabdingbar und in der Fragebogenerhebung schätzen sie es mehrheitlich als eher/voll zutreffend ein, dass es einen regelmäßigen Austausch über Stärken, Schwierigkeiten und Lernziele einzelner Schüler/-innen gibt (62%) (vgl. Abb. 8.11). Nur etwa die Hälfte wählt diese Kategorien allerdings im Hinblick darauf, dass sie von Kolleg(innen) gezielte Hinweise gegeben werden, worauf bei einzelnen Schüler(innen) zu achten ist (52%), und dass es einen regelmäßigen Austausch mit den Kolleg(innen) über die pädagogische Gestaltung der Lernzeiten gibt (47%). Seltener findet im Kollegium eine gemeinsame (Weiter-)Entwicklung von Aufgaben und Materialien für die Lernzeiten statt (37%). Etwas häufiger stellen sich die Lehrkräfte gegenseitig Aufgaben und Materialien für die

Gab bzw. gibt es einen Austausch im Kollegium zum Lernzeitenkonzept?

Lernzeiten zur Verfügung (57%) und es gibt im Team gegenseitige Hilfestellung und Unterstützung bei schwierigen Situationen in Lernzeiten (63%).

Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den Fragebogenangaben erbringt Hinweise darauf, dass es für das Handeln der Lehr-/Fachkräfte von zentraler Bedeutung ist, inwieweit sich die Gestaltung der Lernzeiten an einem gemeinsamen Konzept orientiert: Nach Einschätzung von etwa drei Vierteln der Lehr-/Fachkräfte trifft dies eher/voll zu (76%).⁷⁵ Denn wenn sich die Lehr-/Fachkräfte bei der Gestaltung der Lernzeiten stärker an einem gemeinsamen Konzept orientieren, kommt es auch zu mehr Austausch über und (Weiter-)Entwicklung von Lernzeiten und Materialien⁷⁶, zu mehr Austausch über die Schüler/-innen⁷⁷ sowie zu mehr gegenseitiger Hilfestellung und Unterstützung unter den Lehrkräften⁷⁸. Auch bezüglich der Lernzeitengestaltung scheint eine stärkere Orientierung an einem gemeinsamen Konzept vorteilhaft, denn die Schüler/-innen erhalten dann mehr Feedback und es wird intensiver individuell gefördert⁷⁹. Daneben ist die Orientierung an einem gemeinsamen Konzept mit verschiedenen Dimensionen der Zielerreichung verknüpft (s.u.).

ABB. 8.11 | LEHR-/FACHKRÄFTEKOOPERATION UND ENTWICKLUNG VON LERNZEITEN AUS SICHT DER LEHR-/FACHKRÄFTE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in % und Mittelwerte)¹



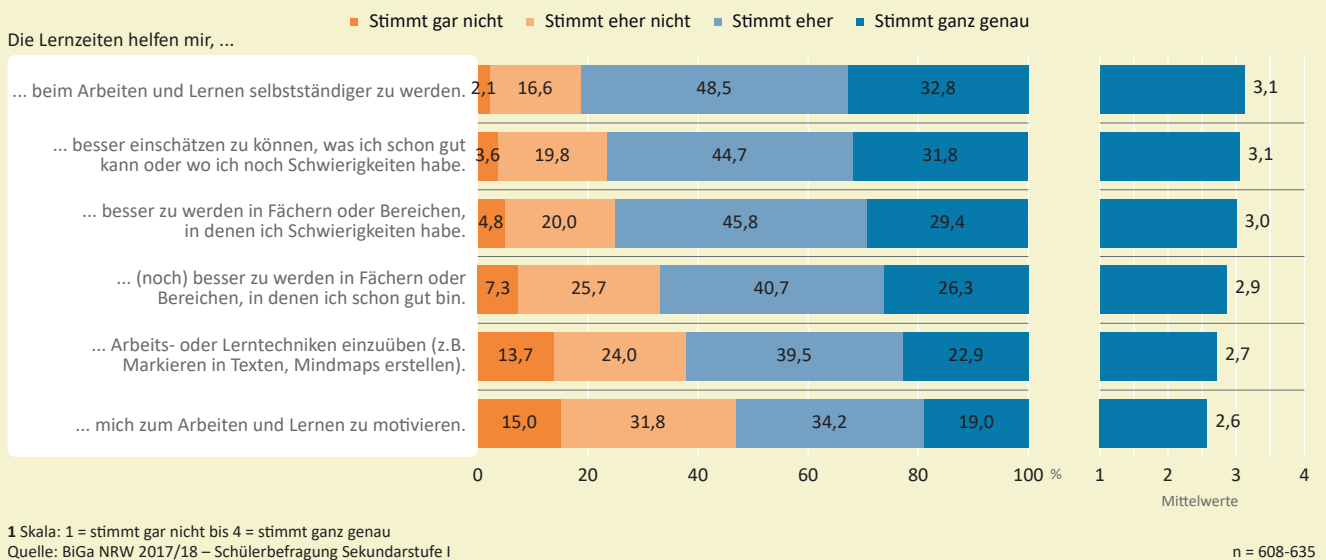
75| Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu

76| Skala: 3 Items, Cronbach's Alpha = .79

77| Skala: 2 Items, Cronbach's Alpha = .83

78| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.39 < |r| < .56$

79| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.34 < |r| < .43$

ABB. 8.12 | BEITRÄGE DER LERNZEITEN AUS SICHT DER SCHÜLER/-INNEN (Schülerangaben; in % und Mittelwerte)¹

8.3 Ziele und Zielerreichung

In der Fragebogenerhebung wurden die Schüler/-innen gefragt, ob sie gerne an den Lernzeiten teilnehmen und inwiefern die Lernzeiten ihnen helfen, verschiedene Ziele zu erreichen. Insgesamt fallen die Fragebogenangaben der Schüler/-innen, ob sie gerne an den Lernzeiten teilnehmen, recht unterschiedlich aus und verteilen sich etwa gleich auf die vier Antwortkategorien (23% bis 27%).⁸⁰ Es zeigt sich, dass die Schüler/-innen gerne an den Lernzeiten teilnehmen, wenn sie ihnen dabei helfen,

- sich zum Arbeiten und Lernen zu motivieren,
- beim Arbeiten und Lernen selbstständiger zu werden,
- besser einschätzen zu können, was sie schon gut können oder wo sie noch Schwierigkeiten haben und
- besser zu werden in Fächern oder Bereichen, in denen sie Schwierigkeiten haben.⁸¹

Vor diesem Hintergrund lassen die durchschnittlichen Einschätzungen der Schüler/-innen erkennen, in welchen Bereichen die Lernzeiten optimiert werden können (vgl. Abb. 8.12).

Die Zufriedenheit der Lehr-/Fachkräfte mit der Durchführung der Lernzeiten fällt durchschnittlich aus (MW = 2,4)⁸². In der Fragebogenerhebung ist etwa die Hälfte eher zufrieden/sehr zufrieden (52%), 15% sind gar nicht zufrieden. Der

Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Handlungsbedarf fällt erwartungsgemäß negativ aus⁸³, wobei überwiegend eher viel/sehr viel Handlungsbedarf konstatiert wird (72%, MW = 3,0)⁸⁴. Um diese Einschätzungen differenzierter zu untersuchen, wurde von den Lehr-/Fachkräften erfragt, inwieweit die Lernzeiten ihrer Schule zu verschiedenen Zieldimensionen beitragen (vgl. Abb. 8.13).

Insgesamt tragen die Lernzeiten aus Sicht der Lehr-/Fachkräfte am ehesten dazu bei, den fachlichen Kompetenzerwerb zu unterstützen und die Schüler/-innen zu selbstständigem Arbeiten hinzuführen. Weniger gilt dies für die Vermittlung und Einübung von Arbeits- und Lerntechniken und die Erhöhung der Lernmotivation der Schüler/-innen. Es ergeben sich hohe Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit der Lehr-/Fachkräfte mit den Lernzeiten und dem Beitrag der Lernzeiten zu diesen Zieldimensionen⁸⁵, der Handlungsbedarf wird entsprechend gegensätzlich eingeschätzt⁸⁶.

8.3.1 Bedingungen der Zielerreichung aus Sicht der Schüler/-innen

Für die Schüler/-innen sind die Zieldimensionen⁸⁷ verknüpft⁸⁸ mit positiv und unterstützend wahrgenommenen Begleitpersonen⁸⁹. Für die Zielerreichung ist es gemäß der Angaben der Schüler/-innen vorteilhaft, wenn sie konzentriert arbeiten können⁹⁰, dann nehmen sie auch gerne an den Lernzeiten teil⁹¹; außerdem ist es günstig, wenn genügend Zeit für die Aufgabenbearbeitung vorhanden ist⁹². Daneben bestehen Beziehungen zur Zielerreichung, wenn es einen

80| Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = (fast) immer

81| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.22 < |r| < .30$

82| Skala: 1 = gar nicht zufrieden bis 4 = sehr zufrieden

83| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = -.52$

84| Skala: 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf

85| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.59 < |r| < .74$

86| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $-.46 < |r| < -.32$

87| Skala: 6 Items, Cronbach's Alpha = .80

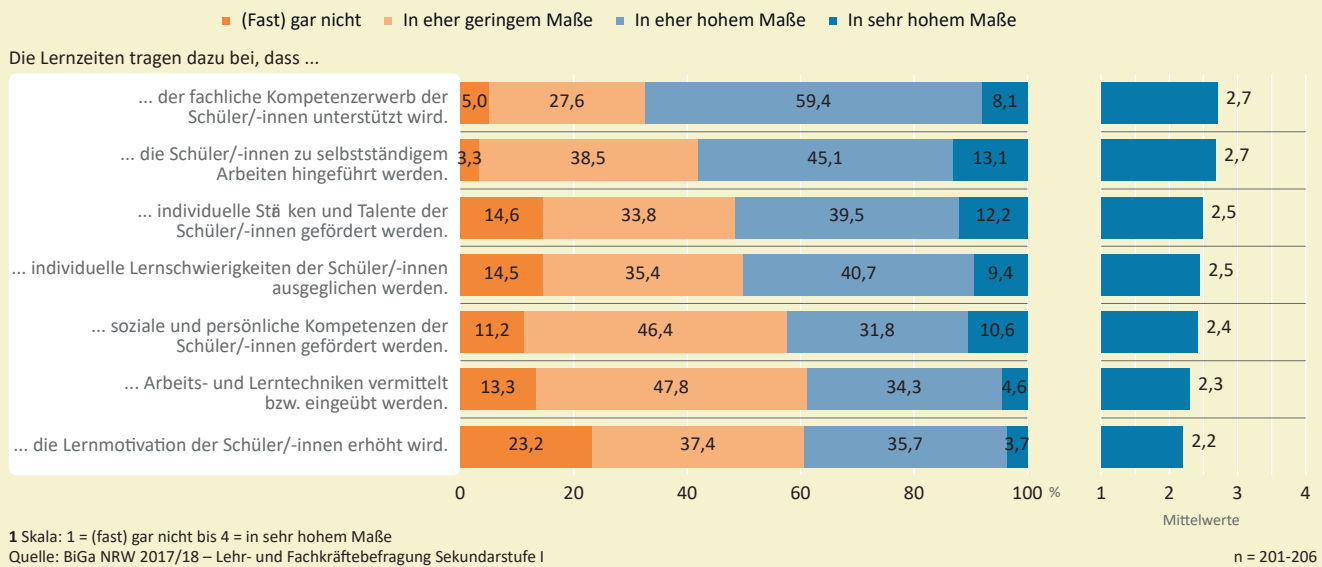
88| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = .56$

89| Skala: 9 Items, Cronbach's Alpha = .86

90| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = .35$

91| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = .33$

92| Korrelation (Spearman, $p < .01$): $r = .30$

ABB. 8.13 | BEITRÄGE DER LERNZEITEN AUS SICHT DER LEHR-/FACHKRÄFTE (Angaben der Lehr-/Fachkräfte; in % und Mittelwerte)¹

festen Ablauf gibt, wenn die Schüler/-innen in ihrem eigenen Tempo arbeiten und lernen können und wenn auch in anderen Räumen gearbeitet werden kann⁹³. Weiterhin hängt für die Schüler/-innen mit der Zielerreichung in Lernzeiten zusammen, dass die Aufgaben interessant sind bzw. Wahlmöglichkeiten nach Interesse bestehen und wenn Zeit ist, sich intensiver mit bestimmten Themen zu befassen, wenn es Materialien gibt, die beim Lernen helfen, und wenn die Schüler/-innen Mitschüler(inne)n helfen können⁹⁴.

8.3.2 Bedingungen der Zielerreichung aus Sicht der Lehr-/Fachkräfte

Rahmenbedingungen

Die Lernzeiten leisten für die Lehr-/Fachkräfte einen größeren Beitrag zur Erreichung der Zieldimensionen⁹⁵, wenn sich ihre Gestaltung an einem gemeinsamen Konzept orientiert, zusätzliche Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, die Lernzeiten in größerem Umfang stattfinden, die Gruppen kleiner sind und die Lernzeiten häufiger mit zwei oder mehreren Personen besetzt sind.⁹⁶

Pädagogische Gestaltungsmerkmale

Ein größerer Beitrag der Lernzeiten zur Erreichung der Zieldimensionen ergibt sich für die Lehr-/Fachkräfte insbesondere, wenn häufiger Projektarbeit, Stationenlernen und Gruppenarbeit stattfinden und wenn mehr Förder- oder Vertiefungsangebote in Kleingruppen oder für einzelne Schüler/-innen bestehen.⁹⁷ Die angeführten Arbeits- und Sozialformen sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Aufgaben individueller auf die Schüler/-innen abgestimmt werden können und die Bearbeitung von ihnen stärker selbst reguliert und kooperativ durchgeführt wird.

Unterstützung, Förderung, Lernberatung

Die Lernzeiten leisten aus Sicht der Lehr-/Fachkräfte einen größeren Beitrag zur Zielerreichung, wenn sie selbst die individuellen Voraussetzungen der Schüler/-innen kennen und sie entsprechend fördern, wenn sie ihnen Feedback über ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihr Arbeitsergebnis bzw. ihren Lernfortschritt geben und sie gezielt beobachten, unterstützen und beraten⁹⁸. Hierzu scheinen die zuvor genannten Arbeits- und Sozialformen besonders geeignet zu sein. Als günstiger für die Zielerreichung erweist es sich zudem, wenn die Lehr-/Fachkräfte sich in schwierigen Situationen gegenseitig helfen und unterstützen, die Lernzeiten bzw. Materialien und Aufgaben hierfür gemeinsam entwickeln bzw. austauschen und sich über die Schüler/-innen informieren bzw. gezielte Hinweise geben, worauf bei einzelnen Schüler(inne)n zu achten ist⁹⁹.

8.4 Resümee

Zusammenfassend lassen sich mit Blick auf das individualisierte Lernen und Fördern der Schüler/-innen in Lernzeiten folgende zentrale Erkenntnisse festhalten:

Der **Umfang** der Lernzeiten ist in der Sekundarstufe I tendenziell rückläufig, was sowohl von Schüler(inne)n als auch von vielen Lehrkräften als nachteilig empfunden wird. Obwohl viele Schüler/-innen in den höheren Jahrgangsstufen bereits gut selbstständig arbeiten können, empfinden viele die zur Verfügung stehende Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben und das Lernen als zu knapp – insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Aufgabenmenge und -komplexität in der Regel zunimmt. Die Fertigstellung von Aufgaben zu Hause

93| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.18 < |r| < .25$

94| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.29 < |r| < .37$

95| Skala: 7 Items, Cronbach's Alpha = .89

96| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.29 < |r| < .46$

97| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.41 < |r| < .55$

98| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.36 < |r| < .59$

99| Korrelationen (Spearman, $p < .01$): $.44 < |r| < .51$

ist keine Seltenheit. Auch wenn eine **Differenzierung** nach Niveau bzw. Aufgabenmenge stattfindet, sind dem individualisierten Lernen im eigenen Tempo sowie dem eigenen Autonomie- und Kompetenzerleben enge Grenzen gesetzt, je weniger Lernzeit zur Verfügung steht: Zusatz- oder Wahlaufgaben treten in den Hintergrund, Erfolgserlebnisse durch die Fertigstellung aller Aufgaben werden seltener und Schüler/-innen, die trotz konzentrierten Arbeitens länger brauchen, werden „bestraft“, wenn sie Aufgaben zu Hause beenden müssen. Ein Großteil der interviewten Lehrkräfte wünscht sich entsprechend mehr zeitliche Spielräume in den Lernzeiten, um auch über das Pflichtpensum hinausgehende (Lern-)Aktivitäten zu ermöglichen, um die Schüler/-innen noch stärker in ihrer **Selbstorganisation** zu stärken und um Anreize schaffen zu können, wenn Aufgaben vollständig erledigt wurden. Auch nahezu alle interviewten Schüler/-innen wünschen sich bei der Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten in Lernzeiten mehr Zeit.

Aufgrund fehlender **personeller Ressourcen** gibt es vor allem in den höheren Jahrgangsstufen häufig keine Doppelbesetzung in den Lernzeiten, was für die individuelle Förderung und Unterstützung der Schüler/-innen als nachteilig angesehen wird. Auch die **Raumsituation** ist an etlichen Schulen nicht gut geeignet, um Kleingruppen zu bilden oder parallele Still- und Partner- bzw. Gruppenarbeit zu ermöglichen.

Fachgebundene und fachungebundene Lernzeiten haben jeweils spezifische Vor- und Nachteile, ebenso wie die Besetzung der Lernzeiten mit Klassen- oder Fachlehrkräften. Günstig erscheint eine Mischform aus fachgebundenen, mit Fachlehrkräften besetzten und offenen, mit der Klassenlehrkraft besetzten Lernzeiten, was jedoch einen entsprechenden Umfang voraussetzt. Auf diese Weise kann eine **fachliche Unterstützung** ebenso gewährleistet werden wie ein **freieres Arbeiten** nach individuellen Schwerpunkten bzw. Bedarfen in offenen Lernzeiten. Als Klassenlehrkraft behält man einen guten Überblick, steht außerhalb des normalen Unterrichtssettings als **Ansprechpartner/-in** (ggf. auch bei persönlichen Belangen) zur Verfügung und kann die Schüler/-innen in ihren Lernprozessen beraten. Auch eine stufenweise **Öffnung der Lernzeiten** in den höheren Jahrgangsstufen kann sinnvoll sein: Während in der Unterstufe oftmals noch fachgebunden und/oder stark vorstrukturierend gearbeitet wird, machen einige der untersuchten Schulen gute Erfahrungen damit, die Lernzeiten ab dem 7. Jahrgang stärker zu öffnen (z.B. fachungebunden zu arbeiten und/oder mehr Wahlmöglichkeiten für die Schüler/-innen einzuräumen) bis hin zu einem schrittweisen Übergang zu Lernbüros, in denen sich die Schüler/-innen eigenständig einer Fachlehrkraft zuordnen.

Während die Schüler/-innen in der 5. und 6. Jahrgangsstufe häufiger noch zwischen verschiedenen Aufgaben(-niveaus) auswählen können, ist dies ab der 7. Jahrgangsstufe oftmals eingeschränkter. E- und G-Kurs-Aufgaben sind in der Regel fest zugeordnet. Zusätzliche weitere **Wahlmöglichkeiten** (z.B. nach Interessen oder Aufgabenarten) gibt es insgesamt seltener. Dies ist aufgrund des beschränkten zeitlichen

Rahmens und des hohen Arbeitsaufwandes nachvollziehbar, hinsichtlich des individualisierten Lernens jedoch als nachteilig zu bewerten. Auch mit Blick auf das Autonomieerleben und die Motivation der Schüler/-innen spielen Wahlmöglichkeiten eine wichtige Rolle, sodass auch in höheren Jahrgangsstufen nicht darauf verzichtet werden sollte.

Ein schwieriges Thema stellt das **Verhältnis zwischen Selbstständigkeit und Kontrolle** dar. Um das Erlernen von Selbstständigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit zu unterstützen, liegt die Planung und Dokumentation des eigenen Arbeitsprozesses sowie ggf. auch die Kontrolle von Arbeitsergebnissen und vereinbarten oder selbst gesetzten Zielen idealerweise bei den Schüler(inne)n selbst. An den untersuchten Schulen finden entsprechend oftmals nur sporadische und/oder auf bestimmte Schüler/-innen bezogene Kontrollen statt. Betreffen Kontrollen nur bestimmte Schüler/-innen, besteht jedoch auch die Gefahr der Stigmatisierung. Einige Schüler/-innen berichten in den Interviews, dass sie es als ungerecht empfinden, wenn nur bestimmte Schüler/-innen kontrolliert würden. Sinnvoll kann eine Kombination aus Eigen- und Partnerkontrolle sowie Überprüfung und **Feedback** durch die Lehrkraft sein. Denn auch ein Feedback erhalten die Schüler/-innen nach eigener Auskunft in Lernzeiten eher selten, und wenn dann tendenziell eher defizitorientiert bei aufgetretenen Schwierigkeiten. Alternativ kann eine Überprüfung auch per Zufallsauswahl durchgeführt werden oder auf freiwilliger Basis erfolgen, wenn die Schüler/-innen sich ein Feedback wünschen.

Die **Unterstützungsmöglichkeiten** in Lernzeiten durch Lehrkräfte und Schüler/-innen stellen gegenüber der Erledigung von Aufgaben zu Hause einen wesentlichen Vorteil dar. Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarf profitieren daher aus Sicht der interviewten Lehrkräfte besonders von den Lernzeiten. Neben inhaltlichen Aspekten betrifft dies insbesondere die Bereiche Selbstorganisation und Motivation. Bei den praktizierten Unterstützungsformen ist auffällig, dass es dazu an den untersuchten Schulen in der Regel keinen **Austausch** gab bzw. gibt. Zwar ist es nachvollziehbar, dass sich die Art oder Intensität der Unterstützung nach der jeweiligen Lerngruppe bzw. den einzelnen Schüler(inne)n richtet – dennoch erscheint es mit Blick auf die pädagogische Gestaltung der Lernzeiten sinnvoll, sich im Kollegium darüber zu verständigen, wie und mit welchem Ziel Unterstützung gewährt werden sollte. Auch wenn hier möglicherweise keine einheitlichen Regelungen nötig oder gewünscht sind, gibt ein solcher Austausch doch zumindest Anlass, die mit den Lernzeiten verbundenen Ziele und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren.

Die **Lehrkräftekooperation** im Hinblick auf die gemeinsame Weiterentwicklung der Lernzeiten, die Weitergabe von Materialien und den Austausch über die Schüler/-innen ist an den Ganztagschulen im Durchschnitt nicht sehr ausgeprägt und daran geknüpft, wie stark sich die Gestaltung der Lernzeiten an einem gemeinsamen Konzept orientiert. Diese

Aspekte der Lehrkräftekooperation sind zentrale Gelingensbedingungen für die Zufriedenheit und die Zielerreichung in Lernzeiten.

Die Fragebogenangaben zur **Zufriedenheit** mit und **Zielerreichung** in Lernzeiten liegen im Durchschnitt im mittleren Bereich, wobei die Lehr-/Fachkräfte diese Aspekte tendenziell etwas kritischer einschätzen als die Schüler/-innen. Demnach bestehen an einem Großteil der Schulen erhebliche Verbesserungspotenziale und entsprechend wird vermehrt Handlungsbedarf im Bereich Lernzeiten wahrgenommen. Einen größeren Beitrag zur Zielerreichung leisten die Lernzeiten nach Einschätzung der Lehr-/Fachkräfte, wenn günstige Rahmenbedingungen bestehen (zusätzliche Räumlichkeiten, kleine Gruppen, Doppel-/Mehrfachbesetzung). Insbesondere Arbeits- und Sozialformen, die individueller auf die Schüler/-innen abgestimmt werden können und deren Bearbeitung stärker von ihnen selbst reguliert und kooperativ durchgeführt wird, sind mit der Zielerreichung verknüpft, ebenso wie Maßnahmen der individuellen Förderung. Dies geht mit einer verstärkten Kooperation der Lehr-/Fachkräfte einher.

Vonseiten der Schüler/-innen ist die Zielerreichung in Lernzeiten insbesondere mit positiv und unterstützend wahrgenommenen Begleitpersonen verknüpft. Daneben helfen die Lernzeiten zum Erreichen der Ziele, wenn die Schüler/-innen konzentriert arbeiten können und wenn genügend Zeit für die Aufgabenbearbeitung vorhanden ist. Ein nicht unerheblicher Teil der Schülerschaft schätzt diese Bedingungen jedoch aktuell nicht als optimal ein.

8.5 Entwicklungsbereiche

An den qualitativ untersuchten Schulen wurden verschiedene Entwicklungsbereiche benannt, die für die aktuelle und zukünftige Entwicklung von Lernzeiten – insbesondere mit Blick auf das individualisierte Lernen und Fördern – als besonders wichtig angesehen werden, darunter

- die Etablierung offenerer und selbstständigerer Arbeitsformen bzw. längerfristiger Projektaufgaben,
- der Auf- bzw. Ausbau eines Tutorensystems sowie
- die Ausweitung von Lernberatung im Kontext von Lernzeiten.

Auch Aspekte wie die Umwandlung von Lernzeiten in Lernbüros, die Einführung des Dalton-Modells, eine Intensivierung der Förderung stärkerer Schüler/-innen sowie eine Ausweitung der Nutzung digitaler Medien in Lernzeiten waren Punkte, die mit Blick auf die Weiterentwicklung von Lernzeiten genannt wurden.

Zwei Entwicklungsbereiche kristallisierten sich zudem als grundlegend für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Lernzeiten heraus:

1. Erstellung bzw. Weiterentwicklung eines Aufgaben- und Materialpools

Ein Punkt, der von einem Großteil der Interviewpartner/-innen als zentraler Entwicklungsbereich angesehen wird, ist die Erstellung bzw. der weitere Ausbau eines Aufgaben- und Materialpools. Das betrifft zum einen Lernzeiten-Aufgaben, die – ggf. gekoppelt an ebenfalls gemeinsam erstellte Unterrichtsreihen – für alle Kolleg(inn)en zugänglich sein sollten. Zum anderen kann ein solcher Materialpool auch Zusatz- und Übungsmaterialien umfassen, die für die Schüler/-innen während der Lernzeiten (ggf. digital) zur Verfügung stehen und bei Bedarf oder zeitlicher Kapazität genutzt werden können, um grundlegende Dinge zu wiederholen/zu trainieren oder um bestimmte Inhalte zu vertiefen. Angestrebt wird damit zum einen, das selbstständige Lernen der Schüler/-innen noch stärker zu fördern, ihnen mehr Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und den individuellen Bedarfen der Schüler/-innen besser gerecht werden zu können. Zum anderen verspricht ein für alle zugänglicher Material- und Aufgabenpool für die Lehrkräfte eine enorme Arbeitserleichterung. Bestenfalls gewährleistet eine fortlaufende Überarbeitung und Ergänzung der Materialien zudem eine Qualitätssicherung, von der alle Beteiligten profitieren.

Was ist nötig, um einen gemeinsamen Materialpool aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln? Was können erste Schritte sein?

2. Austausch zu Lernzeiten im Kollegium

In den Interviews wurde deutlich, dass es an den Schulen bei verschiedenen Gestaltungsaspekten (z.B. Phasierung, Sozialformen, Helfersysteme, Einsatz des Lernplaners, Ausmaß an Kontrolle, Unterstützungsformen) in der Vergangenheit oder auch aktuell noch keine konkreten Absprachen gab oder gibt, die eine einheitliche Struktur und ein einheitliches Vorgehen gewährleisten. Zum Teil weisen die Lehrkräfte bei einzelnen Gestaltungselementen darauf hin, dass dies aufgrund der Unterschiedlichkeit der Lerngruppen und Schüler/-innen auch nicht nötig bzw. wünschenswert ist. Die meisten Interviewpartner/-innen berichten jedoch von positiven Erfahrungen mit einer gewissen „Vereinheitlichung“ der Lernzeiten, die an den Schulen bereits schrittweise vorgenommen oder begonnen wurde. An einer Schule wurde beispielsweise eine Arbeitsgruppe mit Vertreter(inn)en der Hauptfächer eingerichtet:

Welche Erfahrungen mache ich bzw. machen Kolleg(inn)en mit verschiedenen Vorgehensweisen?

[...] um das noch ein bisschen ähnlicher zu kriegen, um die Schüler auch nicht so zu verwirren. Ich glaube, wenn du in allen Fächern so etwas völlig Unterschiedliches fährst, kann das auch verwirren. Vielleicht müssen wir uns einfach mal überlegen, dass wir von jedem so das Beste nehmen (Lehrkraft, Sekundarstufe I).

Eine solche Arbeitsgruppe kann je nach Ziel und Arbeitsschwerpunkt jahrgangsspezifisch oder jahrgangsübergreifend sinnvoll sein. Letztlich sollte es darum gehen, die angestrebten Ziele von Lernzeiten zu reflektieren, sich über das

nötige Ausmaß an Gleichförmigkeit zu verständigen, gemeinsame Regelungen und Gestaltungsformen zu vereinbaren und regelmäßig neue Ideen und Bedarfe zu besprechen, um die Lernzeiten so kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Inwieweit können die Lehrkräfte und die Schüler/-innen von gemeinsamen Regeln und Strukturen in Lernzeiten profitieren?

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen bestätigen dies nachdrücklich, denn je stärker sich die Lehr-/Fachkräfte bei der Gestaltung der Lernzeiten an einem gemeinsamen Konzept orientieren, umso mehr kommt es zu einem

Austausch über und einer (Weiter-)Entwicklung von Lernzeiten und Materialien, zu mehr Austausch über die Schüler/-innen sowie zu mehr gegenseitiger Hilfestellung und Unterstützung unter den Lehrkräften, die Schüler/-innen erhalten mehr Feedback, sie werden intensiver individuell gefördert und die angestrebten Ziele werden umfänglicher erreicht.

9. Resümee und Entwicklungsbedarfe

Mit diesem Bericht liegt der sechste Bildungsbericht Ganztagschule NRW vor. Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf die Untersuchungen der Erhebungswelle 2017/18 und können sowohl aktuelle Themenkomplexe im Rahmen der Ganztagschullandschaft NRW abbilden als auch Entwicklungslinien aufzeigen. Die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW greift dabei traditionell zwei Untersuchungsansätze auf: Zum einen wurden konstante Forschungsfragen und -themen im Sinne der klassischen Bildungsberichterstattung fortgesetzt. Zum anderen wurden vertiefende Fragestellungen in Schwerpunktthemen untersucht.

In den vorangegangenen Kapiteln sind alle Forschungsergebnisse zu den verschiedenen Themenbereichen detailliert dargestellt. Abschließend werden nun ausgewählte, zentrale Befunde und daraus resultierende Handlungsempfehlungen in komprimierter Form abgebildet. Folgende Themenbereiche werden in diesem Kontext aufgegriffen:

1. Finanzielle Ressourcen
2. Träger der offenen Ganztagschulen im Primarbereich
3. Ganztagschule und kommunale Steuerung
4. Ganztagschule und außerschulische Bildungsanbieter
5. Schulische Integration neu Zugewanderter
6. Ganztagschule und Familie
7. Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen

9.1 Finanzielle Ressourcen

Erhöhung der Fördersätze für die offene Ganztagschule und sichtbare Spannweite der eingenommenen Elternbeiträge
Um die offene Ganztagschule weiterzuentwickeln, wurden mit dem Beschluss des Landtages über den Haushalt 2018 die Fördersätze für die offene Ganztagschule zum 01.08.2018 um 6% erhöht, anstatt nur um 3% (vgl. MSB NRW 2018b).

Bei den eingenommenen Elternbeiträgen für die OGS im Schuljahr 2017/18 zeigt sich eine sichtbare Spannweite zwischen den Kommunen. Durchschnittlich werden nach Angaben der Schulverwaltungsämter 600 Euro pro Schüler/-in im Jahr durch Elternbeiträge eingenommen, was einem durchschnittlichen Monatsbeitrag von 50 Euro entspricht. Über zwei Drittel der Kommunen berücksichtigen Geschwisterkinder und gewähren Familien eine Ermäßigung bzw. Befreiung des Elternbeitrages für das zweite Kind. Differenziert nach Beitragshöhen wird deutlich, dass 13% der Kommunen pro Monat durchschnittlich unter 30 Euro pro Schüler/-in an Elternbeiträgen einnehmen. Elternbeiträge zwischen 30 Euro bis unter 50 Euro erheben im Durchschnitt 43% der Kommunen. In rund 15% der Kommunen fallen die Elternbeiträge höher aus und betragen mehr als 70 Euro pro Monat. Der Anteil der Kommunen mit höheren Elternbeiträgen ist im Vergleich zum Jahr 2015 tendenziell gestiegen. Die Elternbeiträge können weiter steigen, da auch der Maximalbetrag um 3% (ca. 15 Euro) erhöht und nun auf rund 185 Euro festgesetzt wurde. Eine stärkere Angleichung der Beitragstabellen der Elternbeiträge der Kommunen in NRW wäre bedenkenswert.

9.2 Träger der offenen Ganztagschulen im Primarbereich

Vor dem Hintergrund vergangener Entwicklungen, die die Trägerschaft zur offenen Ganztagschule im Primarbereich maßgeblich beeinflusst haben (u.a. Ausbau der Ganztagschulen, Fachkräftemangel, Inklusion, Zuwanderung), hat die BiGa NRW in der Erhebungswelle 2017/18 die Situation der OGS-Träger erneut untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Entwicklungen bei den Trägern unterschiedlich auswirken (z.B. mit Blick auf das Personal oder die Zielgruppen) und bildungsbezogene Themen für die Trägerorganisation zunehmend in den Vordergrund rücken. Die Träger halten dabei, auch unter den gestiegenen gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Ansprüchen, ihre trägerinternen Standards aufrecht (u.a. Mindestqualifikationen, Personalentwicklungsmaßnahmen) und verfolgen auch unter schwierigen Rahmenbedingungen den Anspruch, die Qualität im offenen Ganztage weiterzuentwickeln. Doch lassen sich auch diverse, zum Teil schon länger bestehende, Spannungsfelder nicht von der Hand weisen, die die Trägerschaften

erschweren und Handlungsbedarfe offenbaren, die sich an die Leitungskräfte von Ganztagschulen und Trägern, aber auch an die Kommunen und die Landesregierung richten.

Gegenseitige Rollen- und Erwartungsklärung sowie Ressourcenausstattung für mehr Bildungsqualität im offenen Ganztags nötig

Aus Sicht der Träger machen sich, bedingt durch die begrenzte finanzielle Ausstattung der Ganztagschulen sowie dem zunehmenden Fachkräftemangel, vor allem Defizite bei den vertiefenden Kooperationstätigkeiten zwischen Lehr- und Fachkräften und bei der individuellen Förderung der Kinder bemerkbar. Letztendlich fehlt dadurch nicht nur das Personal, sondern entsprechend auch die Zeit, um den Kindern die erweiterten Bildungsmöglichkeiten zu bieten, die einst mit der multiprofessionellen Ganztagschule verbunden wurden (erweiterte Lernmöglichkeiten durch die Verbindung von formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings). Um den Herausforderungen des Fachkräftemangels und der finanziellen Ausstattung von Ganztagschulen zu begegnen, bedarf es einer konzentrierten Unterstützung durch die öffentliche Hand (Verbesserung der Ausbildungssysteme für Erzieher/-innen, aber auch für Lehrkräfte, erhöhte kommunale Eigenmittel und Landeszuschüsse).

Neben dem nötigen Personal bzw. der notwendigen Arbeitszeit für Kooperation ist jedoch die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Ganztagschule und (Jugendhilfe-)Träger ebenso wichtig. Dies bedeutet sowohl für die Leitungskräfte der Träger als auch für die der Ganztagschulen, dass sie ihre Funktionen, ihre Rollen und Erwartungen schärfen, besser aufeinander abstimmen und gemeinsam ihre pädagogischen Möglichkeiten zur Förderung vielschichtiger Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche ausschöpfen.

9.3 Ganztagschule und kommunale Steuerung

In der zweiten Befragung der Schulverwaltungs- und Jugendämter im Erhebungszeitraum 2017/18 lag der Fokus auf kommunalen Strategien im Umgang mit aktuellen und zukünftigen ganztagsbezogenen Herausforderungen, wie der Anforderung an eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung als gegenwärtige Herausforderung und der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen OGS-Platz für Grundschulkindern ab 2025 als anstehende Herausforderung. Es wurde nachgezeichnet, dass die kommunalen Ämter momentan einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüberstehen, sodass die hier skizzierten Handlungsempfehlungen lediglich exemplarischen Charakter haben.

Rechtzeitige Erfassung der Elternbedarfe an Ganztagsplätzen in der Primarstufe

Für das Schuljahr 2017/18 geben vier von zehn Kommunen an, dass der Bedarf an OGS-Plätzen größer sei als das vorhandene Angebot. In diesem Zusammenhang werden wiederholt fehlende oder ungeeignete räumliche Kapazitäten genannt. Die Hälfte aller Kommunen hält die Umsetzung des

Rechtsanspruchs auf einen OGS-Platz unter den gegebenen Bedingungen in ihrer Kommune entsprechend für nicht möglich. Diese Befunde verweisen darauf, dass für die Kommunen ein zentraler Handlungsbedarf darin besteht, nähere Erkenntnisse über den Betreuungswunsch von Eltern (und dessen Varianz zwischen den Stadtteilen/Planungsbezirken) zu gewinnen, um Planungsdaten für die Umsetzung baulicher und personeller Maßnahmen bis 2025 zu erhalten. Hierbei gilt es, eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen, um ein differenziertes Bild des Bedarfs auf kommunaler Ebene zu erhalten, u.a.: Wie viele Eltern wünschen sich oder benötigen für ihre Kinder einen Ganztagsplatz in der Primarstufe? In welchem Umfang benötigen die Eltern für ihre Kinder einen Platz? Welche Betreuungsbedarfe haben Eltern in den Schulferien? Welche Betreuungsform (z.B. Übermittagsbetreuung, Hort, Ganztagsschulplatz, Kindertagespflege) bevorzugen Eltern? Wie unterscheiden sich die Bedarfe der Eltern auf einen Ganztagsschulplatz für ihr Kind nach Altersstufen (1. Klasse bis 4. Klasse)? Für die Umsetzung der daraus resultierenden Maßnahmen ist ein Zusammenspiel zwischen dem Fachbereich Schule, dem Fachbereich Jugendhilfe, den Schulen der Primarstufe und den Trägern der Ganztagsangebote unabdingbar, da sie jeweils unterschiedliche Perspektiven miteinbringen.

Den Weg der Qualitätsentwicklung fortsetzen

Viele Kommunen nutzen den Gestaltungsspielraum, der ihnen bei der Qualitätsentwicklung der Ganztagschulen in NRW zur Verfügung steht, bereits zur Entwicklung eines eigenen Qualitätsrahmens bzw. eigener Qualitätsstandards (z.B. zu Personal, Räumen u.a.) auf kommunaler Ebene. Auch über Qualitätszirkel als ein Forum zur Qualitätsentwicklung der OGS auf kommunaler Ebene verfügt knapp die Hälfte der Befragten in ihren Kommunen. Dies ist eine gute Basis, um den Weg der Qualitätsentwicklung weiter zu befördern. Dabei wird es wichtig sein, bei dem zukünftigen quantitativen Ausbau an Ganztagsplätzen, Qualitätsstandards hinsichtlich der Anzahl und der Qualifikation des Personals sowie hinsichtlich der Räumlichkeiten und der Ausstattung stetig im Blick zu behalten; auch hierfür ist eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung angebracht. Hier gilt unter Umständen für die kommunalen Fachbereiche, sich noch stärker davon zu überzeugen, dass eine Zusammenarbeit in Form einer gemeinsamen Planung für ihre eigene Arbeit einen Mehrwert bedeuten könnte. Befragte, die bereits eine integrierte Planung durchführen, erleben diese für sich als Gewinn, da sie Möglichkeiten bietet, unterschiedliche Expertisen zusammenzuführen und für bestimmte Themen mehr Aufmerksamkeit (z.B. in den Ausschüssen) zu erzeugen.

Zum anderen lassen die Befunde darauf schließen, dass der Hälfte der Befragten ihre eigene zentrale Rolle als Steuerungsakteur bei der Qualitätsentwicklung des Ganztags bislang gar nicht bewusst ist, sodass es zukünftig maßgeblich wäre, dass die Kommunen diese Aufgabe noch stärker als bislang für sich annehmen und ausfüllen.

9.4 Ganztagschule und außerschulische Bildungsanbieter

Wenn Ganztagschulen für die Gestaltung ihrer Angebote externe Bildungsanbieter kooperativ einbinden, eröffnen sie dadurch neue Bildungsgelegenheiten für die Kinder und Jugendlichen. Durch ganzheitliche Lernformen, kind- und jugendorientierte Arbeitsprinzipien und außerschulische Lernorte können ihnen umfassende Bildungserfahrungen in einem professionellen Setting angeboten werden. Doch die Zusammenarbeit gestaltet sich nicht ohne Nebeneffekte für die Bildungsanbieter, wie die Untersuchungen der BiGa NRW in der Erhebungswelle 2017/18 zeigen. Um das Zusammenspiel von Ganztagschule und Bildungspartnern zu befördern und die daraus resultierenden Bildungspotenziale für die Kinder und Jugendlichen besser auszuschöpfen, werden Handlungsempfehlungen aus den Untersuchungen der BiGa NRW abgeleitet (vgl. Kap. 5). Die zentralen Forderungen richten sich an Leitungskräfte von Ganztagschulen und Bildungsanbietern sowie an kommunale und politische Akteure aus dem Feld der Ganztagschule in NRW.

Vorteile durch die Kooperation auch aufseiten der Bildungsanbieter – mehr Aushandlung statt Anpassung an schulische Vorgaben nötig

Nicht nur die Kinder und Jugendlichen profitieren von der Kooperation, sondern auch die externen Bildungsanbieter selbst. So können sie durch die Zusammenarbeit mit der Ganztagschule ihre Zielgruppen, Angebote und ihr Aufgabenspektrum erweitern und auch ihre Einrichtungen bewerben. Doch die Ganztagschule übt nicht ausschließlich positiven Einfluss auf die Bildungsanbieter aus. So müssen sich die Bildungsanbieter nicht selten nach schulischen Vorgaben richten, wie z.B. ihr Programm bzw. ihre Angebote an die gegebenen Schulzeiten anpassen. Dies betrifft nicht nur die Angebote außerhalb der Schulzeiten (mit der Konsequenz einer stärkeren Verlagerung von Öffnungs- und Angebotszeiten auf die Abendstunden und das Wochenende), sondern auch Angebote, die innerhalb der Schulkoooperation durchgeführt werden (Zeitfenster in der Regel zwischen 14:00 Uhr und 16:00 Uhr). Ein Lösungsansatz wäre eine Entzerrung des Schultages durch stärker rhythmisierte Tagesformen an den Ganztagschulen. So werden flexiblere Zeitfenster über den gesamten Tag geschaffen, was die Bildungsanbieter zeitlich und somit auch organisatorisch und personell entlastet. Neben der zeitlichen Verortung der Angebote müssen auch die Rahmenbedingungen zur Durchführung der Angebote gemeinsam ausgehandelt und angepasst werden (z.B. Gruppengröße, Finanzierung, Personal und Aufsichtsfragen), um die Qualität in den Angeboten zu gewährleisten.

Gegenseitige Rollenerwartungen klären und partnerschaftlich Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche gestalten

Die Ganztagschulen und die externen Bildungsanbieter bringen je eigene Stärken und Potenziale mit Blick auf die Bildung von jungen Menschen mit. Besonders durch ein produktives Miteinander ergeben sich für die Kinder und Jugendlichen erweiterte Bildungsmöglichkeiten. Die Akteure müssen dabei jedoch jeweils die Aufträge, Arbeitsweisen

und Grundprinzipien der jeweils anderen Seite anerkennen und gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche übernehmen. Dies scheint jedoch noch nicht flächendeckend zu gelingen, wie die Ergebnisse der BiGa NRW zeigen. So muss die Ganztagschule den Kooperationspartner noch stärker als gleichwertigen Bildungspartner anerkennen und darf diesen nicht auf die Rolle eines Dienstleisters für Betreuungsaufgaben reduzieren. Im Gegenzug ist es auch notwendig, dass die außerschulischen Bildungsanbieter ihre Erwartungen gegenüber der Ganztagschule schärfen und realistisch anpassen. Darüber hinaus sind die Kooperationsangebote häufig isoliert vom Gesamtalltag der Ganztagschule. Hier bestehen noch deutlich mehr Verknüpfungsmöglichkeiten, um Lerneffekte und Bildungspotenziale miteinander zu verzahnen. Damit sind nicht nur inhaltliche und thematische Verbindungen (z.B. zum Unterricht) gemeint, sondern z.B. auch die Chance, die im Rahmen der Angebote entstandenen Motivations- effekte oder die z.T. aufgebrochenen Sozialstrukturen und Verhaltensmuster (z.B. im Klassenverband) aufzugreifen.

Systematische Auswahl von professionellen Bildungsanbietern unter Beteiligung der Kinder und Jugendlichen

Ganztagschulen wählen ihre außerschulischen Kooperationspartner nicht unbedingt unter qualitativen Gesichtspunkten, sondern vor allem aus pragmatischen Gründen (z.B. räumlich nah gelegen oder kostengünstig) sowie aus einem gelegenhets- oder personenbezogenen Anlass aus. Die Kinder und Jugendlichen sind zudem selten am Auswahlprozess beteiligt. Dieses Vorgehen birgt unterschiedliche Risiken. Allem voran besteht die Gefahr, dass die Kooperationsangebote die tatsächlichen Interessen der Schüler/-innen verfehlen und einer gewissen Beliebigkeit unterstehen. Aus diesem Grund wird dafür plädiert, dass die Kooperation von außerschulischen Bildungsanbietern und Ganztagschulen systematisch und idealerweise in kommunal bzw. sozialräumlich abgestimmter Form erfolgen sollte (Aufbau kommunaler Kooperationsnetzwerke und Unterstützungsstrukturen). Dabei müssen vor allem die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen partizipativ hergeleitet und die Kinder und Jugendlichen selbst am Entscheidungsprozess beteiligt werden. Auch wären dringliche Empfehlungen seitens der Landesregierung nötig, dass Ganztagschulen vor allem mit professionellen Bildungsanbietern kooperieren sollten. Dies muss sich entsprechend auch in höheren Landeszuschüssen bzw. Sockelfinanzierungen niederschlagen. Dies wäre nicht nur politisch eine größere Wertschätzung von qualifizierten Bildungspartnern von Schule, sondern würde auch zu verstärkten Kooperationsstrukturen beitragen.

9.5 Schulische Integration neu Zugewanderter

Grundsätzlich ist die Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem kein neues Thema, denn Migration ist, wenn auch in Phasen mit unterschiedlicher Intensität, ein stetiger Prozess. Dennoch entfachte die ab 2014 deutlich gestiegene Zahl an

Zugewanderten nach Deutschland die fachlichen Debatten zur schulischen Integration erneut. Im Fokus steht hierbei insbesondere die spezifische Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, die erstmals eine Bildungsinstitution in Deutschland besuchen und in der Regel nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um uneingeschränkt am Regelunterricht teilnehmen zu können. In den Fachdebatten hat sich für diese Gruppe der Begriff „neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ etabliert. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass sich die Ausgangs- und Lebenslagen dieser Kinder und Jugendlichen, beispielsweise aufgrund von unterschiedlichen Zuwanderungsgründen, unterschiedlichen Herkunftsländern, sozialökonomischen Bedingungen der Herkunftsfamilien etc., erheblich unterscheiden. Aufgrund von unterschiedlicher schulischer Vorbildung bzw. Bildungsbiografien in den Herkunftsländern und auch wahrnehmbarer Unterschiede hinsichtlich der Bildungsaspiration, ist die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. Mit Blick auf eine schulische (Integrations-)Förderung ist somit die individuelle Lebenssituation und -lage der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu beachten.

Ganztagsschulen befördern die soziale und schulische Integration neu Zugewandeter, Voraussetzung ist aber eine adäquate Ressourcenausstattung und eine breite Verteilung der daraus entstehenden Belastungen

Aus einer pädagogischen Perspektive gibt es die fachlich begründete Annahme, dass eine Integration in bestehende Regelklassen mit zusätzlichem Sprachunterricht (DaZ) und gemeinsamer Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten der Ganztagschulen die Lernerfolge der neu Zugewanderten und das soziale Miteinander der unterschiedlichen Schülergruppen befördert. Tatsächlich zeigen die Erhebungen der BiGa NRW, dass es vielen Ganztagschulen gelingt, das Modell der Einzelintegration umzusetzen. Gleichzeitig berichten Lehr- und Fachkräfte aus dem Feld über eine integrationsförderliche Wirkung außerschulischer Angebote. Daneben ist aber insbesondere in der Sekundarstufe I der Anteil an Ganztagschulen hoch, die Willkommens- oder Internationale Klassen eingerichtet haben. Die qualitativen und quantitativen Daten der BiGa NRW zeigen, dass in diesen Klassen z.T. hochmotivierte und persönlich engagierte Lehr- und Fachkräfte tätig sind, die gemeinsam mit Schulleitungen und mit Unterstützung der Kommunen und des Landes vielversprechende Integrationskonzepte entwickelt haben. Die vorliegenden quantitativen Daten zeigen aber auch, dass die Integrationsaufgaben innerhalb der Schulen vielfach nicht durch alle innerschulischen Akteure bzw. Akteurinnen getragen werden. Darum wird die Belastung bei den involvierten Lehr- und Fachkräften häufig als hoch eingeschätzt. Die schulische und soziale Integration neu zugewandeter Kinder und Jugendlicher muss auf einer breiten personellen Basis aufgebaut werden. Notwendig ist hierbei eine adäquate Ressourcenausstattung und entsprechend qualifiziertes Personal, aber auch die Entwicklung einer migrationssensiblen Haltung, die durch möglichst viele Lehr- und Fachkräfte an den Ganztagschulen mitgetragen wird.

Integration und Spracherwerb sind langfristige Aufgaben, die in einer inklusiven Schule als individuelle Förderung betrachtet werden sollten

Die intensive sprachliche Förderung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ist, bedingt durch begrenzte Finanzmittel in den Ganztagschulen, häufig auf zwei Jahre beschränkt (spätestens nach zwei Jahren soll der Übergang ins Regelsystem vollzogen sein). Erschwerend kommt hinzu, dass es vielen (Ganztags-)Schulen nicht gelingt, zeitnah geeignetes Personal zu akquirieren, das über hinreichende Kenntnisse in der Sprachförderung (DaZ) verfügt. Erfahrungen im Feld zeigen aber deutlich, dass nur eine erste sprachliche Förderung, im Sinne einer Befähigung am Regelunterricht teilzunehmen, nicht ausreicht. Insbesondere Kindern und Jugendlichen, die als Seiteneinsteiger/-innen von Schulen der Sekundarstufe I aufgenommen werden, kann in den zwei Jahren zusätzlicher Sprachförderung häufig nur eine Alltagssprache vermittelt werden, unter Umständen aber nicht die Bildungssprache. Hierzu bedarf es einer zusätzlichen und längerfristig angelegten Sprachförderung auch in den Regelklassen. Darüber hinaus sollten neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nicht ausschließlich auf ihren Mangel an Deutschkenntnissen reduziert werden, sondern, wie andere Schüler/-innen an den Ganztagschulen auch, in ihrer gesamten Persönlichkeit wahrgenommen werden.

Mit Blick auf die enormen Anpassungsleistungen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollten die zeitlichen Potenziale des Ganztags stärker genutzt werden

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche müssen sich in einem relativ kurzen Zeitraum in einem neuen Bildungssystem und einem neuen gesellschaftlichen Umfeld zurechtfinden und gleichzeitig, neben fachlichen Inhalten, ein z.T. völlig fremdes Sprachsystem erlernen. Sie stehen unter einem enormen Anpassungs- und Lerndruck. Um diesen Druck zu verringern, sollten die Potenziale des Ganztags in der Praxis vor Ort stärker berücksichtigt werden. Insbesondere die zeitlichen und strukturellen Möglichkeiten der Ganztagschulen sollten effektiver genutzt werden: Beispielsweise könnte die Sprachförderung von einer Rhythmisierung der Ganztagsangebote profitieren, indem innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens Unterrichts-, Lern- und Freizeitphasen im Wechsel stattfinden. Um darüber hinaus auch die soziale oder gesellschaftliche Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu befördern, sollten Ganztagschulen die Potenziale nutzen, die sich durch eine intensivierte Kooperation mit der offenen, verbandlichen und kulturellen Jugendarbeit sowie diverser Initiativen der Jugendsozialarbeit ergeben.

Bildungsbiografien entsprechend den Potenzialen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ermöglichen

Mit Blick auf die kommunale Praxis der Schulzuweisung, aber zukünftig auch mit Blick auf anstehende Schulwechsel aus den Internationalen Klassen innerhalb der Sekundarstufe I, sollte auf kommunaler Ebene ein System entwickelt werden, das dazu beiträgt, die Konzentration schwieriger Konstellationen in einzelnen Stadtteilen oder an einzelnen Schulen zu vermeiden. Die Zuweisungspraxis und die Zusammensetzung

der Schülerschaft an den Schulen bzw. in den Klassen sollten so gestaltet werden, dass sie den Bildungs- und Entwicklungspotenzialen der Kinder und Jugendlichen entsprechen und das wechselseitige Lernen und ein Miteinander von Schüler(inne)n mit und ohne Fluchterfahrung ermöglichen.

9.6 Ganztagschule und Familie

Die Familie ist nach wie vor eine der zentralen Sozialisationsinstanzen für die Kinder und Jugendlichen und sollte daher auch in die Schule einbezogen werden. Bisher ist die Elternarbeit in Ganztagschulen wenig auf die Stärkung und Unterstützung von Familien ausgerichtet, sondern eher auf das Geschehen in der Schule, z.B. die Mitarbeit auf Schulfesten (vgl. Sacher 2012). Daher ist im Projektjahr 2017/18 dem Bereich Familien und Ganztagschule ein eigenes Schwerpunktkapitel gewidmet worden, um zu zeigen, welche Potenziale Ganztagschulen zur Stärkung und Unterstützung von Familien aufweisen können.

Unterstützungsmöglichkeiten für Familien an Ganztagschulen

Anhand der quantitativen Ergebnisse der BiGa NRW wird ersichtlich, dass die Angebote für Eltern bisher größtenteils auf schulische Angelegenheiten der Kinder abzielen, wie Elternabende und Sprechstunden der Lehrkräfte. Die Kommunikation der Angebote für Eltern verläuft hauptsächlich über Elternbriefe und Elternabende. Bei familiären Problemen ist die Schule hingegen kein primärer Ansprechpartner für Eltern, obwohl auch in mehr als der Hälfte der Ganztagschulen in der Primarstufe und in 87% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I z.B. durch Schulsozialarbeiter/-innen entsprechende Ansprechpartner/-innen gegeben wären. Wie gewinnbringend Schulsozialarbeiter/-innen an den Ganztagschulen sein können, zeigen die Ergebnisse der Interviews (vgl. Kap. 7). Wenn an jeder Schule mindestens ein/-e Schulsozialarbeiter/-in tätig ist, könnte die Basis für Familienbildung und -beratung in der Schule geschaffen sein, sofern die Schulsozialarbeiter/-innen Familienbildung als ihr Aufgabenfeld ansehen. In zukünftigen Forschungsarbeiten müssten Gelingensbedingungen von Familienarbeit und -beratung an Ganztagschulen identifiziert werden, um den Akteur(inn)en in Ganztagschulen Hinweise geben zu können, wie sie nicht nur mit den Schüler(inne)n, sondern der gesamten Familie zusammenarbeiten können. Die Ergebnisse der BiGa NRW haben dabei beispielsweise gezeigt, dass Erziehungskurse oder auch Elterncafés eine sinnvolle Maßnahme sein können.

Erzieherische Förderung

Die Anzahl der attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfe emotionale und soziale Entwicklung (ESE) ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Ungleich größer ist die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die unterhalb dieser Schwelle liegen, aber aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte dennoch einen erzieherischen Förderbedarf haben. Neben den Kindern und Jugendlichen, die durch Rückzug und soziale Desintegration auffallen, sind es häufig Schüler/-innen

mit einem als störend empfundenen (Sozial-)Verhalten, das durch die Lehr- und Fachkräfte als belastend und herausfordernd wahrgenommen wird. Im Rahmen der qualitativen Teilstudie zur erzieherischen Förderung in der Ganztagschule wurden die Potenziale der Ganztagschulen betrachtet, gemeinsam mit Kooperationspartnern der Kinder und Jugendhilfe sowie den Eltern die sozialen Kompetenzen durch niederschwellige erzieherische Förderung zu stärken. Auf einer Handlungsebene stand somit die Frage im Fokus, wie Lehr- und Fachkräfte dem wahrgenommenen erzieherischen Förderbedarf der Schüler/-innen begegnen und entsprechend pädagogisch intervenieren.

Kooperation in multiprofessionellen Teams wird präferiert, aber Lehrkräfte sehen ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung von curricularen Bildungsinhalten

Neben gruppenbezogenen Ansätzen zur Stärkung der Sozialkompetenzen in den Ganztagsangeboten werden in den Ganztagschulen im Sample Lösungsansätze für einzel-fallbezogene Problemlagen in der Regel im Rahmen inner-schulischer Kooperationen entwickelt. Zumeist kooperieren Lehrkräfte mit Schulsozialarbeiter(inne)n oder sozialpädagogischen Fachkräften aus dem Ganztags. Als wichtigstes Element wird dabei eine auf Dauer angelegte und kontinuierliche Beziehungspflege zu den betroffenen Kindern bzw. Jugendlichen und deren Eltern angesehen. Insbesondere Lehrkräfte, die häufig und in zunehmendem Maße mit Kindern und Jugendlichen mit einem erzieherischen Förderbedarf arbeiten, sehen in der verstärkten Wahrnehmung von primär familiären Erziehungsaufgaben ihre Rolle als Lehrkraft und ihre Stellung im Gefüge des Schulsystems gefährdet. Entlastung könnten hier (stundenweise) Doppelbesetzungen, bestehend aus einer Lehrkraft und weiteren pädagogischen Fachkräften, bringen. Jedoch steht vielen Schulen nicht ausreichend pädagogisches Personal zur Verfügung. Hier gilt es, Ganztagschulen ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu stellen, sei es durch die Kommune oder das Land, damit die Potenziale multiprofessioneller Teams in den Klassen tatsächlich genutzt werden können. Allerdings bedeutet dies nicht, dass das System Schule erzieherische Problemlagen externalisieren kann. Das heißt, Lehr- und Fachkräfte müssen eine entsprechende Haltung entwickeln und sich als primäre Bezugspersonen in der Institution Schule individuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen annehmen und Probleme nicht an Helfersysteme delegieren. Dazu müssen sie einerseits durch eine adäquate Ressourcenausstattung und durch die Unterstützung kommunaler Netzwerke in die Lage versetzt werden, andererseits wäre zu prüfen, wie eine konzeptgeleitete Schulentwicklung dazu beitragen könnte, die Belastungen der einzelnen Lehrkraft zu verringern.

Systematische und auf Dauer angelegte Einbindung von kommunalen Jugendhilfestrukturen eher selten

Die Kooperation mit kommunalen Jugendhilfestrukturen ist im Sample eher punktuell gegeben und zumeist über Einzelpersonen, häufig Schulsozialarbeiter/-innen und/oder weitere pädagogische Fachkräfte, vermittelt. Über eine systematische und auf Dauer angelegte Kooperation, einschließlich einer Nutzung von Jugendhilferessourcen für

die erzieherische Förderung, konnte im Sample nur eine Ganztagschule berichten. Gerade vor dem Hintergrund, dass erzieherische Problemlagen im Kontext der Schule als Belastung empfunden werden und häufig ein Mangel an geeigneten Ressourcen beklagt wird, sollten Ganztagschulen die Kooperation mit Kommunen suchen und mit Blick auf die Bedarfslagen von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern geeignete Modelle entwickeln, die auf eine Stärkung erzieherischer Förderung in der Ganztagschule abzielen.

Eltern wenden sich bei erzieherischen Fragen zuerst an ihr soziales Umfeld, sind aber mit der pädagogischen Unterstützung durch Lehr- und Fachkräfte tendenziell zufrieden

Die Erwartungen und Perspektiven der Eltern mit Blick auf das Thema erzieherische Förderung sind ambivalent: Zum einen bewerten Eltern schulstufenübergreifend das Thema erzieherische Förderung als ein wichtiges Thema für die Ganztagschulen. Es besteht eine hohe Erwartung, dass Lehr- und Fachkräfte bei Auffälligkeiten der Kinder erzieherisch eingreifen und gemeinsam mit Eltern Lösungsansätze entwickeln. Zum anderen wenden sich Eltern bei erzieherischen Fragen und Problemen primär an ihr eigenes soziales Umfeld. Die Lehr- und Fachkräfte rangieren dabei im Mittelfeld. Sofern Eltern sich Rat und Hilfe bei Lehr- und Fachkräften suchen, ist die Zufriedenheit mit der pädagogischen Unterstützung hoch. Lehr- und Fachkräfte werden hierbei als verlässliche Partner betrachtet. Dennoch wird seitens der Eltern für das Feld „Angebote und Projekte für Schüler/-innen mit erzieherischem Förderbedarf“ ein deutlicher Verbesserungsbedarf gesehen. Der Befund, dass sich Eltern bei erzieherischen Problemen tendenziell eher nachrangig an professionelle Unterstützungssysteme bzw. an Akteure aus den Ganztagschulen wenden, kann als Hinweis gedeutet werden, dass es in Ganztagschulen durchaus noch Entwicklungspotenzial zur Stärkung und Unterstützung von Familien gibt. Hierbei ist insbesondere die dauerhafte Einbindung und Partizipation von Eltern in den Blick zu nehmen.

Familienzentren an offenen Ganztagsgrundschulen

Die Idee der Familienzentren wurde in NRW bereits erfolgreich im Bereich der Kindertagesstätten umgesetzt. Sie haben zum Ziel „[...] über das Angebot an Bildung, Erziehung und Betreuung hinaus ein niederschwelliges Angebot zur Förderung und Unterstützung von Kindern und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und mit unterschiedlichen Bedürfnissen [bereitzustellen; Anm. d. Verf.]“ (vgl. Stöbe-Blossey 2009: 21). Zurzeit finden bereits in verschiedenen Städten in Nordrhein-Westfalen Projekte zur Etablierung von Familienzentren in Ganztagschulen im Primarbereich statt. Laut den Interviews mit Projektschulen im Rahmen der BiGa NRW repräsentieren Familienzentren einen lohnenswerten Ansatz zur Unterstützung und Stärkung von Familien (vgl. Kap. 7). Damit die Familien über den Kita-Besuch hinaus familiäre Unterstützungsstrukturen in direkter Umgebung erfahren können, wäre demnach zu überlegen, diesen Ansatz wie bei den Kindertagesstätten flächendeckend auszubauen. Eine Übertragung in den Bereich der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I wäre ebenfalls denkbar.

9.7 Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen

Individualisiertes Lernen in Lernzeiten der Sekundarstufe I

Das Erreichen zentraler Ziele von Ganztagschulen, wie individuelle Förderung und selbstständiges Lernen, kann durch Lernzeiten in besonderer Weise unterstützt werden (vgl. MSW NRW 2010, Abschnitte 2.1/3.1). Dementsprechend sind Lernzeiten an fast allen Ganztagschulen etabliert (vgl. Kap. 2.7.2). Zum hohen Verbreitungsgrad dürfte zusätzlich beitragen, dass Ganztagschulen in der Sekundarstufe I laut Erlass gefordert sind, Hausaufgaben weitgehend durch in den Schultag integrierte Lernzeiten zu ersetzen (MSW NRW 2015, Abschnitt 4.2).

Für die Gestaltung von Lernzeiten gibt es keine Vorgaben, daher finden sich in der Praxis sehr unterschiedliche Formen der Umsetzung. Um herauszufinden, inwieweit einige der mit Lernzeiten angestrebten Ziele erreicht werden und welche Bedingungen dabei eine Rolle spielen, wurde im Rahmen der BiGa NRW eine qualitative Studie an zwei Sekundar- und vier Gesamtschulen mit Schwerpunkt in den Jahrgangsstufen 7 und 8 durchgeführt. Zusätzlich wurden die BiGa NRW-Fragebogenerhebung in der Sekundarstufe I ausgewertet. Die Ergebnisse liefern Hinweise, wie Lernzeiten gestaltet werden (können), um ein individualisiertes Lernen der Schüler/-innen zu ermöglichen und zu unterstützen.

Es zeigt sich, dass der zeitliche Umfang der Lernzeiten von der Jahrgangsstufe 5 bis zur Jahrgangsstufe 9 tendenziell rückläufig ist, was sowohl von den interviewten Lehrkräften als auch von den Schüler(inne)n bedauert wird. Möglicherweise werden in den Jahrgangsstufen 5 und 6 viele Lehrerstunden aus dem Ganztagszuschlag eingesetzt, um in der Orientierungsstufe eine gute Basis für den Schulerfolg der Schüler/-innen zu legen.

Selbstständiges Lernen

Längere wöchentliche Lernzeiten eröffnen zudem Räume für selbstständigere (Lern-)Aktivitäten. Jenseits von Entscheidungen über Reihenfolge, Tempo und Vorgehensweise beim Arbeiten oder Lernen sind dem selbstständigen Lernen oft noch enge Grenzen gesetzt: An den qualitativ untersuchten Schulen sind E- und G-Kurs-Aufgaben in der Regel fest zugeordnet, zusätzliche weitere Wahlmöglichkeiten (z.B. nach Interessen und Aufgabenarten) gibt es an den Schulen in sehr unterschiedlichem und oft geringerem Maße. Arbeits- und Sozialformen, bei denen die Planung und Dokumentation des Arbeitsprozesses sowie die Kontrolle von Arbeitsergebnissen und Zielen bei den Schüler(inne)n selbst liegen, werden noch nicht sehr häufig praktiziert, insbesondere aufwendigere Varianten wie Stationenlernen oder Projektarbeit sind eher selten. Recht verbreitet sind hingegen Helfer- oder Tutoriensysteme, mit denen sich die Schüler/-innen gegenseitig unterstützen. Aktuell beschäftigen sich einige Schulen mit der Umwandlung von Lernzeiten in Lernbüros und mit der Ausweitung der Nutzung digitaler Medien in Lernzeiten.

Individuelle Förderung

Die Lehr- und Fachkräfte beobachten und unterstützen nach eigenen Angaben in der Regel intensiv die einzelnen Schüler/-innen, die wiederum ein mehrheitlich gutes Verhältnis zu den Begleitpersonen der Lernzeiten bekunden. Verbesserungsmöglichkeiten bestehen besonders in Hinblick auf die Berücksichtigung individueller Lernbedarfe und -ziele der Schüler/-innen, die Förderung von Schüle(inne)n mit Lernschwierigkeiten und die Förderung individueller Stärken und Talente. Auch ein Feedback zum Arbeitsergebnis bzw. zum Lernfortschritt und eine Beratung der Schüler/-innen hinsichtlich ihrer Lernentwicklung erfolgen an vielen Schulen in den Lernzeiten noch recht sporadisch.

Erfolgsfaktoren

Für Schüler/-innen ist die Zielerreichung in Lernzeiten vor allem mit positiv und unterstützend wahrgenommenen Begleitpersonen verknüpft. Daneben erweist es sich als vorteilhaft, wenn sie konzentriert arbeiten können und genügend Zeit für die Aufgabenbearbeitung haben. Ein erheblicher Anteil der Schüler/-innen schätzt diese Bedingungen jedoch nicht als optimal ein.

Die Lehr-/Fachkräfte sind hinsichtlich der Zielerreichung kritischer als die Schüler/-innen und nehmen überwiegend viel Handlungsbedarf im Bereich Lernzeiten wahr. Tendenziell günstigere Einschätzungen werden von Lehrkräften vorgenommen, die unter besseren Rahmenbedingungen arbeiten (zusätzliche Räumlichkeiten, kleine Gruppen, Doppel-/Mehrfachbesetzung) und die Arbeits- und Sozialformen praktizieren, die individueller auf die Schüler/-innen abgestimmt werden und bei denen die Schüler/-innen stärker selbst reguliert und kooperativ agieren.

Eine Antwort auf den wahrgenommenen Handlungsbedarf könnte eine verstärkte Kooperation der Lehr-/Fachkräfte sein, da nicht zuletzt die gemeinsame Weiterentwicklung der Lernzeiten, die Weitergabe von Materialien und der Austausch über die Schüler/-innen an den Ganztagschulen vielerorts ausbaufähig ist. Insbesondere die Orientierung an einem gemeinsamen Konzept bei der Gestaltung der Lernzeiten scheint bedeutsam, denn letztlich sollte es darum gehen, die angestrebten Ziele von Lernzeiten gemeinsam in der Schule zu reflektieren, sich über das nötige Ausmaß an Gleichförmigkeit zu verständigen (z.B. bezüglich Phasierung, Sozialformen, Helfersysteme, Einsatz des Lernplaners, Ausmaß an Kontrolle, Unterstützungsformen), gemeinsame Regelungen und Gestaltungsformen zu vereinbaren und regelmäßig neue Ideen und Bedarfe zu besprechen, um die Lernzeiten so kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Die statistischen Analysen bestätigen dies: Je eher sich Lehr- und Fachkräfte bei der Gestaltung der Lernzeiten an einem gemeinsamen Konzept orientieren, umso mehr kommt es zu einem Austausch über und einer (Weiter-)Entwicklung

von Lernzeiten und Materialien, zu einem Austausch über die Schüler/-innen sowie zu gegenseitiger Hilfestellung und Unterstützung unter den Lehrkräften. Daneben erhalten Schüler/-innen dann mehr Feedback, sie werden intensiver individuell gefördert und die angestrebten Ziele werden eher erreicht. Somit ist die gemeinsame Erarbeitung eines schulinternen Konzepts eine bedeutsame Gelingensbedingung für eine gezielte Weiterentwicklung der Lernzeiten.

Zum Abschluss des sechsten Bildungsberichtes Ganztagschule NRW lässt sich festhalten, dass auch nach nunmehr 15 Jahren Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen die Entwicklungsprozesse innerhalb dieses Arbeitsfeldes längst nicht abgeschlossen sind. Wenngleich der quantitative Ausbau der Ganztagschulplätze derzeit weniger Raum einnimmt und erst wieder zum geplanten Inkrafttreten des Rechtsanspruches im Jahr 2025 angekurbelt werden dürfte, zeigt sich gleichzeitig, dass die Akteure der Ganztagschulen insbesondere mit Aspekten der Qualitätsentwicklung beschäftigt sind. Dies betrifft nicht nur die Gestaltung von innerschulischen Prozessen durch Lehr- und Fachkräfte, sondern auch die Zusammenarbeit auf Ebene von Kommunen, Trägern und außerschulischen Kooperationspartnern. Dafür ist, so lässt es sich aus den Ergebnissen der BiGa NRW ableiten, auf allen beteiligten Seiten nicht nur eine gegenseitige Erwartungs- und Rollenklärung erforderlich, sondern es bedarf auch nach wie vor einer adäquaten Unterstützung seitens der Kommunen und des Landes. Für die Weiterentwicklung der Ganztagschullandschaft bedarf es auch zukünftig der kontinuierlichen Bereitstellung von Steuerungswissen und – insbesondere mit Blick auf den bevorstehenden Rechtsanspruch – auch der Dokumentation von Entwicklungsbedarfen.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund

Dortmund, Münster und Soest, Dezember 2018

- ➔ Weitere Informationen und tabellarische Darstellungen zu den im Bericht aufgeführten Ergebnissen aus dem Projekt „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW – Empirische Dauerbeobachtung“ finden Sie auf www.bildungsbericht-ganztag.de.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2017): Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen? Eine Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). In: <https://www.vbe.de/service/expertise-ese-kinder/?L=0> (Zugriff: 20.09.2018).
- Alt, C./Gesell, D./Hubert, S./Hüsken, K./Kuhnke, R./Lippert, K. (2017): DJI-Kinderbetreuungsreport 2017. Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München.
- Altermann, A./Börner, N./Lange, M./Menke, S./Steinhauer, R./Tabel, A. (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund.
- Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Gute OGS darf keine Glückssache sein. In: <https://www.freie-wohlfahrtspflege-nrw.de/initiativen/ogs-kampagne/einfuehrung/> (Zugriff: 26.07.2018).
- Arnoldt, B./Steiner, C. (2013): Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In: Geisen, T./Yildiz, E./Studer, T. (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden, S. 105-124.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Bauer, T. K./Schu, C. (2017): Integration von Flüchtlingen in Bildung und Arbeit zahlt sich als langfristige Investition aus. Ergebnisse aus dem achten Jahresgutachten des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung, Heft 2, S. 100-107.
- Baumann, M./Oltrop, A. (2017): „Systemsprenger“ zu Zeiten der Inklusion? Intensivpädagogische Impulse für die schulische Erziehungshilfe. In: Ev. Jugendhilfe, Heft 3, S. 134-138.
- Becker-Mrotzek, M./Bulut, N./ von Dewitz, N./ Roth, H.-J. (2017): Sprachliche Bildung unter Bedingungen der Neuzuwanderung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung, Heft 2, S. 108-120.
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. In: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf (Zugriff: 08.08.2018).
- bkj – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2015): „Kulturelle Bildung ist Koproduktion“. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung wirksam entfalten. Positionspapier des BKJ-Fachausschusses „Kultur macht Schule“. Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Börner, N./Conraths, A./Gerken, U./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund.
- Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagschule NRW. 2011. Dortmund.
- Börner, N./Gerken, U./Stötzel, J./Tabel, A. (2013): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013. Dortmund.
- Börner, N./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund.
- Boßhammer, H./Schröder, B./Engling, B. (2017): Jugendhilfe und Schule 2030 – Weiterentwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in der Ganztagschule und am Beispiel von Familienzentren an Grundschulen. In: Institut für soziale Arbeit (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2017. Schwerpunkt: Das Kind im Mittelpunkt. Münster, S. 147-168.
- DESTATIS (2018): Pressemitteilung Nr. 089 vom 13.03.2018. In: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/03/PD18_089_211.html;jsessionid=66DB1881F93C66F39252D5B793E65055. InternetLive1 (Zugriff: 06.10.2018).
- Deutscher Städte- und Gemeindebund (2017): Ausbau statt Rechtsanspruch. In: <https://www.dstgb.de/dstgb/Homepage/Aktuelles/2017/Ausbau%20statt%20Rechtsanspruch/> (Zugriff: 12.04.2018).
- Freie Wohlfahrtspflege NRW (2016): Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen zur Finanzierung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS). In: https://www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de/fileadmin/user_data/Positionspapier_2016_2017/Position_Finanzierung_OGS_im_Primarbereich_2017.pdf (Zugriff: 16.07.2018).
- Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster.

- Haenisch, H. (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschule und -gymnasien. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster.
- Haenisch, H. (2014): Gebundene Ganztagschule in der Entwicklung. Eine qualitative Studie zu Veränderungsprozessen in gebundenen Ganztagsrealschule und -gymnasien in den Jahrgangsstufen 5 bis 8. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 28. Münster.
- Holtappels, H. G. (2003): Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, S. 164-187.
- Holtappels, H. G./Rollett, W. (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen: Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Stecher, L./Allemann-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 18-40.
- Kansy, U. (2018). Familienzentren an Grundschulen: „Es geht darum, Schule und Eltern zusammenzubringen, im Sinne der Kinder.“ Interview mit Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer der Wübben Stiftung. In: <https://www.kommunale-praeventionsketten.de/praxis/aktuelles/detail/artikel/familienzentren-an-grundschulen-es-geht-darum-schule-und-eltern-zusammenzubringen-im-sinne-der-k/> (Zugriff: 23.08.2018).
- Kielblock, S./Stecher, L./Gaiser, J. M. (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 797-811.
- Koalitionsvertrag (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode, 14.03.2018. Berlin.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-integration.pdf (Zugriff: 13.02.2016).
- LAG FW NRW – Freie Wohlfahrtspflege NRW (2017): Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen zur Finanzierung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS). Stand 01.02.2017.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2018): Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 4 der Fraktion der SPD. Kita- und OGS-Gebühren sowie weitere finanzielle Belastungen der Familien in NRW. Drucksache 17/3201. In: <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumen-tenarchiv/Dokument/MMD17-3201.pdf> (Zugriff: 30.07.2018).
- Lange, M./Wehmeyer, K. (2014): Jugendarbeit im Takt einer beschleunigten Gesellschaft. Veränderte Bedingungen des Heranwachens als Herausforderung. Weinheim und Basel.
- Lange, V. (2016): Flucht und Schule – Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der Veranstaltung des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Flucht und Schule“ am 09. März 2016 in Berlin. In: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12475.pdf> (Zugriff: 13.02.2017).
- Maykus, S. (2017): Ganztagschule des Jugendalters – eine jugendpädagogische Perspektive. Positionen des 15. Kinder- und Jugendberichtes als Angebot zum Weiterdenken. In: Deutsche Jugend, Heft 7/8, S. 316-323.
- Menke, S. (2017): Individualisiertes Lernen in Lernzeiten der Sekundarstufe I. Ergebnisse der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW. In: Schule NRW, Heft 7/8, S. 18-21.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2017/2018. Statistische Übersicht 399. 1. Auflage. Düsseldorf. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2017.pdf (Zugriff: 15.11.2018).
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018b): Offene Ganztagschule im Primarbereich sowie Geld oder Stelle – Sekundarstufe I – Zuwendungen/Ganztagsangebote a) Teilnahmeregelungen für die offene Ganztagschule im Primarbereich b) Anpassung der Fördersätze an die Beschlüsse des Landtags über den Haushalt 2018. RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung v. 16.02.2018. zu BASS 11-02/12-63. Düsseldorf. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztag/OGS.pdf> (Zugriff: 15.11.2018).
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018c): RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 16.02.2018. BASS 11-02/12-63. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztag/OGS.pdf> (Zugriff: 26.07.2018).
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018d): Statistik Telegramm 2017/18. Schulleckdaten 2017/18. Zeitreihen 2008/09 bis 2017/18. Statistische Übersicht Nr. 397. 1. Auflage. Düsseldorf. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2017.pdf> (Zugriff: 16.11.2018).

- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018e): Presseinformation 47/1/2018: Ministerin Gebauer: Nordrhein-Westfalen würde Rechtsanspruch auf Ganzttag in der Grundschule unter Beteiligung des Bundes ermöglichen. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018_17_LegPer/PM20180129_PISA_Sonderauswertung/pm_29_01_2018_PISA_Sonderauswertung.pdf (Zugriff: 28.05.2018).
- MSJK NRW – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (2003): Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganzttagsschulen im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12.02.2003. BASS 11- 02 Nr. 19 (Stand: 25.01.2017). Düsseldorf. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganzttag/Primarbereich/11-02_Nr_19.pdf (Zugriff: 15.11.2018).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. In: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganzttag/Kontext/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf> (Zugriff: 09.03.2018).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Unterrichtsbeginn, Verteilung der Wochenstunden, Fünf-Tage-Woche, Klassenarbeiten und Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen. RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 05.05.2015. BASS 12 – 63 Nr. 3. Düsseldorf. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-63Nr3-Hausaufgaben_Fuenf-Tage-Woche_Klassenarbeiten_Hausaufgaben.pdf (Zugriff: 09.03.2018).
- Mühlmann, T./Pothmann, J. (2017): Die Kooperation von Jugendarbeit und Schule auf dem empirischen Prüfstand – neue Befunde. In: *Kom^{Dat} Jugendhilfe*, Heft 2, S. 15-22.
- Münder, J. (2017): Bedarfsdeckende Förderung und Betreuung für Grundschulkindern durch Schaffung eines Rechtsanspruchs. Berlin.
- Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E. (2016): Ungleiche Partner. In: *DJI Impulse*, Heft 2, S. 28-30.
- Rabenstein, K./Podubrin, E. (2015): Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Lernkulturen. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden.
- Rat für kulturelle Bildung e.V. (2017): *Kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebots*. Essen.
- Sacher, W. (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden, S. 232-243.
- Schäfer, K. (2009): Das Projekt „Familienzentrum in Nordrhein-Westfalen“ aus Landessicht. In: Heuchel, I./Lindner, E./Sprenger, K. (Hrsg.): *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Beispiele innovativer Praxis*. Münster, S. 13-20.
- Schmidt, S. C. (2016), Integrationshelfer in der OGS. In: https://www.ganzttag-nrw.de/fileadmin/user_upload/Integrationshelfer_in_der_OGS-geaendertSeptember2016SCS-final.pdf (Zugriff: 15.10.2018).
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2014): Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderung an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag, M./Voges, F.: *Inklusion auf Raten: Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster, S. 60-79.
- Segin, S. (2017): Es geht um die Kinder in der OGS. In: <https://www.caritas-nrw.de/nachrichten/2017/es-geht-um-die-kinder-in-der-ogs> (Zugriff: 18.07.2018).
- Seukwa, L. H. (2014): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht. In: Gag, M./Voges, F. (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster, S. 49-59.
- Sieg, K. (2018): Wachsender Fachkräftebedarf und Personalentwicklung – Herausforderungen und erste Schlussfolgerungen. In: *Forum Jugendhilfe*, Heft 2, S. 4-8.
- SpOGATA – Forschungsgruppe „Sport im Offenen Ganzttag“ (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Evaluation des BeSS-Angebotes an offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen“ (BeSS-Eva NRW). Essen.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden, S. 12-39.
- StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (Hrsg.) (2010): *Ganzttagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2005–2010*. In: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbrochure_StEG_2010.pdf (Zugriff: 20.08.2016).
- StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (Hrsg.) (2015a): *Ganzttagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen 2012-2015*. In: https://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf (Zugriff: 20.08.2016).

StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2015b): Ganztagschule 2014/15. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main.

StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt am Main.

Stöbe-Blossey (2009). Neue Angebote für Familien – Erfahrungen aus der Pilotphase im Projekt „Familienzentrum NRW“. In: Heuchel, I./Lindner, E./Sprenger, K. (Hrsg.). Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Beispiele innovativer Praxis. Münster, S. 21-35.

Willems, A. S./Becker, D. (2015): Ganztagschulen – Qualitätsmodelle, Potentiale und Herausforderungen für die Schulpraxis. In: Wendt, H./Bos, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster, S. 32-66.

Züchner, I. (2007): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim. S. 333-352.

Züchner, I./Arnold, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklungen, Wirkungen, Qualität. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, S. 267-290.

Züchner, I./Fischer, N. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, S. 349-367.

Züchner, I./Mink, N. (2016): Zu wenig Zeit für Hobbys? In: DJI Impulse, Heft 2, S. 14-17.

Abkürzung	Beschreibung
A	Andere (Schulform)
BiGa NRW	Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW
F	Förderschule
FK	Fachkräfte
G	Grundschule
GE	Gesamtschule
GGS	Gebundene Ganztagschule
GY	Gymnasium
H	Hauptschule
Kita	Kindertagesbetreuung
LFK	Lehr- und Fachkräfte
LK	Lehrkräfte
MW	Mittelwert
OGS	Offene Ganztagschule im Primarbereich
PS	Primarstufe
RS	Realschule
S	Sekundarschule
Sek. I	Sekundarstufe I
SL/GK	Schulleitungen/Ganztagskoordinator(inn)en
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
SuS	Schülerinnen und Schüler
T	Träger



Herausgegeben von:

Gefördert von:



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



IDEEN FÜR MEHR!
ganztagig lernen.

Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA)
Serviceagentur "Ganztagig lernen" Nordrhein-Westfalen
Friesenring 40, 48147 Münster
www.isa-muenster.de, www.ganztag-nrw.de