



Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016

André Altermann, Nicole Börner, Mirja Lange,
Simone Menke, Ramona Steinhauer, Agathe Tabel

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG
GANZTAGSSCHULE NRW
EMPIRISCHE DAUERBEOBACHTUNG



Forschungsverbund
tu+dji
Deutsches Jugendinstitut
Technische Universität Dortmund



Vorwort

Mit diesem fünften Bildungsbericht setzt die Bildungsberichterstattung Ganztage einen Schwerpunkt auf die Ganztagschule als Bildungsinstitution im kommunalen Raum.

Die übergreifende Kooperation von Jugendhilfe und Schule und die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Trägern vor Ort bieten viele Chancen und Möglichkeiten, systematisch ganzheitliche Bildungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen.

Der gemeinsame Blick zweier unterschiedlicher Systeme ermöglicht es uns, auch bei der erzieherischen Förderung oder der Ausgestaltung eines inklusiven Ganztages neue innovative Wege zu gehen.

Seit Beginn des Ausbaus von Ganztagschulen im Jahr 2003 haben wir in Nordrhein-Westfalen in gemeinsamer Verantwortung der Akteure in Schule und Jugendhilfe bereits eine weite Strecke zurückgelegt. Dabei ist auch deutlich geworden, dass für die weitere systematische Zusammenarbeit dieser beiden grundlegenden Bereiche noch stärker als bisher über bestehende Systemgrenzen hinweg gedacht und geplant werden muss.

Darin enthalten sind nicht nur Chancen, sondern auch besondere Anforderungen an Politik und Verwaltung vor Ort. Für diese Berichtsphase haben wir uns daher dafür entschieden, einen Schwerpunkt der Bildungsberichterstattung auf die Zusammenarbeit der Ausschüsse und Ämter in den Kommunen zu legen.

Aus dem vorliegenden Bildungsbericht erfahren wir, dass Kooperationen vor Ort erfolgreich verankert sind, aber auch noch einiges Potenzial zur gemeinsamen Weiterentwicklung besteht. Wir wollen auch weiterhin dazu beitragen, dass sich Schule und Jugendhilfe – orientiert an dem Ziel einer gelingenden Bildungsbiographie der jungen Menschen – im Rahmen der lokalen und regionalen Bildungslandschaften noch besser aufeinander abstimmen. Die vorliegenden Ergebnisse werden uns dabei helfen.

Der fünfte Bildungsbericht zur Ganztagschule in NRW nimmt insbesondere die Jahre 2015/2016 in den Blick. Die Beschulung von neu zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen stellte in diesem Zeitraum für alle Akteure eine große Herausforderung dar. Wir haben uns daher entschieden, auch hier einen ersten Blick auf Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagschulen zu werfen.

Mit dem vorliegenden Bildungsbericht wird damit erstmals ein Themenbereich aufgegriffen, der bisher im bundesweiten Forschungsfeld zur Ganztagschule noch keine Beachtung fand. Auch hier werden uns die Ergebnisse der Bildungsberichterstattung unterstützen, zukunftsweisende Ansätze weiterzuentwickeln und zu begleiten.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre sowie interessante Debatten über die Ergebnisse. Dies verbinden wir mit einem herzlichen Dank an all jene, die an der Entstehung dieses Berichtes mitgewirkt haben.



SYLVIA LÖHRMANN

Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



CHRISTINA KAMPMANN

Ministerin für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen

Impressum

Herausgeber

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

Beteiligte Institute

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

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

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

Autor(inn)en

André Altermann, Nicole Börner, Mirja Lange,
Simone Menke, Ramona Steinhauer, Agathe Tabel

Redaktion

Sandra Fendrich, Nicole Börner, Agathe Tabel

Layout

Mathias Wortmann, IP Next, Osnabrück

Bilder

stock.adobe.com: © Christian Schwier, © highwaystarz, © babimu

Druck

Druckerei Gustav Kleff GmbH & Co KG, Hosbachstraße 2, 442287 Dortmund

ISBN 978-3-9816920-7-5

Verlag

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

Dortmund, November 2016

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	Zielsetzung und Untersuchungsdesign der Förderphase 2015 bis 2018	4
1.2	Bildungsbericht Ganztagschule NRW	4
1.3	Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen	4
1.4	Die 5. Erhebungswelle der BiGa NRW	6
2.	Strukturen und Gestaltungsmerkmale	8
2.1	Ausbau und Teilnahme	8
2.2	(Struktur-)Merkmale der Ganztagsträger im Primarbereich	15
2.3	Personaltabelleau und Beschäftigungsverhältnisse	16
2.4	Finanzielle Ressourcen	18
2.5	Kooperation	24
2.6	Zeitorganisation	26
2.7	Ganztagsangebote	30
3.	Ganztagschule als kommunale Gestaltungsaufgabe	33
3.1	Gestaltung des Ganztags in der Kommune – Zuständigkeiten, Aufgaben und Themen	36
3.2	Kooperation von Schulverwaltungs- und Jugendamt als Fundament der Ganztagsentwicklung – Chancen und Hindernisse	38
3.3	Bedarfsplanung offener Ganztagschulen aus der Perspektive von Schulverwaltungsämtern	41
3.4	Fazit	42
4.	Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule im Bereich erzieherischer Förderung – der Blick auf die Institutionen	44
4.1	Ergebnisse der Jugendamtsbefragung	45
4.2	Ergebnisse der Trägerbefragung	48
4.3	Nutzen der Angebote und Weiterentwicklungsbedarf	53
4.4	Exkurs: Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII in Ganztagschulen – ein explorativer Blick	54
4.5	Resümee	56
5.	Neue Zuwanderung – Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagschulen	57
5.1	Untersuchungsdesign, Methoden, Stichprobe	59
5.2	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	61
5.3	Zusammenfassung und Herausforderungen	64
6.	Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen	67
6.1	Zwischen konkreten und fehlenden Vorstellungen – Partizipationswünsche der Kinder und Jugendlichen	68
6.2	Beteiligung an Unterricht und unterrichtsnahen Angeboten: Geringe inhaltliche Mitgestaltungsmöglichkeiten	69
6.3	Partizipation im außerunterrichtlichen Bereich: Auswahlmöglichkeiten stärker als tatsächliche Beteiligung	71
6.4	Fazit: Mehr Transparenz über die Möglichkeiten und Potenziale von Partizipation in der Ganztagschule schaffen	74
7.	Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen	76
7.1	Längeres gemeinsames Lernen im Ganztags	77
7.2	Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen	78
7.3	Lernen im Ganztags aus Sicht der Schüler/-innen	83
7.4	Information der Eltern zum Lernstand der Schüler/-innen	84
7.5	Zufriedenheit mit der Förderung aus Sicht der Eltern	85
7.6	Ziele und Handlungsbedarfe aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte	85
7.7	Resümee	86
8.	Die Ganztagschule als Arbeitsplatz für Lehr- und Fachkräfte	88
8.1	Das subjektive Wohlbefinden der Beschäftigten – hohe Zufriedenheit trotz zunehmender Belastungen	88
8.2	Strukturbedingungen im Arbeitsalltag – Arbeitsplätze und Rückzugsmöglichkeiten schaffen	91
8.3	Unterstützungsstrukturen im Ganztags – Schwerpunkt auf Formen kollegialer Beratung	94
8.4	Fortbildungsbedarfe	95
8.5	Resümee	96
9.	Resümee und Entwicklungsbedarfe	97
	Literatur	104
	Abkürzungen	108

1. Die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW

1.1 Zielsetzung und Untersuchungsdesign der Förderphase 2015 bis 2018

Im Anschluss an die erste Förderphase (2010 bis 2014) wird die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW) im Rahmen einer 2. Förderphase in dem Zeitraum von 2015 bis 2018 fortgeführt. Die Untersuchungen werden durchgeführt von einem erweiterten wissenschaftlichen Kooperationsverbund, der aus dem Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA), dem Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./TU Dortmund sowie neu der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) besteht. Die BiGa NRW knüpft einerseits an die bisherigen Forschungsarbeiten an und setzt sie fort. Andererseits werden auch weiterhin neue und aktuelle Themenbereiche der Ganztagschulentwicklung in NRW aufgegriffen. Als verbindende Leitlinie stehen die Untersuchungen der BiGa NRW im Förderzeitraum 2015 bis 2018 unter dem Motto „Gemeinsam lernen, gemeinsam aufwachsen“. Dabei stellt die stärkere Fokussierung der Außenperspektive auf Ganztagschulen als Bildungsinstitutionen im kommunalen Raum eine Neuerung dar. In diesem Zusammenhang wird künftig auch die Perspektive der Schulverwaltungsämter einbezogen. Darüber hinaus soll auch die Perspektive der Schüler/-innen regelmäßig und damit umfassender als bisher erhoben werden, um die Hauptadressat(inn)en mit ihren Sichtweisen und Bedürfnissen entsprechend zu berücksichtigen.

Das Forschungsdesign der BiGa NRW setzt sich aus Basis- und Schwerpunktmodulen zusammen. Im Rahmen der Basismodule, die als Replikationselemente angelegt sind, werden standardisierte Befragungen zentraler Akteure von Ganztagschulen im 2-jährigen Erhebungsturnus (2015 und 2017) durchgeführt.

Komplettiert wird die BiGa NRW wie bisher durch Schwerpunktmodule, in denen ausgewählte Fragestellungen vertiefend untersucht werden. Für den Zeitraum 2015 bis 2018 sind folgende 4 Schwerpunktmodule vorgesehen: 1. Bildung im kommunalen Raum, 2. Kinder und Jugendliche mit besonderen erzieherischen Bedarfen im Dreieck von Ganztagschule, Familie und Jugendhilfe, 3. neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in nordrhein-westfälischen Ganztagschulen, 4. Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen.

1.2 Bildungsbericht Ganztagschule NRW

Der Bildungsbericht Ganztagschule NRW erscheint analog zu den Erhebungen ebenfalls im 2-jährigen Rhythmus (2016 und 2018).

Als Neuerung im Bildungsbericht Ganztagschule NRW werden im ersten Teil (vgl. Kap. 2) erstmalig Basisinformationen auf Grundlage von Indikatoren ausgewiesen, die sich aus zentralen Eckdaten zusammensetzen. Ziel ist es, fortan relevante Merkmale der Struktur und Qualität von Ganztagschulen, im Sinne eines fortlaufenden Monitorings, standardisiert und systematisiert abzubilden. Um sowohl den Status Quo als auch Entwicklungen darzustellen, basiert das Indikatorenset auf Daten der aktuellen und vorangegangenen Erhebungswellen sowie ergänzend auf Daten der amtlichen Schulstatistik NRW.

Mit dem vorliegenden 5. Bildungsbericht Ganztagschule NRW dokumentiert der wissenschaftliche Kooperationsverbund die Ergebnisse des Untersuchungszeitraums 2015/16 (vgl. Kap. 1.4).

Alle im vorliegenden Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016 dargestellten Ergebnisse werden ergänzend in einem Tabellenanhang dokumentiert. Dieser und weitere Dokumente stehen auf der Website www.bildungsbericht-ganztage.de zum Download zur Verfügung.

1.3 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen

Im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 sind die Ganztagschulen weiter ausgebaut worden, wobei der Ausbau insbesondere auf die Sekundar- und Gesamtschulen zutrifft. Der Anteil der ganztagsorganisierten Schulen ist zwar in beiden Schulstufen insgesamt gestiegen, diese Entwicklung ist jedoch vor dem Hintergrund der Schließungen von Grundschulen und Hauptschulen einzuordnen. Darüber hinaus stieg durch einen gleichzeitigen Ausbau der Ganztagsplätze auch die Gesamtzahl der Schüler/-innen im offenen, gebundenen und erweiterten Ganztage in NRW weiter an (vgl. ausführlich Kap. 2.1).

Erhöhte Fördersätze für den Ganzttag in NRW

Zum 01.02.2015 und 01.08.2015 erhöhte das Land NRW die Fördersätze (Landeszuschüsse) für die offene Ganztagschule (OGS) jeweils um 1,5%. Zum 01.08.2016 stieg der Fördersatz nochmals um 3%. Fortan ist durch eine Dynamisierung der Fördersätze jeweils zum 01.08. eines jeden Jahres eine 3%ige Erhöhung vorgesehen (vgl. MSJK NRW 2003 – Stand 2016). Auch die Höhe der kommunalen Eigenanteile wurde über 422 Euro pro Kind pro Jahr im Schuljahr 2015/16 auf 435 Euro im Schuljahr 2016/17 erhöht. Zukünftig unterliegen auch diese Eigenanteile einer dynamischen Steigerung von jeweils 3% zum Schuljahresbeginn (vgl. ebd.). Darüber hinaus steigen auch die durch die Kommunen erhobenen Elternbeiträge ab dem 01.08.2016 von maximal 170 auf maximal 180 Euro pro Kind pro Monat an. Eine jährliche Erhöhung der Höchstbeiträge um 3% ist ab dem 01.08.2018 vorgesehen (vgl. MSW NRW 2010 – Stand 2016).

In der Sekundarstufe I erhöht das Land NRW die Fördermittel für die pädagogische Übermittagsbetreuung in Halbtagschulen einmalig zum 01.08.2016 um 3% (vgl. MSW NRW 2008 – Stand 2016). Weitere Informationen zu finanziellen Ressourcen der Ganztagschulen finden sich in Kap. 2.4.

Schulische Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

Zur Unterstützung der schulischen Integration wurden in den Haushaltsjahren 2015 und 2016 6.431 (Stand September 2016) zusätzliche Lehrerstellen für die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zur Verfügung gestellt. Darin enthalten sind 1.200 Integrationsstellen für die Sprachförderung (vgl. MSW NRW 2016c). Für die OGS sind im Haushalt des Landes NRW zusätzlich 21,4 Mio. Euro (Stand September 2016) für Fachkräfte außerschulischer Träger vorgesehen. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 sollen mit diesen Mitteln 17.500 zusätzliche Ganztagsplätze für neu zugewanderte Kinder bereitgestellt werden (vgl. auch Kap. 5). Im Erlass „1. Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ sowie „2. Herkunftssprachlicher Unterricht“ (MSW NRW 2016b) formuliert das MSW NRW zentrale Grundlagen der Integrationsförderung und betont, dass die Integration von neu zugewanderten Schüler(inne)n eine gemeinsame Aufgabe der gesamten Schule unter Einbezug der außerschulischen Partner ist. Vorrangigstes Ziel ist hierbei die Förderung der deutschen Sprache in allen Fächern und soweit wie möglich auch in außerunterrichtlichen Angeboten.

Qualitätsdiskurs Ganztagschule

Mit seinem Rundschreiben vom 23.03.2016 an alle Jugendämter Nordrhein-Westfalens konkretisiert das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS 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. MFKJKS NRW 2016). Das

DIE GANZTAGSSCHULE IN NRW IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

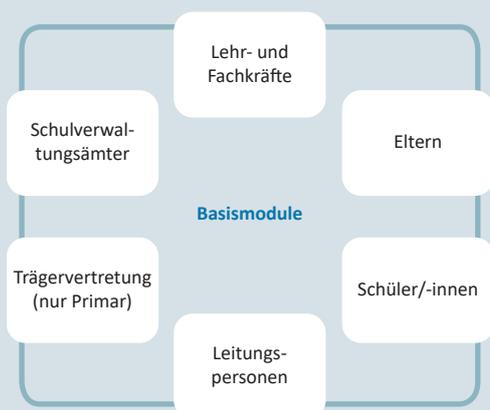
- StEG – Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Laufzeit der 3. Phase 2016 bis 2019: Vertiefende Analysen zur individuellen Förderung an Ganztagschulen)(vgl. www.projekt-steg.de).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-landesseitige-ausstattung-gebundener-ganztagschulen-mit-personellen-ressourcen/).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016) – Wie Eltern den Ganzttag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage (vgl. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ST-IB_Studie_Wie_Eltern_den_Ganzttag_sehen.pdf).
- Ganz In II – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW. (Laufzeit der 2. Projektphase 2015 bis 2018: Vertiefung der Unterrichtsentwicklung aus Phase 1 sowie eine Intensivierung des Transfers) (vgl. www.ganzin.de/phasezwei/ganz-in-phase-2/).
- Universität Siegen – „Bildungsbenachteiligung“ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen (DFG-Projekt – Laufzeit: 08/2013 bis 07/2015) (vgl. www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/dollinger/projekte/bildungsbenachteiligung/?lang=de).
- Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und Bewegung (IN FORM)/Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (2015) – Schulesen in Deutschland: Die Bundesstudie Schulverpflegung – Ergebnisse und Empfehlungen für NRW (vgl. www.verbraucherzentrale.nrw/mediabig/235241A.pdf).
- Ganztagschule als Lebensort aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Möglichkeiten zur Entwicklung von Beteiligungsprojekten an mehreren Schulstandorten (Forschungsprojekt an 6 Düsseldorfer Schulen in 2015, durchgeführt von der Forschungsstelle für sozialraumorientierte Praxisforschung und Entwicklung an der Hochschule Düsseldorf) (vgl. <http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/forschungsprojekte/ganztagschule>).

Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen zur Thematik „Finanzierung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich“ (vgl. LAG FW NRW 2015) legt den Fokus auf finanzielle Rahmenbedingungen und bemängelt, dass die Qualität der OGS maßgeblich von den freiwilligen Leistungen, somit von der Finanzstärke der einzelnen Kommunen bzw. Kreise bestimmt wird. Zur Qualitätssicherung und -entwicklung fordert die LAG FW NRW landesweit verbindliche und gesetzlich geregelte Mindeststandards bei Personal, Sachmitteln und der räumlichen Ausstattung von OGS. Darüber hinaus unterbreitet das Papier einen Vorschlag zum notwendigen Finanzrahmen, um ein Kernangebot in der OGS sicherzustellen.

Mit dem „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ (vgl. MSW NRW 2015) wurde ein Orientierungsrahmen bereitgestellt, der anhand von Kriterien und Aussagen aufzeigt, was in wesentlichen Inhaltsbereichen und Dimensionen unter Schulqualität verstanden wird. In der „Dimension 2.11 – Ganzttag und Übermittagsbetreuung“ (ebd., S. 38) werden Aussagen zur Qualität in Ganztagschulen formuliert. Darüber hinaus ist das Thema Ganzttag als Querschnittsaufgabe auch in weiteren Dimensionen mitgedacht und enthalten (z.B. „Schulinterne Kooperation und Kommunikation“, „Gestaltetes Schulleben“). Das Online-Unterstützungsportal¹ zum

1| Vgl. www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/ (Zugriff: 17.11.2016)

ABB. 1.1 | UNTERSUCHUNGSDESIGN DER BIGA NRW IM UNTERSUCHUNGSJAHR 2015/16



Quelle: BiGa NRW 2015/16 - eigene Darstellung

Themenschwerpunkte

Ganztagsschule und kommunale Steuerung

- Quantitative Befragung von Schulverwaltungs- und Jugendämtern sowie Bildungsbüros

Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule im Bereich erzieherischer Förderung

- Quantitative Befragung von Jugendämtern
- Experteninterviews mit Vertreter(inne)n von freien Trägern der Jugendhilfe
- Gruppeninterviews mit Fachkräften von freien Trägern der Jugendhilfe

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in nordrhein-westfälischen Ganztagsschulen

- Experteninterviews mit Akteuren in der Kommune, Schulleitungen und Ganztagskoordinator(innen)

Lehr- und Lernprozesse in Ganztagsschulen

- Leitfadeninterviews mit Schulleitungen, Lehr- und Fachkräften, Schüler(inne)n und Eltern
- Teilnehmende Beobachtung von Unterricht, Lernzeiten und Angeboten
- Auswertung ausgewählter Basismodul-Daten

Referenzrahmen Schulqualität NRW bietet zudem Materialien und Informationen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Praxisbeispiele.

1.4 Die 5. Erhebungswelle der BiGa NRW

Abb. 1.1 gibt einen schematischen Überblick über das Untersuchungsdesign für das Erhebungsjahr 2015/16.

Zur Teilnahme an der 5. Befragungswelle der BiGa NRW wurden alle Ganztagsschulen² in NRW Ende November 2015 eingeladen. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 30.11.2015 bis zum 29.01.2016. Die Angaben der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(innen), Lehr- und Fachkräfte sowie der Trägervertretungen im Primarbereich wurden im Rahmen von Online-Erhebungen erfasst, während die Befragungen der Eltern und Schüler/-innen schriftlich erfolgte.

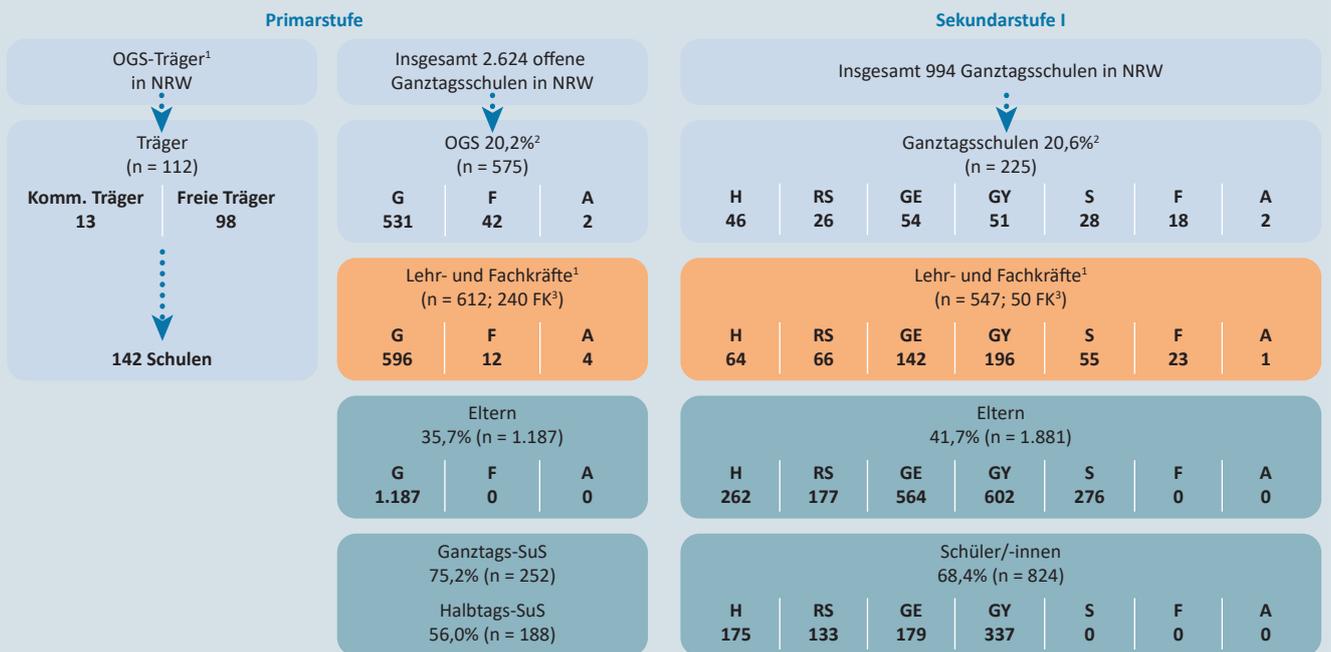
In der 5. Befragungswelle der BiGa NRW wurden insgesamt 4 Schwerpunktthemen untersucht: Zentrale Ergebnisse der Untersuchung zum Thema „Ganztagsschule und kommunale Steuerung“ sind in Kap. 3 dargestellt. Kap. 4 widmet sich dem Themenschwerpunkt „Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagsschule im Bereich erzieherischer Förderung“, welcher an ein Schwerpunktmodul aus dem Projektjahr 2010/11 anknüpft. In Kap. 5 werden Ergebnisse des Schwerpunktmoduls „Neue Zuwanderung – Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagsschulen“ präsentiert. Aufgrund der wachsenden Bedeutung des Themas im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs im letzten Jahr, wurde dieses im Rahmen der BiGa NRW im Jahr 2016 explorativ erforscht. Im Rahmen des Schwerpunktes zum Thema „Lehr- und Lernprozesse in Ganztagsschulen“ wurde zum einen eine qualitative Studie an Sekundar- und Gesamtschulen durchgeführt und zum anderen (schulstufenübergreifend) ausgewählte Fragen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW ausgewertet. Die Ergebnisse werden in Kap. 7 vorgestellt.

In Abb. 1.2 sind die Rückläufe der 5. Erhebungswelle nach Schulstufen, Schulformen und Zielgruppen differenziert abgebildet. Im Primarbereich konnten im aktuellen Erhebungsjahr 531 (20%) der offenen Ganztagsschulen für die Teilnahme an den Befragungen der BiGa NRW gewonnen werden, während im Sekundarbereich I 225 Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en (21%) für ihre Schule geantwortet haben. In der Primarstufe fällt die Teilnahmebereitschaft etwas höher aus als in der Erhebungswelle 2013/14. In der Sekundarstufe I ist der Rücklauf stabil, wobei es hier je nach Schulform unterschiedliche Entwicklungen gibt. Während die Beteiligung von Hauptschulen – vermutlich bedingt durch viele Schulschließungen –, Realschulen und Gymnasien rückläufig ist, ist die Teilnahme von Gesamtschulen und Sekundarschulen überproportional gestiegen. Zu vermuten ist, dass dies mit den Schulneugründungen in beiden Schulformen zusammenhängt (vgl. Kap. 2.1).

An der Befragung von Lehr- und Fachkräften haben im Primarbereich 612 Personen teilgenommen, darunter 372 Lehrkräfte und 240 Fachkräfte. Für die Sekundarstufe I liegen Rückmeldungen von 547 Beschäftigten vor, davon 497 Lehrer/-innen und 50 Fachkräfte. Im Vergleich zu der Erhebung im Schuljahr 2013/14 ist die Teilnahmebereitschaft des Personals in beiden Schulstufen konstant.

Analog zu den Erhebungen in den Jahren 2011/12 und 2013/14 ist in der 5. Erhebungswelle die Elternbefragung als schriftliche Befragung auf der Grundlage einer Stichprobe der Gesamtelternschaft durchgeführt worden. Der aktuellen Befragung liegt jedoch ein verändertes Stichprobendesign zugrunde: Während zuvor Eltern der Jahrgangsstufen 1 bis 7 als Vollerhebung je Schule befragt wurden (im Schuljahr 2013/14 zusätzlich die der Jahrgangsstufen 8 und 9), wurden im Jahr 2015/16 Eltern aus jeweils 2 Klassen der Jahrgänge 1, 3, 5 und 7 befragt. Dafür wurde die Anzahl der Schulen – insbesondere in der Primarstufe – erhöht. Insgesamt haben sich 30 Schulen im Primarbereich und 41 in der Sekundarstufe I zu einer Teilnahme bereit erklärt. Im Primarbereich haben 1.187 Eltern einen Fragebogen beantwortet. Bei 3.321 versendeten Fragebögen wurde ein Rücklauf von rund 36% erreicht. In der Sekundarstufe I konnte eine Rücklaufquote

ABB. 1.2 | RÜCKLÄUFE DER ERHEBUNGSWELLE 2015/16 (Erhebungszeitraum: 30.11.2015 bis 29.01.2016)



1 Da die Grundgesamtheit von Trägern sowie Lehr- und Fachkräften in Ganztagsschulen nicht bekannt ist, ist die Angabe einer Rücklaufquote nicht möglich. Die Träger wurden auf der Grundlage einer vorliegenden Verteilerliste kontaktiert. Die Verteilerliste erhebt weder Anspruch auf Vollständigkeit noch ist ausgeschlossen, dass Träger mehrfach vertreten sind.

2 Berücksichtigt sind bei der Grundgesamtheit für den Primarbereich auch die 15 gebundenen Ganztagsschulen. 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 Rücklaufmittlung nach Primarstufe und Sekundarstufe I nicht möglich ist (vgl. Kap. 2.1).

3 Unter den Fachkräften sind auch Schulsozialarbeiter/-innen subsummiert, und zwar 32 im Primarbereich und 35 in der Sekundarstufe I.

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – eigene Darstellung

von 42% realisiert werden. Von den 4.508 verschickten Fragebögen wurden 1.881 ausgefüllt.³ Unter Berücksichtigung der veränderten Stichprobe ist die Teilnahmequote der Elternbefragung auf einem stabilen Niveau.

Erstmalig wurde im Rahmen der Basismodule eine schriftliche Befragung von Schüler(inne)n in beiden Schulstufen durchgeführt.⁴ Insgesamt haben 15 Schulen in der Primarstufe und 22 in der Sekundarstufe I teilgenommen. Befragt wurden jeweils 2 Klassen der Jahrgänge 3 und 7.

Der Rücklauf bei den Trägern des Ganztags im Primarbereich liegt für das Erhebungsjahr 2015/16 in absoluten Zahlen unter dem aus der letzten Erhebung vor 2 Jahren: 112 Trägervertreter/-innen haben für insgesamt 142 Schulen geantwortet. Im Rahmen der Basismodule ist die Befragung der Schulverwaltungsämter neu hinzugekommen. Teilgenommen haben 98 Schulverwaltungsämter. Das entspricht einem Rücklauf von 25%. In der aktuellen Erhebungswelle wurde die Befragung in den Themenschwerpunkt „Ganztagsschule und kommunale Steuerung“ eingebettet.

Ein herzliches Dankeschön seitens des Wissenschaftlichen Kooperationsverbundes an alle Teilnehmenden der Befragungen und qualitativen Untersuchungen dieser und der zurückliegenden Erhebungswellen!

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

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 Schiefe lagen wurden im Rahmen der Analysen durch den Einsatz statistischer Gewichtungungsverfahren ausgeglichen.

4| Im Schuljahr 2013/14 wurde bereits im Rahmen der BiGa NRW eine schriftliche Schülerbefragung der 7. Jahrgangsstufe an 14 Schulen als Themenschwerpunkt durchgeführt.

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 Ganzttag in der Entwicklung dargestellt. Hinzu kommen Daten zum Verhältnis von Bedarf und Angebot, der im offenen Ganzttag betreuten Gruppenstruktur sowie der Teilnahmeintensität aus der Perspektive von Eltern.

Schulen mit Ganztagsbetrieb

Laut der amtlichen Schulstatistik sind drei Viertel der knapp 5.500 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 2015/16 – bedingt durch den flächendeckenden Ausbau der offenen Ganztagsgrundschulen – mittlerweile 92% der Schulen einen Ganztagsbetrieb haben, liegt der Anteil in der Sekundarstufe I bei 48%. In NRW sind 432 bzw. 8% der Schulen mit den

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

Schulform	Anzahl der Schulen insgesamt (abs.)			Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb (in %)		
	2011/12	2013/14	2015/16	2011/12	2013/14	2015/16
Primarstufe						
Grundschulen	3.086	2.944	2.845	87,3	90,2	92,2
Förderschulen	68	68	65	51,5	53,6	63,1
PRIMUS-/Freie Waldorfschule	0	1	5	0,0	0,0	80,0
PS insgesamt	3.154	3.013	2.915	86,5	89,3	91,6 ¹
Sekundarstufe I						
Hauptschule	608	535	456	52,8	55,5	58,3
Realschule	564	566	559	21,1	22,4	23,4
Sekundarschule ³	-	84	114	-	98,8	99,1
Gemeinschaftsschule	12	12	10	100,0	100,0	100,0
Gesamtschule	232	281	314	97,4	97,5	97,8
Gymnasium	626	626	624	22,8	24,9	26,8
Förderschule	53	68	72	26,4	36,8	37,5
Sek. I insgesamt	2.095	2.172	2.149	39,9	44,8	47,5
Primarstufe und Sekundarstufe I						
Förderschulen	426	384	377	72,1	76,0	85,7
PRIMUS-/Volks-/Freie Waldorfschule	49	50	55	77,6	92,0	90,9
PS+Sek. I insgesamt	475	434	432	72,6	77,9	86,3
Gesamt	5.724	5.619	5.496	68,3	71,3	73,9

¹ Bei dem Großteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb in der Primarstufe handelt es sich um offene Ganztagsgrundschulen (OGS). Aktuell sind von den insgesamt 2.624 Ganztagsgrundschulen 2.609 OGS. 15 Grundschulen sind in gebundener Form organisiert.

² Bei den Gymnasien und Freien Waldorfschulen gibt es zu der Veröffentlichung der amtlichen Daten eine Abweichung um jeweils eine Schule. Bei dem Gymnasium handelt es sich um ein Aufbaugymnasium mit Sekundarstufe II, bei den Freien Waldorfschulen um eine Schule für Kranke. Darüber hinaus sind die Schulen hier ausgeschlossen, die keine jahrgangsspezifischen Angaben zu den Schüler(inne)n haben. Dabei handelt es sich vor allem um Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Das gilt ausschließlich für die Schuljahre 2011/12 und 2013/14 (siehe Anmerkung 1 in Tab. 2.2).

³ Sekundarschulen wurden erstmals im Schuljahr 2012/13 gegründet, sodass für das Jahr 2011/12 keine Daten ausgewiesen werden können.

Quelle: MSW NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

TAB. 2.2 | ANZAHL ALLER SCHÜLER/-INNEN INSGESAMT UND IM GANZTAG NACH JAHRGANGSSTUFE (Angaben absolut und in %)¹

Jahrgang	Anzahl aller Schüler/-innen (abs.)			Anteil der Schüler/-innen im Ganzttag (in %)		
	2011/12	2013/14	2015/16	2011/12	2013/14	2015/16
Schuleingang jahrgangsübergreifend	47.774	48.116	61.054	45,6	50,0	53,9
Jahrgang 1	150.661	136.279	134.133	37,4	40,5	43,7
Jahrgang 2	147.501	144.794	146.878	36,7	41,0	44,8
Jahrgang 3	170.120	164.640	155.437	33,1	37,9	42,4
Jahrgang 4	164.130	156.666	153.271	28,0	33,0	37,7
Primarstufe	680.186	650.495	650.773	34,5	38,9	43,2
Jahrgang 5	179.031	171.690	169.992	40,8	48,2	52,6
Jahrgang 6	182.285	172.183	168.318	39,5	44,4	51,4
Jahrgang 7	189.846	183.029	178.482	33,5	41,0	48,8
Jahrgang 8	196.144	185.413	178.970	28,6	40,2	45,3
Jahrgang 9	204.630	192.346	188.942	27,1	34,3	42,4
Jahrgang 10	121.927	121.503	116.577	37,7	41,6	50,9
Sekundarstufe I	1.073.863	1.026.164	1.001.281	34,1	41,4	48,3
Gesamt	1.754.049	1.676.659	1.652.054	34,2	40,4	46,3

¹ Bei der Gesamtzahl sind Schüler/-innen (SuS) ohne spezifische Zuordnung nicht mitberücksichtigt. Das sind einmal die sonstigen Schüler/-innen (u.a. Berufspraxis, Früherziehung). Hier lag die Quote der Ganztagschüler/-innen von den insgesamt 7.076 Schüler(inne)n für das Schuljahr 2015/16 bei 59% und ist damit im Vergleich zu den vorherigen Jahren konstant geblieben. Darüber hinaus wurden für die Schuljahre 2011/12 und 2013/14 noch SuS der Eingangsklasse an Schulen mit 11-jähriger Schulpflicht sowie SuS mit dem Förderschwerpunkt (FSP) Geistige Entwicklung ohne Jahrgangszugehörigkeit getrennt ausgewiesen. Im Schuljahr 2013/14 weist die Statistik eine Quote von 33% SuS im Ganzttag von insgesamt 2.583 SuS in der Eingangsklasse mit 11-jähriger Schulpflicht aus. 99% der SuS mit dem FSP Geistige Entwicklung von insgesamt 13.903 SuS besuchten den Ganzttag. Die Quoten sind gegenüber 2011/12 ebenfalls stabil geblieben. Es können zudem Abweichungen zu der Veröffentlichung der amtlichen Daten zustande kommen, weil in der Veröffentlichung Schulen für Kranke nicht explizit ausgeschlossen werden.

Quelle: MSW NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

Jahrgangstufen 1 bis 10 organisiert. Von diesen Schulen – zum Großteil Förderschulen – sind 86% mit einem Ganzttag ausgestattet.

In der Primarstufe ist der Anteil der offenen Ganztagschulen zwischen 2011/12 und 2015/16 zwar kontinuierlich gestiegen, jedoch ist dieses Ergebnis vor dem Hintergrund des Rückgangs der Schulen insgesamt zu relativieren.

Bei einer differenzierten Betrachtung der Schulen in der Sekundarstufe I fallen die Quoten sehr unterschiedlich aus: Während Sekundar- und Gesamtschulen sowie die wenigen Gemeinschaftsschulen flächendeckend mit einem Ganztagsbetrieb ausgestattet sind, sind jeweils etwa ein Viertel der Realschulen sowie Gymnasien ganztägig organisiert. Absolut gesehen sind besonders die Sekundar- und Gesamtschulen in den letzten Jahren ausgebaut worden, während die Anzahl der Hauptschulen insgesamt deutlich zurückgegangen ist. Zwar ist der Anteil der ganztägig organisierten Hauptschulen im gleichen Zeitraum angestiegen, aber nur aufgrund des schwächeren Rückgangs von Ganztagschulen dieser Schulform (-17%) im Vergleich zu der Gesamtentwicklung bei den Hauptschulen (-25%).

Ganztagschüler/-innen

Von den insgesamt 1.652.054 Schüler(inne)n der Primarstufe und Sekundarstufe I an allen Schulen in Nordrhein-Westfalen besuchen 46% den offenen oder gebundenen Ganzttag (vgl. Tab. 2.2). Differenziert nach Schulstufen betrachtet sind die unterschiedlichen Ganztagsmodelle in der Primarstufe und der Sekundarstufe I zu berücksichtigen. Während in

der Primarstufe 43% aller Schüler/-innen Angebote des (hauptsächlich offenen) Ganztags wahrnehmen, besuchen 48% aller Schüler/-innen in der Sekundarstufe I eine gebundene Ganztagschule. Hinzu kommt, dass weitere 9% der Schüler/-innen in der Primarstufe andere Ganztagsangebote, wie z.B. die Übermittagsbetreuung oder „Schule von 8 bis 1“, in Anspruch nehmen (N = 53.460). In der Sekundarstufe I liegt der Anteil bei 4% (N = 35.815) und in Schulen mit beiden Schulstufen bei 6% (N = 4.688).

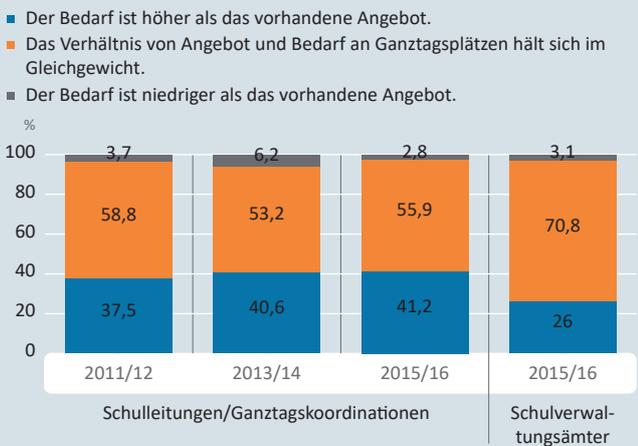
Trotz der unterschiedlichen Ganztagsmodelle zeigt sich ein ähnliches Muster in beiden Schulstufen: Je höher der Jahrgang, umso geringer wird die Teilnahmequote. In der Sekundarstufe I gilt dies bis zur 9. Klasse. In der 10. Klasse ist der Anteil mit 51% höher als in den niedrigeren Jahrgängen; dies ist auf die deutlich geringeren Halbtags-Schülerzahlen zurückzuführen. Bedingt ist das 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 ein kontinuierlicher Anstieg der Quote der Schüler/-innen im Ganzttag bei rückläufigen Schülerzahlen festzustellen. Das 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-Ergebnisse – aus Sicht vieler Leitungskräfte nach wie vor ein Bedarf des Ausbaus formuliert. So geben 41% der Befragten für das Schuljahr

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

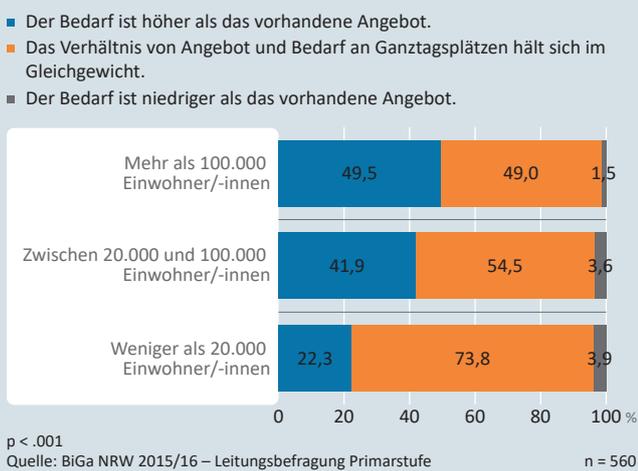


Anmerkung: Zwischen den beiden Schuljahren 2011/12 und 2015/16 sind die Unterschiede bei der Verteilung nicht signifikant, zwischen den einzelnen Erhebungswellen (zwischen 2011/12 und 2013/14 sowie 2013/14 und 2015/16) hingegen schon ($p < .05$).
 Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Primarstufe; BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung
 SL/GK: 2011/12: n = 842, 2013/14: n = 502, 2015/16: n = 565
 SVA: 2015/16: n = 96

2015/16 an, dass der Bedarf an Ganztagsplätzen an ihrer Schule höher ist als das vorhandene Angebot (vgl. Abb. 2.1). Als Grund werden vor allem die begrenzten räumlichen Kapazitäten genannt. 83% der Schulen geben dies als Grund an. Daran hat sich in den letzten Jahren kaum etwas verändert. An 56% der Schulen halten sich Angebot und Bedarf im Gleichgewicht und bei 3% ist der Bedarf niedriger als das Angebot.

Im Vergleich der letzten Erhebungsjahre sind diese Werte weitgehend stabil (vgl. Abb. 2.1). Gleichwohl weichen die Aussagen der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(innen) deutlich von denen der kommunalen Schulträger ab. So geben aktuell 71% der Schulverwaltungsämter an, dass sich das Verhältnis von Angebot und Bedarf an Ganztagsplätzen in ihrer Kommune im Gleichgewicht hält. In lediglich einem

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



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

Zusammensetzung der OGS-Gruppen	2011/12	2013/14	2015/16
Klassenhomogen	9,0	10,4	13,3
Klassenübergreifend	60,6	56,8	60,5
Jahrgangshomogen	6,3	9,8	14,2
Jahrgangsübergreifend	73,3	79,2	73,5
n	814	500	565

Anmerkung: Zwischen 2011/12 und 2015/16 ist der Anteil der klassen- ($p < .05$) und jahrgangshomogenen Gruppenstruktur ($p < .001$) signifikant gestiegen.
 Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Primarstufe

Viertel der Kommunen ist der Bedarf höher als das vorhandene Angebot. Die fehlenden räumlichen Kapazitäten werden auch hier als Hauptgrund genannt. Ein möglicher Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung von Schulen und Schulverwaltungsämtern liegt in der Zusammensetzung der Stichproben: Der Anteil der Schulen aus größeren Kommunen bei der Leitungsbefragung fällt höher aus als im Vergleich dazu der Anteil von Schulverwaltungsämtern aus größeren Kommunen bei der Kommunenbefragung. Dass in größeren Kommunen der Bedarf an Plätzen seitens der Schulen höher eingeschätzt wird, zeigt die folgende Analyse.

Vor allem in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohner(inne)n ist seitens der Schulen der Bedarf an Ganztagsplätzen höher als das vorhandene Angebot (vgl. Abb. 2.2). Hier trifft dies mit jeder 2. Schule auf die Mehrheit der Schulen zu. In kleineren Kommunen dagegen entspricht das vorhandene Angebot deutlich häufiger dem Bedarf an Ganztagsplätzen. Mit den aktuellen Daten wird das Ergebnis von 2013/14 bestätigt (vgl. Börner u.a. 2014).

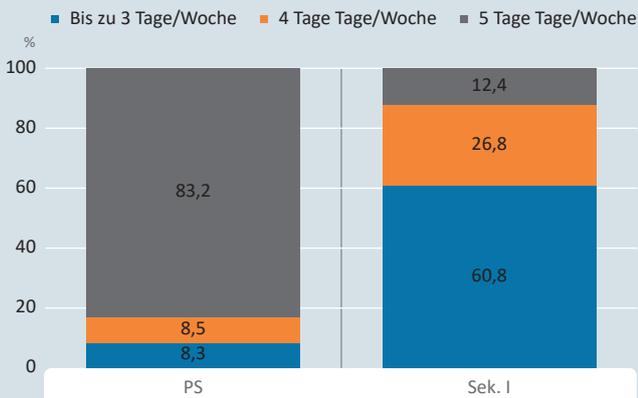
Gruppenstrukturen

Die in der OGS betreuten Gruppen setzen sich zum Großteil jahrgangs- oder klassenübergreifend zusammen. In mehr als der Hälfte der Schulen wird eine dieser Gruppenformen umgesetzt. An diesem Bild hat sich in den letzten 4 Jahren kaum etwas verändert. Klassen- oder jahrgangshomogene Zusammensetzungen sind zwar nicht in der Form ausgeprägt wie die heterogenen Gruppenformen. Gleichwohl zeigt sich hier seit 2011 ein signifikanter Anstieg. Mittlerweile weisen 13% der OGS eine klassen- und 14% eine jahrgangshomogene Gruppenzusammensetzung auf (vgl. Tab. 2.3). Hier scheint es sich nicht nur um Ganztagsklassen zu handeln, da seit Jahren mit etwa 11% die Quote der offenen Ganztagsgrundschulen mit Ganztagsklassen eher konstant ist.

Teilnahmeintensität

Die Teilnahmeintensität auf der Grundlage der Teilnahme-tage unterscheidet sich in den beiden Schulstufen deutlich 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 in der OGS erfolgt, auf der Basis der Angaben von Eltern, mit

ABB. 2.3 | TEILNAHMEINTENSITÄT NACH SCHULSTUFE (Elternangaben; in %)¹



p < .001
 1 Da sich das Stichprobendesign bei der Elternbefragung für das Schuljahr 2015/16 gegenüber den vorherigen Erhebungen verändert hat, wird auf einen Zeitreihenvergleich verzichtet (vgl. Kap. 1). Die Daten der letzten Erhebungen bestätigen das Bild trotzdem weitestgehend.
 Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I
 PS: n = 553
 Sek. I: n = 1.647

83% überwiegend an 5 Tagen. Ein Fünftel der Eltern geben aber auch an, dass ihr Kind 4 oder auch weniger Tage am offenen Ganzttag teilnimmt.

In der Sekundarstufe I geben 61% der Eltern an, dass ihr Kind bis zu 3 Tage am Ganzttag teilnimmt. „4 Tage in der Woche“ wird von einem Viertel der Eltern genannt und ein geringer Anteil der Eltern (12%) gibt an, dass ihr Kind jeden Tag am Ganzttag teilnimmt. Die Angaben decken sich im Wesentlichen mit den Aussagen der Schulleitungen zu den Tagen mit Ganztagsbetrieb (vgl. Kap. 2.6.2).

2.1.1 Einflüsse auf die Teilnahme am offenen Ganzttag im Primarbereich

Die Teilnahme am offenen Ganzttag im Primarbereich erfolgt freiwillig und fällt in den Entscheidungsbereich von Eltern. Dies und die Tatsache, dass aufgrund begrenzter Platzkapazitäten nicht für alle Schüler/-innen die Möglichkeit besteht, einen Platz im offenen Ganzttag zu erhalten, führt zu der Frage, welche Faktoren die Teilnahme von Schüler(inne)n am offenen Ganzttag beeinflussen. Für die Analysen dieser Fragestellung werden die Angaben von Eltern aus der Elternbefragung der BiGa NRW herangezogen.

Wie bereits in den zurückliegenden Jahren kristallisieren sich erneut solche Aspekte als einflussreich heraus, die auf elterliche Betreuungsbedarfe bzw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf abstellen (vgl. Börner u.a. 2010, 2012, 2014). Dabei sind die stärksten Effekte für die Erwerbssituation von Eltern zu konstatieren (vgl. Tab. 2.4). Wenn beide Eltern vollzeitbeschäftigt sind, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr Kind im Ganzttag anmelden, deutlich höher, als wenn (mindestens) ein Elternteil nicht erwerbstätig ist. Ist ein Elternteil vollzeit- und der andere teilzeitbeschäftigt,

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

	OGS-Teilnahme	
	Nein	Ja
Erwerbssituation*** (n = 1.076)		
Beide Elternteile Vollzeit (auch Alleinerziehende)	7,3	25,4
1 Elternteil Vollzeit, 1 Elternteil Teilzeit	58,9	60,9
1 Elternteil Vollzeit, 1 Elternteil nicht erwerbstätig	28,5	7,0
Beide Elternteile nicht erwerbstätig	3,9	2,9
Sonstige Konstellationen	1,4	3,7
Kinder unter 18 J. im Haushalt*** (n = 1.135)		
1 Kind	14,9	31,8
2 Kinder	57,0	49,5
3 und mehr Kinder	28,1	18,6
Familienform*** (n = 1.147)		
2-Eltern-Familie	92,0	82,5
Alleinerziehende	8,0	17,5
Bildungsstatus (n = 1.106)		
Kein akademischer Bildungsabschluss	59,4	55,2
Mindestens 1 Elternteil Akademiker/-in	40,6	44,8
Migrationshintergrund* (n = 1.052)		
Kein Migrationshintergrund	71,4	64,6
1 Elternteil Migrationshintergrund	13,7	19,7
Beide Elternteile Migrationshintergrund (bzw. Alleinerziehende)	14,9	15,7
Sozioökonomischer Status^{1**} (n = 1.011)		
Niedrig	32,6	24,0
Mittel	31,9	39,6
Hoch	35,5	36,3

*p < .05; **p < .01; ***p < .001
 1 Der sozioökonomische Status der Familien wird anhand des HISEI abgebildet. Die HISEI-Werte wurden hierzu in 3 etwa gleich große Gruppen unterteilt. Weitere Erläuterungen zum Wert HISEI sind im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2016 zu finden.
 Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Elternbefragung Primarstufe

dann ist das Verhältnis von Teilnahme und Nichtteilnahme ausgewogener. Die Familienkonstellation hat ebenfalls Einfluss: Wenn nur ein Kind unter 18 Jahren in der Familie lebt, ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses am Ganzttag teilnimmt, deutlich höher, als wenn eine Familie mehrere Kinder hat. Erkenntnisse zur Mütterberufstätigkeit lassen vermuten, dass Frauen mit 2, aber insbesondere mit 3 und mehr Kindern seltener berufstätig sind und damit geringere Betreuungsbedarfe haben (vgl. BMFSFJ 2012). Kinder von Alleinerziehenden haben im Ganzttag gegenüber Kindern aus 2-Eltern-Familien eine höhere Wahrscheinlichkeit, am Ganzttag teilzunehmen. Diese Befunde haben auch nach der Prüfung in komplexeren Analysen Bestand.⁵

5| Zur Überprüfung der bivariaten Befunde auf Wechsel- und Mischeffekte wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt, die auch die Jahrgangsstufe der Schüler/-innen sowie die Schule und die Einwohnerzahl der Kommune als Kontextmerkmale einbeziehen. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse befindet sich im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2016.

Mit Blick auf den sozialen und kulturellen Hintergrund von Familien scheint es, dass Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status seltener am Ganzttag teilnehmen als solche mit mittlerem oder höherem sozioökonomischem Status. Haben ein oder beide Elternteile einen Migrationshintergrund, nimmt ein Kind häufiger am Ganzttag teil.⁶ Für den Bildungsstatus der Eltern lässt sich kein Zusammenhang feststellen. Im Anschluss an die Ergebnisse der weiterführenden Analysen (siehe oben) sind diese Befunde jedoch einzuschränken: Einflüsse des sozialen Status oder eines Migrationshintergrundes können nicht pauschal für offene Ganzttagsschulen in NRW konstatiert werden, sondern sind vielmehr auf der Ebene einzelner Schulen zu finden.

Auf der Basis der amtlichen Schuldaten erweist sich schließlich die Einwohnerzahl einer Kommune als bedeutsames Kontextmerkmal: In Kommunen mit weniger als 100.000 Einwohner(inne)n liegt der durchschnittliche Anteil der Schüler/-innen einer Schule, die am Ganzttag teilnehmen, bei 39%, während dieser in Städten mit 100.000 und mehr Einwohner(inne)n bei 53% liegt. In Großstädten ist demnach die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind am offenen Ganzttag im Primarbereich teilnimmt, höher als in kleineren Städten. Und trotzdem besteht besonders dort auch noch weiterhin ein höherer Ausbaubedarf (siehe oben).

Abschließend ist festzuhalten, dass dem Betreuungsaspekt bei der Anmeldung eines Kindes im offenen Ganzttag auch weiterhin das größte Gewicht zukommt. Zu diesem Ergebnis kamen auch frühere Analysen zur Ganzttagsteilnahme in NRW. Der Einfluss des sozialen und/oder kulturellen Hintergrundes von Familien ist dagegen nicht mehr in der Form wie noch in den ersten Jahren der Ganzttagsentwicklung im Primarbereich nachweisbar (vgl. Beher u.a. 2007; Börner u.a. 2010, 2012, 2014).

2.1.2 Schüler/-innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Ganzttagsschulen

Mit Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes zum 01.08.2014 ist das Gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der allgemeinen Schule zum gesetzlichen Regelfall geworden. Eltern haben darüber hinaus weiterhin die Möglichkeit, eine Förderschule zu wählen. Auf der Grundlage der amtlichen Schuldaten für NRW wird im Folgenden der Frage nachgegangen, in welchem Umfang Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Ganzttag allgemeiner Schulen teilnehmen.^{7,8}

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 allgemeinen Schulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I gleichermaßen. Die Verbreitung Gemeinsamen Lernens variiert jedoch abhängig von der jeweiligen Schulform teils stark (vgl. Tab. 2.5). Im Primarbereich nehmen an 69% der Schulen

RECHTLICHER RAHMEN SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG UND DIE ERFASSUNG IN DER AMTLICHEN SCHULSTATISTIK

Mit Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes zum 01.08.2014 haben sich auch das Finanzierungskonzept sowie die Anforderungen an die formale Feststellung eines Förderbedarfs verändert. Im Falle von Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung) ist seitdem kein förmlicher Verwaltungsakt zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (sogenanntes AO-SF-Verfahren) mehr notwendig. Stattdessen werden Schüler/-innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bei der Bemessung des Grundstellenbedarfs einer Schule berücksichtigt. Hinzu kommen Lehrerstellen für sonderpädagogische Förderung. Dieses Konzept verfolgt den Anspruch einer frühzeitigen präventiven Förderung, die Zuweisung von Personalressourcen erfolgt unabhängig von einer individuellen Feststellungsdiagnostik.

Die Erhebungsmodalitäten der amtlichen Schulstatistik haben sich in diesem Zuge nicht verändert. Schulen sind weiterhin aufgefordert, in ihren Angaben zu Schüler(inne)n mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung solche Schüler/-innen zu berücksichtigen, deren Förderschwerpunkte im Rahmen des AO-SF-Verfahrens formal festgestellt wurden. Die Angaben erfolgen differenziert nach Förderschwerpunkt (Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen).

Nach Auskunft des MSW NRW lässt die feststellbare Kontinuität der Daten darauf schließen, dass Schulen ihre Eintragungspraxis nicht verändert haben und das AO-SF-Verfahren auch weiterhin – trotz nicht mehr gegebener Notwendigkeit – genutzt wird (Stand: Oktober 2016).

Quelle: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/index.html (Zugriff: 31.10.2016)

Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht der Grundschule teil, im Schuljahr 2011/12 lag dieser Anteil noch bei 44%. Für die Sekundarstufe I ist eine ähnliche und teils noch größere Zunahme von Schulen, an denen Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeinsam lernen, festzustellen. So ist dieser Anteil beispielsweise in Realschulen von 28% auf 65%, in Gesamtschulen von 52% auf 93% und in Gymnasien von 15% auf 45% gewachsen. Im Vergleich sind es allen voran Sekundar- und Gesamtschulen, die Gemeinsames Lernen quasi flächendeckend umsetzen. Die geringste Verbreitung ist, trotz des auch dort stattfindenden starken Ausbaus, für Gymnasien festzustellen.

Werden in einem weiteren Schritt 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 Gemeinsamen Lernen innerhalb der Ganzttagsschulen geringfügig höher aus (vgl. Tab. 2.5). Dieses Verhältnis ist auch in der zeitlichen Entwicklung stabil. Eine Ausnahme bilden neben Realschulen auch Gymnasien: An diesen Schulen hat der Anteil der Schulen mit Gemeinsamen Lernen innerhalb der Ganzttagsschulen überproportional zugenommen. War im Schuljahr 2011/12 sowohl in Realschulen als auch in Gymnasien das Gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Ganzttagsschulen weniger verbreitet als in allen Schulen dieser Schulform, hat sich dieses Verhältnis bereits zum Schuljahr 2013/14 umgekehrt. Im Jahr 2015/16 werden Ganztagsrealschulen mit 71% gegenüber 65% und

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

		G	H	RS	S ¹	GE	GY
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
2011/12	Schulen insgesamt (abs.)	3.086	608	564	-	232	627
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	44,2	56,1	28,0	-	52,2	14,9
	Ganztagsschulen insgesamt (abs.)	2.694	321	119	-	226	143
	davon mit Schüler(inne)n mit sonderpäd. Förderbedarf (in %)	46,3	58,9	26,1	-	51,8	11,2

¹ Sekundarschulen wurden erstmals im Schuljahr 2012/13 gegründet, sodass für das Jahr 2011/12 keine Daten ausgewiesen werden können.
Quelle: MSW NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

Ganztagsgymnasien mit 47% gegenüber 45% häufiger von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht als Schulen ohne Ganztagsbetrieb.

Ganztagsteilnahme von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Die Zahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, welche eine allgemeinbildende Schule besuchen, ist seit dem Schuljahr 2011/12 stark angestiegen (vgl. Tab. 2.6). In Grundschulen hat sich die Zahl von 13.185 Schüler(inne)n im Jahr 2011/12 auf 19.414 Schüler/-innen im Jahr 2015/16 erhöht, was einer Zunahme um fast 50%

entspricht. In Schulen der Sekundarstufe I ist für einige Schulformen eine Zunahme um ein Mehrfaches zu verzeichnen. So hat sich die Zahl der Schüler/-innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Realschulen beinahe versechsfacht und in Gesamtschulen etwa vervierfacht. In Gymnasien fällt die Zahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am geringsten aus. Gleichwohl besuchen im Schuljahr 2015/16 ebenfalls fast 6 mal so viele Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wie noch im Schuljahr 2011/12 ein Gymnasium.

TAB. 2.6 | SCHÜLER/-INNEN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF INSGESAMT UND IM GANZTAG NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Angaben absolut und in %)

		G	H	RS	S ¹	GE	GY
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. Förderbedarf 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. Förderbedarf 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
2011/12	Schüler/-innen insgesamt (abs.)	652.445	175.041	308.860	-	193.520	339.790
	davon im Ganzttag (in %)	34,0	47,8	10,8	-	98,1	13,0
	Schüler/-innen mit sonderpäd. Förderbedarf insgesamt (abs.)	13.185	5.921	699	-	2.319	268
	davon im Ganzttag (in %)	41,5	58,4	15,3	-	95,2	9,3

¹ Sekundarschulen wurden erstmals im Schuljahr 2012/13 gegründet, sodass für das Jahr 2011/12 keine Daten ausgewiesen werden können.
Quelle: MSW NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

- 6| Auf der Grundlage der amtlichen Schuldaten ist festzustellen, dass Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte etwas häufiger am Ganzttag teilnehmen als solche ohne Zuwanderungsgeschichte. Mit Teilnahmequoten von 43% gegenüber 41% ist die Differenz jedoch als gering einzuschätzen.
- 7| Die Begriffe sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf werden im Folgenden synonym verwendet.
- 8| Für detaillierte Befunde zur sonderpädagogischen Förderung in NRW vgl. MSW NRW (2016e).

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

Teilnahmequote am offenen Ganztags	2011/12		2013/14		2015/16	
	Alle SuS	SuS mit FSP ³	Alle SuS	SuS mit FSP ³	Alle SuS	SuS mit FSP ³
0%	0,0	25,6	0,0	17,3	0,0	13,8
bis 20%	17,9	8,1	13,2	9,4	9,5	8,4
bis 40%	46,2	21,3	41,7	22,1	36,3	23,6
bis 60%	26,1	20,0	31,1	23,4	35,0	25,0
bis 80%	6,8	10,4	9,8	13,2	13,6	13,0
bis 100%	3,0	14,5	4,2	14,6	5,6	16,2
n	1.240		1.603		1.841	

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

2 Lesehilfe am Beispiel der Kategorie bis 20% im Jahr 2015/16: In rund 10% der Schulen nehmen bis zu 20% aller SuS am Ganztags teil. In 8% der Schulen nehmen bis zu 20% der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganztags teil.

3 FSP = Förderschwerpunkt

Quelle: MSW NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben in den meisten Schulformen eine etwas größere Chance am Ganztagsbetrieb teilzunehmen als Schüler/-innen ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dieser Befund gilt für die Teilnahme am offenen Ganztags im Primarbereich ebenso wie für den Besuch gebundener Ganztagschulen in der Sekundarstufe I (vgl. Tab. 2.6). Im Einzelnen: Die Teilnahmequote im offenen Ganztags in Grundschulen insgesamt liegt bei 42%. Demgegenüber steht ein Anteil von 47% der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die am offenen Ganztags der Grundschulen teilnehmen. Diese Schüler/-innen besuchen also überproportional häufig den offenen Ganztags. 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 ist als für alle Schüler/-innen. Die größte Differenz findet sich erneut für Realschulen (siehe auch oben): Es nehmen 22% der Schüler/-innen insgesamt am Ganztagsbetrieb der Realschulen teil, aber 27% der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In Gesamtschulen nehmen demgegenüber fast alle Schüler/-innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung am Ganztagsbetrieb teil.

Mit Blick auf die zeitliche Entwicklung seit dem Schuljahr 2011/12 ist schließlich zu konstatieren, dass sowohl die absolute Zahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die eine der genannten allgemeinen Schulen besuchen, als auch deren Teilnahmequote am Ganztagsbetrieb kontinuierlich angestiegen ist. Dies gilt auch trotz der insgesamt rückläufigen Schülerzahlen in Grund- und Realschulen sowie Gymnasien. Lediglich in Hauptschulen ist die Teilnahmequote von Schüler(inne)n

mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganztagsbetrieb im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 um knapp 2 Prozentpunkte gesunken.

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

Obgleich Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt im Vergleich zu allen Schüler(inne)n leicht überproportional am offenen Ganztags von Grundschulen teilnehmen, differieren die Teilnahmequoten auf der Schulebene teils erheblich.⁹ Zwar lässt sich insgesamt ein starker signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahmequote aller Schüler/-innen und derjenigen von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einer Schule feststellen.¹⁰ Das heißt, je höher der Anteil der Schüler/-innen einer Schule am offenen Ganztags ausfällt, desto höher ist auch die Teilnahmequote von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Bei dieser allgemeinen Tendenz gilt 2 „Extremgruppen“ besondere Aufmerksamkeit (vgl. Tab. 2.7): In 16% der Schulen nehmen mehr als 80% der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ganztags teil. Demgegenüber stehen nur 6% der Schulen, an denen ein ebenso hoher Anteil aller Schüler/-innen den Ganztags besucht. Daraus lässt sich schließen, dass Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einigen Grundschulen bevorzugt einen Platz im offenen Ganztags erhalten. Im Gegensatz dazu nehmen in 14% der Schulen gar keine Schüler/-innen mit Bedarf an

TAB. 2.8 | VERTEILUNG DER VERSCHIEDENEN OGS-TRÄGER IM ZEITVERGLEICH¹ (Trägerangaben; in %)

	2011/12	2013/14	2015/16
Freie Träger	91,4	88,6	88,2
Kommunale Träger	8,6	11,4	11,8
n	267	175	110
Kommunale Träger²			
Im Fachbereich Schule	40,0	45,8	8,3
In einem gemeinsamen Fachbereich „Schule und Jugend“	25,0	33,3	41,7
Im Fachbereich Jugend	30,0	20,8	16,7
n	20	24	12
Freie Träger			
Träger mit Zugehörigkeit zu einem Dachverband bzw. den Kirchen (z.B. AWO oder katholische Kirche)	79,0	66,0	64,9
Anerkannte Jugendhilfeträger nach § 75 SGB VIII	75,0	81,5	78,7
Eltern- oder (schulische) Fördervereine	27,2	44,2	30,6
n	210-261	162	94-98

1 Da die Stichprobe im aktuellen Erhebungsjahr recht klein ausfällt, wird an dieser Stelle auf Signifikanztests verzichtet.

2 Die prozentualen Verteilungen sind vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen mit Vorsicht zu interpretieren.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Trägerbefragung Primarstufe

TAB. 2.9 | DURCHSCHNITTLICHE ANZAHL OFFENER GANZTAGSSCHULEN IN DER ZUSTÄNDIGKEIT VON TRÄGERN NACH TRÄGERMERKMALEN IM ZEITVERGLEICH¹ (Trägerangaben; Mittelwerte)

	2010/11		2013/14		2015/16	
	MW	n	MW	n	MW	n
Freie Träger	4,6	242	5,5	152	5,7	95
Kommunale Träger	5,7	35	5,7	20	5,1	11
Träger mit Zugehörigkeit zur Kirche oder einem Dachverband	6,3	151	7,7	102	8,0	59
Anerkannte Jugendhilfeträger nach § 75 SGB VIII	5,3	188	6,6	140	6,8	77
Eltern- oder (schulischer) Förderverein	1,6	75	1,0	50	1,1	29
Gesamt	4,8	277	5,5	179	5,6	107

¹ Da die Stichproben zum Teil klein ausfallen, wird an dieser Stelle auf Signifikanztests verzichtet.

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2013/14, 2015/16 – Trägerbefragung Primarstufe

sonderpädagogischer Unterstützung am Ganzttag teil. Diese Zahl hat sich in den zurückliegenden Jahren zwar sichtbar reduziert, dennoch handelt es sich weiterhin um eine erhebliche Größe. Vertiefende Auswertungen zeigen, dass dieses Phänomen in Schulen mit kleinerem Ganzttag, d.h. einer Insgesamt-Teilnahmequote von bis zu 20% bzw. bis zu 40%, gehäuft auftritt.

Die Praxis dieser Schulen ist, besonders auch mit Blick einerseits auf den Grundgedanken der Inklusion und andererseits auf die Potenziale des offenen Ganztags für non-formale und informelle Lern- und Bildungsprozesse sowie soziale Integration, kritisch zu bewerten. Perspektivisch ist zu untersuchen, welche Faktoren die Teilhabepaxis beeinflussen (z.B. unterschiedliche kommunale Ausgangslagen, Wunsch der Eltern) und wie ein inklusiver offener Ganzttag auch flächendeckend gestaltet werden kann.

2.2 (Struktur-)Merkmale der Ganzttagsträger im Primarbereich

Für die Primarstufe werden im Rahmen der BiGa NRW auch die Anstellungsträger des Personals in den offenen Ganzttagsschulen (OGS-Träger) ins Blickfeld gerückt. Dabei geht es neben der Art des Trägers (z.B. freier oder kommunaler Träger) auch um ihre quantitative Zuständigkeit für die Ganzttagsschulen sowie um die Anzahl und die Beschäftigungsverhältnisse ihres Personals.

Merkmale der Trägerlandschaft

Unter den rund 110 Trägervertreter(inne)n, die sich an der Befragung der BiGa NRW im Jahr 2015/16 beteiligt haben, finden sich mit 88% insbesondere freie Träger. In dieser Gruppe der freien Träger sind 78% anerkannte

Jugendhilfeträger nach § 75 SGB VIII und rund 65% gehören einem Dachverband bzw. einer Kirche an (vgl. Tab. 2.8). Elterninitiativen oder (schulische) Fördervereine sind mit rund 31% und kommunale Träger (vor allem gemeinsame Fachbereiche Jugendhilfe und Schule) mit etwa 12% vertreten. Im Zeitreihenvergleich mit den Erhebungsjahren 2011/12 und 2013/14 ist die Trägerlandschaft relativ unverändert geblieben. Lediglich der Anteil der Träger mit Anschluss an einen Dachverband bzw. eine Kirche sind seither um 14 Prozentpunkte gesunken.

Zuständigkeit der Träger für die offenen Ganzttagsschulen

Werden die OGS-Träger unter dem Gesichtspunkt betrachtet, für wie viele offene Ganzttagsschulen sie zuständig sind, dann ist der Wert von durchschnittlich 5 auf rund 6 offene Ganzttagsschulen pro Träger gestiegen (vgl. Tab. 2.9). Wie in den Erhebungsjahren zuvor, sind auch aktuell vor allem die Jugendhilfeträger sowie Träger mit Anschluss an die Kirchen und Dachverbände¹¹ für die meisten OGS (MW = 8,0 bzw. 6,8 OGS) zuständig und damit auch in der Schullandschaft am häufigsten vertreten. Ausschließlich diese genannten Trägergruppen sind auch für durchschnittlich eine Förderschule mit offenem Ganzttagbetrieb zuständig. Die Elterninitiativen und (schulischen) Fördervereine sind hingegen seit 2013/14 nur an einer Grundschule als OGS-Träger tätig. Etwas gesunken ist die Zahl der kommunalen Träger, die für die OGS über die Verwaltungstätigkeit hinaus als Ganzttagsträger fungieren. Waren sie im Jahr 2010/11 noch für durchschnittlich 6 OGS zuständig, sind es im Jahr 2015/16 nur noch rund 5 Schulen.

Mit Blick auf die Jugendhilfeträger und die Träger mit Anschluss an einen Dachverband oder eine Kirche lässt sich erkennen, dass sie entweder für gleich viele oder aber für mehr OGS die Trägerschaft übernommen haben. Damit kann der sich im Bildungsbericht 2014 abzeichnende Trend bestätigt werden, dass die OGS-Zuständigkeiten (ausgenommen bei den kommunalen Trägern) tendenziell zunehmen.

TAB. 2.10 | ANZAHL DER BESCHÄFTIGTEN UND BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSSE BEI TRÄGERN IM ZEITVERGLEICH¹ (Trägerangaben; Angabe der durchschnittlichen Personenzahl und in %)

	2013/14	2015/16
Ø Anzahl Beschäftigter insgesamt (abs.)	66,7	71,6
Ø Anzahl Beschäftigter pro Schule (abs.)	10,9	11,2
davon sozialversicherungspflichtig beschäftigt (in %)	50,1	52,5
davon geringfügig beschäftigt (in %)	31,5	24,9
davon als Honorarkraft beschäftigt (in %)	30,1	32,0

¹ Da die Stichprobe im aktuellen Erhebungsjahr klein ausfällt, wird an dieser Stelle auf Signifikanztests verzichtet.
Quelle: BiGa NRW 2013/14, 2015/16 – Trägerbefragung Primarstufe

2013/14: n = 166
2015/16: n = 97

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

10| $p < .001$, $r = .455$

11| Überschneidungen zwischen den Trägergruppen sind möglich.

Beschäftigungsstrukturen des Trägerpersonals

Als weitere (Struktur-)Merkmale des Trägers werden die Anzahl der Beschäftigten sowie die Beschäftigungsverhältnisse im Zeitreihenvergleich und nach Trägergruppen dargestellt (vgl. Tab. 2.10). Dabei zeigt sich, dass die Träger mit durchschnittlich 72 Personen insgesamt etwa 5 Personen mehr für die offenen Ganztagsgrund- und förderschulen in ihrer Zuständigkeit beschäftigen als es noch im Jahr 2013/14 der Fall war (67 Personen). Wird die Beschäftigungsquote auf Schulebene betrachtet (Anzahl der insgesamt beschäftigten Personen/durchschnittliche Zahl der OGS des Trägers), so zeigt sich, dass im Schuljahr 2015/16 durchschnittlich 11 Personen vom Träger für eine OGS eingesetzt werden. Das sind genauso viele Personen wie im Jahr 2013/14. Im Vergleich der Trägergruppen fallen ausschließlich die Elterninitiativen und (schulischen) Fördervereine durch eine höhere Beschäftigungsquote pro Schule auf. Bei dieser Trägergruppe werden durchschnittlich 15 Personen pro Einzelschule beschäftigt.

Über die Anzahl der beschäftigten Personen hinaus, zeigt ein Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse, dass von dem gesamten OGS-Personal des Trägers knapp mehr als die Hälfte sozialversicherungspflichtig beschäftigt ist. Dieser Zustand ist nach Angaben der Träger seit 2013/14 unverändert und weicht damit etwas von den Ergebnissen aus der Lehr- und Fachkräftebefragung ab, bei der die deutliche Mehrheit

der Fachkräfte ($\approx 80\%$) angibt, sozialversicherungspflichtig beschäftigt zu sein¹² (vgl. Kap. 2.3; vgl. Börner u.a. 2013). Nach Angaben der Träger sind außerdem rund ein Viertel der Personen geringfügig (450-Euro-Kräfte) und knapp ein Drittel als Honorarkraft beschäftigt. Dabei hat sich die Anzahl der geringfügig Beschäftigten von etwa 32% im Jahr 2013/14 auf rund 25% im Jahr 2015/16 reduziert. Mit Blick auf die Trägergruppen zeigen sich hier ebenfalls Unterschiede bei den Elterninitiativen und (schulischen Fördervereinen): Die Mehrheit des Personals ist geringfügig (44%) und seltener sozialversicherungspflichtig (41%) oder als Honorarkraft (29%) beschäftigt. Der verstärkte Einsatz von 450-Euro-Kräften erklärt in diesem Zusammenhang möglicherweise das o.a. Ergebnis, dass diese Trägergruppe mit mehr Personal pro Einzelschule arbeitet, als es vergleichsweise andere Trägergruppen tun.

2.3 Personaltabelle und Beschäftigungsverhältnisse

Seit Beginn der Erhebungen im Rahmen der BiGa NRW (2010/11) wurden die Schulleitungen um Angaben zu ihrem Personal gebeten.¹³ Deutlich wird, dass sich das

TAB. 2.11 | PERSONAL IN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; Anteil der Schulen in %; Mittelwerte)

	Primarstufe						Sekundarstufe I					
	Vorhanden- sein der Berufs- gruppe		Personen- anzahl (\emptyset pro Schule)		Gesamt- wochen- stunden ¹ (\emptyset pro Schule)		Vorhanden- sein der Berufs- gruppe		Personen- anzahl (\emptyset pro Schule)		Gesamt- wochen- stunden ¹ (\emptyset pro Schule)	
	%	n	MW	n	MW	n	%	n	MW	n	MW	n
Pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal (ohne Lehrkräfte der Schule)												
Erzieher/-innen	91,8	476	3,4	425	74,0	376	24,7	194	2,1	30	27,3	25
(Sozial-)Pädagog(inn)en/Sozialarbeiter/-innen (Uni, FH)	55,6	426	1,7	210	37,8	193	39,9	188	1,4	57	26,7	50
Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent(inn)en	32,0	416	2,0	102	34,7	94	14,3	182	4,7	5 ²	39,0	4 ²
Heilpädagog(inn)en	18,4	397	1,1	43	19,9	37	14,1	184	1,2	6 ²	19,9	7 ²
Kulturpädagog(inn)en	17,4	390	1,5	36	10,3	35	28,3	187	2,6	29	9,1	27
Schulbegleiter/-innen	68,4	427	3,3	284	n.e.	n.e.	65,2	184	3,8	112	n.e.	n.e.
Schulsozialarbeiter/-innen	49,5	570	1,2	276	21,0	262	80,1	221	1,5	175	41,0	164
Pädagogisch nicht einschlägig qualifiziertes Personal												
Übungsleiter/-innen	69,9	418	2,8	245	9,7	225	52,8	195	3,3	83	7,4	76
Hauswirtschaftler/-innen	73,4	451	1,6	311	21,5	277	24,0	183	1,6	25	13,2	21
Praktikant(inn)en	59,0	420	1,5	203	32,7	176	31,2	185	2,3	30	30,0	24
Ehrenamtliche	41,0	485	2,8	199	5,9	193	41,8	196	10,0	78	14,1	80
Personen im Bundesfreiwilligendienst/ im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ)	47,5	423	1,4	169	42,3	152	32,1	184	1,7	36	35,5	32
Honorarkräfte	74,1	478	4,5	354	15,5	338	45,5	189	7,0	86	23,0	87

n.e. = nicht erhoben

¹ Angaben in Zeitstunden

² Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen mit Vorsicht zu interpretieren.

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

TAB. 2.12 | LEHRKRÄFTE AN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; Mittelwerte)

	Primarstufe				Sekundarstufe I			
	Personenanzahl (Ø pro Schule)		Gesamtwochen- stunden ¹ (Ø pro Schule)		Personenanzahl (Ø pro Schule)		Gesamtwochen- stunden ² (Ø pro Schule)	
	MW	n	MW	n	MW	n	MW	n
Lehrkräfte an der Schule insgesamt	16,4	553	n.e.	n.e.	52,7	207	n.e.	n.e.
... davon im außerunterrichtlichen Bereich des Ganztags	6,3	559	12,0	549	13,0	125	16,8	115
Lehrkräfte für Sonderpädagogik	3,0	541	n.e.	n.e.	4,3	204	n.e.	n.e.
... davon im außerunterrichtlichen Bereich des Ganztags	0,8	501	n.e.	n.e.	2,6	94	3,7	76

n.e. = nicht erhoben

¹ Angaben in Lehrerstunden. Eine Lehrerstunde im offenen Ganztags im Primarbereich dauert meistens 45 und in seltenen Fällen 60 Minuten.² Angaben in Zeitstunden

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Personaltabelleau im Primarbereich und in der Sekundarstufe I – auch bedingt durch die verschiedenen Ganztagsmodelle – unterschiedlich zusammensetzt (vgl. Tab. 2.11).

In der Primarstufe beschäftigen mittlerweile 92% der offenen Ganztagsgrundschulen Erzieher/-innen. Die Erzieher/-innen gehören damit nicht nur zum festen Personalstamm der Schule, sondern sind auch mit einem durchschnittlichen Wochenstundenumfang von 74 Stunden pro Schule (verteilt auf Ø 3,4 Personen pro Schule) zeitlich am stärksten im Ganztags präsent (vgl. Tab. 2.11). An zweiter Stelle stehen in der Gruppe der pädagogisch einschlägig qualifizierten Personen die (Sozial-)Pädagog(inn)en und Sozialarbeiter/-innen, die an jeder 2. OGS mit rund 38 Wochenstunden pro Schule (verteilt auf Ø 1,7 Personen pro Schule) beschäftigt sind. Lehrkräfte sind hingegen zwar zahlenmäßig stark im offenen Ganztags aufgestellt (im Durchschnitt 6,3 Personen pro Schule), verbringen jedoch zusammengenommen nur 12 Wochenstunden im außerunterrichtlichen Bereich des Ganztags (vgl. Tab. 2.12). Dabei muss berücksichtigt werden, dass eine Lehrerstunde für den offenen Ganztags in den Schulen unterschiedlich definiert wird. Mehr als drei Viertel der Schulleitungen und Trägervertretungen äußerten in diesem Kontext, dass eine Lehrerstunde mit 45 Minuten veranschlagt wird. 60 Minuten wurden nur von etwa 10% (Trägervertretungen) bzw. 19% (Schulleitungen) genannt. Vor diesem Hintergrund fällt der tatsächliche zeitliche Wochenstundenumfang der Lehrkräfte im Ganztags noch geringer als oben genannt aus. Immerhin haben die Schulleitungen und Trägervertretungen mittlerweile den Eindruck, dass die für den offenen Ganztags vorgesehenen Lehrerstunden zu 70% (Träger) bzw. 90% (Schulleitungen) auch tatsächlich im Ganztags umgesetzt werden können und nicht durch Krankheitsausfälle, Vertretungsstunden im Vormittagsbereich o.Ä. entfallen, wie es im Schuljahr 2011/12 noch stark kritisiert wurde (vgl. Börner u.a. 2011).

In der Gruppe der pädagogisch nicht einschlägig qualifizierten Personen nehmen insbesondere die Honorarkräfte (74%), Hauswirtschaftler/-innen (73%), Übungsleiter/-innen (70%) sowie Praktikant(inn)en (59%) eine große Rolle ein. Allerdings sind diese Personen entweder zahlenmäßig oder aber stundenmäßig eher gering in den OGS vertreten. Lediglich die Personen im Bundesfreiwilligendienst bzw. im Freiwilligen Sozialen Jahr, die an etwa jeder 2. OGS vertreten sind, bilden mit durchschnittlich 42 Wochenstunden pro Schule (verteilt auf Ø 1,4 Personen pro Schule) eine feste Größe im Personalstamm des offenen Ganztags. Da diese Personengruppe regelmäßig variiert, bieten letztendlich jedoch nur die Erzieher/-innen für die Ganztags Schüler/-innen eine Beziehungskontinuität im Schulalltag. In diesem Zusammenhang verrät auch ein Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse der Fachkräfte im Primarbereich, dass eine konstante und gesicherte Zusammenarbeit mit dem gleichen Personalstamm seitens des Anstellungsträgers gewünscht ist (vgl. Tab. 2.13). So ist die Mehrheit der Fachkräfte sozialversicherungspflichtig (79%) und unbefristet (70%) beschäftigt. Allerdings sind Vollzeit- bzw. vollzeitnahe Stellen nach wie vor eher selten (11% bzw. 8%) und Teilzeitstellen mit 20 bis 34 Wochenstunden am häufigsten (54%) vertreten (vgl. Kap. 2.2). Mit Blick auf die dargestellten Ergebnisse in früheren Bildungsberichten Ganztagschule NRW zeigt sich, dass sowohl das Personaltabelleau als auch die Beschäftigungsbedingungen der Fachkräfte im Primarbereich im Wesentlichen unverändert geblieben sind (vgl. Börner u.a. 2012, 2013, 2014).

In der gebundenen Ganztagschule in der Sekundarstufe I sind in dem Großteil der Schulen Schulsozialarbeiter/-innen beschäftigt (80%), die mit 41 Wochenstunden (verteilt auf durchschnittlich 1,5 Personen pro Schule) den höchsten Stundenanteil im außerunterrichtlichen Bereich der Schule verbringen (vgl. Tab. 2.11). Darüber hinaus sind pädagogisch einschlägig qualifizierte Personen deutlich seltener in den Ganztagschulen vertreten als es im Primarbereich der Fall ist.

12| Eine mögliche Erklärung ist, dass der Fragebogen der BiGa NRW in den Ganztagschulen vorrangig von sozialversicherungspflichtig beschäftigten Fachkräften ausgefüllt wurde.

13| Da verschiedene Modifizierungen an der Fragestellung notwendig waren, um die Personalzusammensetzung mit allen Beschäftigungsdetails zu erfassen, ist ein systematischer Zeitreihenvergleich zwischen dem aktuellen und den vergangenen Erhebungsjahren nicht möglich. Im vorliegenden Bericht beziehen sich die Ergebnisse daher vorrangig auf das Schuljahr 2015/16.

TAB. 2.13 | BESCHÄFTIGUNGSBEDINGUNGEN DER FACHKRÄFTE IN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH NACH SOZIALVERSICHERUNGSPFLICHT, BEFRISTUNG UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG IM ZEITVERGLEICH (Fachkräfteangaben; in %)

	2011/12	2013/14	2015/16
Sozialversicherungspflicht¹			
Sozialversicherungspflichtig beschäftigt	82,6	83,8	78,6
Geringfügig beschäftigt (450-Euro-Job) ²	13,2	14,2	20,9
Auf Honorarbasis beschäftigt	4,3	2,0	0,0
Ehrenamtlich beschäftigt ³	n.e.	n.e.	0,5
n	304	247	206
Befristung⁴			
Unbefristet beschäftigt	63,8	75,7	69,6
Auf mehr als ein Jahr befristet beschäftigt	4,9	3,2	6,8
Auf ein Jahr befristet beschäftigt	28,9	17,0	21,3
Unter einem Jahr befristet beschäftigt	2,3	4,0	2,4
n	304	247	207
Beschäftigungsumfang⁵			
Teilzeit mit weniger als 20 Stunden/Woche	24,3	26,5	27,2
Teilzeit mit 20 bis 34 Stunden/Woche	62,0	57,6	53,8
Vollzeitnah mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche	5,5	7,1	8,2
Vollzeit mit 38,5 Stunden und mehr pro Woche	8,2	8,8	10,8
n	292	238	195

1 $p < .01$

2 Die Verdienstgrenze für eine geringfügige Beschäftigung wurde zum 01.01.2013 von 400 Euro auf 450 Euro angehoben. Die Angaben des Erhebungsjahres 2011/12 beziehen sich aufgrund des Erhebungszeitpunktes auf die Einkommensgrenze von 400 Euro, die der Erhebungsjahre 2013/14 und 2015/16 auf 450 Euro.

3 Das Merkmal „ehrenamtlich beschäftigt“ wurde erstmals im Jahr 2015/16 erhoben.

4 $p < .05$

5 nicht signifikant

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Fachkräftebefragung Primarstufe

Neben den (Sozial-)Pädagog(inn)en und Sozialarbeiter(inne)n (40%) gehören Kulturpädagog(inn)en (28%) und Erzieher/-innen (25%) in einem Viertel der Schulen zum Personalstamm, allerdings mit einem geringeren Wochenstundenanteil als in der Primarstufe. Die Lehrkräfte sind mit durchschnittlich 13 Personen pro Schule zahlenmäßig stärker im außerunterrichtlichen Bereich vertreten als in der Primarstufe. Allerdings verteilt sich die Personenanzahl auf zusammengenommen 17 Wochenstunden im außerunterrichtlichen Bereich pro Schule, wodurch deutlich wird, dass die Lehrer/-innen eher einzelne Stunden im Ganzttag verbringen (vgl. Kap. 2.6). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den pädagogisch nicht einschlägig qualifizierten Personen, wie Übungsleiter(inne)n (53% der Schulen), Honorarkräfte (46% der Schulen) und Ehrenamtliche (42% der Schulen). Dabei fällt die Personenanzahl sowohl bei den Ehrenamtlichen (im Durchschnitt 10 Personen pro Schule) als auch bei den Honorarkräften (im Durchschnitt 7 Personen pro Schule) recht hoch aus, und dies bei

einem gleichzeitig geringen Stundenumfang pro Schule von 14 bzw. 23 Stunden pro Woche. Bei der Gruppe der Ehrenamtlichen geben die Schulleitungen an, insbesondere Eltern (60%) und Senior(inn)en (41%) zu beschäftigen. Die Gruppe der Honorarkräfte besteht an rund der Hälfte der Schulen aus Student(inn)en.

Abschließend fällt für beide Schulstufen gleichermaßen auf, dass bei rund zwei Drittel der Ganztagschulen durchschnittlich 3 bis 4 Schulbegleiter/-innen (Integrationshelfer/-innen) eingesetzt werden (vgl. Tab. 2.11). Diese gelten als wichtige Beschäftigtengruppe zur Integration von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Schule und gewinnen in den letzten Jahren sukzessive an Bedeutung (vgl. hierzu Kap. 2.1 bzw. Kap. 4).

Die für die Ganztagschulen der Sekundarstufe I beschriebene Personalsituation entspricht im Großen und Ganzen dem dargestellten Bild in den letzten Bildungsberichten Ganztagschule NRW (vgl. Börner u.a. 2012, 2013). Demnach ist das Personaltableau in der Primarstufe stärker von pädagogisch einschlägig qualifiziertem Personal geprägt als in der Sekundarstufe I.

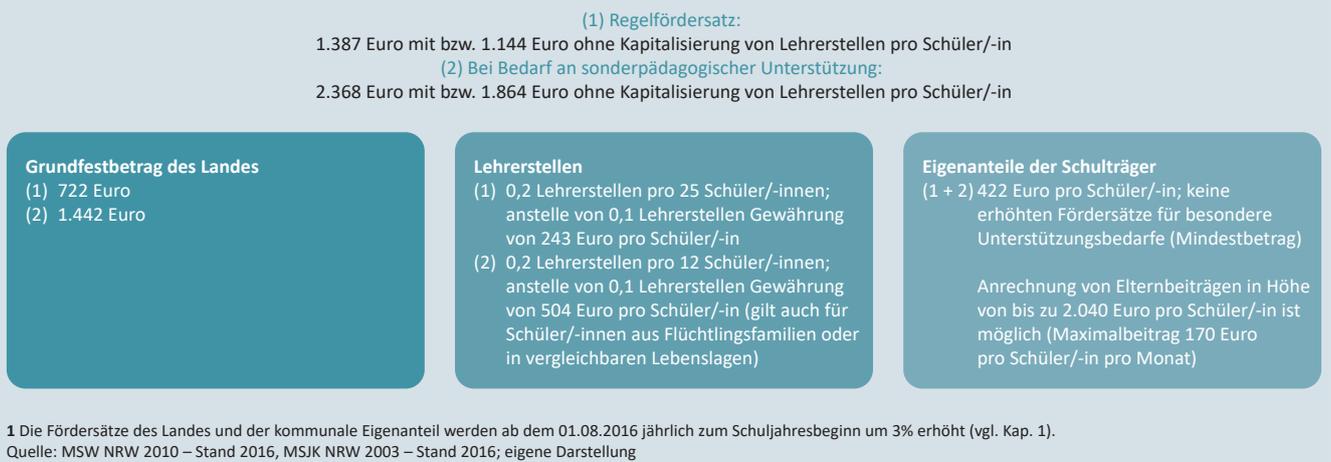
2.4 Finanzielle Ressourcen

2.4.1 Ressourcen in der offenen Ganztagschule im Primarbereich

Die Finanzierung des offenen Ganztags im Primarbereich besteht im Wesentlichen aus 3 Säulen: dem Grundfestbetrag des Landes, zusätzlichen Lehrerstellen sowie Eigenanteilen der Schulträger (vgl. Abb. 2.4). Darüber hinaus erhält der Schulträger im Rahmen der sogenannten „Betreuungspauschale“ 5.500 Euro pro Grundschule und 6.500 Euro pro Förderschule für zusätzliche Betreuungsangebote (wie z.B. die pädagogische Übermittagsbetreuung, auch für Kinder, die nicht am Ganzttag teilnehmen). Er entscheidet auch über die Verteilung dieser Mittel zwischen den offenen Ganztagschulen einer Kommune (vgl. MSJK NRW 2003 – Stand 2016).

Budget der Träger pro Kind pro Schuljahr

Innerhalb der letzten Jahre hat sich der Anteil der Träger, deren Budget für offene Ganztagsgrundschulen¹⁴ unter 1.600 Euro pro Schüler/-in pro Schuljahr liegt, merklich von zusammengenommen knapp über 30% in den Schuljahren 2011/12 und 2013/14 auf rund 15% im Schuljahr 2015/16 reduziert (vgl. Tab. 2.14). Demgegenüber ist der Anteil derjenigen Träger, deren Budget der mittleren Kategorie von 1.600,01 Euro bis 1.800 Euro entspricht, stabil. Zudem steht einem größeren Anteil der Träger ein Budget von mehr als 1.800 Euro zur Verfügung. Lag der Anteil dieser Gruppe im Jahr 2011/12 bei 37%, ist er über 42% im Jahr 2013/14 auf nunmehr 61% stark angestiegen. Die Erhöhung der für die Finanzierung der OGS bestimmten Mittel wird schließlich auch im von den Trägern angegebenen Durchschnittswert sichtbar, welcher in den letzten 5 Jahren von 1.800 Euro auf 1.950 Euro angestiegen ist. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Zahl der Träger, die sich an

ABB. 2.4 | FINANZIERUNGSBAUSTEINE OFFENER GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH IM SCHULJAHR 2015/16 (pro Schuljahr)¹

der Befragung der BiGa NRW beteiligt haben, im Vergleich zu vorherigen Untersuchungsjahren stark zurückgegangen ist. Die grundsätzlich feststellbare Tendenz der Budgeterhöhung erscheint jedoch auf der Grundlage der Daten und vor dem Hintergrund der erhöhten Fördersätze plausibel.

Sowohl die Erhöhung der Landesmittel als auch diejenige der kommunalen Zuschüsse (vgl. Kap. 1) spiegelt sich in den Angaben der Träger zu ihren Budgets wider. Da sich jedoch insbesondere der Anteil der 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. 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 Ganztagschulen niederschlägt, da Träger in diesen Fällen

deutlich höhere Förderbeträge seitens des Landes erhalten. Nicht zuletzt könnte sich auch der starke Anstieg von Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien oder in vergleichbaren Lebenslagen in Form einer Budgeterhöhung auswirken (vgl. Abb. 2.4). Der erste Eindruck, dass sich die finanzielle Situation der Träger bzw. der OGS in den zurückliegenden Jahren verbessert hat, muss vor diesem Hintergrund relativiert werden. Denn mit der Ausweitung der Inklusion von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sowie der höheren Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher steigen auch die Anforderungen an offene Ganztagschulen insbesondere mit Blick auf die Anzahl und Qualifikation ihres Personals. Perspektivisch sind deshalb sowohl die Budgets der Träger differenzierter zu erfassen als auch die Passung zu den Personalkosten¹⁵, auch unter den sich verändernden Bedingungen, genau zu beobachten.

Kommunale Eigenanteile und soziale Staffelung von Elternbeiträgen

Kommunen als Schulträger sind verpflichtet, einen Eigenanteil zur Finanzierung des Personals in offenen Ganztagschulen zu leisten. Sie legen darüber hinaus innerhalb eines festgelegten Rahmens die Höhe der Elternbeiträge fest. Elternbeiträge können auf die verpflichtenden kommunalen Eigenanteile angerechnet werden (vgl. Abb. 2.4). Im Schuljahr 2015/16 wurden im Rahmen der BiGa NRW erstmals kommunale Schulträger zur Finanzierung der OGS befragt (vgl. Kap. 1, 3).¹⁶

Den Angaben der Schulverwaltungsämter folgend, liegt der Eigenanteil für die OGS in jeder 10. Kommune unterhalb von 500 Euro pro Schüler/-in im Haushaltsjahr 2015 und damit nah am rechtlich bindenden Mindestbeitrag von 422 Euro (vgl. Tab. 2.15). 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 29% diejenigen

TAB. 2.14 | GESAMTBUDGET DER TRÄGER OFFENER GANZTAGSGRUND-SCHULEN PRO KIND UND SCHULJAHR IM ZEITVERGLEICH (Trägerangaben; in %)^{1,2}

	2011/12	2013/14	2015/16
Bis zu 1.400 Euro	16,6	16,8	3,5
1.400,01 bis 1.600 Euro	14,9	16,1	11,6
1.600,01 bis 1.800 Euro	31,5	25,2	24,4
1.800,01 bis 2.000 Euro	20,4	17,4	27,9
Mehr als 2.000 Euro	16,6	24,5	32,6
Ø Gesamtbudget	≈1.800 Euro	≈1.850 Euro	≈1.950 Euro
n	181	155	86

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

2 Abweichungen zu in vorherigen Berichten veröffentlichten Daten sind auf Neuberechnungen zurückzuführen. Abweichungen fallen, wenn vorhanden, eher gering aus, die allgemeinen Tendenzen bleiben bestehen.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Trägerbefragung Primarstufe

¹⁴ Angaben zu den finanziellen Ressourcen von Ganztagsförderschulen im Primarbereich sind aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich.

¹⁵ Die Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege NRW hat sich zuletzt im Jahr 2015 kritisch mit dem Passungsverhältnis der Finanzierungspauschalen für die OGS auf der einen und Personalkosten auf der anderen Seite auseinandergesetzt (vgl. LAG FW NRW 2015).

¹⁶ Die Kommunen wurden um Angaben zum gesamten kommunalen Zuschuss (inkl. Elternbeiträge) sowie separat zu ihren eingenommenen Elternbeiträgen für das Kalenderjahr 2015 gebeten. Die Angaben wurden unter Bezugnahme auf die Zahl der Schüler/-innen, die innerhalb der Kommune am offenen Ganztage teilnehmen, in Pro-Kopf-Budgets umgerechnet, um so eine möglichst große Vergleichbarkeit herzustellen.

TAB. 2.15 | KOMMUNALER EIGENANTEIL ZUR FINANZIERUNG OFFENER GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH (INKL. ELTERNBEITRÄGE) PRO SCHÜLER/-IN IM HAUSHALTSJAHR 2015 (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %)

	%
Unter 500 Euro	10,1
500 bis unter 1.000 Euro	29,0
1.000 bis unter 1.500 Euro	23,2
1.500 bis unter 2.000 Euro	13,0
2.000 Euro und mehr	24,6
Ø kommunaler Zuschuss	≈ 1.400 Euro
n	69

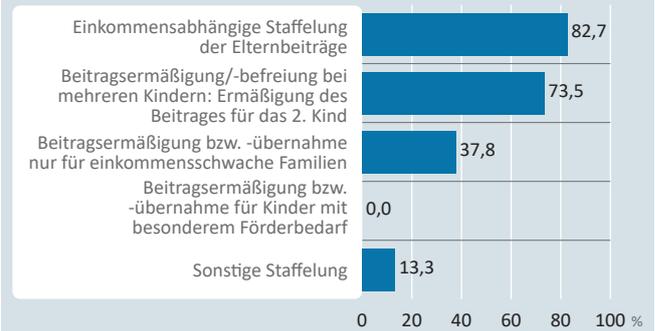
Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2015/16 – Kommunenbefragung

Kommunen, die einen Eigenanteil von 500 bis unter 1.000 Euro pro Schüler/-in im Haushaltsjahr 2015 erbringen. Jeweils etwa ein Viertel der Befragten geben Eigenanteile in Höhe von 1.000 bis unter 1.500 Euro bzw. in der höchsten Kategorie von 1.500 Euro und mehr an. Über alle Kommunen hinweg ergibt sich ein durchschnittlicher kommunaler Eigenanteil von rund 1.400 Euro. An diesen Ergebnissen wird deutlich, dass die Heterogenität der Budgets zwischen den Kommunen sowie zwischen einzelnen OGS enorm ist.

In einem weiteren Schritt wurden die Schulverwaltungsämter um Angaben zur Gesamtsumme der eingenommenen Elternbeiträge für die OGS im Jahr 2015 gebeten. Im Durchschnitt nehmen die befragten Kommunen im Jahr 2015 pro OGS-Teilnehmer/-in 555 Euro ein. Umgerechnet auf einen Monatsbeitrag entspricht dies durchschnittlich rund 46 Euro. Werden die Angaben der Kommunen kategorisiert, dann wird die Spannweite der Einnahmemöglichkeiten sichtbar (vgl. Tab. 2.16). 18% der Kommunen fallen in die Kategorie mit den geringsten Einnahmen, sie nehmen durchschnittlich unter 30 Euro pro Schüler/-in pro Monat aus Elternbeiträgen ein. Mit 47% ist fast die Hälfte der Kommunen in die Kategorie 30 bis unter 50 Euro einzuordnen. In rund 11% der Kommunen fallen die Elternbeiträge höher aus und betragen mehr als 70 Euro pro Monat.

Die Gestaltung der Elternbeiträge orientiert sich überwiegend am Einkommen und damit an der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Eltern – 86% der befragten Kommunen haben eine einkommensabhängige Staffelung der Elternbeiträge festgelegt (vgl. Abb. 2.5). Fast 40% der Kommunen haben (außerdem) eine Beitragsermäßigung bzw. -übernahme ausschließlich für einkommensschwache Familien vorgesehen. Diese Kommunen kommen damit der Soll-Vorgabe des Kinderbildungsgesetzes NRW (KiBiZ NRW) nach (§ 5 Satz 2 KiBiZ NRW). Auf rund 10% der teilnehmenden Kommunen trifft dies eigenen Angaben zufolge nicht zu. Gut zwei Drittel der Schulverwaltungsämter berücksichtigen Geschwisterkinder und gewähren Familien eine Ermäßigung bzw. Befreiung des Elternbeitrages für das 2. Kind. In gut der Hälfte dieser Kommunen müssen Eltern folglich für das 2. Kind nur 50% des Elternbeitrages zahlen. Knapp ein Drittel der Kommunen

ABB. 2.5 | STAFFELUNG DER ELTERNBEITRÄGE FÜR DIE OGS (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %; Mehrfachantworten möglich)



Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

n = 98

hat für das 2. Kind sogar eine vollständige Beitragsbefreiung festgelegt. Weitere 18% geben eine andere Höhe der Beitragsermäßigung für das 2. Kind an.

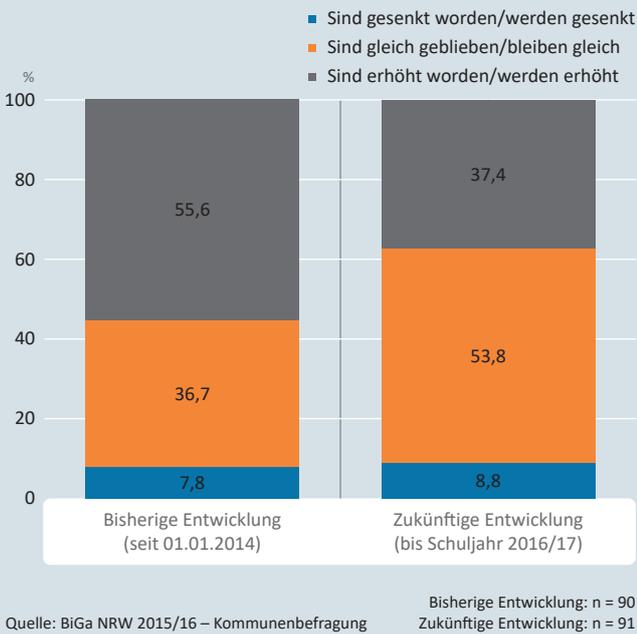
Schließlich wurden die Schulverwaltungsämter um Angaben zur bisherigen und künftigen Entwicklung der kommunalen Eigenmittel (inkl. Elternbeiträge) je OGS-Platz gebeten (vgl. Abb. 2.6). Mehr als die Hälfte der Schulverwaltungsämter gibt an, die kommunalen Eigenmittel seit dem 01.01.2014 angehoben zu haben. Im selben Zeitraum wurden die kommunalen Mittel nur in 8% der befragten Kommunen gesenkt. Zukünftig (bis zum Schuljahr 2016/17) plant mehr als ein Drittel der Schulverwaltungsämter eine (weitere) Erhöhung des kommunalen Anteils, gut jedes 2. Schulverwaltungsamt möchte den Eigenanteil konstant halten und nur 9% wollen ihn senken. Werden die Angaben zur bisherigen und zukünftigen Entwicklung der kommunalen Eigenanteile zueinander in Beziehung gesetzt, dann zeigt sich, dass diejenigen Schulverwaltungsämter, die bisher ihre Eigenmittel stabil gehalten haben, dies überwiegend auch weiterhin beabsichtigen. Hingegen planen 6 von 10 Schulverwaltungsämtern, welche die kommunalen Eigenmittel in der Vergangenheit erhöht haben, für das Schuljahr 2016/17 eine weitere Erhöhung. Unbeantwortet bleibt an dieser Stelle die Frage, inwieweit dies notwendig ist, um den steigenden Mindestanforderungen an kommunale Eigenanteile oder steigenden Kosten zur

TAB. 2.16 | EINGENOMMENE ELTERNBEITRÄGE PRO SCHÜLER/-IN IN DER OGS PRO MONAT IM HAUSHALTSJAHR 2015 (Angaben der Schulverwaltungsämter; in %)

	%
Unter 30 Euro	18,2
30 bis unter 50 Euro	47,0
50 bis unter 70 Euro	24,2
Mehr als 70 Euro	10,6
Ø Elternbeitrag pro Jahr	≈ 555 Euro
Ø Elternbeitrag pro Monat	≈ 46 Euro
n	66

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

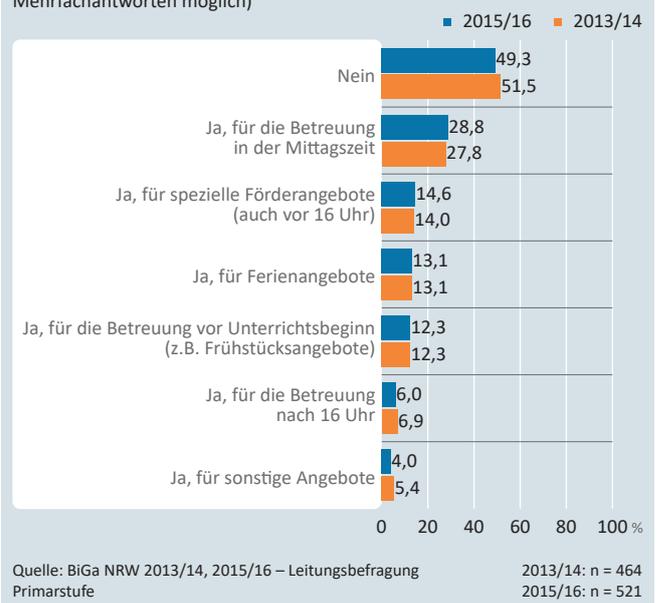
ABB. 2.6 | ENTWICKLUNG KOMMUNALER EIGENMITTEL (INKL. ELTERNBEITRÄGE) JE OGS-PLATZ (Angaben von Schulverwaltungsämtern; in %)



Umsetzung des Ganztagsangebots (z.B. steigende Personalkosten) gerecht zu werden, oder ob es sich um gezielte Investitionen zur qualitativen Weiterentwicklung der OGS handelt.

Auf den ersten Blick erscheinen die durch die Kommunen erbrachten Eigenanteile zur Finanzierung der OGS hoch: Gut 60% der Kommunen investieren im Jahr 2015 mehr als 1.000 Euro pro Schüler/-in in die OGS und liegen damit deutlich über dem geforderten Mindestbeitrag. Werden diese Angaben jedoch in der Zusammenschau mit den Angaben zu vereinnahmten Elternbeiträgen betrachtet, dann erscheinen die Angaben der Kommunen durchaus realistischer. Denn schon mit einem durchschnittlichen Elternbeitragsaufkommen von rund 35 Euro pro Monat kann eine Kommune den geforderten Mindestbeitrag allein aus Elternbeiträgen decken, ohne tatsächlich „eigene“ Mittel hinzuzugeben. Einnahmen

ABB. 2.7 | VERWENDUNG DER SOGENANTEN „BETREUNGSPAUSCHALE“ IM PRIMARBEREICH IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %; Mehrfachantworten möglich)

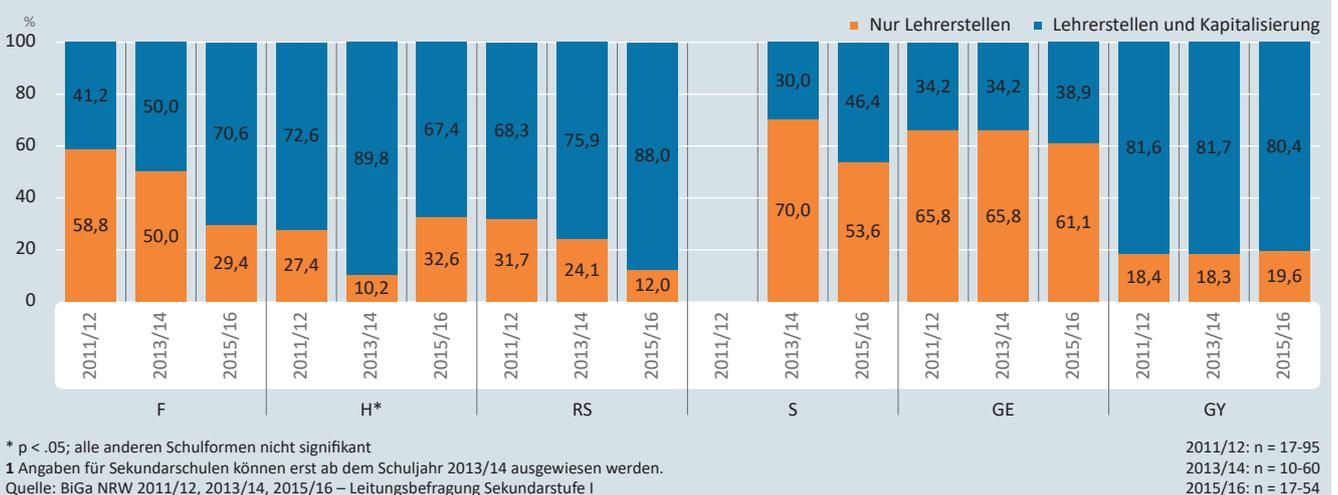


in dieser Höhe generieren zwei Drittel der Kommunen laut eigenen Angaben mindestens aus Elternbeiträgen, einige auch deutlich mehr (siehe oben). Werden die Angaben zu Gesamtbudgets und Einnahmen aus Elternbeiträgen in Beziehung gesetzt, dann machen die eingenommenen Elternbeiträge im Durchschnitt 55% des Gesamtbudgets aus. Die Spannweite reicht allerdings von nur 4% bis zu 100% und mehr. Das heißt: Es gibt Kommunen, die ihre Eigenanteile zur Finanzierung offener Ganztagschulen vollständig aus Elternbeiträgen zu decken scheinen. Und mehr noch: In wenigen Einzelfällen scheinen Kommunen mehr Geld aus Elternbeiträgen zu generieren als sie zur Finanzierung der OGS weiterleiten.

Nutzung der „Betreuungspauschale“

Schließlich wurden die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en dazu befragt, ob sie Mittel der sogenannten „Betreuungspauschale“ erhalten bzw. wofür

ABB. 2.8 | ANTEIL VON SCHULEN ZUR INANSPRUCHNAHME VON LEHRERSTELLEN UND KAPITALISIERUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)¹



TAB. 2.17 | LEHRERSTELLENANTEILE UND HÖHE DER KAPITALISIERUNG IN GEBUNDENEN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH (Leistungsangaben; Mittelwerte)

		2011/12	2013/14	2015/16
Förderschule	Lehrerstellenanteile	6,1	6,3	4,7
	Höhe der Kapitalisierung	1,4	1,6	1,7
Hauptschule	Lehrerstellenanteile	3,8	4,0	4,1
	Höhe der Kapitalisierung	1,6	1,4	1,2
Realschule	Lehrerstellenanteile***	2,1	3,2	4,1
	Höhe der Kapitalisierung**	0,6	0,9	1,2
Sekundarschule ¹	Lehrerstellenanteile	-	2,4	4,6
	Höhe der Kapitalisierung	-	0,9	0,5
Gesamtschule	Lehrerstellenanteile	9,9	8,1	9,6
	Höhe der Kapitalisierung	0,8	0,7	1,1
Gymnasium	Lehrerstellenanteile*	2,9	3,9	4,5
	Höhe der Kapitalisierung**	0,6	0,8	1,2

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; alle anderen Schulformen nicht signifikant

¹ Daten für Sekundarschulen können erst ab 2013/14 ausgewiesen werden.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

2011/12: n = 212/146

2013/14: n = 157/121

2015/16: n = 165/121

diese genau eingesetzt werden. Demnach gibt rund die Hälfte der befragten Leitungen an, die „Betreuungspauschale“ für unterschiedliche Zwecke zu nutzen (vgl. Abb. 2.7). Am häufigsten werden die so zur Verfügung stehenden Mittel für die Betreuung in der Mittagszeit eingesetzt, 29% der Leitungen geben dies an. Spezielle Förderangebote, Ferienangebote und Angebote der Frühbetreuung vor Unterrichtsbeginn werden in jeweils etwa 14% der Schulen aus diesen Mitteln finanziert. Eine Betreuung nach 16 Uhr scheint demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die Angaben liegen auf dem gleichen Niveau wie bereits im Jahr 2013/14.

2.4.2 Ressourcen in gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I

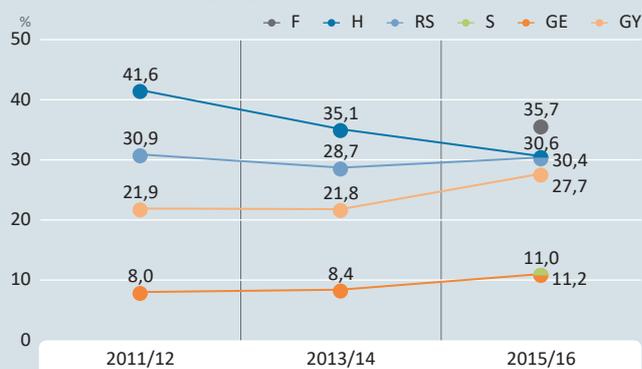
Anders als in offenen Ganztagschulen wird der Ganztagsbetrieb in der Sekundarstufe I nicht in erster Linie durch einen Grundfestbetrag pro Schüler/-in finanziert, sondern durch einen Ganztagszuschlag in Form zusätzlicher Lehrerstellenanteile. Laut Grundlagenerlass erhalten Schulen in Abhängigkeit des jeweiligen Stellenschlüssels einen Lehrerstellenzuschlag, welcher allgemein bei 20% der Grundstellenzahl liegt, in Förderschulen und Ganztagschulen mit erweitertem Ganztagsbetrieb bei 30% (vgl. MSJK NRW 2003 – Stand 2016). Erwartungsgemäß erhält nach Leistungsangaben die Mehrzahl der Schulen einen 20%igen Lehrerstellenzuschlag. Dieser Anteil hat sich seit dem Erhebungsjahr 2011/12 von 58% auf 75% im Jahr 2015/16 signifikant erhöht, was auf den durch ihre Schließung bedingten geringeren Anteil von Hauptschulen in der Stichprobe zurückzuführen ist. Aktuell gibt ein Viertel der Schulen an, den Stellenzuschlag in Höhe von 30% zu erhalten. Hier handelt es sich fast ausschließlich um Förderschulen und Hauptschulen.

Abhängig von der Höhe des Ganztagszuschlags und der Schulgröße erhalten gebundene Ganztagschulen der Sekundarstufe I durchschnittlich einen Zuschlag in Höhe von 5,6 Lehrerstellen. Bei einer differenzierten Betrachtung der

Schulformen fällt auf, dass die Höhe der Lehrerstellenanteile im Zuge des jahresweisen Ausbaus des Ganztagsbetriebs in den zurückliegenden Jahren in Realschulen, Sekundarschulen und Gymnasien kontinuierlich angestiegen ist (vgl. Tab. 2.17).

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 – Stand 2016). Ob und in welchem Umfang Ganztagschulen diese Kapitalisierungsoption nutzen, variiert je nach Schulform. So setzen insbesondere Gesamtschulen mehrheitlich darauf, ausschließlich Lehrerstellen in Anspruch zu nehmen (vgl. Abb. 2.8). Über die 3 abgebildeten Erhebungszeitpunkte

ABB. 2.9 | ANTEIL KAPITALISIERTER LEHRERSTELLENANTEILE AM LEHRERSTELLENZUSCHLAG INSGESAMT NACH SCHULFORM¹ IM ZEITVERGLEICH (Leistungsangaben; in %²)



¹ Aufgrund geringer Fallzahlen werden die Werte für Förderschulen und Sekundarschulen nur für das Jahr 2015/16 ausgewiesen.

² eigene Berechnungen

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

hinweg geben nur 34% bis 39% der befragten Leitungen an, von der Kapitalisierungsfunktion Gebrauch zu machen. Auch Sekundarschulen schienen in der Vergangenheit verstärkt auf die alleinige Nutzung von Lehrerstellen zu setzen, in dieser Schulform deutet sich jedoch eine zunehmende Umwandlung von Lehrerstellen in Barmittel an. Ob diese Entwicklung Bestand haben wird, bleibt abzuwarten. Demgegenüber finden sich in der Gruppe der Gymnasien und mittlerweile auch innerhalb der Realschulen die größten Anteile von Schulen, die die Kapitalisierungsoption nutzen.

Wenn eine Schule die Möglichkeit der Umwandlung von Lehrerstellen in Barmittel nutzt, dann liegt die durchschnittliche Höhe der kapitalisierten Lehrerstellenanteile im Schuljahr 2015/16 bei 1,2 Lehrerstellen. Differenziert nach Schulform gruppieren sich die meisten Schulformen um diesen Mittelwert, größere Abweichungen werden für Förderschulen mit einer durchschnittlichen Kapitalisierung von 1,7 Lehrerstellen und Sekundarschulen mit einem Mittelwert von 0,5 Lehrerstellen sichtbar (vgl. Tab. 2.17).

Um die Verbreitung und den Umfang der Kapitalisierung von Lehrerstellen besser einschätzen zu können, werden die durchschnittliche Höhe der kapitalisierten Lehrerstellenanteile zum jeweiligen durchschnittlich verfügbaren Lehrerstellenzuschlag in Beziehung gesetzt. In den Erhebungsjahren

2011/12 und 2013/14 haben Hauptschulen den größten Anteil der dieser Schulform zur Verfügung stehenden Lehrerstellen kapitalisiert (vgl. Abb. 2.9). Aktuell scheinen sich in Hauptschulen auf der einen und Realschulen sowie Gymnasien auf der anderen Seite aufeinander zuzubewegen: Während der Anteil kapitalisierter Lehrerstellenanteile am Lehrerstellenzuschlag insgesamt in Hauptschulen abnimmt und im Schuljahr 2015/16 noch bei 31% liegt, ist für Gymnasien eine Ausweitung der Kapitalisierung von Lehrerstellenanteilen zu beobachten.¹⁷ Der durchschnittliche Anteil ist von 22% in den Jahren 2011/12 und 2013/14 auf 28% im Jahr 2015/16 gestiegen. An Realschulen bewegt sich der Anteil konstant um 30%. Gesamtschulen kapitalisieren weiterhin auf einem sehr niedrigen Niveau, und auch in Sekundarschulen dominiert der Ansatz, vor allem Lehrerstellen zu nutzen.

Die Mehrzahl der Schulen plant für die Zukunft keine weitere Ausweitung der Kapitalisierung (61%). In gut jeder 5. Schule sind die Kapitalisierungsmöglichkeiten eigenen Angaben folgend bereits ausgeschöpft und lediglich 17% der Schulen geben an, perspektivisch einen höheren Anteil der Lehrerstellen in Barmittel umwandeln zu wollen. Diese Werte bewegen sich seit 2011/12 in etwa auf dem gleichen Niveau. Schulen, die die Kapitalisierungsoption bislang nicht nutzen,

TAB. 2.18 | AUSSERSCHULISCHE KOOPERATIONSPARTNER DER GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben, in %)¹

	Primarstufe		Sekundarstufe I	
	2013/14²	2015/16	2013/14²	2015/16
Sportverein/Stadtsportbund	86,3	83,8	72,1	71,9
Musikschule	52,1	51,5	56,9	54,1
Jugendkunstschule/Kreativitätsschule	29,1	31,3	30,0	30,4
Kirchengemeinde	31,8	31,2	63,9	51,5
Wohlfahrtsverband (z.B. Caritas, AWO)	29,0	29,1	58,8	59,4
Stadtbücherei/Bibliothek	44,7	44,3	67,3	67,8
Naturschutzbund/Umweltinitiative	36,0	36,4	45,2	47,3
Städtischer Jugendtreff/Jugendzentrum	32,6	35,3	58,7	55,2
Tanzschule	28,0	24,5	35,5	33,1
Erziehungsberatungsstelle	32,7	36,9	69,3	64,2
Psychologische Beratungsstelle	27,9	29,9	69,8	65,5
Jugendbildungsstätte	-	-	46,2	37,6
Polizei	28,2	31,9	77,4	71,1
Arbeitsverwaltung	-	-	46,2	37,6
Firmen und Betriebe	-	-	81,5	77,0
Suchtberatungsstelle	7,6	7,1	70,8	67,4
Sonstige Kooperationspartner	60,3	56,4	50,7	55,8

¹ Ein Zeitreihenvergleich mit dem Schuljahr 2011/12 ist nicht möglich, da keine entsprechenden Daten vorliegen

² Abweichungen zu im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2013 veröffentlichten Daten ergeben sich aus Datenkorrekturen im Rahmen der erneuten Durchführung der Analysen.

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

PS 2013/14: n = 330-468

PS 2015/16: n = 339-519

Sek. I 2013/14: n = 136-183

Sek. I 2015/16: n = 129-196

17| Für Gymnasien ist für das Erhebungsjahr 2012/13 ein „Knick“ in der Kurve mit einem Ausreißerwert von 45% zu verzeichnen (vgl. Börner u.a. 2014: 8). Ob die Angaben für die Schulform der Gymnasien nach einem erneuten, wenn auch weniger starken, Anstieg zum Schuljahr 2015/16 auch weiterhin schwanken oder die Entwicklung sich nun konsolidiert, bleibt abzuwarten.

streben dies auch weiterhin mehrheitlich nicht an. Dies geben 68% der Befragten an, ein ebenfalls über die einzelnen Erhebungsjahre hinweg stabiler Wert.

Werden die Befunde zur Nutzung der finanziellen Ressourcen in der Sekundarstufe I in der Zusammenschau betrachtet, dann scheint der Trend – wenn auch äußerst zaghaft – in Richtung einer stärkeren Nutzung der Kapitalisierungsoption zu gehen. Dies deuten zwar nicht die Absichtsaussagen der befragten Leitungen, jedoch die Angaben zu kapitalisierten Lehrstellenanteilen insgesamt sowie im Verhältnis zur Höhe des zur Verfügung stehenden Lehrstellenzuschlags an.

2.5 Kooperation

2.5.1 Institutionelle Kooperation mit außerschulischen Partnern

Die Wahl der Kooperationspartner seitens der Ganztagschulen ist im Schuljahr 2015/16 im Wesentlichen unverändert geblieben. So spielen in allen Ganztagschulen in NRW die Sportvereine und Stadtsporthilfe die größte Rolle (vgl. Tab. 2.18). Rund drei Viertel der Leitungskräfte geben an, dass ihre Schule eine Kooperation mit ihnen eingegangen ist. Damit gehören die Sportvereine auch aktuell zu den wichtigsten Partnern bei den außerschulischen Kooperationsbeziehungen (vgl. Kap. 2.7.1). Darüber hinaus bestehen jedoch einige schulstufenabhängige Unterschiede.

Neben den Sportvereinen geben die Ganztagschulen in der Primarstufe an, häufig mit Musikschulen (52%) sowie Stadtbüchereien und Bibliotheken (44%) zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus sind verschiedene Kooperationspartnerschaften bei jeweils etwa einem Drittel der Ganztagschulen vorhanden, die im Wesentlichen das kreative, kulturelle und soziale Angebotsspektrum des Ganztags widerspiegeln (vgl. Kap. 2.7.1), wie beispielsweise Jugendkunst- bzw. Kreativitätsschulen, Kirchengemeinden oder städtische Kinder- und Jugendtreffs. Aber auch die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen (Erziehungsberatungsstelle, psychologische Beratungsstelle) und der Polizei ist an etwa einem Drittel der Schulen vorhanden. Allerdings findet die Kooperation speziell mit diesen Einrichtungen eher sporadisch statt, wohingegen die Sportvereine und Musikschulen mit einer Kooperationshäufigkeit von mindestens einmal pro Woche das alltägliche Bild des offenen Ganztags prägen. Im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 sind keine bedeutsamen (im Sinne von statistisch signifikanten) Entwicklungen zu verzeichnen, weder hinsichtlich der Frage mit wem noch wie oft mit bestimmten Einrichtungen oder Partnern kooperiert wird. Damit bleibt die Kooperationsstruktur in der Ganztagschullandschaft weitestgehend konstant.

In den Ganztagschulen der Sekundarstufe I spielen insgesamt mehr Kooperationspartner eine Rolle als in der Primarstufe. Neben den Sportvereinen belegen vor allem Firmen und Betriebe (77%) sowie die Polizei (71%) die oberen Rangplätze. Auch die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen

(Erziehungsberatungsstelle, psychologische Beratungsstelle, Suchtberatungsstelle) wird von rund zwei Drittel der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I genannt. Bei den kreativen, kulturellen und sozialen Einrichtungen spielen insbesondere die Stadtbüchereien und Bibliotheken (68%) aber auch die Kirchengemeinden (52%) eine Rolle, während die Tanzschulen (mit Angeboten an immerhin noch knapp einem Drittel der Ganztagschulen) das Schlusslicht bilden. Ähnlich wie in der Primarstufe, verändert ein Blick auf die Kooperationsintensität das Bild: Die wenigsten Kooperationspartner bieten wöchentlich Angebote an Ganztagschulen an. Mit Ausnahme der Sportvereine sind es nur die Musikschulen und sozialen Einrichtungen (Städtischer Jugendtreff, Wohlfahrtsverbände), die an jeder 2. bis 3. Schule ein wöchentliches Angebot bereitstellen. Mit Blick auf die Kooperationsituation an den gebundenen Ganztagschulen in NRW haben sich im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 kaum signifikante Entwicklungen ergeben. Lediglich bei der Kooperation mit den Kirchengemeinden ist ein statistisch nachweisbarer Rückgang um rund 12 Prozentpunkte zu verzeichnen.

2.5.2 Innerschulische Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften

Das Personaltableau in den Ganztagschulen ist breit gefächert (vgl. Kap. 2.3). Damit multiprofessionelle Teams ihr Potenzial entfalten können, muss auf verschiedenen Ebenen eine abgestimmte Zusammenarbeit stattfinden. Ob und inwiefern dies passiert, ist eine Frage, der im Rahmen der BiGa NRW nachgegangen wird. So wurden die Leitungskräfte um Auskunft gebeten, welche Regelungen zur Kooperation von Lehr- und Fachkräften an ihrer Schule umgesetzt werden (vgl. Tab. 2.19). Auf Grundlage der vorliegenden Daten lassen sich schulstufenübergreifend 3 Erkenntnisse gewinnen: (1) Ein Austausch zwischen den Lehr- und Fachkräften findet regelmäßig in den Ganztagschulen statt. Dies ist zwar noch ein recht geringer Kooperationsgrad, allerdings wird diese Stufe der Kooperation aus Sicht der Leitungskräfte am häufigsten in der Ganztagschule erreicht (MW = 3,1 bis 3,3; Skala: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark). (2) Dagegen finden in beiden Schulstufen am wenigsten auf Inhalte bezogene Kooperationsformen, wie z.B. wechselseitige Hospitationen der Lehr- und Fachkräfte oder unterrichtsbezogene Lernsituationen, statt (MW = 1,6 bis 2,5). (3) Im Jahresvergleich mit dem Schuljahr 2011/12 fällt aktuell auf, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachkräften in vielen Kooperationsbereichen rückläufig entwickelt. Über diese schulstufenübergreifenden Ergebnisse hinaus lassen sich weitere Unterschiede und Entwicklungen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I festmachen.

Neben dem bereits geschilderten regelmäßigen Austausch zwischen den Lehr- und Fachkräften, ist im Primarbereich die Teilnahme (einzelner) Fachkräfte an der Lehrerkonferenz ein Kooperationsbereich, dem von den Leitungen vergleichsweise hohe Zustimmungswerte zukommen (MW = 3,0). Darüber hinaus werden auch die Lernentwicklungsstände und Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/-innen noch relativ häufig von den Lehr- und Fachkräften abgestimmt (MW = 2,7 bzw. 2,9). Im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 finden in der

Primarstufe jedoch alle aufgeführten Kooperationsaktivitäten tendenziell seltener statt oder stagnieren auf dem gleichen Niveau. Signifikante Rückgänge zeigen sich insbesondere bei der Durchführung von Elterngesprächen, der Planung von Angeboten, der Teilnahme an Teamsitzungen von Fachkräften seitens der Lehrkräfte und bei der Evaluation und Weiterentwicklung des Ganztags. Im Vergleich mit der Sekundarstufe I sind die meisten Kooperationsstärkigkeiten im alltäglichen Schulgeschäft (z.B. regelmäßiger Austausch, gemeinsame Elterngespräche und Fortbildungen), aber auch die gemeinsame Teilnahme bei Lehrer- und Schulkonferenzen im Primarbereich stärker ausgeprägt, was auch auf die höhere Beschäftigungsquote von Fachkräften im offenen Ganztags des Primarbereichs zurückgeführt werden kann (vgl. Kap. 2.3).

In der Sekundarstufe I stimmen die Schulleitungen nicht nur häufig der Aussage zu, dass die Lehr- und Fachkräfte sich kontinuierlich austauschen, sondern auch, dass regelmäßig eine

Zusammenarbeit stattfindet (MW = 3,1 bzw. 3,0). Wie auch in der Primarstufe, werden in der Sekundarstufe I zwischen den Lehr- und Fachkräften recht häufig Lernentwicklungsstände und Fördermaßnahmen einzelner Schüler/-innen besprochen (MW = 2,7 bzw. 2,8). Über (fast) alle Bereiche hinweg nimmt aus Sicht der Leitungskräfte in der Sekundarstufe I im Zeitvergleich die Kooperationsintensität jedoch ebenfalls ab. Dabei zeigen sich deutlich mehr signifikante, rückläufige Entwicklungen als in der Primarstufe. Nur im Rahmen des „regelmäßigen Austauschs“ und der „regelmäßigen Zusammenarbeit“ von Lehr- und Fachkräften ist kein statistisch nachweisbarer Kooperationsrückgang zu verzeichnen. Im Vergleich mit der Primarstufe lässt sich jedoch beobachten, dass die inhaltliche Kooperation der Lehr- und Fachkräfte mit Blick auf die Planung und Durchführung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I etwas häufiger stattfindet. Insgesamt bewegt sich die Kooperationsintensität jedoch auch hier auf einem niedrigen Niveau.

TAB. 2.19 | UMSETZUNGEN VON REGELUNGEN ZUR KOOPERATION VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; Mittelwerte)¹

		Primarstufe				Sekundarstufe I			
		2011/12	2013/14	2015/16	p ²	2011/12	2013/14	2015/16	p ²
Allgemeine Kooperation	Die Lehr- und Fachkräfte der Schule tauschen sich regelmäßig aus.	3,3	3,3	3,3	n.s.	3,3	3,2	3,1	n.s.
	Die Lehr- und Fachkräfte führen gemeinsam Elterngespräche durch.	3,0	2,7	2,7	***	2,8	2,5	2,2	***
	Die Lehr- und Fachkräfte beteiligen sich gemeinsam an der Evaluation und Weiterentwicklung der Ganztagschule.	2,9	2,7	2,6	***	2,9	2,6	2,4	***
	Die Lehr- und Fachkräfte der Schule arbeiten regelmäßig zusammen.	2,5	2,6	2,5	n.s.	2,8	2,8	3,0	n.s.
	Die Lehr- und Fachkräfte besuchen gemeinsame Fortbildungen.	2,4	2,3	2,3	n.s.	2,3	2,1	2,0	*
Teilnahme an Konferenzen	(Einzelne) Fachkräfte nehmen an der Lehrerkonferenz teil.	3,1	3,1	3,0	n.s.	3,0	2,5	2,5	***
	(Einzelne) Fachkräfte nehmen an der Schulkonferenz teil.	2,3	2,3	2,3	n.s.	2,2	1,6	1,6	***
Inhaltliche Kooperation	Die Lehr- und Fachkräfte besprechen gemeinsam die Lernentwicklung einzelner Schüler/-innen.	n.e.	n.e.	2,9	-	n.e.	n.e.	2,7	-
	Die Lehr- und Fachkräfte stimmen gemeinsam spezielle Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/-innen ab.	n.e.	n.e.	2,7	-	n.e.	n.e.	2,8	-
	(Einzelne) Lehrkräfte nehmen an den Teamsitzungen der Fachkräfte teil.	2,2	2,0	2,0	***	2,6	2,2	2,0	***
	(Einzelne) Fachkräfte hospitieren im Unterricht.	2,1	2,0	2,1	n.s.	2,3	2,0	1,9	***
	Die Lehr- und Fachkräfte planen gemeinsam die außerunterrichtlichen Angebote.	2,1	1,9	1,8	***	2,8	2,5	2,5	**
	(Einzelne) Lehrkräfte hospitieren in den Angeboten der Fachkräfte.	1,7	1,6	1,6	*	2,2	1,9	1,8	***
	Die Lehr- und Fachkräfte planen gemeinsam in den Unterricht integrierte Lernsituationen.	1,7	1,7	1,6	n.s.	2,5	2,2	2,1	*

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

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

² Der Zusammenhang bezieht sich auf den Vergleich der Erhebungswellen 2011/12 und 2015/16.

PS 2011/12: n = 747-775, PS 2013/14: n = 464-474, PS 2015/16: n = 498-510

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I. Sek. I 2011/12: n = 172-192, Sek. I 2013/14: n = 174-190, Sek. I 2015/16: n = 161-178

TAB. 2.20 | ÖFFNUNGSZEITEN OFFENER GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

	2011/12		2013/14		2015/16	
	Ø Mo-Do	Fr	Ø Mo-Do	Fr	Ø Mo-Do	Fr
Beginn						
zw. 06:00 und 07:00 Uhr	8,2	8,2	13,0	13,0	10,3	10,3
zw. 07:01 und 08:00 Uhr	47,8	47,7	43,3	43,6	38,1	37,9
zw. 10:01 und 11:00 Uhr	4,9	5,3	4,5	5,3	3,4	4,4
zw. 11:01 und 12:00 Uhr	35,0	35,2	35,3	34,7	42,5	42,7
Andere Zeiten	4,1	3,7	4,1	3,4	6,0	4,8
n	820	819	508	507	566	565
Ende						
zw. 14:01 und 15:00 Uhr	0,6	16,9	0,5	16,4	0,4	17,5
zw. 15:01 und 16:00 Uhr	63,5	57,7	57,8	55,6	62,1	57,1
zw. 16:01 und 17:00 Uhr	35,5	23,9	40,0	25,0	37,3	24,2
zw. 17:01 und 18:00 Uhr	0,3	0,1	1,2	1,2	0,2	0,2
Andere Zeiten	0,2	1,3	0,7	1,8	0,2	1,1
n	821	821	508	507	566	566

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Primarstufe; eigene Berechnungen

Die geschilderten Ergebnisse zeigen, dass der Kooperationsgrad zwischen den Lehr- und Fachkräften in beiden Schulstufen nicht nur insgesamt recht niedrig ausfällt, sondern auch weiter abnimmt. Damit wird ein Trend fortgesetzt, der sich auch bereits im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014 angedeutet hat (vgl. Börner u.a. 2014).

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 Öffnungszeiten basieren auf den Angaben 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. 2.20). Für den Beginn werden vor allem 2 Kernzeiten angegeben, entweder der Zeitraum zwischen 7 und 8 Uhr morgens oder zwischen 11 und 12 Uhr am Vormittag. Für die frühe Öffnungszeit lässt sich nicht ablesen, ob dies den Beginn des Unterrichts oder des Betreuungsangebots einschließt. Immerhin 10% der Schulen bieten bereits vor 7 Uhr morgens eine Frühbetreuung an.

Der Schultag endet an fast allen Schulen zwischen 15 Uhr und 17 Uhr. Hier spiegelt sich die zeitliche Vorgabe des Erlasses wider, der eine Mindestöffnung bis 15 Uhr fordert (vgl.

MSW NRW 2010 – Stand 2016). Eine Ausnahme bildet der Freitag, an dem gut jede 6. Schule bereits zwischen 14 Uhr und 15 Uhr schließt.

Insgesamt wird jedoch sichtbar, dass ein relativ großer Teil der Schulen den zeitlichen Bedarfen von Eltern gerecht zu werden versucht, indem sie über die im Erlass formulierte Mindestanforderung einer Öffnung bis 15 Uhr hinaus geöffnet hat bzw. eine Betreuung anbietet.

Über die letzten Jahre hinweg sind zwar einige leichte Schwankungen bezüglich der Öffnungszeitenmodelle, jedoch keine großen Verschiebungen zu beobachten.

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, also 3 Tage à 7 Zeitstunden bzw. 4 Tage à 7 Zeitstunden im erweiterten Ganztage, vorgegeben (vgl. MSW NRW 2010 – Stand 2016). Um Anhaltspunkte zum Umfang des Ganztagsbetriebs in der Sekundarstufe I zu erhalten, wurden die Schulleitungen/Ganztagskoordinator(innen) 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 3 oder 4 Tage pro Woche, und dies über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg (vgl. Tab. 2.21). So geben je nach Jahrgangsstufe zwischen 38% und 44% der Schulen an, einen 3-tägigen und zwischen 33% und 37% einen 4-tägigen Ganztagsbetrieb zu praktizieren. Über die Jahrgangsstufen hinweg bieten zudem rund 15% bis 18% einen 5-tägigen Ganztagsbetrieb an. Der Anteil der Schulen, die die Mindestvorgaben von 3 Schultagen mit Ganztagsbetrieb in einer oder mehreren Jahrgangsstufen nicht erfüllen, fällt gering aus.

Werden die Angaben zu zurückliegenden Schuljahren in den Blick genommen, dann werden zum einen ein Rückgang des 4-tägigen Ganztagsbetriebs und zum anderen eine relative Zunahme des 3-tägigen Ganztagsbetriebs sichtbar (vgl. Tab. 2.21). 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 Ganztag mit 4 Tagen Ganztagsbetrieb. Andererseits war der Ganztag im Schuljahr 2011/12 in vielen Realschulen und Gymnasien erst im Aufbau begriffen oder wurden Sekundar- und Gesamtschulen neu eingerichtet – in diesen Schulformen dominiert der 3-tägige Ganztagsbetrieb. Diese Verschiebungen innerhalb der Ganztagschullandschaft erklären den steigenden Anteil des 3-tägigen Ganztagsbetriebs.

Die durchschnittliche Zahl der Tage mit Ganztagsbetrieb liegt für die meisten Schulformen bei etwa 3,5 bis 3,7 Tagen. Dabei geht der Umfang des Ganztagsbetriebs in einigen Schulen in den höheren Jahrgangsstufen zurück, am ehesten in Gymnasien. Während der Ganztag dort in Jahrgangsstufe 5 noch durchschnittlich 3,8 Tage umfasst, liegt der Durchschnitt in Jahrgang 9 bei 3,4 Tagen. Dies könnte möglicherweise auf einen größeren Umfang des Unterrichts nach Stundentafel zurückzuführen sein, der z.B. in Gymnasien in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 bei 30 bis 32 Wochenstunden und in den Jahrgangsstufen 8 und 9 bereits bei 32 bis 34 Wochenstunden liegt.¹⁸

2.6.3 Aspekte der Zeitorganisation

Stundentaktung

Galt lange Zeit die Organisation des Schultages mit 45-Minuten-Stunden als Regelfall, haben in jüngerer Zeit veränderte Modelle der Stundentaktung ebenso Einzug in den Schulbetrieb gehalten wie flexible Anfangs- und Endzeiten. Um zu erfahren, wie die Stundentaktung in Ganztagschulen in NRW praktiziert wird, wurden die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en zur Handhabung unterschiedlicher Modelle befragt. Dabei wird sichtbar, dass

TAB. 2.21 | TAGE MIT GANZTAGSBETRIEB IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH JAHRGANGSSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)

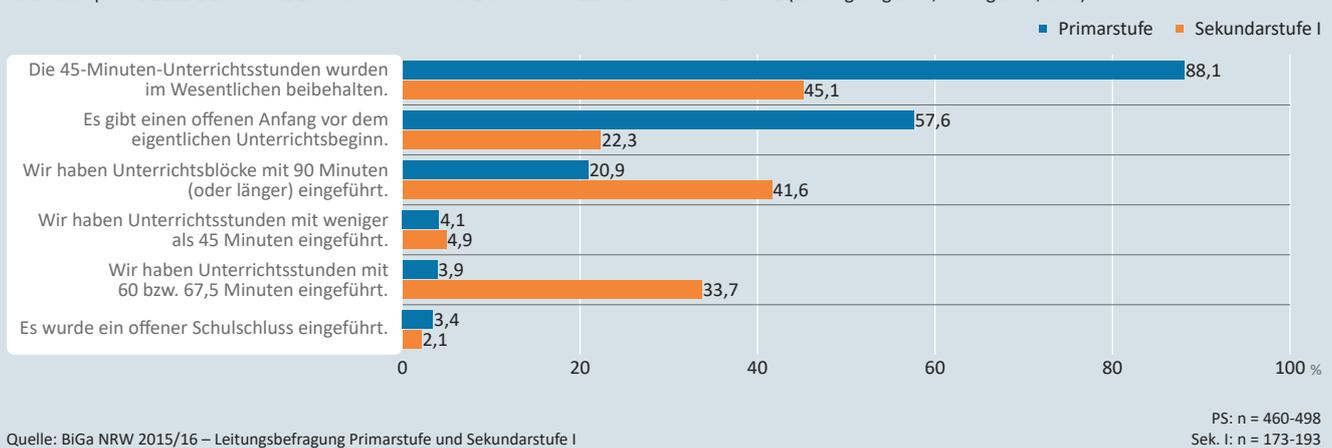
	Anzahl Tage pro Woche	2011/12	2013/14	2015/16
		Jahrgang 5		
	weniger als 3	4,2	7,8	5,4
	3	32,0	31,5	41,5
	4	44,7	35,1	35,8
	5	19,0	25,6	17,3
Jahrgang 6				
	weniger als 3	4,2	5,6	7,1
	3	29,8	30,2	38,8
	4	47,3	36,8	36,5
	5	18,7	27,5	17,6
Jahrgang 7				
	weniger als 3	13,9	3,7	6,2
	3	25,2	30,9	38,3
	4	44,5	38,9	37,4
	5	16,3	26,4	18,1
Jahrgang 8				
	weniger als 3	22,7	8,0	5,8
	3	30,4	34,3	43,7
	4	37,0	36,6	33,9
	5	9,9	21,1	16,6
Jahrgang 9				
	weniger als 3	31,4	16,0	8,7
	3	25,8	29,5	42,6
	4	34,8	34,1	33,4
	5	8,2	20,6	15,2
Jahrgang 10 ¹				
	weniger als 3	35,2	24,5	10,3
	3	25,2	25,9	40,2
	4	33,0	30,5	36,4
	5	6,6	19,2	13,1
n		201-258	136-209	140-203

¹ Ohne Gymnasien

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

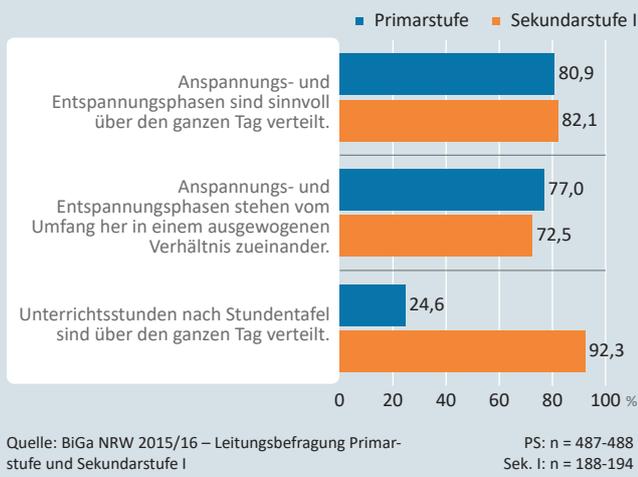
Ganztagschulen des Primarbereichs und der Sekundarstufe I unterschiedliche Schwerpunkte legen. Während in der Primarstufe die große Mehrheit der Schulen bei der klassischen

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



18| Vgl. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/Sek-1/Stundentafel.pdf (Zugriff: 23.08.2016)

ABB. 2.11 | ELEMENTE DER RHYTHMISIERUNG IN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsbefragung; Ja-Angaben; in %)



45-Minuten-Taktung verbleibt, zeigen sich Ganztagschulen der Sekundarstufe I in dieser Hinsicht flexibler (vgl. Abb. 2.10). Zwar geben auch hier 45% der Schulen an, im Wesentlichen die 45-Minuten-Unterrichtsstunden beibehalten zu haben. Rund 42% geben jedoch auch an, Unterrichtsblöcke von 90 Minuten (oder länger) und 34% Unterrichtsstunden mit 60 bzw. 67,5 Minuten eingeführt zu haben. Die Tendenz geht in der Sekundarstufe I also in Richtung einer Verlängerung von Unterrichtseinheiten, kürzere Unterrichtseinheiten spielen dagegen weder im Primarbereich noch in der Sekundarstufe I eine Rolle. Jenseits des Stundenumfangs berichten zudem schließlich 58% der Ganztagschulen im Primarbereich und 22% derer in der Sekundarstufe I, einen offenen Anfang vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn eingeführt zu haben.

Im Wesentlichen sind die Ergebnisse auch im Zeitverlauf, d.h. seit der Erhebungswelle 2011/12, auf dem gleichen Niveau. Geringfügige Entwicklungen zeigen sich in der Sekundarstufe I mit Blick auf eine zunehmende Abkehr von der 45-Minuten-Stunde. Hier hat sich der Anteil der Schulen, die dies praktizieren, von rund 56% in den Jahren 2011/12 und 2013/14 auf 45% im Jahr 2015/16 reduziert. Anders in der Primarstufe: Dort geben im Vergleich zu den Jahren 2011/12 und 2013/14 (81%) aktuell mehr Schulen an, die klassische Stundentaktung beizubehalten, wohingegen sich die Zahl der Schulen, die mit längeren Unterrichtsblöcken arbeiten, um gut 10 Prozentpunkte von rund 30% im Jahr 2011/12 über 26% im Jahr 2013/14 bis auf 21% im Jahr 2015/16 reduziert hat.

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 Abb. 2.11 hervorgeht, sehen sich Ganztagschulen im Primarbereich ebenso wie in der Sekundarstufe I in diesem Punkt gut aufgestellt: Mit jeweils über 80% sowie rund 73% gibt die große Mehrheit der befragten Leitungen an, dass in ihrer Schule Anspannungs- und

Entspannungsphasen sinnvoll über den Tag verteilt sind und zudem bezüglich ihres jeweiligen Umfangs in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Dass Schulen beider Schulstufen diese Rhythmisierung mit unterschiedlichen Gestaltungselementen zu füllen scheinen, wird daran deutlich, dass die Unterrichtsstunden nach Stundentafel zwar in über 90% der weiterführenden Schulen über den ganzen Tag verteilt sind, jedoch nur in jeder 4. Primarschule. Alle Merkmale zeigen sich im Zeitverlauf stabil. Mit Blick auf den jeweiligen Umfang von Stundentafeln und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten einerseits und der großen Verbreitung additiver Ganztagsmodelle im Primarbereich – Ganztagsklassen sind hier weiterhin eher rar (vgl. Kap. 2.1) – andererseits, stellt sich die Frage, wie Rhythmisierung in den einzelnen Schulen definiert wird und welche Gestaltungsspielräume dafür tatsächlich zur Verfügung stehen.

2.6.4 Umfang von Gestaltungselementen in Ganztagschulen in der Sekundarstufe I

Der erweiterte Zeitrahmen bietet Ganztagschulen Ressourcen, die sie in zusätzliche Angebote auch jenseits des Unterrichts investieren können. Der Umfang der Stundentafeln nach Schulform und Jahrgangsstufe sowie die Tatsache, dass der Ganztagsbetrieb in weiterführenden Schulen nur an durchschnittlich 3 bis 4 Tagen pro Woche stattfindet (vgl. Kap. 2.6.2), wirft die Frage auf, in welchem Umfang außerunterrichtliche Angebote in Ganztagschulen stattfinden. Zur Untersuchung dieser Frage werden die amtlichen Schuldaten für NRW für das Schuljahr 2015/16 herangezogen. Dort wird erfasst, in welchem Umfang Ganztagschulen „Unterricht im Ganztagsbereich gemäß § 9 Abs. 2, 3 SchulG NRW“ durchführen. Dabei wird unterschieden zwischen Arbeitsgemeinschaften, Förderangeboten und Übungs- bzw. Arbeitsstunden.¹⁹ 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. Vor diesem Hintergrund werden zudem ausschließlich Daten für die Sekundarstufe I berichtet.²⁰

Um einen Eindruck davon zu bekommen, welchen zeitlichen Umfang außerunterrichtliche Angebote im Rahmen des Ganztags in der Sekundarstufe I einnehmen, erfolgt ein Blick auf die Anzahl der Wochenstunden, die auf diese Angebote entfallen.²¹ In die Analysen fließen nur diejenigen Schulen ein, die mindestens eines der genannten 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. MSW NRW 2016a), umgerechnet. Dabei ist sehr auffällig, dass das Wochenstundenvolumen nicht nur zwischen den Schulformen, sondern auch innerhalb einzelner Schulformen stark variiert. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden anstelle des arithmetischen Mittels der Median als zentraler Mittelwert ausgewiesen.

ABB. 2.12 | ZEITUMFANG AUSSERUNTERRICHTLICHER GANZTAGSANGEBOTE IN DER SEKUNDARSTUFE I PRO 25 SCHÜLER/-INNEN NACH SCHULFORM (in Wochenstunden; Median)^{1,2}



1 In die Berechnungen sind nur Angaben der Schulen eingeflossen, die „Unterricht im Ganztagsbereich“ nach § 9 Abs. 2, 3 SchulG NRW durchführen.

2 Angaben für Volksschulen, PRIMUS-Schulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen R/GY werden aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen.

Quelle: MSW NRW 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

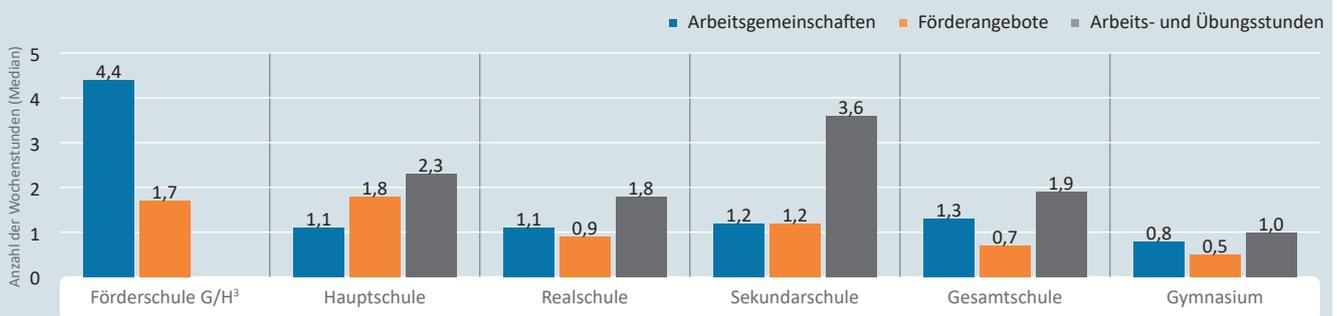
F G/H: n = 50
H: n = 193
RS: n = 99
S: n = 77
GE: n = 265
GY: n = 131

Mit durchschnittlich 4,5 Wochenstunden pro 25 Schüler/-innen bieten Förderschulen im Bereich Grundschule/Hauptschule den größten Umfang außerunterrichtlicher Ganztagsangebote (vgl. Abb. 2.12). Es folgen Hauptschulen mit einem mittleren Angebot von 3,0 Wochenstunden und Gesamtschulen mit 2,6 Wochenstunden pro 25 Schüler/-innen. Den geringsten Stellenwert nehmen außerunterrichtliche Ganztagsangebote an Gymnasien ein: Im Median werden für diese Schulform außerunterrichtliche Angebote im Umfang von 1,5 Wochenstunden ermittelt. Es ist also entweder zu vermuten, dass die in der Regel einstündige Mittagspause, welche auch ein Zeitfenster für Angebote sein soll, nicht oder nur teilweise für diese genutzt wird. Oder aber umgekehrt: Vorhandene Angebote gehen nicht in die amtlichen Schuldaten ein, weil sie von bei außerunterrichtlichen Trägern beschäftigten Fachkräften durchgeführt werden.

Mit Blick auf die einzelnen Angebotstypen führt die größte Zahl der Schulen zwar Arbeitsgemeinschaften durch, allerdings in einem zeitlich eher geringen Umfang von 0,8 Wochenstunden in Gymnasien bis 1,3 Wochenstunden in Gesamtschulen pro 25 Schüler/-innen (vgl. Abb. 2.13). Arbeits- und Übungsstunden sind dagegen weniger verbreitet. Wenn sie jedoch angeboten werden, finden diese im Mittel von 1,0 Wochenstunden in Gymnasien bis 3,6 Wochenstunden in Sekundarschulen in einem größeren Zeitrahmen statt. Zusammen mit Förderangeboten handelt es sich also in der Sekundarstufe I in größerem Umfang um außerunterrichtliche, aber dennoch unterrichtsnahe Angebote. Lediglich Förderschulen weisen ein anderes Profil auf. Dort findet insgesamt nur an eher wenigen Schulen „Unterricht im Ganztagsbereich“ nach § 9 Abs. 2, 3 SchulG NRW statt. Wenn es diesen jedoch gibt, dann dominieren Arbeitsgemeinschaften auch mit der größten Wochenstundenzahl, Arbeits- und Übungsstunden sind dagegen quasi nicht vorhanden.

Abschließend ist festzuhalten: In Ganztagschulen der Sekundarstufe I finden außerunterrichtliche Angebote nur in recht geringem Umfang statt, die umfangreicheren Stundentafeln einerseits und der zeitliche Umfang von nur 3 bis 4 „langen“ Tagen andererseits geben dem nicht mehr Raum. Die Analysen unterstützen somit insgesamt die Annahme, dass die Potenziale von Inhalten, die weniger an schulischen Leistungen und mehr an informellen Bildungsprozessen orientiert sind, in der Sekundarstufe I bislang eher wenig genutzt werden.

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



1 In die Berechnungen sind nur Angaben der Schulen eingeflossen, die „Unterricht im Ganztagsbereich“ nach § 9 Abs. 2, 3 SchulG NRW durchführen.

2 Angaben für Volksschulen, PRIMUS-Schulen, Gemeinschaftsschulen und Förderschulen R/GY werden aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen.

3 Für Förderschulen G/H werden für Arbeits- und Übungsstunden aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Angaben ausgewiesen.

Quelle: MSW NRW 2015/16 – Amtliche Schuldaten; eigene Berechnungen

F G/H: n = 12-44
H: n = 88-136
RS: n = 48-78
S: n = 18-69
GE: n = 59-252
GY: n = 54-105

19] 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.

20] Ein vollständigeres Bild der Angebotsbreite zeichnet der Indikator „Ganztagsangebote“ (vgl. Kap. 2.7) in Zusammenschau mit den verbindlichen Öffnungszeiten offener Ganztagschulen. Dieser erlaubt jedoch keinen Rückschluss auf den Umfang außerunterrichtlicher Angebote.

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

2.7 Ganztagsangebote

2.7.1 Spektrum der außerunterrichtlichen Angebote

Die in den Bildungsberichten 2011 und 2014 dargestellte vielfältige Angebotspalette lässt sich auch für das Schuljahr 2015/16 abbilden (vgl. Börner u.a. 2011, 2014). Insbesondere bewegungsorientierte, kreative, kulturelle und soziale Angebote stellen über 90% der Ganztagschulen zur Verfügung (vgl. Tab. 2.22).²² Wenngleich das Angebotsspektrum breit gefächert ist, bieten im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 aktuell dennoch insgesamt weniger Ganztagschulen Angebote in vielen der aufgeführten Bereiche an. Inwiefern sich hier ein Trend abzeichnet, muss im Rahmen zukünftiger Erhebungen der BiGa NRW untersucht werden.

In der nach Schulstufen differenzierten Betrachtung zeigt sich für den Primarbereich, dass neben den o.a. Angeboten insbesondere „Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung“ von großer Bedeutung sind, da sie von fast allen Schulen angeboten werden. Am wenigsten sind in der Primarstufe „Förderangebote für begabte Schüler/-innen“ sowie „sprachbildende Angebote“ vertreten, wenngleich erstmalig seit 2010/11 ein leichter Anstieg bei den sprachfördernden Angeboten zu verzeichnen ist. Zwar kann in dem Kontext ein Zusammenhang mit der zunehmenden Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen vermutet werden, jedoch ist die Entwicklung speziell für diesen Bereich nicht als signifikant zu bezeichnen. Ein signifikanter Rückgang ist dagegen in 3 Angebotsbereichen zu beobachten: Im Vergleich zu den Vorjahren bieten weniger Ganztagschulen Förderangebote bei Lernschwierigkeiten, unterrichts- und fachbezogene Angebote sowie Entspannungsangebote an (Rückgang von 4 bis hin zu 12 Prozentpunkten). Mit Blick auf die „Förderangebote bei Lernschwierigkeiten“ ist nach dem im Bildungsbericht 2014 geschilderten Anstieg im aktuellen Schuljahr 2015/16 ein Rückgang dieser Angebote zu verzeichnen.

Wie bereits in den Bildungsberichten Ganztagschule NRW 2011 und 2014 geschildert, spielen in der Sekundarstufe I auch im Jahr 2015/16 „Angebote für Lernschwierigkeiten“ sowie „unterrichts- und fachbezogene Angebote“ eine größere Rolle als in der Primarstufe. Neben den o.a. Angeboten finden sich diese an über 90% der befragten Ganztagschulen. In Bezug auf die „Angebote bei Lernschwierigkeiten“ ist jedoch ein signifikanter Rückgang um 5 Prozentpunkte bei den Schulen zu beobachten. Darüber hinaus stellen bei einem Rückgang um rund 8 Prozentpunkte signifikant weniger Schulen „Angebote für Eltern“ zur Verfügung. Im Bereich „Förderangebote bei Erziehungsschwierigkeiten“ ist nach einem anfänglichen Ausbau (vgl. Börner u.a. 2014) ein signifikanter Rückgang um 11 Prozentpunkte zu verzeichnen. Dieser Bereich ist im aktuellen Schuljahr nur noch an 70% der Ganztagschulen vertreten.

Im Vergleich der Schulformen in der Sekundarstufe I lassen sich nur für die Hauptschulen signifikante Entwicklungen zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2015/16 verzeichnen. So bieten Hauptschulen weniger „soziale Angebote“

(Rückgang um 12 Prozentpunkte), „Förderangebote bei Erziehungsschwierigkeiten“ (Rückgang um 23 Prozentpunkte) und „Angebote für Eltern“ (Rückgang um 25 Prozentpunkte) an. Da es sich im Rahmen dieser Schulform aktuell nur noch um eine kleine Stichprobe in der BiGa NRW handelt (n = 35-44), sind diese Ergebnisse jedoch mit Vorsicht zu interpretieren.

2.7.2 Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung

Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung stellen an Ganztagschulen zentrale Gestaltungselemente dar, die an nahezu allen Schulen angeboten werden (vgl. Tab. 2.22). An jeweils ca. 40% der Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) werden sogar beide Angebote vorgehalten. In der aktuellen Erhebungswelle wurden die Schulleitungen – wie bereits in den Vorjahren – danach gefragt, wie diese Angebote organisiert und gestaltet werden. Dabei wurde folgendes Verständnis von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten zugrunde gelegt, um den Befragungsteilnehmer(inne)n eine Orientierungshilfe für die Bearbeitung der Fragebögen zu bieten²³:

HAUSAUFGABENBETREUUNG UND LERNZEITEN

In der Hausaufgabenbetreuung werden die Schüler/-innen bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben betreut. Mit Lernzeiten sollen Zeiten für neue Formen des Lernens geschaffen werden, die über die klassische Hausaufgabenbetreuung hinausgehen. Sie können in den Unterricht integriert sein oder außerhalb des Unterrichts stattfinden und durch eine Lehrkraft oder pädagogische Fachkraft begleitet werden. In den Lernzeiten können z.B. Wochenplanarbeit, (Frei-)Arbeits- oder Übungsstunden stattfinden.

Anzahl der Tage, an denen Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung angeboten werden

In der Primarstufe werden Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung an über 90% der Schulen an 4-5 Tagen pro Woche angeboten. Dieser Anteil ist seit 2011/12 nahezu konstant geblieben. In der Sekundarstufe I zeigt sich dagegen ein sehr heterogenes Bild: An jeweils ca. einem Viertel der Schulen finden Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung an 1-2 Tagen, an 3 Tagen bzw. an 4-5 Tagen statt. Ein weiteres Viertel der Schulen gibt an, dass dies jahrgangsspezifisch variiert. Im Zeitvergleich zeigt sich, dass 2015/16 der Anteil der Schulen in der Sekundarstufe I, die an 4-5 Tagen Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung anbieten, gesunken ist: 2011/12 lag dieser Anteil bei 34%, 2013/14 bei 38% und 2015/16 bei 26%. Ein möglicher Erklärungsansatz besteht darin, dass seit 2011/12 anteilig weniger Schulen an 4 oder mehr Tagen Ganztagsangebote vorhalten. Gleichzeitig verändern immer mehr Schulen ihre Stundentaktung zugunsten längerer Unterrichtsblöcke (vgl. Kap. 2.6.3). So ist denkbar, dass Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung an einigen Schulen mittlerweile z.B. statt an 4 Tagen à 45 Minuten an 2 Tagen à 90 Minuten durchgeführt werden.

Zeitliche Verankerung im Schultag

In der Primarstufe finden Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung an jeweils 43% der Schulen direkt im Anschluss an den Unterricht bzw. zu einem anderen Zeitpunkt, größtenteils nach der Mittagspause, statt.²⁴ An 28% der Schulen

TAB. 2.22 | AUSSERUNTERRICHTLICHE ANGEBOTE AN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH¹ (Leistungsangaben; in %)

		Primarstufe			Sekundarstufe I		
		2013/14	2015/16	p	2013/14	2015/16	p
	Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung	99,4	99,5	n.s.	90,8	94,0	n.s.
Förder- und Fachangebote	Förderangebote bei Lernschwierigkeiten	88,4	80,2	***	96,7	91,7	*
	Unterrichts- und fachbezogene Angebote	85,3	73,3	***	89,6	90,9	n.s.
	Förderangebote bei Erziehungsschwierigkeiten	69,5	68,3	n.s.	80,3	69,7	*
	Förderangebote für begabte Schüler/-innen	63,1	60,3	n.s.	82,0	79,7	n.s.
	Sprachbildende Angebote (z.B. Deutsch als Fremdsprache)	60,3	61,4	n.s.	74,7	80,7	n.s.
Erholungs- und soziale Angebote	Bewegungsorientierte Angebote	98,6	98,3	n.s.	97,6	94,2	n.s.
	Betreuung beim Mittagessen	97,6	97,3	n.s.	96,7	94,8	n.s.
	Soziale Angebote (z.B. Gruppenspiele, soziales Lernen)	95,1	95,3	n.s.	95,0	91,8	n.s.
	Betreuung in der freien unverplanten Zeit	94,8	94,5	n.s.	84,2	79,5	n.s.
	Entspannungsangebote	93,5	89,3	*	87,3	84,4	n.s.
	Angebote für Eltern (z.B. Elterncafé, Sprechstunden)	89,7	88,2	n.s.	82,6	75,1	*
Kulturelle und kreative Angebote	Kreative Angebote (z.B. Kunst, Werken)	98,4	97,8	n.s.	97,6	94,1	n.s.
	Kulturelle Angebote (z.B. Musik, Tanz, Theater)	96,4	96,0	n.s.	94,4	94,2	n.s.
	Angebote zur Berufswahlvorbereitung	3,6	2,3	n.s.	86,5	88,6	n.s.

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

¹ Ein Zeitvergleich mit dem Schuljahr 2011/12 ist nicht möglich, da keine entsprechenden Daten vorliegen.

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

PS 2013/14: n = 412-510, PS 2015/16: n = 442-567
Sek. I 2013/14: n = 190-215, Sek. I 2015/16: n = 178-215

werden Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung flexibel im Verlauf des Tages durchgeführt und an 12% der Schulen sind sie in die Unterrichtszeit integriert.

In der Sekundarstufe I finden Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung an knapp 70% der Schulen innerhalb der Unterrichtszeit und an jeweils ca. einem Viertel der Schulen direkt im Anschluss an den Unterricht bzw. flexibel im Laufe des Tages statt. Andere zeitliche Verankerungen (z.B. vor dem Unterricht, in den ersten Schulstunden oder in der Mittagspause) finden sich nur äußerst selten. Im Zeitvergleich zwischen 2011/12²⁵ bzw. 2013/14 und 2015/16 gibt es dabei keine bedeutsamen Unterschiede.

Gruppengröße

Bei der Anzahl der Schüler/-innen, die durchschnittlich pro Gruppe an den Lernzeiten bzw. der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen, bestehen zwischen den Schulstufen große Unterschiede (vgl. Abb. 2.14). In der Primarstufe gibt es in den Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung häufiger kleine Gruppen als in der Sekundarstufe I: 2015/16 lernen und arbeiten an 55% der Schulen zwischen 11 und 20 Schüler/-innen zusammen und an knapp einem Drittel der Schulen gibt es Gruppen mit bis zu 5 bzw. bis zu 10

Schüler(inne)n (addierte Anteile).²⁶ Nur an 12% der Schulen liegt die durchschnittliche Gruppengröße bei mehr als 20 Schüler(inne)n.

In der Sekundarstufe I liegt die Gruppengröße an 58% der Schulen bei über 20 Schüler(inne)n. Besonders häufig ist dies an Gesamtschulen (83%) und Realschulen (77%) der Fall. Gut ein Viertel der befragten Schulleitungen gibt an, Gruppen mit 11 bis 20 Schüler(inne)n zu haben, während Gruppengrößen von bis zu 5 bzw. bis zu 10 Schüler(inne)n zusammengenommen an 16% der Schulen vorkommen.

Seit 2011/12 sind die Anteile der Schulen, die über größere Gruppen in Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung berichten, insbesondere in der Sekundarstufe I gestiegen.

Durchführendes Personal

In der Primarstufe führen Fachkräfte (z.B. Erzieher/-innen, Sozialpädagog(inn)en) am häufigsten die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung durch (MW = 3,6)²⁷, gefolgt von Lehrkräften (MW = 3,3). Seltener kommen andere Personen zum Einsatz (MW = 2,2), darunter vor allem weitere Mitarbeiter/-innen bzw. Honorarkräfte im Ganztage (mit oder ohne pädagogische Qualifikation), Bundesfreiwilligendienstler/-innen bzw. andere

22] Die ursprüngliche Skala im Fragebogen von 1 = nie bis 5 = 4-5-mal wöchentlich wurde dichotomisiert (Angebot ist vorhanden/nicht vorhanden).

23] Dabei ist jedoch nicht auszuschließen, dass an den Schulen unterschiedliche bzw. abweichende Verständnisse und Gestaltungsformen von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung bestehen.

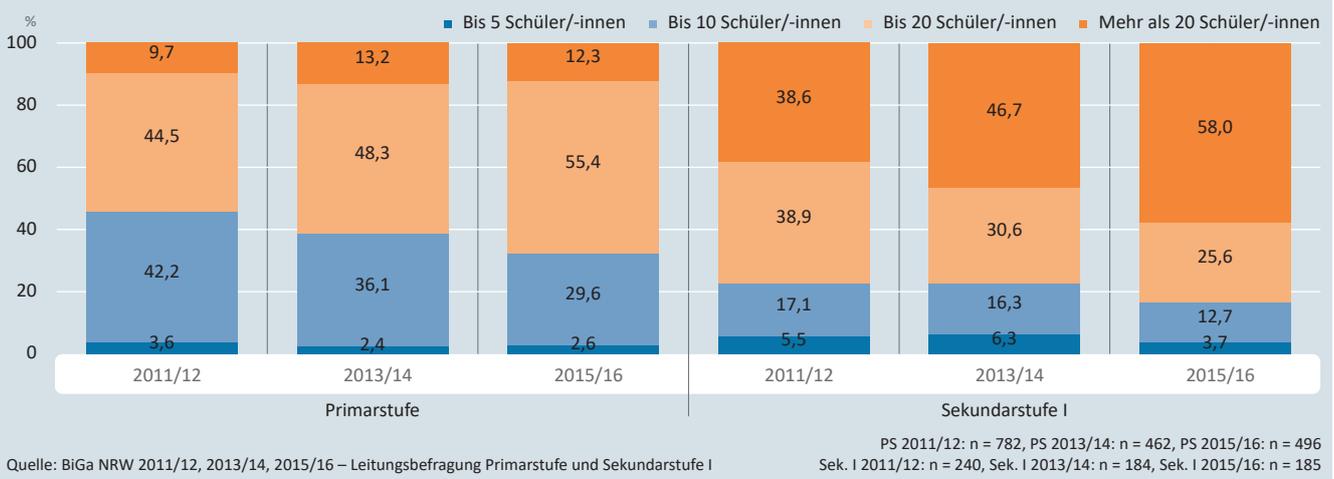
24] Hier waren Mehrfachantworten möglich.

25] 2011/12 gab es für die Primarstufe abweichende Antwortkategorien, sodass für diese Erhebungswelle nur die Angaben der Schulleitungen aus der Sekundarstufe I in den Analysen berücksichtigt wurden.

26] An Förderschulen in der Primarstufe ist der Anteil der Schulen mit Gruppen von bis zu 5 bzw. bis zu 10 Schüler(inne)n mit 75% besonders hoch. Da diese in der Stichprobe jedoch nur einen kleinen Teil ausmachen (n = 37), beeinflussen sie das Gesamtergebnis nur geringfügig: Der Anteil der Grundschulen mit Gruppen von bis zu 5 bzw. bis zu 10 Schüler(inne)n (ohne Förderschulen) liegt bei 29%.

27] Skala: 1 = nie bis 4 = sehr häufig

ABB. 2.14 | GRUPPENGROSSEN IN LERNZEITEN/HAUSAUFGABENBETREUUNG NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Leitungsangaben; in %)



Ehrenamtliche sowie Schüler/-innen und Studierende.²⁸ Schulsozialarbeiter/-innen (MW = 1,2) und Eltern (MW = 1,1) werden an einem Großteil der Schulen eher selten oder nie in den Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung eingesetzt.

In der Sekundarstufe I führen vor allem Lehrkräfte sehr häufig die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung durch (MW = 3,8), während Fachkräfte (MW = 1,9), Schulsozialarbeiter/-innen (MW = 1,5), Eltern (MW = 1,1) und andere Personen (MW = 1,5) größtenteils eher selten oder nie eingesetzt werden. Lediglich an Realschulen wurden 2015/16 signifikant häufiger als an Sekundarschulen, Gesamtschulen und Gymnasien auch Fachkräfte eingesetzt (MW = 2,5).

Im Zeitvergleich zwischen 2011/12 und 2015/16 zeigen sich in der Primarstufe keine bedeutsamen Entwicklungen. In der Sekundarstufe I ist beim Einsatz von Lehrkräften ein leichter, aber signifikanter Anstieg zu verzeichnen.

Doppelbesetzung

In der Primarstufe gibt es während der Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung an 61% der Schulen eine Doppel- oder Mehrfachbesetzung, hauptsächlich bestehend aus Lehr- und Fachkräften (vor allem Erzieher/-innen). Häufige Nennungen entfielen zudem auf eine Besetzung aus 2 pädagogischen Fachkräften sowie auf eine pädagogische Fachkraft in Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Ergänzungskräften (z.B. Studierende, Praktikant(inn)en, Ehrenamtliche).²⁹

In der Sekundarstufe I sind die Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung an 42% der Schulen doppelt besetzt, vor allem bestehend aus 2 Lehrkräften (darunter auch Lehrkräfte für Sonderpädagogik) sowie aus Lehr- und Fachkräften. Zum Teil gibt es an den Schulen Regelungen, dass z.B. 3 Lehrkräfte für 2 Klassen zuständig sind.

Teilnahme an Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung

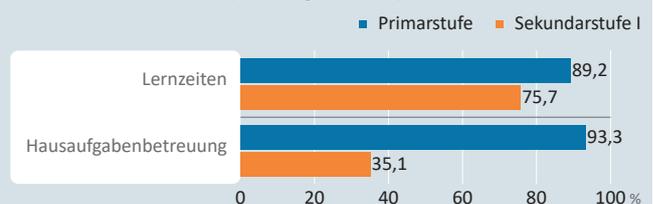
Die Angaben zur Teilnahme der Schüler/-innen an Lernzeiten bzw. an der Hausaufgabenbetreuung stammen aus der Elternbefragung. Die Eltern konnten angeben, ob das jeweilige

Angebot an der Schule ihres Kindes vorhanden ist und ob ihr Kind daran teilnimmt. Wie auch bei der Schulleitungsbefragung enthielt der Elternfragebogen eine Information zum Verständnis von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten (siehe Infokasten).

In der Primarstufe geben 93% der Eltern an, dass ihr Kind an der Hausaufgabenbetreuung teilnimmt, sofern das Angebot an der Schule ihres Kindes vorhanden ist (vgl. Abb. 2.15). Bei Lernzeiten liegt dieser Anteil bei 89%.³⁰ In der Sekundarstufe I geben 35% der Eltern an, dass ihr Kind die Hausaufgabenbetreuung an der eigenen Schule wahrnimmt. Gibt es an der Schule Lernzeiten, berichten 75% der Eltern, dass ihr Kind auch daran teilnimmt. Schüler/-innen von Gesamtschulen und Gymnasien nehmen nach Angabe der Eltern signifikant häufiger an Lernzeiten teil als Haupt- und Realschüler/-innen. Die Hausaufgabenbetreuung nehmen Gesamtschüler/-innen signifikant häufiger wahr als Schüler/-innen der anderen Schulformen.

Als Gründe für eine Nichtteilnahme an Lernzeiten bzw. an der Hausaufgabenbetreuung geben ca. zwei Drittel der Eltern in der Sekundarstufe I an, dass ihr Kind die Hausaufgaben lieber zu Hause erledigen möchte.³¹ Für weniger als 5% der Eltern ist eine schlechte Qualität des jeweiligen Angebots ausschlaggebend dafür, dass ihr Kind nicht an Lernzeiten bzw. an der Hausaufgabenbetreuung teilnimmt.

ABB. 2.15 | TEILNAHME AN LERNZEITEN UND HAUSAUFGABENBETREUUNG NACH SCHULSTUFE (Elternangaben; in %)¹



¹ Diese Anteile beziehen sich ausschließlich auf die Eltern, die angegeben haben, dass das jeweilige Angebot an der Schule ihres Kindes vorhanden ist.
 Quelle: BiGa 2015/16 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I
 PS Lernzeiten: n = 378
 PS Hausaufgabenbetreuung: n = 507
 Sek. I Lernzeiten: n = 1.450
 Sek. I Hausaufgabenbetreuung: n = 1.185

3. Ganztagschule als kommunale Gestaltungsaufgabe

Als Steuerungsinstanz bei der Gestaltung von Bildungsinfrastrukturen kommt Kommunen mittlerweile eine bedeutsame Rolle zu – darüber sind sich Wissenschaft, Fachverbände und Politik einig (vgl. BMFSFJ 2006; Maykus 2011; MSJK NRW 2005; MGFFI NRW 2010; Deutscher Städtetag 2007; Olk 2008; Hebborn 2008). Auch die Kommunen in Nordrhein-Westfalen haben in den letzten 20 Jahren ein neues Selbstverständnis ihrer Rolle als wesentliche Bildungsakteure entwickelt (vgl. Faber 2014: 231) – dies betrifft auch und vor allem das Schulwesen. Während sie in anderen Bereichen, wie z.B. der frühkindlichen Bildung oder der Jugendbildung, schon seit Langem gemeinsam mit Bund und Ländern die Rahmenbedingungen gestalten, ist ihnen das im schulischen Bereich durch die Trennung zwischen äußeren und inneren Schulangelegenheiten lange verwehrt geblieben; so ist für die inhaltliche Gestaltung des Schulwesens in Anwendung des Artikel 7 Abs. 1 GG das Land Nordrhein-Westfalen verantwortlich, das die staatliche Schulaufsicht ausübt (vgl. Rombey 2014). Dabei wurde bereits 1995 in einer Denkschrift der Bildungskommission NRW gefordert, die Rechte, Pflichten und Aufgaben der kommunalen Schulverwaltungsämter als Schulträger auszudehnen, um „im gesetzlichen Rahmen eine den regionalen Bedingungen entsprechende Schullandschaft zu gestalten und vor allem die Entwicklung der Einzelschulen wirksam zu unterstützen“ (Bildungskommission NRW 1995: 173). In der 2007 veröffentlichten „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages wurde noch deutlicher gefordert, die kommunalen Steuerungsmöglichkeiten vor allem im Schulbereich zu erweitern: Die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten seien zugunsten der Kommunen neu zu ordnen sowie die Kommunen im Sinne einer erweiterten Schulträgerschaft stärker an inneren Schulangelegenheiten zu beteiligen (vgl. Deutscher Städtetag 2007).³² Eine gesetzliche Grundlage dafür ist in § 80 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes gegeben, wonach Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung aufeinander abzustimmen sind. Parallel dazu wird die Zusammenarbeit von

Jugendhilfe und Schule auch in § 7 Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW (KJFöG) gefordert. Otto weist allerdings darauf hin, dass „die formal-juristischen Bestimmungen der Aktionsbereiche von Land und Kommune weitestgehend ihre Gültigkeit [behalten, Anm. d. Verf.], sodass der neu hinzugewonnene Handlungsspielraum der Kommunen nicht flächendeckenden und verbindlichen Charakter besitzt, sondern eine freiwillige Leistung darstellt, die gegebenenfalls auch wieder eingestellt werden kann“ (Otto 2014: 2). Der Umsetzung einer stärkeren Mitwirkung von Kommunen bei der Gestaltung von Schule sind somit doch Grenzen gesetzt.

Die OGS in NRW hat die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren gemeinwohlorientierten Institutionen und Organisationen aus Kultur und Sport als zentrale Grundlage (vgl. MFKJKS 2016; MSW NRW 2010 – Stand 2016). Insgesamt ist die Ganztagschule damit „per se – und weitaus intensiver als jede Halbtagschule – Bestandteil sowie Gegenstand kommunaler Bildungspolitik, auch hinsichtlich der Steuerungsabsprachen zwischen Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (hinsichtlich Standortentscheidungen, Personaleinsatz, Angebotszeiten, Zielgruppen etc.)“ (Coelen/Rother 2014: 82). Als Schnittstelle bietet der Ganztags eine Chance für eine übergreifende Zusammenarbeit der Schulverwaltungsämter und der örtlichen Jugendämter. Eine verstärkte Zusammenarbeit beider Verwaltungseinheiten insbesondere auf fachplanerischer Ebene wird in der Fachdiskussion seit geraumer Zeit auch vehement eingefordert, denn eine Zusammenführung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung wird als ein zentraler Schritt hin zu einer kommunalen Bildungsplanung gesehen (vgl. Maykus 2010). Als Argumente für eine gemeinsame Bildungsplanung werden u.a. die Effizienz integrativer Planungsansätze, die Eigeninteressen der Kommunen an der Gestaltung des Standortfaktors Bildung und – insbesondere mit Blick auf die Ganztagschule – der Einsatz neuer Personalgruppen benannt (vgl. Coelen/Rother 2014).

28| Bei der Frage nach anderen Personen waren offene Angaben zu weiteren Personengruppen möglich.

29| Bei den Angaben zur personellen Zusammensetzung handelt es sich um offene Angaben.

30| Die Fragen zu Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung wurden in der Primarstufe nur von Eltern beantwortet, deren Kinder am Ganztags teilnehmen.

31| Diese Anteile beziehen sich nur auf die Eltern, die angegeben haben, dass ihr Kind nicht an Lernzeiten (n = 353) bzw. an der Hausaufgabenbetreuung (n = 768) teilnimmt, obwohl das jeweilige Angebot an der Schule vorhanden ist. Aufgrund geringer Fallzahlen in der Primarstufe (n = 41 bzw. 34) werden hier nur die Angaben der Eltern der Sekundarstufe I berichtet.

32| Im Jahr 2012 entstand auf dem Kongress des Deutschen Städtetages „Bildung gemeinsam verantworten“ eine detailliertere Ausgestaltung der Aachener Erklärung. Diese zielte vermehrt auf die Zusammenarbeit von Bund, Land und Kommune ab, die unter Einbeziehung der Eltern- und Schülerschaft gemeinsam die Verantwortung für Bildung übernehmen sollten. Als Voraussetzung hierfür wurde gefordert, „(...) die bestehenden Hemmnisse für gemeinsames Handeln in der Bildung in rechtlicher, struktureller und finanzieller Hinsicht [zu beseitigen, Anm. d. Verf.] und zu einer konstruktiven Zusammenarbeit weiter[zu]entwickel[n]“ (Deutscher Städtetag 2012: 2).

ABB. 3.1 | ONLINE-BEFragung ZUR KOMMUNALEN STEUERUNG VON GANZTAGSSCHULEN (KS) – METHODISCHES VORGEHEN



Mit Blick auf die Planung, Steuerung und Weiterentwicklung von Ganztagschulen sind Kommunen sowohl in ihrer Rolle als Schulträger als auch (sofern ein eigenes Jugendamt vorhanden ist) als Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe zuständig. Sie sind einerseits – wie auch im übrigen Schulwesen – für die äußeren Schulangelegenheiten verantwortlich, d.h. für organisatorisch-strukturelle Bereiche. Sie sind verpflichtet, einen kommunalen Eigenanteil zur Finanzierung des Personals im Ganztage zu leisten – welchen sie ab dem landesweit festgelegten Mindestbetrag selbst festsetzen –, legen Elternbeiträge fest und ziehen sie ein. Damit beeinflussen sie mittelbar sowohl die Qualität des Ganztagsangebots als auch die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen. Gerade in der offenen Ganztagschule im Primarbereich (OGS) können Kommunen die Qualität des Angebots aber auch auf anderem Wege mitsteuern, z.B. durch Kooperationsverträge mit den OGS-Trägern und Schulen, Arbeitskreise (wie nach § 78 SGB VIII) oder kommunale Steuerungsgruppen. Insbesondere die Verantwortung der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger wurde seitens der Landesregierung NRW zuletzt herausgestellt. In einem Schreiben an die Landschaftsverbände weist das MFKJKS NRW explizit auf seine Rechtsauffassung hin, nach der die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet ist, an der Qualitätsentwicklung offener Ganztagschulen mitzuwirken (vgl. MFKJKS NRW 2016).

Fraglich bleibt, wie die Ressorts Jugendhilfe und Schule ihre Handlungsräume strukturell und konzeptionell gestalten und die Chancen einer verstärkten Zusammenarbeit nutzen. Die empirischen Erkenntnisse zu diesen Fragen sind bislang unzureichend: Eine erste Bestandsaufnahme zur strukturellen Verankerung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene stammt aus dem Jahr 2004. Danach war eine Zusammenführung der entsprechenden Ämter oder Fachbereiche nur in gut 17% der Kommunen bereits vollzogen oder in Planung (vgl. Deinet/Icking 2005). Es ist davon auszugehen, dass es seitdem vielfältige Entwicklungen gegeben hat, nicht zuletzt im Zuge des Ganztagsausbaus in NRW.

In diesem Zusammenhang zeigen auch die Ergebnisse einer im Rahmen der BiGa NRW durchgeführten Jugendamtsbefragung, dass das Feld in Bewegung ist. So lag der Anteil der Kommunen, die über ein gemeinsames Amt für Jugend und Schule verfügen, im Jahr 2010 bereits bei 30% (vgl. Börner u.a. 2011). Für das gesamte Bundesgebiet zeigte sich, dass eine integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung hingegen – zumindest vor 5 Jahren – noch nicht sehr weit verbreitet war: So ergab eine Jugendamtsbefragung des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2011, dass nur 5% der Jugendämter in Deutschland angeben, dass es bei ihnen eine integrierte Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung gibt (vgl. Gadow u.a. 2013). Auf der Basis von Erfahrungsberichten beschreibt Mavroudis strukturelle „Stolpersteine“, die eine gemeinsame Planung behindern könnten und nennt hier u.a. unterschiedliche Bildungsverständnisse, unterschiedliche Planungsphilosophien der Ämter, unterschiedliche Steuerungsinteressen, aber auch Zuständigkeitsgrenzen sowie Ressourcenprobleme (vgl. Mavroudis 2013). Bereits diese vereinzelt (in ihrer Aussagekraft eingeschränkten) empirischen Hinweise werfen viele neue Fragen auf und machen deutlich, dass es einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Rolle der Kommune bei der Gestaltung von Bildungsinfrastrukturen – und insbesondere bei der Gestaltung des Ganztags – bedarf.

Ziel der Untersuchung

Vor diesem Hintergrund richtet die BiGa NRW mit dem Themenschwerpunkt „Ganztagschule und kommunale Steuerung“ den Blick erstmals auf die Kommunen in Nordrhein-Westfalen als verantwortliche Steuerungsinstanzen bei der Gestaltung von Bildungsinfrastrukturen und auf die Rolle von Ganztagschule und Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen kommunaler Bildungsplanung. Ziel ist es, einen ersten Eindruck davon zu erhalten, wie Bildung im kommunalen Raum organisiert und gesteuert wird und welche Rolle bzw. welchen Stellenwert Ganztagschulen dabei einnehmen.

TAB. 3.1 | RÜCKLÄUFE DER ERHEBUNGSWELLE 2015/16 (Erhebungszeitraum 01.12.2015 bis 10.02.2016)

Art der Verwaltungseinheit	Stichproben-größe (n)	Grundgesamtheit (N)	Rücklaufquote (%)
Schulverwaltungsämter	98	396	24,7
Jugendämter	52	186	28,0

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

Das Forschungsinteresse zielt insbesondere auf die Strukturen und Gestaltungsmerkmale von Ganztagschule aus kommunaler Sicht, die das bestehende Tableau steuerungsrelevanter Eckdaten zum Ganztage ergänzen sollen. Da die Weiterentwicklung von Ganztagschulen nicht als isolierte Aufgabe, sondern als Teil eines integrierten Gesamtsystems von Bildung, Betreuung und Erziehung zu verstehen ist, richtet sich das Forschungsinteresse weiterhin auf in dieser Hinsicht unterschiedlich ausgeprägte Grade der Vernetzung in der Kommune. Hierbei geht es vor allem um die Kooperation von Jugendhilfe und Schule, die vielfach als Fundament der Ganztagschulentwicklung gilt. Mit Blick auf die Rolle der Kommune sind hier Kommunalverwaltung und -politik zu betrachten.

Im Folgenden werden die zentralen empirischen Befunde der Untersuchung vorgestellt, wobei die Schnittstelle von Ganztagschule und Kinder- und Jugendhilfe stets besonders in den Blick genommen wird. Im Anschluss an eine Beschreibung des methodischen Designs und zentraler Eckdaten der Untersuchung stehen zunächst die unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen im Fokus, die den Schulverwaltungsämtern und kommunalen Jugendämtern bei der Gestaltung des Ganztags in der Kommune zukommen (vgl. Kap. 3.1). In der Folge wird der Blick auf die Kooperation von Schulverwaltungs- und Jugendamt bei der Gestaltung des Ganztags gerichtet und es werden für eine Zusammenarbeit förderliche und hinderliche strukturelle Faktoren herausgearbeitet (vgl. Kap. 3.2). Hiernach werden Ergebnisse zur Bedarfsplanung im Bereich offener Ganztagschulen im Primarbereich skizziert (vgl. Kap. 3.3) Abschließend erfolgt eine Bilanzierung zentraler Ergebnisse der Untersuchung – auch unter Berücksichtigung der Frage, welche neuen Forschungsperspektiven sich aus diesen Befunden ergeben (vgl. Kap. 3.4).

Untersuchungsdesign

Die Befragung der kommunalen Fachämter war als standardisierte Onlineerhebung aller 396 Kommunen in NRW konzipiert (zum Untersuchungsdesign vgl. Abb. 3.1). Der Zugang zu den einzelnen Verwaltungseinheiten erfolgte gebündelt über das Büro des (Ober-)Bürgermeisters bzw. der (Ober-)Bürgermeisterin. Diese erhielten per E-Mail Links zu jeweils einem

TAB. 3.2 | TEILNEHMENDE ÄMTER NACH KREISANGEHÖRIGKEIT, GRÖSSE DER KOMMUNE UND FUNKTION DER AUSFÜLLENDE PERSON (Angaben von Jugend- und Schulverwaltungsämtern; in %)

	Jugendämter	Schulverwaltungsämter
Kreisangehörigkeit		
Kreisangehörige Stadt bzw. Gemeinde	77,8	93,8
Kreisfreie Stadt	15,6	6,2
Landkreis	6,7	-
n	45	97
Größe der Kommune		
Bis unter 20.000 Einwohner/-innen	0,0	36,7
20.000 bis unter 100.000 Einwohner/-innen	83,7	51,0
100.000 und mehr Einwohner/-innen	16,3	12,2
n	49	98
Funktion der ausfüllenden Person		
Amtsleiter/-in	68,1	61,3
Stellvertr. Amtsleiter/-in	12,8	8,6
Sonstige	19,1	30,1
n	47	93

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

1. Mantelbogen mit Fragen zu Strukturdaten der Kommune,
2. Fragebogen an das Schulverwaltungsamt (SVA),
3. Fragebogen an das Jugendamt (JA) sowie
4. Fragebogen an das Bildungsbüro (bzw. äquivalente Stelle, sofern vorhanden).³³

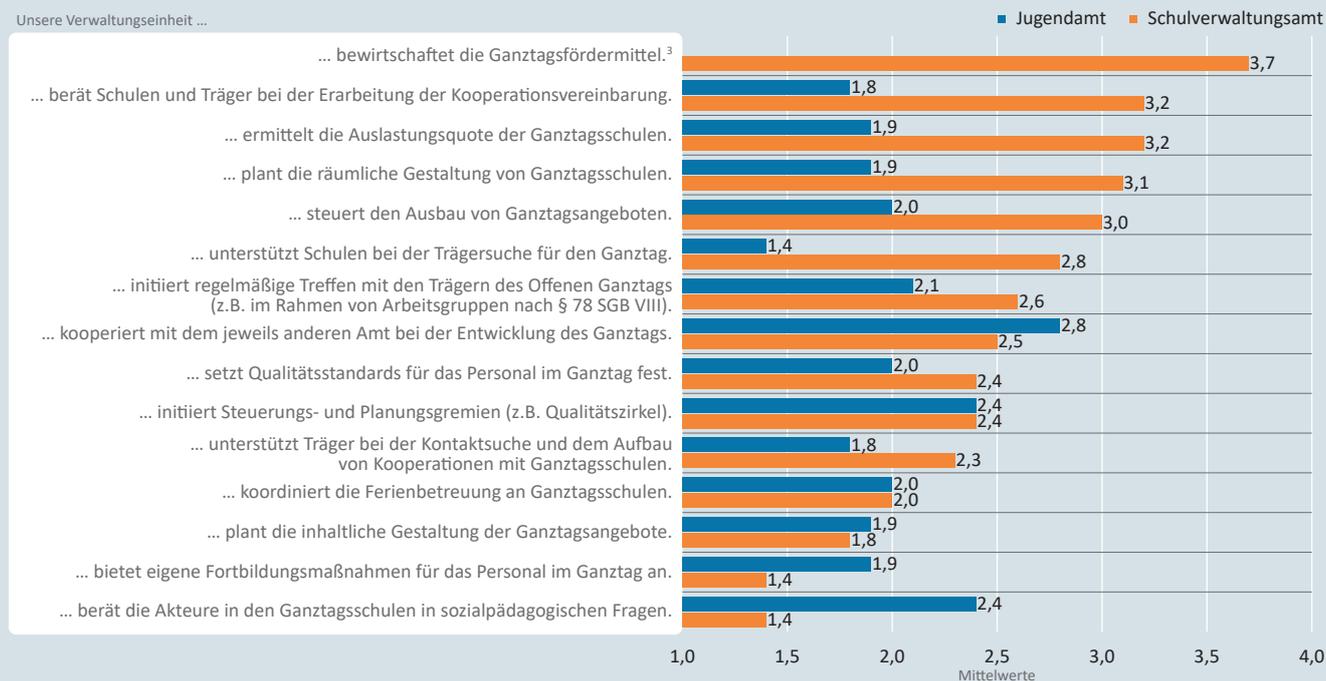
Die Feldphase begann am 01.12.2015 und endete am 10.02.2016. Bereits kurz nach Beginn der Feldphase zeichnete sich ab, dass der gewählte Zugang über Gatekeeper sich in der Praxis nicht bewährte; so fand besonders in größeren Kommunen die Weiterleitung durch den (Ober-)Bürgermeister bzw. die (Ober-)Bürgermeisterin an die einzelnen Verwaltungseinheiten nicht in erwartetem Maße statt. Deshalb wurden Mitte Januar 2016 die einzelnen Verwaltungseinheiten in einem 2. Aufruf direkt kontaktiert. Auf diese Weise konnten insgesamt 98 Schulverwaltungsämter und 52 Jugendämter erreicht werden, dies entspricht einer Rücklaufquote von 25% bzw. 28% (vgl. Tab. 3.1).

Zusammensetzung der Stichprobe

Mit Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe zeigt sich, dass mehrheitlich Schulverwaltungsämter (SVA) und Jugendämter (JA) aus kreisangehörigen Städten teilgenommen haben (vgl. Tab. 3.2). Die Schulverwaltungsämter sind zur Hälfte in mittelgroßen Städten mit einer Einwohnerzahl zwischen 20.000 und 100.000 Einwohner(inne)n und rund zu einem Drittel in Großstädten mit mehr als 100.000

33| Der Fragebogen an das Bildungsbüro enthält vor allem Fragen zur kommunalen Bildungsplanung (u.a. zum kommunalen Leitbild oder zum Thema Bildungsmonitoring). Die Befunde dieses Teils sind nicht Gegenstand des vorliegenden Kapitels.

ABB. 3.2 | AUFGABEN DER VERWALTUNGSEINHEITEN JUGENDHILFE UND SCHULE BEI DER GESTALTUNG DES GANZTAGS AUS EIGENER SICHT (Angaben von Jugend- und Schulverwaltungsämtern; Mittelwerte)^{1,2}



1 Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = sehr häufig

2 Ohne sonstige Aufgaben

3 Nach der Bewirtschaftung der Ganztagsfördermittel wurde nur das Schulverwaltungsamt gefragt.

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

Jugendämter: n = 52

Schulverwaltungsämter: n = 98

Einwohner(inne)n ansässig. Innerhalb der Jugendämter dominieren solche aus mittelgroßen Städten. Ausgefüllt wurde der Fragebogen in beiden Fällen überwiegend von Leitungspersonen. Damit entsprachen die Befragten der Aufforderung im Fragebogen.³⁴

3.1 Gestaltung des Ganztags in der Kommune – Zuständigkeiten, Aufgaben und Themen

Die Kommune ist auf einer übergeordneten Ebene als „Ort der Planung, Steuerung und administrativ-strukturellen Umsetzung von Bildungsinfrastrukturen zu sehen“ (vgl. Maykus 2011: 110) und als ein Ort, an dem Innovationen gemeinsam entwickelt und demokratisch-kommunikativ ausgehandelt werden können. Bei der Gestaltung des Ganztags in der Kommune fallen den Schulverwaltungsämtern und Jugendämtern als zuständigen Verwaltungseinheiten dabei unterschiedliche Aufgaben und Funktionen zu. Außerdem bringen sie jeweils eigene thematische Impulse in die Gestaltung des Ganztagsangebots ein. Wie diese Zuständigkeiten, Aufgaben und Themen aus Sicht der jeweiligen Verwaltungseinheiten aussehen, soll im Folgenden skizziert werden.

3.1.1 Zuständigkeiten

In der großen Mehrheit der Kommunen ist der Ganzttag im Schulverwaltungsamt verortet, 83% der Kommunen, die den Mantelbogen (siehe oben) ausgefüllt haben, haben dies angegeben. Weitere 14% geben an, dass Fragen des Ganztags im Jugendamt bearbeitet werden, 8% der Kommunen

nennen ein gemeinsames Amt von Schule und Jugendhilfe. In 6% der Kommunen ist demnach schließlich ein anderes Amt zuständig.³⁵

Geht es um konkrete personelle Verantwortungsbereiche in den jeweiligen Ämtern, sind in einem Großteil der Schulverwaltungsämter und Jugendämter verschiedene Personen für ganztagspezifische Fragen und Themen zuständig.³⁶ Eine spezielle Stelle als Sachbearbeiter/-in bzw. Koordinator/-in für den Ganzttag existiert in jedem 2. Schulverwaltungsamt und in jedem 4. Jugendamt. Außerdem zählt in jedem 2. Schulverwaltungsamt und in gut jedem 3. Jugendamt die Amtsleitung den Ganzttag zum eigenen Zuständigkeitsbereich. In gut einem Drittel der teilnehmenden Jugendämter ist der bzw. die Jugendhilfeplaner/-in für Fragen zum Ganzttag verantwortlich. Ebenso fällt der Ganzttag teilweise in den Aufgabenbereich der Abteilungsleitungen (SVA: 14%; JA: 23%). Hervorzuheben ist, dass in jedem 20. Schulverwaltungsamt und sogar in jedem 3. Jugendamt keine spezielle Zuständigkeit für den Ganzttag festgelegt ist. Möglicherweise ist dies ein Indiz dafür, dass der Ganzttag dort in dem jeweils anderen Fachbereich, häufig also dem Bereich Schule, zugeordnet ist.

3.1.2 Aufgaben

Die Schulverwaltungen zählen vor allem die Bewirtschaftung der Ganztagsfördermittel, die Beratung der Schulen und Träger bei der Erarbeitung der Kooperationsvereinbarung sowie die Ermittlung der Auslastungsquote und die Steuerung des Ausbaus von Ganztagssschulen zu ihren zentralen Aufgaben bei der Gestaltung des Ganztags in ihrer Kommune. Außerdem ist aus Sicht der Schulverwaltungsämter die Planung

ABB. 3.3 | TOP-10-THEMEN, DIE DIE JEWEILIGE VERWALTUNGSEINHEIT IN DIE GESTALTUNG DES AUßERUNTERRICHTLICHEN GANZTAGSANGEBOTS IN DER KOMMUNE EINGEBRACHT HAT (Angaben von Jugend- und Schulverwaltungsämtern; Mehrfachnennungen möglich)¹



der räumlichen Gestaltung von Ganztagschulen eine ihrer zentralen Aufgaben (vgl. Abb. 3.2). Hier zeigt sich, dass die Schulverwaltungsämter sich nach wie vor in erster Linie in Verantwortung für äußere Schulangelegenheiten sehen und sich inneren Schulangelegenheiten noch nachrangig widmen. Die kommunalen Jugendämter sehen die Beratung der Akteure in Ganztagschulen in sozialpädagogischen Fragen als eine ihrer Hauptaufgaben an. Überdies sehen sie sich bei der Initiierung von Steuerungs- und Planungsgremien zur Ganztagschulentwicklung (wie z.B. Qualitätszirkeln) ebenso in der Pflicht wie die Schulverwaltungsämter.

3.1.3 Themen

Zu den Top-Themen, die die Schulverwaltungsämter in die Gestaltung des außerunterrichtlichen Ganztagsangebots in der Kommune einbringen, gehören aus eigener Sicht die Themen Inklusion, Gemeinsames Lernen und die Zusammenarbeit der Schulen mit offenen Einrichtungen der Jugendarbeit bzw. mit Jugendverbänden (vgl. Abb. 3.3). Für den letztgenannten Themenbereich behalten sich die Jugendämter ebenfalls vor, wichtige thematische Impulse zu setzen. Die Bereitstellung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sowie die Förderung von Jugendverbänden gehören nach §§ 11, 12 SGB VIII zu den originären Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe. Darüber hinaus bringen sie beim Kinderschutz und bei Konzepten zur Einbindung erzieherischer Hilfen in den Ganztag – als zentrale kooperative Schnittstellen zwischen Jugendhilfe und Schule – wichtige

Impulse ein (vgl. Kap. 4). Für beide Verwaltungseinheiten dominieren damit Themen, die die Debatten innerhalb der Systeme auch unabhängig vom Ganztag prägen.

Weiteren Aufschluss darüber, welche Themen den Schulverwaltungsämtern und Jugendämtern bei der Gestaltung des Ganztags in der Kommune wichtig sind, liefert die Antwort auf die Frage, welche ganztagsbezogenen Themen im Schulausschuss bzw. Jugendhilfeausschuss seit Beginn des Jahres 2014 im Rahmen eines eigenen Tagesordnungspunktes diskutiert wurden (vgl. Abb. 3.4). In den Schulausschüssen der Kommunen stehen Strukturfragen zu Elternbeiträgen, räumlichen Ressourcen, kommunalen Eigenmitteln und dem Bedarf an Ganztagsplätzen am häufigsten auf der Tagesordnung. Das Thema Elternbeiträge ist auch in den Jugendhilfeausschüssen das meistdiskutierte ganztagsbezogene Thema. Zu den Themenfeldern, die in beiden Ausschüssen ähnlich häufig im Rahmen eines eigenen Tagesordnungspunktes behandelt werden, zählen außerdem die Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe, die Zusammenarbeit mit Schulen und das Thema Inklusion im Ganztag. Die weiteren jugendhilfegenuinen Themenfelder erzieherische Förderung (und Integration von Hilfen zur Erziehung) sowie Kinderschutz im Ganztag zählen hingegen zu zentralen ganztagsbezogenen Themen in den Jugendhilfeausschüssen, wohingegen diese Themen in den Schulausschüssen eine untergeordnete Rolle spielen. Eine Auffälligkeit zeigt sich mit Blick auf die Zusammenarbeit mit dem jeweils anderen Amt: Die Zusammenarbeit mit dem Schulverwaltungsamt wird

34| Es wurde jedoch im Fragebogen auch darauf verwiesen, dass die Leitung gerne Mitarbeitende zu Rate ziehen kann, die für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, bezogen auf den Ganztag, verantwortlich sind, sofern sie einzelne Fragen nicht beantworten kann.

35| Mehrfachantworten waren möglich, n = 104

36| Die Frage: „Welche Personen sind in Ihrer Verwaltungseinheit zuständig für ganztagspezifische Fragen und Themen?“ ließ Mehrfachnennungen zu.

in den Jugendhilfeausschüssen weitaus häufiger diskutiert als umgekehrt die Kooperation mit dem Jugendamt in den Schulausschüssen zum Thema auf der Tagesordnung wird.

3.2 Kooperation von Schulverwaltungs- und Jugendamt als Fundament der Ganztagsentwicklung – Chancen und Hindernisse

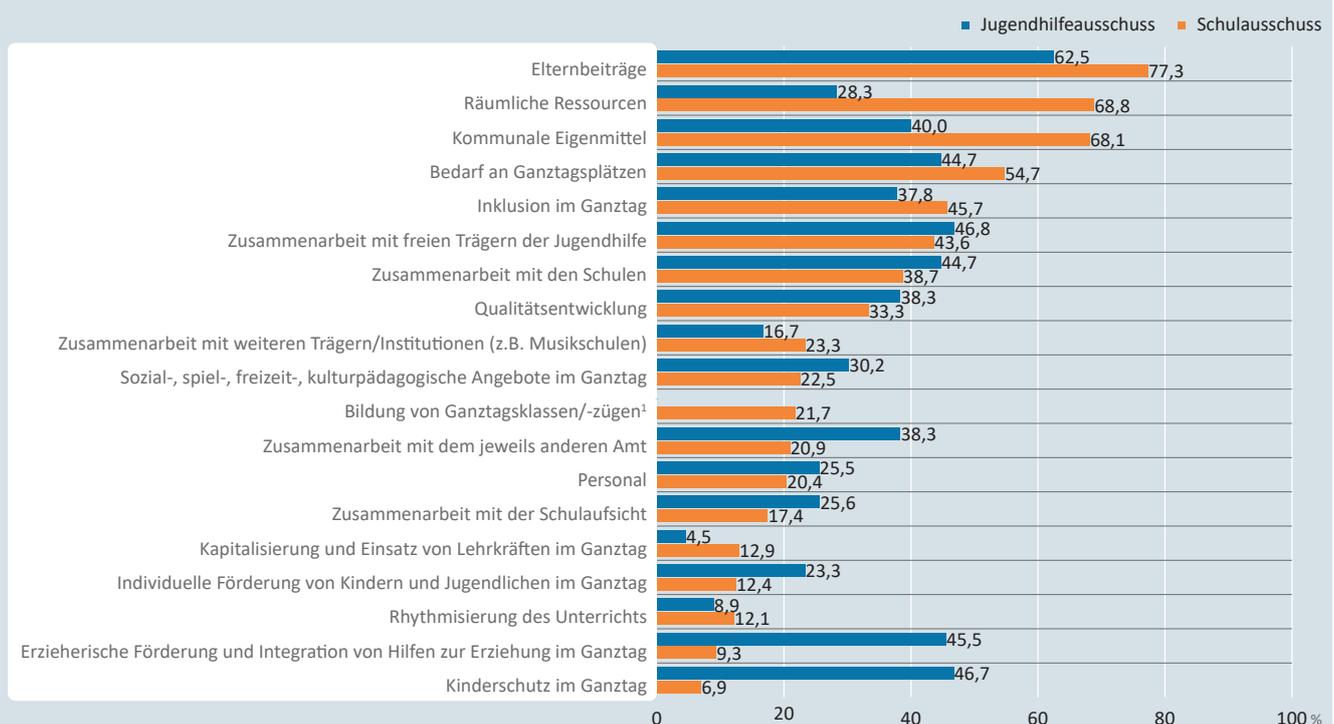
Für die Weiterentwicklung der Kooperation der Ressorts Jugendhilfe und Schule auf kommunaler Ebene ist die Schaffung von institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit in Gestalt von gemeinsamen Planungsgruppen und Entscheidungsgremien eine wichtige Voraussetzung, um Themengebiete miteinander zu verzahnen und gemeinsam Entscheidungen vorzubereiten (vgl. Greskowiak/Stefan 2011). Zentrale Beispiele hierfür sind administrative Arbeitskreise der Fachämter sowie gemeinsame Sitzungen des Jugendhilfe- und Schulausschusses.³⁷ Bei der Interpretation der Ergebnisse ist der Verwaltungsaufbau auf Kommunal Ebene in NRW zu berücksichtigen, denn nur etwa die Hälfte der Schulverwaltungsämter hat auch innerhalb der eigenen Kommunalverwaltung ein Jugendamt als Gegenüber.³⁸ Dies trifft umgekehrt auf alle kommunalen Jugendämter zu: In Kommunen mit eigenem Jugendamt gibt es immer auch ein Schulverwaltungsamt.

Jeweils ein Drittel der befragten Jugend- und Schulverwaltungsämter gibt an, dass in ihrer Kommunalverwaltung gemeinsame Sitzungen des Jugendhilfe- und Schulausschusses

stattfinden (vgl. Abb. 3.5). Auffällig ist hier, dass von den Fachämtern, die bislang keine gemeinsamen Ausschusssitzungen haben, auch nahezu keines dies in naher Zukunft plant. Hier müsste empirisch geprüft werden, ob dies ein Hinweis darauf ist, dass die Ämter sich bewusst gegen gemeinsame Sitzungen entschieden haben oder ob sie für eine Kooperation in dieser Form bislang noch kein Bewusstsein entwickelt haben.

Deutliche Diskrepanzen zeigen sich auch in der Einschätzung der Ämter bei der Frage, ob eine gemeinsame Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung stattfindet. Diese Frage wird von 40% der Jugendämter, aber nur von 15% der Schulverwaltungsämter bejaht. Dabei wird eine gemeinsame Planung von der Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichts als zentrale Voraussetzung für eine abgestimmte kommunale Bildungsinfrastruktur genannt: „Erforderlich ist eine kommunale Bildungsplanung, die geeignet ist, die Verengungen und Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule zu überwinden und ein konsistentes Gesamtsystem für Bildung, Betreuung und Erziehung im kommunalen Raum zu entwickeln. Dazu sind kommunale Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung zu integrieren sowie mit der Sozialplanung und der Stadtentwicklungsplanung abzustimmen“ (BMFSFJ 2006: 351).³⁹ Gerade vor diesem Hintergrund muss diese Diskrepanz künftig (z.B. im Rahmen der 2017 folgenden kommunalen Fallstudien der BiGa NRW) noch genauer in den Blick genommen werden. Denn es lässt sich an diesem Befund nicht ablesen, warum die Bewertung der Jugendämter so viel positiver ist als die der Schulverwaltungsämter.

ABB. 3.4 | GANZTAGSBEZOGENE THEMEN, DIE IM JUGENDHILFE- BZW. SCHULAUSSCHUSS SEIT DEM 01.01.2014 IM RAHMEN EINES EIGENEN TAGESORDNUNGSPUNKTES DISKUTIERT WORDEN SIND (Angaben von Jugend- und Schulverwaltungsämtern; Ja-Antworten; in %)



¹ Dieses Item wurde nur für den Schulausschuss abgefragt.
Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

Jugendämter: n = 48
Schulverwaltungsämter: n = 95

Liegt die Ursache darin, dass vielen Schulverwaltungsämtern ein Pendant der Jugendhilfe auf kommunaler Ebene fehlt? In diesem Zusammenhang ist die Verwaltungsstruktur in NRW grundsätzlich zu beachten, auch gerade mit Blick auf die besondere Situation von Kreisjugendämtern. Darüber hinaus bleibt u.a. ungeklärt: Existiert eine unterschiedliche Begriffsdefinition einer „gemeinsamen Planung“ zwischen den Ämtern? Wie genau wird die gemeinsame Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung in den Kommunen ausgestaltet, ist die Zusammenarbeit lediglich eine additive Aneinanderreihung von 2 Planungsbereichen, wie Merchel u.a. (2012) es vermuten? Möglich wäre mit Blick auf die Daten auch, dass die Kooperation einseitig erfolgt, dass also die Jugendämter Daten aus der Schulentwicklungsplanung in die Jugendhilfeplanung aufnehmen, während dies umgekehrt nicht der Fall ist.

Eine deutliche Abweichung zwischen den Ämtern zeigt sich auch bei der Frage, ob es gemeinsame Abstimmungen z.B. bei der Wahl der Träger für den Ganztags oder bei einem Bildungsgesamtkonzept gibt. Auch dies bejahen die Jugendämter doppelt so häufig (51%) wie die Schulverwaltungsämter (23%). Ein über diese genannten Formen der Kooperation hinausgehender Schritt innerhalb der Kommunalverwaltung kann es sein, die Ämter für Schulverwaltung und für Jugend in einem Dezernat zu verorten oder sogar die Aufgaben Schule und Jugend in einem Fachbereich zu bündeln, was im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses als sinnvoll erscheint, „weil sie ineinandergreifen und institutionelle Schnittstellen Reibungsverluste produzieren“ (Rombey 2014: 11). Von den teilnehmenden Kommunen sind bereits einige diesen Schritt gegangen: Insgesamt gibt jeder 5.

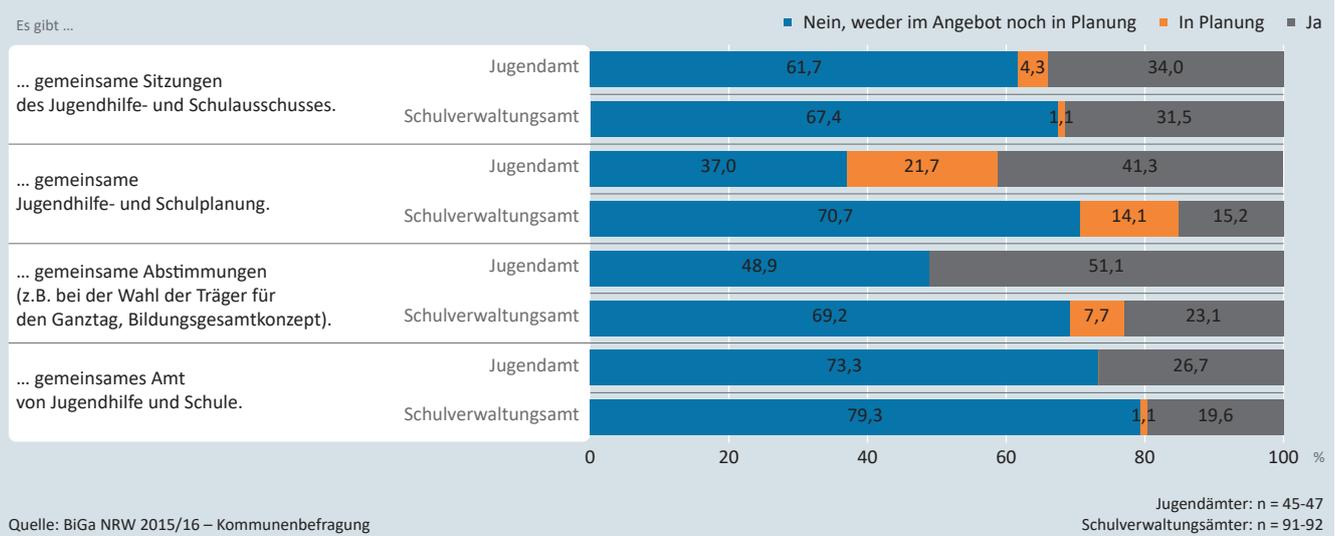
Befragte aus dem Ressort Schule und jeder 4. Befragte aus dem Ressort Jugend an, dass es in der eigenen Kommune ein gemeinsames Amt von Jugendhilfe und Schule gibt. Im Vergleich zu früheren Studien, in denen eine ähnliche Frage gestellt wurde, scheint der Anteil von Kommunen, die über ein gemeinsames Amt von Jugendhilfe und Schule verfügen, in den zurückliegenden Jahren weitgehend stabil zu sein (vgl. Börner u.a. 2011; Deinet/Icking 2005).

Konkret mit Blick auf die Kooperation bei der Gestaltung des Ganztags in der Kommune geben 29% der Schulverwaltungsämter und 49% der Jugendämter an, dass eine Zusammenarbeit aus ihrer Sicht kontinuierlich bzw. in einem regelmäßigen Zyklus erfolgt. 51% der Schulverwaltungsämter und 43% der Jugendämter beschreiben die Kooperation als unregelmäßig bzw. themenbezogen. Weitere 8% der Schulverwaltungsämter und 6% der Jugendämter geben an, dass zwischen den Verwaltungseinheiten keine Kooperation im Bereich der Gestaltung des Ganztags in ihrer Kommune stattfindet. Auffällig ist, dass 2% der Jugendämter, aber 12% der Schulverwaltungsämter diese Frage nicht beantworten zu können.

3.2.1 Chancen der Kooperation

Die Schulverwaltungs- und Jugendämter, die kontinuierlich bzw. in einem regelmäßigen Zyklus kooperieren, bewerten diese Zusammenarbeit durchgängig positiv (vgl. Abb. 3.6). So besteht aus Sicht beider Fachämter eine generelle Offenheit für eine Kooperation. Die Befragten haben den Eindruck, dass diese Zusammenarbeit für sie ein Gewinn ist und auch, dass die Zuständigkeiten ganz klar verteilt sind (Mittelwerte zwischen 3,6 und 3,9). Am kritischsten bewerten beide

ABB. 3.5 | INSTITUTIONALISIERTE FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT DER VERWALTUNGSEINHEITEN JUGENDHILFE UND SCHULE IN DER KOMMUNE (Angaben der Jugend- und Schulverwaltungsämter; in %)

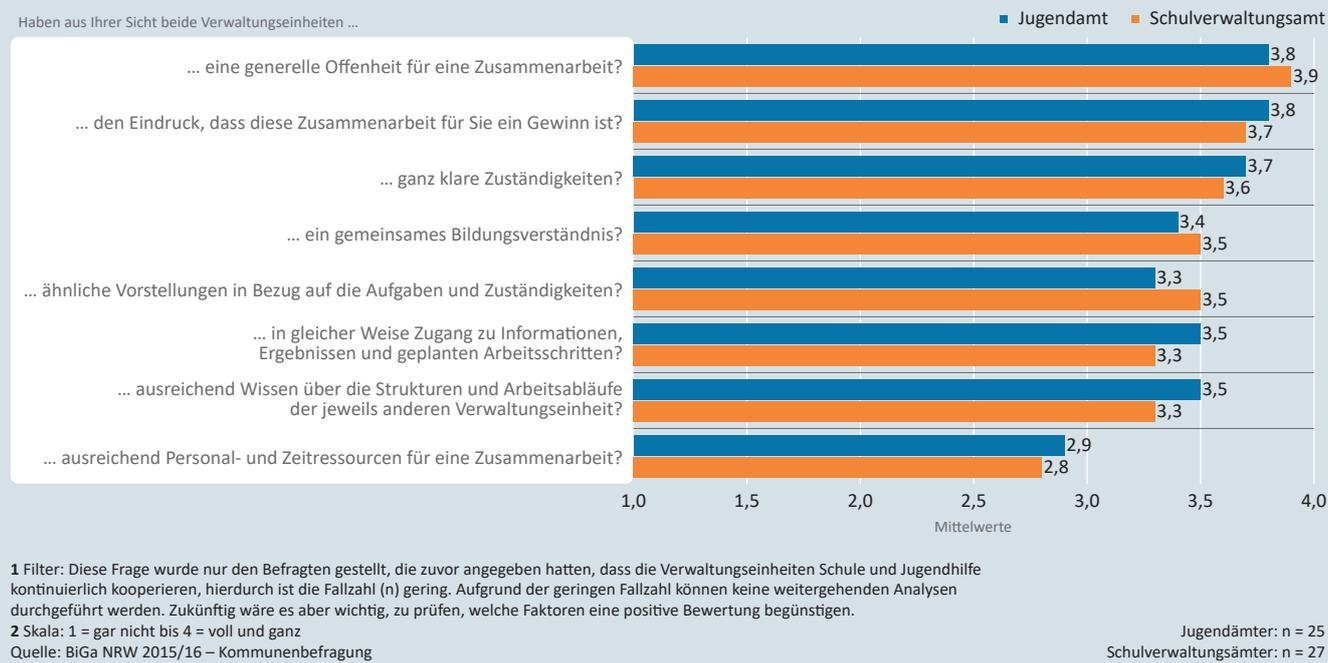


37] Als weitere Beispiele einer institutionalisierten Zusammenarbeit nennen Kesberg u.a. feste Vertreter/-innen der Ressorts Jugendhilfe und Schule im jeweils anderen Ausschuss sowie die Benennung eines/einer kommunalen Koordinators/Koordinatorin (Kesberg u.a. 2001: 37).

38] In Kommunen ohne eigenes Jugendamt können Schulverwaltungsämter ausschließlich mit dem jeweiligen Kreisjugendamt zusammenarbeiten.

39] Neben dieser Bestimmung im 12. Kinder- und Jugendbericht ist eine stärkere Verschränkung der Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung auch gesetzlich verankert, sehr konkret etwa im Kinder- und Jugendfördergesetz der Landes Nordrhein-Westfalen, wo in § 7 Abs. 3 eine integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung für die Handlungsfelder nach §§ 11-14 SGB VIII gefordert wird, und auch im Schulgesetz NRW, welches in § 80 Abs. 1 dazu auffordert, Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung aufeinander abzustimmen. Gleichwohl merkt Mavroudis hierzu an, „dass dies eher offene Vorgaben sind und es damit den jeweiligen Planungsfachkräften in den kommunalen Ämtern überlassen wird zu entscheiden, wo abgestimmte Planungsprozesse notwendig sind – und wo nicht“ (Mavroudis 2013: 3).

ABB. 3.6 | BEWERTUNG DER KOOPERATION VON JUGEND- UND SCHULVERWALTUNGSÄMTERN IM BEREICH DER GESTALTUNG DES GANZTAGS¹ (Angaben von Jugend- und Schulverwaltungsämtern; Mittelwerte)²



Ämter die Personal- und Zeitressourcen, die ihnen für eine Zusammenarbeit zur Verfügung stehen. Mit Mittelwerten von 2,8 (SVA) und 2,9 (JA) liegt das Urteil der Ämter zu diesem Aspekt aber immer noch im als positiv zu bewertenden Bereich der Skala.⁴⁰

Als wichtigste Themen, zu denen aktuell eine enge Zusammenarbeit zwischen den Verwaltungseinheiten stattfindet, benennen die Schulverwaltungsämter „Inklusion“, „Zuwanderung“ sowie „Qualität der offenen Ganztagschule“.⁴¹ Neben diesen werden noch mehrfach „Personal/Träger“ sowie „Kinderschutz“ als relevante Themen der Kooperation benannt. Auch aus Sicht der Jugendämter sind es die genannten Themenbereiche, zu denen die Fachämter momentan vor allem kooperieren, daneben nennen sie noch das Thema „Übergänge im Bildungssystem“ und „Ausbau/Finanzen (inkl. Elternbeiträge)“.

3.2.2 Hindernisse der Kooperation

Diejenigen Verwaltungseinheiten, die bislang eher unregelmäßig bzw. gar nicht miteinander kooperieren, wurden gefragt, ob sie sich persönlich mehr Zusammenarbeit der Ämter und Planungsbereiche wünschen. Das Ergebnis ist positiv: 4 von 10 Befragten aus Schulverwaltungsämtern und 2 von 3 Befragten aus Jugendämtern, die bislang nicht regelmäßig bei der Gestaltung des Ganztags mit dem jeweils anderen Amt kooperieren, würden sich mehr Zusammenarbeit wünschen. Nur jeweils ein Viertel der Befragten lehnt eine verstärkte Kooperation ab. Zunächst einmal lässt sich damit konstatieren, dass eine mögliche Kooperation nicht am grundsätzlichen Willen der Akteure scheitert, wobei die Bereitschaft bzw. der Wunsch nach einem stärkeren Zusammenwirken aufseiten der Jugendämter größer ist als aufseiten der Schulverwaltungsämter. Als wichtigste Themen, die eine enge Zusammenarbeit zwischen den Verwaltungseinheiten

Schule und Jugendhilfe in ihrer Kommune erfordern würden, werden von den bislang nicht kooperierenden Ämtern vor allem „Zuwanderung“ und „Inklusion“ genannt.

Hinderungsgründe für eine verstärkte Zusammenarbeit sind aus Sicht beider Fachämter vor allem mangelnde personelle und finanzielle Ressourcen (vgl. Abb. 3.7) – damit zeigen die Befunde einmal mehr, welcher elementarer Faktor für die Realisierung von Planung und Zusammenarbeit die personelle Ausstattung ist. Auch das Fehlen nachhaltiger Kooperationsstrukturen (z.B. durch schriftliche Kooperationsvereinbarungen) und ein fehlender klarer Auftrag für eine stärkere Zusammenarbeit (z.B. durch politische Beschlüsse) werden als hinderlich für eine verstärkte Kooperation angesehen. Es liegt auf der Hand, dass ohne strukturell verlässlich organisierte Planungs Kooperationen zwischen den Ämtern eine ämterübergreifende Vernetzung sehr stark anlassbezogen ist (vgl. auch Merchel 2012) – hier erweisen sich möglicherweise auch kommunale Hierarchien als Hindernis. Eine unzureichende Personalkontinuität scheint kein gewichtiges Hindernis für die Kooperation der Verwaltungseinheiten zu sein. Auch unterschiedliche Bildungsverständnisse bzw. ein mangelndes Wissen über die Strukturen und Arbeitsabläufe der jeweils anderen Verwaltungseinheit nehmen die befragten Ämter nicht unbedingt wahr (SVA = 2,4; JA = 2,5). Somit zählen auch diese Faktoren aus ihrer Sicht nicht zu den besonders hinderlichen.

3.3 Bedarfsplanung offener Ganztagschulen aus der Perspektive von Schulverwaltungsämtern

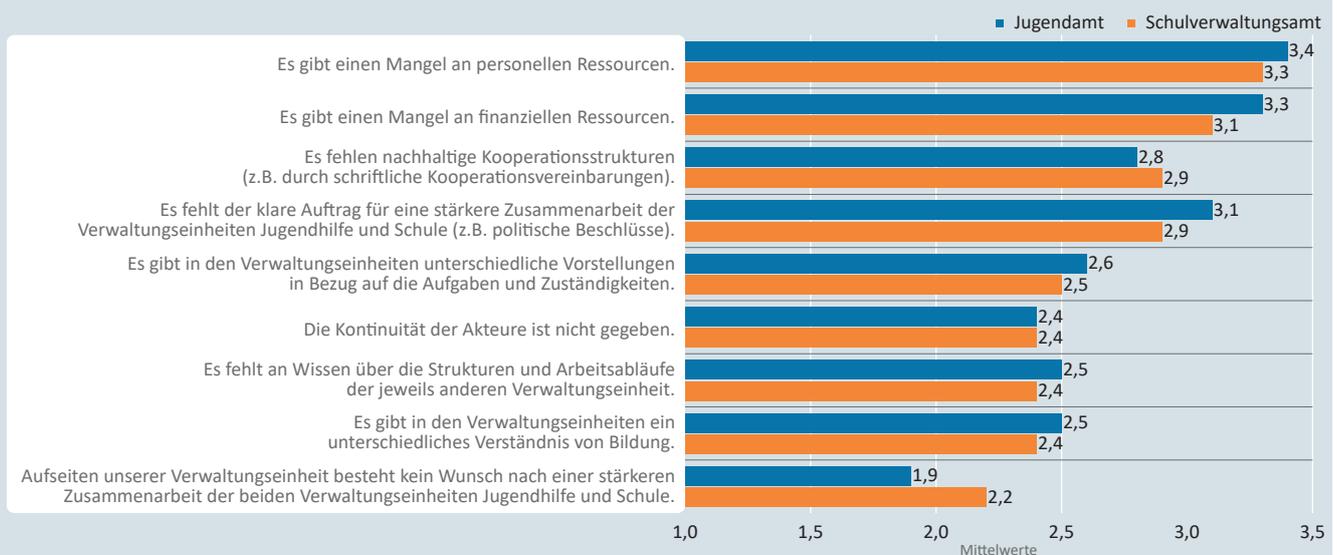
In Kap. 3.1 haben die befragten kommunalen Akteure Auskunft darüber gegeben, inwieweit verschiedene ganztagsbezogene Aufgaben in ihren Zuständigkeitsbereich fallen. Dabei zeigte sich, dass der Ganztags insgesamt vorrangig im Bereich der Schulverwaltungsämter verortet ist. Darüber hinaus fallen auch die Ermittlung von Auslastungsquoten der Ganztagschulen wie auch die Steuerung des Ganztagsausbaus hauptsächlich in den Verantwortungsbereich der kommunalen Schulträger. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie die Schulverwaltungsämter die Bedarfsplanung mit Blick auf den Ganztags in der Primarstufe ausgestalten.

Auch wenn – anders als im Elementarbereich – auf einen OGS-Platz momentan kein Rechtsanspruch besteht, sind Kommunen gemäß § 24 Abs. 4 SGB VIII verpflichtet, für Kinder im schulpflichtigen Alter ein bedarfsgerechtes Angebot vorzuhalten, wobei nach § 5 Abs. 1 Kinderbildungsgesetz (KiBiz) diese Verpflichtung auch durch entsprechende Angebote in Schulen – z.B. in der offenen Ganztagschule – erfüllt werden kann. Danach gefragt, wie dieser Bedarf definiert ist, zeigt sich, dass Schulverwaltungsämter sich in ihrer Definition von Bedarf überwiegend nach den geäußerten Bedürfnissen bzw. Betreuungswünschen der Eltern richten (vgl. Abb. 3.8). Nur ein sehr geringer Teil der Schulverwaltungsämter bestimmt den Bedarf nach den familien- und

jugendhilfepolitischen Zielsetzungen der Kommune oder nach objektivierbaren Kriterien, wie sie z.B. in § 24 Abs. 1 SGB VIII dargelegt werden.

Um das Prozedere der Bedarfsermittlung zu konkretisieren, wurden die Schulverwaltungsämter gebeten, eine Auswahl vorgegebener Kriterien entsprechend ihrer Wichtigkeit für die Bedarfsermittlung zu sortieren. Demnach ist das wichtigste Kriterium, das die Schulverwaltungsämter bei der Ermittlung des Bedarfs an OGS-Plätzen miteinbeziehen, die Erwerbstätigkeit der Erziehungsberechtigten, direkt gefolgt von dem Status als alleinerziehende/-r Erziehungsberechtigte/-r (vgl. Tab. 3.3). Die aus Sicht der Kommunen wichtigsten Kriterien sind damit vorrangig der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zuzuordnen und schließen damit an frühere Angaben von Schulleitungen an (vgl. Börner u.a. 2012). Darauf folgen mit etwa gleicher Wichtigkeit stärker auf die Förderung von Kindern abzielende Aspekte, wie besondere Förderbedarfe des Kindes und die Sicherung des Kindeswohls. Die übrigen Aspekte spielen im Vergleich eine eher untergeordnete Rolle: Entweder beziehen Kommunen diese Kriterien erst gar nicht in die Bedarfsermittlung ein oder aber es wird ihnen eine im Vergleich geringere Bedeutung zugemessen. Abzuwarten bleibt, ob angesichts der zuletzt hohen Anzahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die perspektivisch nordrhein-westfälische Ganztagschulen besuchen werden, das Kriterium des Flüchtlingsstatus an Bedeutung gewinnt (vgl. Kap. 5).

ABB. 3.7 | HINDERNISSE, DIE EINE STÄRKERE ZUSAMMENARBEIT DER BEIDEN VERWALTUNGSEINHEITEN JUGENDHILFE UND SCHULE BISLANG ERSCHWERT BZW. VERHINDERT HABEN (Angaben von Jugend- und Schulverwaltungsämtern¹; Mittelwerte)²



¹ Filter: Diese Frage wurde nur den Befragten gestellt, die zuvor angegeben hatten, dass die Verwaltungseinheiten Schule und Jugendhilfe unregelmäßig bzw. gar nicht miteinander kooperieren. Hierdurch ist die Fallzahl (n) gering.

² Skala: 1 = gar nicht bis 4 = voll und ganz

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

Jugendämter: n = 17
Schulverwaltungsämter: n = 20

40 | Wird die zugrunde liegende 4-stufige Skala mittig in einen „eher negativen“ und einen „eher positiven“ Bereich unterteilt, würde die Mitte durch MW = 2,5 markiert.

41 | Diese offene Frage war nur an die Verwaltungseinheiten gerichtet, die kontinuierlich kooperieren; diese sollten die 3 wichtigsten Themen benennen. Die Antworten wurden anschließend kategorisiert.

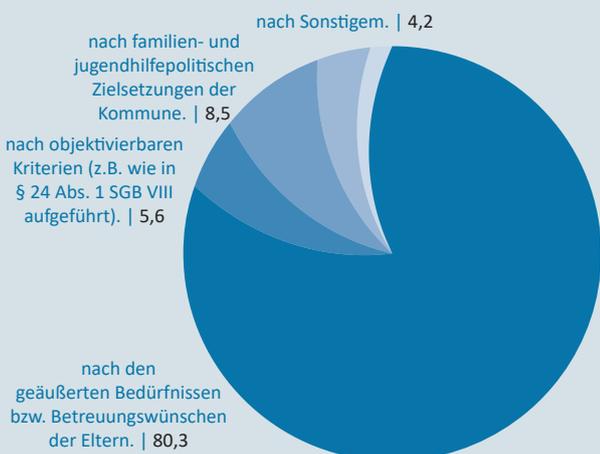
72% der Schulverwaltungsämter geben an, dass sie Daten zum Platzbedarf in der OGS erheben. Der überwiegende Teil der Schulverwaltungsämter (93%)⁴² ermittelt die OGS-Plätze auf Basis der Daten, die ihnen die Schulen liefern, 42% berufen sich auf Schätzungen bzw. Erfahrungswerte aus den Vorjahren und immerhin 21% führen eine eigene Befragung durch, um den Bedarf an OGS-Plätzen für ihre Kommune zu bestimmen. Auf andere externe Datenquellen greifen nur wenige Schulverwaltungen zurück – so berichten 11% der befragten Ämter, dass sie Daten von IT.NRW verwenden und 9% greifen auf Daten der Jugendhilfeplanung für den Bereich Tageseinrichtungen für Kinder zurück. Die letztgenannte Methode der Bedarfserhebung bedarf aller Voraussicht nach einer stetigen oder zumindest anlassbezogenen Kooperation mit dem örtlichen Jugendamt, um die Daten der Jugendhilfeplanung zu erhalten, ist aber zugleich die am langfristigsten angelegte.

Mit Blick auf die Langfristigkeit ihrer Bedarfsplanung gibt mehr als die Hälfte der Schulverwaltungsämter an, vor allem auf aktuelle Bedarfe aus dem laufenden Schuljahr zu reagieren (vgl. Abb. 3.9). Knapp ein Viertel der befragten Ämter schätzt bereits im Vorfeld den zukünftigen Bedarf an Ganztagsplätzen ab, z.B. anhand von Geburtenraten, Kita-Zahlen o.Ä., und ein weiteres Fünftel reagiert auf Bedarfe, die die Schulen in den vorangegangenen Schuljahren gemeldet haben.

Das Verhältnis von Angebot und Bedarf an OGS-Plätzen für das Jahr 2015/16 bezeichnen 71% der Schulverwaltungen als ausgewogen, ein weiteres Viertel gibt an, dass der Bedarf höher sei als das vorhandene Angebot. Nur 3% benennen den umgekehrten Fall, in welchem der Bedarf niedriger sei als das vorhandene Angebot (vgl. Kap. 2.1). Damit findet sich in fast 3 von 4 Kommunen insgesamt ein bedarfsdeckendes Angebot an OGS-Plätzen und es zeigen sich auch innerhalb der Kommune zwischen den Sozialräumen eher selten Unterschiede im Verhältnis von Angebot und Bedarf

ABB. 3.8 | DEFINITION DES BEDARFS AUF EINEN OGS-PLATZ IN DER PRIMARSTUFE AUS SICHT DES SCHULVERWALTUNGSAMTES (Angaben von Schulverwaltungsämtern; in %)

Der Bedarf richtet sich überwiegend ...



Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

n = 71

an OGS-Plätzen. So konstatieren lediglich 12% der Schulverwaltungen, die insgesamt von einem ausgeglichenen Verhältnis von Angebot und Nachfrage berichten, dass es in ihrer Kommune einzelne Sozialräume mit einem zu geringen Angebot an OGS-Plätzen gibt. Werden die Angaben der Schulverwaltungsämter denen von Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en gegenübergestellt, dann sehen sie im Vergleich seltener einen höheren Bedarf als sie Plätze zur Verfügung stellen können (vgl. Kap. 2.1). Für beide Zielgruppen lässt sich jedoch feststellen, dass das Risiko, nicht ausreichend OGS-Plätze zur Verfügung zu stellen, größer ist, je größer die Stadt ist.

Die Schulverwaltungen, die in ihrer Kommune über kein ausreichendes Angebot an OGS-Plätzen verfügen, führen dies mehrheitlich darauf zurück, dass es an ausreichenden räumlichen Kapazitäten hierfür fehle. Außerdem werden fehlende kommunale Eigenmittel als Grund dafür aufgeführt, dass der Bedarf an OGS-Plätzen höher ist als das vorhandene Angebot.⁴³ Entsprechend benennen die Schulverwaltungen als häufigste Maßnahme, die sie ergreifen, um künftig ein bedarfsdeckendes Angebot an OGS-Plätzen in ihrer Kommune bereitstellen zu können, die Erweiterung der räumlichen Kapazitäten für die OGS.

3.4 Fazit

In der Gesamtheit zeichnen die vorgelegten Befunde erstmals für Nordrhein-Westfalen die Rolle der Kommunen als Steuerungsinstanz bei der Gestaltung des Ganztags nach. Dabei ist deutlich geworden, dass die für den Ganzttag zuständigen Ämter ihre Rolle als Gestalter im Bildungsbereich wahrnehmen und wichtige Rahmenbedingungen des Ganztags in Nordrhein-Westfalen mitprägen. Zugleich veranschaulichen die Befunde aber auch, dass die Schulverwaltungsämter als Schulträger sich nach wie vor in erster Linie in Verantwortung für planerische Aufgaben sehen und sich einer darüber hinausreichenden Qualitätsentwicklung nachrangig widmen. Ihr Hauptfokus gilt mit Blick auf die OGS u.a. der Bewirtschaftung der Ganztagsfördermittel und der Steuerung des Ausbaus der Ganztagsangebote, zumal der Ganzttag in den meisten Kommunen im Schulverwaltungsamt verortet ist. Jugendämter hingegen sehen sich als Kooperationspartner der Schulverwaltungsämter, zu deren Aufgaben eher die Initiierung von Steuerungsgremien und die Beratung von Schulakteuren in sozialpädagogischen Fragen gehören.

Im Hinblick auf die Kooperation von Schulverwaltungs- und Jugendämtern bei der Gestaltung des Ganztags zeigt sich allerdings, dass die Jugendämter die Zusammenarbeit mit den Schulverwaltungsämtern als eine wichtigere Aufgabe ansehen bzw. stärker auf ihrer Agenda haben und – sofern sie stattfindet – auch zentrale Aspekte betreffend etwas besser bewerten, als dies umgekehrt der Fall ist. Zukünftig wäre es wichtig, zu prüfen, welche Faktoren diese etwas positivere Bewertung begünstigen.

TAB. 3.3 | KRITERIEN DER BEDARFSERMITTLUNG FÜR OGS-PLÄTZE INNERHALB DER KOMMUNE (Angaben von Schulverwaltungsämtern; Rangfolge)¹

Rang	Kriterium
1	Erwerbstätigkeit der Erziehungsberechtigten
2	Erziehungsberechtigte/-r ist allein erziehend/alleinlebend
3	Besonderer Förderbedarf des Kindes
4	Sicherung des Kindeswohls
5	Migrationshintergrund/Deutsch als Zweitsprache
6	Flüchtlingsstatus
7	Elterlicher Bezug von Leistungen nach SGB VIII
8	Ausbildung der Erziehungsberechtigten
9	Sozialräumliche Disparitäten in der Kommune

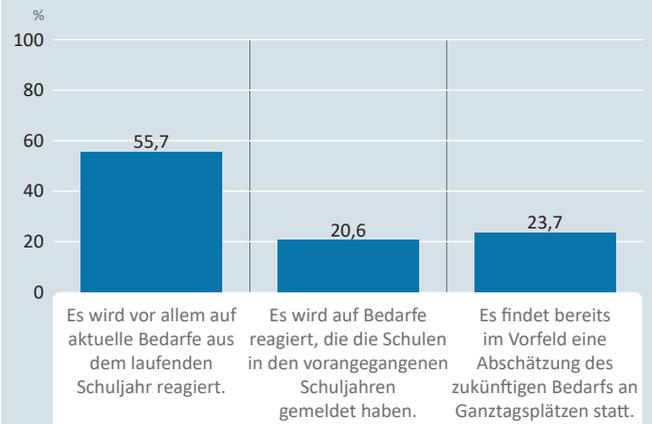
1 Die Rangfolge der einzelnen Kriterien wurde unter Einbeziehung der arithmetischen Mittel, der Modi sowie der Anzahl vorliegender Angaben errechnet.

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung; eigene Berechnungen n = 56

Es wird voraussichtlich noch einige Zeit dauern, bis die Forderung der „Aachener Erklärung“, die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen sowie eine konstruktive Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure (weiter) voranzubringen, auch flächendeckend realisiert wird. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist – neben dem notwendigen Engagement von Kommunen – die Schaffung einer entsprechend klaren gesetzlichen Grundlage. Dass eine Kooperation zwischen Schulverwaltungs- und Jugendämtern als gewinnbringend bewertet wird, zeigen zumindest die Ergebnisse der Kommunen, die bereits Erfahrungen in einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen den beiden Fachämtern haben. Anhand der vorgelegten Befunde wird somit offenbar, welche neuen Forschungsperspektiven sich aus diesen Ergebnissen ergeben. Insbesondere auf die folgenden 3 Themenbereiche ist in der Erhebungswelle 2017/18 noch stärker der Forschungsfokus zu richten:

- **Kooperation:** Mit Blick auf die Kooperation von Schulverwaltungs- und Jugendamt im Bereich der Gestaltung des Ganztags wird zukünftig noch genauer zu untersuchen sein, welche Verwaltungseinheit bei welchen Fragen des Ganztags die Federführung übernimmt und wie genau (gemeinsame) Entscheidungsprozesse ablaufen oder ob und welche Vereinbarungen hinsichtlich der Aufgaben und Zuständigkeiten getroffen werden. Die vertiefende Analyse dieser Fragestellungen wird 2017 anhand kommunaler Fallstudien in ausgewählten Kommunen vorgenommen. Mithilfe dieser Fallstudien sollen kommunale Vernetzungsstrukturen im Bereich ganztägiger Bildung und die Rolle der Kommune als Steuerungsakteur noch genauer nachgezeichnet werden.

ABB. 3.9 | LANGFRISTIGKEIT DER BEDARFSPLANUNG FÜR OGS-PLÄTZE IN DER KOMMUNE IM SCHULJAHR 2015/16 (Angaben von Schulverwaltungsämtern; in %)



Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

n = 97

- **Qualitätsentwicklung:** Ein weiteres Thema, bei dem die Kommune mit Blick auf die Gestaltung des Ganztags als zentraler Steuerungsakteur agieren kann und welches deshalb empirisch künftig stärker in den Fokus genommen werden sollte, ist das Thema Qualität(sentwicklung): In den letzten Jahren sind die Kommunen zunehmend mit der Erwartung konfrontiert, sich stärker in die Qualitätsentwicklung des Ganztags einzubringen (siehe oben; vgl. z.B. BMFSFJ 2006; Maykus 2011). Neben der Frage, ob es in den Kommunen Regelungen zur Qualitätsentwicklung gibt, wäre u.a. empirisch zu prüfen, wie genau diese Regelungen z.B. hinsichtlich des Personals oder aber auch der inhaltlichen Ausgestaltung des Ganztags aussehen.
- **Zuwanderung:** Aufgrund der aktuellen Entwicklungen muss außerdem das Thema Zuwanderung stärker in den Blick genommen werden, und zwar insbesondere mit Blick auf die Fragestellung, vor welche zusätzlichen organisatorischen Herausforderungen die Kommunen durch die Bereitstellung von Ganztagsplätzen für neu zugewanderte Kinder- und Jugendliche gestellt werden und welche Handlungsansätze sie bislang hierfür entwickelt haben. Hierbei kann an die Erkenntnisse aus der explorativen Studie „Neue Zuwanderung – Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagschulen“ (vgl. Kap. 5) angeschlossen werden.

42] Die Frage: „Auf welcher Grundlage ermitteln Sie bzw. Ihre Verwaltungseinheit den Bedarf an OGS-Plätzen in der Primarstufe?“ ließ Mehrfachnennungen zu. Angegeben werden hier Prozent der Fälle (n = 71).

43] Der Aussage „Es fehlen ausreichend räumliche Kapazitäten“ stimmen 20 der 24 Schulverwaltungsämter, die eine Angabe zu diesem Grund für ein nicht bedarfsdeckendes Angebot gemacht haben, eher bzw. voll und ganz zu. Der Aussage „Es fehlen kommunale Eigenmittel für ein bedarfsdeckendes Angebot“ stimmen 14 der 22 Schulverwaltungsämter, die zu diesem Grund eine Angabe gemacht haben, eher bzw. voll und ganz zu. Weitere Gründe, z.B. dass sich die Bedarfe sehr kurzfristig geändert haben (z.B. durch Flüchtlinge), sind nachrangig.

4. Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule im Bereich erzieherischer Förderung – der Blick auf die Institutionen

Die Kinder- und Jugendhilfe ist im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen längst zu einem zentralen Partner für die Schule bei der Gestaltung gerechter Bildungs- und Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche geworden. Mit ihrem vielfältigen (sozial)pädagogischen Angebot trägt sie – in Kooperation und gemeinsamer Verantwortung mit dem System Schule – dazu bei, einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung und Förderung Rechnung zu tragen und Teilhabemöglichkeiten für junge Menschen zu schaffen (vgl. Rauschenbach 2009). Neben Kooperationen zwischen der Ganztagschule und Einrichtungen der Jugendarbeit haben sich mittlerweile vielfältige Projekte zur Zusammenarbeit von Jugendamt und Ganztagschule im Bereich erzieherischer Förderung entwickelt (vgl. BMFSFJ 2013). Dabei handelt es sich um ein Arbeitsfeld, welches eng in Beziehung zu den Hilfen zur Erziehung steht. Eine zentrale Zielsetzung dabei ist, Kinder und Jugendliche in belastenden Lebenslagen zu fördern und ihnen zusätzliche Bildungschancen zu eröffnen. Gerade die Ganztagschule mit ihrer zeitlichen, personellen und räumlichen Ausdehnung bietet Möglichkeiten zu außerschulischen Kooperationen und zu (sozial-)pädagogischen Angeboten, um junge Menschen mit einem besonderen erzieherischen Förderbedarf zu unterstützen, sie individuell zu fördern sowie Teilhabe zu ermöglichen.

Die Ergebnisse der BiGa NRW und weiterer empirischer Studien in NRW deuten darauf hin, dass die erzieherische Förderung als Arbeitsfeld im Kontext von Hilfen zur Erziehung und an der Schnittstelle der Kooperation von Jugendamt und Ganztagschule in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Börner u.a. 2011; Institut für soziale Arbeit e.V./Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. 2013). Darüber hinaus nimmt der aktuelle Diskurs um die Weiterentwicklung von Hilfen zur Erziehung die Nutzung des Sozialraums im Allgemeinen sowie die Zusammenarbeit mit Regeleinrichtungen im Besonderen in den Blick (vgl. BMFSFJ 2013). An Relevanz gewinnt dieser Prozess durch die Mitte 2016 ausgelöste Fachdebatte um eine mögliche Novellierung des SGB VIII, in der u.a. über infrastrukturelle gruppenbezogene Angebote in Regeleinrichtungen und Schulbegleitung bei sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen diskutiert wird (vgl. AGJ 2016; Trede 2016). Auch wenn der Ausgang des Diskussionsprozesses (Stand November 2016) noch offen ist, wird hiermit die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Kooperation von Jugendämtern

und Ganztagschulen im (Vor-)Feld von Hilfen zur Erziehung trotzdem unterstrichen. Eine wesentliche Rolle in dieser Kooperation spielen die freien Träger. Diese Rolle ist bislang insbesondere unter der Perspektive der Angebotsgestaltung und -durchführung empirisch unterbelichtet.⁴⁴

Vor diesem Hintergrund greift die BiGa NRW diese Fragestellung in der Förderphase 2015 bis 2018 auf. Ergänzend richtet sich der Blick erstmalig auf ein weiteres sehr aktuelles Thema, welches im Kontext der Kooperation von Jugendamt und Ganztagschule von besonderer Bedeutung ist: Integrationshelfer/-innen im Kontext von Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII.

Ziel der Untersuchung

Das Forschungsinteresse richtet sich auf die institutionelle Ebene der Kooperation von Jugendamt und Ganztagschule. Zunächst geht es um die Perspektive der Jugendämter. Hierzu wurde die bereits im Jahr 2010/11 durchgeführte Jugendamtsbefragung wiederholt und erweitert, sodass auch Entwicklungen innerhalb des Arbeitsfeldes innerhalb der letzten 5 Jahre aufgezeigt werden können.

Ergänzt wird dieser Blickwinkel um einen qualitativ ausgerichteten Untersuchungsbaustein. Dessen Ziel ist es, das Bild der Zusammenarbeit im Bereich der erzieherischen Förderung um die wichtige Perspektive der freien Jugendhilfeträger zu erweitern: Es sollen Hinweise auf das jeweilige Rollenverständnis, die Kommunikationsstrukturen, die Gestaltung der Angebote im Bereich der erzieherischen Förderung sowie deren qualitativer Weiterentwicklung gewonnen werden.

Im Folgenden werden im ersten Schritt allgemeine Eckdaten der Untersuchungen vorgestellt. Im Anschluss daran werden zentrale Ergebnisse der standardisierten Jugendamtsbefragung zu Strukturen, Bewertungen sowie Entwicklungsbedarfen bei der Kooperation im Bereich erzieherischer Förderung dargestellt (vgl. Kap. 4.1). Kap. 4.2 widmet sich den Ergebnissen der qualitativen Befragung der freien Träger der Jugendhilfe und Kap. 4.3 beleuchtet den Nutzen der Angebote sowie deren Weiterentwicklungsbedarf. Ein Exkurs auf an Ganztagschulen integrierte Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII erfolgt in Kap. 4.4. Abschließend findet eine Zusammenfassung der Ergebnisse unter der Perspektive des

TAB. 4.1 | TEILNEHMENDE JUGENDÄMTER NACH GEBIETSKÖRPERSCHAFT (in %)

Gebietskörperschaft	Stichprobe	Grundgesamtheit
Kreisjugendamt	10,9	12,9
Jugendamt einer kreisangehörigen Gemeinde	71,9	72,6
Jugendamt einer kreisfreien Stadt	17,2	14,5
n/N	64	186

Quelle: BiGa NRW 2015/2016 – Kommunenbefragung; IT.NRW 2015 – Sonderauswertung

Weiterentwicklungsbedarfs in der Kooperation zwischen öffentlichen sowie freien Trägern der Jugendhilfe und Ganztagschulen statt (vgl. Kap. 4.5).

Zeitraum der Erhebungen

Die Jugendamtsbefragung fand im Zeitraum von Anfang Dezember 2015 bis Mitte März 2016 statt und war eingebettet in die onlinegestützte Befragung zum Thema „Kommunale Steuerung und Ganztagschule“ (vgl. Kap. 3). Die Befragung richtete sich an alle Jugendämter des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Zeitraum von Mai bis Anfang Juli 2016 wurden die Interviews mit den freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt.

Stichprobe/Sample

Von den 186 angeschriebenen Jugendämtern haben 69 an der Befragung teilgenommen. Die Verteilung der Jugendämter nach ihrer Gebietskörperschaft – hierzu gibt es 64 Angaben – entspricht im Wesentlichen der Grundgesamtheit (vgl. Tab. 4.1). Die Rücklaufquote beträgt 37% und fällt damit geringer aus als im Jahr 2010 (53%). Ausgefüllt wurden die Fragebögen zum größten Teil von Leitungspersonen des Jugendamtes oder des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD).

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden insgesamt 10 Interviews mit 4 freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt. Grundsätzlich fanden pro Träger 2 Interviews statt: je ein Interview mit einer Trägervertretung bzw. einer leitenden Person und ein Gruppeninterview mit Fachkräften, die Angebote im Bereich der erzieherischen Förderung an Ganztagschulen durchführen (u.a. Fachkräfte der Erziehungshilfe, Schulsozialarbeiter/-innen). Bei einem Träger wurden 2 verschiedene Standorte berücksichtigt und damit 4 Interviews durchgeführt. Insgesamt haben 17 Personen an der Studie teilgenommen.⁴⁵

4.1 Ergebnisse der Jugendamtsbefragung

Die aktuelle Jugendamtsbefragung orientierte sich an dem weitgefassten Verständnis des Angebotes, welches bereits für die 1. Jugendamtsbefragung entwickelt worden ist. Es geht darum, ein möglichst breites Spektrum von Projekten und Angeboten zu erfassen, welche das Ziel der „erzieherischen Förderung“ von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen erzieherischen Förderbedarf haben (vgl. MGFFI NRW 2011). Folgende Definition lag für die „erzieherische Förderung“ zugrunde:

ERZIEHERISCHE FÖRDERUNG

Der Bereich der erzieherischen Förderung ist weit gefasst und beschreibt ein breites Spektrum an unterschiedlichen Projekten und Angeboten, die zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf in der Ganztagschule durchgeführt werden. Dieses reicht von niedrigschwelligen und präventiven Projekten (z.B. soziale Kompetenztrainings, Schulverweigerer-Projekte) bis hin zu am jungen Menschen orientierten Hilfen zur Erziehung gem. §§ 27ff. SGB VIII (z.B. Soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppe). In den Blick genommen sind hier also mehr oder weniger alle sozialpädagogischen Projekte und Fördermaßnahmen in Ganztagschulen (ausgenommen der Projekte der Kinder- und Jugendarbeit sowie Hilfen gem. § 35a SGB VIII).

Verbreitung der Angebote – jedes 2. Jugendamt führt Angebote im Bereich erzieherischer Förderung an Ganztagschulen durch

Von den 69 befragten Jugendämtern führen 33 in Kooperation mit Ganztagschulen Projekte bzw. Angebote im Bereich erzieherischer Förderung im Schuljahr 2015/16 durch (48%). Für diesen Bereich der Zusammenarbeit ist nach Angaben der Jugendämter hauptsächlich der ASD zuständig. Eine Detailanalyse anhand ausgewählter Strukturmerkmale zeigt, dass die Durchführung solcher Angebote womöglich nicht im Zusammenhang mit der Gebietskörperschaft steht. Des Weiteren scheint es für die Zusammenarbeit auch nicht ausschlaggebend zu sein, ob sich eine Kommune in der Haushaltssicherung befindet oder nicht.

Im Vergleich zu der Befragung von 2010 fällt der Anteil der Jugendämter, die Angebote im Bereich erzieherischer Förderung an Ganztagschulen durchführen, kleiner aus, was mitunter auf den geringeren Rücklauf zurückzuführen sein könnte. Zum Vergleich: Im Jahr 2010 hielten 66% der 97 befragten Jugendämter solche Angebote vor. Inwieweit sich hinter diesem Ergebnis ein tatsächlicher Rückgang der Kooperationen zwischen Jugendämtern und Ganztagschulen im Bereich erzieherischer Förderung verbirgt, kann nicht abschließend geklärt werden. 2 Indizien sprechen dagegen: 1. Der Blick in die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik weist auf die Zunahme von schulrelevanten Hilfen zur Erziehung, wie der Sozialen Gruppenarbeit im Kontext von Schulen, hin. Dies gilt vor allem für Kinder im Grundschulalter (vgl. Pothmann/Tabel 2016). 2. Es ist nicht auszuschließen,

44| In NRW wurden bislang 2 große Studien unter Beteiligung der freien Träger durchgeführt, die beide auf die Erforschung von Kooperationsmodellen ausgelegt waren: 1. LWL (2008): Werkstattprojekt zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die OGS im Primarbereich unter wissenschaftlicher Begleitung von R. Schöne; hier befanden sich die Modelle noch im Anfangsstadium der Kooperation. 2. Institut für soziale Arbeit e.V./Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe (2013): Hilfen zur Erziehung und erzieherische Förderung in der OGS; hier wurden Träger der Diakonie in den Blick genommen.

45| Um Informationen über das eigene Rollenverständnis der Träger zu erhalten, wurde mithilfe von egozentrierten Netzwerkkarten im Rahmen der Interviews mit den Fachkräften gearbeitet (vgl. Straus 2010). Diese Methode wurde ergänzend gewählt, um ein möglichst genaues Bild der Arbeit von Fachkräften in den einzelnen Schulen zu erhalten.

dass weitere Jugendämter mit Angeboten in dem Bereich aufgrund der zu dem Zeitpunkt vorherrschenden Arbeitsbelastung (u.a. bedingt durch die hohe Zahl neu zugewanderter Kinder, Jugendlicher und ihrer Familien; vgl. Kap. 5) erst gar nicht an der Befragung teilgenommen haben. Vereinzelt Jugendämter, insbesondere die eine Zusammenarbeit mit Ganztagschulen aufweisen, gaben dies während der Erhebungsphase als vorrangigen Grund für Ihre Nichtteilnahme an.

Angebotspektrum – Schwerpunkt liegt auf sozialpädagogischen Gruppenangeboten

Auf der Grundlage der Jugendamtsangaben aus dem Jahr 2010 hat sich trotz der hohen Vielfalt das Angebot mit einer gruppenbezogenen sozialpädagogischen Ausrichtung als Schwerpunkt herauskristallisiert (vgl. Börner u.a. 2011). Hierzu zählen soziale Kompetenztrainings, „Soziales Lernen“ mit einem niedrigschwelligen Charakter, aber auch die Soziale Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII. In der aktuellen Erhebung wurden die Jugendämter erneut offen nach den Angebotsformen im Bereich erzieherischer Förderung gefragt. Das Bild aus dem Jahr 2010 wird weitestgehend bestätigt. Es zeigt sich eine breite Angebotspalette, die in 4 Typen unterteilt werden kann (vgl. Abb. 4.1):

- **Präventive/niedrigschwellige Angebote:** Hierunter fallen u.a. gewaltpräventive Angebote, wie z.B. Coolness- oder Deeskalationstrainings, Angebote der Suchtprävention oder der Erlebnispädagogik. Den Schwerpunkt bilden aber – wie bereits 2010 – Angebote, die sich vorrangig auf das soziale Verhalten von Kindern und Jugendlichen fokussieren, wie Soziale Kompetenztrainings, „Soziales Lernen“ etc. Knapp die Hälfte der Jugendämter, die dazu Angaben gemacht haben, führen niedrigschwellige, präventive Angebote im Bereich erzieherischer Förderung an Ganztagschulen durch.
- **Hilfen zur Erziehung:** Konkret handelt es sich hier um Leistungen wie die Soziale Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII, ambulante Erziehungshilfen als Begleitung von Kindern mit einem erzieherischen Bedarf in den Angeboten des offenen Ganztags oder HzE-Module in der OGS zur Förderung von Kindern mit besonderen sozialen Herausforderungen in teils speziellen und teils integrativen Gruppenangeboten. Allgemein bzw. unspezifisch angeführt werden darüber hinaus Hilfen zur Erziehung gem. § 27 SGB VIII oder individuelle Einzelfallhilfen. Genau wie bei dem präventiven Angebotstyp werden hier vor allem gruppenbezogene sozialpädagogische Hilfen, in diesem Fall die Soziale Gruppenarbeit, genannt. 38% der Jugendämter gaben Hilfen zur Erziehung an.
- **Angebote der Schulsozialarbeit:** Das Spektrum der Nennungen reicht von unspezifischen Angeboten bis hin zu konkreten Benennungen, wie z.B. der Beratung von jungen Menschen in schwierigen Lebenslagen oder Streitschlichtung, sowie des flächendeckenden Ausbaus der Schulsozialarbeit in der Kommune. Angebote der Schulsozialarbeit können eine Überschneidung zu dem

ABB. 4.1 | ANGEBOTSSPEKTRUM ZUR ERZIEHERISCHEN FÖRDERUNG AN GANZTAGSSCHULEN (Jugendamtsangaben)



1 u.a. Fortbildungen für Lehrkräfte, themenspezifische Elternabende, sozialpädagogische Angebote aus Erfahrungen der Tagesgruppe gem. § 32 SGB VIII

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung; eigene Darstellung

n = 29

präventiven Angebotstyp darstellen. Deshalb ist das Ergebnis, wonach knapp jedes 4. Jugendamt Schulsozialarbeit genannt hat, nicht abschließend zu beurteilen.⁴⁶

- **„OGS-Plus“:** Bei dieser Angebotsform handelt es sich grundsätzlich um zusätzliche durch die Kommunen bereitgestellte Mittel für Personal des offenen Ganztags. Gezielt sollen Kinder mit besonderen erzieherischen Förderbedarfen unterstützt werden. Diese zusätzlichen Fachkräfte können mitunter aus dem HzE-Budget finanziert werden, sodass darüber ein Bezug zu den Hilfen zur Erziehung vorhanden ist, wenn auch mit einer niedrigschwelligen Ausrichtung.⁴⁷ Auch wenn diese Angebotsform vergleichsweise seltener genannt wird als andere, war sie in der letzten Befragung noch kein Thema.

Finanzierung – HzE-Mittel als Schwerpunkt, fallübergreifende Budgetierung als Zukunft?

Die Angebote im Bereich erzieherischer Förderung werden zum größten Teil aus dem Budget der Hilfen zur Erziehung finanziert. Damit wird das Ergebnis der Befragung von 2010 bestätigt. Zwei Drittel der Jugendämter geben dies an. Auch wird bei einem differenzierten Blick auf die Finanzierung deutlich, dass die Mehrheit der Jugendämter (61%) auf mindestens 2 Finanzierungsquellen zurückgreift. Auf der Grundlage der vorhandenen Daten ist ferner die Tatsache, ob sich eine Kommune in der Haushaltssicherung befindet, als Einflussfaktor für die Form der Finanzierung nicht feststellbar.

Weitere Mittel, wie das aus dem Budget der Kinder- und Jugendarbeit, werden von jedem 4. Jugendamt sowie aus dem Budget der Ganztagschule von jedem 3. Jugendamt genannt. Genauso häufig (36%) wird eine Finanzierung im Rahmen der fallübergreifenden (präventiven) erzieherischen Förderung angegeben. Die Frage nach der Bedeutung dieser

Budgetform wird in Zukunft noch an Wichtigkeit gewinnen. Jugendämter beklagen gerade in Bezug auf integrierte erzieherische Hilfen die fehlenden Handlungsspielräume, wie z.B. die Möglichkeit von festen Präventionsbudgets. Dieses Ergebnis mit seinem Schwerpunkt auf aus dem HzE-Budget finanzierte integrierte Angebote im Bereich erzieherischer Förderung weist damit gleichzeitig auf den Handlungsbedarf hin, welcher vielfach diskutiert wird (vgl. AGJ 2015). Ob und welche Antworten hierzu die aktuell geführte Debatte um eine mögliche SGB VIII-Reform liefert, bleibt allerdings noch ungewiss.

Die Rolle des Hilfeplanverfahrens und weitere Maßnahmen der Qualitätsentwicklung

Die Hilfen zur Erziehung gem. § 27 SGB VIII zeichnen sich dadurch aus, dass sie gesetzlich verankert sind und ein Rechtsanspruch auf eine Hilfe für junge Menschen und deren Familien vorliegt, wenn „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). Damit einher geht ein Hilfeplanverfahren gem. § 36 SGB VIII, welches eine Antragstellung der Eltern, das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte bei der Entscheidung für eine geeignete Hilfe sowie die Beteiligung der Adressat(inn)en am Hilfeplanprozess vorsieht (vgl. ausführlich Ritzmann/Wachtler 2008). Das Hilfeplanverfahren dient nicht nur der Steuerung, in dem Ziele vereinbart und überprüft werden können, sondern ist auch ein Instrument zur Qualitätssicherung bzw. -entwicklung.

Auf Grundlage der Jugendamtsangaben von 2010 zeigte sich, dass das „klassische“ Hilfeplanverfahren bei den integrierten Angeboten der erzieherischen Förderung eine geringe Bedeutung erhält. Von den knapp 50 Jugendämtern gaben damals lediglich 8% dies an (vgl. Tab. 4.2). In etwa jedem 2. Jugendamt wurde überwiegend ein vereinfachtes Hilfeplanverfahren angewendet und bei 45% spielte es überhaupt keine Rolle. In der aktuellen Jugendamtsbefragung bestätigt sich dieses Bild weitestgehend. Wenn solche Angebote an Ganztagschulen durchgeführt werden, wird zum Großteil auf ein Hilfeplanverfahren verzichtet. Bei jedem 3. Jugendamt findet ein Hilfeplanverfahren in vereinfachter Form statt. Auch wenn dieses Ergebnis nicht in Verbindung mit den Nennungen zu dem Angebotsprofil in Abb. 4.1 gebracht werden kann, wird zumindest auch hier der niedrigschwellige Charakter der integrierten Angebote an Ganztagschulen deutlich. Das gilt auch für die Hilfen zur Erziehung gem. § 27ff. SGB VIII, wenn hier nicht auf das gängige Verfahren gem. § 36 SGB VIII zurückgegriffen wird. Im Zusammenhang mit der Finanzierungsgrundlage zeigen sich Hinweise bei einzelnen Kommunen, dass das normale Hilfeplanverfahren nicht zwingend Grundvoraussetzung zu sein scheint, um Angebote aus dem HzE-Budget zu finanzieren.

TAB. 4.2 | ROLLE DES HILFEPLANVERFAHRENS BEI ANGEBOTEN IM BEREICH ERZIEHERISCHER FÖRDERUNG AN GANZTAGSSCHULEN IM ZEITVERGLEICH (Jugendamtsangaben; in %)¹,²

	2010/11	2015/16
Es wird überwiegend das normale Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII durchgeführt.	8,2	18,8
Es wird überwiegend ein vereinfachtes Hilfeplanverfahren durchgeführt.	46,9	34,4
Bei in den Ganztage integrierten Angeboten wird überwiegend kein Hilfeplanverfahren durchgeführt.	44,9	46,9
n	49	32

1 Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs wird auf Signifikanztests verzichtet.

2 Anzumerken ist, dass 2010 nach der Rolle des Hilfeplanverfahrens (HPV) für solche Projekte gefragt worden ist, die ganz oder teilweise den Hilfen zur Erziehung gem. § 27ff. SGB VIII zuzuordnen sind. In der aktuellen Befragung wurden alle Angebotsformen berücksichtigt. Die Veränderung der Fragestellung scheint allerdings keinen wesentlichen Einfluss auf die Rolle des HPV zu haben.

Quelle: BiGa NRW 2010/11, 2015/16 – Kommunenbefragung

Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses stellt sich die Frage, ob andere Formen/Instrumente der Steuerung bzw. Qualitätsentwicklung eingesetzt werden. Knapp 81% der Jugendämter geben an, dass Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, wie z.B. Evaluation oder Qualitätszirkel vorhanden sind. Jedoch geben deutlich weniger Jugendämter an, dass eine Steuerungsgruppe zur Koordination installiert ist (59%). Zudem ist in nur jedem 2. Jugendamt eine schriftliche Kooperationsvereinbarung vorhanden. Gerade Letzteres muss kritisch reflektiert werden, da besonders schriftliche Kooperationsvereinbarungen dazu beitragen, Verbindlichkeit und Transparenz in der Zusammenarbeit zu schaffen. Gegenseitige Erwartungshaltungen, Ziele und Zuständigkeiten für Aufgaben können so zwischen den Beteiligten abgestimmt werden (vgl. Schmitt 2008). Auch wenn Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in den meisten Jugendämtern vorhanden sind, wird in dem Bereich noch Weiterentwicklungsbedarf gesehen (siehe unten).

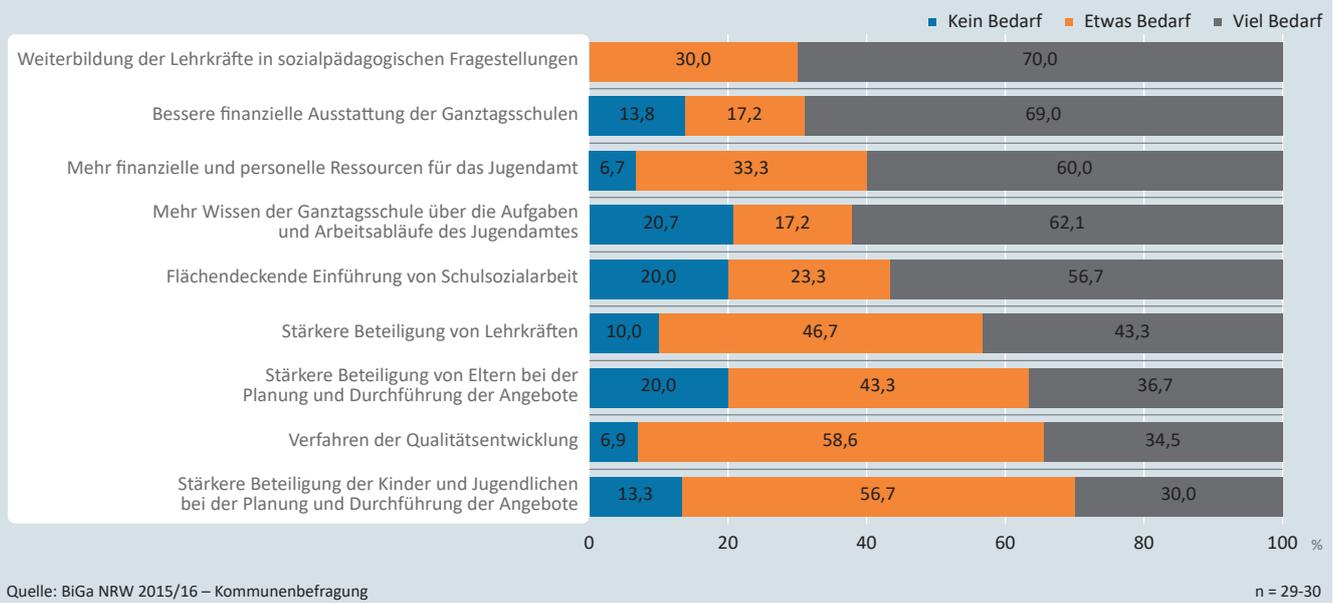
Stärkung der schulischen Infrastruktur als besonderer Entwicklungsbedarf – unterschiedliche Einstellung hinsichtlich der Jugendamtsrolle in der Schule

Grundsätzlich werden viele Aspekte auf Ebene der Einzelschule seitens der Jugendämter positiv bewertet, wie z.B. die Verlässlichkeit der Ganztagschule als Kooperationspartner oder die Kommunikation mit den Schulleitungen und den zuständigen Trägern. Auch ein positives Arbeitsklima wird von den meisten Jugendämtern bestätigt. Allerdings werden Entwicklungsbedarfe in der Kooperation formuliert. Insgesamt konnten 14 Items, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Kooperation beleuchten (wie Kommunikationsstrukturen, Beteiligung der Adressat(inn)en), bewertet werden. In Abb. 4.2 sind die Bereiche aufgelistet, denen knapp 80% und mehr Jugendämter (etwas bzw. viel) Bedarf

46| Die Schulsozialarbeit hat grundsätzlich in den letzten Jahren durch das bundesweite Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) an Bedeutung gewonnen. Insbesondere an offenen Ganztagsgrundschulen wurden im Zuge des BuT vermehrt Schulsozialarbeiter/-innen eingestellt, die in der Primarstufe bislang eine geringere Rolle spielten als in der Sekundarstufe I (vgl. Börner u.a. 2013). Dass viele Stellen der Schulsozialarbeit über das BuT hinaus durch die Kommunen selbst mit der Unterstützung des Förderprogramms des Landes in NRW zumindest bis 2017 weiterfinanziert werden, zeigt, welche große Bedeutung die Kommunen der Schulsozialarbeit beimessen. Darüber hinaus findet aktuell eine Diskussion über die Weiterfinanzierung ab 2018 statt (vgl. www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2016/09/RS_O4374_Weiterfinanzierung_Schulsozialarbeit_ab_2018_Anlage.pdf (Zugriff: 15.11.2016)).

47| Vgl. Beispiele www.haus-st-josef-jugendhilfe.de/angebote/schule-und-jugendhilfe/ogs-plus.html; www.ggk-kaempchen.de/offene_ganztagschule.html (Zugriff: 16.11.2016)

ABB. 4.2 | ENTWICKLUNGSBEDARFE BEI DER KOOPERATION VON JUGENDAMT UND GANZTAGSSCHULE IM BEREICH DER ERZIEHERISCHEN FÖRDERUNG IN DER PRIMARSTUFE (Jugendamtsangaben; in %)



in der Primarstufe attestiert haben.⁴⁸ Es zeigt sich, dass die Jugendämter einen besonders hohen Bedarf in der Verbesserung der Infrastruktur der Schulen sehen. Damit ist die Aufstockung der finanziellen Mittel genauso gemeint wie die fachliche Qualifizierung des Schulpersonals in sozialpädagogischen Fragen oder hinsichtlich der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine stärkere Einbindung der Lehrkräfte wird ebenfalls von vielen Jugendämtern gefordert und ist insofern eine wichtige Stellschraube. In der Befragung von 2010 haben die Jugendämter die Beteiligung von Lehrkräften mitunter als einen wesentlichen Gelingensfaktor für die Zusammenarbeit im Bereich der erzieherischen Förderung an Ganztagschulen dargestellt (vgl. Börner u.a. 2011).

Im Vergleich zu der Jugendamtsbefragung von 2010/11 zeigt sich generell, dass diese Bedarfe nach wie vor Bestand haben, auch wenn die Jugendämter diese vor 5 Jahren noch etwas höher eingestuft haben. Damit richten sich die formulierten Bedarfe besonders an die schulische Steuerungsebene, die für die Rahmenbedingungen in den Schulen zuständig ist.

Im Hinblick auf mehr Mitwirkungsmöglichkeiten der Jugendämter in der Schule (z.B. Teilnahme an Schulkonferenzen) zeigt sich hingegen keine so eindeutige Positionierung wie bei den oben genannten Bedarfen. Zwar äußert die Mehrheit (48%) „etwas“ Bedarf und 21% „viel“ Bedarf, aber jedes 3. Jugendamt vermeldet hingegen keinen. Mit Blick auf die Sekundarstufe I ist das Verhältnis zwischen den 3 Antwortmöglichkeiten mit jeweils einem Drittel sogar nahezu ausgewogen. Dabei werden die Mitwirkungsmöglichkeiten der Jugendämter sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I von der Mehrheit der Jugendämter als „(eher) negativ“ eingeschätzt (PS = 54%, Sek. I = 59%).⁴⁹ Und nur 17% der Jugendämter geben an, dass sie an Schulgremien beteiligt sind.

Nachdenklich stimmt zudem der relativ geringe Bedarf an einer stärkeren Beteiligung der Eltern bei den Angeboten (vgl. Abb. 4.2). Denn nur jedes 3. Jugendamt gibt an, dass eine Beteiligung von Eltern bei der Planung und Durchführung (eher oder voll und ganz) vorhanden ist.

4.2 Ergebnisse der Trägerbefragung

Für die qualitativ angelegte Studie zur Erfassung der Perspektive der freien Träger der Jugendhilfe im Bereich erzieherischer Förderung wurden Träger ausgewählt, die bereits über mehrjährige Kooperationserfahrungen in diesem Bereich verfügen, sodass hier auf der Grundlage retrospektiver Betrachtungen Entwicklungsprozesse aufgezeigt werden können. Die Trägersauswahl erfolgte sowohl auf der Grundlage ausführlicher Recherchen wie auch über Empfehlungen verschiedener Expert(inn)en der Dachverbände. Die Träger unterscheiden sich hinsichtlich der Angebotsvielfalt, der OGS-Trägerschaft und auch ihrer Zugehörigkeit zu einem Dachverband. Es wurden einerseits gezielt Träger ausgesucht, die möglichst ein wie in Abb. 4.1 skizziertes breites Angebotsspektrum widerspiegeln. Andererseits waren besondere Trägerkonstellationen, d.h. OGS-Träger versus HzE-Träger, von Bedeutung, um Informationen über Kommunikationsstrukturen zwischen den unterschiedlichen Trägern herauszuarbeiten. Die damit verbundenen Potenziale, aber auch Herausforderungen wurden dabei besonders in den Blick genommen (vgl. Abb. 4.4).

4.2.1 Trägerporträts – Konzepte, Ganztagsträgerschaft und Qualitätssicherung

Im Einzelnen unterscheiden sich die 4 Sample-Träger u.a. hinsichtlich der Verbreitung, Intensität und der konzeptionellen Ausrichtung sowie Reichweite der integrierten Angebote.

Träger 1 (T1): Das zentrale Angebot ist eine Form der sozialpädagogischen Gruppenarbeit für eine Kleingruppe innerhalb der OGS, welche an mehreren Grundschulen umgesetzt wird und mit den Anfängen der OGS gestartet ist. Rechtsgrundlage ist dabei § 29 SGB VIII (Soziale Gruppenarbeit). Das integrierte Angebot wird aus den Mitteln der Hilfen zur Erziehung finanziert. Gleichwohl wird kein Hilfeplanverfahren im klassischen Sinne durchgeführt. Für die Teilnahme der Kinder an diesem Angebot müssen Eltern allerdings eine Einverständniserklärung unterschreiben. Das Angebot richtet sich ausschließlich an die OGS-Kinder. Der Träger, der diese Angebote an den Grundschulen durchführt, gestaltet auch den Ganzttag vor Ort.

Träger 2 (T2): Hier wurden Interviews in 2 Kommunen durchgeführt, da an den jeweiligen Standorten eine unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten vorhanden ist. Am Standort 1 wurde vor etwa 10 Jahren flächendeckend ein Angebot an den OGS in der Kommune installiert, welches von beratenden Angeboten (u.a. regelmäßige Sprechstunde für alle Kinder) bis hin zu gruppenspezifischen Angeboten wie dem Sozialen Kompetenztraining reicht. Um dieses kommunale Konzept umzusetzen, wurde die Tagesgruppenarbeit in der Kommune abgeschafft und die Finanzierungsgrundlage der Tagesgruppe in das integrierte Angebot verlagert. Der Träger ist an den Schulen auch für den Ganzttag verantwortlich. Am Standort 2 wird an einer gebundenen Ganztagsförderschule sowie einer Grundschule mit einem offenen Ganzttag die Soziale Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII als zentrales Angebot durchgeführt, welche durch zusätzliche infrastrukturelle Angebote wie Beratung und weitere präventive (Klassen-)Projekte begleitet wird. Die Ganzttagsträgerschaft übernimmt ein anderer Träger. In der konzeptionellen Ausrichtung orientiert sich das Angebot an dem des Standortes 1, ist jedoch erst vor kurzem gestartet. An einer anderen Förderschule (gebundener Ganzttag) ist eine Tagesgruppe gem. § 32 SGB VIII integriert. Das klassische Hilfeplanverfahren wird an beiden Schulstandorten angewandt.

Träger 3 (T3): Bei dem Träger 3 handelt es sich um einen HzE-Träger, welcher aus der Verlagerung der Mittel für die Tagesgruppe eine integrierte Gruppenarbeit mit flankierenden Unterstützungsangeboten (Kindersprechstunde, Elternarbeit etc.) an ausgewählten OGS durchführt. Der Unterschied zu Träger 2 ist, dass das Angebot vor etwa 10 Jahren erst einmal modellhaft an einer Schule implementiert und sukzessive auf weitere Schulen ausgeweitet wurde. Im Gegensatz zu den anderen Trägern des Samples gibt es keine Erfahrungen in der OGS-Trägerschaft. Hier wird insofern ein vereinfachtes Hilfeplanverfahren angewandt, als dass halbjährige Fallgespräche unter Beteiligung des Jugendamtes und anderer schulischer Akteure (OGS-Träger, Schulleitung, Lehrkräfte) durchgeführt werden. Eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern ist aber auch hier Voraussetzung für die Teilnahme an der integrierten Sozialen Gruppenarbeit.

Träger (T4): Dieser OGS-Träger zeichnet sich dadurch aus, dass mit dem „Coolness-Training“ ein besonders niedrigschwelliges Angebot an Ganzttagsschulen durchgeführt wird, welches sich meist auf eine größere Gruppe (OGS-Gruppe oder Klasse) bezieht. Bei Bedarf der Schule werden Fortbildungen der Lehr- und Fachkräfte angeknüpft, um eine Nachhaltigkeit des Angebots in der Schule zu ermöglichen. 2 Besonderheiten liegen hier vor: Erstens finanziert der Träger das Angebot aus dem Budget der OGS, sodass keine finanzielle Vereinbarung mit dem Jugendamt vorhanden ist. Zweitens wird das Angebot durch einen externen Anbieter durchgeführt, mit dem der Träger eine Kooperationsvereinbarung geschlossen hat. Zum Zeitpunkt der Interviews befindet sich diese Kooperation noch im Anfangsstadium bzw. in der Auftragsklärungsphase.

Qualitätssicherung

Als zentrale Maßnahme der Qualitätssicherung wird vor allem *der fachliche Austausch* zwischen den beteiligten Akteuren angesehen, sei es auf der operativen Ebene mit den OGS-Mitarbeiter(inne)n/den Lehrkräften oder auf der Steuerungsebene zwischen Jugendamt, freien Trägern und Schulleitungen. Dabei gestaltet sich das Spektrum in Bezug auf Intensität und formalen Charakter sehr unterschiedlich. Es reicht von einem informellen Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften – welcher bei den meisten Trägern einen hohen Stellenwert einnimmt – bis hin zu institutionalisierten Teamsitzungen zwischen Jugendhilfe- und Schulakteuren (T2_S1) (vgl. auch Kap. 4.2.2).

Es zeigen sich besonders große Unterschiede in Bezug auf den Austausch zwischen den Fachkräften des Angebots der erzieherischen Förderung und den Mitarbeiter(inne)n im Ganzttag, welche mitunter von der inhaltlichen Ausgestaltung des Angebots und der Trägerschaft abhängen können.

Diesbezüglich können 3 verschiedene Kooperationstypen herausgearbeitet werden:

- Bei Träger 1, welcher auch gleichzeitig die Trägerschaft des Ganztags an den Schulen mit dem Angebot der sozialpädagogischen Gruppenarbeit übernimmt, ist eine besonders große Nähe zur OGS vorhanden. Dies ist zum einen dadurch bedingt, dass das Angebot seit 2005 in das Ganzttagsangebot integriert worden ist. Zum anderen wird eine Verzahnung mit dem Ganzttag und den zuständigen Mitarbeiter(inne)n insofern begünstigt, als einige der Fachkräfte des Angebots z.T. auch in der OGS als Leitung tätig sind. Damit gestalten sie den Ganzttag mit, haben einen besseren Zugang zu anderen Ganzttagsangeboten und können die Angebote miteinander verzahnen. In einem Beispiel wird berichtet, dass die Kleingruppen hin und wieder auch für die große OGS-Gruppe geöffnet werden:

48| Dargestellt wird an dieser Stelle nur der Primärbereich, da die Jugendämter hier deutlich mehr Angaben gemacht haben als für die Sekundarstufe I. Gleichwohl fallen die Bedarfe im Ranking für die Sekundarstufe I ähnlich aus.

49| Zusammengefasst sind hier die Jugendamtsangaben „eher negativ“ und „negativ“, wobei der Großteil sich bei „eher negativ“ verortet.

„(...) wir machen z.B. Karnevalsfeiern dann für die ganze Gruppe oder Weihnachten backen wir Plätzchen für die ganze Gruppe (...). Also immer wieder von der Kleingruppe wieder in die Großgruppe zurück“ (F2_T1).

An einer anderen Schule wird das Angebot nicht als eine „feste Rahmengruppe“ (F3_T1), sondern sogar als thematische AG umgesetzt, an der andere Kinder der OGS teilnehmen können (vgl. Abb. 4.4).

- Eine ähnliche konzeptionelle Ausrichtung wie bei T1 ist auch bei T3 vorhanden. Kinder, die das Angebot der Sozialen Gruppenarbeit nutzen, müssen im Ganztags angemeldet sein. Grundsätzlich gestaltet sich der Austausch mit OGS-Mitarbeiter(inne)n positiv. Allerdings wird auch von besonderen Schwierigkeiten mit einer Schule berichtet, an der seitens der OGS-Leitung wenig Verständnis für dieses Angebot entgegengebracht wird, weil das Angebot auf einem besser ausgestatteten Setting (Kleingruppe, höherer Stellenumfang) basiert als die Ganztagsgruppe. Das erschwert die Arbeit vor Ort für die Mitarbeiter/-innen, die auch diesbezüglich mehr Unterstützung und Klärung auf Leitungsebene wünschen. Dieses Ergebnis zeigt, dass es in einem System, in dem 2 Träger miteinander arbeiten, nicht nur Akzeptanz für die Arbeit gegenüber den Lehrkräften geschaffen werden muss, sondern auch gegenüber den weiteren Fachkräften aus der OGS. T4, welcher selbst ein OGS-Träger ist, hat die Erfahrung gemacht, dass gerade HzE-Träger, die Angebote in dem Bereich an Schulen durchführen, grundsätzlich eine schwierigere Ausgangslage haben können, weil sie den Schulen nicht bekannt sind. Dadurch ist die Auftragsklärungsphase entsprechend eine Herausforderung; u.a. muss zunächst Werbung für sich und das Angebot erfolgen. Hier haben nach Einschätzung von T4 OGS-Träger Vorteile, weil sie den Zugang zu den Schulen haben, die Personen und Kulturen vor Ort kennen und entsprechend die Implementierung solcher Angebote besser begleiten können (vgl. Abb. 4.4).
- Im Gegensatz zu T1 und T3 richtet sich bei T2 am 2. Standort das Angebot an Kinder, die nicht im Ganztags sind. Gleichwohl werden auch die Ganztagsmitarbeiter/-innen für die Arbeit mit den Kindern als eine Ressource im fachlichen Austausch gesehen. „Und wir versuchen, auch mit der OGS, wir nehmen die OGS mit in die kollegiale Fallbesprechung. Die Initiativen gehen von uns aus. Aber das ist auch in Ordnung (...)“ (TV_T2_S2). Bei diesem Träger, der nicht gleichzeitig OGS-Träger ist, zeigt sich, dass erst ein Annäherungsprozess an die OGS mit Blick auf die Wahrnehmung auf die Soziale Gruppenarbeit erfolgen musste:

„Also als wir gestartet sind, war es so, dass wir die Schreckensgruppe waren. Also da sind die Schlimmsten der ganzen Schule. Ich hatte den Eindruck, die OGS duckt sich, sobald wir auf den Schulhof kommen“ (F2_T2_S2).

Das hat sich aus Sicht der zuständigen Fachkraft stark zum Positiven gewandelt, weil Vorbehalte und Wahrnehmungsmuster durch einen gemeinsamen Austausch aufgebrochen und reflektiert worden sind. Dieser Prozess musste aber erst in Gang gesetzt werden: „Ich habe jetzt vor 2 oder vor 3 Wochen mit der OGS auch im Team gesessen. Also da sind wir auch schon einen Schritt weiter, dass wir uns da austauschen“ (F2_T2_S2). Allerdings weist die Netzwerkanalyse darauf hin, dass die Akteure im Ganztags für die Arbeit im Bereich der erzieherischen Förderung keine so große Rolle spielen wie andere (z.B. Lehrkräfte). Hier stellt sich die Frage, ob der Austausch mit den Ganztagsmitarbeiter(inne)n womöglich begünstigt wäre und Ressourcen des Ganztags stärker genutzt werden würden, wenn die Zuständigkeit für die Soziale Gruppenarbeit beim OGS-Träger läge. Die Beispiele anderer Sample-Träger, die als OGS-Träger auch für die Angebote im Bereich erzieherischer Förderung verantwortlich sind, weisen darauf hin, dass der Ganztags bereits im Anfangsstadium in der Ausgestaltung des Angebots mitberücksichtigt wurde. Der Austausch gestaltet sich dort dementsprechend intensiver (z.B. T1 und T2_S1).

Auch *Fortbildungen*, insbesondere in der Anfangsphase der Kooperation bzw. der Implementierung solcher Angebote in der Schule, werden als besonders unterstützend gesehen. Hierbei zeigen sich vor allem gemeinsame bzw. interdisziplinäre Fortbildungen als förderlich, um sich zunächst kennenzulernen und weiterführend ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln. Besonders positiv wird in diesem Zusammenhang die gemeinsame Arbeit an fachlichen Themen erwähnt.

Darüber hinaus gilt als ein wesentlicher Standard der Träger, dass die Fachkräfte, die solche Angebote an den Schulen durchführen, i.d.R. eine *formale sozialpädagogische Qualifikation* haben. Ausnahmen sind bei 2 Trägern vorhanden, wobei einerseits die OGS-Leitung (Erzieherin) solche Angebote macht und andererseits eine Erzieherin ein Studium absolviert, was als Ausnahme nochmals explizit genannt wird. Zum Teil weisen die Fachkräfte darüber hinaus (therapeutische oder systemische) Zusatzausbildungen vor, die auch für die Arbeit vor Ort einen großen Wert haben.

4.2.2 Kooperationsbeziehungen und die Rolle der freien Träger

Die Frage nach Kooperationsbeziehungen und Kommunikationsstrukturen zwischen den beteiligten Akteuren nimmt einen wesentlichen Raum in der Untersuchung ein, zumal sich die Träger in ihren Kooperationsmodellen stark voneinander unterscheiden. Von besonderer großer Bedeutung ist die Frage danach, wie sich der freie Träger selbst in diesem Kooperationsgeflecht mit dem Jugendamt, schulischen Akteuren und Externen verortet. Die Rolle der Trägerschaft mit der Unterscheidung OGS- oder HzE-Träger wird noch einmal speziell in den Blick genommen (vgl. Abb. 4.4)

Kooperation mit dem Jugendamt – zwischen anlassbezogenen Gesprächen und intensivem Austausch

Bei 3 der 4 Träger ist eine explizite Kooperation mit dem Jugendamt insofern gegeben, als dass die integrierten Angebote an den Ganztagschulen über Mittel des HzE-Budgets finanziert werden. Finanzierungsgrundlage für das Coolness-Training von T4 sind hingegen Mittel des Ganztags.

In erster Linie wird das klassische Verhältnis zwischen dem Jugendamt als Leistungsgewährer und dem freien Träger als Leistungserbringer beschrieben. Damit geht auch eine gewisse Asymmetrie einher, die durch die einseitige Finanzierung und auch mitunter durch die kommunale Haushaltslage bedingt ist: *„Die sind die Chefs und die bezahlen die Musik und haben auch letztendlich die Entscheidung. (...) aber es ist einfach so, weil die auch wirtschaftliche Zwänge haben (...)“* (TV_T2_S2).

Auch in den Interviews mit den beiden anderen Trägern wird dieses Verhältnis in ähnlicher Form widergespiegelt und auch im Sinne der Transparenz als legitim empfunden. Das wirkt sich sogar bis auf die Mitarbeiterebene aus: *„(...) müssen wir natürlich auch schon deutlich machen, was passiert mit diesem Geld. So ist das ja auch nun mal“* (F2_TV2_S1).

Obleich in der Durchführung der Angebote bei 3 Trägern u.a. keine klassischen Hilfeplangespräche durchgeführt werden, wurden jeweils andere Formen der Dokumentation/Evaluation entwickelt, um die Arbeit gegenüber dem Jugendamt zu legitimieren. Es gibt Tätigkeitsberichte, in denen die Arbeit an den Schulen dokumentiert wird, sowie regelmäßige strategische Treffen mit dem Jugendamt, wobei diese in ihrer Intensität und Ausgestaltung unterschiedlich ausfallen. Das reicht von einem jährlichen Austausch, was u.a. aber auch mit geringen Kapazitäten aufseiten des Jugendamtes begründet wird (T1), bis hin zu schulinternen Teamsitzungen mit Akteuren der öffentlichen Jugendhilfe und Schule, die im 2-monatigen Rhythmus stattfinden (T2_S1). In diesen beiden Extrembeispielen spiegelt sich die unterschiedliche Rolle des Jugendamtes hinsichtlich ihrer Mitwirkung an den Schulen wider (vgl. Kap. 4.1). Während im Beispiel 1 das Jugendamt im Hintergrund agiert, zeigt das Jugendamt im 2. Beispiel mehr Präsenz in den Schulen, auch wenn in diesem Fall die Leistungsvergabe an den freien Träger auf die gleiche Weise erfolgt. Eine wesentliche Begründung liegt dort in der Konzipierungsphase, in der das Jugendamt maßgeblich das Konzept mitgestaltet hat, welches als ein kommunales „*Gemeinschaftsprojekt*“ (TV_TV2_S1) bewertet wird. Die Trägervertretung sieht in der stärkeren Präsenz des Jugendamtes an den Schulen auch einen positiven Effekt auf die Eltern, die dadurch ihre Vorbehalte gegenüber dem Jugendamt abbauen. Diese Ansicht bestätigen auch die Fachkräfte von T3, die davon berichten, dass Mitarbeiter/-innen des Jugendamtes ein- bzw. zweimal pro Woche an den Schulen präsent sind (u.a. zur Themenvorstellung, Sprechzeit im Lehrerzimmer) oder auch an Elterngesprächen teilnehmen. Bei T1 werden hingegen die Erfahrungen mit einigen Eltern an den Schulen gemacht, dass *„(...) die Eltern rot [sehen, Anm. d. Verf.], wenn sie Jugendamt hören (...)“* (TV2_T1).

Auch in den Netzwerkkarten der Fachkräfte von T1 und T2_S1 spiegelte sich die eben beschriebene Beziehung wider. Während die Fachkräfte von T1 den Austausch mit dem Jugendamt als anlassbezogen charakterisierten, zeigte sich in den Netzwerken der Fachkräfte von T2_S1 ein wechselseitiges Verhältnis zu Jugendamtsmitarbeiter(inne)n. Es gibt aber auch unterschiedliche Einschätzungen zwischen Fachkräften innerhalb eines Trägers (T2_S2), was allerdings mit der konzeptionellen Ausrichtung und der Intensität der Angebote erklärt werden kann. Während sich der Austausch bei der Fachkraft der Sozialen Gruppenarbeit hauptsächlich auf die halbjährigen Hilfeplangespräche, in denen Ziele vereinbart werden, konzentriert, wird bei der Tagesgruppe ein deutlich engerer Austausch mit dem Jugendamt, aber auch mit anderen Institutionen gepflegt, weil die Familien mit ihren Problemlagen zum Großteil noch an andere Helfersysteme angebunden sind.

Eigenes Rollenverständnis – zwischen kindzentrierter und systemorientierter Arbeit

Aus den Interviews mit den Trägervertretungen und den Fachkräften konnten 4 zentrale Dimensionen herausgearbeitet werden, die das Rollenverständnis der freien Jugendhilfe im Kontext der erzieherischen Förderung an Ganztagschulen abbilden (vgl. Abb. 4.3). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich alle 4 Dimensionen in dem Rollenverständnis der 4 Träger wiederfinden und gleichzeitig die eine oder andere Dimension je Träger etwas stärker zum Vorschein kommt.

Besonders deutlich wird, dass die Träger sich vor allem in der Rolle als *Anwalt der Adressat(inn)en* (der Kinder, aber auch der Eltern) sehen, die sie gegenüber dem Jugendamt und schulischen Akteuren (z.B. den Lehrkräften) einnehmen. Damit steht in ihrer Arbeit hauptsächlich das Kind und dessen Lebenslage im Vordergrund.

Besonders zum Tragen kommt diese Rolle bei T2_S2, die durch ihre Tätigkeit an Förderschulen mit einer Klientel arbeitet, welche aus Sicht der Interviewten eine „doppelte“ Form der Ausgrenzung durch die Schulform selbst und die zusätzliche Teilnahme an einem spezifischen Angebot erfährt. Innerhalb des Angebots selbst machen die Kinder wiederum die Erfahrung der Anerkennung, Selbstwirksamkeit, Kontinuität in der Beziehung und auch der Verantwortungsübernahme der Fachkräfte für ihre Probleme, sodass die Tagesgruppe z.B. einen *„sehr elitären Stand“* (F1_T2_S2) bekommt. Das wird auch von der Fachkraft an der Förderschule mit dem Angebot der Sozialen Gruppenarbeit bestätigt.

In Bezug auf die Eltern sehen sich die Träger ferner auch eine Art *Mediator*, der die Anforderungen der schulischen Welt vermittelt, wobei *„sowohl erzieherische Themen (...) als auch ganz klassische schulische oder unterrichtsinhaltliche“* (F1_T3) miteinfließen. Eltern äußern ebenso den Wunsch, dass die Fachkräfte, z.B. in Konfliktsituationen (u.a. mit Lehrkräften), an Klärungsgesprächen teilnehmen, sodass die Eltern selbst den Fachkräften diese besondere Rolle der/des Vermittlerin bzw. Vermittlers zusprechen.

Es besteht aber aus Sicht der Fachkräfte nicht nur die Vermittlerrolle zwischen den Adressat(inn)en und der Schullwelt. Sie fungieren auch als „Bindeglied zwischen Schule und Jugendamt“ (F2_T2_S2), aber auch innerhalb des Systems:

„Und es ist eine ganze Menge Vermittlung dabei; auch Vermittlung zwischen Eltern und Lehrkräften, Schulleitung und den OGS-Mitarbeitern. Also das macht einen ganz hohen Anteil unserer Arbeit einfach auch aus“ (F2_T3).

T3 hat hier insofern noch mal eine besondere Erfahrung bezüglich seines Rollenverständnisses gemacht, als dass der Träger selbst nicht für den Ganzttag zuständig ist. Aus Sicht der Trägervertretung ist das von Vorteil, weil die eigene Rolle noch einmal deutlich autonomer ist:

„So eine OGS hat einen anderen Status an der Schule als unsere Kollegen von HZE-Angeboten. Also die Kollegen der OGS, so nehme ich es jedenfalls wahr, sind eher schon Bestandteil dieser Schule (TV_T3).“

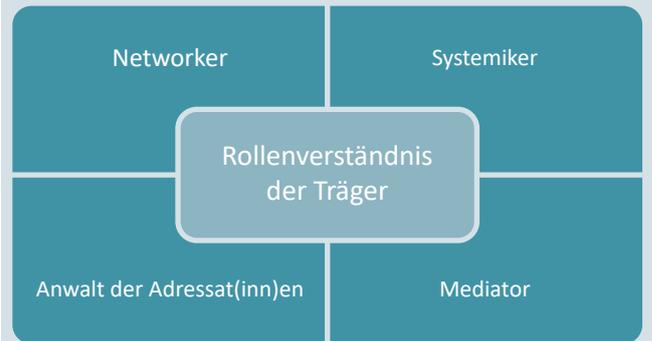
In den Interviews mit den Fachkräften von T3 wird zwar einerseits dieser besondere Status sichtbar, der auch die Mittlerrolle zwischen OGS und Schulleitung begünstigt. Sie nehmen sich nicht als Teil der OGS wahr, sondern als Teil der gesamten Schule. So können sie auch Ansprechpartner/-innen für die Kinder sein, die nicht im Ganzttag sind. Da die konzeptionelle Ausrichtung jedoch die Arbeit mit OGS-Kindern vorsieht, wünschen sich die Fachkräfte grundsätzlich die räumliche Nähe zur OGS. Die Vermittlerrolle zwischen Schule und OGS wird auch von den Fachkräften von T2_S1 bestärkt.

Mit Blick auf die Kinder sehen sich die Träger – genauso wie bei den Eltern – u.a. auch als Vermittler der schulischen Anforderungen und Regeln. Hierbei werden Kinder nicht nur als Teil einer Gruppe, sei es in der Kleingruppe oder OGS-Gruppe, gesehen, sondern auch als Teil der gesamten Schule: Der Durchführungsort ist die Schule und somit spielt zwangsläufig auch der Blick auf das Kind als Schüler bzw. Schülerin eine große Rolle (vgl. Zipperle 2016a). Ein besonders deutliches Bild von Schule als ein „festgeschriebenes System“ (F2_T2_S2) wird von einer Fachkraft gezeichnet. Ihre Aufgabe versteht sie auch als eine Art Vermittlung einer „realistischen Vorstellung“ (ebd.) von Schule sowie von Kompetenzen und Förderung von Stärken, um Herausforderungen in diesem System positiv anzunehmen. Denn aus ihrer Sicht ist Schule nur „(...) ein festgeschriebenes System von ganz vielen (...), das noch auf die Kinder zukommen“ (ebd.), worauf die Kinder auch vorbereitet werden müssen.

Aber gleichzeitig wird seitens der Trägervertretung auch ein großes Verständnis für die schulischen Akteure entgegengebracht, die ebenfalls ein Teil dieses aus ihrer Sicht starren Systems sind, in dem auch vermehrt neue Aufgaben, Herausforderungen und auch Erwartungen formuliert werden:

„Es ist eine Nummer, auch mit den Zuwandererkindern. Ich versteh die Lehrer. Ich verstehe die Not. Also es wird unheimlich viel erwartet. Und dann kommen wir jetzt als Jugendhilfe

ABB. 4.3 | ROLLENVERSTÄNDNIS DER FREIEN TRÄGER



Quelle: eigene Darstellung

auch noch und erwarten. Das wird alles zu viel. Und da versuchen wir eben auch sehr vorsichtig und wohlwollend mit viel Geduld“ (TV_T2_S2).

Dieses starre Bild von Schule wird jedoch nicht von jedem Träger geteilt. Noch weiter gedacht: Träger verfolgen in ihrer Arbeit einen systemischen Ansatz, der darauf ausgerichtet ist, das System Schule mit den Angeboten mitzugestalten und weiterzuentwickeln. Die Rolle des *Systemikers* wird besonders bei T4 herausgestellt, welcher folgende Grundidee verfolgt: „(...) das was an einer Stelle passiert, muss an anderen Stellen im System so bekannt sein, dass das Gesamtsystem daraus lernen kann“ (TV_T4). Begünstigt wird diese Ansicht sicherlich auch durch die Tatsache, dass der Träger die Schulen, an denen die speziellen Angebote durchgeführt werden, bereits aus der Ganztagsorganisation kennt. Konkret mit Blick auf das Coolness-Training zeigt sich das insofern, als dass darauf Wert gelegt wird, die Philosophie des Angebotes für die Kinder auch an die schulischen Akteure in Form von teils regelmäßigen Fortbildungen weiterzutragen. Auch wenn es sich hierbei um ein im Vergleich zu den anderen Angeboten sehr niedrigschwelliges und weniger intensives Angebot handelt, vermittelt es eine wesentliche Sichtweise auf die Arbeit: Der Blick richtet sich nicht nur auf das Kind mit seinen Problemen, sondern Ursachen für Verhalten werden auch im System selbst gesehen, an dem gearbeitet wird.

In einem anderen Beispiel beschreiben die Fachkräfte für ihre Arbeit und ihre Person selbst einen langen Prozess der Annäherung an das System Schule, indem sie sich einerseits auf das Schulsystem mit den festen Zeitstrukturen – auch die der OGS – eingestimmt haben (vgl. Zipperle 2016b). Andererseits ist dieser Prozess auch durch eine „Öffnung der Schule“ gekennzeichnet, an dem die Fachkräfte, aber auch der Träger selbst mitgewirkt haben. Die Fachkräfte haben hierbei u.a. den Blick der Lehrkräfte bzw. die Haltung in Bezug auf die Kinder und Eltern geprägt, indem sie stärker für die familiären Hintergründe sensibilisieren und somit Verständnis fördern. Diese Öffnung in der Kommunikation und den Wahrnehmungsmustern ist auch durch die strukturelle Präsenz begünstigt, die sich durch eigene Büros der Fachkräfte an den Schulen kennzeichnet. Dieser Träger sieht sich auch in der Rolle des Vermittlers zwischen Lehrkräften und Ganztageams, indem versucht wird, möglichst regelmäßig

gemeinsame Fallbesprechungen zu organisieren. Dies wird auch von der Tagesgruppen-Fachkraft von T2 bestätigt, die in ihrer Arbeit versucht, die Lehrkräfte mit einzubinden und deren Zielsetzungen in Bezug auf die Kinder zu berücksichtigen.

Dass die freien Träger in einer Rolle, die sich als *Networker* beschreiben lässt, das System noch erweitern, zeigt sich auch anhand der Netzwerkanalyse. Externe Kooperationspartner, wie Erziehungsberatungsstellen oder andere Helfersysteme (Psychotherapeut(inn)en, Kinderschutzbambulanz) werden bei Bedarf hinzugezogen. So werden Eltern z.B. zu Terminen bei anderen Institutionen, wie Beratungsstellen, begleitet. T3 spiegelt die Rolle des Networkers besonders wider, was auch durch die Zusatzausbildungen der Fachkräfte in diesem Bereich sicherlich gefördert wird und auch in den Netzwerkkarten deutlich wird. Es wurden hier besonders viele außerschulische Partner, wie Kulturzentren, Vereine (Sport, Musik, Feuerwehr etc.), Dolmetscher/-innen oder andere Helfergruppen (Schulpsycholog/-innen/Erziehungsberatungsstellen) aufgeführt. Hier werden gezielt Ressourcen aus dem Sozialraum für die Arbeit genutzt:

„Weil das [die Kooperation mit Vereinen, Anm. d. Verf.] ist einfach auch eine Kooperation inzwischen im Stadtteil, von der wir einfach profitieren. Also wir haben fast jedes Kind inzwischen angebunden, die über die Problematiken einfach auch Bescheid wissen, Rücksprache mit uns halten, mit den Eltern halten. Das läuft einfach richtig gut und die haben eine hohe Bereitschaft da einfach auch mitzumachen“ (F2_T3).

4.3 Nutzen der Angebote und Weiterentwicklungsbedarf

Der Nutzen der integrierten Angebote im Bereich der erzieherischen Förderung für die Kinder und Jugendlichen wird seitens der beteiligten Träger als besonders groß eingeschätzt. Der multiprofessionelle Blick, der Verbleib der Kinder im System Schule und somit die Förderung der Teilhabe an einem für sie wichtigen Sozialisationsort werden als wesentliche Begründungen herangezogen und bestätigen Ergebnisse anderer ganztagspezifischer Studien (vgl. Institut für soziale Arbeit e.V./Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. 2013). Auch die Jugendämter messen der Zusammenarbeit mit Schulen grundsätzlich eine große Bedeutung zu, wenn mehr als 80% der Jugendämter – obgleich sie mit Schulen kooperieren oder nicht – der Meinung sind, dass die Kooperation mit Schulen im Bereich erzieherischer Förderung „eher“ bzw. „voll und ganz“ die Chancengleichheit von jungen Menschen und ihren Familien fördert. Die Jugendämter, die bereits mit Ganztagschulen in diesem Bereich zusammenarbeiten, unterstreichen noch mal deutlich den Nutzen, indem vielfältige Ziele aus ihrer Sicht damit umgesetzt werden können (wie z.B. Stärkung von Synergieeffekten durch multiprofessionelle Zusammenarbeit oder auch die Erhöhung der Hilfeakzeptanz durch Niedrigschwelligkeit sowie frühere Erreichbarkeit von Kindern und Familien). Eine bessere Unterstützung für individuell und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche ist in diesem Zusammenhang aus Sicht der Jugendämter

besonders gegeben: 41% der Jugendämter sind der Meinung, dass dieses Ziel „voll und ganz“ umgesetzt wird; die Hälfte stimmt dem „eher“ zu.

Obgleich der besondere Nutzen der Angebote für die Adressat(inn)en seitens der Akteure der Jugendhilfe betont wird, werden Entwicklungstrends und -bedarfe in der Praxis – besonders durch die Interviewpartner/-innen – herausgestellt:

- *Arbeitsfeld fachlich konturieren und öffentlich stärken:* Die Fachkräfte des T3, die seit einigen Jahren an Ganztagschulen arbeiten, empfinden eine zu geringe Wertschätzung dieses Arbeitsfeldes im Vergleich zu anderen Hilfen zur Erziehung:

„Und quantitativ haben wir ja mehr oder weniger die größte Zielgruppe: Wir haben hier also 20, 15, 27 Kinder und Familien. Und Tagesgruppen haben 8, 10, keine Ahnung. Wertschätzung finde ich auch einen ganz zentralen Punkt, was das betrifft“ (F1_T3).

Hier wünscht man sich eine stärkere Akzeptanz auch innerhalb der Jugendhilfe, weil die Arbeit längst den Status eines Modells verlassen hat und deutlich umfangreicher eingeschätzt wird als z.B. die einer Tages- oder Wochengruppe. Ein erster Schritt wäre aus Sicht einer Fachkraft z.B. die Stärkung der Außenpräsenz in Form von Öffentlichkeitsarbeit, wie einem Internetauftritt oder Flyer, wie es Tagesgruppen haben, um dieses Arbeitsfeld überhaupt sichtbar zu machen. In NRW gibt es bislang wenige Angebote dieser Art, die eine starke Außenpräsenz haben. Das konnte auch durch Internetrecherchen, u.a. auf den Träger- und Schulseiten, im Vorfeld der Studie bestätigt werden.

- *Grenzen der Leistung erkennen:* Aus den Interviews, insbesondere mit den Fachkräften, geht hervor, dass

ABB. 4.4 | POTENZIALE UND HERAUSFORDERUNGEN DER HZE- VERSUS OGS-TRÄGER MIT ANGEBOTEN DER ERZIEHERISCHEN FÖRDERUNG AN GANZTAGSSCHULEN

Hze-Träger	OGS-Träger
Hoher Grad an Autonomie, distanzierter Blick auf System (auch auf OGS)	Bessere Möglichkeiten der Verzahnung mit Ganztagsangeboten
Stärkere Rolle des Vermittlers und Unterstützers des Systems	Leichter Zugang zu Schulen (Personen und Schulkulturen sind bekannt)
Erschwerte Auftragsklärungsphase (u.a. Prozess der Annäherung an OGS)	Fehlende Distanz zu Schule = Gefahr der Aufgabenverdichtung/ Rollendiffusion

Quelle: eigene Darstellung

auch zunehmend eine Verschiebung von Aufgaben wahrgenommen wird. Zum einen wird angemerkt, dass die anfängliche Intention der Niedrigschwelligkeit nicht mehr erkennbar ist. Es zeigt sich ein Trend, dass Kinder länger in Angeboten verbleiben und die Elterngespräche entsprechend auch zunehmen. Aus den Interviews sowie der Netzwerkanalyse geht auch hervor, dass die Arbeit der Fachkräfte sich nicht nur auf die Arbeit mit den Kindern und Eltern fokussiert, sondern das gesamte Schulumfeld mit in den Blick genommen wird, welches sich aus u.a. Teambesprechungen, Tür- und Angelgesprächen, Begleitung/Unterstützung von Familien zu anderen Institutionen speist. Gleichzeitig birgt die Niedrigschwelligkeit auch die Gefahr der Verschiebung von Aufgaben bzw. Entgrenzung gerade zulasten der Mitarbeiter/-innen, wenn diese auch andere Kinder jenseits der OGS in den Blick nehmen:

„Wir können nicht alles auffangen. Das finde ich ganz wichtig, dass das nicht aus dem Auge verloren geht. Also es wird viel versucht, über uns abzufangen, aber wir können einfach nicht alles leisten“ (F1_T3).

Andere Träger berichten, dass sie auch in der Vergangenheit die Erfahrung mit einer Verantwortungsübergabe seitens der Lehrkräfte für Kinder mit besonderen Bedarfen an die Fachkräfte gemacht haben. Damit ging auch eine klare Erwartungshaltung einher, die Lehrkräfte zu entlasten, ohne dass sie den Prozess mitbegleiten. Hier ist laut Trägerangaben eine klare Positionierung der Träger hinsichtlich der von außen herangetragenen Erwartungshaltung im Arbeitsprozess notwendig und auch erfolgt. Gleichwohl muss diese hin und wieder – so zeigen es die Befunde – erneuert werden. Auch die Jugendämter sehen diesbezüglich einen kritischen Trend. 62% der Jugendämter⁵⁰ sind (eher bzw. voll und ganz) der Meinung, dass die Kooperation mit Schulen in dem Bereich zu einer Verschiebung schulischer Aufgaben zulasten der Jugendhilfe führt.

- **Finanzierung vor dem Hintergrund steigender Bedarfe konturieren:** Grundsätzlich wird von den beteiligten Trägern ein Wachstumstrend dieses Arbeitsfeldes gesehen. Es wird zudem angemerkt, dass auch neue Bedarfe (z.B. neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kap. 4.4)) hinzukommen, die diesen Bereich auch betreffen werden. Kritisiert wird, dass die finanziellen und personellen Ressourcen mit steigenden Bedarfen nicht einhergehen. Das wird besonders von der operativen Ebene wahrgenommen. Für den gesamten Bereich der OGS wird zudem insofern eine kritische Entwicklung gesehen (T1), als dass die finanziellen Ressourcen nicht mit den tariflichen Steigerungen bei den Personalkosten zusammenpassen.⁵¹ So wird deutlich der Bedarf der Reflexion der finanziellen Kapazitäten vor dem Hintergrund wachsender und neuer Bedarfe und ggf. der Nachjustierung formuliert.

4.4 Exkurs: Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII in Ganztagschulen – ein explorativer Blick

Die Eingliederungshilfen bei einer (drohenden) seelischen Behinderung gem. § 35a SGB VIII haben in den letzten Jahren bundesweit, aber auch in Nordrhein-Westfalen im Besonderen, an Bedeutung gewonnen. Dies gilt noch einmal speziell für Kinder im Grundschulalter (vgl. Pothmann/Tabel 2016). Diese Hilfe im Kontext von Schule betrifft vor allem Kinder im Grundschulalter oder der ersten 2 Jahrgänge an weiterführenden Schulen. Folgerichtig sind Ganztagschulen hiervon besonders berührt.

In Kooperation mit Schule ist vor allem der Einsatz von Integrationshelfer(inne)n (synonym Schulbegleitung/-assistenz etc.) als Leistung vorgesehen. Es ist auch vor dem Hintergrund der Analysen im Bildungsbericht 2014 zu vermuten, dass der starke Anstieg der Eingliederungshilfen nicht zuletzt auch auf den Einsatz von Integrationshelfer(inne)n für die Begleitung junger Menschen in der Schule zurückzuführen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Auch im Rahmen der qualitativen Studie benannten die Träger die zunehmende Bedeutung der Arbeit mit Integrationshelfer(inne)n. Einige von ihnen haben diesbezüglich bereits eigene Konzepte entwickelt, auch wurden in den Netzwerkkarten Integrationshelfer/-innen benannt.

In der jüngsten Zeit haben sich in diesem Zusammenhang Ansätze von neuen Modellen und Konzepten der Zuteilung von Integrationshelfer(inne)n, des Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Sozialhilfe etc. entwickelt, die verkürzt als sogenannte „Pool-Lösungen“ diskutiert werden (siehe Infokasten; vgl. AGJ 2016). Auch in Nordrhein-Westfalen wird die Diskussion zu dem Thema aus unterschiedlichen (sei es rechtlichen wie pädagogischen) Blickwinkeln intensiv geführt (vgl. LVR 2016a).⁵² Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung wurde dieses Thema im Rahmen der Befragung der Jugendämter als Leistungserbringer und -finanzier explorativ aufgegriffen, um erste Informationen über die Verbreitung, Strukturen und Gestaltung dieser Leistungen an Ganztagschulen zu erhalten. Zu beachten ist jedoch, dass Integrationshilfen an Schulen nicht nur als Leistung des SGB VIII gelten. Sozialrechtlich sind Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche mit einer eingetretene(n) oder drohenden körperlichen bzw. geistigen Behinderung im SGB XII (§§ 53ff.) geregelt. Für die Kosten dieser Leistung ist der örtliche Sozialhilfeträger zuständig. Fragen nach neuen Konzepten und Modellen im Sinne von „Pool-Lösungen“, z.B. in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, sind auch hier zentral (vgl. ebd.; Meysen u.a. 2014). Somit ist im Folgenden nur die Analyse eines Teilausschnitts eines komplexen Bereichs möglich.

Großteil der Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII einzelfallbezogen – „Pool-Lösungen“ im Aufbau

Von den insgesamt 67 Jugendämtern, die Angaben zu dem Themenbereich der Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII gemacht haben, gibt mit 63% die Mehrheit an, solche

„POOL-LÖSUNGEN“

Eine einheitliche Definition von „Pool-Lösungen“ bzw. Pool-Modellen für Schulbegleitungen gem. SGB VIII oder SGB XII gibt es bislang nicht. Grundsätzlich ist damit eine Art Bündelung von Ressourcen gemeint, um Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Schulen alternativ zu einer 1:1-Betreuung auf der Grundlage von Vernetzungs- und (multiprofessionellen) Teamstrukturen zu fördern. Das gilt auch für Kinder und Jugendliche, die eine Schulbegleitung gem. § 35a SGB VIII erhalten. Die Formen der Umsetzung können variieren. Sie reichen von Pools an Schulbegleitungen an Schulen, an denen (Teams an) Integrationshelfer/-innen für mehrere Kinder zuständig sind, bis hin zu gemeinsam abgestimmten kommunalen Konzepten und Kostenträgerschaften zwischen unterschiedlichen Ämtern (vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2016; Meysen u.a. 2014).

Leistungen an Ganztagschulen im Primarbereich im Schuljahr 2015/16 zu erbringen. In der Sekundarstufe I fällt der Anteil mit 56% etwas geringer aus.

Initiiert werden die an Ganztagschulen integrierten Eingliederungshilfen zum Großteil von Eltern bzw. Sorgeberechtigten, gefolgt von den Schulen selbst: 82% der Jugendämter geben an, dass Eltern bzw. Sorgeberechtigte diese Leistungen „eher häufig“ oder „sehr häufig“ initiieren. Bei den Ganztagschulen als Initiator geben dies 71% der Jugendämter an. Der Einsatz der Integrationshelfer/-innen beschränkt sich zudem nicht nur auf den Unterricht. 21% der Jugendämter bestätigen, dass Integrationshelfer/-innen auch in den Ganztagsangeboten eingesetzt werden; jedes 2. Jugendamt gibt „teils/teils“ an. Lediglich 29% verneinen die Frage.

Mit Blick auf die Art der Durchführung von Eingliederungshilfen in Form von Schulbegleitung gibt das Gros der Jugendämter an (71%), Schulbegleitung als eine individuelle Leistung umzusetzen (vgl. Abb. 4.5). Das bedeutet, dass für jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen eine eigene Schulassistentin zur Verfügung steht. In jedem 4. Jugendamt werden bereits Erfahrungen mit sogenannten „Pool-Lösungen“ gemacht. In diesem Zusammenhang kann entweder eine Schulbegleitung oder ein (multiprofessionelles) Team für mehrere Kinder an einer Schule zuständig sein. Darunter fallen auch kommunale Konzepte mit einer Personalbündelung in der Kommune, welche für mehrere Schulen zuständig sind. Diese Form spielt laut den Jugendämtern jedoch (bislang) kaum eine Rolle. Bisher lassen Jugendämter diese Form der Schulbegleitung erst an ausgewählten Schulen erproben, bauen gleichzeitig noch auf eine 1:1-Betreuung. In diesen Kommunen zeigen sich erste Ansätze der „Pool-Lösung“.⁵³

Darüber hinaus sind bei immerhin 41% der Jugendämter, die auf die individuelle Form der Schulbegleitung setzen, in Zukunft Pool-Modelle angedacht. Der Großteil (46%) gibt aber auch an, dass dies noch nicht absehbar ist. Lediglich 14% sehen ihre Zukunft nicht in dieser Form.

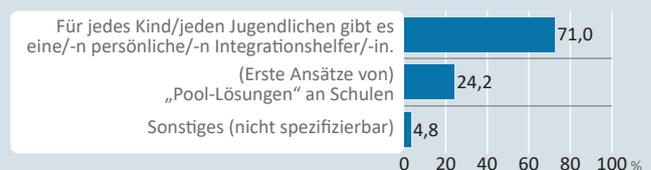
Nach den Plänen der „Pool-Lösungen“ gefragt, die offen von den Jugendämtern benannt werden konnten, zeigt sich ein breites Spektrum der nächsten Schritte. Die Pläne reichen von Phasen der Konzeptentwicklung für Schulen und Kommunen, Auswertungen der Form als Projekt an einzelnen Schulen mit dem Ziel der Ausweitung bis hin zur konkreten Benennung der Umsetzung, die sich mit dem oben genannten Spektrum deckt: von einzelnen Integrationshelfer(inne)n für mehrere Kinder/Jugendliche bis hin zu Teams, die an einer Schule für Schüler/-innen mit einem besonderen Förderbedarf zuständig sind.

In der Gesamtschau der Ergebnisse wird deutlich, dass dieser Bereich in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnen wird, womit ein Forschungsbedarf mit Blick auf Konzepte und Umsetzungen in den Kommunen und den (Ganztags-)Schulen einhergeht. Das gilt besonders für den Ganztags. Dass Integrationshelfer/-innen durchaus in den Ganztagsangeboten zum Einsatz kommen, darauf weisen die Ergebnisse hin. Die Frage, wie die Rolle und Einbindung aussieht, bedarf weiterer empirischer Untersuchungen.

Stärkung der Zusammenarbeit sowie Ausweitung von „Pool-Lösungen“ als besondere Entwicklungsbedarfe

Die Jugendämter wurden schließlich nach den aktuellen Entwicklungsbedarfen bei der Umsetzung bzw. Durchführung von Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII an Ganztagschulen gefragt. Auf der Grundlage der Nennungen konnten sich 7 wesentliche Bedarfe herauskristalisieren. An erster Stelle sehen die Jugendämter (28%) die Notwendigkeit einer besseren Abstimmung in Bezug auf Aufgaben/Zuständigkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule (vgl. Tab. 4.3). Das ist weitgefasst, schließt diese Angabe u.a. die Kommunikation mit anderen Ämtern (u.a. Sozialamt) genauso mit ein wie die Zusammenarbeit auf operativer Ebene zwischen Lehr- und Fachkräften in den Schulen. 26% der Jugendämter sehen ferner die Ausweitung von „Pool-Lösungen“ als weiteren Entwicklungsbedarf. Fast genauso wichtig für die Weiterentwicklung werden Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften, z.B. zum Thema Eingliederungshilfen oder Arbeit in multiprofessionellen Teams, sowie die Stärkung der schulischen Infrastruktur (u.a. mehr personelle Ressourcen

ABB. 4.5 | ART DER ÜBERWIEGENDEN DURCHFÜHRUNG VON EINGLIEDERUNGSHILFEN GEM. § 35a SGB VIII AN GANZTAGSSCHULEN (Jugendamtsangaben; in %)



Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

n = 62

50| n = 63

51| Hierzu hat die Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen Ende 2015 ein kritisches Positionspapier zur Finanzierung der OGS veröffentlicht (vgl. LAG FW NRW 2015).

52| Das Land NRW hat zu diesem Thema im Oktober 2015 eine Bundesratsinitiative eingebracht, die in die Diskussion um das neue Bundesteilhabegesetz miteinfließt (vgl. Bundesrat-Drucksache 309/15).

53| Diese Informationen sind aus den sonstigen offenen Nennungen zu der Durchführung der Hilfen zu entnehmen.

TAB. 4.3 | ENTWICKLUNGSBEDARFE BEI DER UMSETZUNG/DURCHFÜHRUNG VON EINGLIEDERUNGSHILFEN GEM. § 35A SGB VIII AN GANZTAGSSCHULEN (Jugendamtsangaben; in %; offene Angaben)

1.	Klare Aufgabenverteilung/Abstimmung (u.a. zwischen Ämtern und anderen Institutionen)	27,9
2.	Ausweitung von „Pool-Lösungen“	25,6
3.	Fortbildung von Lehr- und Fachkräften	23,3
	Stärkung der schulischen Infrastruktur	23,3
4.	Entwicklung von Qualitätsstandards (u.a. Qualifikation der Schulbegleitungen)	14,0
	Verbesserung der Kooperation zu einem gemeinsamen Verantwortungsbereich	14,0
5.	Einsatz von Schulbegleiter(inne)n am Nachmittag	4,7
	Sonstiges	7,0
	n	43

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Kommunenbefragung

und schulische Förderangebote) bewertet. Knapp jedes 4. Jugendamt gibt dies als wesentliche Entwicklungsbedarfe an. Die Entwicklung von Qualitätsstandards, sei es jugendamtsinterne oder im Hinblick auf den Einsatz und die Qualifikation von Schulbegleitungen, werden ebenfalls als Verbesserungsvorschläge genannt. Gewünscht wird zudem eine Verbesserung der Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren (z.B. zwischen Jugendamt und Schule) hin zu einem gemeinsamen Verantwortungsbereich. Allerdings werden diese Punkte seltener von Jugendämtern (jeweils 14%) angebracht als die zuvor genannten. Das gilt noch umso mehr für den Einsatz von Integrationshelfer(inne)n im Nachmittagsbereich. Grundsätzlich spiegeln sich hier z.T. ähnliche und wiederkehrende Handlungsbedarfe (Zuständigkeitsklärungen, themenspezifische Fortbildungen der tätigen Personen) wider, die auch bei anderen Kooperations-themen von Jugendhilfe und Schule von zentraler Bedeutung sind (vgl. Kap. 4.1; Böttcher u.a. 2014).

4.5 Resümee

Die Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie Ganztagschulen im Bereich der erzieherischen Förderung ist kein Einzelprojekt mehr, sondern hat sich mittlerweile an vielen Standorten zu einem Programm etabliert. Das bestätigen sowohl die Ergebnisse der Jugendamts- als auch die der Trägerbefragung. Der Nutzen der integrierten Angebote an Ganztagschulen für chancengerechtes Aufwachsen junger Menschen und einen besseren Zugang zu Familien in problembelastenden Lebenslagen wird besonders hoch eingeschätzt. Auch wenn der Bereich einen hohen Stellenwert bei allen Beteiligten (Adressat(inn)en, den Akteuren der Jugendhilfe und Schule) einnimmt, ist eine fachliche und finanzielle Konturierung, aber auch eine höhere öffentliche Anerkennung des Arbeitsfeldes weiterhin notwendig. Aus den Befunden geht deutlich hervor, dass es um mehr als kleine sporadische niedrigschwellige Projekte an Ganztagschulen geht, und auch darunter mehr zu verstehen ist als „nur“ am Ort Schule durchgeführte Hilfen zur

Erziehung. Das Ergebnis reiht sich in die Diskussion um die SGB VIII-Reform ein, in der dieser Bereich nach dem derzeitigen Stand der Debatte stärker sichtbar gemacht werden soll.

Die Ergebnisse deuten ferner darauf hin, dass die Jugendhilfe in der jahrelangen Erfahrung in diesem Bereich viele Hürden nehmen musste, um sich dieses Feld zu erschließen, die teils durch persönliches Engagement der operativen Ebene, teils durch die Nachjustierung von Konzepten, aber auch durch die Installation von festen Strukturen bewältigt werden konnten. Besonders begünstigen können den Prozess der Zusammenarbeit der Akteure aus Jugendhilfe und Schule im Bereich erzieherischer Förderung eine möglichst gemeinsam abgestimmte Konzeptentwicklung zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie den Steuerungspersonen aus Ganztagschulen und damit einhergehend der Abschluss von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen. Zielsetzungen, Aufgaben und gegenseitige Erwartungshaltungen sollten frühzeitig geklärt und im Arbeitsprozess regelmäßig gemeinsam reflektiert und evaluiert werden, um Gefahren der Entgrenzung in den Aufgaben der Jugendhilfe vor Ort entgegenzuwirken und sich der gemeinsamen Verantwortung für dieses Aufgabenfeld (immer wieder) bewusst zu werden. Das gilt in Kooperationskonstellationen mit 2 Trägern noch einmal besonders. Darüber hinaus sind fest installierte Strukturen, wie gemeinsame verbindliche Sitzungen zwischen Akteuren aus Jugendhilfe und Schule, auch unter Beteiligung von Eltern, genauso wichtig wie eine grundsätzlich stärkere Beteiligung von Lehrkräften an diesen Angeboten. Das sind mitunter keine neuen Forderungen bzw. Handlungsempfehlungen (vgl. Institut für soziale Arbeit e.V./Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. 2013; Schmitt 2008; Knauer 2008). Die Ergebnisse unterstreichen vielmehr, dass hier Weiterentwicklungsbedarf nach wie vor besteht, welcher auch in der aktuellen Debatte um die Kooperation der Jugendhilfe mit Regeleinrichtungen weiterhin formuliert wird (vgl. u.a. Deutscher Verein 2015).

Bei der Umsetzung haben nicht nur die Steuerungsebene der Jugendhilfe, sondern auch die der Schule Sorge zu tragen, die zeitlichen Ressourcen und organisatorischen Möglichkeiten/Verbindlichkeiten für die operative Ebene zu schaffen. Dass hier noch Bedarf vorhanden ist, bestätigen auch die Daten der Lehr- und Fachkräftebefragung zum Arbeitsplatz Ganztagschule (vgl. Kap. 2.5.2, 8). Im Zuge der zusätzlichen Herausforderungen der inklusiven Schulentwicklung wird dies eine noch größere Aufgabe sein als je zuvor.

5. Neue Zuwanderung – Steuerungs- und Planungsprozesse in Kommunen und Ganztagschulen

Mit dem jüngsten Anstieg der Zuwanderungen in den Jahren 2014 bis 2016 rückten die Themen Migration, Flucht und hiermit verknüpft das Thema Integration (wieder) verstärkt in den Fokus öffentlicher Debatten. Allgemeiner Konsens ist hierbei, dass Bildung für gesellschaftliche Integration und Teilhabe unerlässlich ist. Für die allgemeinbildenden Schulen formuliert das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) den bildungspolitischen Anspruch, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“ (MSW NRW 2016c: 1). Durch einen gemeinsamen Schulbesuch bzw. Unterricht von Schüler(inne)n mit und ohne Zuwanderungsgeschichte sollen gegenseitiges Verständnis und Toleranz geschaffen werden. Insbesondere durch den breiten Ausbau der Ganztagschulen sind in NRW zusätzliche Strukturen geschaffen worden, die den Austausch und das Miteinander von Schüler(inne)n mit und ohne Zuwanderungsgeschichte potenziell befördern können. Allgemein hat die Ganztagschule, sofern adäquate Rahmenbedingungen und eine hinreichende Qualität gegeben sind, – unabhängig von der Herkunft der Schüler/-innen – „das Potenzial, die individuelle Entwicklung von Schüler/innen 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 aktuellen StEG-Forschungsphase (2012 bis 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 2015: 5). Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass die Intensität bzw. Häufigkeit der Teilnahme am Ganztage bei Schüler(inne)n, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, einen positiven Effekt hat (vgl. StEG 2010).

Die zu integrierenden schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die aufgrund von Flucht und (EU-Binnen-)Migration nach Deutschland kamen, wurden in der Vergangenheit im Kontext Schule häufig als Seiteneinsteiger/-innen bezeichnet. Einerseits zeichnet sich diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Herkunftsländer, Sprachen, ihrer individuellen Bildungs- und Zuzugsbiografien und jeweiligen Familien- und Lebenssituation durch eine große Heterogenität aus. Andererseits haben sie zum einen als gemeinsames Merkmal, dass sie nicht über die für Regelklassen notwendigen Sprachkenntnisse verfügen. Zum anderen haben sie nicht von Beginn an eine Sozialisation im deutschen Bildungssystem erfahren sowie sie häufig außerhalb der üblichen schuljahreszeitlichen Zyklen in das Schulsystem integriert werden (vgl. Radtke 1996). Insofern wurden sie trotz aller Unterschiede ausschließlich aufgrund des Merkmals „keine oder geringe Deutschkenntnisse“ im Schulsystem als „besondere Gruppe“ zusammengefasst.

Im aktuellen Fachdiskurs wird nun vielfach der Begriff neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verwendet (vgl. Masumi u.a. 2015). Dieser bezieht sich gleichermaßen auf alle eingereisten Kinder und Jugendlichen, gleichgültig welchen Aufenthaltsrechtlichen Status sie haben oder aus welchem Land sie einreisen. In der Definition des MSW NRW sind neu zugewanderte Schüler/-innen Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, „die erstmals eine deutsche Schule besuchen und noch nicht über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht zu folgen, oder die bei einem Wechsel der Schulstufe (...) oder der Schule aufgrund ihrer kurzen Verweildauer in der abgebenden Schule die notwendigen Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend haben erwerben können“ (MSW NRW 2016b: 1). Insofern sind die Definitionen für Seiteneinsteiger/-innen und neu zugewanderte Schüler/-innen deckungsgleich. Beide Definitionen weisen dieselbe dynamische Komponente auf, dass die betreffenden Schüler/-innen bei Erreichen der hinreichend notwendigen Deutschkenntnisse nicht mehr zur Gruppe der neu Zugewanderten gehören (vgl. Masumi u.a. 2015). Analytisch grenzt sich der Begriff neu zugewanderte Kinder und Jugendliche somit vom Begriff der sogenannten Bildungsinländer/-innen ab, der sich auf Kinder bezieht, „die bereits vor dem Alter von sechs Jahren nach Deutschland

kommen und das deutsche Schulsystem von Anfang an (...) durchlaufen“ (ebd.: 12) und somit i.d.R. bereits mit guten Deutschkenntnissen in die Schule kommen.

Um eine schulische Integration der neu zugewanderten Schüler/-innen fachlich und organisatorisch zu bewerkstelligen, haben sich in der Schulpraxis differenzierte schulorganisatorische Modelle herausgebildet (vgl. ebd.). In einer vereinfachten Betrachtung lassen sich 2 grundlegende Modelle voneinander unterscheiden: auf der einen Seite das Modell der Einzelintegration in Regelklassen von Beginn an, zumeist mit integrierter oder additiver Sprachförderung; auf der anderen Seite die gesonderte Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in parallelen Klassen.⁵⁴ In diesen sogenannten Vorbereitungs-, Integrations-, Willkommens-, Seiteneinsteiger- oder Internationalen Klassen⁵⁵ sollen die Schüler/-innen, i.d.R. durch einen intensiven Sprachförderunterricht, auf den Besuch der Regelklassen vorbereitet werden.

In NRW verfolgt das Land die Leitlinie, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte beschult werden. „2.1 (...) Klassenbildungen mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern sollen vermieden werden“ (MSW NRW 2016b: 2). Einschränkend wird aber ergänzt: „2.3 Wenn eine Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse gemäß Nummer 2.1 nicht möglich ist, kann die Schulaufsichtsbehörde zeitlich befristet an einer Schule Klassen zur vorübergehenden Beschulung einrichten. (...) Die zeitnahe – auch unterjährige – schrittweise Integration in Regelklassen ist anzustreben“ (ebd.: 3). Allerdings variieren die schulorganisatorischen Modelle in der Praxis, denn ob „eine Schülerin oder ein Schüler in eine Regelklasse oder in eine speziell eingerichtete Klasse geht, hängt jedoch häufig von räumlichen, personellen und organisatorischen Ressourcen einer Schule und nicht (ausschließlich) von den Deutschkenntnissen ab“ (Massumi u.a. 2015: 10). In der Regel finden sich in der Primarstufe deutlich häufiger integrative Modelle mit additivem Deutschunterricht als in weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I. Hier dominieren parallel geführte Klassen, die die Kinder und Jugendlichen mit intensivem Sprachtraining (DaZ/DaF)⁵⁶ und reduziertem fachlichen Lernen auf die Beschulung im Regelsystem vorbereiten (ebd.). In dieser Hinsicht dient die Beschulung in Internationalen Klassen der Herstellung einer uneingeschränkten Schulfähigkeit, die als Voraussetzung zur Teilnahme am Regelunterricht betrachtet wird.

Daten zur Zuwanderung

Betrachtet man die Entwicklung der Asylantragszahlen seit 1953 zeigt sich, dass in der aktuellen Situation zwar die höchsten Werte seit Bestehen der Bundesrepublik zu verzeichnen sind, es hinsichtlich der Gesamtsituation aber Parallelen beispielsweise zurzeit des Balkankonflikts Anfang der 1990er-Jahre gibt, als ebenfalls innerhalb eines kurzen Zeitraums eine große Anzahl an Menschen Asyl in Deutschland beantragte (vgl. BAMF 2016c). „Die Bundesrepublik steht derzeit (...) nicht vor einer erstmals auftretenden

Herausforderung, vielmehr verläuft die Zahl der Zuzüge nach Deutschland in Intervallen“ (Massumi u.a. 2015: 59). Dennoch stellt die aktuelle Situation die Bundesländer und Kommunen aufgrund des rapiden Anstiegs der Zuzugszahlen vor große Herausforderungen. Während im Jahr 2011 im gesamten Bundesgebiet 53.347 Erst- und Folgeanträge auf Asyl gestellt wurden, stiegen die Antragszahlen von 127.023 im Jahr 2013 auf 476.649 in 2015 an (BAMF 2016b: 4). Betrachtet man ausschließlich die erste Jahreshälfte 2016, wurden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 387.675 Erstanträge entgegengenommen. „Im Vergleichszeitraum des Vorjahres wurden 159.927 Erstanträge gestellt; dies bedeutet einen Anstieg der Antragszahlen um 142,4% im Vergleich zum Vorjahr“ (BAMF 2016a: 2). Die Verteilung der asylsuchenden Menschen auf die einzelnen Bundesländer erfolgt unter Anwendung des sogenannten Königsteiner Schlüssels.⁵⁷ Folglich wurden in Nordrhein-Westfalen als bevölkerungsreichstem Bundesland im Zeitraum Januar bis Juni 2016 mit 79.997 Asylanträgen die meisten Erst- und Folgeanträge im Bundesgebiet gestellt (BAMF 2016a). Mit Blick auf die Altersstruktur der Antragssteller/-innen zeigt sich, dass diese Entwicklung eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem darstellt. Im Zeitraum Januar bis Juli 2016 waren im gesamten Bundesgebiet nahezu 60% der Asylbeantragsteller/-innen jünger als 25 Jahre. Betrachtet man die Gruppe der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, waren im genannten Zeitraum ca. 22% der Antragsteller im Bundesgebiet im Alter von 6 bis unter 18 Jahren (BAMF 2016b: 7). Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge (UMF), so ist deren Anzahl in NRW seit November 2015 um 66% gestiegen. Im April 2016 waren ca. 13.100 UMF in Nordrhein-Westfalen gemeldet. Dies entspricht ca. 20% aller UMF im Bundesgebiet (vgl. LVR 2016b). Relativierend ist einzuräumen, dass die Anzahl der neu zugewanderten Schüler/-innen bezogen auf die Gesamtschülerzahl im Bundesdurchschnitt relativ gering ist. Im Jahr 2014 lag der Anteil der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im Bundesdurchschnitt bei 1% (vgl. Massumi u.a. 2015). Auch wenn der Durchschnitt in 2015 und 2016 angestiegen ist, verbleibt er voraussichtlich im einstelligen Prozentbereich. Somit machen die neu zugewanderten Schüler/-innen im Bundesdurchschnitt eher einen geringen Anteil im Bildungssystem aus. Gleichzeitig stellt sich die Situation an den Schulen und damit verbunden die Herausforderung, die schulische Integration gut zu gestalten, je nach Region höchst unterschiedlich dar.

Zu beachten ist dabei, dass die aufgeführten Zahlen nicht gleichbedeutend mit der tatsächlichen Anzahl der im genannten Zeitraum neu zugezogenen Menschen im Bundesgebiet bzw. in NRW sind, da in den ausgewiesenen Statistiken des BAMF ausschließlich Personen erfasst werden, die bereits einen Asylantrag gestellt haben. Die Zahl der im gleichen Zeitraum nach Deutschland eingereisten Migrant(inn)en und Flüchtlinge, die noch nicht im Asylantragsverfahren sind, liegt deutlich höher (vgl. Destatis/WZB 2016).

GRUNDLEGENDE ERLASSE UND GESETZE FÜR DIE BESCHULUNG NEU ZUGEWANDERTER KINDER UND JUGENDLICHER IN NRW

- Zur Regelung der Schulpflicht neu zugezogener Kinder und Jugendlicher: § 34 Abs. 1 und 6 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen
- Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen (Teilhabe- und Integrationsgesetz) vom 14.02.2012
- Runderlass „Vielfalt gestalten; Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen und Stellen zur Koordination, Beratung, Fortbildung und Qualitätsentwicklung“ (MSW NRW 2012)
- Umsetzung des Teilhabe- und Integrationsgesetzes: Erlass und Förderrichtlinie für die Kommunalen Integrationszentren (MSW NRW/MAIS NRW 2012)
- Erlass zum „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler sowie zum herkunftssprachlichen Unterricht“ (MSW NRW 2016b)
- Zur Regelung der kommunalen Zuteilung unbegleiteter ausländischer Minderjähriger vgl. „Fünftes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes“ (5. AG-KJHG)

Rechtliche Regelungen und Rahmenbedingungen

Die wichtigsten rechtlichen Regelungen hinsichtlich der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher sind die jeweiligen Schulgesetze der Bundesländer. Für die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in NRW ist § 34 Abs. 6 des Schulgesetzes für das Land NRW (SchulG NRW) maßgeblich. Hier heißt es: „Die Schulpflicht besteht für Kinder von Asylbewerber/-innen und alleinstehende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist. Für ausreisepflichtige ausländische Kinder und Jugendliche besteht die Schulpflicht bis zur Erfüllung ihrer Ausreisepflicht.“ Somit ist die Schulpflicht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche an eine Zuweisung zu einer Gemeinde oder einer Gebietskörperschaft gebunden und gilt nicht für Kinder und Jugendliche, die übergangsweise in Erstaufnahmeeinrichtungen oder zentralen Unterbringungseinrichtungen des Landes untergebracht sind. Gleichwohl gilt für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status ein allgemeines Recht auf Bildung. In Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen ist festgehalten, dass jedem Menschen grundlegende Bildungsangebote zustehen, die kostenfrei von Staaten bereitgestellt werden müssen. In Anlehnung an das allgemeine Menschenrecht auf Bildung von 1948 gibt es weitere rechtsverbindliche Vereinbarungen, die von Deutschland ratifiziert wurden und ein Recht auf Bildung festschreiben. Stellvertretend sei insbesondere auf die in diesem Kontext bedeutende UN-Kinderrechtskonvention von 1989 verwiesen (vgl. Massumi u.a. 2015). Darüber hinaus hat das Land NRW weitere verbindliche Rahmenbedingungen in Form von Erlassen und ergänzenden landesspezifischen Gesetzen formuliert, an denen sich die zuständigen Schulämter und Schulen orientieren (siehe Infokasten).

Kommunale Integrationszentren als unterstützende Infrastruktur zur Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

Die vom Land NRW und anteilig von den Kommunen finanzierten Kommunalen Integrationszentren (KI) sind als unterstützende Infrastruktur der Kommunen ein zentrales Element der Integrationsförderung. Sie stellen im Ländervergleich eine Besonderheit dar, da sie in nahezu allen Kreisen und kreisfreien Städten in NRW⁵⁸ maßgeblich den Prozess der Schulzuweisung mitsteuern und als intermediäre Organisationen wichtige Kooperationspartner der Schulen und Schulämter vor Ort sind. Allgemeine Aufgabe der Kommunalen Integrationszentren ist „1.3 (...) durch Koordinierungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen Einrichtungen des Regelsystems in der Kommune im Hinblick auf die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren und zu qualifizieren“ (MSW NRW/MAIS NRW 2012: 2). Dazu gehört u.a. auch „3.2 (...) die Beratung und Unterstützung von Schulen und außerschulischen Einrichtungen bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags und bei der Beteiligung von Eltern, Kindern und Jugendlichen [sowie, Anm. d. Verf.] die Beratung und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern, z.B. beim Seiteneinstieg, zu Bildungs- und Ausbildungswegen, Ganztagsangeboten, außerschulischen Angeboten und Übergängen“ (ebd.: 3f.). Dabei werden die Kommunalen Integrationszentren in ihrer Aufgabenwahrnehmung durch die unteren Schulaufsichtsbehörden unterstützt (ebd., Abs. 4.5: 5).

UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN DES LANDES NRW ZUR SCHULISCHEN INTEGRATION

- Für die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher wurden in 2015/16 6.431 (Stand September 2016) zusätzliche Stellen bereitgestellt. Darin enthalten sind 1.200 zusätzliche Integrationsstellen für die Sprachförderung.
- Zusätzliche Mittel werden für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, insbesondere zur Thematik DaZ/DaF, aber auch zur interkulturellen Schul- und Unterrichtsentwicklung bereitgestellt.
- Für die OGS werden zusätzlich 295 Lehrerstellen und 21,4 Mio. Euro für Fachkräfte außerschulischer Träger gestellt. Dies entspricht in 2016/17 17.500 zusätzlichen Plätzen für Kinder aus geflüchteten Familien.
- Im ersten Jahr ihrer Teilnahme an der OGS steht für neu zugewanderte Kinder ein erhöhter Fördersatz zur Verfügung (vgl. MSW NRW 2016d).
- Weitere Unterstützungsleistungen (vgl. MSW NRW 2016c).

5.1 Untersuchungsdesign, Methoden, Stichprobe

5.1.1 Fragestellung der Untersuchung

Durch den rasanten Anstieg der Zuwanderung in den Jahren 2014 bis 2016 bestand für die kommunalen Bildungssysteme die Herausforderung, die schulische Integration der neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen

54| Eine differenzierte Unterscheidung findet sich bei Massumi u.a. (2015: 44).

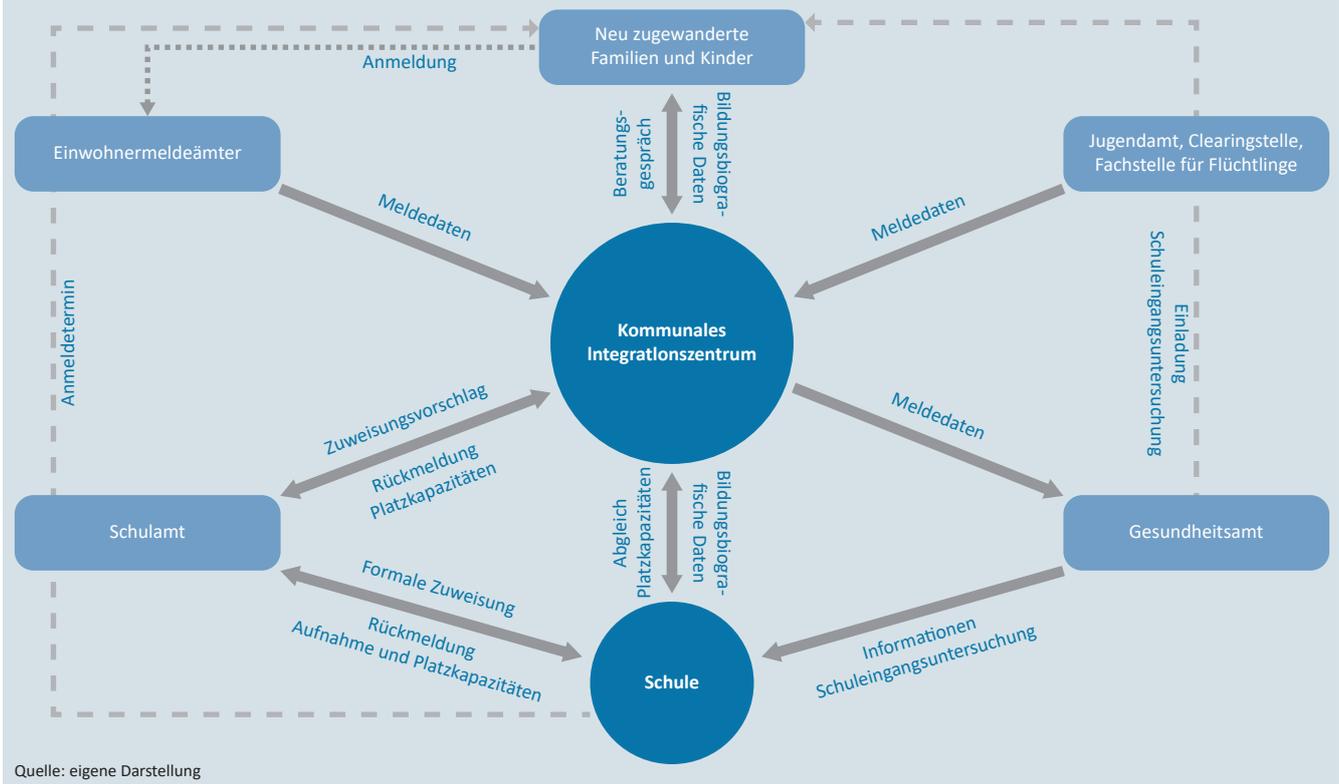
55| In der Schulpraxis gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit. Obgleich sich hinter den verschiedenen Bezeichnungen implizit unterschiedliche pädagogische Haltungen verbergen, wird nachfolgend ausschließlich der Begriff Internationale Klassen verwendet, der alle anderen Bezeichnungen einschließt.

56| Zur Differenzierung von Deutsch als Zweit- bzw. Deutsch als Fremdsprache – DaZ/DaF – vgl. Rothweiler/Ruberg (2011).

57| „Er setzt sich zu zwei Dritteln aus dem Steueraufkommen und zu einem Drittel aus der Bevölkerungszahl der Länder zusammen. Dem Königsteiner Schlüssel für das jeweilige Haushaltsjahr liegen das Steueraufkommen und die Bevölkerungszahl des jeweiligen Vorvorjahres zu Grunde“ (BAMF 2016c: 13).

58| Von insgesamt 53 Kreisen und kreisfreien Städten haben derzeit 50 ein Kommunales Integrationszentrum eingerichtet.

ABB. 5.1 | PROZESSABLAUF IN KOMMUNEN MIT KOMMUNALEM INTEGRATIONSZENTRUM



zeitnah zu gewährleisten. Forschungsleitende Fragen dieser Studie sind demnach: Wie steuern und planen Verantwortliche auf der kommunalen Ebene die Beschulung einer z.T. großen Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher bzw. wie gestaltet sich aktuell die Zuweisungspraxis in den Kommunen und welche Akteure kooperieren in welcher Form miteinander? Darüber hinaus liegt der Untersuchung die Annahme zugrunde, dass Ganztagschulen in besonderer Weise Potenziale für die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher bereithalten. Insofern schließen sich die Fragen an: Welche Bedeutung haben Ganztagschulen bei der Zuweisungspraxis und im Prozess der schulischen Integration? Welche schulorganisatorischen Modelle finden sich in Ganztagschulen und welche Integrationskonzepte gibt es? Welche Ressourcen setzen Kommunen und Ganztagschulen ein, welche Handlungs- und Unterstützungsbedarfe gibt es und welche Herausforderungen stellen sich für die Akteure vor Ort?

Das Forschungsvorhaben verfolgte aufgrund der Aktualität des Themas sowie aufgrund der geringen Anzahl bislang veröffentlichter Studien zum Sachverhalt einen explorativen Ansatz und wurde als qualitative Praxisforschung konzipiert. Als Erhebungsinstrument wurde das leitfadengestützte Experteninterview gewählt (vgl. Gläser/Laudel 2010), wobei mit dem Begriff „Experte“ alle diejenigen Personen bezeichnet werden, „deren Wissen über die zu untersuchenden sozialen Situationen und Prozesse im Interview erschlossen werden soll“ (ebd.: 9). Die Interviews wurden als Einzel- und Gruppeninterviews in nichtstandardisierter Form durchgeführt. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, (selektiv) transkribiert und in einem ersten strukturierenden

Prozess anhand eines Kategorienschemas, das sich an den Leitfäden orientierte, über eine Extrahierung von relevanten Interviewpassagen ausgewertet. Insgesamt wurden 11 Interviews mit einer durchschnittlichen Dauer von ca. 60 bis 90 Minuten ausgewertet.

Die vorliegende Studie erhebt keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität, dennoch ist davon auszugehen, dass die im Ergebnisteil dargestellten subjektiven Deutungen und Interpretationen der Befragten Tendenzen und Muster aufweisen, die das Feld hinsichtlich der skizzierten Fragestellungen charakterisieren.

5.1.2 Kurzbeschreibung des Samples

Im Rahmen dieses Schwerpunktmoduls der BiGa NRW wurden in Nordrhein-Westfalen 2 „kreisfreie Großstädte“⁵⁹, eine „regionsangehörige Mittelstadt“ sowie eine „kreisangehörige Mittelstadt“ in 4 unterschiedlichen Regierungsbezirken ausgewählt. Bei der Auswahl wurden verschiedene Differenzkategorien, wie die geografische Lage (Regierungsbezirk, ländlicher vs. städtischer Raum) und die Größe der Kommune berücksichtigt. In 3 der ausgewählten Kommunen ist ein Kommunales Integrationszentrum aufgebaut. Auf Ebene der Kommunen standen regelmäßig Interviewpartner/-innen aus Kommunalen Integrationszentren und/oder staatlichen Schulämtern sowie vereinzelt weiteren kommunalen Verwaltungseinheiten, beispielsweise aus dem Fachbereich Kinder, Jugend und Familie oder lokalen Bildungsbüros, zur Verfügung.

Bis auf einen Fall konnten in allen Kommunen 2 Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften aus Ganztagschulen der Primarstufe und Sekundarstufe I realisiert werden. Nur in einem Fall konnte ein/-e Ganztagskoordinator/-in an dem Interview teilnehmen. Teilgenommen haben 5 Grundschulen (OGS), ein Gymnasium (gebundener Ganztag ab 2016/17) sowie eine Hauptschule (gebundener Ganztag).

In allen Kommunen hat in 2015 eine hohe Ausbaudynamik an Internationalen Klassen stattgefunden. Insbesondere in den 2 kreisfreien Großstädten wurde sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I eine erhebliche Anzahl zusätzlicher Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eingerichtet. Nur in einer Kommune konnten alle neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in allen Schulformen direkt in Regelklassen integriert werden.

5.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

5.2.1 Prozessbeschreibung der Erfassung und Zuweisung in den Kommunen

In den teilnehmenden Kommunen basieren alle Prozessabläufe, die zur Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher führen, sowohl auf formalen wie non-formalen Kooperationsvereinbarungen zwischen den relevanten Akteuren vor Ort. Durchgängig sind hierbei verbindliche Verfahrenswege und Regelungen zu den Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen festgelegt.

Abb. 5.1 zeigt einen typischen Verlauf in Kommunen, in denen ein Kommunales Integrationszentrum (KI) eingerichtet wurde. Ausgangspunkt ist in allen Kommunen die Anmeldung der neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen bei den zuständigen Einwohnermeldebehörden. Anschließend erfolgt die Übermittlung der entsprechenden Anmeldedaten des Einwohnermeldeamtes an die Kommunalen Integrationszentren und/oder staatlichen Schulämter. Bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) nehmen darüber hinaus spezielle Verwaltungseinheiten, wie z.B. kommunale Clearingstellen, den Kontakt zu den KI auf, um personenbezogene Daten zu übermitteln und damit Beschulungsprozesse einzuleiten. In 3 von 4 Fällen ist das KI entsprechend dem gesetzlichen Auftrag (vgl. MSW NRW/MAIS NRW 2012) für die Einladung und Beratung der neu zugezogenen Familien und deren Kinder verantwortlich. In der Regel erfolgt von den KI anschließend eine zeitnahe postalische Einladung und Terminvergabe an die Erziehungsberechtigten mithilfe von mehrsprachigen Briefvorlagen. Im Jahr 2015, als bundesweit eine große Anzahl neu zugewanderter Familien aufgenommen wurde, betrug die Wartezeit für ein Beratungsgespräch in einzelnen Kommunen bis zu 3 Monate. Da die zu beratenden Familien und deren Kinder aus verschiedenen Herkunftsländern stammen, muss aufgrund

der Kommunikationsbarrieren auf freie Dolmetscher/-innen, kommunale Sprachmittler-Dienste oder Personen aus dem Umfeld der Familien zurückgegriffen werden. Das Beratungsgespräch umfasst in der Regel Erläuterungen zum deutschen Schulsystem sowie eine Erfassung schulrelevanter Daten der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen. Alle KI im Sample verwenden standardisierte Ersterfassungsbögen, die teils in Abstimmung mit den staatlichen Schulämtern entwickelt wurden aber zum Teil auch auf Vorlagen aus der Materialsammlung der „Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren⁶⁰“ (LAKI) basieren. Neben den Stammdaten der betreffenden Kinder und Jugendlichen erfassen diese Bögen Daten der bisherigen Bildungsbiografie sowie das Vorliegen offizieller Dokumente, wie Zeugnisse und andere Bildungszertifikate. Die Beratungspraxis zeigt, dass außereuropäische Flüchtlinge aufgrund der z.T. schwierigen Fluchtbedingungen seltener über offizielle Dokumente und Bildungszertifikate verfügen als Migrant(inn)en aus dem europäischen Raum. Des Weiteren dokumentieren die Fachkräfte der KI, inwieweit die betreffenden Kinder oder Jugendlichen über Deutschkenntnisse verfügen, ob sie in der lateinischen Schriftsprache alphabetisiert sind und welche weiteren Sprachen sie sprechen. Im Rahmen dieser Beratungs- und Vermittlungsgespräche der befragten Kommunen findet weder eine systematische Sprachstandsfeststellung noch eine systematische Erfassung individueller, bildungsbezogener Kompetenzprofile statt. Nach Abschluss der Datenerfassung ermitteln die KI nach Möglichkeit eine wohnortnahe Schule mit freien Kapazitäten und nehmen Kontakt mit den entsprechenden Schulleitungen auf. Anschließend erfolgt, in Absprache mit der jeweiligen Schulleitung, ein Zuweisungsvorschlag seitens der KI an das jeweilige staatliche Schulamt. Eine regelmäßige Abfrage der noch freien Platzkapazitäten in den betreffenden Schulen durch das KI erfolgt z.T. monatlich. Zur Durchführung der obligatorischen Schuleingangsuntersuchung werden die Daten parallel durch die KI an das örtliche Gesundheitsamt übermittelt.

Im Sample war eine Kommune ohne KI vertreten. Hier übernimmt direkt das staatliche Schulamt des Kreises die Auswahl und Zuweisung zu einer geeigneten Schule. Die Zuweisung erfolgt hier nicht auf Grundlage eines Beratungsgesprächs, sondern ausschließlich auf Grundlage der Daten der Einwohnermeldestellen. Eine Beratung der Eltern bzw. die Feststellung der Sprachkenntnisse und Erfassung der individuellen Bildungsbiografien der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen findet hier erst in den zugewiesenen Schulen statt. Nach erfolgter Zuweisung erhält die Schulverwaltung der kreisangehörigen Kommune eine Rückmeldung.

Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen oder zentralen Unterbringungseinrichtungen des Landes werden in keiner der befragten Kommunen beschult.

59| Die Kategorien Groß-, Mittel-, Kleinstadt entsprechen der Klassifikation der Stadt- und Gemeindetypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung: Großstadt = mindestens 100.000 Einwohner/-innen; Mittelstadt = 20.000 bis unter 100.000 Einwohner/-innen; Kleinstadt = 5.000 bis unter 20.000 Einwohner/-innen; www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbearbeitung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html

60| www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/

5.2.2 Kriterien der Schulauswahl und Übergang in Regelklassen

In allen teilnehmenden Kommunen orientiert sich der Zuweisungsvorschlag der KI bzw. der staatlichen Schulämter sowohl bei Schulen der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I vorrangig an den Kriterien „Wohnortnähe“ und „freie Platzkapazitäten der Schule“. Dabei sind auch in der Sekundarstufe I die unterschiedlichen Schulformen zunächst nicht vorrangiges Kriterium, da Internationale Klassen schulformunabhängig eingerichtet sind. *„In erster Linie geht es um Sprachförderung. In diesem Sinne, ist es keine Zuweisung an bestimmte Schulformen“ (Leitung KI).* Gleichwohl gibt es in allen Kommunen Einzelfälle, wo auf Grundlage vorliegender Indizien (beispielsweise formaler Bildungszertifikate) dem zu erwartenden Bildungsgang der betroffenen neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen Rechnung getragen wird. Ist aufgrund der Bildungsbiografie der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu vermuten, dass der gymnasiale Bildungsgang erfolgreich absolviert werden kann, wird bei der Zuweisung zu einer Internationalen Klasse einem Gymnasium Vorrang eingeräumt. Auf der anderen Seite werden nicht alphabetisierte Kinder und Jugendliche i.d.R. nicht einer Internationalen Klasse an einem Gymnasium zugewiesen. Insofern sind die Internationalen Klassen zwar schulformunabhängig angelegt, aber in der Zuweisungspraxis spielt der zu erwartende Bildungsgang dennoch eine, wenn auch untergeordnete Rolle.

Der Verbleib in Internationalen Klassen in der Sekundarstufe I ist in der Regel auf maximal 2 Jahre festgelegt (MSW NRW 2016b). Um den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen die notwendige Zeit zur Akkulturation bzw. zum Erlernen der deutschen Sprache zu geben, befand die Mehrzahl der Befragten, dass es pädagogisch sinnvoll sei, in den Internationalen Klassen der Sekundarstufe I die maximale Verbleibdauer voll auszuschöpfen. In Ausnahmefällen kann diese auch kürzer ausfallen, je nach Entwicklungsverlauf der betreffenden Schüler/-innen. Das heißt, in der Sekundarstufe I kann der Übergang in eine Regelklasse an der jeweils zuerst zugewiesenen Schule bzw. Schulform erfolgen, aber es kann auch zu einem Schulwechsel in eine andere Schulform kommen, je nachdem, wie die individuelle Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen bewertet wird. Darüber hinaus berichteten einige Interviewpartner/-innen aus den Schulen, dass in der Hochphase des Zuzugs ein hoher Druck entstand, die Kinder und Jugendlichen möglichst kurz in den Internationalen Klassen zu belassen, da die Kapazitäten für nachfolgende Schüler/-innen benötigt wurden.

Der Übergang in die Regelklassen, insbesondere bei Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, wird als zukünftige Herausforderung begriffen, da derzeit pädagogisch-konzeptionelle Ansätze, die die Bildungsbiografie der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen stärker in den Mittelpunkt rücken, noch fehlen und die Kapazitäten in den Regelklassen ausgebaut werden müssen:

„Woran noch gearbeitet werden muss, wo es aber kaum Erfahrungen gibt, ist die Frage, wie gestaltet sich der Übergang von den Internationalen Klassen in die Regelklassen, auf welche Schule kommen die Kinder und Jugendlichen und wie können wir eine bestmögliche Bildungsbiografie entsprechend den Potenzialen der Kinder und Jugendlichen gewährleisten. (...) Eine Herausforderung wird es sein, in den Regelklassen zukünftig genug Plätze zur Verfügung zu stellen, sodass die Übergänge auch tatsächlich gut funktionieren können. Auch wenn die Mehrzahl noch nicht so weit ist, muss das schon vorausgedacht und geplant werden. Die Hauptschulen laufen jetzt aus, Schulgebäude stehen vielleicht bald leer, müssen die evtl. mit anderen Schulformen wieder genutzt werden oder erhöht man die Zügigkeit bestehender Schulen? All diese Fragen müssen jetzt bearbeitet werden“ (Leitung Geschäftsstelle staatliches Schulamt).

In der Primarstufe wird neben dem Kriterium „Wohnortnähe“ darauf geachtet, dass eine Beschulung weitestgehend altersgerecht erfolgt. Ziel ist es, *„dass wir keine überalterten Kinder im Grundschulbereich haben“ (Schulaufsicht Grundschulen).* Allerdings betonen die befragten Schulleitungen aus der OGS, dass sie häufig die Möglichkeit nutzen, Kinder, die mehr Anpassungszeit benötigen, ein Jahr länger in der Schuleingangsstufe (1. und 2. Klasse) zu belassen als ihre gleichaltrigen Mitschüler/-innen, die Deutsch als Muttersprache gelernt haben. Ziel ist es, den Kindern mehr Zeit beim Spracherwerb (DaZ) einzuräumen. *„Es ist schön, dass wir da ganz individuell gucken können, was braucht das Kind“ (Schulleitung Grundschule).*

Sofern im Primarbereich Internationale Klassen eingerichtet wurden – im Sample gab es auch das Modell der Einzelintegration in Regelklassen –, ist der Verbleib in diesen parallel geführten Klassen durchschnittlich kürzer als in vergleichbaren Klassen der Sekundarstufe I. Da in den Internationalen Klassen der Erwerb der deutschen Sprache im Fokus steht, ist zu vermuten, dass es jüngeren Kindern in einer frühen Phase der Sprachentwicklung leichter fällt, sich die für die Regelklassen notwendige Sprachkompetenz anzueignen.

5.2.3 Schulische Integration wird als gemeinsame Aufgabe aller Schulformen gesehen

Ein weiterer Befund ist, dass sich in den untersuchten Kommunen alle Schulformen der Sekundarstufe I die schulische Integration neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher gleichermaßen annehmen. Noch vor einigen Jahren konstatierten die Autor(inn)en der Studie „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Clearinghaus“: *„Der überwiegende Teil jener UMF, die an Regelschulen untergebracht werden konnten, besucht eine Hauptschule. Nur Wenige haben den Sprung auf eine Realschule geschafft. Lediglich 2 UMF konnten ein Gymnasium besuchen. Im Hinblick auf die Schulpflicht einerseits und auf das Schulrecht andererseits gibt es nur eine geringe Anzahl allgemeinbildender Schulen, die UMF aufnehmen würden, weil sie in ihrer Konzeption nicht auf die speziellen Herausforderungen vorbereitet sind“ (Akbasoglu u.a. 2012: 13).*

Diesbezüglich hat sich in der aktuellen Situation Entscheidendes geändert. Stellvertretend dazu die Leitung eines Kommunalen Integrationszentrums:

„Diese Beratung gibt es jetzt schon seit 1995 hier [ehemals RAA, eine Vorläuferorganisation der Kommunalen Integrationszentren; Anm. d. Verf.] (...) und das war halt was Sek I betrifft ganz klar Hauptschulen. Es gab jahrzehntelang nichts Anderes, und das ist schon eine große Veränderung jetzt, dass da alle Schulformen praktisch wie selbstverständlich vertreten sind. Also vor 5 Jahren wäre es undenkbar gewesen, wenn man uns gesagt hätte, Gymnasien richten Internationale oder Vorbereitungsklassen ein. Da hätte ich gesagt: Niemals“ (Leitung Kommunales Integrationszentrum).

Zum Teil ist diese Veränderung sicherlich den hohen Zuzugszahlen in 2015 geschuldet, die eine Verteilung auf alle Schulformen notwendig machten. Gleichzeitig gab es in den Interviews deutliche Hinweise, dass es diesbezüglich einen gesellschaftlichen Wandel gegeben hat. Auch wenn die Themen Flucht und Migration nach wie vor polarisieren und in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, wird Integration von vielen Menschen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen. In allen teilnehmenden Kommunen wurde von einem hohen Engagement sowohl der Lehr- und Fachkräfte als auch von ehrenamtlich Tätigen berichtet. Schulleitungen sahen sich in der Verantwortung Lösungen im Sinne der neu zugewanderten Familien und deren Kinder zu finden:

„Wir haben eine Schulpflicht hier und es ist unsere Aufgabe dafür zu sorgen, dass Schulplätze zur Verfügung stehen und nicht, dass die Eltern hier wandern und bitten und betteln müssen, um einen Platz zu bekommen“ (Schulleitung Grundschule).

5.2.4 Schulorganisatorische Modelle und Ganztagsbesuch

Wie eingangs erwähnt, variieren die in der Praxis angewandten schulorganisatorischen Modelle mit der Schulstufe und Ressourcenausstattungen der Schulen bzw. der Anzahl neu zugezogener Schüler/-innen vor Ort. In 3 von 4 Fällen im Sample dominierte aufgrund der hohen Zuzugszahlen und geringen Platzkapazitäten in den vorhandenen Regelklassen der Primarstufe und der Sekundarstufe I das Modell Internationaler Klassen mit additivem Sprachförderunterricht (DaZ/DaF). Die Beschulung in Internationalen Klassen findet hierbei häufig nicht in festen Klassenverbänden statt. Die neu zu gewanderten Kinder und Jugendlichen haben i.d.R. individualisierte Wochenstundenpläne und besuchen je nach Lernstand sukzessive in einem steigenden Stundenumfang den Unterricht in einer altersgemäßen Regelklasse. Dabei ist die Zusammensetzung der Internationalen Klassen hinsichtlich des Bildungsstandes, gelegentlich aber auch im Hinblick auf eine im Schulsystem unübliche Altersmischung, höchst heterogen.

„In diesen Klassen sind Analphabeten und Kinder und Jugendliche, die in ihren Herkunftsländern schon eine längere schulische Bildungskarriere absolviert haben, zudem ist die

Gruppe altersgemischt. Die Spanne reicht von 11 bis 16 Jahren. Diese Heterogenität hinsichtlich des Lernstandes und des Lebensalters und des daraus resultierenden unterschiedlichen Entwicklungsstandes der Kinder und Jugendlichen ist für die Lehrkräfte eine große Herausforderung“ (Leitung Amt für Schule, Kultur und Sport).

Obgleich das Modell der Internationalen Klassen in der Praxis der untersuchten Schulen und Kommunen überwiegt, spricht sich eine Mehrzahl der befragten kommunalen und schulischen Vertreter/-innen aus einer pädagogischen Perspektive für eine Einzelintegration in Regelklassen aus. Das Modell der Internationalen Klassen ist demnach eine organisatorische Lösungsstrategie, den äußerlich gegebenen Sachzwängen und Unwägbarkeiten zu begegnen.

„Wenn Kinder gleich in die Regelklassen kommen, lernen sie schneller Deutsch, insofern ist die Internationale Klasse eine organisatorische Maßnahme, um der großen Anzahl neu zugewanderter Kinder gerecht zu werden“ (Schulleitung Grundschule).

5.2.5 Unterstützung durch Schulsozialarbeit

Die interviewten Schulleitungen und Vertreter/-innen der Kommunen betonten die große Unterstützung der zusätzlichen Schulsozialarbeiter/-innen. Diese Fachkräfte fungieren häufig als Unterstützer/-innen bei schulinternen Prozessen, nehmen durch eine aufsuchende Arbeit eine Brückenfunktion für die Schulen, Eltern, freien Träger und den Sozialraum wahr und übernehmen zur Entlastung schulischer Prozesse administrative Aufgaben. Dennoch sind die Personalressourcen diesbezüglich äußerst ungleich verteilt. Während beispielsweise in einer Kommune an jeder Schule mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine zusätzliche Sozialarbeiterstelle eingerichtet wurde, teilen sich in anderen Kommunen 2 Schulen eine zusätzliche Stelle. Allgemeiner Wunsch in den Interviews mit Schulvertreter(inne)n war es, mehr Entlastung durch Schulsozialarbeit zu erhalten.

„Die Forderung, die immer im Raum steht, ist die nach mehr Schulsozialarbeit. Nur ist das als Kommune in der Haushalts-sicherung nicht zu finanzieren. Hier wünschen wir uns eine weitere Unterstützung durch das Land“ (Leitung Fachbereich Schule, Kultur und Sport).

5.2.6 Die Bedeutung des Ganztags im Kontext der neuen Zuwanderung

In keiner der teilnehmenden Kommunen wurde auf der Steuerungsebene das Konzept der Ganztagschule bei der Entscheidung über eine Schulzuweisung explizit berücksichtigt. Aufgrund der hohen Zuzugszahlen wurde zunächst eine möglichst zeitnahe Beschulung als höchste Priorität gesetzt: *„Die Frage stellte sich an der Stelle einfach nicht. (...) Unterbringen, einfach nur Unterbringen“ (Leitung Schulaufsicht).* Dennoch bietet der Ganztagsaus Sicht der Befragten ein besonderes Potenzial für die Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen. Neben ersten Überlegungen den Ganztags zukünftig konzeptionell stärker für die Integration zu nutzen, gab es in fast allen der teilnehmenden Kommunen erste

oder bereits konkrete Planungsgespräche zum quantitativen Ausbau der Ganztagsplätze. Ein festgelegter Teil der zusätzlichen Ganztagsplätze soll für neu zugewanderte Kinder zur Verfügung stehen. In anderen Kommunen im Sample ist der Wunsch nach einem weiteren Ausbau auch vorhanden, aber insbesondere die finanzschwachen Kommunen wünschen sich diesbezüglich und für die notwendige Qualitätsentwicklung eine stärkere Förderung seitens des Landes. *„Was für uns auch hilfreich wäre, wenn es seitlich des Landes für den OGS-Bereich endlich mal Qualitätsstandards geben würde, ähnlich dem Kita-Bereich“ (Leitung Amt für Schule Kultur und Sport).*

Nur an 2 Grundschulen (OGS) und einer Schule der Sekundarstufe I (gebundener, erweiterter Ganzttag) war der Ganzttag konzeptionell in die Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen eingebunden. Allerdings gab es explizit keine besonderen Angebote für diese Gruppe, vielmehr wird eine „Durchmischung“ der Schüler/-innen als förderlich für den Integrationsprozess empfunden:

„Da die Angebote des Ganztags jahrgangsbezogen sind, also für alle Kinder und Jugendlichen einer Jahrgangsstufe, gleich welcher Klasse, angeboten werden, findet hier eine Durchmischung statt, die das Ankommen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen befördert“ (Schulleitung Hauptschule).

Allgemein bewerten aber alle befragten Schulvertreter/-innen den Ganzttag als ein integrationsförderliches Angebot: *„Wenn wir den Eindruck hatten, dass ein ganztägiger Verbleib für das Kind wichtig wäre, dann haben wir die Kinder auch immer in den offenen Ganzttag aufgenommen“ (Schulleitung Grundschule).* Gerade in der frühen Phase der Integration bzw. des Spracherwerbs werden außerschulische Anbieter aus dem Kultur- und Sportbereich als wichtige Kooperationspartner wahrgenommen, die eine Integration durch Kontakte mit Peers befördern. Darüber hinaus werden dem Ganzttag kompensatorische Effekte zugeschrieben:

„Wenn eine Einzelintegration aufgrund der Anzahl neu zugewandeter Kinder nicht möglich ist, sollte man als OGS gemeinsam mit dem Träger zusehen aus der Internationalen Klasse eine Ganztagsklasse zu machen. Die befördert die Integration immens, das erleichtert das Erlernen der deutschen Sprache. Der Kontakt der Kinder untereinander ist das A und O“ (Ganztagskordinatorin Grundschule).

Schulen, die den Ganzttag konzeptionell schon breit eingebunden haben, berichten von einer hohen Akzeptanz bei den neu zugewanderten Familien:

„Bei uns spielt der Ganzttag eine große Rolle. Gerade die Eltern der neu zugewanderten Kinder haben ein großes Interesse am Ganzttag – auch weil sie das oft aus ihren Herkunftsländern kennen, dass Kinder ganztägig in der Schule sind. Darüber hinaus wird die Entwicklung der Kinder durch den Ganzttag unterstützt. Der Ganzttag und der Schulbereich sind ganz eng miteinander verknüpft. Bei uns gibt es gemeinsame Fallberatungen, Konferenzen, bei Elternsprechtagen

sind immer die Mitarbeiter/-innen des Ganztags dabei, Fach- und Lehrkräfte treten soweit es von der Arbeitszeit her geht immer als Team auf. Fachkräfte gehen auch in den Unterricht. Lehr- und Fachkräfte machen gemeinsame Angebote“ (Schulleitung Grundschule).

Auf der Steuerungsebene in den Kommunen wurden hingegen auch Bedenken geäußert, den Ganzttag möglicherweise zu „überfrachten“. In seiner aktuellen Verfasstheit sei der Ganzttag konzeptionell und strukturell nicht auf die Integration neu zugewandeter Kinder und Jugendlicher ausgerichtet. Kritisch wurde dazu angemerkt:

„Der Ganzttag soll für Kinder sein, deren Eltern berufstätig sind, hierauf liegt die Priorität. Wir dürfen dem Ganzttag nicht Aufgaben aufbürden, für die er nicht geschaffen wurde, zumindest der offene Ganzttag in der Grundschule. Das ist bei gebundenen Ganzttagsschulen natürlich noch mal eine ganz andere Sache. Wir können auch nicht die OGSen erweitern auf 100% aller Kinder, weil wir das gar nicht bewegt bekommen. Das Organisatorische wäre eine zu große Herausforderung, zudem haben die OGS-Träger nicht annäherungsweise das notwendige Personal. Die Chancen, die sich hieraus ergeben, ist, dass wir im Ganztagsbereich auch erfahrene Mütter und Väter mit Migrationshintergrund einsetzen können, die einen Beitrag dazu leisten können, die schulische und gesellschaftliche Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und zu befördern. Allerdings sind die Ganztagsplätze nahezu überall voll“ (Schulrat für Grundschulen).

5.3 Zusammenfassung und Herausforderungen

5.3.1 Kommunale Netzwerke befördern Organisationsprozesse

Trotz der hohen Zugangszahlen in 2015/16 haben die Verwaltungseinheiten und Ganzttagsschulen im Sample die Schulzuweisungsprozesse und schulische Integration der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen überwiegend zeitnah organisieren können. In den untersuchten Kommunen, in denen nicht bereits Kooperationsstrukturen zur schulischen Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen bestanden, wurden innerhalb eines kurzen Zeitraums arbeitsfähige Netzwerke und Kooperationszusammenhänge aufgebaut. Es zeigt sich aber auch, dass die Mitarbeiter/-innen der kommunalen Verwaltungen und der Schulen mit den quantitativen Anforderungen häufig an ihre Leistungsgrenzen geraten sind. Diese Belastung ist über einen längeren Zeitraum nicht ohne zusätzliches Personal in den Verwaltungseinheiten zu bewältigen. Neben der konkreten Arbeit mit den Adressat(inn)en wird insbesondere die notwendige Netzwerkarbeit in den Kommunen als äußerst arbeits- und zeitintensiv bewertet. Zwar wird der ressortübergreifende Austausch als gewinnbringend und für eine qualitative Weiterentwicklung kommunaler

Integrationskonzepte als notwendige „Zeitinvestition“ betrachtet, nachhaltig ist dies aber nur mit einer adäquaten Personalausstattung zu bewerkstelligen.

5.3.2 Probleme bei der Akquise von Fach- und Lehrkräften mit Spezialqualifikationen

Neben fehlenden Mitteln für zusätzliches Personal, wurde vereinzelt von Schwierigkeiten bei der Personalakquise pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte mit Zusatzqualifikationen (beispielsweise DaZ/DaF) berichtet. Regional konnten ausgeschriebene Stellen mitunter nicht zeitnah mit adäquatem Personal besetzt werden und blieben teilweise auch länger als ein Jahr vakant. Da die Lage auf den regionalen Teilarbeitsmärkten nur mittelfristig durch einen Ausbau an Ausbildungsgängen beeinflusst werden kann, sollten verstärkt Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung für internes Personal oder Nachqualifizierungen von externen Bewerber(inne)n genutzt werden. Laut MSW NRW wird es hierzu in 2017 ein breites Qualifizierungsangebot in diesem Themenfeld für alle Lehrkräfte geben. Darüber hinaus haben Kommunen, in denen eine Hochschule angesiedelt ist, gute Erfahrungen mit dem Einsatz von Studierenden gemacht, die bereits parallel zum Studium unterstützende Aufgaben (beispielsweise DaZ/DaF) wahrnehmen.

5.3.3 Kommunale Integrationszentren unterstützen den Integrationsprozess in Kommunen

Im Beratungsprozess mit neu zugewanderten Familien und bei der Auswahl geeigneter Schulen (Steuerung) haben sich die Kommunalen Integrationszentren als große Stütze und Entlastung für die jeweiligen Kommunen erwiesen. Zugleich nehmen sie dort, wo sie etabliert sind, eine wichtige Funktion als Beratungs- und Qualifizierungseinrichtung für die Schulen wahr. Darüber hinaus stellen sie umfangreiche Informationen und Materialien zur Verfügung, die durch eine landesweite Vernetzung der Kommunalen Integrationszentren eine große Bandbreite aufweisen. Angesichts des großen Aufgabenspektrums der kommunalen Integrationszentren wird die Personalsituation vereinzelt als problematisch bewertet. In Einzelfällen war die Arbeitsbelastung so hoch, dass Schulzuweisungsprozesse ins Stocken gerieten und neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nach Anmeldung in einer Kommune mitunter länger als 3 Monate auf eine Einladung durch das Kommunale Integrationszentrum warten mussten.

5.3.4 Fehlende Räume erschweren die schulische Integration

Trotz des Aufbaus zusätzlicher Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, ist aufgrund der hohen Zuzugszahlen sowie aufgrund geringer Platzkapazitäten in den Schulen das Ziel, möglichst wohnortnah zu beschulen, häufig nicht einzuhalten. Das gilt vorrangig für Schulen der Sekundarstufe I, aber auch in der Primarstufe ist dies aufgrund fehlender Räumlichkeiten zunehmend ein Problem. Häufig gaben die Schulen an, sowohl für unterrichtsbezogene als auch für Ganztagsangebote bereits alle freien Platzkapazitäten ausgeschöpft zu haben. Dies schließt beispielsweise die Umwandlung von Mehrzweck- oder Kreativräumen zu

Klassenzimmern ein: *„Das große Problem, das wir haben, ist das Raumproblem, und da ist natürlich der Schulträger gefragt“* (Schulleitung Grundschule). In einigen Fällen wurden Grundschulen aus dem Sample als Ad-hoc- oder Übergangslösung mit Containern für zusätzliche Klassen ausgestattet. Dennoch waren auch diese Lösungen häufig nicht von Dauer: *„Wir können es nicht mehr einhalten, dass die Kinder fußläufig zur nächsten Schule gehen. Das klappt einfach nicht mehr, weil sie rappelvoll sind“* (Schulrat, zuständig für Grundschulen). Das hat zur Folge, dass es in Ausnahmefällen im Primarbereich zu Anfahrtszeiten von knapp einer Stunde kommen kann. Erschwerend kommt hinzu, dass zunächst provisorisch aufgebaute Unterkünfte in den Kommunen sukzessive durch dauerhafte Unterbringungsmöglichkeiten, mitunter in anderen Stadtteilen, ersetzt werden. Um Kinder und Jugendliche, die zuvor wohnortnah beschult werden konnten, auch weiterhin eine wohnortnahe Schule zuweisen zu können, entsteht für die Kommunen und Schulen ein hoher Organisationsaufwand.

5.3.5 Fortbildungen und Sachmittel zur Unterstützung pädagogischer Fachkräfte

Wie in Kap. 5.3.4 ausgeführt, wird die Heterogenität in den Internationalen Klassen vielfach als besondere Herausforderung für die Lehrkräfte betrachtet. Die Schulleitungen wünschen sich unterstützende Fortbildungen, die auf die Besonderheiten bei der Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher eingehen. Dazu gehören Fort- und Weiterbildungen zur Sprachförderung (DaZ/DaF), aber auch weiterführende Angebote zur Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die Impulse für eine konzeptionelle Arbeit und eine Schulentwicklung einbringen können. Darüber hinaus wünschen sich Schulleitungen sowie Lehr- und Fachkräfte mehr frei verfügbare Finanzmittel für Sachausgaben, beispielsweise für spezifische Unterrichtsmaterialien, die geeignet sind, die schulische Integration und das Erlernen der deutschen Sprache zu befördern.

5.3.6 Die Integration in das Regelsystem als konzeptionelle Herausforderung

In den befragten Schulen haben vereinzelt schon Übergänge und Wechsel zwischen den parallel geführten Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in die Regelklassen innerhalb eines Schultyps oder in eine andere Schulform stattgefunden. Dies betraf aber vorrangig Schüler/-innen, die aufgrund ihrer bisherigen Bildungsbiografie relativ problemlos in das Regelsystem aufgenommen werden konnten oder bei denen frühzeitig absehbar war, dass der Wechsel in eine andere Schulform geeignet erschien. Die Mehrzahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in parallel geführten Klassen werden den Wechsel in das Regelsystem oder in eine andere Schulform erst in den kommenden Monaten und Jahren absolvieren. Hier muss konzeptionell daran gearbeitet werden, dass diese Übergänge dem Potenzial der Schüler/-innen gerecht werden. *„Die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler, sollten als Teil der Gesamtschülerschaft in allen relevanten Aspekten von Schulentwicklung mitgedacht werden“* (Dewitz 2016: 3). Dabei ist auch die Ressourcenausstattung der Schulen zu berücksichtigen, denn

um die notwendigerweise intensivere Betreuung und Unterstützung in der Akkulturations- und Spracherwerbsphase zu gewährleisten, ist eine adäquate Personalausstattung in den Regelklassen unabdingbar.

Nicht unkritisch könnte der pädagogisch begründete längere Verbleib in der Eingangsphase in der Primarstufe sein, denn sofern neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufgrund fragmentierter oder nicht vorhandener Bildungsverläufe nicht ihrer Altersstufe entsprechend zugewiesen werden, wird „der Altersabstand zu den Mitschülerinnen und -schülern (...) immer größer. Die für die Entwicklung von Jugendlichen bedeutsame Peergroup steht im Sozialisationsprozess in der Schule nicht zur Verfügung, so dass der wesentliche Integrationsmechanismus durch Mitschülerinnen und -schüler als Gleichaltrigengruppe ausfällt“ (Massumi u.a. 2015: 61).

5.3.7 Die Internationalen Klassen als Teil des Schulsystems betrachten

Die parallel geführten Internationalen Klassen übernehmen im Kontext des Schulsystems die Funktion einer Homogenisierung der Schülerschaft, indem durch eine intensive Sprachförderung die Schulfähigkeit im Regelsystem erst hergestellt wird. Auch wenn die Internationalen Klassen häufig nicht als Klassenverband organisiert sind und sukzessive die Teilnahme am Regelunterricht zunimmt, ist das Regelsystem in dieser Hinsicht mit den parallel geführten „Anpassungsklassen“ nur lose gekoppelt und sichert durch eine Homogenisierung den Ablauf schulischer Prozesse in den Regelklassen ab. Dies ist auch ein Thema mit dem sich die Akteure auf kommunaler Ebene, insbesondere die Kommunalen Integrationszentren, auseinandersetzen:

„Was ich auch sehr wichtig finde, dass diese Internationale Klassen auch Teil des Systems Schule werden und nicht irgendwas Ausgelagertes. Teilweise sind die ja in anderen Schulgebäuden untergebracht. Aus fachlicher Sicht wäre mein Wunsch natürlich, das das als selbstverständlicher Teil mit zum System dazugehört und nicht in der Zuständigkeit von einzelnen Lehrkräften verbleibt, die gerade da unterrichten oder die da einfach nur versorgt werden“ (Leitung Kommunales Integrationszentrum).

Mittelfristig ist aus pädagogischer Perspektive die Auflösung von Internationalen Klassen notwendig, denn im Sinne eines „inklusive Schulsystems“ wäre es wünschenswert, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche von Beginn an und vollumfänglich am Regelsystem teilhaben können.

In diesem Kontext betrachten einige der interviewten Schulleitungen die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher nicht nur als Herausforderung, sondern als Impuls für eine inklusive Schulentwicklung, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder, gleich welchen individuellen Förderbedarf sie haben, ermöglicht.

5.3.8 Potenziale des Ganztags stärker nutzen

Angesichts der in kurzer Zeit zu bewältigenden Herausforderungen bei der schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ist es nachvollziehbar, dass der Fokus in den Schulämtern und Kommunen zunächst auf organisatorische Prozesse gelenkt wurde. Mittelfristig wäre es sinnvoll, die Potenziale der Ganztagschulen in den kommunalen Integrationskonzepten zu nutzen und mit Blick auf die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen eine integrationsförderliche Verzahnung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote zu forcieren. Hierbei stellt die aktuelle Situation nicht nur eine Herausforderung dar, sondern bietet auch die Chance, neue Impulse für die Schulentwicklung zu setzen, die im Kontext einer breit gedachten Inklusion allen Schüler(inne)n, gleich ob mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, zu Gute kommt.

6. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen

Die Bedeutung und Notwendigkeit von Partizipation⁶¹ wird in Deutschland nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1992 in vielen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen zunehmend betont (vgl. Bettmer 2008). Dies betrifft auch in besonderem Maße Bildungseinrichtungen, wie z.B. die Schulen, da diese tendenziell alle Kinder und Jugendlichen erreichen (vgl. Hartnuß/Maykus 2006; Wagener 2013). Dabei kann im Schulalltag Partizipation mit Konzepten und Methoden verbunden werden, die eine stärkere Einbeziehung und Eigenaktivierung der Schüler/-innen voraussetzen und den Aufbau einer demokratischen und sozialen Lernkultur fördern (vgl. Beher u.a. 2007). Speziell in den Ganztagschulen besteht durch den erweiterten Zeitrahmen und den Einschluss von zahlreichen extracurricularen Aktivitäten ein verstärktes Potenzial, einen Lebensraum zu entwickeln, in dem u.a. partizipative Praxis verwirklicht werden kann (vgl. Hartnuß/Maykus 2006). Jedoch liegen dadurch in Ganztagschulen nicht automatisch demokratischere Strukturen als in traditionellen Halbtagschulen vor (vgl. Betz u.a. 2011; Wagener 2013), sondern müssen auch hier durch die Akteure vor Ort initiiert und gestaltet werden. Grundsätzliche Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/-innen sind in den Ländern gesetzlich verankert. So regelt in NRW u.a. das Schulgesetz die Mitwirkung der Schüler/-innen in Schulkonferenzen und Schülervertretungen sowie Individualrechte von Schüler(inne)n auf Beteiligung am Schulgeschehen⁶² (§§ 65, 66, 70-74, 42 Abs. 2 SchulG NRW). Darüber hinaus stehen ihnen Informations- und Beratungsansprüche in grundsätzlichen und wichtigen Angelegenheiten der Schule sowie in Zusammenhang mit der Leistungsbewertung zu (§ 44 SchulG). Neben dem Schulgesetz wird auch im Rund-erlass zur Ganztagschule NRW der Anspruch formuliert, im Rahmen der Kooperationsvereinbarung zwischen Schulträger, Schule und außerschulischem Träger u.a. die Beteiligung der teilnehmenden Schüler/-innen zu regeln (vgl. MSW NRW 2010 – Stand 2016). Nicht zuletzt durch das in NRW praktizierte „Trägermodell“ für die offene Ganztagschule im Primarbereich (vgl. Börner u.a. 2015; Börner u.a. 2014) werden über die beteiligten Jugendhilfeträger auch Partizipationsregelungen aus dem SGB VIII für die Ganztagschule relevant.

Hier wird den Kindern und Jugendlichen ein allgemeiner Anspruch auf Beteiligung je nach Entwicklungsstand an allen Angelegenheiten der Jugendhilfe (§ 8 SGB VIII) sowie an der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII) zugestanden. Diesen Rechten werden jedoch im Schulgesetz einige Pflichten gegenübergestellt, wie beispielsweise die Pflicht zur Mitarbeit, Beteiligung am Unterricht und Anfertigen von Hausaufgaben, Einhaltung der Schulordnung, Befolgung der Anordnung des Lehrpersonals und der Schulleitung (§§ 34-35, 37, 43 SchulG NRW). So wird durch die Schulpflicht, dem Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden sowie durch Prozesse der Selektion und Fremdbestimmung deutlich, dass die institutionellen Bedingungen der Schule den Anforderungen von Partizipation in vielen Aspekten entgegenstehen (vgl. Bettmer 2008; Hartnuß/Maykus 2006). Dies stellt infrage, ob und in welchem Ausmaß eine effektive Partizipationskultur in der (Ganztags-)Schule entwickelt werden kann. Um die unterschiedlichen Ausprägungsformen von Partizipation zu verdeutlichen, existiert eine Reihe von Modellen⁶³, bei denen die unterschiedlichen Beteiligungsstufen von „Nicht-Partizipation“ bzw. vermeintlicher Partizipation sowie echter Partizipation unterschieden werden (vgl. Züchner/Peyerl 2015). Dabei sind Formen, in denen die Kinder und Jugendlichen lediglich von Erwachsenen informiert und konsultiert werden, deutlich solchen Formen unterzuordnen, in denen die Kinder und Jugendlichen (gleichberechtigten) Einfluss auf Entscheidungen nehmen bzw. ihre Ideen eigenverantwortlich umsetzen können (vgl. Becker 2014). Wird der tatsächliche Ausprägungsgrad von Partizipation in der Schule empirisch betrachtet, belegen bisherige Studien, dass eine eher gering ausgeprägte Partizipationskultur besteht (vgl. Andresen/Hurrelmann 2013; Arnoldt/Steiner 2011; Bertelsmann Stiftung 2005; Betz u.a. 2011; Börner u.a. 2014; Beher 2007; Schneider u.a. 2009; Wagener 2013). Das Bundesjugendkuratorium unterstreicht dies in seiner Stellungnahme und bilanziert, dass der Entwicklungsstand in der Schullandschaft eher durch Beteiligunginseln und gute Praxisbeispiele gekennzeichnet ist (vgl. BJK 2009). Auch die Untersuchungen der BiGa NRW aus dem Jahr 2014 zeigen ansatzweise, dass die Beteiligungsmöglichkeiten von Schüler(inne)n in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Ganztagschulen in

61| Für Partizipation finden sich zahlreiche Synonyme wie Beteiligung, Mitbestimmung, Teilhabe, Mitsprache und Engagement. Der Begriff ist nicht einheitlich zu definieren und entsprechend kann das, was jeweils damit gemeint, ist ebenso vielfältig und unbestimmt sein (vgl. Züchner/Peyerl 2015).

62| Wie z.B. Informierung über die Unterrichtsplanung, Beteiligung an der Gestaltung des Unterrichts und schulischen Veranstaltungen.

63| Siehe hierzu beispielsweise die Partizipationsmodelle von Roger Hart (1992, 1997) und Richard Schröder (1995).

TAB. 6.1 | PARTIZIPATIONSWÜNSCHE DER SCHÜLER/-INNEN NACH SCHULSTUFE (Schülerangaben; Angaben absolut und in %)

Primarstufe			Sekundarstufe I		
In welchen Bereichen in deiner Schule würdest du gerne mehr mitentscheiden?	%	abs.	Bei welchen Themen oder Aktivitäten möchtest du dich an deiner Schule mehr einbringen?	%	abs.
Unterrichtsgestaltung	17,1	59	AGs, Projektstage, Ausflüge	36,2	181
Hausaufgaben und Lernzeiten	9,8	34	Unterrichtsgestaltung	15,2	76
Zeitliche Tagesstruktur	9,0	31	Schulhofgestaltung und Ausstattung	14,8	74
Leistungsbewertung/Noten	7,2	25	Schul-/Klassenregeln	11,8	59
AG, Projektstage, Ausflüge	6,9	24	Zeitliche Tagesstruktur	4,8	24
Schul-/Klassenregeln	5,8	20	Sonstiges	2,2	11
Allgemeiner Partizipationsbedarf	5,5	19	Hausaufgaben und Lernzeiten	2,0	10
Schulhofgestaltung und Ausstattung	4,9	17	Soziales Miteinander	2,0	10
Sonstiges	4,0	14	Allgemeiner Partizipationsbedarf	2,0	10
Mittagessen/Mittagspause	3,5	12	Leistungsbewertung/Noten	k.A.	k.A.
Soziales Miteinander	k.A.	k.A.	Mittagessen/Mittagspause	k.A.	k.A.
Kein Partizipationsbedarf	16,2	56	Kein Partizipationsbedarf	6,4	32
Keine Partizipationsvorstellung	10,1	35	Keine Partizipationsvorstellung	2,6	13

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Schülerbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 346
Sek. I: n = 500

Nordrhein-Westfalen noch nicht als zufriedenstellend gewertet werden können (vgl. Börner u.a. 2014). Für eine aktuelle Bestandsaufnahme zu den Beteiligungsmöglichkeiten von Schüler(inne)n an Ganztagschulen, möchte die BiGa NRW nun untersuchen, welche zentralen und aktuellen Partizipationswünsche mit Blick auf die Ganztagschule NRW von den Schüler(inne)n geäußert werden (Kap. 6.1). Zudem wird der Fokus auf die Beteiligungsmöglichkeiten in 2 Bereichen der Ganztagschule gerichtet: Zum einen auf unterrichtsbezogene Bereiche, wie die Mitbestimmung bei Lerninhalten, Vermittlungsformen, der organisatorischen Gestaltung des Unterrichtsgeschehens und des Klassenverbandes (Kap. 6.2), sowie zum anderen auf außerunterrichtliche Aktivitäten, wie beispielsweise die Partizipation im Rahmen von Angeboten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen im Ganztage (Kap. 6.3). Insgesamt stehen dabei die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen zu den Partizipationsmöglichkeiten an ihrer Schule im Vordergrund. Ergänzend wird jedoch auch die Perspektive der Lehr- und Fachkräfte hinzugezogen.⁶⁴

6.1 Zwischen konkreten und fehlenden Vorstellungen – Partizipationswünsche der Kinder und Jugendlichen

Werden die Schüler/-innen offen dazu gefragt, worüber sie in ihrer Schule gerne mitentscheiden würden, werden zwischen den Schulstufen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Interessenverschiebungen offensichtlich (vgl. Tab. 6.1). So beziehen sich im Primarbereich mit rund 17% die meisten Partizipationswünsche der Schüler/-innen darauf, in die Unterrichtsgestaltung stärker involviert zu sein. Die Antworten schließen mehr inhaltliche Mitbestimmung im Unterricht (z.B. „in Mathe“, „Welches Fach wir gerade haben“), aber

auch ein Mitspracherecht bei dem Angebot bestimmter Unterrichtsfächer mit ein (z.B. „mehr Sport“). Darüber hinaus spielen bei den Nennungen der Schüler/-innen auch Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den Hausaufgaben und Lernzeiten (10%) (z.B. „Ob wir jetzt einfache oder schwierige Aufgaben machen“) sowie bei der zeitlichen Tagesstruktur im Schultage eine große Rolle (9%) (z.B. „Wie viele Stunden wir haben“, „Längere Pausen“).

In der Sekundarstufe I⁶⁵ sind für die Schüler/-innen unterrichtsbezogene Aspekte ebenfalls wichtig, belegen jedoch nur den 2. Platz der „Partizipationswunschlise“. Rund 15% der offenen Nennungen entfallen in dem Kontext auf die Unterrichtsgestaltung (z.B. „In Sport mitentscheiden, welche Themen wir machen“, „Termine für Klassenarbeiten“).

Den ersten Platz belegt in der Sekundarstufe I mit 36% der Nennungen der Wunsch nach mehr Mitwirkung im außerunterrichtlichen Bereich. Genannt wurden hier mehr Einflussmöglichkeiten auf die Palette der Angebote und Arbeitsgemeinschaften (z.B. „Computer und Technik“, „Fußball-AG“, „Tanzen“), auf die Auswahl von Themen für Projektstage und Schulaktivitäten (z.B. „mehr Sportwettbewerbe“) sowie auf die Ziele für Klassenausflüge (z.B. „Phantasialand“). In der Primarstufe ist dieser Bedarf zwar ebenfalls vorhanden, nimmt aber mit rund 7% eher einen geringeren Stellenwert unter allen Nennungen ein. Ob sich hinter diesem Ergebnis eine stärkere partizipative Praxis im außerunterrichtlichen Bereich der Primarstufe verbirgt, lässt sich damit jedoch nicht beantworten.

In der Sekundarstufe I bringen zudem viele Kinder und Jugendliche zum Ausdruck, dass sie sich mehr Mitspracherecht bei der Schulausstattung und der Schul(hof)gestaltung

ABB. 6.1 | HÄUFIGKEIT AUSGEWÄHLTER UNTERRICHTSMETHODEN IM PRIMARBEREICH (Schülerangaben; Mittelwerte)¹



¹ Skala: 1 = nie bis 4 = sehr häufig

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Schülerbefragung Primarstufe

n = 422-433

(15%) wünschen (z.B. „Mehr Sportgeräte“, „Schönere Räume“) und darüber hinaus gerne bei der Erstellung von Schul- und Klassenregeln (12%) mitwirken möchten (z.B. „Dass man sitzen darf, wo man will“). Beide genannten Bereiche spielen in der Primarstufe mit 5% bzw. 6% der Antworten eher eine untergeordnete Rolle.

Ein weiteres nennenswertes Phänomen ist im Primarbereich, dass die Kinder mit etwa 16% ihrer Aussagen, wie beispielsweise: „Es gibt nichts“ oder „Ich möchte gar nichts entscheiden“, zum Ausdruck bringen, dass sie keinen Wunsch nach mehr oder grundsätzlicher Beteiligung verspüren. In der Sekundarstufe I lassen sich – jedoch in deutlich abgeschwächter Form – vergleichbare Aussagen finden. Auch wenn nicht vorhandene oder nicht geäußerte Beteiligungswünsche die Vermutung nahelegen, dass die Schüler/-innen bereits ausgeprägt beteiligt werden, darf auch der Erklärungsansatz nicht außer Acht gelassen werden, dass die Kinder und Jugendlichen vielleicht nicht wissen, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß ihre Mitwirkung theoretisch möglich wäre. In diesem Kontext bekommen insbesondere die Aussagen im Primarbereich eine hohe Bedeutung, in denen die Kinder angeben, dass sie tatsächlich „keine Ahnung“ (10%) haben, in welchen Bereichen sie mitentscheiden möchten bzw. dürfen. In diesem Fall wäre an die Schulen zu appellieren, die Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder transparenter zu gestalten. Zudem zeigen auch Ergebnisse des LBS-Kinderbarometers, dass es den Kindern und Jugendlichen nur mittelmäßig wichtig ist, bei Entscheidungen in ihrer Schule mitbestimmen zu können. Erst mit zunehmendem Alter erhält die Mitbestimmung in ausgewählten Bereich der Schule ein größeres Gewicht (vgl. LBS 2014).

6.2 Beteiligung an Unterricht und unterrichtsnahen Angeboten: Geringe inhaltliche Mitgestaltungsmöglichkeiten

Aus Sicht der Schüler/-innen

Werden die standardisierten Fragen zum Thema Partizipation im Unterricht herangezogen, wird deutlich, warum die Schüler/-innen hier mehr Beteiligungsbedarfe äußern. Im Primarbereich wird aus den Antworten der Schüler/-innen ersichtlich, dass der Unterricht häufig noch konventionell bzw. frontal abläuft (vgl. Abb. 6.1). Es liegen demnach insbesondere Vermittlungsformen vor, in denen der/die Lehrer/-in redet und Fragen stellt und die Kinder zuhören, antworten und einzeln ihre Aufgaben bearbeiten (MW = 3,1 bis 3,4; Skala: 1 = nie bis 4 = sehr häufig). Dagegen sind didaktische Methoden weniger verbreitet, in denen die Kinder einbezogen und beteiligt werden. So findet Partner- bzw. Gruppenarbeit aus Sicht der Drittklässler/-innen tendenziell eher selten statt (MW = 2,4) und wenn, liegt auch die Wahl der Aufgabenpartner/-innen eher selten in der Hand der Kinder (MW = 2,3). Noch geringer sind ihre Mitspracherechte bei der Auswahl der Aufgaben, die bearbeitet werden müssen (MW = 1,9), und so gut wie nie dürfen sie mitbestimmen,

TAB. 6.2 | MITBESTIMMUNGSMÖGLICHKEITEN IM UNTERRICHT UND KLASSENVERBAND IN DER SEKUNDARSTUFE I (Schülerangaben; Mittelwerte)

	MW	n
Im Unterricht ...¹		
... kann ich nachfragen, wenn ich etwas nicht verstehe.	3,7	804
... lerne ich interessante Dinge.	2,9	788
... kann ich Verbesserungsvorschläge machen.	2,8	741
... kann ich über Themen oder Aktivitäten mitentscheiden.	2,5	743
... kann ich vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.	2,5	746
... kann ich mir Lernmaterialien aussuchen.	2,1	745
... kann ich mir Aufgaben aussuchen.	1,8	778
Ich kann mitbestimmen ...²		
... bei der Gestaltung des Klassenraums.	2,7	727
... bei der Auswahl von Zielen von Klassenausflügen.	2,5	724
... beim Erstellen von Regeln in der Klasse/im Unterricht.	2,4	715
... bei der Bestimmung der Sitzordnung in der Klasse.	2,2	734
... bei der Bestimmung der Sitzordnung in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung.	2,2	632
... beim Erstellen von Regeln in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung.	1,9	600
... bei der Festlegung von Terminen von Klassenarbeiten.	1,7	733

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

² Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = sehr häufig

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Schülerbefragung Sekundarstufe I

64| Nähere Informationen zum Untersuchungsdesign finden sich in Kap. 1.

65| Dabei muss beachtet werden, dass die offene Frage nach den Partizipationswünschen in der BiGa NRW zwischen den Schulstufen unterschiedlich gestellt wurde. Während in der Primarstufe gefragt wurde, „in welchen Bereichen die Schüler/-innen in der Schule gerne mitentscheiden würden“, wurde in der Sekundarstufe I der Fokus stärker auf Themen und Aktivitäten gelenkt, in die sich die Schüler/-innen einbringen möchten. Dies ist bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen.

welche Note sie bekommen (MW = 1,1). In diesem Ergebnis spiegelt sich ein deutliches Beteiligungsdefizit im Unterrichtsgeschehen der Primarstufe wider. Insgesamt wirkt sich jedoch der geringe Grad der Beteiligung der Kinder im Unterricht nicht (statistisch nachweisbar) auf die allgemeine Schulzufriedenheit aus.

In der Sekundarstufe I zeigt sich ebenfalls, dass insbesondere die inhaltlichen Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht für die Schüler/-innen begrenzt sind (vgl. Tab. 6.2). So können die Schüler/-innen der Aussage „eher nicht“ zustimmen, dass sie sich Lernmaterialien oder Aufgaben aussuchen dürfen (MW = 1,8 bis 2,1; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau). Unentschieden sind sie bei der Frage, ob sie bei Themen oder Aktivitäten im Unterricht mitentscheiden dürfen und ob sie Dinge einbringen können, die sie außerhalb der Schule erleben. Die Mittelwerte liegen mit jeweils 2,5 genau auf der Grenze zwischen „stimmt eher“ und „stimmt eher nicht“. Verbesserungsvorschläge sind dagegen aus Sicht der Schüler/-innen häufiger (MW = 2,8) und inhaltliche Nachfragen (MW = 3,7) fast immer im Unterricht in der Sekundarstufe I möglich.

Unabhängig von den Inhalten und Arbeitsmethoden im Unterricht zieht sich das Partizipationsdefizit auch durch den organisatorischen Bereich rund um den Unterricht und den Klassenverband in der Sekundarstufe I. Lediglich 2 Aspekte fallen auf einer Skala von 1 = (fast) nie bis 4 = sehr häufig in einen noch knapp als positiv zu bewertenden Bereich. Dies betrifft zum einen die Gestaltung des Klassenraums (MW = 2,7) und zum anderen die Auswahl von Zielen bei Klassenausflügen (MW = 2,5), bei der die Schüler/-innen mitbestimmen dürfen. Bei der Sitzordnung und den Klassenregeln im Unterricht sowie bei den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung nehmen die Schüler/-innen eher selten Einflussmöglichkeiten wahr. Die geringsten Mitspracherechte verzeichnen sie bei der Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten (MW = 1,7). Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Partizipation aus Sicht der befragten Schüler/-innen nicht nur im Unterricht, sondern grundsätzlich auf einem niedrigen Niveau stattfindet.

Die Schüler/-innen wurden darüber hinaus gebeten, Angaben zu den Beziehungen zu den Lehrkräften im Unterricht zu machen. Hier haben die Schüler/-innen den Eindruck, dass die Lehrkräfte zwar daran interessiert sind, dass die Kinder und Jugendlichen sich wohlfühlen (Primarstufe: Ja = 97,1%, Sekundarstufe I: MW = 3,0; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau), allerdings seltener danach fragen, was die Schüler/-innen eigentlich gerne tun (Primarstufe: Ja = 30,2%, Sekundarstufe I: MW = 1,8; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau). Dabei bildet das Wissen um persönliche Neigungen und Vorlieben der Schüler/-innen die zentrale Grundlage für Partizipation, nicht nur für den Unterricht. Im Gegensatz zur Primarstufe lässt sich in der Sekundarstufe I zwischen dem Beteiligungsgrad der Schüler/-innen im Unterricht und der Schulzufriedenheit ein statistisch signifikanter Effekt verzeichnen. Werden Schüler/-innen insgesamt mehr im Unterrichtsgeschehen eingebunden (u.a. bei

TAB. 6.3 | PARTIZIPATIONSMÖGLICHKEITEN DER SCHÜLER/-INNEN IM UNTERRICHT AUS SICHT DER LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹

	Primarstufe	Sekundarstufe I	p
Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung	3,1	2,8	***
Art der Aufgabenbearbeitung (Einzel- oder Gruppenarbeit)	2,8	2,5	***
Sitzordnung	2,7	2,6	**
Klassenraumgestaltung	2,7	2,8	n.s.
Ort, an dem Aufgaben bearbeitet werden	2,5	2,0	***
Ziele von Klassenausflügen	2,4	2,9	***
Themen des Unterrichts	2,1	1,9	***
Notengebung	1,8	1,9	n.s.

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. = nicht signifikant
 1 Skala: 1 = sehr gering bis 4 = sehr hoch
 Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I PS: n = 480 Sek. I: n = 510

Lernmaterialien, Themen und Aktivitäten), geben diese an, lieber zur Schule zu gehen als das vergleichsweise weniger stark eingebundene Schüler/-innen tun. Dies verdeutlicht, welche Rolle Partizipation im Unterricht für die Gesamtzufriedenheit mit der Schule einnimmt.

Aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Werden in diesem Zusammenhang die Angaben aus der Lehr- und Fachkräftebefragung herangezogen, wird der Partizipationsgrad der Schüler/-innen im Unterrichtsgeschehen ähnlich eingestuft (vgl. Tab. 6.3). Auch aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte ist die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen, insbesondere bei den organisatorischen Bereichen des Unterrichts (z.B. Sitzordnung, Klassenraumgestaltung, Klassenausflugziele), noch eher gegeben als bei der Beteiligung an Themen des Unterrichts oder der Leistungsbewertung. In der Sekundarstufe I wird der Partizipationsgrad seitens der Lehr- und Fachkräfte in fast allen aufgeführten Bereichen signifikant geringer eingeschätzt als in der Primarstufe. Wird der Blick speziell auf die Lernzeiten und die Hausaufgabenbetreuung gerichtet (vgl. Abb. 6.2), lässt sich erkennen, dass die Schüler/-innen aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte in recht unterschiedlichem Ausmaß über Entscheidungsfreiheiten bzw. Mitspracherechte verfügen (MW = 2,0 bis 3,7; Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu). Hohe Selbstbestimmungsmöglichkeiten haben die Schüler/-innen nach Angaben der Lehr- und Fachkräfte bei der Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben (MW = 3,4 bis 3,5). Auch stimmen die Lehr- und Fachkräfte der Aussage „eher zu“, dass sie die Schüler/-innen danach fragen, was sie brauchen, um gut lernen zu können (MW = 2,8 bis 3,0). Dagegen scheint die Möglichkeit für die Kinder und Jugendlichen, sich zur Aufgabenbearbeitung an einen ungestörten Ort zurückzuziehen aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte eher selten gegeben zu sein (MW = 2,0 bis 2,3).

Im Vergleich zwischen den Schulstufen findet im Rahmen der „Hausaufgabenbetreuung“ aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte in der Sekundarstufe I in 4 von 5 Bereichen eine stärkere Schülerbeteiligung als in der Primarstufe statt.⁶⁶ Dabei werden insbesondere die selbstständige Zeiteinteilung seitens der Schüler/-innen sowie die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung signifikant positiver bewertet. Diese beiden Bereiche schneiden unter anderem auch im Rahmen von „Lernzeiten“ in der Sekundarstufe I besser ab als in der Primarstufe. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Lehr- und Fachkräfte den „älteren“ Schüler(inne)n in der weiterführenden Schule mehr Kompetenzen mit Blick auf die Selbstorganisation zutrauen, als es bei Schüler(inne)n der Primarstufe der Fall ist. Werden die Angaben der Lehr- und Fachkräfte insbesondere im Primarbereich⁶⁷ nach Berufsgruppen (Lehr- oder Fachkraft) getrennt voneinander betrachtet, so zeigen sich in der Hinsicht signifikante Unterschiede, dass Lehrkräfte die Schüler/-innen in der Hausaufgabenbetreuung öfter entscheiden lassen in welcher Reihenfolge sie ihre Aufgaben bearbeiten möchten (MW = 3,6; Skala: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu) als dies Fachkräfte tun (MW = 3,3). Darüber hinaus lassen die Lehrkräfte die Schüler/-innen in den Lernzeiten ihre Arbeitszeiten signifikant öfter selbstständig einteilen (MW = 2,9/Fachkräfte MW = 2,5). Grundsätzlich vermitteln die Angaben der Lehr- und Fachkräfte den Eindruck, dass sowohl im Rahmen der Hausaufgaben als auch der Lernzeiten geringfügig mehr Partizipationsmöglichkeiten als im Unterricht bestehen.

Bilanzierend lässt sich mit Blick auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/-innen im Unterricht festhalten, dass insbesondere die Schülerbeteiligung am curricularen und methodischen Vorgehen sowie bei der Leistungsbewertung sehr begrenzt ist. Dabei lassen sich 2 Erklärungsmuster vermuten: Einerseits können die eingangs genannten schulischen Reglementierungsprozesse entgegenstehen

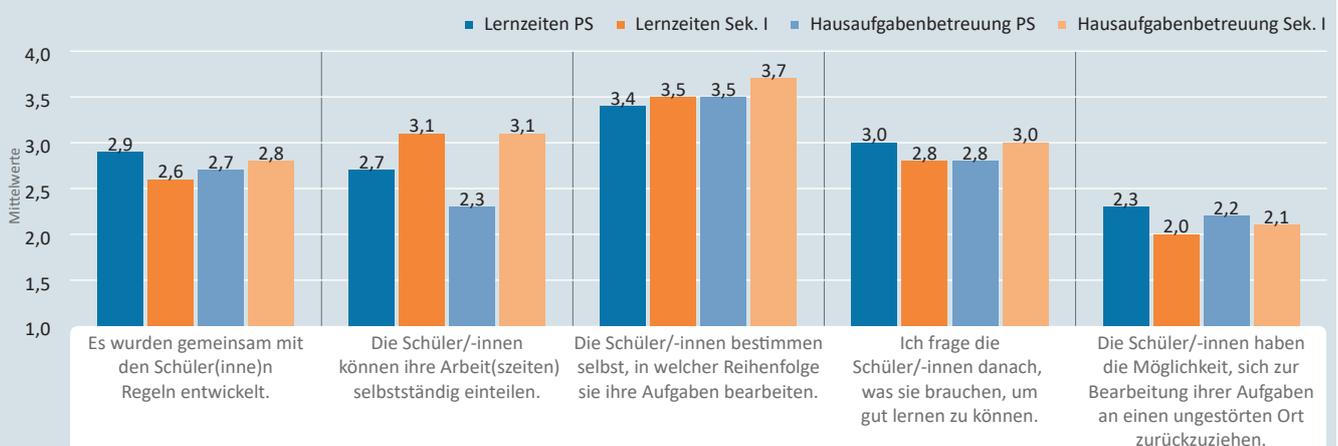
und andererseits fehlt es den Lehrkräften vielleicht auch an Wissen über Mitsprachemöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen im Unterricht. Mit Blick auf organisatorische Gestaltungsfragen im Unterricht und Klassenverband fällt zwar der Einbezug der Kinder- und Jugendlichen etwas stärker aus, allerdings gäbe es auch hier, insbesondere aus Sicht der Schüler/-innen, noch deutlich mehr Gestaltungsspielraum. Die Lehr- und Fachkräfte bestätigen weitestgehend den Eindruck der Schüler/-innen, sehen jedoch bei den Lernzeiten und der Hausaufgabenbetreuung durchaus Partizipationsmöglichkeiten gegeben. Insgesamt bestätigen die Befunde der BiGa NRW Ergebnisse aus vorangegangenen Studien, bei denen ebenfalls geringe Beteiligungen bei zentralen Unterrichtsfragen (Diskussion um Noten, Klassenarbeitstermine) und stärkere Mitsprachrechte bei organisatorischen Bereichen (Sitzordnung, Gestaltung des Klassenzimmers, Zielen von Klassenausflügen) der Schule gesehen werden (vgl. Andresen/Hurrelmann 2013; Bettmer 2008; Derecik u.a. 2013; Maschke u.a. 2013).

6.3 Partizipation im außerunterrichtlichen Bereich: Auswahlmöglichkeiten stärker als tatsächliche Beteiligung

Aus Sicht der Schüler/-innen

Werden die außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften (AGs), Angebote und Kurse des Ganztags ins Blickfeld gerückt, so zeigen sich ebenfalls schulstufenspezifische Differenzen bei den Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen (vgl. Tab. 6.4). Im Primarbereich besteht für die meisten Kinder eine Entscheidungsfreiheit bei der Wahl der AGs, die sie besuchen möchten (90%). Die Mehrheit der Kinder (68%) kann dabei auch innerhalb der AGs aussuchen, mit wem sie spielen oder etwas machen möchten. Darüber hinaus sinken die Mitwirkungsmöglichkeiten jedoch deutlich ab. So

ABB. 6.2 | MITBESTIMMUNGSMÖGLICHKEITEN DER SCHÜLER/-INNEN BEI DEN LERNZEITEN/DER HAUSAUFGABENBETREUUNG AUS SICHT DER LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



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

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Lernzeiten: PS: n = 150; Sek. I: n = 280
Hausaufgabenbetreuung: PS: n = 300; Sek. I: n = 42

66] Da es sich hier um eine kleine Stichprobe handelt, müssen die Ergebnisse jedoch mit Vorsicht interpretiert werden.

67] Für die Sekundarstufe I liegen zu wenig Fallzahlen für die Fachkräfte vor, daher wird an dieser Stelle kein Vergleich zwischen Lehr- und Fachkräften angestellt.

TAB. 6.4 | PARTIZIPATIONSMÖGLICHKEITEN IM RAHMEN DER AUSSER-UNTERRICHTLICHEN ANGEBOTE IM PRIMARBEREICH UND IN DER SEKUNDARSTUFE I (Schülerangaben; in %; Mittelwerte)

Primarstufe	% ¹	n
Dürft ihr euch aussuchen, in welche AGs ihr gehen wollt?	90,0	210
Darfst du dir in den AGs aussuchen, mit wem du spielst oder mit wem du etwas machst?	68,4	155
Darfst du dir in den AGs aussuchen, wo du spielst oder wo du etwas machst?	37,7	151
Werdet ihr gefragt, was ihr in den AGs machen wollt?	36,3	157
Wenn euch Kindern eine AG nicht gefällt, dürft ihr dann in eine andere wechseln?	34,8	141
Werdet ihr Kinder gefragt, welche AGs es im Ganztage geben soll?	23,7	177

Sekundarstufe I	MW ²	n
Es gibt zu wenige AGs/Kurse, die mich interessieren. ³	2,9	671
Bislang konnte ich an jeder AG/jedem Kurs teilnehmen, die/den ich besuchen wollte.	2,9	686
In den AGs/Kursen kann ich über Themen oder Aktivitäten mitentscheiden.	2,8	644
In den AGs/Kursen kann ich vieles einbringen, was ich außerhalb der Schule mache.	2,8	642
In den AGs/Kursen sprechen wir darüber, was gut und was weniger gut in den AGs/Kursen läuft.	2,3	617
Ich kann AGs/Kurse erst ausprobieren und mich dann entscheiden, ob ich dabei bleiben will.	2,3	649
Ich kann Vorschläge für neue AGs/Kurse machen.	2,0	607

1 Ja

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

3 Das Item stellt mit einem relativ hohen Wert im Vergleich zu den anderen Items ein negatives Ergebnis dar.

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Schülerbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

werden im Rahmen der AGs nur jeweils rund ein Drittel der Kinder daran beteiligt, wo (38%) bzw. was (36%) sie gerne tun möchten. Auch ein Wechsel in eine andere AG ist nur aus Sicht von einem Drittel der Kinder möglich. Einflussmöglichkeiten auf die Palette der AGs sehen sogar nur noch knapp ein Viertel der Schüler/-innen als gegeben an. Im Primarbereich setzt sich somit das Prinzip der fehlenden inhaltlichen Beteiligung aus dem Unterricht fort, indem sowohl innerhalb der AGs als auch bei der Palette der angebotenen AGs wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Themen und Aktivitäten bestehen. Immerhin bleibt die Auswahl aus den bestehenden Angeboten den Kindern weitestgehend selbst überlassen, wodurch zumindest eine grundlegende Entscheidungsfreiheit gegeben ist. Insgesamt gefallen die AGs den Kindern im Primarbereich jedoch trotz eingeschränkter Partizipationsmöglichkeiten sehr gut (MW = 2,6; Skala: 1 = ☹, 2 = 😐, 3 = ☺). Allerdings bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Grad der erlebten Partizipation und der Zufriedenheit mit den AGs. Dürfen die Kinder aussuchen, welche AGs sie besuchen wollen, und haben sie die Wahl, sich bei laufenden Angeboten umzuentscheiden, fällt die Zufriedenheit signifikant höher aus.

TAB. 6.5 | MITBESTIMMUNGSMÖGLICHKEITEN IN AUSGEWÄHLTEN AUSSERUNTERRICHTLICHEN BEREICHEN IN DER SEKUNDARSTUFE I (Schülerangaben; Mittelwerte)¹

Ich kann mitbestimmen ...	MW	n
... bei der Auswahl von Themen oder Aktivitäten der AGs/Kurse.	2,3	595
... bei der Auswahl von Themen von Projekttagen.	2,1	677
... beim Erstellen von Regeln in den AGs/Kursen.	2,0	586
... bei der Auswahl von Themen des Engagements der Schule (z.B. Schulwettbewerbe, soziales Engagement).	1,9	661
... bei der Gestaltung des Schulhofs.	1,9	703

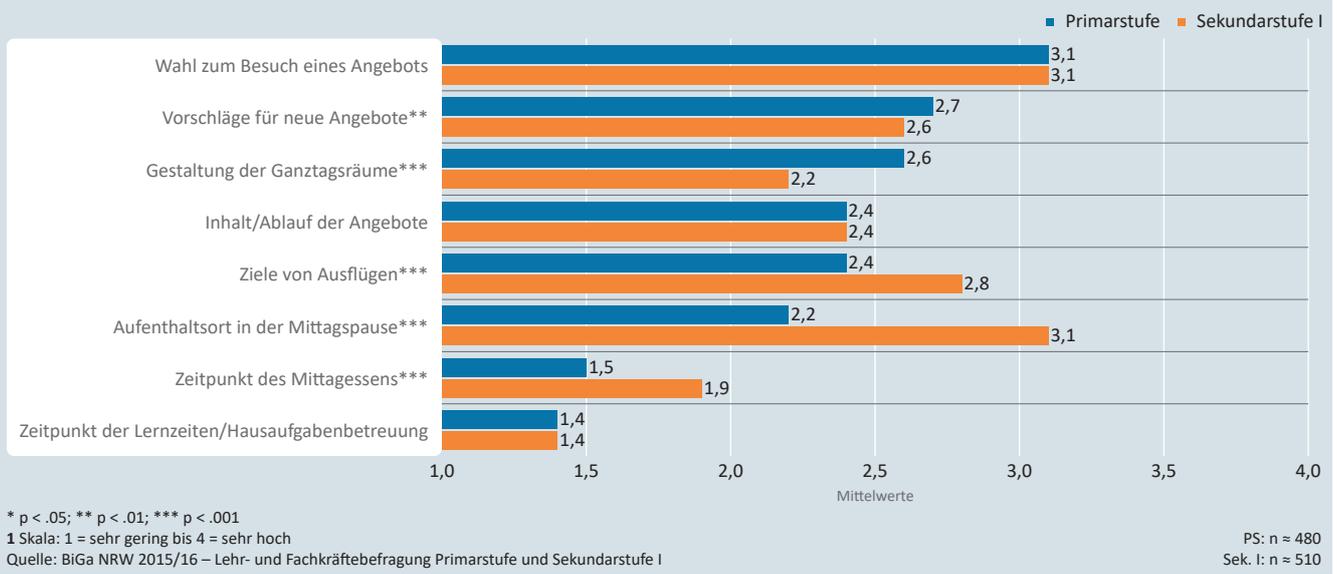
1 Skala: 1 = (Fast) nie bis 4 = sehr häufig

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Schülerbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Zudem spielen die Betreuer/-innen, die in der Regel auch für die außerunterrichtlichen Angebote zuständig sind, bei der Beteiligungskultur der Kinder eine Rolle. Nahezu alle Kinder im Primarbereich haben den Eindruck, dass es den Betreuer(inne)n im Ganztage allgemein wichtig ist, dass die Kinder sich wohlfühlen (96%). Dagegen haben nur 40% der Kinder angegeben, dass sie von den Betreuer(inne)n schon mal gefragt wurde, was sie gerne tun.

In der Sekundarstufe I wurden die Schüler/-innen darum gebeten auf einer Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau eine Einschätzung abzugeben, inwiefern Mitbestimmungsmöglichkeiten in den AGs vorhanden sind. Dabei zeigt sich, dass die Schüler/-innen der Aussage eher zustimmen, dass es zu wenige AGs und Kurse gibt, die sie interessieren (MW = 2,9) und sie im Umkehrschluss auch nicht das Gefühl haben, Vorschläge für neue AGs und Kurse machen zu dürfen (MW = 2,0). Bei den Angeboten, die vorhanden sind, konnte jedoch zumindest die Mehrheit der Schüler/-innen solche auswählen, die sie auch gerne besuchen möchten (MW = 2,9). Demzufolge sind die Interessen der Schüler/-innen zwar nicht ausführlich im Angebotspektrum abgebildet, aber zumindest eine begrenzte Auswahlfreiheit ist vorhanden. Im Gegensatz zur Primarstufe haben die Schüler/-innen in der Sekundarstufe I jedoch stärker den Eindruck, dass sie innerhalb der AGs und Kurse über Themen und Aktivitäten mitentscheiden können (MW = 2,8) und Vieles einbringen können, was sie außerhalb der Schule machen (MW = 2,8). Die Schüler/-innen stimmen der Aussage eher nicht zu, dass darüber gesprochen wird, was den Schüler(inne)n in den AGs oder Kursen gut oder schlecht gefällt, und auch eine Art „Probeteilnahme“ von AGs und Kursen ist kaum möglich (jeweils MW = 2,3). Ähnlich wie in der Primarstufe geben die Schüler/-innen dennoch ein positives Urteil zu den Angeboten ab, und besuchen die AGs und Kurse „eher gern“ (MW = 2,9; Skala: 1 = gar nicht gern bis 4 = sehr gern). Auch hier beeinflusst der Partizipationsgrad die Zufriedenheit mit den Angeboten. Dürfen die Schüler/-innen ihre gewünschten AGs besuchen, über Themen oder Aktivitäten mitentscheiden, persönliche Themen einbringen und ihre Meinung über die Qualität der Angebote äußern, dann fällt die Zufriedenheit signifikant positiver aus.

ABB. 6.3 | PARTIZIPATIONSMÖGLICHKEITEN DER SCHÜLER/-INNEN IM AUßERUNTERRICHTLICHEN BEREICH AUS SICHT DER LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



Im Vergleich zur Primarstufe hängt in der Sekundarstufe I die Zufriedenheit mit den Angeboten auch mit dem Interesse der Lehr- und Fachkräfte zusammen, die die AGs und Kurse leiten. So stimmen die Schüler/-innen sowohl der Aussage „eher zu“, dass es den Lehr- und Fachkräften in den Angeboten wichtig ist, dass die Schüler/-innen sich wohlfühlen (MW = 3,1; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau) sowie dass sie danach fragen, was die Schüler/-innen gerne tun (MW = 2,5), wenngleich dieser Zustimmungswert vergleichsweise gering ausfällt. Fragen die Personen die Schüler/-innen danach, was sie gerne tun, werden die Angebote von den Schüler(inne)n besser bewertet als wenn dies nicht der Fall ist. Dieser Zusammenhang ist im Gegensatz zur Primarstufe in der Sekundarstufe I statistisch signifikant.

Bei der Frage, wie häufig die Schüler/-innen in der Sekundarstufe I bei bestimmten Dingen im außerunterrichtlichen Bereich mitbestimmen dürfen, stellt sich wiederum ein ernüchterndes Bild dar (vgl. Tab. 6.5). Mit Blick auf die AGs und Kurse geben die Schüler/-innen hier an, dass die Mitbestimmung bei der Auswahl von Themen oder Aktivitäten bezogen auf die Häufigkeit eher selten stattfindet (MW = 2,3; Skala: 1 = (fast) nie bis 4 = sehr häufig). Damit relativiert sich der aus den o.a. Ergebnissen entstandene Eindruck, dass in der Sekundarstufe I mehr inhaltliche Partizipation bestünde als in der Primarstufe. Auch das Erstellen von Regeln erfolgt in den AGs und Kursen eher selten (MW = 2,0) unter Einbezug der Schüler/-innen.

Jenseits der Angebote sind die Mitgestaltungsmöglichkeiten in allen weiteren aufgeführten außerunterrichtlichen Bereichen – wie die Auswahl von Themen bei Projekttagen, die Schulhofgestaltung oder die Auswahl von besonderen Themen des Engagements der Schule (Teilnahme an Wettbewerben u.a.) – von der Häufigkeit eher gering ausgeprägt (MW zwischen 1,9 und 2,1). Auch beim Mittagessen sind die Mitsprache- und Auswahlmöglichkeiten begrenzt. Im Primarbereich können eher wenige Kinder und Jugendliche

Vorschläge machen, was es zu essen gibt (16%) oder zwischen verschiedenen Gerichten auswählen (37%). In der Sekundarstufe I stimmen die Schüler/-innen der Aussage eher nicht zu, dass sie Vorschläge zum Essensplan unterbreiten dürfen (MW = 1,5; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau). Allerdings ist eine Auswahl zwischen verschiedenen Gerichten hier eher möglich (MW = 3,3). Hohe Entscheidungsfreiheiten stehen den Schüler(inne)n im Rahmen der Sekundarstufe I außerdem in der Gestaltung ihrer freien Zeit zu. So bestätigen die Schüler/-innen die Aussagen, dass sie selbst entscheiden können, wie sie die freie Zeit verbringen möchten (MW = 3,5; Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau) und wo sie sich aufhalten wollen (MW = 3,1).

Aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Die Angaben der Lehr- und Fachkräfte zu den Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/-innen bei verschiedenen Aspekten des außerunterrichtlichen Bereichs bestätigen insgesamt den Eindruck der Kinder und Jugendlichen (vgl. Abb. 6.3). Dabei fällt die Beurteilung der Partizipationsmöglichkeiten ebenfalls in nur wenigen Bereichen positiv aus. Zu nennen wären hier in erster Linie die Auswahl zum Besuch eines Angebots (jeweils MW = 3,1; Skala: 1 = sehr gering bis 4 = sehr hoch). In Abgrenzung zu den Schülermeinungen wird aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte aber auch die Möglichkeit gesehen, dass die Schüler/-innen Vorschläge für neue Angebote unterbreiten dürfen (MW = 2,6 bzw. 2,7). Darüber hinaus werden jedoch ebenfalls wenig Einflussmöglichkeiten der Schüler/-innen auf die Inhalte und Abläufe der Angebote gesehen (jeweils MW = 2,4). Über die Angebote hinaus wurde der Partizipationsgrad in weiteren organisatorischen Bereichen des Ganztags als eher gering bewertet. Lediglich in der Sekundarstufe I wären hier noch Mitspracherechte beim Aufenthaltsort der Schüler/-innen in der Mittagspause (MW = 3,1) sowie bei der Auswahl von Ausflugszielen (MW = 2,8) zu nennen. Dabei fallen diese Bereiche zusammen mit der Beteiligung beim „Zeitpunkt des

Mittagessens“ in der Sekundarstufe I signifikant positiver aus als in der Primarstufe. In der Primarstufe ist dagegen der Partizipationsgrad aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte bei der Gestaltung der Ganztagsräume und bei den Vorschlägen für die Angebote statistisch betrachtet bedeutsam höher.

Werden die Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht des Personals im Primarbereich⁶⁸ getrennt nach Lehr- und Fachkräften betrachtet, so zeigt sich, dass die Fachkräfte in allen Bereichen mehr Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler/-innen angeben als dies vergleichsweise Lehrkräfte tun. Hohe signifikante Unterschiede lassen sich dabei insbesondere bei den Angeboten (Vorschläge für neue Angebote, Wahl zum Besuch eines Angebots, Inhalt/Ablauf der Angebote) sowie bei der Gestaltung der Ganztagsräume erkennen. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass diese Bereiche häufiger von den Fachkräften durchgeführt werden als von den Lehrkräften (vgl. Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010). Zudem sind die Fachkräfte häufig bei einem Jugendhilfeträger beschäftigt, die nach den Grundsätzen des SGB VIII arbeiten, der prinzipiell eine Beteiligung der Kinder und Jugendlichen vorsieht (u.a. § 8 SGB VIII).

Eine weitere bedeutsame Möglichkeit der Partizipation in der Schule ergibt sich für die Schüler/-innen durch das Angebot von einschlägigen Gremien, die explizit für die Mitbestimmung und Mitsprache der Kinder und Jugendlichen gedacht sind. Neben den für die in der Sekundarstufe I obligatorischen Mitwirkungsmöglichkeiten über die Schülervertretung (z.B. im Rahmen der Schulkonferenz) ist es den Schulen freigestellt, weitere Gremien zur Schülerbeteiligung zu bilden. Die Lehr- und Fachkräfte wurden in dem Zusammenhang gefragt, ob solche Gremien an ihrer Schule bestehen und ob sie selbst an der Durchführung beteiligt sind (vgl. Abb. 6.4). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass mehr als drei Viertel der befragten Lehr- und Fachkräfte angeben, dass ein Klassenrat⁶⁹ an ihrer Schule gebildet wurde, in der Primarstufe signifikant häufiger als in der Sekundarstufe I. Umgekehrt geben die Lehr- und Fachkräfte aus der Sekundarstufe I öfter an, dass ein Schülerrat bzw. Schülerparlament⁷⁰ gegründet wurde (72%) als in der Primarstufe (53%). Am dritthäufigsten finden den Angaben der Lehr- und Fachkräfte zufolge Schülersprechtage⁷¹ statt (Primarstufe 23%, Sekundarstufe I 40%). Ein sogenannter „Gruppenrat“ für einzelne oder auch alle Ganztagsgruppen sind ausschließlich im offenen Ganztag im Primarbereich und dort nur noch unter weniger als 17% der Lehr- und Fachkräfteangaben zu finden. Die Durchführungsquote der Lehr- und Fachkräfte spiegelt im Wesentlichen – wenngleich in reduzierter Form – das Vorkommen der genannten Gremien wider, d.h. ist ein bestimmtes Gremium häufig in den Schulen vorhanden, sind die Lehr- und Fachkräfte auch häufiger daran beteiligt. Insgesamt ist sowohl das hohe Vorhandensein von Gremien zur Schülerbeteiligung als auch die hohe Beteiligung der Lehr- und Fachkräfte positiv zu bewerten, denn unter dem Gesichtspunkt des Demokratielernens in der Schule sind diese Gremien von hoher Bedeutung.⁷² Dabei muss jedoch auch relativierend eingewendet werden, dass das Wissen um diese Formen der Beteiligung in der Ganztagschule

nicht unbedingt flächendeckend verbreitet ist und den Lehr- und Fachkräften auch kein einheitliches Verständnis davon vorliegen muss.

Insgesamt sind die Schüler/-innen und Lehr- und Fachkräfte sich mit Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten im außerunterrichtlichen Bereich einig, dass sich die Beteiligung vorrangig auf die Wahl von bestehenden Angeboten beschränkt und weniger auf die inhaltliche Gestaltung bei Themen und Abläufen innerhalb der AGs und Kurse. Allenfalls bei der Mitsprache zur Änderung oder Erweiterung der Angebotspalette zeigen sich leichte Diskrepanzen, da Lehr- und Fachkräfte mehr Beteiligungsmöglichkeiten wahrnehmen als die Schüler/-innen. Damit kann im Rahmen der BiGa NRW jedoch nicht grundsätzlich bestätigt werden, dass der Partizipationsgrad von Erwachsenen häufig besser eingeschätzt wird als von den Kindern und Jugendlichen, wie es in weiteren Studien belegt wurde (vgl. Wagener 2013). Vielmehr wird durch die befragten Personen im Rahmen der BiGa NRW deutlich, dass in der Schule beidseitig Partizipationsdefizite im Angebotsbereich wahrgenommen werden.

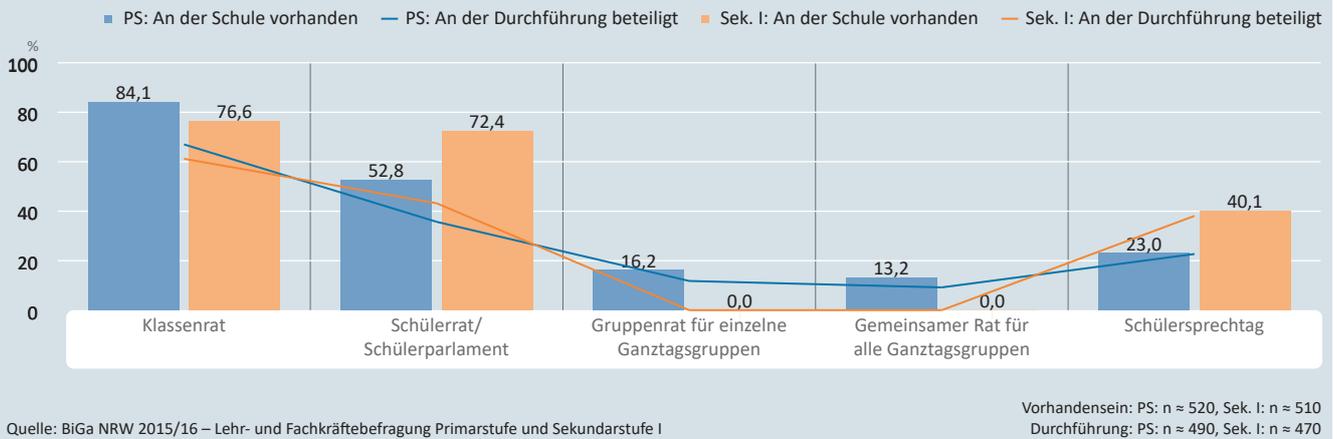
Einen geringen Beteiligungsgrad im Rahmen der außerunterrichtlichen Angebote bestätigen auch die Befunde der BiGa NRW aus dem Jahr 2014 sowie von Haenisch (2011): Hier zeigte sich bereits, dass die Schüler/-innen sich eine stärkere Partizipation sowie mehr Transparenz in der Planungsphase von Angeboten wünschen, in der sie nicht nur selbst Vorschläge zur Gestaltung und zu Inhalten von AGs und Kursen machen können, sondern auch die Möglichkeit des Ausprobierens in Form von „Schnupperkursen“ erhalten (vgl. Börner u.a. 2014; Haenisch 2011). Ein hoher Partizipationsgrad und ein hohes Interesse der Lehr- und Fachkräfte an den Schüler(inne)n beeinflusst die Zufriedenheit in den Angeboten positiv, so ein weiteres Ergebnis aus der aktuellen Untersuchung der BiGa NRW.

Darüber hinaus sind in vielen Schulen freiwillige und niederschwellige Gremien zur Schülerbeteiligung (Klassenrat, Schülerparlament) eingerichtet worden und zumindest aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte relativ weit verbreitet. Mit Blick auf vergangene Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung der OGS im Primarbereich in NRW scheint in dieser Hinsicht ein Ausbau stattgefunden zu haben (vgl. Beher u.a. 2007).

6.4 Fazit: Mehr Transparenz über die Möglichkeiten und Potenziale von Partizipation in der Ganztagschule schaffen

Werden die Ergebnisse der BiGa NRW zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen zusammenfassend betrachtet, so zeigt sich in sämtlichen Bereichen eine eher gering ausgeprägte Beteiligungskultur. Dabei äußern die befragten Schüler/-innen insbesondere Partizipationswünsche sowohl im Rahmen von Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Bereich. Der Blick auf die tatsächlichen Mitspracherechte und Entscheidungsmöglichkeiten

ABB. 6.4 | GREMIEN ZUR SCHÜLERBETEILIGUNG – VORKOMMEN AN DER SCHULE UND EIGENE DURCHFÜHRUNG AUS SICHT DER LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)



in beiden Bereichen offenbart die Gemeinsamkeit, dass immer dann, wenn es um die Mitbestimmung von Inhalten und Themen geht – also den Kernbereichen von Unterricht und Angeboten –, der Partizipationsgrad am geringsten ausgeprägt ist. Im Rahmen von eher organisatorisch ausgerichteten Gestaltungsmerkmalen liegen dagegen häufig mehr Beteiligungsmöglichkeiten vor.

Grundsätzlich bestätigen die Befunde das, was bereits in vorangegangenen Untersuchungen der BiGa NRW, aber auch aus externen Studien hervorgegangen ist: Der Beteiligungsgrad in der Schule fällt generell eher schwach aus (vgl. Behr u.a. 2007; Derecik u.a. 2013) und wird bestenfalls dort als befriedigend empfunden, wo er grundlegende Aspekte der Schule (z.B. Inhalte, Aufgaben, Methoden) nicht berührt (vgl. Arnold u.a. 2011; Bettmer 2008; Betz u.a. 2011). Diese Form der Beteiligung ist grundsätzlich als kritisch einzustufen: So finden die Schüler/-innen eher selten ihre eigenen Interessen und Neigungen sowohl in Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Angeboten wieder. Dies wiederum erhöht die Unzufriedenheit mit dem Besuch der Angebote und der Schule insgesamt, wie auch die Untersuchungen der BiGa NRW aufzeigen konnten. Der Schlüssel für eine stärkere Beteiligung liegt – so geht es aus empirischen Untersuchungen hervor – dabei nicht nur im Potenzial der Ganztagschule, sondern insbesondere bei den Lehr- und Fachkräften als (Mit-)Verantwortliche im Ganztage (vgl. Andresen/Hurrelmann 2013; Betz u.a. 2011; StEG 2015; Wagener 2013). So liegt es in ihrer Hand, in der Ganztagschule Partizipationsprozesse herzustellen und zu gestalten (vgl. Wagener 2013). Dabei ist es jedoch notwendig, dass die Pädagog(inn)en über Mitwirkungsmöglichkeiten informiert sind und eine entsprechende partizipationsbereite Haltung

entwickeln. Denn gute Beteiligungsformen sind u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie unter Begleitung von Erwachsenen stattfinden, die mit ihnen an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten (vgl. Schröder 1995). Über die Einstellungen und Fähigkeiten der Lehr- und Fachkräfte hinaus sollten jedoch auch die institutionellen Bedingungen und Gestaltungsvorgaben der Schule dahin gehend geprüft werden, wie Möglichkeiten von Partizipationsverfahren installiert und erweitert werden könnten (vgl. Bettmer 2008). Dabei scheint die schulische Organisationsform (Halb- oder Ganztagschule) bisher kaum eine Rolle zu spielen, da die Chancen des Ganztags bisher kaum wahrgenommen bzw. genutzt werden (vgl. Wagener 2013).

68| Für die Sekundarstufe I liegen zu wenig Fallzahlen für die Fachkräfte vor, daher wird an dieser Stelle kein Vergleich zwischen Lehr- und Fachkräften angestellt.

69| Im Klassenrat werden die Anliegen der Klasse durch die Schüler/-innen selbst verantwortet. Lernende und Lehrende agieren in diesem Prozess gleichberechtigt. Der Klassenrat findet im Idealfall, fest in den Stundenplan integriert, nach Möglichkeit wöchentlich als Gesprächs-, Entscheidungs- und Reflexionsrunde statt (vgl. <http://degede.de/abc-klassenrat.0.html> (Zugriff: 15.11.2016)).

70| Das Schülerparlament gewährleistet das Mitspracherecht und die Mitverantwortung der Schülerschaft in der Schule und bietet die Möglichkeit der Interaktion mit der Erwachsenenwelt. Das Schülerparlament setzt sich dabei aus Delegierten einer jeden Klasse zusammen und tagt zu einem regelmäßigen, festgesetzten Zeitpunkt. Ähnliche Verantwortlichkeiten wie im Klassenrat werden auch im Schülerparlament gewählt (vgl. http://degede.de/abc_schuelerparlament.0.html (Zugriff: 15.11.2016)).

71| Die Schülersprechstage sollen den Kindern und Jugendlichen z.B. die Möglichkeit zu einem persönlichen Gespräch mit Lehrkräften in einer ruhigen und vertrauten Umgebung geben, unabhängig von den Eltern (vgl. Becker 2014).

72| Vgl. dazu die Internetseiten der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (<http://degede.de/abc-klassenrat.0.html> sowie http://degede.de/abc_schuelerparlament.0.html (Zugriff: 15.11.2016)).

7. Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen

Lehr- und Lernprozesse stehen im Zentrum schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit. Schulen haben hier mit Blick auf unterrichtliche und weitere Lernangebote, didaktisch-methodische Zugänge und lernklimatische Bedingungen im Rahmen bestehender Vorgaben und Standards vielfältige Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. MSW NRW 2015).⁷³ Im Mittelpunkt stehen dabei die Lernentwicklung der einzelnen Schüler/-innen sowie die Möglichkeiten ihrer Förderung: Lernarrangements und Fördermaßnahmen sollen so gestaltet werden, „dass Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale entwickeln und ausschöpfen (...) können. Dies beschränkt sich nicht auf den Fachunterricht, sondern erweitert die Perspektive auf die schulische Lernkultur mit all ihren Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und Angeboten. Anspruch und Auftrag zur individuellen Förderung und zur Gestaltung inklusiver Bildung sind in diesem umfassenden Verständnis grundlegende Bestandteile der Gestaltung aller Lehr- und Lernprozesse (...)“ (ebd.: 17).

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist die Annahme, dass die Strukturen und Rahmenbedingungen von Ganztagschulen eine derartige Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in besonderer Weise ermöglichen – u.a. durch eine andere Rhythmisierung des Schultages, die Einführung von Lernzeiten und weiteren Angeboten, die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und Institutionen oder die Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Eng damit verbunden ist die Erwartung, dass diese erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten die individuelle Förderung der Schüler/-innen potenziell begünstigen. Verschiedene Studien bestätigen hier – verbunden mit bestimmten Voraussetzungen – die vielfältigen Potenziale der Ganztagschule (vgl. Fischer 2015; Rabenstein/Podubrin 2015; Böttcher u.a. 2014; Holtappels 2014; Lehmann 2014; Fischer u.a. 2014).

Ziel des hier vorgestellten Schwerpunktmoduls ist es, für Nordrhein-Westfalen aktuelle Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen gestaltet werden und wie die Beteiligten das Lehren und Lernen an ihrer Schule wahrnehmen und beurteilen. Dabei werden Unterricht, Lernzeiten und weitere Angebote auch mit Blick auf Verzahnung und Kooperation im Zusammenhang betrachtet. Zudem sollen Handlungsbedarfe sowie förderliche und hemmende Faktoren ermittelt werden. Fokus ist

dabei gemäß des Projektmottos der BiGa NRW „Gemeinsam lernen, gemeinsam aufwachsen“ der Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung individueller Förderung.⁷⁴

Untersuchungsdesign

Um Erkenntnisse zu den oben genannten Punkten zu erhalten, werden zum einen Befunde aus den standardisierten Befragungen von Schulleitungen, Lehr- und Fachkräften, Schüler(inne)n und Eltern aus der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW berichtet, die sich sowohl auf die Primarstufe als auch auf die Sekundarstufe I beziehen (zur Beschreibung der Rückläufe und Stichproben vgl. Kap. 1.4).

Zum anderen wurde eine qualitative Untersuchung an 6 Schulen des längeren gemeinsamen Lernens durchgeführt, die sich im Aufbau befinden – 3 Sekundarschulen und 3 Gesamtschulen. Nach dem sogenannten Schulkonsens von 2011 wurden in Nordrhein-Westfalen vermehrt Schulen des längeren gemeinsamen Lernens gegründet, in denen Schüler/-innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen über die Primarstufe hinaus gemeinsam unterrichtet werden.⁷⁵ Nahezu alle Schulen des längeren gemeinsamen Lernens sind Ganztagschulen (vgl. MSW NRW 2016a). Bislang wurden diese in der nordrhein-westfälischen Ganztagschulforschung wenig in den Blick genommen – Untersuchungsschwerpunkte lagen in der Primarstufe sowie bei Ganztagsrealschulen und -gymnasien (vgl. Wendt/Bos 2015; Eichmann-Ingwersen 2014; Haenisch 2014; Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2010).

Die Auswahl der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens erfolgte nach einem selektiven Sampling anhand verschiedener Differenzkategorien (regionale Lage, Stadt- und Schulgröße, Variationen in pädagogischen Gestaltungsmerkmalen). Im Sample sind 3- bis 6-zügige Ganztagschulen (3 Sekundar- und 3 Gesamtschulen) aller Bezirksregierungen sowie unterschiedlicher Standorttypen aus einer Kleinstadt, einer Großstadt und 4 mittleren Städten. 4 Schulen waren im Erhebungszeitraum bis zum 7. Jahrgang aufgebaut, 2 Schulen bis zum 8. Jahrgang. Die Schulen sind von einer großen Heterogenität der Schülerschaft geprägt.⁷⁶ Die Lehrkräfte in den neu zusammengesetzten Kollegien waren zuvor sowohl an Halbtags- als auch an Ganztagschulen unterschiedlicher Schulformen tätig.

An den Schulen wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Mitgliedern der Schulleitung (ca. 50 Min.), mit Lehr- und Fachkräften⁷⁷ (ca. 45 Min.), mit Schüler(inne)n sowie mit Eltern (jeweils ca. 20 Min.) durchgeführt. An den insgesamt 23 Interviews nahmen 14 Leitungspersonen, 31 Lehr- und Fachkräfte, 32 Schüler/-innen und 13 Eltern teil. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zudem wurden teilstrukturierte Beobachtungen von insgesamt 22 Unterrichtsstunden, Lernzeiten und anderen Angeboten durchgeführt.

Die Untersuchung fand im Schuljahr 2015/16 mit Fokus auf den 5. und 6. Jahrgang statt. Die Feldphase erstreckte sich von Mitte September bis Mitte November 2015. Für das Schuljahr 2017/18 ist eine zweite Befragung mit Blick auf den 7. und 8. Jahrgang geplant, um Entwicklungslinien aufzuzeigen.

Angesichts der Begrenzung auf wenige ausgewählte Schulen geht es bei dieser qualitativen Studie vor allem darum, Erkenntnisse zu verschiedenen Gestaltungsansätzen und Umsetzungsbeispielen vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Wahrnehmungen der Beteiligten zu gewinnen. Entsprechend erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität oder Generalisierbarkeit der Befunde.

7.1 Längeres gemeinsames Lernen im Ganztag

Im Rahmen der Interviews sollten die Lehr- und Fachkräfte angeben, was das längere gemeinsame Lernen aller Schüler/-innen für die Lehr- und Lernprozesse an ihren Schulen bedeutet. Zentrale Aspekte, die dabei genannt wurden, waren zum einen der Umgang mit der Heterogenität der Schüler/-innen und die Anerkennung von Vielfalt sowie zum anderen das Offenhalten von Lernwegen und Abschlüssen (vgl. Abb. 7.1). Eine Lehr- und Lernkultur, die u.a. durch (Binnen-)Differenzierung und individuelle Förderung gekennzeichnet ist, steht dabei im Mittelpunkt. Es wird nach Auskunft der Interviewpartner/-innen viel Wert auf starke Klassengemeinschaften und die Aufrechterhaltung von Lernpartnerschaften unter den Schüler(inne)n gelegt.

Als Vorteil und Chance des Ganztags sehen die interviewten Lehr- und Fachkräfte, dass man mehr Bezug zu den Schüler(inne)n hat: Man lernt sie in anderen Zusammenhängen kennen, verbringt mehr Zeit mit ihnen, hat z.T. einen

ABB. 7.1 | LÄNGERES GEMEINSAMES LERNEN IM GANZTAG



höheren Stellenwert als Ansprechperson für sie und kann sie so insgesamt besser auf der Beziehungsebene erreichen. Man begleitet zudem nicht nur den Bildungsprozess, sondern übernimmt auch erzieherische Aufgaben, was eine intensivere Kooperation mit den Eltern notwendig macht. Aus Sicht der Interviewpartner/-innen bestehen mehr Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zwischen Schüler(inne)n, Lehrkräften und anderen Professionen sowie bessere Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten, u.a. in Lernzeiten und Angeboten.⁷⁸

7.1.1 Verständnis und Ziele individueller Förderung

Die individuelle Förderung der Schüler/-innen nimmt beim längeren gemeinsamen Lernen einen hohen Stellenwert ein. In den Interviews wurden die Lehr- und Fachkräfte daher gefragt, was sie unter individueller Förderung verstehen und welche Ziele sie damit verbinden. Häufige Nennungen waren hierbei die Berücksichtigung von Lernständen, Bedarfen, Interessen und Neigungen der Schüler/-innen (vgl. Abb. 7.2). Mit Blick auf den Lernstand geht es darum, die „Kinder da abzuholen, wo sie stehen“ und sie entsprechend auf dieser Grundlage zu fördern. Zudem wird betont, dass die individuelle Förderung sowohl auf lernschwächere als auch lernstarke Kinder abzielt, z.B. durch (Binnen-)Differenzierung im Unterricht, gestaffelte Arbeitspläne in Lernzeiten und verschiedene Förder- und Neigungsangebote. Insbesondere in Wahlfächern und außerunterrichtlichen Angeboten können die Interessen und Neigungen der Schüler/-innen Berücksichtigung finden. Um individuelle Lernziele bestmöglich erreichen zu können, ist es aus Sicht der Interviewpartner/-innen zudem wichtig, sich auf die einzelnen Schüler/-innen einzustellen und ihre jeweiligen Bedarfe (z.B. „Stärkung des

73| Vgl. dazu auch das online-Unterstützungsportal zum Referenzrahmen Schulqualität, das Materialien und Informationen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung enthält: www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/ (Zugriff: 26.08.2016).

74| Im Sinne eines umfassenden Inklusionsverständnisses, das alle Facetten von Heterogenität umfasst, wird das Gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dabei berücksichtigt, aber nicht gesondert hervorgehoben.

75| Vgl. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/Laengeres-gemeinsames-Lernen/index.html (Zugriff: 17.11.2016). Zwischen 2011/12 und 2015/16 wurden 114 Sekundarschulen, 89 Gesamtschulen und 12 Gemeinschaftsschulen neu gegründet. Insgesamt liegt die Zahl der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2015/16 bei 438 Schulen (vgl. MSW NRW 2016a).

76| Die Heterogenität der Schülerschaft bezieht sich in unterschiedlichen Ausprägungen sowohl auf den Lernstand, Förderbedarfe und Migrationshintergrund der Schüler/-innen als auch auf den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern. Diese Aspekte wurden allerdings nicht systematisch erhoben, sondern stützen sich auf Aussagen der Schulleitungen.

77| Die Gruppe der Lehr- und Fachkräfte setzte sich in den Interviews aus Lehrkräften (darunter auch Lehrkräfte für Sonderpädagogik) und Schulsozialarbeiter(inne)n zusammen.

78| Ähnliche Befunde finden sich auch bei Haenisch (2009) und Kielblock/Gaiser (2016).

Selbstvertrauens“) zu berücksichtigen. Dabei bezieht sich die individuelle Förderung nicht nur auf fachliches Lernen, sondern auch auf überfachliche Kompetenzen, wie z.B. Selbstorganisation.

Zentrale Ziele der individuellen Förderung werden von den Interviewpartner(inne)n in der Entwicklung grundlegender Kompetenzen, der Entfaltung von Potenzialen sowie im Erhalt von Motivation und Lernfreude gesehen. Im Mittelpunkt stehen dabei die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler/-innen. Bei Lernschwierigkeiten werde versucht, Ursachen zu ergründen (auch z.B. persönliche oder familiäre Probleme) und es wird als wichtig angesehen, kleinschrittige Erfolge zu ermöglichen und ein fehlerfreundliches Lernklima zu schaffen.

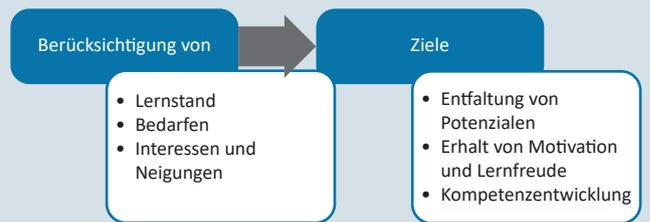
7.2 Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen

Die Berücksichtigung des Lernstands sowie der Bedarfe, Interessen und Neigungen der Schüler/-innen spiegeln sich an den untersuchten Schulen bei der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse auf vielfältige Art und Weise wider. Im Folgenden werden einige zentrale Punkte in diesem Kontext vorgestellt: die Feststellung der Lernausgangslage, individualisiertes Lernen, kooperative Lernformen und Helfersysteme, die Gestaltung von Lernzeiten und weiteren Angeboten sowie die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Dabei werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung um Befunde der standardisierten Befragungen ergänzt.

7.2.1 Feststellung der Lernausgangslage

Eine instrumentengestützte Feststellung der Lernausgangslage kann für Lehr- und Fachkräfte – ergänzend zu Beobachtungen in Unterricht, Lernzeiten und Angeboten – wichtige Hinweise für die Planung von Unterricht und Fördermaßnahmen liefern. An den meisten Schulen im Sample werden im 5. Jahrgang zu Beginn des Schuljahres standardisierte Verfahren zur pädagogischen Diagnostik der Kompetenzen aller Schüler/-innen in Deutsch und Mathematik, seltener auch in Englisch eingesetzt. Dabei kommen sowohl frei zugängliche als auch kommerzielle Produkte sowie selbst erstellte Tests zum Einsatz. Ergänzt werden diese Instrumente für alle Schüler/-innen zudem durch diagnostische Verfahren für Schüler/-innen mit (vermutetem) sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die in der Regel von Lehrkräften für Sonderpädagogik durchgeführt werden. Lediglich an einer Schule beschränkt sich die Diagnostik gänzlich auf diese Schülergruppe. Die Ergebnisse der Tests werden an einigen Schulen dafür genutzt, die Schüler/-innen entsprechend ihrer Stärken und Schwächen verschiedenen Kursen zuzuteilen. An einer Schule besteht für die Schüler/-innen im Fach Mathematik die Möglichkeit, je nach Lernstand selbstorganisiert an verschiedenen, modulartig aufgebauten Übungen und Aufgaben zu arbeiten, die von den Fachkolleg(inn)en zusammengestellt werden. An einer anderen Schule werden für das Fach Deutsch auf Grundlage der Diagnoseergebnisse individuelle Fördermappen erstellt, die sowohl in

ABB. 7.2 | VERSTÄNDNIS UND ZIELE INDIVIDUELLER FÖRDERUNG



Quelle: BiGa NRW 2015/16 – eigene Darstellung

Förderkursen als auch in Lernzeiten sowie in bestimmten Unterrichtsphasen bearbeitet werden können. Zum Teil führen die Schulen am Ende des Schuljahres einen Retest durch.

Auch bei der standardisierten Befragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW wurden die Lehr- und Fachkräfte danach gefragt, ob der Lernstand einzelner Schüler/-innen im Sinne einer pädagogischen Diagnostik an der eigenen Schule ermittelt und dokumentiert wird. In der Sekundarstufe I bestätigen dies 58% der Befragten (summierter Anteil derer, die hier „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“ geantwortet haben).⁷⁹ In der Primarstufe liegt dieser Anteil bei 92%.

7.2.2 Individualisiertes Lernen

Bei der Initiierung individualisierender Lehr- und Lernprozesse geht es darum, ausgehend von den Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler/-innen unterschiedliche Lernangebote und Lernzugänge bereitzustellen, um der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen. Dabei spielen selbstgesteuerte Formen des Lernens eine wichtige Rolle (vgl. Helmke 2013). Exemplarisch wird im Folgenden auf den Einsatz differenzierter Aufgaben und Materialien, die selbstständige Auswahl und Bearbeitung von Aufgaben durch die Schüler/-innen sowie die Nutzung von Methoden der Selbsteinschätzung eingegangen. Schließlich werden Befunde zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und -durchführung vorgestellt – Aspekte, die von vielen interviewten Lehrkräften mit Blick auf eine Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse als vorteilhaft empfunden werden.

Aufgabendifferenzierung

Bei den untersuchten Schulen des längeren gemeinsamen Lernens zeigt sich, dass der Einsatz von niveaudifferenzierten Aufgaben und Materialien sowohl im Unterricht als auch in Lernzeiten größtenteils Alltag ist. Dabei werden zum Teil Lehrwerke benutzt, die differenzierte Aufgaben anbieten; großer Wert wird aber fast durchgehend auch auf die gemeinsame Planung und Vorbereitung des Unterrichts und die Erstellung differenzierter Materials gelegt (vgl. dazu auch Kap. 7.6.1). Es wird besonders hervorgehoben, dass alle Schüler/-innen Zugang zu den unterschiedlichen Aufgaben und Materialien haben, sodass sie nicht auf eine Niveaustufe festgelegt sind und sich auch an schwierigeren Aufgaben versuchen können. Durch Zusatzaufgaben können zudem Herausforderungen für lernstarke Schüler/-innen geschaffen werden.

Auch bei der standardisierten Befragung im Rahmen der BiGa NRW wurden die Lehrkräfte danach gefragt, wie häufig sie im Unterricht eine Aufgabendifferenzierung nach Lerntypen bzw. Neigungen sowie nach Lernstand der Schüler/-innen vornehmen (vgl. Abb. 7.3). Es zeigt sich für die Sekundarstufe I, dass 59% der Lehrkräfte eher bzw. sehr häufig lernstandsdifferenzierte Aufgaben und 45% eher bzw. sehr häufig nach Lerntypen bzw. Neigungen differenzierte Aufgaben einsetzen (summierte Anteile).⁸⁰ In der Primarstufe liegen diese Anteile bei 89% und 68%. Im Zeitvergleich zwischen 2011/12 und 2015/16 zeigt sich bei dem Einsatz lernstandsdifferenzierter Aufgaben im Unterricht weder in der Sekundarstufe I noch in der Primarstufe eine signifikante Zu- oder Abnahme.⁸¹

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch mit Blick auf den Einsatz differenzierter Aufgaben in Lernzeiten und in der Hausaufgabenbetreuung: In der Sekundarstufe I geben jeweils ca. die Hälfte der in Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung tätigen Lehr- und Fachkräfte an, dass es differenzierte Aufgaben für verschiedene Leistungsgruppen von Schüler(inne)n gibt (summierter Anteil „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“). In der Primarstufe geben dies für die Hausaufgabenbetreuung zwei Drittel und für Lernzeiten über 80% der Lehr- und Fachkräfte an.

Selbstständige Auswahl und Bearbeitung von Aufgaben

Eine Möglichkeit, selbstständiges und individualisiertes Lernen zu fördern, besteht in dem Einsatz von Wochen- bzw. Arbeitsplänen (vgl. Vaupel 2014). Bei der schriftlichen Befragung von Schüler/-innen des 7. Jahrgangs im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW geben gut zwei Drittel der Schüler/-innen an, mit einer Liste von Aufgaben zu arbeiten, die sie in einem bestimmten Zeitraum (z.B. innerhalb einer Woche) zu erledigen haben (summierte Anteile derer, die „ja“ bzw. „teils/teils“ geantwortet haben). Zudem geben 91% der Schüler/-innen an, dass sie in Lernzeiten bzw.

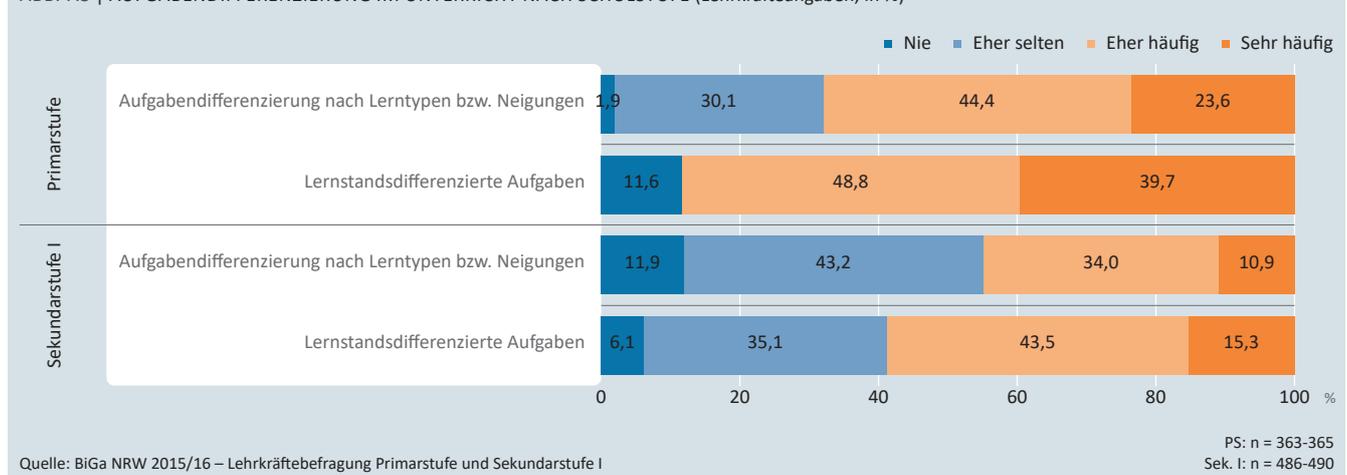
in der Hausaufgabenbetreuung selbstständig ihre Aufgaben bearbeiten (summierte Anteile „stimmt eher“ und „stimmt ganz genau“).

Auch einige Schulen des Samples arbeiten mit Arbeitsplänen, die über unterschiedlich lange Zeiträume laufen (eine Woche oder begleitend zu einer Unterrichtsreihe) und sowohl im Unterricht als auch in Lernzeiten zum Einsatz kommen. Die Pläne enthalten Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, aus denen die Kinder i.d.R. frei auswählen können. Einige Interviewpartner/-innen berichten in dem Kontext, dass Schüler/-innen selbstständiges und binnendifferenziertes Arbeiten zunächst lernen müssen. Mitunter suchen sich einige Schüler/-innen nur leichtere Aufgaben aus und müssen ermutigt werden, sich auch schwierigere Aufgaben zuzutrauen. An einer Schule wurde zudem die Erfahrung gemacht, dass die Auswahl aus verschiedenen Aufgaben die Schüler/-innen im 5. Jahrgang z.T. noch überfordert, sodass dazu übergegangen wurde, zunächst eine stärkere Vorstrukturierung vorzunehmen, indem für die einzelnen Schüler/-innen auf verschiedenen Niveaustufen Pflichtaufgaben und Zusatzaufgaben individuell markiert werden. Die gegenseitige Unterstützung der Schüler/-innen untereinander ist aus Sicht der Interviewpartner/-innen ebenfalls notwendig, damit differenziertes Arbeiten gelingen kann.

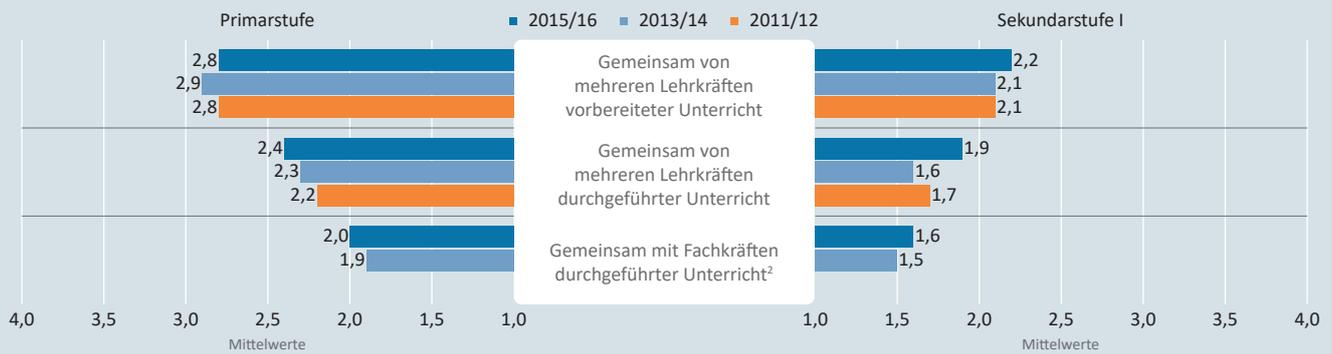
Selbsteinschätzung durch die Schüler/-innen

Methoden der Selbsteinschätzung bieten für Schüler/-innen – auch mit Blick auf eine zunehmende Selbstständigkeit und Selbstregulation des eigenen Lernens – die Möglichkeit, die eigenen Lernfortschritte und -schwierigkeiten zu reflektieren. Bei der standardisierten Lehr- und Fachkräftebefragung der BiGa NRW zeigt sich, dass 46% der Lehrkräfte in der Sekundarstufe I und 61% in der Primarstufe Methoden zur Selbsteinschätzung durch die Schüler/-innen einsetzen (summierte Anteile „trifft zu“ bzw. „trifft eher zu“).⁸²

ABB. 7.3 | AUFGABENDIFFERENZIERUNG IM UNTERRICHT NACH SCHULSTUFE (Lehrkräfteangaben; in %)



79) Im Schulformvergleich zeigt sich, dass die Mittelwerte von Lehr- und Fachkräften von Sekundarschulen signifikant höher sind als bei Lehr- und Fachkräften an Gymnasien.
80) Lehrkräfte an Sekundar-, Haupt- und Gesamtschulen geben signifikant häufiger an, eine Aufgabendifferenzierung nach Lernstand vorzunehmen als Lehrkräfte an Gymnasien und Realschulen. Eine Aufgabendifferenzierung nach Lerntypen bzw. Neigungen findet an Gymnasien seltener statt als an den anderen Schulformen.
81) Die Frage nach einer Aufgabendifferenzierung nach Lerntypen bzw. Neigungen wurde 2015/16 erstmals gestellt, sodass hier kein Zeitvergleich möglich ist.
82) Bei Lehrkräften der Sekundarschule liegt der Mittelwert signifikant höher als bei den anderen Schulformen (außer Realschulen).

ABB. 7.4 | GEMEINSAME UNTERRICHTSVORBEREITUNG UND -DURCHFÜHRUNG NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Lehrkräfteangaben; Mittelwerte)¹

¹ Skala: 1 = nie bis 4 = sehr häufig

² Dieses Item wurde 2011/12 nicht erhoben.

Quelle: BiGa 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Lehrkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2011/12: n = 674-678, PS 2013/14: n = 325-329, PS 2015/16: n = 365-370

Sek. I 2011/12: n = 625-627, Sek. I 2013/14: n = 453-459, Sek. I 2015/16: n = 488-494

Auch die untersuchten Schulen im Sample setzen Methoden der Selbsteinschätzung durch die Schüler/-innen ein, indem diese auf ihren Arbeits- bzw. Wochenplänen oder in ihren Lernplanern Angaben zum Verständnis einzelner Aufgaben sowie zum eigenen Lern- und Arbeitsverhalten machen können. In einigen Lernplanern finden sich zudem auch Fragen zum eigenen Sozialverhalten und Wohlbefinden.

Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und -durchführung

Neben einer gemeinsamen Planung und Vorbereitung des Unterrichts wird es von den interviewten Lehrkräften als besonders wichtig angesehen, möglichst häufig eine Doppel- oder Mehrfachbesetzung (bestehend aus 2 Lehrkräften und/oder weiterem pädagogisch tätigem Personal) realisieren zu können, um der Heterogenität der Schüler/-innen gerecht zu werden und eine individuelle Förderung gewährleisten zu können.

Die standardisierte Lehr- und Fachkräftebefragung im Rahmen der BiGa NRW zeigt jedoch, dass eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und -durchführung durch mehrere Lehrkräfte bzw. gemeinsam mit Fachkräften vor allem in der Sekundarstufe I noch eher selten umgesetzt wird bzw. umgesetzt werden kann (vgl. Abb. 7.4). Zwischen 2011/12 und 2015/16 sind in beiden Schulstufen allerdings signifikante Zuwächse bei der Unterrichtsdurchführung durch mehrere Lehrkräfte zu verzeichnen.

7.2.3 Klassengemeinschaft, kooperative Lernformen und Helfersysteme

Die Stärkung der Klassengemeinschaft nimmt an den Schulen im Sample einen hohen Stellenwert ein. Von mehreren Lehrkräften wird positiv hervorgehoben, dass die Vielfalt in der Klasse – auch was Leistungsunterschiede oder Lerntempo angeht – von den Schüler(inne)n als selbstverständlich wahrgenommen und akzeptiert wird und dass es für die Schüler/-innen zudem selbstverständlich sei, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen. Eine Lehrkraft berichtet:

„(...) ich hab' in allen Klassen, die ich bis jetzt hier unterrichtet habe, noch nie gesehen, dass irgendjemand dafür ausgelacht oder dass mit dem Finger auf ihn gezeigt wurde, weil er vielleicht auf einem niedrigeren Niveau arbeitet als jemand anders. Noch nicht EINmal.“ (S5_LK3)

Auch Eltern schätzen die Klassengemeinschaft und das damit einhergehende Verantwortungsgefühl unter den Schüler(inne)n. Die Unterstützung der Mitschüler/-innen untereinander wird sehr positiv hervorgehoben und als wichtig für die Entwicklung sozialer Kompetenzen angesehen. Durch den Zusammenhalt in der Klasse und die Akzeptanz, dass man jemandem hilft, wenn man etwas gut kann und Hilfe bekommt, wenn man sie braucht, würden die Schüler/-innen viel voneinander lernen.

Was Arbeits- und Sozialformen angeht wird an den Schulen viel Wert auf kooperative Lernformen gelegt. Zudem gibt es mit Blick auf Helfersysteme zum Teil Regelungen, dass Schüler/-innen, die bestimmte Aufgaben bereits erledigt und kontrolliert haben, anderen Schüler(inne)n als „Expert(inne)n“ zur Verfügung stehen, die bei Schwierigkeiten angesprochen werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Methoden und Arbeitsformen zu Beginn intensiv eingeübt werden müssen.

Bei der standardisierten Befragung von Schüler(inne)n der 7. Jahrgangsstufe im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW zeigt sich jedoch, dass kooperative Lernformen insgesamt wenig verbreitet zu sein scheinen: Mehr als die Hälfte der Schüler/-innen gibt an, dass Partnerarbeit (fast) nie bzw. eher selten vorkommt (summierte Anteile). Bei Gruppenarbeit liegt dieser Anteil sogar bei über 75%. Dagegen geben jeweils mehr als drei Viertel der Schüler/-innen bei den Items „Wir sitzen und hören zu, der Lehrer/die Lehrerin redet“ und „Der Lehrer/die Lehrerin stellt Fragen, einzelne Schüler/-innen antworten“ an, dass dies eher häufig bzw. sehr häufig vorkommt (summierte Anteile).⁸³ Die Lehrkräfte wurden zudem danach gefragt, wie häufig sie Schüler/-innen als Tutor(inne)n einsetzen. In der Sekundarstufe I geben gut 30% der Lehrkräfte und im Primarbereich 43% der Lehrkräfte an, dies eher häufig bzw. sehr häufig zu tun (summierte Anteile).⁸⁴

7.2.4 Lernzeiten

Die Befunde der standardisierten Schulleitungsbefragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW zeigen, dass über 95% der Schulen Lernzeiten und/oder Hausaufgabenbetreuung anbieten (vgl. hierzu sowie für weitere Befunde zu Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung Kap. 2.7).

An den Schulen im Sample finden Lernzeiten in unterschiedlichem Umfang statt (zwischen 135 und 270 Minuten). Während die Lernzeiten zum Teil klassenweise in den Stundenplan integriert sind, sind sie an einer Schule als Band organisiert, d.h. die Lernzeiten finden in allen Klassen eines Jahrgangs zur gleichen Zeit statt, was die Möglichkeit bietet, klassenübergreifend Lerngruppen zu bilden und bei Bedarf z.B. bestimmte Förderangebote in die Lernzeiten zu integrieren. Auch für die Einbindung von externen Personen bietet dieses Modell aus Sicht der Schule organisatorische Vorteile. An den meisten Schulen sind die Lernzeiten so organisiert, dass die Schüler/-innen sich weitgehend aussuchen können, in welcher Reihenfolge sie ihre Aufgaben (i.d.R. aus den Hauptfächern) erledigen. An einer Schule gibt es dagegen fachspezifische Mathe-, Englisch- und Deutsch-Lernzeiten, was für Schüler/-innen weniger Selbstbestimmung bedeutet, jedoch den Vorteil bietet, dass immer eine Fachlehrkraft anwesend ist und bei Bedarf unterstützen kann.⁸⁵ Zur Überprüfung der bearbeiteten Aufgaben bzw. des eigenen Lernstands werden z.T. Lösungsblätter und Checklisten eingesetzt.

Arbeitsatmosphäre und Rückzugsräume

Ein Aspekt, der den interviewten Schüler(inne)n nach eigenen Angaben beim Lernen besonders wichtig ist, ist eine ruhige Arbeitsatmosphäre (vgl. dazu auch Kap. 7.3). Die Schulen im Sample versuchen in den Lernzeiten mit verschiedenen Maßnahmen eine lernförderliche Atmosphäre herzustellen, u.a. durch Klangzeichen bei zu hoher Lautstärke und leise, beruhigende Musik während der Arbeitsphase. Zum Teil liegen Kopfhörer bereit, die die Schüler/-innen sich bei Bedarf aufsetzen können. Einzelne Schüler/-innen können zudem den Klassenraum verlassen. Selten stehen dafür jedoch Differenzierungsräume oder Selbstlernzentren zur Verfügung.

Dies zeigte sich auch bei der standardisierten Befragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW: Dort wurden die in Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung tätigen Lehr- und Fachkräfte gebeten, anzugeben, ob die Schüler/-innen die Möglichkeit haben, sich zur Bearbeitung ihrer Aufgaben an einen ungestörten Ort zurückzuziehen. In der Sekundarstufe I stimmen dem ca. 30% der Lehr- und

Fachkräfte zu, in der Primarstufe ca. 40% (summierte Anteile der Personen, die „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“ angegeben haben).

Ziele und Zielerreichung

Bei der standardisierten Befragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW wurden die Lehr- und Fachkräfte⁸⁶ danach gefragt, inwieweit verschiedene Zielsetzungen, die mit Lernzeiten bzw. mit der Hausaufgabenbetreuung verbunden werden, in dem jeweiligen Angebot unter den gegenwärtigen Bedingungen an der eigenen Schule verwirklicht werden (vgl. Abb. 7.5).⁸⁷ Demnach gelingt es bisher in höherem Maße, den Schüler(inne)n als Ansprechpartner/-in zur Verfügung zu stehen und sie zu selbstständigem Arbeiten hinzuführen, als Lernschwierigkeiten auszugleichen, Leistungsstärken zu fördern oder die Lernmotivation zu erhöhen. Die 3 letztgenannten Ziele werden nach Einschätzung der Lehr- und Fachkräfte in der Primarstufe in Lernzeiten in höherem Maße erreicht als in der Hausaufgabenbetreuung. Insgesamt wird die Zielerreichung in der Primarstufe etwas positiver beurteilt als in der Sekundarstufe I.

Ähnliche Ziele werden auch von den Interviewpartner(inne)n an den untersuchten Schulen für die Lernzeiten an ihren Schulen benannt. Insbesondere das Erlernen selbstständigen Arbeitens wird als zentral angesehen. Hervorgehoben wird in diesem Kontext auch die Erlangung von Selbstreflexionsfähigkeit, was sich zum einen auf die Fähigkeit, die eigenen Möglichkeiten einzuschätzen und zum anderen auf die Organisation des eigenen Arbeits- und Lernprozesses bezieht („Habe ich erreicht, was ich wollte? Wenn nicht, warum nicht?“). Als weitere Ziele wurden zudem eine bessere Teamfähigkeit und Zusammenarbeit unter den Schüler(inne)n sowie die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule und die damit einhergehenden Unterstützungsmöglichkeiten genannt. Aus Sicht der interviewten Schüler/-innen und Eltern werden diese Ziele größtenteils erreicht (vgl. Kap. 7.3 und 7.5).

7.2.5 Förder- und Neigungsangebote

Bei der standardisierten Schulleitungsbefragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW zeigt sich, dass Förder- und Fachangebote insbesondere in der Sekundarstufe I weit verbreitet sind (vgl. Kap. 2.7.1).

Auch die Schulen im Sample bieten vielfältige Förderangebote und (unterrichtsnahe) Neigungskurse an. Während die Schüler/-innen den Förderkursen (z.B. LRS, DaZ) i.d.R. entsprechend ihrer individuellen Förderbedarfe zugeteilt werden, können Neigungsangebote von den Schüler(inne)n frei

83| An Gymnasien kommt Partnerarbeit nach Angabe der Schüler/-innen signifikant häufiger vor als an Haupt- und Realschulen. Für weitere Befunde der standardisierten Schülerbefragung vgl. Kap. 6.

84| Im Schulformvergleich zeigt sich, dass Lehrkräfte von Sekundarschulen signifikant häufiger Schüler/-innen als Tutor(innen) einsetzen als Lehrkräfte von Hauptschulen oder Gymnasien.

85| Weitere Modelle, Vor- und Nachteile bei der Organisation und Gestaltung von Lernzeiten finden sich bei Haenisch (2011, 2014) sowie in den Bildungsberichten 2012 und 2014 (vgl. Börner u.a. 2012, 2014).

86| Die Angaben zu Lernzeiten und zur Hausaufgabenbetreuung stammen ausschließlich von Lehr- und Fachkräften, die zuvor angegeben haben, in dem jeweiligen Angebot tätig zu sein. Zur zugrunde gelegten Definition von Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung, die der Frage vorangestellt war, vgl. Kap. 2.7.2.

87| Abgebildet werden hier die 5 Ziele, die von den Befragten (in beiden Schulstufen) zuvor in ihrer Wichtigkeit am höchsten bewertet wurden. Als weitere Ziele standen „Lerntechniken vermitteln“, „Soziale und persönliche Kompetenzen fördern“ und „Sprachliche Kompetenzen fördern“ zur Auswahl. Alle Befunde sowie detaillierte Angaben zu den Mittelwertunterschieden sind im Tabellenanhang zu diesem Bericht dokumentiert.

gewählt werden. Oftmals finden diese Angebote parallel statt, was dazu führt, dass Neigungskurse nur von Schüler(inne)n gewählt werden können, bei denen keine speziellen Förderbedarfe bestehen. An einer Schule gibt es dagegen keine festen Fördergruppen, sondern täglich ein Zeitfenster, in dem 2 Lehrkräfte Schüler/-innen in wechselnden Kleingruppen fördern und unterstützen. Die Lehrkräfte im Jahrgang können jeden Tag nach Absprache jeweils einzelne Schüler/-innen, die in Teilbereichen Schwierigkeiten oder auch besondere Stärken haben, mit bestimmten Aufgaben in diese offene Gruppe schicken. Zudem können sich Schüler/-innen auch selbst dafür melden, was rege genutzt wird. Wichtig ist den Lehrkräften dabei, dass die Schüler/-innen gerne dort hingehen und dies nicht als „Strafe“ empfinden, was bisher aus Sicht der Interviewpartner/-innen erreicht werden konnte.

Mit Blick auf die Neigungen und Interessen der Schüler/-innen besteht zudem an mehreren Schulen die Möglichkeit, im 5. Jahrgang die Wahlfächer zu testen, die im 6. oder 7. Jahrgang gewählt werden können. Diese Kurse sind i.d.R. handlungs- und praxisorientiert, was sich nach Einschätzung der Lehrkräfte motivierend auf die Schüler/-innen auswirkt und auch von den Schüler(inne)n selbst positiv bewertet wird. Mehrere Interviewpartner/-innen betonen, dass auch leistungsstarke Schüler/-innen „auf ihre Kosten kommen“ und gefördert und gefordert werden, u.a. durch Neigungskurse, Projekte im Rahmen des sogenannten Drehtür-Modells⁸⁸ oder die Teilnahme an Wettbewerben. Auch einige Eltern heben positiv hervor, dass besondere Fähigkeiten und individuelle Interessen ihrer Kinder berücksichtigt und gefördert würden, was sich positiv auf die Schulfreude auswirke.

7.2.6 Arbeitsgemeinschaften und weitere Angebote

Arbeitsgemeinschaften und weitere, eher freizeitnahe Angebote⁸⁹ werden an den Schulen im Sample sowohl von Lehrkräften als auch von externen Personen durchgeführt und sind zum Teil obligatorisch (in der Regel 90 Minuten pro Woche). Zum Teil können zusätzliche Angebote an anderen Tagen bzw. in der Mittagspause auf freiwilliger Basis wahrgenommen werden. Charakteristisch für die Angebote ist, dass die Schüler/-innen aus verschiedenen Bereichen

auswählen können und dabei auch die Chance haben, Aktivitäten kennenzulernen, zu denen sie sonst nicht so leicht Zugang hätten. Auch Hemmschwellen wie die Anmeldung bei einem Verein fallen so weg. Einige Schüler/-innen loben besonders die Vielfalt und Qualität der Angebote an ihrer Schule und heben positiv hervor, dass es auch besondere und aufwendigere Angebote gibt, die sich an den Interessen der Schüler/-innen orientieren. Die Angebote werden von den Schüler(inne)n als Abwechslung zum Unterricht wahrgenommen, in denen man nicht so viel schreiben muss, mehr Spaß hat und „freier“ ist. Zudem wird positiv hervorgehoben, dass kommunikative und praxisbezogene Anteile in den Angeboten stärker vertreten sind.⁹⁰

Ein Elternteil hebt mit Blick auf die Angebote an der betreffenden Schule positiv hervor, dass die Kinder dort ebenfalls nochmal gefördert und herausgefordert werden und dass die Angebote zudem einen Ausgleich bieten können sowie die „Möglichkeit, sich abzureagieren, kreativ zu sein und in allen möglichen Richtungen aktiv zu werden“ (S3_E3).

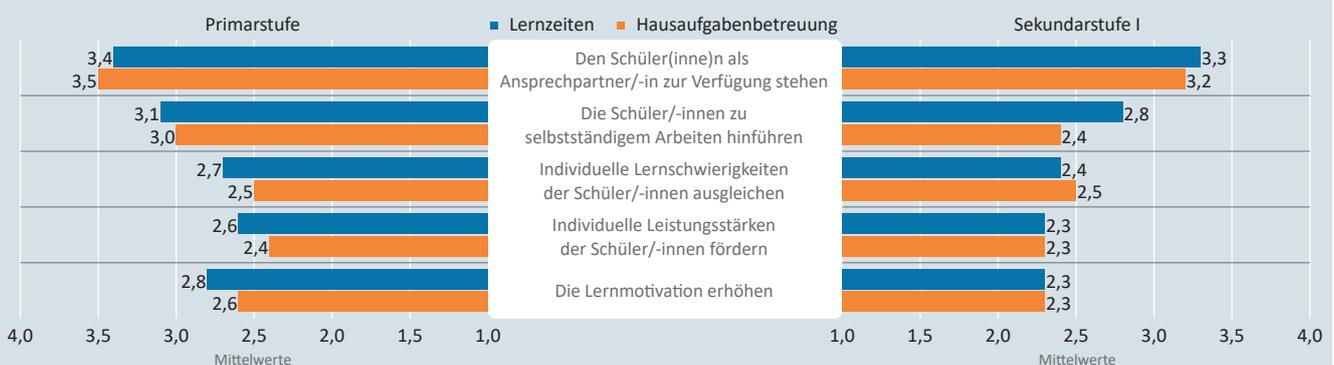
7.2.7 Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten

Die Ergebnisse der standardisierten Lehr- und Fachkräftebefragung im Rahmen der BiGa NRW zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten bestätigen die bundesweiten Befunde zu diesem Gestaltungsbereich (vgl. StEG 2015): Insgesamt scheint die Verknüpfung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten wenig ausgeprägt zu sein (vgl. Abb. 7.6). Eine signifikante Zunahme zeigt sich zwischen 2011/12 und 2015/16 beim Anteil der Lehr- und Fachkräfte, die angeben, dass es an ihrer Schule Förderpläne gibt, die auch in den außerunterrichtlichen Bereich hineinreichen.⁹¹

Verknüpfung von Unterricht und unterrichtsnahen Angeboten

Von den interviewten Lehr- und Fachkräften wurden bzgl. der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten neben fächerübergreifenden Projekten, Verknüpfungen und Absprachen vor allem Bezüge zwischen

ABB. 7.5 | ZIELERREICHUNG IN LERNZEITEN UND HAUSAUFGABENBETREUUNG NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)^{1,2}



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

2 Bei der Interpretation der Mittelwerte zur Hausaufgabenbetreuung in der Sekundarstufe I sind die niedrigen Fallzahlen von n = 38-39 zu berücksichtigen.

Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

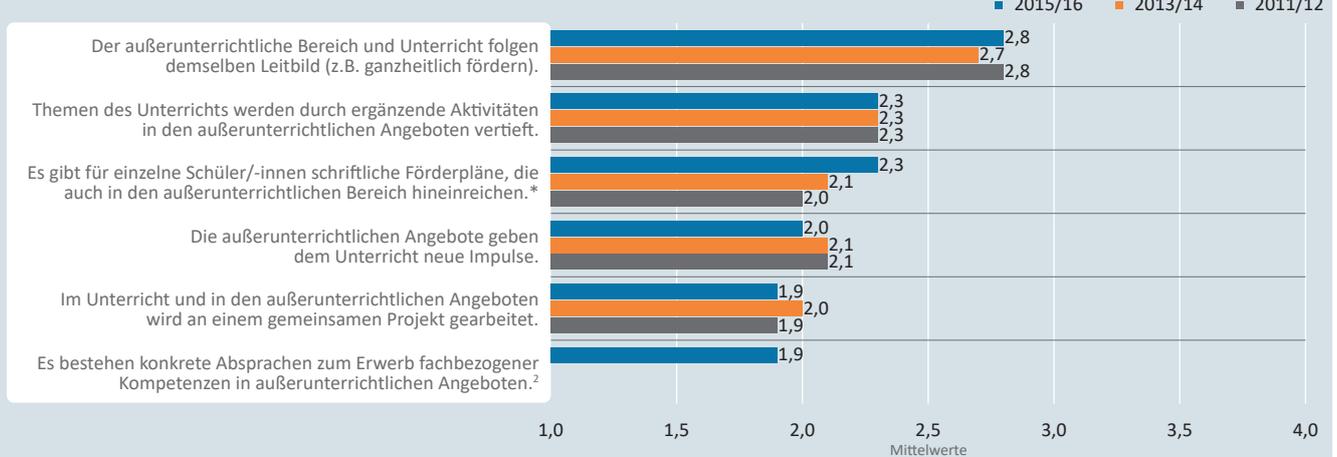
PS Lernzeiten: n = 144-147

PS Hausaufgabenbetreuung n = 294-299

Sek. I Lernzeiten: n = 265-270

Sek. I Hausaufgabenbetreuung: n = 38-39

ABB. 7.6 | VERZÄHNUNG VON AUßERUNTERRICHTLICHEN ANGEBOTEN UND UNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



*p < .001

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

² Das Item „Es bestehen konkrete Absprachen zum Erwerb fachbezogener Kompetenzen in außerunterrichtlichen Angeboten“ wurde 2015/16 erstmals erhoben.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2013/14, 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Sekundarstufe I

2011/12: n = 572-619

2013/14: n = 424-460

2015/16: n = 421-491

Unterricht und eher unterrichtsnahen Neigungsangeboten hervorgehoben (z.B. zwischen Chemie-Unterricht und AG zu chemischen Experimenten), in denen gezielt auch fachbezogene Kompetenzen erworben werden. Schüler/-innen, die bestimmte Fähigkeiten oder Techniken in Neigungskursen lernen, könnten diese als „Expert(inn)en“ im Unterricht an die anderen Schüler/-innen weitergeben. Zum Teil weisen die Interviewpartner/-innen darauf hin, dass zwar inhaltliche Überschneidungen und Anknüpfungspunkte zwischen Unterricht und Angeboten bestehen, die Angebote aber u.a. durch eine stark praxis- und handlungsorientierte Ausrichtung bewusst vom Unterricht abgegrenzt werden.⁹²

Besuch außerschulischer Lernorte

Auch in der Kooperation mit externen Partnern und dem Besuch außerschulischer Lernorte werden von mehreren Interviewpartner(inne)n gute Möglichkeiten der Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gesehen. Dies wird auch von einigen interviewten Eltern positiv hervorgehoben. Aus ihrer Sicht profitieren die Schüler/-innen davon, „(...) dass die also wirklich ganz viele Sachen, die im Unterricht behandelt werden, auch wirklich praktisch vor Ort, sag' ich mal, sich da/oder mit eigenen Augen halt angucken können“ (S2_E1).

Die standardisierte Befragung im Rahmen der BiGa NRW zeigt allerdings, dass der Besuch außerschulischer Lernorte besonders in der Sekundarstufe I wenig verbreitet zu sein scheint: Mehr als drei Viertel der befragten Lehrkräfte

geben an, eher selten bzw. nie außerschulische Lernorte in den Unterricht einzubeziehen (summierte Anteile). In der Primarstufe liegt dieser Anteil bei 53%.

7.3 Lernen im Ganztage aus Sicht der Schüler/-innen

Im Rahmen der Interviews wurden die Schüler/-innen u.a. danach gefragt, welche Erfahrungen sie mit dem Ganztage machen und was ihnen beim Lernen hilft.⁹³ Die Schüler/-innen sehen in der Ganztage sschule sowohl Vor- als auch Nachteile. Positiv werden u.a. verschiedene außerunterrichtliche Angebote beurteilt, ebenso wie die Möglichkeit, Zeit mit Freunden zu verbringen bzw. Mitschüler/-innen besser kennenzulernen. Zudem finden sie es gut, keine Hausaufgaben mehr zu haben:

„Hier ist der Druck nicht so stark. Da hat man zwar länger Schule, aber dann hat man nicht so viel Druck auf einmal, man hat nicht so viel Druck auch in den Hausaufgaben, weil man das meiste ja in der Schule machen kann“ (S2_S3).

Lange Tage mit vielen Hauptfächern werden von einigen Schüler(inne)n jedoch auch als sehr anstrengend empfunden: „Also bei mir ist es halt so, ich schaff' meistens so bis zur 7. Stunde und dann bin ich so K.o.“ (S4_S6).

88| Dabei handelt es sich um schulische Erweiterungsprojekte für besonders begabte und motivierte Schüler/-innen (vgl. www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php?idart=1390; Zugriff: 26.08.2016).

89| Bei den AGs und weiteren, eher freizeitnahen Angeboten handelt es sich z.B. um musische, kulturelle oder sportliche Angebote, für die an den Schulen jeweils unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden. Im Folgenden werden diese aus Gründen der Lesbarkeit ausschließlich als „Angebote“ bezeichnet.

90| Ähnliche Befunde zeigen sich auch bei der Studie StEG-Q (vgl. StEG 2016).

91| In der Primarstufe stellen sich die Befunde sehr ähnlich dar (ohne Abbildung; siehe dazu den Tabellenanhang zu diesem Bericht). Zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe I bestehen keine bedeutsamen Unterschiede.

92| Befunde der Studie StEG-Q weisen darauf hin, dass „außerunterrichtliche Angebote, die eng mit dem Unterricht verzahnt sind, dabei aber ihren ‚Eigensinn‘ als vom Unterricht unterscheidbares (differentes) Lernarrangement entwickeln, (...) SchülerInnen zu erweitertem Lernen [aktivieren, Anm. d. Verf.]“ (Stecher 2016).

93| An dieser Stelle beschränken sich die Befunde auf ausgewählte Angaben der Schüler/-innen aus der qualitativen Untersuchung. Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung finden sich in Kap. 6.

Danach gefragt, was ihnen beim Lernen in der Schule hilft und was sie stört, wird von den Schüler(inne)n am häufigsten eine ruhige Lernatmosphäre als hilfreich angesehen, während im Umkehrschluss ein hoher Lärmpegel und Störungen durch Mitschüler/-innen als besonders störend empfunden werden. Die Reaktionen mancher Lehrkräfte auf Störungen werden teilweise als nicht ausreichend bzw. konsequent genug wahrgenommen. Fast alle interviewten Schüler/-innen geben an, dass sie in Lernzeiten und bei Lernschwierigkeiten auf die Unterstützung durch ihre Mitschüler/-innen zurückgreifen und/oder die Lehrkräfte fragen können, was sie als hilfreich empfinden: „(...) wenn die mir das nochmal erklären, in Ruhe, dann verstehe ich das auch“ (S1_S1). „Man muss halt dann nur reden und sagen ‚Das papier‘ ich nicht“ (S2_S3). Zum Teil wird es jedoch als unangenehm empfunden, vor der Klasse Nachfragen zu stellen:

„Weil mir ist es auch selbst so ein bisschen peinlich, vor der ganzen Klasse zu sagen, ja, ich hab‘ das nicht verstanden. Weil die anderen verstehen es dann und dann sitzt‘ ich da: ja nee, ich hab‘ ein Fragezeichen im Kopf, nee, ich weiß es nicht“ (S1_S3).

Mitunter wird daher lieber auf die Unterstützung der Eltern zurückgegriffen. 2 Schüler/-innen berichten, dass ihnen Pläne zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten helfen, auf denen für jeden Tag bestimmte Übungsaufgaben bzw. -pensen vermerkt sind:

„In Mathe, da hatten wir jetzt vor Kurzem eine Mathe-Arbeit geschrieben und dann wurde wirklich dann auch so ein Stundenplan gemacht, was man zu Hause üben kann. Wie. Und dann war auch der Test pupi-einfach“ (S2_S3).

7.4 Information der Eltern zum Lernstand der Schüler/-innen

An den meisten Schulen im Sample gibt es nach Auskunft der interviewten Eltern über die Elternsprechtage hinaus keinen regelmäßigen Austausch mit den Lehrkräften zum Lernstand oder zur Lernentwicklung der Schüler/-innen. Akute Schwierigkeiten oder Fragen – so wissen fast alle Interviewpartner/-innen zu berichten – kann man mit den Lehrkräften jedoch auch kurzfristig telefonisch oder per E-Mail klären. Zudem erhalte man durch Klassenarbeiten und Tests einen Überblick über den Lernstand der Schüler/-innen. Dabei werden Hinweise unter den Klassenarbeiten (z.B. zu Übungsbedarfen) als hilfreich und informativ empfunden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der standardisierten Elternbefragung im Rahmen der BiGa NRW: Informationen zum Lernstand und zur Lernentwicklung ihrer Kinder erhalten die Eltern nach eigenen Angaben hauptsächlich bei Elternsprechtagen, weniger durch Gespräche außerhalb von Elternsprechtagen oder über Lernplaner. Insgesamt geben dennoch jeweils rund 80% der Eltern beider Schulstufen an,

dass sie sich durch die Schule ausreichend zum Lernstand und zur Lernentwicklung ihrer Kinder informiert fühlen (summierte Anteile „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“).

Lernentwicklungsgespräche

An einer Schule im Sample werden vierteljährlich Lernentwicklungsgespräche durchgeführt, um die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen zu besprechen. Die jeweils erreichten Kompetenzen werden zusätzlich zu den Zeugnissen in einem Lernentwicklungsbericht dokumentiert. Durch diese detaillierte Beurteilung muss man sich aus Sicht der interviewten Lehrkräfte stärker hinterfragen („Was weiß ich eigentlich über das Kind?“), kann dadurch aber auch differenzierter als durch Noten ausdrücken, wie sich ein/-e Schüler/-in entwickelt hat. Dabei können auch persönliche und soziale Kompetenzen berücksichtigt bzw. beurteilt werden. Aus Sicht der Schulleitung der betreffenden Schule sind viele Schüler/-innen und Eltern jedoch sehr notenorientiert. Bei den Lernentwicklungsgesprächen haben die Lehrkräfte daher „absolutes Verbot, über Noten zu sprechen. (...) Und Eltern hören nach 3 Jahren auch auf zu fragen ‚Welche Note ist das jetzt?‘; ja, weil die ein viel größeres Spektrum kriegen, wo ihr Kind nun wirklich ist“ (S5_SL). Die Schüler/-innen fühlen sich zudem wertgeschätzt:

„(...) die gehen dann auch gerne zu diesem Gespräch hin und die finden es schön, eine Rückmeldung zu bekommen. Und die finden auch schön, dann den Bogen zu bekommen, wo genau drin steht ‚In Mathe kann ich jetzt das, in Sport kann ich das‘ und den Eltern zu zeigen ‚Hier guck‘ mal (...)“ (S5_LK2).

Bei der standardisierten Befragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW geben jeweils gut 42% der Lehrkräfte an, dass an ihrer Schule eine systematische Lernberatung mit den Schüler(inne)n (z.B. auf Grundlage eines schuleigenen Konzepts für Lernentwicklungsgespräche) stattfindet (beide Schulstufen).

Lernzeiten und Lernplaner

Obwohl die Erledigung von „Haus“-Aufgaben in den Lernzeiten von den interviewten Eltern insgesamt sehr positiv gesehen wird, empfinden es einige Interviewpartner/-innen als nachteilig, dass man als Eltern wenig vom Lernstoff mitbekommt. Man wisse nicht, wo das eigene Kind in einem Fach steht und sei als Eltern „so ein bisschen außen vor“ (S1_E1). Lernplaner sind aus Sicht der Eltern nur bedingt informativ, wenn die bearbeiteten Aufgaben und Materialien nicht bzw. nur auf Nachfrage mit nach Hause genommen werden (sollen). Die reine Dokumentation der Aufgabenerledigung ermögliche keinen tatsächlichen Einblick in die bearbeiteten Aufgaben, sodass einige Eltern den Wunsch verspüren, dass ihre Kinder zusätzlich die Mappen und Arbeitsblätter mit nach Hause bringen, um etwaige Lernschwierigkeiten oder Übungsbedarfe ausmachen zu können. Einschränkend merken einzelne Eltern jedoch auch an, dass ein empfundenes Informationsdefizit durch den Wegfall von Hausaufgaben auch mit dem Wechsel an die weiterführende Schule zu tun hat, wo man auch ohne Ganztage weniger bei den Hausaufgaben

helfen würde. Einige Kinder sind nach der Schule zudem nicht so mitteilnehmend, da sie „dann auch kopfmäßig, wenn die nach Hause kommen, das abgeschlossen haben“ (S2_E2). Insgesamt würden die Schüler/-innen dadurch selbstständiger und man müsse als Eltern lernen, zu vertrauen.

7.5 Zufriedenheit mit der Förderung aus Sicht der Eltern

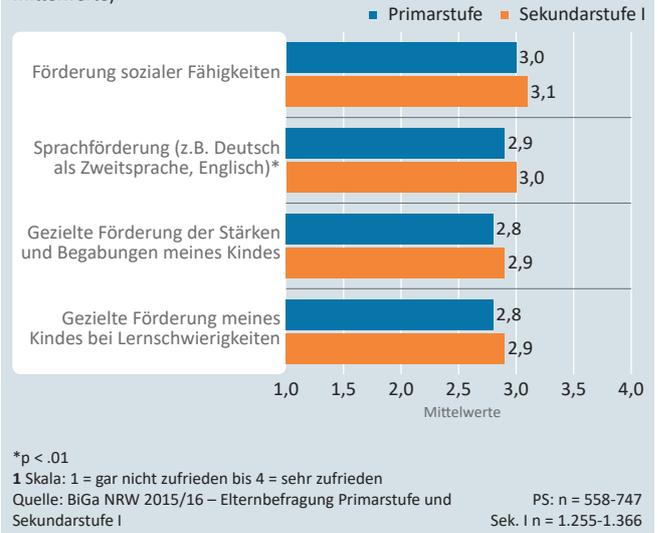
Insgesamt äußern die interviewten Eltern eine große Zufriedenheit mit der Förderung ihrer Kinder. Sie erleben die meisten Lehrkräfte als äußerst engagiert und darauf bedacht, alle Kinder zu fördern und zu fordern. Die Eltern geben zudem an, dass ihre Kinder zu Hause nur noch selten Aufgaben bearbeiten müssen und in den Lernzeiten gut individuell unterstützt werden. Dies sei „besser, als wenn sie jetzt zu Hause alleine vor diesen ganzen Sachen sitzen würden und müssten das aufarbeiten“ (S4_E2). Sie bedauern zwar, dass sie so weniger vom Stoff mitbekommen und weniger Überblick über etwaige Übungsbedarfe haben (siehe oben), sehen aber auch, dass sie selbst oft nicht helfen können und dass der Wegfall der Hausaufgaben eine große Erleichterung und Entlastung für das Familienleben darstellt.⁹⁴ Einige Eltern berichten zudem, dass sie bei ihren Kindern durch die eigenständige Bearbeitung von Aufgaben in den Lernzeiten eine größere Selbstständigkeit wahrnehmen, dass diese sich besser einschätzen können und/oder an Selbstvertrauen gewonnen haben. Auch die gegenseitige Unterstützung in der Klasse sowie die Möglichkeit, den eigenen Stärken und Interessen nachzugehen, werden von den Eltern positiv beurteilt. Insgesamt nehmen sie bei ihren Kindern eine hohe Schulfreude wahr. Sehr positiv bewerten einige Eltern auch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Klassenleitungsteams.⁹⁵ Der Austausch und die Reflexion im Team gewährleistet aus ihrer Sicht eine bessere Qualität der pädagogischen Arbeit. Zudem könne es auch sein,

„(...) dass die beiden Lehrer einen sehr unterschiedlichen Blick auf das gleiche Kind haben (S3_E3: Auch das, ja.). Und das ist ja auch eine Chance für die Kinder, ne, dass so die Schublade nicht ganz so zugemacht wird“ (S3_E1).

Kritisch wird jedoch die personelle Situation an den Schulen beurteilt. Einige Eltern wünschen sich mehr Lehr- und Fachkräfte, um in Lernzeiten und Förderangeboten kleinere Gruppen bilden zu können. Zudem sollten aus ihrer Sicht am Nachmittag keine Hauptfächer und Klassenarbeiten stattfinden, da die Konzentration der Schüler/-innen nach der Mittagspause nachlasse.

Auch in der standardisierten Befragung der BiGa NRW äußern viele Eltern eine hohe Zufriedenheit mit der Förderung ihrer Kinder durch die Schule (vgl. Abb. 7.7).⁹⁶ In der

ABB. 7.7 | ZUFRIEDENHEIT DER ELTERN MIT DER FÖRDERUNG IHRER KINDER DURCH DIE SCHULE NACH SCHULSTUFE (Elternangaben; Mittelwerte)¹



Sekundarstufe I sind zwischen 2011/12 und 2015/16 bei der Förderung sozialer Fähigkeiten, der Sprachförderung und der Förderung von Stärken und Begabungen zudem signifikante Zuwächse in den Zufriedenheitswerten zu verzeichnen (ohne Abbildung). In der Primarstufe zeigen sich im Zeitvergleich keine signifikanten Veränderungen.

7.6 Ziele und Handlungsbedarfe aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte

Die Interviewpartner/-innen formulieren vielfältige Ziele und Handlungsbedarfe, darunter die Evaluation und Weiterentwicklung sowie ein besseres Ineinandergreifen bestehender Konzepte und eine systematische Leitbild- und Schulprogrammentwicklung. Auch hinsichtlich der eigenen pädagogischen Haltung sei es wichtig, sich weiterzuentwickeln, die Heterogenität der Schüler/-innen anzunehmen und Lernzugänge entsprechend anzupassen. Aus Sicht einer Schulleitung müssten es einige Lehrkräfte zudem noch stärker als ihre Aufgabe begreifen, auch außerhalb des Unterrichts erzieherische Aufgaben zu übernehmen. Einige Interviewpartner/-innen sind der Ansicht, dass dem außerunterrichtlichen Bereich insgesamt noch zu wenig Beachtung geschenkt wird und sich Schule als Lern- und Lebensort häufig noch zu sehr auf das Lernen beschränkt. Dazu sei u.a. die Schaffung von Entspannungs-, Ruhe- und Aufenthaltsräumen für Schüler/-innen wichtig. Als problematisch nehmen einige der interviewten Lehr- und Fachkräfte (ebenso wie Eltern) den Unterricht im Nachmittagsbereich wahr, da viele Kinder dann schon sehr müde bzw. unkonzentriert sind. Insbesondere auch für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stelle der Nachmittagsunterricht z.T. eine große Belastung dar.

94| Ähnliche Befunde zeigten sich bereits in anderen Studien (vgl. exemplarisch Fischer u.a. 2011; Börner u.a. 2012).

95| An den untersuchten Schulen setzen sich die Klassenleitungsteams in der Regel aus einer Lehrerin und einem Lehrer zusammen, die sich in gemeinsamer Verantwortung die Klassenleitung für eine Klasse teilen.

96| Die Zufriedenheit mit der Förderung bei Lernschwierigkeiten sowie mit der Förderung von Begabungen und Stärken wird von Eltern an Haupt- und Gesamtschulen signifikant höher bewertet als an Gymnasien. An Gesamtschulen ist zudem die Zufriedenheit mit der Förderung sozialer Fähigkeiten signifikant höher als an Gymnasien.

Auch bei der standardisierten Befragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW geben über 80% der Lehr- und Fachkräfte (sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I) an, bei der Schaffung von Ruhe- und Entspannungsmöglichkeiten noch eher viel bzw. sehr viel Handlungsbedarf an der eigenen Schule zu sehen (summierte Anteile). Bei Projekten/Angeboten für Schüler/-innen mit besonderem erzieherischem Förderbedarf nehmen mehr als 80% der Lehr- und Fachkräfte sowie im Bereich individuelle Förderung mehr als drei Viertel der befragten Personen eher viel bzw. sehr viel Handlungsbedarf wahr (summierte Anteile).

7.6.1 Förderliche und hemmende Faktoren

Entwicklungshemmnisse werden von den Interviewpartner(inne)n vor allem bei der Personal-, Material-, Medien- und Raumausstattung gesehen. Hier wünschen sich die Befragten mehr Ressourcen, um einen handlungsorientierten und lebensweltnahen Unterricht, mediengestütztes Lernen und individuelle Förderung gewährleisten zu können. Auch in diesen Punkten geben bei der standardisierten Befragung der BiGa NRW ein Großteil der Lehr- und Fachkräfte an, an ihrer Schule großen Handlungsbedarf zu sehen.⁹⁷

Als problematisch wird von den Interviewpartner(inne)n auch die zur Verfügung stehende Zeit für pädagogisch-konzeptionelle Arbeit angesehen. Angesichts akuter organisatorischer Handlungsbedarfe komme die Schulentwicklung oftmals zu kurz. Lehr- und Fachkräfte beklagen zudem, dass sie auch für Austausch und Zusammenarbeit oftmals keine ausreichenden zeitlichen Kapazitäten haben. Schließlich besteht der Wunsch nach einem breiteren Angebot an Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität, aus dem sich Schulen gezielt Module aussuchen können, die zu den jeweiligen Bedingungen an der eigenen Schule passen.⁹⁸

Entwicklungsförderlich finden die Interviewpartner/-innen vor allem die Zusammenarbeit im Kollegium sowie kollegiale Beratung und Unterstützung (einschließlich der Lehrkräfte für Sonderpädagogik und Schulsozialarbeiter/-innen). Dabei spielen auch ein gutes Zusammenspiel von jungen und erfahrenen Kolleg(inn)en sowie eine gute Einbindung neuer Lehr- und Fachkräfte eine wichtige Rolle. Entsprechend werden Teambildungs- und Teamentwicklungsprozesse (ggf. mit externer Unterstützung) als besonders bedeutsam angesehen.

Insbesondere vor dem Hintergrund des großen Arbeitsaufwands, der mit der Erstellung differenzierter Unterrichtsreihen und Materialien einhergeht, sehen es die Interviewpartner/-innen zudem als unverzichtbar und hilfreich an, sich gegenseitig Material zur Verfügung zu stellen. Auch die gemeinsame Planung und Vorbereitung von Unterrichtsreihen, Lernplänen und Klassenarbeiten wird von einzelnen Lehrkräften als sehr gewinnbringend erlebt. Zwar nehme dies viel Zeit in Anspruch, man habe auf der anderen Seite aber auch die Unterstützung der Kolleg(inn)en und profitiere von der Teamarbeit:

„Natürlich, an bestimmten Stellen ist das mehr Arbeit und dann muss man einfach ein bisschen was investieren, aber das kommt zigfach zurück. Weil ich kann ja von all dem, was die Kollegen an Material haben, an Ideen – also es kommt eher potenziert zurück, finde ich“ (S3_LK2).

An einer Schule werden Jahresarbeitspläne, Unterrichtsreihen und Lernpläne in den Jahrgangsteams und/oder Fachkonferenzen gemeinsam reflektiert, überarbeitet und an die jeweils neue Stufe übergeben. Die gemeinsam erarbeiteten Materialien können von den Lehrkräften auch abgewandelt oder verworfen werden; die meisten Lehrkräfte würden jedoch auf das Angebot zurückgreifen, *„weil wenn man dann zusammen mit allen dran arbeitet, dann ist es auch gut“ (S5_LK2).*

Auch der Austausch mit Schulleitungen bzw. (Teil-)Kollegen anderer Schulen (auch Grundschulen), Hospitationen und die Mitarbeit in Netzwerken wurden von einigen Interviewpartner(inne)n als sehr gewinnbringend erlebt. Wichtig sei es, im Kollegium offen für Neues zu sein und vonseiten der Schulleitung darin bestärkt und unterstützt zu werden, neue Ideen auszuprobieren. Als förderlich wurden zudem externe Unterstützung bei der Konzeptentwicklung sowie verschiedene Fortbildungs- und Beratungsangebote wahrgenommen.

Um schonend mit den Ressourcen der Lehrkräfte umzugehen, sollten individuelle Fähigkeiten und Stärken der Lehrkräfte aus Sicht einiger Interviewpartner/-innen gezielt eingesetzt werden. Zudem orientieren sich nach Einschätzung einer Schulleitung viele Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung noch zu sehr an Inhalten statt an Kompetenzen und würden sich angesichts der Stofffülle damit selbst überfordern. Mit Blick auf die Stärkung individueller Förderung sei es förderlich, eine gute pädagogische Diagnostik zu betreiben und ein möglichst breites Angebot für verschiedene Lern- und Sozialtypen zu schaffen, um die heterogene Schülerschaft zu erreichen.

7.7 Resümee

Mit den Analysen zum Thema „Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen“ konnte zweierlei erreicht werden: Zum einen bietet die qualitative Untersuchung an 6 Schulen des längeren gemeinsamen Lernens vielfältige Einblicke in die Lehr- und Lernprozesse an den Schulen, zeigt mögliche Realisierungsansätze mit Blick auf die individuelle Förderung der Schüler/-innen auf und verdeutlicht die Potenziale einer ganztägigen Schulorganisation. Besonders hervorzuheben ist hier die Intensivierung der Beziehungsarbeit zu den Schüler(inne)n, die Kooperation im Kollegium, u.a. mit Blick auf die gemeinsame Erarbeitung differenzierender Materialien sowie die Bedeutung starker Klassengemeinschaften, in denen sich die Schüler/-innen gegenseitig akzeptieren und unterstützen. Peerbasierte Lernformen und die Herausbildung sozialer Kompetenzen sind dabei zentrale Elemente.

Zum anderen geben die dargestellten Befunde der standardisierten Befragungen im Rahmen der BiGa NRW Aufschluss über die Verbreitung der untersuchten Gestaltungsbereiche. Dabei zeigt sich, dass einige Gestaltungsmerkmale, die zur individuellen Förderung der Schüler/-innen beitragen können, bereits an vielen Schulen umgesetzt werden, darunter z.B. die Erfassung der Lernausgangslage und die Arbeit mit niveaudifferenzierten Aufgaben.

Zugleich werden auch Entwicklungsbedarfe deutlich: Eine Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte finden nach Einschätzung vieler Lehr- und Fachkräfte selten statt und zentrale Ziele von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung werden oftmals noch nicht in zufriedenstellendem Maße erreicht. Dabei mangelt es aus Sicht der Befragten u.a. an Rückzugsräumen, in denen Schüler/-innen ungestört arbeiten und lernen können, sowie an ausreichenden personellen und materiellen Ressourcen. Kooperative Lernformen sind nach Angabe der befragten Siebtklässler/-innen wenig verbreitet und aus den Interviews geht hervor, dass sich die Schüler/-innen u.a. eine ruhigere Lernatmosphäre in den Lernzeiten wünschen. Bei den Eltern zeigt sich insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit der Förderung ihrer Kinder. Gleichwohl gilt es, geeignete Kommunikationsformen und -wege zu etablieren, um die Eltern in den Lernentwicklungsprozess ihrer Kinder einzubeziehen.

Schließlich lassen sich Faktoren festhalten, die von den Interviewpartner(inne)n mit Blick auf die Gestaltung individualisierender Lehr- und Lernprozesse als besonders gewinnbringend erlebt werden, darunter eine gute Zusammenarbeit im Kollegium, Offenheit für neue Ideen, der Austausch mit anderen Schulen sowie externe Unterstützung.

Fazit und Ausblick

Die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse hängt in Ganztagschulen mit vielen Faktoren zusammen, deren Untersuchung hier nur in Ansätzen geleistet werden konnte. Mit einem stärkeren Fokus auf einzelne, ausgewählte Merkmale der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Ganztagschulen sind in zukünftigen Studien weitergehende Analysen anzustreben.

Bei den untersuchten Schulen des längeren gemeinsamen Lernens wurde deutlich, dass sie sich u.a. aufgrund der Aufbausituation in intensiven (Ganztags-)Schulentwicklungsprozessen befinden, die zum einen mit besonderen Herausforderungen einhergehen, zum anderen aber auch vielfältige Innovationschancen beinhalten. Der Umgang mit der Heterogenität der Schüler/-innen und die Umsetzung individueller Förderung – so zeigen die dargestellten Ansätze und Umsetzungsbeispiele – sind an den Schulen zentrale Themen, die sich auf vielfältige Art und Weise in der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse widerspiegeln. Zudem

konnten in einigen der neu zusammengesetzten Kollegien Kooperationsstrukturen geschaffen werden, die für die Umsetzung individualisierender Lehr- und Lernformen von großer Bedeutung zu sein scheinen. Es bleibt abzuwarten, wie sich bestimmte Gestaltungselemente, wie z.B. das gemeinsame Lernen im Klassenverband, an den Schulen weiterentwickeln und welche Erfahrungen die Beteiligten damit machen. Die Folgestudie im Schuljahr 2017/18 nimmt die Entwicklung der Schulen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 in den Blick und bietet die Möglichkeit, weitere Erkenntnisse über die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen zu gewinnen.

97] Summierte Anteile derer, die bei den folgenden Punkten „sehr viel“ bzw. „eher viel“ Handlungsbedarf sehen: Personalausstattung/Fachkräfte: PS 78%, Sek. I 83%; Personalausstattung/Lehrkräfte: PS 63%, Sek. I 77%; Finanzielle Ressourcen: PS 83%, Sek. I 86%; Räumliche Ressourcen: PS 78%, Sek. I 80%; Materielle Ressourcen: PS 72%, Sek. I 83%

98] Weitere Befunde zu Fortbildungswünschen von Lehr- und Fachkräften aus der standardisierten Befragung im Rahmen der aktuellen Erhebungswelle der BiGa NRW finden sich in Kap. 8.

8. Die Ganztagschule als Arbeitsplatz für Lehr- und Fachkräfte

Die Qualität von Ganztagschulen und den dort stattfindenden Bildungsprozessen wird maßgeblich von Lehrkräften und Fachkräften geprägt. Neben der rein quantitativen Personalausstattung und der grundlegenden, im Rahmen der Ausbildung erworbenen Qualifikation können eine Reihe weiterer Faktoren Einfluss darauf nehmen, wie gut Lehr- und Fachkräfte ihrem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag in einer Ganztagschule nachkommen (können). Dazu zählen u.a. eher negative Faktoren wie Stress, Belastung und Beanspruchung, positive Aspekte wie Arbeitszufriedenheit, Motivation, Kompetenzerleben und Leistungsfähigkeit sowie auch Rahmenbedingungen der Arbeitssituation, die die Arbeit erleichtern oder erschweren können (vgl. Dick/Stegmann 2013; Krause u.a. 2013). Zu solchen Rahmenbedingungen können z.B. Lärmbelastungen, die Ausstattung mit eigenen Arbeitsplätzen oder auch die Arbeitsplatzsicherheit gehören.

Die Ganztagschule als Arbeitsplatz für Lehrkräfte und Fachkräfte stand in den bislang erschienenen Bildungsberichten Ganztagschule NRW immer wieder im Fokus. Dabei ging es auf der einen Seite um die formalen Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes – insbesondere für Fachkräfte offener Ganztagschulen im Primarbereich – und auf der anderen Seite um Ausstattungsmerkmale, Belastungen und Berufszufriedenheit, Know-how und Qualifikationsbedarfe (vgl. Börner u.a. 2012, 2013, 2014). Dabei konnte gezeigt werden, obwohl die formalen Arbeitsbedingungen vor allem für Fachkräfte wenig attraktiv sind, dass dennoch sowohl für die Gruppe der Lehrkräfte als auch für die Fachkräfte eine hohe Berufszufriedenheit festzustellen ist (vgl. Börner 2014). Entwicklungsbedarfe wurden u.a. für die Ausstattung mit persönlichen Arbeitsplätzen für Lehr- und Fachkräfte aufgezeigt (vgl. Börner u.a. 2012).

Aktuell stehen Ganztagschulen und damit vor allem auch Lehr- und Fachkräfte einer Reihe von Herausforderungen gegenüber. Dies sind einerseits die Themen, die eng mit der Organisation als Ganztagschule verknüpft sind, wie z.B. die (Weiter-)Entwicklung von Lernzeiten, Modelle der Verzahnung und Rhythmisierung oder auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Andererseits kommen gesellschaftliche Entwicklungen hinzu, die auch Veränderungen für Ganztagschulen mit sich bringen, z.B. die Inklusion von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder die

Integration einer stark ansteigenden Zahl von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. 5). Hinzu kommen Personalengpässe durch den seit längerem bestehenden Fachkräftemangel im offenen Ganztage (vgl. Börner u.a. 2013, 2014) und eine hohe Zahl nicht besetzter Lehrerstellen.⁹⁹

Vor diesem Hintergrund wird die Sicht der Lehr- und Fachkräfte auf die Ganztagschule als Arbeitsplatz erneut untersucht. Die empirische Basis der Analysen sind im Rahmen der BiGa NRW durchgeführte Lehr- und Fachkräftebefragungen der aktuellen sowie zurückliegender Erhebungswellen. Im Folgenden geht es um 3 Themenbereiche: 1) das subjektive Wohlbefinden der Beschäftigten in Ganztagschulen, 2) Strukturbedingungen des Arbeitsalltags und 3) Unterstützungsstrukturen und Fortbildungswünsche.

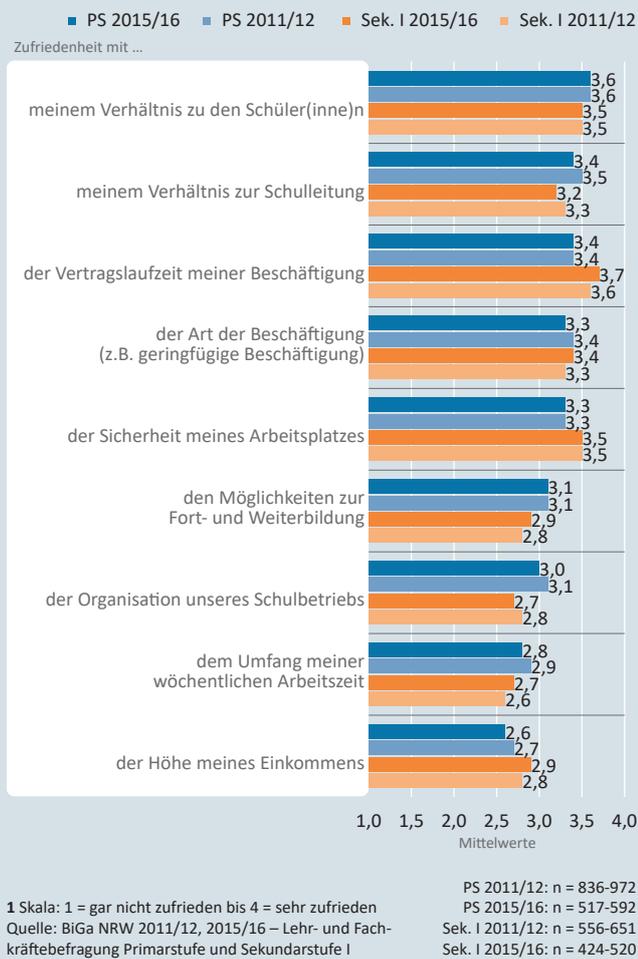
8.1 Das subjektive Wohlbefinden der Beschäftigten – hohe Zufriedenheit trotz zunehmender Belastungen

8.1.1 Lehrkräfte sind zufrieden – Fachkräfte auch, aber weniger

Die subjektive Wahrnehmung des Arbeitsplatzes Ganztagschule seitens der dort beschäftigten Lehr- und Fachkräfte wurde bereits im Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 eingehend untersucht (vgl. Börner u.a. 2012). Zum damaligen Zeitpunkt haben sich die Beschäftigten trotz gerade für Fachkräfte teils eher unattraktiver formaler Arbeitsbedingungen recht zufrieden geäußert und jenseits starker Belastungen durch Lärm auch kein sehr starkes Belastungsempfinden ausgedrückt. Die weiteren Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die formalen Beschäftigungsbedingungen in den letzten Jahren, insbesondere was den Beschäftigungsumfang anbelangt, kaum verbessert haben (vgl. Kap. 2.3). Hinzu kommt, dass ein Personal-mangel sowohl in der Gruppe der Lehrkräfte als auch bei den Fachkräften die Arbeitssituation vielerorts verschärft haben dürfte (siehe oben).

Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass die Berufszufriedenheit sich auf einem stabil hohen bis teilweise sehr hohen Niveau hält (vgl. Abb. 8.1). Die Lehr- und Fachkräfte der Primarstufe sind in den meisten Bereichen zufriedener mit ihrer Berufstätigkeit als jene der Sekundarstufe I. Besonders hohe Zufriedenheitswerte erreichen das eigene

ABB. 8.1 | BERUFSZUFRIEDENHEIT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



Verhältnis zu Schüler(inne)n (MW = 3,6) und Schulleitungen (MW = 3,4) sowie die Vertragslaufzeit der eigenen Beschäftigung (MW = 3,4). Letztgenannte wird von den Beschäftigten der Sekundarstufe I mit einem Mittelwert von 3,7 sogar noch höher bewertet. Darüber hinaus führen die Höhe des Einkommens sowie die Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes als Faktoren der formalen Beschäftigung in der Sekundarstufe I zu einer größeren Zufriedenheit als im Primarbereich. Am wenigsten zufrieden sind Lehr- und Fachkräfte in der Sekundarstufe I mit der Organisation des Schulbetriebs sowie mit dem Umfang ihrer wöchentlichen Arbeitszeit (jeweils MW = 2,7). In der Primarstufe erreicht die Höhe des Einkommens die geringsten Zufriedenheitswerte.

Werden für die Primarstufe die Angaben von Lehrkräften und Fachkräften differenziert betrachtet, dann erweisen sich Lehrkräfte in vielen Bereichen als zufriedener. Besonders eklatant sind die Unterschiede bezüglich der formalen Beschäftigungsbedingungen, d.h. bei der Höhe des Einkommens (MW = 2,9 vs. 2,2), der Sicherheit des Arbeitsplatzes (MW = 3,6 vs. 2,9) sowie der Vertragslaufzeit (MW = 3,7 vs. 3,0). Im Zuge der Berufsgruppendifferenzierung fällt zudem

auf, dass die Lehrkräfte beider Schulstufen gleichermaßen zufrieden sind. An diesen Ergebnissen werden die gravierenden Unterschiede in den Beschäftigungsbedingungen von Lehr- und Fachkräften in Ganztagschulen sichtbar. Dennoch sind auch Fachkräfte insgesamt zufrieden – wenn auch auf einem niedrigeren Niveau als Lehrkräfte. Lediglich mit Blick auf die Verdienstmöglichkeiten äußern sie sich explizit unzufrieden.

In der zeitlichen Entwicklung hat sich die Berufszufriedenheit der Beschäftigten in Ganztagschulen kaum verändert (vgl. Abb. 8.1). Dies gilt sowohl für die untersuchten Berufsgruppen von Lehrkräften und Fachkräften als auch für die beiden Schulstufen. Nennenswerte Veränderungen werden lediglich für die Gruppe der Lehrkräfte sichtbar: Im Primarbereich hat sich die Zufriedenheit mit ihrer Vertragslaufzeit und in der Sekundarstufe I die mit dem eigenen Einkommen um jeweils 0,2 Punkte positiv entwickelt.

Damit fügen sich diese Ergebnisse in Befunde der Lehrerforschung ein, die „auf zeitlich sehr stabile Einstellungen und Erfahrungen [verweisen, Anm. d. Verf.], die es den Lehrkräften ermöglichen, dauerhaft ihre Tätigkeit zu bewältigen“ (Gehrmann 2013: 186) und insgesamt ein eher hohes Zufriedenheitsniveau ausweisen (vgl. ebd.).

8.1.2 Lärm als größte Belastung

Zusätzlich zu ihrer Berufszufriedenheit wurden die Lehr- und Fachkräfte zu Belastungen im Rahmen ihrer Tätigkeit in Ganztagschulen befragt. Wie bereits im Erhebungsjahr 2011/12 werden in der Primarstufe auch aktuell keine sehr hohen Belastungswerte erreicht (vgl. Tab. 8.1). Die größte Belastung im Rahmen der Tätigkeit im Ganztage ist weiterhin der hohe Geräuschpegel (MW = 3,2). Im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 wird die Belastung durch Lärm stärker empfunden. Darüber hinaus beschreiben die Lehr- und Fachkräfte es als belastend, dass Schüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten in der Gruppe sind. Auch hier ist eine leichte, statistisch jedoch signifikante Zunahme der Belastung zu beobachten.¹⁰⁰ Zusammengefasst hat sich in der Primarstufe aus Sicht der Beschäftigten in keinem Bereich eine positive Entwicklung eingestellt, stattdessen stagnieren die Belastungswerte entweder auf dem gleichen Niveau oder haben sich in den letzten Jahren verschärft. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse sind für die Primarstufe jedoch keine für beide Berufsgruppen einheitlichen Entwicklungen festzustellen, vielmehr verlaufen diese teilweise diametral: Während Fachkräfte in einigen Bereichen geringere Belastungen beschreiben, deuten die Ergebnisse für die Gruppe der Lehrkräfte diesbezüglich teils auf eine stärkere Belastung hin (z.B. „Es werden hohe Belastungen an mich gestellt“ oder „Ich stehe unter Zeitdruck“). Im Gesamtergebnis heben diese Entwicklungen sich gegenseitig auf oder werden verschleiert, sodass die Gruppen separat betrachtet werden müssen (vgl. Tab. 8.1). Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie eine zunehmende Belastung durch Schüler/-innen mit unzureichenden

99| Vgl. die Rede von Schulministerin Sylvia Löhrmann im Rahmen der Schuljahresauftaktpressekonferenz am 19.08.2016 (www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/1_rede_ministerin_loehrmann.pdf; Zugriff: 25.08.2016)

100| $p < .001$

TAB. 8.1 | BELASTUNGEN VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN DER PRIMARSTUFE IM KONTEXT DER GANZTAGSTÄTIGKEIT NACH BERUFSGRUPPE IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹

	Fachkräfte		Lehrkräfte		Insgesamt	
	2011/12	2015/16	2011/12	2015/16	2011/12	2015/16
An meinem Arbeitsplatz herrscht ein hoher Geräuschpegel.	3,3	3,3	2,8	3,1	3,0	3,2
In der Gruppe sind Schüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten.	3,0	3,1	3,0	3,2	3,0	3,1
Wir arbeiten mit zu wenig Personal.	2,7	2,8	2,8	3,0	2,8	2,9
Meine Anwesenheit in der Schule dehnt sich in den Nachmittag hinein aus. ²	-	-	2,9	2,9	2,9	2,9
Die Schüler/-innen kommen aus problembelasteten Familien.	2,9	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8
Es werden hohe Anforderungen an mich gestellt.	2,8	2,6	2,7	2,9	2,8	2,8
Ich stehe unter Zeitdruck.	2,7	2,6	2,7	2,8	2,7	2,7
An meinem Arbeitsplatz sind Räume und Raumausstattung ungenügend.	2,3	2,3	2,5	2,8	2,5	2,6
Ich habe zu viel Arbeit.	2,5	2,4	2,6	2,8	2,6	2,6
Schüler/-innen sprechen nicht oder nur schlecht Deutsch.	2,1	2,3	2,2	2,5	2,2	2,4
Ich erledige Tätigkeiten, die nicht zu meinem Aufgabenbereich gehören.	2,3	2,2	2,4	2,5	2,4	2,4
Die Zusammenarbeit mit Eltern ist schwierig.	2,3	2,2	2,2	2,4	2,2	2,3
Die Arbeit ist körperlich anstrengend.	2,0	2,0	2,1	2,4	2,1	2,2
Benötigte Informationen, Materialien und Arbeitsmittel stehen nicht zur Verfügung.	1,9	2,0	2,1	2,2	2,1	2,1

¹ Die Fragestellung lautete: „Inwieweit stellen die folgenden Aspekte im Kontext Ihrer Tätigkeit in einer Ganztagschule für Sie persönlich eine Belastung dar?"; Skala: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark

² Das Item „Meine Anwesenheit in der Schule dehnt sich in den Nachmittag hinein aus.“ wurde nur von Lehrkräften bewertet.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe

FK 2011/12: n = 293-302, FK 2015/16: n = 218-228

LK 2011/12: n = 589-642, LK 2015/16: n = 330-349

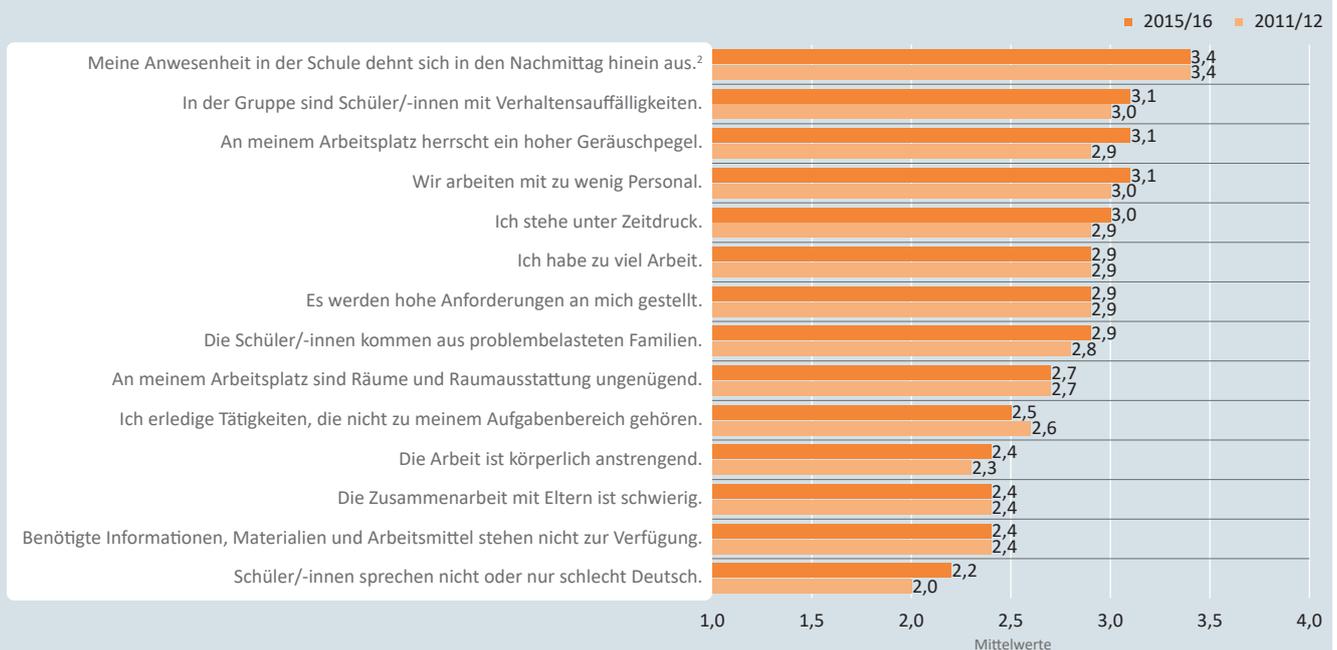
Deutschkenntnissen wahrnehmen. An dieser Stelle schlägt sich möglicherweise bereits der starke Anstieg von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in den Schulen NRWs nieder (vgl. Kap. 5).

Fachkräfte beschreiben in einigen Bereichen durchaus positive Entwicklungen. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sie Belastungen durch zu viel Arbeit, Zeitdruck und zu hohe Anforderungen im Schuljahr 2015/16 als geringer wahrnehmen als noch 4 Jahre zuvor. Dies überrascht insbesondere, da sowohl die Angaben der Fachkräfte selbst als auch die Ergebnisse der Trägerbefragungen auf Personalmängel im Ganztage hindeuten (vgl. Börner u.a. 2013, 2014). Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob aufseiten der Fachkräfte eine Art „Gewöhnungseffekt“ eingetreten ist – d.h. eine gleichbleibende Situation wird mit fortschreitender Zeit eher als „normal“ und weniger belastend empfunden – oder ob Schulen und/oder Träger an anderer Stelle für Entlastungsstrukturen sorgen. Lehrkräfte dagegen sehen sich an keiner Stelle geringeren, sondern entweder gleichbleibenden oder auch zunehmenden Belastungen als noch 4 Jahre zuvor ausgesetzt. Die größten Zunahmen der Belastungswerte sind neben unzureichenden Deutschkenntnissen aufseiten der Schüler/-innen in der räumlichen Situation sowie in der Geräuschkulisse während der Arbeit zu verorten. Aber auch jenseits dessen sehen sich Lehrkräfte in vielen Bereichen mit zunehmenden Belastungen konfrontiert.

Die Beschäftigten in der Sekundarstufe I fühlen sich insgesamt in den meisten Bereichen stärker belastet als jene im Primarbereich. Dieses Ergebnis relativiert sich auch nur geringfügig, wenn ausschließlich die Lehrkräfte beider Schulstufen miteinander verglichen werden.¹⁰¹ Am stärksten wird weiterhin die Belastung durch die Ausdehnung der Anwesenheit in der Schule in den Nachmittag hinein empfunden (vgl. Abb. 8.2). Der Mittelwert von 3,4 ist insgesamt als stark bis sehr stark einzuordnen. Es folgen gleichauf mit Mittelwerten von 3,1 die Belastungen durch Schüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten, durch hohe Geräuschpegel und durch die Arbeit mit zu wenig Personal. Diese Aspekte wurden auch für die Primarstufe als im Vergleich größte Belastungen benannt, allerdings auf einem etwas geringeren Niveau. Mit Blick auf die zeitliche Entwicklung nimmt in der Sekundarstufe I am stärksten die Belastung durch Schüler/-innen zu, die gar nicht oder schlecht Deutsch sprechen. Allerdings fällt der für diesen Aspekt erreichte Belastungswert auch weiterhin eher niedrig aus.

Wenngleich die erreichten Belastungswerte trotz einiger Verstärkungen im Vergleich zum Jahr 2011/12 sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I weiterhin nicht als sehr hoch einzuordnen sind, geht die Entwicklung in eine Richtung, die weiterhin zu beobachten ist. Der Bedarf, insbesondere für Lehrer/-innen in Ganztagschulen für Entlastungsstrukturen zu sorgen, steigt.

ABB. 8.2 | BELASTUNGEN VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN DER SEKUNDARSTUFE I IM KONTEXT DER GANZTAGSTÄTIGKEIT IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)¹



¹ Die Fragestellung lautete: „Inwieweit stellen die folgenden Aspekte im Kontext Ihrer Tätigkeit in einer Ganztagschule für Sie persönlich eine Belastung dar?"; Skala: 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark

² Das Item „Meine Anwesenheit in der Schule dehnt sich in den Nachmittag hinein aus.“ wurde nur von Lehrkräften bewertet.

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Sekundarstufe I

2011/12: n = 599-642

2015/16: n = 471-524

In der Zusammenschau ist festzuhalten, dass die Beschäftigten trotz der beschriebenen Belastungen eine eher hohe Berufszufriedenheit erreichen. Ein möglicher Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass eine wahrgenommene Belastung – also z.B. durch Lautstärke, Einkommenshöhe oder Personalmangel – nicht direkt die Berufszufriedenheit beeinflusst, sondern dass sich Berufszufriedenheit aus einem „Zusammenspiel aus situativen Erfahrungen und individuellen Einstellungen (...) zu gegebenen beruflichen Belastungsprofilen“ (Gehrmann 2013: 178) generiert.

8.2 Strukturbedingungen im Arbeitsalltag – Arbeitsplätze und Rückzugsmöglichkeiten schaffen

Lehr- und Fachkräfte, die in Ganztagschulen tätig sind, verbringen den größten Teil ihrer Anwesenheitszeit in der Schule in der direkten Arbeit mit Schüler(inne)n. Für Lehrkräfte bedeutet insbesondere die Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in den Nachmittag hinein eine Belastung. Mögliche Gründe dafür sind, dass sich Vorbereitungs- oder Korrekturarbeiten entweder weiter in den Abend hinein verschieben oder aber in der Schule geleistet werden müssen. Für Fachkräfte mag der Bedarf an persönlichen Arbeitsplätzen weniger drängend sein – es gibt z.B. weniger „Leerlauf“ im Laufe des Arbeitstages und keine Korrekturarbeiten –, für die Vor- und Nachbereitung, Erholungspausen oder auch den kollegialen Austausch sind dennoch entsprechende

Räumlichkeiten jenseits des Gruppengeschehens notwendig. Dafür sind unterstützende Strukturbedingungen im Arbeitsalltag erforderlich, so z.B. Arbeitsplätze außerhalb von Klassen- oder Lehrerzimmern und Rückzugsmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang sind Forderungen nicht neu, Ganztagschulen mit persönlichen Arbeitsplätzen für Lehrkräfte auszustatten (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2009, 2011; Tegge 2015).

Mehr Arbeitsplätze, dennoch weiterer Ausbaubedarf

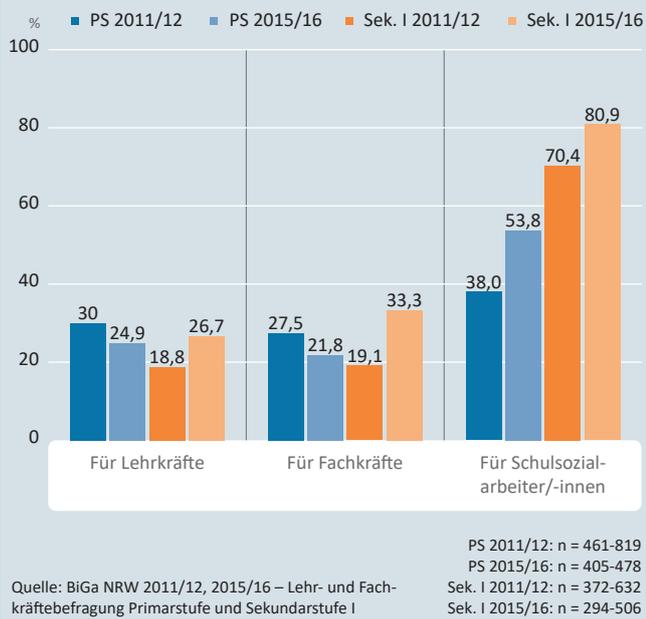
Die Ausstattung mit Arbeitsplätzen, die die Beschäftigten jederzeit nutzen können und die ihnen die Möglichkeit bieten, Vorbereitungen, Korrekturen oder andere Arbeiten in Ruhe zu erledigen, hat sich aus Sicht der in Ganztagschulen tätigen Lehr- und Fachkräfte in den zurückliegenden Jahren insgesamt verbessert. Waren es im Jahr 2011/12 noch 25% der Beschäftigten im Primarbereich und 34% in der Sekundarstufe I, die persönlich über einen solchen Arbeitsplatz verfügten, liegen die Anteile inzwischen bei 30% bzw. 36%. Dabei ist es weiterhin so, dass deutlich mehr Fachkräfte (53%) als Lehrkräfte (15%) über einen eigenen Arbeitsplatz verfügen (vgl. auch Börner u.a. 2012).

Werden die Beschäftigten um eine Gesamteinschätzung der Arbeitsplatzkapazitäten für Lehrkräfte, Fachkräfte und Schulsozialarbeiter/-innen in ihrer Schule gebeten, dann müssen die Entwicklungen differenziert betrachtet werden.¹⁰² In der Primarstufe scheint sich die allgemeine Situation für Lehrkräfte und Fachkräfte etwas verschlechtert zu haben

101 | Differenzierte Ergebnisse für Fachkräfte in der Sekundarstufe I werden aufgrund zu geringer Fallzahlen (n < 50, inkl. Schulsozialarbeiter/-innen) nicht ausgewiesen.

102 | Die Fragestellung lautete „Sind an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht ausreichend Arbeitsplätze vorhanden?“ Die Ergebnisse sind Gesamteinschätzungen von Lehr- und Fachkräften bezüglich der einzelnen aufgeführten Berufsgruppen.

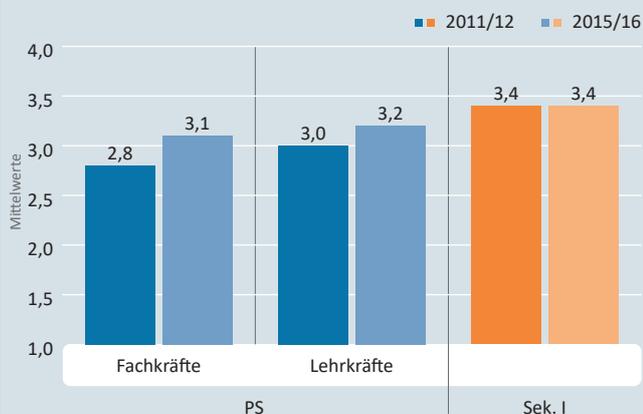
ABB. 8.3 | EINSCHÄTZUNG ZUR VERFÜGBARKEIT VON AUSREICHEND ARBEITSPLÄTZEN FÜR LEHRKRÄFTE, FACHKRÄFTE UND SCHULSOZIALARBEITER/-INNEN IN DER GANZTAGSSCHULE NACH SCHULSTUFE IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)



(vgl. Abb. 8.3). Demgegenüber steht eine starke Verbesserung der Situation für Schulsozialarbeiter/-innen. Dies lässt die These zu, dass Schulsozialarbeiter/-innen inzwischen vielerorts als fester Bestandteil der Schule angekommen und nicht länger als kurzfristiger Zugewinn über das Bildungs- und Teilhabepaket zu sehen sind. Auch in der Sekundarstufe I hat sich die Situation für Schulsozialarbeiter/-innen verbessert.

Zu diesen Entwicklungen passt, dass die Bedeutung, die Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich einem eigenen Arbeitsplatz zumessen, in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen ist. Werden zu dieser Frage die Erhebungsjahre 2011/12 und 2015/16 betrachtet, dann wird diese Entwicklung

ABB. 8.4 | WICHTIGKEIT EINES EIGENEN ARBEITSPLATZES INNERHALB DER SCHULE NACH SCHULSTUFE UND BERUFSGRUPPE¹ IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)²



¹ Für die Sekundarstufe I werden aufgrund zu geringer Fallzahlen in der Gruppe der Fachkräfte ausschließlich Gesamtergebnisse ausgewiesen.

² Skala: 1 = gar nicht wichtig bis 4 = sehr wichtig

Quelle: BiGa NRW 2011/12, 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2011/12: n = 977

PS 2015/16: n = 595

Sek. I 2011/12: n = 662

Sek. I 2015/16: n = 524

eindrücklich sichtbar (vgl. Abb. 8.4). Sowohl Lehrkräfte als auch Fachkräfte messen einem eigenen Arbeitsplatz eine zunehmende Bedeutung bei; so ist die Wichtigkeit aus Sicht der Fachkräfte um 0,3 Mittelwertpunkte und aus Sicht der Lehrkräfte um 0,2 Mittelwertpunkte angestiegen und kann damit als „wichtig“ übersetzt werden. Für die Beschäftigten der Sekundarstufe I ist ein eigener Arbeitsplatz mit einem Mittelwert von 3,4 sehr wichtig, die Einschätzung liegt in der zeitlichen Entwicklung auf einem konstant hohen Niveau. In Zusammenschau mit der tatsächlichen Verfügbarkeit eigener Arbeitsplätze besteht hier weiterhin ein großer Ausbaubedarf.

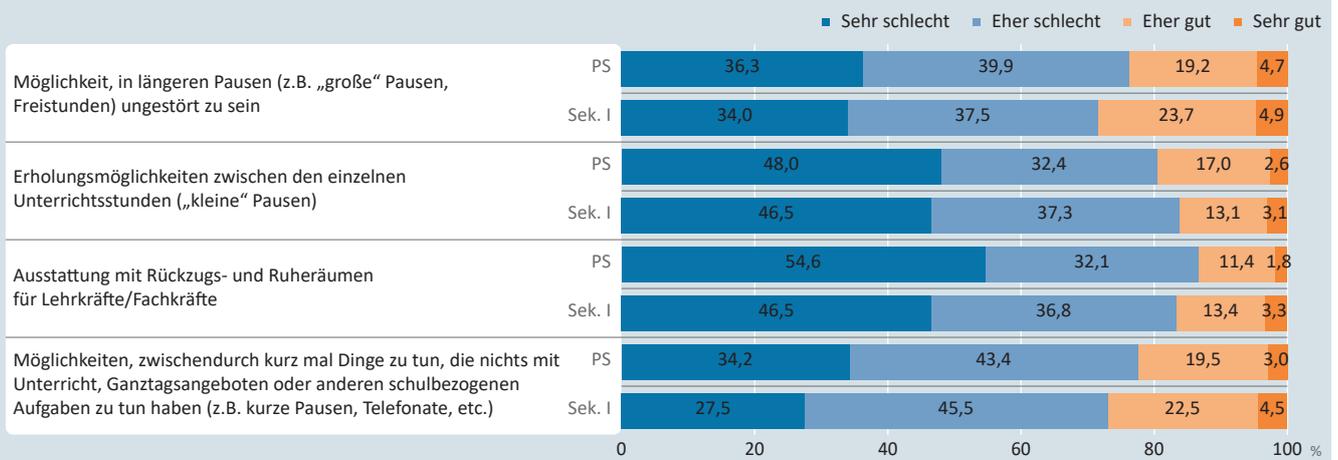
Lehr- und Fachkräfte bemängeln Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten

Mit Blick auf die schulische Infrastruktur wurden die Lehr- und Fachkräfte darüber hinaus zu ihren persönlichen Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten innerhalb des Schultages befragt. Diese sind insbesondere vor dem Hintergrund der ausgedehnten Anwesenheitszeiten und teils bestehenden Belastungen von besonderer Bedeutung. Lehr- und Fachkräfte beider Schulstufen bescheinigen ihren jeweiligen Schulen in dieser Hinsicht große Nachholbedarfe.

In beiden Schulstufen bewerten zwischen 71% und mehr als 85% der Befragten ihre Rückzugs- und Erholungsmöglichkeiten innerhalb des Schultages eher oder sogar sehr schlecht (vgl. Abb. 8.5). Besonders negativ werden die Ausstattung mit Rückzugs- und Ruheräumen für die Beschäftigten sowie Erholungsmöglichkeiten zwischen einzelnen Unterrichtsstunden, also in sogenannten „kleinen Pausen“, beurteilt. In beiden Fällen liegt der Anteil derjenigen, die die Bewertung „sehr schlecht“ abgeben, knapp unter oder sogar über 50%, jeweils ein weiteres Drittel wählt die Option „eher schlecht“. Doch auch die Möglichkeiten, in längeren Pausen ungestört zu sein oder „zwischendurch kurz mal Dinge zu tun, die nichts mit Unterricht, Ganztagsangeboten oder anderen schulbezogenen Aufgaben zu tun haben (z.B. kurze Pausen, Telefonate, etc.)“, werden nur von etwa einem Viertel der Befragten eher oder sehr gut bewertet. Im Vergleich der Schulstufen liegen die Ergebnisse insgesamt auf einem ähnlichen, niedrigen Niveau. Im Detail zeigen sich die Beschäftigten der Primarstufe mit ihren Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten etwas weniger zufrieden als jene der Sekundarstufe I. Dieser Befund bleibt auch bestehen, wenn nur die Lehrkräfte beider Schulstufen gegenübergestellt werden. Dies gilt insbesondere für ihre Rückzugsmöglichkeiten sowie die Option, zwischendurch etwas zu erledigen, und ist auch vor dem Hintergrund auffällig, dass die Beschäftigten der Sekundarstufe I eine höhere Belastung beschreiben als diejenigen im Primarbereich (vgl. Kap. 8.1.2).

Werden für die Primarstufe die Bewertungen nach Berufsgruppe differenziert, dann beurteilen Fachkräfte ihre Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten besser als Lehrkräfte. Von einer „guten“ Bewertung kann dennoch keine Rede sein. Wird die oben beschriebene Skala in Mittelwerte übersetzt (1 = sehr schlecht bis 4 = sehr gut), liegt die beste Bewertung von Fachkräften bei einem Wert von 2,1 für die Möglichkeit,

ABB. 8.5 | BEWERTUNG VON ERHOLUNGS- UND RÜCKZUGSMÖGLICHKEITEN FÜR LEHR- UND FACHKRÄFTE INNERHALB DES SCHULTAGES NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)



Quelle: BiGa NRW 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 506-565
Sek. I: n = 510-516

zwischendurch Dinge zu tun, die nichts mit der Schule oder dem Ganztagsbetrieb zu tun haben, wie z.B. kurze Pausen. Dies entspricht dem Urteil „eher schlecht“. Lehrkräfte der Primarstufe bewerten alle abgefragten Aspekte mit Mittelwerten zwischen 1,5 (sehr schlecht) für die Ausstattung der Schule mit Rückzugsmöglichkeiten und 1,9 (eher schlecht) für die Möglichkeit, in längeren Pausen ungestört zu sein.

Im Rahmen der BiGa NRW wird die Bewertung der Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten seit dem Schuljahr 2012/13 erfasst. Seitdem liegen die Urteile für die Sekundarstufe I auf dem gleichen niedrigen Niveau, bei nur geringfügigen und nicht signifikanten Schwankungen der Mittelwerte. Für die Primarstufe gestaltet sich dies anders: Die ohnehin schlechter ausfallenden Bewertungen bewegen sich in einem Abwärtstrend. Seit dem Jahr 2012/13 ist die durchschnittliche Bewertung der persönlichen Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten kontinuierlich von einem bereits niedrigen Niveau mit Mittelwerten zwischen 1,7 und 2,1 gesunken auf Werte zwischen 1,6 und 1,9.

Abschließend wurden die Lehr- und Fachkräfte gebeten, Angaben zu ihrer Gesamtzufriedenheit mit den Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten in ihrer Schule zu machen. Vor allem Lehrkräfte äußern sich in dieser Hinsicht schulstufenübergreifend unzufrieden (vgl. Abb. 8.6). Im Zeitvergleich weisen die Werte zudem eine sinkende Tendenz auf. Fachkräfte der Primarstufe äußern sich positiver, die Ergebnisse können, wenn auch nur knapp, als eher zufrieden gewertet werden. Der Trend zeigt im Zeitvergleich jedoch auch hier nach unten.

In der Zusammenschau der Angaben von Lehr- und Fachkräften zu ihren Strukturbedingungen im Arbeitsalltag an Ganztagschulen wird ein erheblicher Verbesserungsbedarf sichtbar. Fachkräfte und insbesondere Lehrkräfte können nur in geringem Umfang eigene Arbeitsplätze nutzen, sehen in dieser Arbeitsmöglichkeit jedoch eine wichtige Strukturbedingung. Auch darüber hinaus wird die Ausstattung mit Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten als unzureichend

beschrieben. Insbesondere auch im Horizont der mit dem Arbeitsalltag verbundenen Belastungen ist auf die Verbesserung der Arbeits-, Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten zukünftig ein besonderes Augenmerk zu richten. Die Erfahrungen an einer Hamburger Ganztagschule haben gezeigt, dass die Einrichtung persönlicher Arbeitsplätze für alle Lehrkräfte viele positive Effekte verspricht. So wurden u.a. positive Auswirkungen auf die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben sowie die Förderung der Lehrergesundheit und damit einhergehend auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit beobachtet (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2009). Auch weiteren Lehrkräfte aus eigener Initiative und ohne Präsenzzeitregelungen ihre Anwesenheitszeiten in der Schule aus, da sie diese Zeit nun effektiver nutzen konnten. Nicht zuletzt

ABB. 8.6 | ZUFRIEDENHEIT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN MIT DEN ERHOLUNGS- UND RÜCKZUGSMÖGLICHKEITEN INNERHALB DES SCHULTAGES NACH SCHULSTUFE¹ IM ZEITVERGLEICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)²



¹ Für die Sekundarstufe I werden aufgrund von geringer Fallzahlen in der Gruppe der Fachkräfte ausschließlich Gesamtergebnisse ausgewiesen.

² Skala: 1 = gar nicht wichtig bis 4 = sehr wichtig
Quelle: BiGa NRW 2012/13, 2015/16 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS 2012/13: n = 766
PS 2015/16: n = 587
Sek. I 2012/13: n = 663
Sek. I 2015/16: n = 523

wurden auch positive Auswirkungen auf die Teamarbeit, den sozialen Zusammenhalt sowie das Arbeitsklima festgestellt (vgl. Tegge 2015).

8.3 Unterstützungsstrukturen im Ganzttag – Schwerpunkt auf Formen kollegialer Beratung

Neben der Bereitstellung infrastruktureller Rahmenbedingungen stellen auch formelle wie informelle Unterstützungsstrukturen sowie gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen einen wichtigen Beitrag sowohl zur Qualitätsentwicklung von Ganzttagsschulen als auch für eine Belastungsregulation der dort Beschäftigten dar (vgl. Appius u.a. 2012). Im Rahmen der BiGa NRW wurde festgestellt, dass einerseits Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en ihr Know-how im Bereich Personalentwicklung als entwicklungsfähig beschreiben. Andererseits zeigt sich, dass sich Personalentwicklungsmaßnahmen seitens der Leitungskräfte vorwiegend auf Lehrkräfte bezogen und Fachkräfte stärker außen vor ließen (vgl. Börner u.a. 2013).

Daran anschließend soll untersucht werden, wie Lehr- und Fachkräfte ausgewählte Merkmale schulischer Unterstützungsstrukturen bewerten. Richtet sich der Blick zunächst auf kollegiales Unterstützungshandeln, dann zeigt sich, dass kollegiale Hilfestellungen vorrangig innerhalb der eigenen Profession stattfinden, diese Grenzen aber durchaus auch überwunden werden. Sowohl Lehrkräfte als auch Fachkräfte der Primarstufe stimmen der Aussage voll zu, aus ihrer eigenen Berufsgruppe Hilfestellungen in schwierigen Situationen zu erhalten (vgl. Abb. 8.7). Die entsprechenden Aussagen werden mit Mittelwerten von 3,7 (LK) und 3,6 (FK) bewertet. Ähnliche Strukturen sind auch in der Sekundarstufe I anzutreffen, wobei der Unterstützung durch Lehrkräfte – sicher auch angesichts der zahlenmäßigen Verteilung der Berufsgruppen (vgl. Kap. 2.3) – im Gesamtbild ein größeres Gewicht zukommt. Eine wichtige Rolle nehmen bei kollegialen Hilfestellungen darüber hinaus Schulsozialarbeiter/-innen ein, besonders in der Sekundarstufe I.

Eine für die Weiterentwicklung von Organisationen wichtige Funktion haben Leitungspersonen inne, wenngleich empirische Studien zeigen, dass Personalentwicklung in Schulen mitunter noch nicht konsequent betrieben wird (vgl. Huber 2013; Appius u.a. 2012). Die Rolle als Ansprechperson und Unterstützer/-innen der Beschäftigten scheinen Schulleitungen aus Sicht vieler Lehr- und Fachkräfte insgesamt gut auszufüllen, wenngleich es einige Differenzen einerseits zwischen Lehr- und Fachkräften im Primarbereich und andererseits zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I gibt (vgl. Abb. 8.7). Anders stellt sich die Rolle der Träger des offenen Ganztags im Primarbereich dar. Diese scheinen von den im Ganzttag tätigen Fachkräften und Lehrkräften weiter entfernt zu sein als Schulleitungen: Fachkräfte sehen die Aussage insgesamt als zutreffend an, vom Ganzttagsträger in ihren Interessen und Belangen unterstützt zu werden, allerdings fällt die Zustimmung mit einem Mittelwert von 3,2 etwas geringer

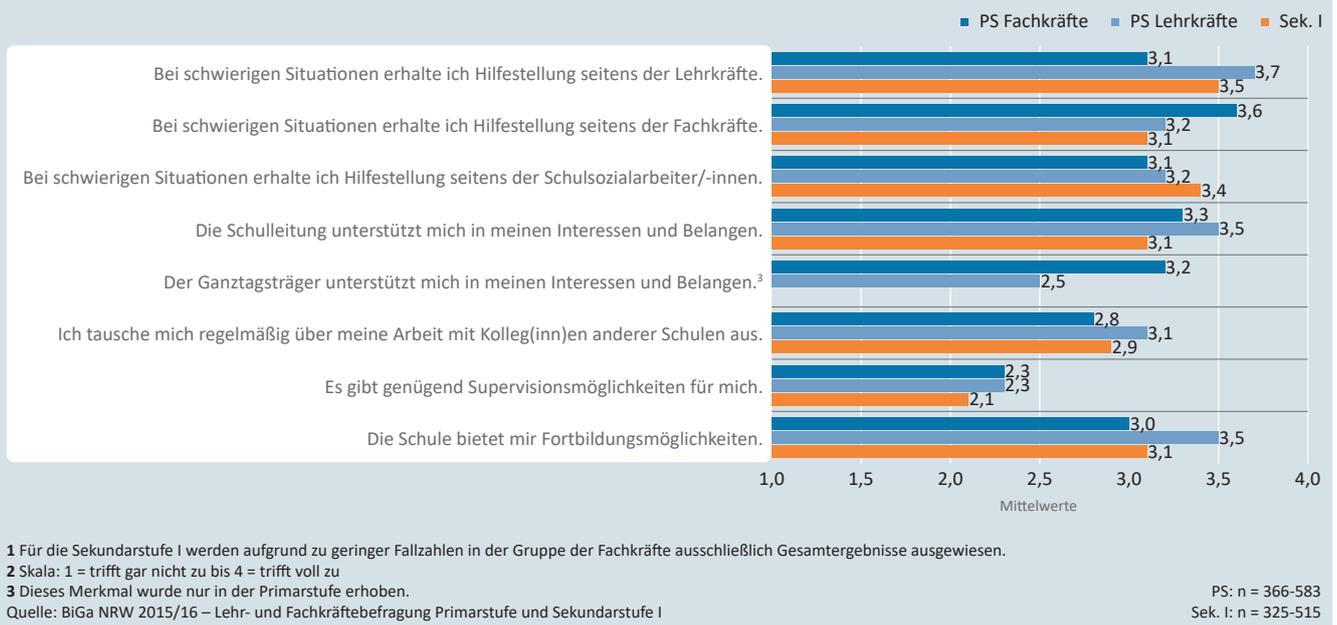
aus als für Schulleitungen angegeben wird (MW = 3,3). Lehrkräfte sehen sich von Ganzttagsträgern hingegen kaum in ihren Interessen und Belangen unterstützt (MW = 2,5). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass das Aufgabenfeld von Lehrkräften sich nicht ausschließlich auf den Ganzttag bezieht und damit dem Träger ganz natürlich ferner ist. Hinzu kommt, dass die Träger in der Regel nicht vor Ort in einer Ganzttagsschule ansässig sind und somit seltener mit einzelnen Lehrkräften in Kontakt kommen.

Stellvertretend für gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen wurden die Lehr- und Fachkräfte um die Bewertung der ihnen zur Verfügung stehenden Fortbildungs- und Supervisionsmöglichkeiten gebeten. Danach liegt das Hauptaugenmerk auf dem Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten. Vor allem Lehrkräfte im Primarbereich scheinen auf ein umfassendes Angebot zugreifen zu können. Supervisionsmöglichkeiten, welche sich in Abgrenzung zu kollegialer Beratung durch die Anleitung von Supervisor(inn)en oder Coaches auszeichnen, die im Rahmen ihrer Ausbildung und Praxiserfahrung umfassende Beratungskompetenzen erworben haben (vgl. Schneider/Huber 2013), scheinen in Ganzttagsschulen Nordrhein-Westfalens dagegen kaum zum Repertoire der Personalentwicklung zu gehören.

In der Entwicklung sind die Ergebnisse sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I über die bisherigen 3 Erhebungswellen weitgehend stabil. Verbesserungen scheint es im Hinblick auf das Fortbildungsangebot zu geben.¹⁰³ Wie bereits in der Erhebung 2012/13 zeigt sich jedoch weiterhin, dass sich die Fortbildungsaktivitäten seitens der Schule im Primarbereich stärker auf Lehrkräfte als auf Fachkräfte konzentrieren (vgl. Börner u.a. 2013). In der Sekundarstufe I scheint zudem die Rolle von Schulsozialarbeiter(inne)n an Bedeutung zugenommen zu haben, während die Unterstützung durch Schulleitungen rückläufig ist (-0,2 Mittelwertpunkte).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Lehr- und Fachkräfte beider Schulstufen auf breit angelegte Unterstützungsstrukturen innerhalb ihrer Ganzttagsschulen zurückgreifen zu können scheinen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Unterstützung in schwierigen Situationen durch Kollegium, Schulleitungen sowie Schulsozialarbeiter(inne)n zu. Im Widerspruch dazu konnte die BiGa NRW wiederholt zeigen, dass die über den bloßen Austausch hinausgehende Kooperation von Lehr- und Fachkräften bislang nur gering ausgeprägt ist (vgl. Kap. 2.5.2). Perspektivisch sind in Ganzttagsschulen Strukturen aufrechtzuerhalten oder zu schaffen, die die Durchführung von Formen der kollegialen Beratung verstetigen können, z.B. in Form von entsprechenden zeitlichen Ressourcen, der Etablierung regelmäßiger Besprechungstermine sowie räumlichen Rückzugsmöglichkeiten.¹⁰⁴ Denn kollegiale Beratungen bieten – neben anderen Maßnahmen – „ausgezeichnete Chancen für Problemlösungen, Reflexion und Professionalisierung“ (Schneider/Huber 2013: 880). Mit dem Leitgedanken, perspektivisch eine Ganzttagsschule als Gesamtsystem zu entwickeln und auch

ABB. 8.7 | UNTERSTÜTZUNGSSTRUKTUREN AN GANZTAGSSCHULEN AUS DER SICHT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE UND BERUFSGRUPPE¹ (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte)²



die Kooperation multiprofessioneller Teams zu fördern, sind Fachkräfte und Träger noch stärker in ein Gesamtkonzept von Personalentwicklung einzubeziehen.

8.4 Fortbildungsbedarfe

Eine bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildung des Personals in Ganztagschulen kann wesentlich zu einer Steigerung von Motivation und Berufszufriedenheit sowie zu der Reduzierung von Belastungen beitragen – was nicht zuletzt ein wesentlicher Beitrag zu gelingender Schulentwicklung ist. Denn sowohl die Professionalisierung und Qualifizierung der Lehr- und Fachkräfte als auch ihre Motivation und Berufszufriedenheit sind in diesem Zusammenhang wichtige Schrauben. Im vorausgehenden Abschnitt wurde gezeigt, dass die Lehr- und Fachkräfte der Ganztagschulen in NRW aus ihrer Sicht auf vorhandene Fortbildungsangebote zurückgreifen können. Dennoch birgt die Fortbildungssituation aus Sicht der Befragten Optimierungspotenzial: So formulieren zusammengenommen 58% der Befragten im Primarbereich und 66% derjenigen in der Sekundarstufe I eher viel oder sehr viel Verbesserungsbedarf im Bereich der Fortbildungen für Lehr- und Fachkräfte. Davon entfällt jedoch mit jeweils fast 50% das Gros auf die Kategorie „eher viel Bedarf“.¹⁰⁵

Um das Fortbildungsangebot auch weiterhin den Interessen und Bedarfen der Lehr- und Fachkräfte anpassen zu können, hatten diese im Rahmen der Befragung die Möglichkeit, jeweils 3 Themen zu benennen, zu denen sie in Zukunft gerne eine Fortbildung besuchen würden. Insgesamt liegen

rund 1.700 offene Angaben vor, die ein buntes Spektrum möglicher Qualifizierungsangebote widerspiegeln. Diese wurden im Zuge der Auswertungen – soweit möglich – zu Kategorien zusammengefasst, sodass sich die 10 am häufigsten genannten Themenbereiche identifizieren lassen. Die einzelnen Punkte werden dabei je nach Schulstufe unterschiedlich gewichtet. Eine Reihe von Themen hat sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I eine hohe Bedeutung. So sehen die Beschäftigten beider Schulstufen im Vergleich häufig Fortbildungsbedarfe im Bereich schulinterner Kooperation und Teamarbeit. Gemeint ist Teamarbeit auf allen Ebenen: die von Lehr- und Fachkräften, zwischen den Lehrkräften oder auch von Schulleitung und Lehrkräften bzw. Fachkräften. In diesem Ergebnis drücken sich die gering ausgeprägten und aktuell sogar weiter zurückgehenden Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften in Ganztagschulen erneut aus (vgl. Kap. 2.5.2). Eine hohe Bedeutung kommt auch dem Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n zu. In diesem Ergebnis zeigt sich, dass eben dieser Aspekt der Arbeit von Lehr- und Fachkräften als vergleichsweise starke Belastung empfunden wird (vgl. Kap. 8.1). Entsprechende Qualifizierungsangebote können einen wichtigen Beitrag zur Belastungsreduktion leisten. Auch darüber hinaus spiegeln sich in den Fortbildungswünschen aktuelle Themen der Ganztagschulentwicklung wider, wie z.B. Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung (z.B. Gestaltung und Rhythmisierung von Lernzeiten, der Weg von Hausaufgaben zu Lernzeiten oder auch Hausaufgaben allgemein), Inklusion und individuelle Förderung. Unter Letzteres fallen zum Teil eher unspezifische Angaben, wenn z.B. einfach der Begriff „individuelle Förderung“ genannt wurde. Angeführt

103| Der Vergleich ist insofern zu relativieren, als dass die Formulierung des Items in der Befragung 2015/16 verändert wurde, bis dahin hieß die Aussage „Die Schule bietet mir gute Fortbildungsmöglichkeiten“. Ein direkter Vergleich der Ergebnisse ist daher aufgrund der veränderten Deutungsmöglichkeiten der Aussage nur eingeschränkt möglich.

104| Auf die Bedeutung fester Strukturen für eine gelingende Kooperation weisen auch die Ergebnisse im Themenschwerpunkt „Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule im Bereich erzieherischer Förderung – der Blick auf die Institutionen“ (vgl. Kap. 4) hin.

105| Der Frage lag eine 4-stufige Skala von 1 = gar kein Bedarf bis 4 = sehr viel Bedarf zugrunde.

werden aber auch z.B. „Leistungsverbesserung durch den Ganzttag“ oder „Möglichkeiten zur Förderung begabter oder leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler“. Schließlich wird der Bedarf zu Fragen der allgemeinen Organisation von Ganztagschulen formuliert, z.B. zu Ganztagsstrukturen und Konzept(weiter)entwicklung.

Neben diesen in beiden Schulstufen relevanten Themen benennen Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich vor allem Fortbildungswünsche zu sozialpädagogischen Themenbereichen, nämlich zu Elternarbeit, zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen sowie zu Konfliktbewältigungsstrategien und Gewaltprävention. Diese Themen werden von Lehr- und Fachkräften gleichermaßen aufgeführt. Fortbildungswünsche zum Umgang mit Kindern aus neu zugewanderten Flüchtlingsfamilien spiegeln schließlich aktuelle Entwicklungen um die zuletzt stark angestiegenen Flüchtlingszahlen und den damit einhergehenden Bedarfen zur schulischen Integration wider.

In der Sekundarstufe I sind diese Themen ebenfalls nicht unwichtig, andere Themen werden jedoch häufiger genannt. So wird ein großer Bedarf zur Weiterbildung im Bereich der Materialien und Methoden individueller Förderung gesehen. Konkret geht es hier in vielen Fällen um unterschiedliche Formen der Differenzierung, um Diagnostiktechniken und um das Erstellen von Förderplänen. Zudem werden Fortbildungen zum Thema Arbeitsplatzgestaltung und Stressmanagement für Lehr- und Fachkräfte gewünscht. Hier geht es um Zeitmanagement, Strategien zur Reduzierung von Stress und Mehrarbeit und auch zur effektiven Arbeitsorganisation. Nicht zuletzt möchten die befragten Lehr- und Fachkräfte Fortbildungsangebote zur Organisation und Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs sowie zum Thema Räume (z.B. Raumgestaltung, Schaffung von Ruhezeiten, variable Raumnutzungskonzepte) besuchen.

Diese Aufzählung ist nicht abschließend, auch darüber hinaus werden vielfältige Fortbildungswünsche benannt. Sie reichen von Rhythmisierungs- und Verzahnungsmöglichkeiten in Ganztagschulen über die Kooperation mit außerschulischen Partnern bis hin zu Themen wie Partizipation, Gesundheitsförderung, Bewegung, Spiel und Sport oder Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung der Ganztagsorganisation. Im Zeitverlauf tauchen viele Themen regelmäßig auf, jedoch rücken im Zuge aktueller gesellschaftlicher und (ganztags)schulbezogener Herausforderungen immer wieder auch neue Themen auf die Agenda. So hat zuletzt der Wunsch nach Fortbildungen zu den Themen Inklusion (vgl. Kap. 4) sowie zum Umgang mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an Gewicht gewonnen (vgl. Kap. 5).

8.5 Resümee

Bilanzierend ist Folgendes festzuhalten: Lehr- und Fachkräfte zeichnen sich durch ein in vielen Bereichen hohes Niveau der Berufszufriedenheit aus. Entwicklungspotenziale werden jenseits der formalen Beschäftigungsbedingungen vor allem

für die Organisation des Schultages gesehen. Darüber hinaus lassen sich für einen Teil der Beschäftigten zunehmende Belastungen ausmachen, insbesondere durch einen hohen Geräuschpegel, aber auch in anderen Bereichen. Hinzu kommt, dass Lehr- und Fachkräfte sich sowohl mehr persönliche Arbeitsplätze wünschen als auch mit ihren Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten innerhalb des Schultages explizit unzufrieden sind. Wie das Beispiel einer Hamburger Schule sowie deren wissenschaftliche Begleitung zeigen, können all diese Aspekte in einem starken Zusammenhang zueinander stehen (vgl. Tegge 2015; Schaarschmidt/Fischer 2011). Die Einrichtung persönlicher Arbeitsplätze für Lehr- und Fachkräfte in Ganztagschulen kann die tägliche Arbeit erleichtern und eine wesentliche Stellschraube zur Belastungsreduzierung sowie Gesunderhaltung von Lehr- und Fachkräften in Ganztagschulen sein und sich damit letztlich nicht nur auf ihre Arbeitszufriedenheit, sondern auch auf die Qualität der pädagogischen Arbeit auswirken. Die Einrichtung von Arbeitsplätzen, Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten ist eine Herausforderung, die sicher nicht kurzfristig flächendeckend zu bewältigen ist, der sich Schulen, Schulverwaltung und Schulaufsicht aber sukzessive stellen müssen.

Im Anschluss an frühere Ergebnisse der BiGa NRW stellt schließlich die Fort- und Weiterbildung der Beschäftigten einen wichtigen Entwicklungsbaustein dar (vgl. Börner u.a. 2013). Notwendig ist aufseiten der Schulen eine systematische Fortbildungsplanung, die die Interessen und Bedarfe von Lehrkräften und Fachkräften gleichermaßen berücksichtigt. Auch die Rolle der Träger als Akteure der Jugendhilfe kann hier gestärkt und für alle gewinnbringend einbezogen werden. Daran anschließend sind die Schulen gefordert, die zur Verfügung stehenden Fortbildungsangebote kontinuierlich mit den bestehenden Bedarfen abzugleichen und gegebenenfalls zu aktualisieren. Zu empfehlen sind in diesem Zusammenhang insbesondere gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und Fachkräften, sogenannte „Tandem-Fortbildungen“ zu gemeinsamen Themen, wie z.B. zu Schüler(inne)n mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder zu Teamarbeit. Diese können gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur fachlichen Weiterqualifizierung sowie zur Teamentwicklung in Ganztagschulen leisten – die gemeinsame Arbeit an konkreten Sachthemen verbindet.

9. Resümee und Entwicklungsbedarfe

Im Rahmen der BiGa NRW wird der 5. Bildungsbericht Ganztagschule NRW vorgelegt. Damit hat die 2. Förderphase (2015 bis 2018) unter der Leitlinie „Gemeinsam lernen, gemeinsam aufwachsen“ begonnen, in der erstmalig und ergänzend zum bisherigen Untersuchungsdesign auch die Außenperspektive der Kommunen sowie die Perspektive der Schüler/-innen Berücksichtigung findet. Mithilfe des neu entwickelten Indikatorensets wird nicht nur der Status quo der Ganztagschullandschaft im Schuljahr 2015/16 abgebildet, sondern auch eine standardisierte und systematische Darstellung von Entwicklungstrends und -bedarfen ermöglicht. Darüber hinaus werden – wie bisher – aktuelle Themenbereiche der Ganztagschulentwicklung in NRW aufgegriffen. Hierzu gehören auch Fragen, die bislang im bundesweiten Forschungsfeld zur Ganztagschule noch keine Berücksichtigung fanden, wie z.B. die nach der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. Eine detaillierte Beschreibung der Forschungsergebnisse erfolgte bereits in den vorangegangenen Kapiteln. Abschließend werden nun die zentralen Befunde und daraus resultierende Handlungsempfehlungen in kompakter Form abgebildet. Aufgegriffen werden hierzu folgende 7 Aspekte:

1. Strukturen und Gestaltungsmerkmale
2. Ganztagschule und kommunale Steuerung
3. Erzieherische Förderung und Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII
4. Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in NRW
5. Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen
6. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen
7. Ganztagschule als Arbeitsplatz

9.1 Strukturen und Gestaltungsmerkmale

Konstante Zusammenarbeit mit Erzieher(inne)n im Primarbereich – Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/-innen und weiteres Personal gestalten den Ganztag in der Sek. I

In der Primarstufe bilden die Erzieher/-innen nach wie vor den festen Personalstamm im offenen Ganztag und sind zeitlich am stärksten präsent (vgl. Kap. 2.3). Dabei wird eine konstante und gesicherte Zusammenarbeit seitens der Anstellungsträger befördert, indem die Mehrheit der

Fachkräfte sozialversicherungspflichtig und unbefristet beschäftigt wird. Gleichzeitig sind jedoch Teilzeitstellen mit 20 bis 34 Wochenstunden immer noch am häufigsten (54%) im offenen Ganztag vertreten. Sofern die Teilzeittätigkeit unfreiwillig erfolgt, ist dieses Beschäftigungsverhältnis als kritisch anzusehen, da dies nicht unbedingt zur Deckung der Lebenshaltungskosten ausreicht (vgl. Börner u.a. 2012).

In den gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I sind zwar in dem Großteil der Schulen Schulsozialarbeiter/-innen beschäftigt, jedoch ist der Anteil an pädagogisch einschlägig qualifiziertem Personal geringer als im Primarbereich (vgl. Kap. 2.3). Der Ganztag in der Sekundarstufe I wird stärker von Lehrkräften sowie von pädagogisch nicht einschlägig qualifiziertem Personal wie Praktikant(inn)en, Honorarkräften oder Personen im Bundesfreiwilligendienst bzw. im freiwilligen sozialen Jahr (FSJ) gestaltet. Daher gilt es für die Sekundarstufe I stärker den Nutzen multiprofessioneller Teams aus Jugendhilfe und Schule herauszustellen, um dem pädagogischen Anspruch einer umfassenden Bildungsförderung der Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen.

Höhere Budgets im offenen Ganztag im Primarbereich – Elternbeiträge wichtiger Bestandteil zur Erbringung kommunaler Eigenanteile

Das Budget, das Trägern offener Ganztagschulen zur Organisation und Gestaltung der OGS zur Verfügung steht, hat sich über die letzten Jahre kontinuierlich erhöht (vgl. Kap. 2.4). Dies ist einerseits auf mehrere Erhöhungen des Grundfestbetrages seitens des Landes sowie die Erhöhung kommunaler Eigenmittel zurückzuführen. Andererseits ist davon auszugehen, dass im Zuge der Inklusion mehr Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und mehr neu zugewanderte Kinder am Ganztag teilnehmen. Durch die für diese Kinder höheren Fördersätze steigt das durchschnittliche Gesamtbudget.

Erstmals wurden auch die Kommunen in NRW selbst zu ihren jeweiligen Eigenanteilen bei der Finanzierung des Ganztags befragt (vgl. Kap. 2.4). Dabei zeigt sich, dass die große Mehrheit der Kommunen einen finanziellen Beitrag zur Gestaltung der OGS leistet, der – teils deutlich – über den geforderten Mindestbeitrag hinausgeht. Darin spiegelt sich die große Heterogenität der finanziellen Ressourcen innerhalb der kommunalen Landschaft NRWs wider. Besonders die durch

Eltern erbrachten Beiträge sind ein wichtiger Bestandteil der kommunalen Finanzierung: Durchschnittlich ergeben eingenommene Elternbeiträge rund die Hälfte des Gesamtbudgets. In einigen Kommunen machen Elternbeiträge nur einen kleinen Anteil an der Gesamtfördersumme aus, andere können ihre kommunalen Zuschüsse vollständig aus Elternbeiträgen refinanzieren oder generieren eigenen Angaben zufolge sogar mehr Einnahmen aus Elternbeiträgen als sie an die OGS weiterleiten. Die Verwendung von Elternbeiträgen ist vor diesem Hintergrund perspektivisch detaillierter zu untersuchen.

Insgesamt ist die weitere Entwicklung des durchschnittlich für Schüler/-innen in der OGS zur Verfügung stehenden Budgets weiter aufmerksam zu beobachten. Dabei sind auch die Passung zu veränderten Anforderungen (z.B. Inklusion), qualitativen Herausforderungen sowie den damit verbundenen Personalbedarfen und -kosten im Blick zu behalten.

Regelmäßige Zusammenarbeit zwischen

Lehr- und Fachkräften – (inhaltliche)

Kooperationsintensität entwickelt sich rückläufig

Im Rahmen der BiGa NRW werden seit 2011 die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en befragt, welche Regelungen zur Zusammenarbeit der Lehr- und Fachkräfte an ihrer Schule bestehen bzw. wie stark diese umgesetzt werden. Wie in den vorangegangenen Erhebungswellen, zeigt sich auch im Erhebungszeitraum 2015/16, dass eine Zusammenarbeit zwischen beiden Berufsgruppen zwar stattfindet, sich jedoch auf einen regelmäßigen Austausch beschränkt (vgl. Kap. 2.5.2). Dabei finden sich in der Primarstufe mehr Kooperationsaktivitäten (gemeinsame Elterngespräche, gemeinsame Teilnahme an Lehrerkonferenzen) als in der Sekundarstufe I, was sicherlich auch auf die höhere Beschäftigungsquote von Fachkräften im Primarbereich zurückzuführen ist (siehe oben). In beiden Schulstufen findet jedoch selten eine Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene statt (wechselseitige Hospitationen, gemeinsame Planung von Lernsituationen u.a.). Dieser Kooperationsbereich wird von den Leitungskräften seit 2011 als gering eingestuft und entwickelt sich seitdem weiter rückläufig. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, die Vorteile und den Nutzen der Kooperation zwischen den genannten Akteuren stärker herauszustellen. Dabei müssen die Lehr- und Fachkräfte nicht nur eine entsprechende Kooperationsbereitschaft entwickeln, sondern seitens der Schulleitung muss die kontinuierliche Zusammenarbeit formal verankert werden (u.a. durch feste Zeitbudgets, Räume für Besprechungen, Teilnahme der Lehr- und Fachkräfte an den Konferenzen der Schule).

9.2 Ganztagschule und kommunale Steuerung

Im Projektjahr 2015/16 hat die BiGa NRW die Kommunen in Nordrhein-Westfalen als verantwortliche Steuerungsinstanz bei der Gestaltung von Bildungsinfrastrukturen sowie auf die Bedeutung der Ganztagschule und der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen kommunaler Bildungsplanung in

den Blick genommen. Die folgenden Befunde und die sich daraus ableitenden Handlungsbedarfe richten sich sowohl an Vertreter/-innen der Schulverwaltungs- als auch die der Jugendämter.

Schulverwaltungsämter in der Verantwortung für äußere Angelegenheiten des Ganztags – Jugendämter besonders in sozialpädagogischen Bereichen gefragt

Die Ergebnisse der Kommunenbefragung zeigen, dass die für den Ganztags zuständigen Ämter ihre Rolle als Gestalter im Bildungsbereich wahrnehmen und wichtige Rahmenbedingungen des Ganztags in Nordrhein-Westfalen mitprägen (vgl. Kap. 3). Es wird aber auch deutlich, dass ganztagspezifische Fragen und Themen in der Mehrheit der Kommunen im Schulverwaltungsamt verankert sind. Zugleich veranschaulichen die Befunde, dass sich die Schulverwaltungsämter im Bereich des Ganztags in erster Linie in der Verantwortung für planerische Aufgaben (z.B. Ermittlung der Auslastungsquote der Ganztagschulen) sehen und sich Aspekten der pädagogischen Qualität (z.B. inhaltliche Gestaltung von Ganztagsangeboten) nachrangig widmen – gleichwohl sie hier formal über größere Mitgestaltungsmöglichkeiten verfügen als im rein unterrichtlichen Bereich.

Jugendämter betrachten sich in ihrer Rolle als Kooperationspartner von Schulverwaltungsämtern bei der Ganztagsentwicklung, außerdem als Initiator von Steuerungsgremien sowie als Berater von Akteuren in Ganztagschulen zu sozialpädagogischen Fragen. Themen wie Kinderschutz oder erzieherische Förderbedarfe (vgl. Kap. 4) bringen Jugendämter besonders in die Gestaltung der Ganztagsangebote mit ein, aber auch die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendarbeit sowie Inklusion stehen auf ihrer Agenda. Das sind 2 Themen, die Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit Schulverwaltungsämtern bieten, da diese ebenfalls zu den TOP-3-Themen der Schulverwaltungsämter gehören. Dass gerade in Bezug auf das Thema Inklusion eine stärkere ämterübergreifende Zusammenarbeit bzw. Abstimmung notwendig ist und wird, bestätigen die Jugendamtsbefragung im Hinblick auf die Eingliederungshilfen an Ganztagschulen (vgl. Kap. 4.4).

Institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen den

Fachämtern noch ausbaufähig – Jugendämter

haben die Kooperation stärker im Blick

Mit Blick auf institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit deuten die Befunde auf einen Entwicklungsbedarf hin. Ein gemeinsames Amt von Jugendhilfe und Schule oder gemeinsame Sitzungen der Jugendhilfe- und Schulausschüsse sind bei dem Gros der befragten Kommunen – das gilt für beide Fachämter gleichermaßen – nicht vorhanden (vgl. Kap. 3). Es zeigen sich allerdings deutliche Diskrepanzen in der Einschätzung hinsichtlich einer gemeinsamen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung sowie zu gemeinsamen Abstimmungsprozessen, z.B. zu Bildungsgesamtkonzepten oder zur Trägerauswahl für den Ganztags. Dass Jugendämter diese Formen der Zusammenarbeit als eher gegeben und die Kooperation grundsätzlich als eine wichtigere Aufgabe ansehen als Schulverwaltungsämter, wirft Fragen auf.

Zukünftig wäre es wichtig, zu prüfen, welche Faktoren diese unterschiedlichen Bewertungen beeinflussen. Auch ist es von großem Interesse, herauszufinden, welche Verwaltungseinheit bei welchen Fragen des Ganztags die Federführung übernimmt und wie genau (gemeinsame) Entscheidungsprozesse ablaufen. Positiv hervorzuheben ist, dass die Schulverwaltungs- und Jugendämter, welche kontinuierlich miteinander kooperieren, die Zusammenarbeit als Gewinn einschätzen und für sich auch eine klare Verteilung der Zuständigkeiten sehen. Den Mehrwert bzw. die Potenziale der ämterübergreifenden Zusammenarbeit, z.B. mit Blick auf Synergieeffekte, Qualitätsentwicklung etc., gilt es somit stärker in den Blick zu nehmen sowie damit einhergehend die Frage nach möglichen Stellschrauben für die (Weiter-)Entwicklung einer solchen Zusammenarbeit.

Diesen und anderen Fragen wird sich die BiGa NRW im zukünftigen Projektjahr widmen und somit das Thema „Ganztagsschule und kommunale Steuerung“ weiterhin auf der Agenda haben.

9.3 Erzieherische Förderung und Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII

Die BiGa NRW hat sich im Projektjahr 2015/16 der „Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule im Bereich erzieherischer Förderung“ in einem eigenen Schwerpunkt gewidmet. Zum einen wurde mit einer erneuten Jugendamtsbefragung an den Themenschwerpunkt aus dem Projektjahr 2010/11 angeknüpft. Zum anderen wurde in der Untersuchung die Perspektive der freien Träger mithilfe von Interviews mit Akteuren der Steuerungs- sowie der operativen Ebene besonders in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang können folgende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen abgebildet werden, die sich gleichermaßen an die Steuerungsakteure aus öffentlicher und freier Jugendhilfe sowie der Ganztagschule richten.

Erzieherische Förderung als gemeinsame Gestaltungsaufgabe verstehen – weiterhin Bedarf einer fachlichen und finanziellen Konturierung des Kooperationsfeldes

Die Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe sowie Ganztagschulen im Bereich erzieherischer Förderung ist für die beteiligten Akteure mittlerweile ein wichtiges Arbeitsfeld geworden. Durch ihre Niedrigschwelligkeit und Flexibilität erweist sich ein hoher Nutzen der integrierten Angebote an Ganztagschulen für die beteiligten Schüler/-innen und ihre Familien. Dieser Nutzen ist für die befragten Akteure der Jugendhilfe ein wichtiges Argument dafür, dass dem Arbeitsfeld der erzieherischen Förderung eine größere öffentliche und fachliche Relevanz beigemessen werden sollte. Vor dem Hintergrund eines Wachstumstrends – auch aufgrund steigender und neuer Bedarfe (vgl. Kap. 5) – werden eine fachliche Reflexion wie finanzielle Fundierung des Arbeitsfeldes und ggf. eine Nachjustierung ebenfalls als notwendig betrachtet (vgl. Kap. 4).

Die Ergebnisse unterstreichen ferner, dass die freien Träger eine zentrale Rolle bei der Durchführung von Angeboten im Bereich erzieherischer Förderung einnehmen. Die Mitarbeiter/-innen sind wichtige Bezugspersonen für die Adressat(inn)en. Darüber hinaus kommt ihnen in der Zusammenarbeit eine Schlüsselfunktion als Vermittler/-innen zwischen dem Steuerungsakteur Jugendamt und den schulischen Akteuren vor Ort zu. Gleichzeitig sind die integrierten Angebote zur erzieherischen Förderung nicht losgelöst von anderen Handlungsfeldern, wie dem Unterricht und Ganztagsangeboten, zu betrachten, sondern als ein Baustein unter vielen, die es aufeinander abzustimmen und gemeinsam zu reflektieren gilt. Lehrkräften kommt – neben den Mitarbeiter(inne)n des Ganztags – deshalb nach wie vor eine wichtige Funktion zu, die zum Gelingen der Angebote im Bereich erzieherischer Förderung beitragen kann. Demnach stellt sich der Bereich der erzieherischen Förderung als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe dar, die aber einer strukturellen Verankerung in Form regelmäßiger Gespräche und vor allem zeitlicher Ressourcen bedarf. Damit ist ein deutlicher Handlungsauftrag an die Steuerungsakteure aus Jugendhilfe und Schule formuliert. Dass hier noch hoher Bedarf besteht, bestätigen auch andere Befunde der BiGa NRW, wenn es um die grundsätzliche Teamarbeit zwischen Lehr- und Fachkräften geht (vgl. Kap. 2.5.2 und Kap. 8).

Der Bereich der erzieherischen Förderung wird auch in den kommenden Jahren weiter untersucht. Die BiGa NRW widmet sich nunmehr der Frage, wie in Ganztagschulen das gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n mit und ohne erzieherischem Förderbedarf von Lehr- und Fachkräften gestaltet wird. Dabei steht über die integrierten Angebote hinaus die Gestaltung des gesamten Schulalltages mit seinen Herausforderungen im Fokus.

Schulbegleitung als zunehmende Herausforderung für Schulakteure – „Pool-Lösungen“ gem. § 35a SGB VIII im Aufbau

Integrationshelfer/-innen oder auch Schulbegleitungen gewinnen im Rahmen von Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII in Ganztagschulen zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung bestätigen sowohl die Ergebnisse der Jugendamts- als auch der Trägerbefragung (vgl. Kap. 2.3, 4). Mit dieser wachsenden Bedeutung gehen auch Herausforderungen einher, die ähnlich wie bereits bezüglich der Angebotsgestaltung für Kinder und Jugendliche mit besonderem erzieherischem Förderbedarf zu formulieren sind. Die Stärkung der Interdisziplinarität, eine klare Aufgaben- und Zuständigkeitsklärung (u.a. zwischen Jugend- und Sozialamt) und themenspezifische Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften sind einige der Entwicklungsbedarfe, die Jugendämter bei der Umsetzung und Durchführung von Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII an Ganztagschulen benennen.

Im Zuge der zunehmenden Bedeutung von Schulbegleitung entwickeln Jugendämter sukzessive unterschiedliche Formen von „Pool-Lösungen“, welche als Alternative zu individuellen Betreuungskonzepten stärker auf Vernetzungs- und (multiprofessionellen) Teamstrukturen aufbauen.

Hierzu gibt es allerdings bislang wenig empirische Befunde, genauso wenig wie zu der Rolle und Einbindung von Integrationshelfer(inne)n in Ganztagsangeboten. Vor diesem Hintergrund besteht noch ein deutlicher Forschungsbedarf. Einzuordnen sind die explorativen Befunde in die grundsätzliche Diskussion um schulische Integrationshilfen, die auch den Bereich des SGB XII mit einschließt. Auch wenn dieser große Bereich hier nicht beleuchtet werden konnte, sind Fragen nach Pool-Lösungen und deren Umsetzung für Eingliederungshilfen gem. § 54 SGB XII ebenfalls von zentraler Bedeutung. Somit gilt es zukünftig den empirischen Blick grundsätzlich auf Pool-Modelle für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Unterstützungsbedarfen zu werfen.

9.4 Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in NRW

Die qualitative Untersuchung der BiGa NRW zur Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zeigt erste Handlungsansätze im Rahmen von kommunalen Zuweisungs- und schulinternen Organisationsprozessen auf, verweist aber auch auf Entwicklungspotenziale sowohl in den Kommunen als auch in Ganztagschulen.

Integrationsförderliche Potenziale des Ganztags werden benannt – in der kommunalen Zuweisungspraxis findet das Konzept Ganztags bisher keine Beachtung

Sowohl in den kommunalen Integrationszentren und Schülern als auch in den untersuchten Schulen gab es Überlegungen und Ansätze, das Potenzial der Ganztagsangebote zukünftig stärker für den Integrationsprozess zu nutzen. Auf der kommunalen Steuerungsebene stand hierbei insbesondere der weitere Ausbau der Ganztagsplätze im Fokus. In den untersuchten Ganztagschulen wurde darauf hingewiesen, dass die Schüler/-innen vom gemeinsamen Miteinander in den Ganztagsangeboten profitieren, da der Kontakt unter den Mitschüler(inne)n den Akkulturations- und Spracherwerbsprozess positiv beeinflusst. Gleichwohl also die förderlichen Potenziale des Ganztags hervorgehoben wurden, fand dies keinen Niederschlag in der Zuweisungspraxis der Kommunen. Aufgrund hoher Zuzugszahlen und begrenzter Platzkapazitäten war die primäre Zielsetzung, möglichst zeit- und wohnortnah einen Schulplatz zur Verfügung zu stellen (vgl. Kap. 5). Somit spielte der Ganztags aus pragmatischen Gründen bei der Entscheidung über eine Schulzuweisung zunächst keine Rolle. Integrationsförderlich wäre es jedoch, die kommunalen Bildungssysteme einschließlich Ganztagschulen mittelfristig so auszustatten, dass pädagogisch sinnvollen Lösungen vor pragmatischen Ansätzen Vorrang eingeräumt werden kann. Hierbei sollten insbesondere die integrationsförderlichen Potenziale der Ganztagschulen in den kommunalen Integrationskonzepten mitgedacht werden.

Alle Schulformen der Sekundarstufe I in Integrationsprozess eingebunden – Übergangsgestaltung in Regelklassen bleibt pädagogisches Entwicklungsfeld

Ein wichtiger Befund ist, dass sich in den untersuchten Kommunen alle Schulformen der Sekundarstufe I der schulischen Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen gleichermaßen annehmen. Einerseits ist dies den hohen Zuzugszahlen in 2015 geschuldet, die eine Verteilung auf alle Schulformen notwendig machten. Gleichzeitig gab es in den Interviews deutliche Hinweise, dass es diesbezüglich einen gesellschaftlichen Wandel gegeben hat. Integration wird als gemeinsame Aufgabe des gesamten Bildungssystems wahrgenommen. Da die Internationalen Klassen jedoch schulformunabhängig sind, stehen kurz- und mittelfristig nicht nur Übergänge in Regelklassen innerhalb eines Schultyps an, sondern auch Schulwechsel in andere Schulformen. Diese Übergänge müssen konzeptionell so gestaltet werden, dass sie dem Bildungspotenzial der neu zugewanderten Schüler/-innen gerecht werden.

Einzelintegration in Regelklassen wird als pädagogisch sinnvoll erachtet – „exklusive“ Beschulung in Internationalen Klassen als pragmatische Übergangslösung

Aus pädagogischer Perspektive sprechen sich die Vertreter/-innen aus den Kommunen und Schulen für das schulorganisatorische Modell der Einzelintegration in Regelklassen aus (vgl. Kap. 5). Aufgrund der begrenzten Ressourcenausstattung vieler Schulen in den untersuchten Kommunen dominiert jedoch schulstufenübergreifend das Modell der Internationalen Klassen mit additivem Sprachförderunterricht (DaZ/DaF). Interpretiert man diesen Befund, so sind die Internationalen Klassen als „exklusive Anpassungsklassen“ zu betrachten, die das Ziel haben, eine hinreichende Schulfähigkeit zum Besuch der Regelklassen herzustellen. Sie sind in diesem Sinne eine Lösungsstrategie, die primär die Belange der Organisation Schule berücksichtigt und die Bedarfe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen potenziell zurückstellt. Mit der Zielsetzung, ein inklusives Schulsystem aufzubauen, sind die Internationalen Klassen somit schwer vereinbar. Neue Zuwanderung ist in diesem Sinne ein Aspekt, der im Kontext Inklusion mitberücksichtigt werden muss. Ziel sollte es sein, ausreichend Ressourcen (Räume, Personal, Materialien etc.) zur Verfügung zu stellen, sodass eine Integration in das Regelsystem von Beginn an sichergestellt werden kann.

Landesmittel unterstützen Integrationsprozess – mehr Ressourcen zur qualitativen Weiterentwicklung der Integrationsmaßnahmen notwendig

Die durch das Land NRW zur Verfügung gestellten Ressourcen und Personalstellen (vgl. Kap. 5.1.3) zur Förderung der Integration wurden als unterstützende und entlastende Leistungen wahrgenommen. Auf der Steuerungsebene sind insbesondere die kommunalen Integrationszentren, als unterstützende Infrastruktur der Kommunen, ein zentrales Element der Integrationsförderung. Zugleich nehmen sie auch gegenüber den Schulen eine wichtige Funktion als Beratungs- und Qualifizierungseinrichtung wahr. Darüber hinaus betonen die Schulleitungen und Vertreter/-innen der

Kommunen gleichermaßen eine Entlastung durch zusätzliche Schulsozialarbeiterstellen. Im Kontext „Neue Zuwanderung“ nehmen diese durch aufsuchende Arbeit eine Brückenfunktion für die Schulen, Eltern, freien Träger und den Sozialraum wahr und befördern in Kooperation mit den Lehrkräften den Integrationsprozess. Gleichwohl sind die Schulen in den untersuchten Kommunen sehr unterschiedlich mit Sozialarbeiterstellen ausgestattet. Die Festlegung auf Mindeststandards in der sachlichen und personellen Ausstattung könnte dazu beitragen, allen (neu zugewanderten) Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungs- und Teilhabechancen einzuräumen. Darüber hinaus gestaltet sich, trotz zusätzlicher Mittel, mitunter die Personalakquise als schwierig. Vakante Stellen für pädagogische Fach- oder Lehrkräfte mit Zusatzqualifikationen (beispielsweise DaZ/DaF) bleiben häufig längerfristig unbesetzt. Da die Lage auf den regionalen Teilarbeitsmärkten nur mittelfristig durch einen Ausbau an Ausbildungsgängen beeinflusst werden kann, sollten Kommunen und Schulen verstärkt Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung für vorhandenes Personal oder Nachqualifizierungen von externen Bewerber(inne)n nutzen. Zudem war es vielfacher Wunsch der Schulleitungen und Lehrkräfte, neben einer erweiterten räumlichen Ausstattung zusätzliche frei verfügbare Sachmittel zu bekommen, um beispielsweise spezifische Unterrichtsmaterialien anzuschaffen, die geeignet sind, die schulische Integration und das Erlernen der deutschen Sprache zu befördern.

9.5 Lehr- und Lernprozesse in Ganztagschulen

Der Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung individueller Förderung sind für Schulen zentrale Themen, die sich auf vielfältige Art und Weise in der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse widerspiegeln. Die ganztägige Schulorganisation bietet hier besondere Potenziale, u.a. mit Blick auf die Intensivierung der Beziehungsarbeit zu den Schüler(inne)n sowie hinsichtlich der Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten in Lernzeiten und Angeboten. Die qualitative Untersuchung an Schulen des längeren gemeinsamen Lernens zeigt mögliche Gestaltungsansätze auf. Zusätzlich geben die Befunde der standardisierten Befragungen sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I Aufschluss über die Verbreitung bestimmter Gestaltungselemente (vgl. Kap. 7). Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsbedarfe werden im Folgenden dargestellt:

Diagnostik, Differenzierung und individualisiertes Lernen: Austausch und Zusammenarbeit im Kollegium werden als zentral angesehen

Der Lernstand einzelner Schüler/-innen wird bereits an vielen der im Rahmen der BiGa NRW befragten Ganztagschulen im Sinne einer pädagogischen Diagnostik ermittelt und dokumentiert. Um Schulen hier systematisch zu unterstützen, kann es hilfreich sein, Informationen zu Materialien

und Instrumenten an zentraler Stelle bereitzustellen.¹⁰⁶ Weiterhin gilt es, den Blick stärker auf den Umgang mit Diagnoseergebnissen zu richten. Dabei stellt sich u.a. die Frage, inwieweit neben einer äußeren Differenzierung in Förderkursen, die oftmals parallel zu Neigungsangeboten liegen, auch Formen der inneren Differenzierung erfolgreich eingesetzt werden können. Eine Möglichkeit stellt hier der Einsatz differenzierter Aufgaben im Unterricht und/oder in Lernzeiten dar, was bereits vielerorts geschieht. Insbesondere in der Sekundarstufe I geben jedoch auch viele Lehrkräfte an, eher selten oder nie eine Aufgabendifferenzierung nach Lernstand vorzunehmen. Nach Lerntypen bzw. Neigungen differenzierte Aufgaben sind insgesamt weniger verbreitet. Hier zeigen sich mit Blick auf die Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse weitere Entwicklungspotenziale und Ansatzpunkte für Unterstützungsleistungen, z.B. in Form von Praxis- bzw. Materialbeispielen. Auch Hospitationen und der (schulformübergreifende) Austausch in Netzwerken können hier unterstützen und Anregungen liefern. Von den Interviewpartner(inne)n wird dem Austausch sowie der gegenseitigen Unterstützung im Kollegium eine zentrale Bedeutung beigemessen. Es wird als hilfreich angesehen, bei der Planung und Vorbereitung differenzierender Unterrichtsreihen und Materialien zusammenzuarbeiten. Die Befunde der standardisierten Befragung belegen, dass eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung jedoch noch wenig verbreitet ist (vgl. Kap. 2.5.2 und 7.2.2).

Kooperatives Lernen weiter stärken – Rückzugsräume und kleinere Gruppen in Lernzeiten nötig

Vor dem Hintergrund der Vielfalt der Schüler/-innen heben die Interviewpartner/-innen die Bedeutung starker Klassengemeinschaften hervor, in denen sich die Schüler/-innen gegenseitig akzeptieren und unterstützen. Kooperatives Lernen und die Herausbildung sozialer Kompetenzen sind dabei zentral. Die Befragung von Siebtklässler(inne)n unterschiedlicher Schulformen zeigt jedoch, dass kooperative Lernformen im Unterricht wenig verbreitet sind (vgl. Kap. 7.2.3). Geht man davon aus, dass die Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen mit dem Aufbau von Kompetenzen zum eigenständigen und kooperativen Lernen Hand in Hand gehen muss (vgl. Helmke 2013), so zeichnen sich hier noch Entwicklungsbedarfe ab, die im Rahmen von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten verstärkt in den Blick genommen werden sollten.

Die Möglichkeiten der Unterstützung durch Mitschüler/-innen und Lehrkräfte in den Lernzeiten werden sowohl von Schüler(inne)n als auch von Eltern positiv beurteilt. Gleichzeitig ist den Schüler(inne)n eine ruhige Lernatmosphäre wichtig. Einige Eltern berichten von guten Erfahrungen mit der Förderung ihrer Kinder in kleinen Lerngruppen, was sie sich häufiger wünschen würden. Die Schulleitungsbefragung belegt, dass Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung an 60% der Schulen in Gruppen mit mehr als 20 Schüler(inne)n stattfindet; ein Anteil der seit 2011/12 kontinuierlich gestiegen

106| Hinweise und Materialien zur Erhebung der Lernausgangslage finden sich z.B. unter www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/lern-und-entwicklungsplanung/werkzeugkasten/werkzeugkasten.html. Das Angebot wird kontinuierlich ausgebaut.

ist (vgl. Kap. 2.7.2). Zudem sind in weniger als der Hälfte der Schulen die Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung mit mehreren Personen besetzt. Oftmals gibt es auch keine Rückzugsräume, in denen Schüler/-innen ungestört arbeiten können. Hier zeichnen sich entsprechende Entwicklungsbedarfe im Bereich personeller und räumlicher Ressourcen ab.

Eltern: Zufriedenheit mit Förderung und Information, dennoch Einbezug in Lernentwicklungsprozesse wichtig

Bei den Eltern zeigt sich insgesamt eine recht hohe Zufriedenheit mit der Förderung ihrer Kinder durch die Schule, sowohl mit Blick auf Lernschwierigkeiten und Begabungen als auch hinsichtlich der sprachlichen und sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder. Auch die Information zum Lernstand und zur Lernentwicklung ihrer Kinder empfinden die meisten Eltern als ausreichend (vgl. Kap. 7.4 und 7.5). Gleichwohl geht aus den Interviews hervor, dass einige Eltern der Dokumentation und Reflexion erledigter Aufgaben in Lernplänen einen höheren Informationswert zusprechen, wenn sie auch Einblick in die bearbeiteten Aufgaben und Materialien haben. Ganztagschulen sollen hier zu einem dem Anspruch gerecht werden, Lern- und Übungsaufgaben weitestgehend in die Schule zu verlagern und damit einhergehend auf Kontroll- und Unterstützungsleistungen von Eltern zu verzichten. Zum anderen gilt es, Eltern weiterhin in den Lernentwicklungsprozess ihrer Kinder einzubeziehen und geeignete Kommunikationsformen und -wege zu finden, um dies gewährleisten zu können. Eine Möglichkeit stellen hier u.a. auch Lernentwicklungsgespräche dar, durch die Eltern (und Schüler/-innen) regelmäßige Rückmeldungen zu Lernprozessen und Kompetenzentwicklungen erhalten.

9.6 Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen

Eine stärkere Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule führt zu einer höheren Zufriedenheit mit der Schule insgesamt. Diese und weitere positive Effekte konnte die BiGa NRW im Rahmen ihrer schriftlichen Schüler- sowie der Lehr- und Fachkräftebefragung feststellen (vgl. Kap. 6). Insgesamt wird jedoch den Kindern und Jugendlichen sowohl im Rahmen von Unterricht als auch von außerunterrichtlichen Angeboten zu wenig Partizipation ermöglicht, wie nachfolgende Ergebnisse zusammenfassend zeigen. Dabei richten sich die daraus resultierenden Handlungsempfehlungen in erster Linie an Lehr- und Fachkräfte, sind aber auch für Leitungspersonen der Schulen von Bedeutung.

Unterricht und unterrichtsnahe Angebote: Mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im organisatorischen als im inhaltlich-methodischen Bereich

Die befragten Schüler/-innen machen deutlich, dass ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten beim inhaltlichen und methodischen Vorgehen im Unterricht (z.B. bei Themen und Arbeitsmethoden wie Partner- oder Gruppenarbeit, bei der Wahl der Aufgaben, der Lernmaterialien oder der Arbeitspartner/-innen) sowie bei der Leistungsbewertung sehr begrenzt sind (vgl. Kap. 6). Dabei äußern insbesondere

Kinder aus der Primarstufe, dass sie sich mehr inhaltliche Beteiligung im Unterricht und bei den Lernzeiten sowie bei der Hausaufgabenbetreuung wünschen. In der Sekundarstufe I zeigen sich ebenfalls geringe Beteiligungsmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen. Jedoch wird deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen mit Blick auf organisatorische Gestaltungsfragen im Unterricht und Klassenverband einbezogen werden (z.B. Gestaltung des Klassenraums, Ziele von Klassenausflügen), wengleich hier ebenfalls Optimierungsbedarf besteht. Die Lehr- und Fachkräfte bestätigen weitestgehend den Eindruck der Schüler/-innen, sehen jedoch insbesondere bei den Lernzeiten und der Hausaufgabenbetreuung in der Sekundarstufe I Partizipationsmöglichkeiten gegeben (u.a. selbstständige Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung). Um dem Wunsch der Schüler/-innen nach mehr Partizipation nachzukommen, sollten Lehr- und Fachkräfte die Kompetenz der Selbstorganisation auch bei jüngeren Kindern im Rahmen von Unterricht, Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung anerkennen und befördern. Zudem wäre an die Leitungspersonen der Schulen zu appellieren, den Lehr- und Fachkräften Fort- und Weiterbildungsmaterial und -möglichkeiten zu unterbreiten, damit sie über partizipative Methoden, Konzepte und Arbeitsweisen im Unterricht sowie in unterrichtsnahen Angeboten besser informiert sind. Dies setzt jedoch auch voraus, dass die Lehr- und Fachkräfte eine entsprechende partizipationsbereite Haltung einnehmen.

Außerunterrichtlicher Bereich des Ganztags: Auswahlmöglichkeiten für Schüler/-innen vorhanden – tatsächliche Beteiligung fehlt

Auch mit Blick auf den außerunterrichtlichen Bereich des Ganztags werden seitens der Schüler/-innen sowie der Lehr- und Fachkräfte Partizipationsdefizite wahrgenommen: So teilen beide befragten Gruppen die Ansicht, dass die Schüler/-innen zwar aus einer bestehenden Angebotspalette auswählen dürfen, allerdings kaum Beteiligungsmöglichkeiten bei der inhaltlichen Gestaltung (z.B. Themen, Abläufe) innerhalb der AGs und Kurse bestehen (vgl. Kap. 6). Dabei zeigen jedoch insbesondere die offen formulierten Partizipationswünsche der Kinder und Jugendlichen aus der Sekundarstufe I, dass es ihnen ein großes Anliegen ist, bei der Zusammensetzung der Angebotspalette sowie den Themen und Inhalten der AGs im außerunterrichtlichen Bereich mitbestimmen zu dürfen. In diesem Kontext wurde im Rahmen der BiGa NRW deutlich, dass nicht nur ein hoher Partizipationsgrad, sondern auch ein hohes Interesse der Lehr- und Fachkräfte an den Meinungen und Bedürfnissen der Schüler/innen die Zufriedenheit mit den Angeboten positiv beeinflusst. Hieraus leitet sich die auch in früheren Untersuchungen (u.a. der BiGa NRW) formulierte Empfehlung an die in den Angeboten tätigen Lehr- und Fachkräfte ab, Partizipation der Schüler/-innen im Rahmen der außerunterrichtlichen Angebote zu ermöglichen und mehr Transparenz und Gestaltungsmöglichkeiten in der Planungsphase der AGs zu schaffen. Darüber hinaus sollte die Möglichkeit bestehen, Angebote auszuprobieren und gegebenenfalls auch in ein anderes Angebot zu wechseln.

9.7 Ganztagschule als Arbeitsplatz

Wenn es um die Qualität von Ganztagschulen geht, dann zielt die Debatte häufig auf Strukturen und Gestaltungsmerkmale ab, die Kindern und Jugendlichen optimale Rahmenbedingungen für erfolgreiche Bildungs- und Entwicklungsprozesse bieten. Neben vielen weiteren Punkten (z.B. finanzielle Ressourcen, Rhythmisierung, Angebotsspektrum) gelten Qualifikation und Quantität des Personals als zentrale Kriterien guter Ganztagschulen. Um den Anforderungen an die Rolle als wichtiger Akteur in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen zu können, benötigen Lehr- und Fachkräfte entsprechend gestaltete Arbeitsbedingungen. Empfehlungen zur Verbesserung des Arbeitsplatzes Ganztagschule richten sich daher an die politische Administration, die öffentliche Verwaltung von Schule und Jugendhilfe sowie an Schulleitungen und Trägervertreter/-innen offener Ganztagschulen.

Weiterhin hohe Berufszufriedenheit – Ausbau von Arbeits- und Rückzugsmöglichkeiten erforderlich

Die Zufriedenheit von Lehr- und Fachkräften mit unterschiedlichen Aspekten ihrer Berufstätigkeit (z.B. Verhältnis zu Schüler(inne)n und Schulleitung, Arbeitsplatzsicherheit) in einer Ganztagschule ist (sehr) hoch und auch in der zeitlichen Entwicklung auf einem stabilen Niveau. Bei diesen allgemein sehr positiven Bewertungen zeigt sich dennoch, dass Lehrkräfte insgesamt zufriedener sind als Fachkräfte. Besonders groß sind die Unterschiede im Hinblick auf formale Beschäftigungsbedingungen wie Einkommenshöhe, Arbeitsplatzsicherheit und Vertragslaufzeit (vgl. Kap. 8). Damit spiegeln sich die in dieser Hinsicht in der Regel auch objektiv besseren Beschäftigungsbedingungen in den Bewertungen der Lehr- und Fachkräfte wider. Unzufrieden zeigen sich beide Berufsgruppen jedoch mit der Ausstattung ihrer Schule mit Rückzugs- und Erholungsmöglichkeiten genauso wie mit persönlichen Arbeitsplätzen (vgl. Kap. 8). Der Ausbau eben solcher Elemente der schulischen Infrastruktur ist im Interesse der Lehr- und Fachkräfte und in der Folge auch für die Weiterentwicklung einer qualitativ guten Ganztagschule empfehlenswert. Er bietet u.a. große Potenziale im Kontext der Gesundheitsförderung, der Stressbewältigung, der Arbeitsorganisation und nicht zuletzt auch für den wichtigen Aspekt der Kommunikation und des Austausches untereinander (vgl. Kap. 2.5.2). Mit diesem Ziel sind insbesondere die kommunale Schulverwaltung, die Schulleitungen, aber auch das Land NRW gefragt, mehr räumliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen sowie innovative Raumkonzepte zu entwickeln, die die Besonderheiten von Ganztagschulen (z.B. zeitliche Ausdehnung, multiprofessionelle Zusammenarbeit) berücksichtigen. Dafür ist auch die Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen erforderlich. Möglicherweise birgt hier auch das Programm „Gute Schule 2020“, ein Förderprogramm der Landesregierung NRW für die kommunale Schulinfrastruktur, Potenzial.

Formen kollegialer Beratung verbreitet – Teamentwicklung weiter stärken

Wenn es um Unterstützungsstrukturen für die in Ganztagschulen tätigen Lehr- und Fachkräfte geht, dann sind es allen voran Formen der kollegialen Beratung, die weit verbreitet scheinen. Zwar kommt kollegialen Hilfeleistungen innerhalb der eigenen Profession das größte Gewicht zu. Diese Grenzen werden jedoch häufig bereits überwunden (vgl. Kap. 2.5), besonders Schulsozialarbeiter/-innen nehmen eine wichtige Rolle ein. Es empfiehlt sich, insbesondere die interprofessionellen Unterstützungspotenziale weiter zu stärken. Möglich ist dies z.B. durch die Schaffung eigens dafür vorgesehener zeitlicher Ressourcen und Rückzugsmöglichkeiten. Lehr- und Fachkräfte haben zudem den Bedarf zur Fortbildung zu schulinterner Kooperation und Teamarbeit formuliert. Die weitere Stärkung von Tandem-Fortbildungen bietet hier besondere Potenziale, da diese über die Arbeit an einem gemeinsamen Thema (wie z.B. Kinder mit besonderen erzieherischen Förderbedarfen) auch gleichzeitig für die Teambildung förderlich sind (vgl. Kap. 4).

Die aktuellen Ergebnisse der BiGa NRW zeigen, dass die Ganztagschulen in NRW im Schuljahr 2015/16 sowohl mit alten als auch mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind. Dabei haben insbesondere die hohe Quote an neu zuwandernden Kindern und Jugendlichen, aber auch die zunehmende Umsetzung der inklusiven Beschulung spezifische Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt und Handlungsbedarfe in den Ganztagschulen verstärkt. Vor diesem Hintergrund unterstreichen die Befunde der BiGa NRW die zunehmende Bedeutung des professionellen Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft und der Initiierung entsprechender individueller Förder- und Unterstützungsprozesse. Um dies zu erreichen, sind im Rahmen des vorliegenden Berichts verschiedene Verbesserungsbedarfe und Handlungsempfehlungen deutlich geworden. So gilt es u.a., die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler(inne)n stärker auszubauen, um die Bildungsteilhabe der Kinder und Jugendlichen zu befördern. Darüber hinaus müssen Kooperationsprozesse in Ganztagschulen auf steuernder und operativer Ebene optimiert werden, indem nicht nur entsprechende Kooperationshaltungen (weiter-)entwickelt, sondern auch adäquate Ressourcen zur Verfügung gestellt sowie verbindliche Kooperationsformalien geschaffen werden. Die BiGa NRW wird sich auch in den Jahren 2017 und 2018 der Dokumentation von Entwicklungstrends und -bedarfen in den nordrhein-westfälischen Ganztagschulen widmen und kontinuierlich Steuerungswissen bereitstellen, um Qualitätsentwicklungsprozesse zu unterstützen, die das gemeinsame Lernen und gemeinsame Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule befördern.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund

Dortmund, Münster und Soest, November 2016

- Weitere Informationen und tabellarische Darstellungen zu den im Bericht aufgeführten Ergebnissen aus dem Projekt „Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW – Empirische Dauerbeobachtung“ finden Sie auf www.bildungsbericht-ganztage.de.

Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2016): Vielfalt gestalten, Rechte für alle Kinder und Jugendlichen stärken! Empfehlungen zum Reformprozess SGB VIII der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin (www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Empfehlungen_Reformprozess_SGB_VIII.pdf); Zugriff: 10.08.2016)
- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2015): Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung. Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin (www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Positionspapier_Weiterentwicklung_Hilfen_zur_Erziehung_NEU.pdf); Zugriff: 18.08.2016)
- Akbasoglu, S./El-Mafaalani, A./Heufers, P./ Karaoglu, S./ Wirtz, S. (2012): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Clearinghaus. Forschungsbericht Band 1. In: www.isf-ruhr.de/app/download/5800932095/ISF+RUHR+Forschungsbericht+UMF_Version2013.pdf (Zugriff: 05.07.2016)
- Andresen, S./Hurrelmann, K. (2013): Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel
- Appius, S./Steger Vogt, E./Kansteiner-Schänzlin, K./Bach-Blattner, T. (2012): Personalentwicklung an Schulen – eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. In: Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Heft 1, S. 123-141
- Arnoldt, B./Steiner, C. (2011): Partizipation an Ganztagschulen. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach, S. 155-178
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- Baden-Württemberg Stiftung gGmbH (2016): Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion. Stuttgart
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Juni. In: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201606-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf;jsessionid=C59832DDF3BB91C2A1DE2A1BF2172C62.1_cid294?__blob=publicationFile (Zugriff: 20.08.2016)
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Juli 2016. In: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juli-2016.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 20.08.2016)
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016c): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Modul Asyl. In: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.07.2016)
- Becker, H. (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 27. Münster, S. 8-9
- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primärbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München, S. 251-256
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, T./Otto, H-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 213-221
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit In: www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf (Zugriff: 10.06.2016)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe In Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Ausgeübte Erwerbstätigkeit von Müttern. Erwerbstätigkeit, Erwerbsumfang und Erwerbsvolumen 2010. Dossier. Berlin. In: www.bmfsfj.de/blob/93302/6a6368c5014a685b9f7627242c6cb0d1/ausgeuebte-erwerbsstaetigkeit-von-muettern-data.pdf (Zugriff: 29.10.2016)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe In Deutschland. Berlin
- Börner, N. (2014): Ganztagschulen: für Erzieher attraktiv genug? Zum Fachkräftemangel an offenen Ganztagschulen. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Ausgabe für NRW, Heft 2, S. 55-57
- Börner, N./Beher, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München, S. 143-225
- 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
- Börner, N./Steinhauer, R./Tabel, A. (2015): Zwischen Qualitätsanspruch und Fachkräftebedarf – der Spagat der Träger des offenen Ganztags in Nordrhein-Westfalen. In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Potentiale der Ganztagschule nutzen. Veränderte Kindheit und Jugend – Verändertes Lernen – Veränderte Schule? Schwalbach, S. 154-163

- Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2014): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel. Münster und New York
- Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T. (2012): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Münster
- Coelen, T./Rother, P. (2014): Ganztagschulen in Bildungslandschaften. In: Coelen, T./Rother, P. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel, S. 79-96
- Deinet, U./Icking, M. (2005): Bildungsprozesse im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf
- Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N. (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden, S. 13-20
- Destatis – Statistisches Bundesamt/WZB – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2016): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. In: www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 05.07.2016)
- Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „*Bildung gemeinsam verantworten*“. In: www.miz.org/dokumente/2012_muenchner_erklaerung_staedtetag.pdf (Zugriff: 18.09.2016)
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „*Bildung in der Stadt*“ am 22./23. November 2007. In: www.jena.de/fm/1727/aachener_erklaerung.pdf (Zugriff: 18.09.2016)
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2015): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur „*Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung*“. Berlin. In: www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2015-1859.html; (Zugriff: 20.09.2016)
- Dewitz, N. v. (2016): Stellungnahme zum öffentlichen Fachgespräch zum Thema „*Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*“. Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Bundestages. Ausschussdrucksache 18(18)194 c. In: www.bundestag.de/blob/408940/cdd23267fe49dca842a5499cbf8921ab/stellungnahme_von-dewitz-data.pdf (Zugriff: 20.08.2016)
- Dick, M. v./Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 43-60
- Eichmann-Ingwersen, G. (2014). Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium – Praxisbeispiele. In: http://lernpotenziale-gymnasium.de/cms/upload/pdf/Lernpotenziale_Heft%201.pdf (Zugriff: 27.07.2016)
- Faber, A.: (2014): Die gegenwärtige und zukünftige Rolle der kommunalen Schulträger – Ein Bericht aus der Praxis. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 2, S. 229-238
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin. In: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> (Zugriff: 22.08.2016)
- Fischer, N. (2015): Merkmale guter Ganztagschulen. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung. In: Lernende Schule, Heft 69, S. 6-9
- Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecker, L./Züchner, I. (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel
- Gadow, T./Peucker, C./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2013): Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim und Basel
- Gehrmann, A. (2013): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 175-192
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden
- Greskowiak, D./Stefan, A. (2011): Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement. Programmstelle „*Lernen vor Ort*“. Bonn
- Haenisch, H. (2014): Gebundene Ganztagschule in der Entwicklung. Eine qualitative Studie zu Veränderungsprozessen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien in den Jahrgangsstufe 5 bis 8. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 28. Münster
- Haenisch, H. (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster
- Haenisch, H. (2009): Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 11. Münster
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2006): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgerschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „*Demokratie lernen & leben*“. Berlin
- Hebborn, K. (2008): Städtische Bildungspolitik. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 958-967
- Helmke, A. (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik, Heft 2, S. 34-37
- Holtappels, H. G. (2014): Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen. Eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In: Holtappels, H. G./Willems, A. S./Pfeifer, M./Bos, W./McElvany, N. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und Basel, S. 9-64
- Huber, S. (2013): Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In: Huber, S. (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln, S. 5-11
- Institut für soziale Arbeit e.V./Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. (Hrsg.) (2013): „...wenn wir das zusammen anpacken, dann kommt da auch was bei raus...“. Hilfen zur Erziehung und erzieherische Förderung in der Offenen Ganztagschule – Modelle der Kooperation. Münster
- Kesberg, E. (2001): Betreuungsangebote für Kinder im Schulalter. In: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen
- Kielblock, S./Gaiser, J. M. (2016): Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Ganztagsbetrieb und ihre subjektiven Theorien zum pädagogischen Potenzial ihres ›Mehr an Zeit‹. Schulpädagogik heute, Heft 7, S. 1-16
- Knauer, R. (2008): Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 674-686

- Krause, A./Dorsewagen, C./Baeriswyl, S. (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 61-81
- LAG FW NRW – Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege in Nordrhein-Westfalen (2015): Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen zur Finanzierung der Offenen Ganztagschule im Primarbereich. Stand 01.10.2015. In: http://freiwohlfahrtspflege-nrw.de/fileadmin/user_data/Positionspapier_2016/Positionspapier_Ganztag_LAG_FW_01102015_Endfassung.pdf (Zugriff: 27.09.2016)
- LBS (Hrsg.) (2014): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2014. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2013. Münster
- Lehmann, T. (2014): Mehr Zeit für individuelle Förderung? Potenziale der Ganztagschule. In: Friedrich Jahresheft XXXII 2014 „Fördern“, S. 54-55.
- LVR – Landschaftsverband Rheinland (2016a): Rechtliche Rahmenbedingungen und Verfahrensvorschläge zu sogenannten Poollösungen für schulische Integrationshilfen. Vorlage-Nr. 14/1323. In: [dom.lvr.de/lvis/lvr_recherchewww.nsf/0/1DC5DE3D9F716D31C1258012002FA88E/\\$file/Vorlage14_1323.pdf](http://dom.lvr.de/lvis/lvr_recherchewww.nsf/0/1DC5DE3D9F716D31C1258012002FA88E/$file/Vorlage14_1323.pdf) (Zugriff: 14.11.2016)
- LVR – Landschaftsverband Rheinland (2016b): Zwischenbilanz der Verteilung: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in NRW. Pressemitteilung vom 27. April 2016. In: www.lvr.de/de/nav_main/derlvr/presse_1/pressemeldungen/press_report_42754.jsp (Zugriff: 02.11.2016)
- LWL – Landschaftsverband Westfalen Lippe, LWL-Landesjugendamt Westfalen (2008): Abschlussbericht zum Werkstattprojekt zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagschule im Primarbereich. Münster
- Maschke, S./Stecher, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F. (2013): Absolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. München
- Massumi, M./Dewitz, N. v./Grießbach, J./Terhart, H./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln. In: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 05.07.2016)
- Mavroudis, A. (2013): Von der Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung zur Kommunalen Bildungsplanung. Eine Vision zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dokumentation zur 5. Arbeitstagung „Bildungslandschaften und Bildungsnetzwerke (mit)steuern und gestalten – die Jugendämter sind gefordert“ am 24. April 2013 in Köln
- Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden
- Maykus, S. (2010): Bildung als kommunale Gestaltungsaufgabe – Gegenstand und Aufgabe von Jugendhilfeplanung!? In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 269-289
- Merchel, J. (2012): Profil der Jugendhilfeplanung zur Herausbildung einer ‚Eigenständigen Jugendpolitik‘ im kommunalen Bereich: Praxis und Handlungsoptionen der Jugendhilfeplanung in Jugendämtern. Veröffentlicht im Rahmen der Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zur Neuaktivierung der Jugendhilfeplanung: Potenziale für eine kommunale Kinder- und Jugendpolitik vom Dezember 2012. Unter Mitarbeit von Adam Khalaf. In: www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendhilfeplanung/aktuelle_informationen/Jugendhilfeplanung_-_Bundesjugendkuratorium.pdf (Zugriff: 19.04.2016)
- Meysen, T./ Beckmann, J./Reiß, D./Schindler, G. (2014): Recht der Finanzierung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Rechtlicher Rahmen und Perspektiven im SGB VIII, Baden-Baden
- MFJKS NRW – Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe nach SGB VIII. Gesamtverantwortung und Qualitätsentwicklung nach §§ 79 und 79a SGB VIII für die Offene Ganztagschule im Primarbereich (OGS). Rundschreiben vom 23. März 2016. Düsseldorf
- MGFFI NRW – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Bildung, Teilhabe, Integration – Neue Chancen für junge Menschen in Nordrhein-Westfalen. 9. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung. Düsseldorf
- MSJK NRW – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Kinder- und Jugendliche fördern – Bildung und Erziehung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf
- MSJK NRW – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12.2.2003. BASS 11 – 02 Nr. 19 (Stand: 09.03.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2015/2016. Statistische Übersicht 391 – 1. Auflage. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016b): Erlass „1. Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ sowie „2. Herkunftssprachlicher Unterricht“. Aktenzeichen 322-6 09.03.06.04 – 133027. In: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Ge-fluechtete/Kontext/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf (Zugriff: 28.09.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016c): Integration durch Bildung. Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche. Pressemitteilung. In: www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Pressemitteilung_MS_W_24.05.2016.pdf (Zugriff: 20.08.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016d): Land erhöht Fördersätze für die offene Ganztagschule. Pressemitteilung vom 29.07.2016. In: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2016_16_LegPer/PM20160729_Erhoehung_Foerdersaetze_OGS/pm_29_07_2016_Erhoehung-Foerdersaetze-OGS.pdf (Zugriff: 16.11.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016e): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Zusammen lernen – zusammenwachsen. Schule NRW – Zukunft inklusiv! Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2015/16. Statistische Übersicht 392 – 1. Auflage. In: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2015.pdf (Zugriff: 31.10.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051. 1. Auflage. In: www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen (Zugriff: 28.09.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen und Stellen zur Koordination, Beratung, Fortbildung und Qualitätsentwicklung. RdErl. v. 29.06.2012. In: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Schulentwicklung/Erlass_vom_29_6_2012.pdf (Zugriff: 20.08.2016)

- 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. BASS 12 – 63 Nr. 2 (Stand: 09.03.2016)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Geld oder Stelle – Sekundarstufe I; Zuwendungen zur pädagogischen Übermittagsbetreuung/Ganztagsangebote. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 31.07.2008. BASS 11 – 02 Nr. 24 (Stand: 09.03.2016). In: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Ganztags/Sekundarstufe-I/11-02_Nr24.pdf (Zugriff: 30.09.2016)
- MSW NRW/MAIS NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Umsetzung des Teilhabe- und Integrationsgesetzes; hier: Erlass und Förderrichtlinie für die Kommunalen Integrationszentren. In: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/KIZ-Erlass.pdf (Zugriff: 20.08.2016)
- Olk, T. (2008): Kommunale Bildungsplanung. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 949-957
- Otto, J. (2014): Die Kosten der Kooperation. Zur Effizienz kommunal gemanagter Netzwerke im Bildungsbereich. Dortmund
- Pothmann, J./Tabel, A. (2016): Eingliederungshilfe – zunehmend eine Frage der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: *Kom^{dat} Jugendhilfe*, Heft 1, S. 4-7
- 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. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden
- Radtke, F.-O. (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auerheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt am Main u.a., S. 49-63
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Schule und Jugendhilfe in neuer Allianz. Weinheim und München
- Ritzmann, J./Wachtler, K. (2008): Die Hilfen zur Erziehung. Anforderungen, Trends und Perspektiven. Marburg
- Rombey, W. (2014): Erfolgsfaktoren einer kommunalen Bildungslandschaft. Eine Handreichung zum Aufbau eines kommunalen Bildungsnetzwerkes. In: www.wegweiser-kommune.de/documents/10184/17239/HE_Erfolgsfaktoren_BildungslandschaftRombey.pdf (Zugriff: 18.05.2016)
- Rothweiler, M./Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2011): Dringend gefordert: Der persönliche Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern aus NRW im Auftrag des VBE. In: *Schule heute*, Heft 5, S. 4-8
- Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2009): Die Lehrerarbeitsplätze am Goethe-Gymnasium Hamburg – eine Bilanz: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer Befragung der Kolleginnen und Kollegen. Bericht. Wampersdorf. In: www.hamburg.de/contentblob/2453754/data/arbeitsplaetze-goethe-gymnasium.pdf (Zugriff: 15.11.2016)
- Schmitt, C. (2008): Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperationen. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 517-526
- Schneider, N./Huber, S. (2013): Kollegiale (Fall-)Beratung. In: Huber, S. (Hrsg.): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln, S. 873-881
- Schneider, H./Stange, W./Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Mainz
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Weinheim und München
- Stecher, L. (2016): Qualität und Wirkung von Ganztagschulen – Aktuelle Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Vortrag auf dem Beratungsforum 2016 des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ In: www.ganztaegig-lernen.de/vortrag-prof-dr-ludwig-stecher (Zugriff: 21.07.2016)
- 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
- StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. In: www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf (Zugriff: 21.07.2016)
- StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. In: www.projekt-steg.de/sites/default/files/Ergebnisbroschue-re_StEG_2010.pdf (Zugriff: 20.08.2016)
- Straus, F. (2010): Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In: Stegbauer, C./Häußling, R. (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 527-538
- Tegge, E. (2015): Die Einrichtung individueller Lehrerarbeitsplätze – eine kleine Umstrukturierung mit großen Folgen. In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2015. Potentiale der Ganztagschule nutzen. Schwalbach/Ts., S. 118-123
- Trede, W. (2016): Jugendämter in neuer Verantwortung. Zukünftige Herausforderungen für die Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zipperle, M./Bauer, P./Stauber, B./Treptow, R. (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 295-308
- Vaupel, D. (2014): Individualisiertes Lernen in der Sekundarstufe. Mit Wochenplänen kompetenzorientiert unterrichten. Weinheim und Basel
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim und Basel, S. 13-15
- Wendt, H./Bos, W. (2015): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster und New York
- Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.) (2010): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München
- Zipperle, M. (2016a): Entwicklungen von schulbezogenen HzE-Gruppenangeboten. In: *Forum Erziehungshilfen*, Heft 3, S. 132-138
- Zipperle, M. (2016b): Jugendhilfe als Schulentwicklung – Schule als Jugendhilfeentwicklung. Zur wechselseitigen Impulsvermittlung. In: Zipperle, M./Bauer, P./Stauber, B./Treptow, R. (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 151-164
- Züchner, I./Peyerl, K. (2015): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Annäherung an einen vielfältigen Begriff. In: *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2015*. Schwerpunkt Partizipation. Münster und New York, S. 27-43

Abkürzung	Beschreibung
A	Andere (Schulform)
BiGa NRW	Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW
DaZ/DaF	Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache
F	Förderschule
FK	Fachkräfte
G	Grundschule
GE	Gesamtschule
GY	Gymnasium
H	Hauptschule
JA/JÄ	Jugendamt/-ämter
KI	Kommunales Integrationszentrum
LFK	Lehr- und Fachkräfte
LK	Lehrkräfte

Abkürzung	Beschreibung
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
SVA/SVÄ	Schulverwaltungsamt/-ämter
T	Träger
UMF	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge



Herausgegeben von:

Gefördert von:



**Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen**



**Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen**



IDEEN FÜR MEHR!
ganztagig lernen.