



# Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2012

Nicole Börner, Ramona Steinhauer,  
Janina Stötzel, Agathe Tabel

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG  
GANZTAGSSCHULE NRW  
EMPIRISCHE DAUERBEOBACHTUNG

BiGa  
NRW



Forschungsverbund  
**tu + dji**  
Deutsches Jugendinstitut  
Technische Universität Dortmund





# Vorwort

Der seit 2003 fortschreitende Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen wird bereits im zehnten Jahr wissenschaftlich begleitet, seit 2010 in Form einer alle Schulstufen erfassenden Bildungsberichterstattung Ganztagsschule. Nordrhein-Westfalen flankiert als einziges Bundesland die sich in den Schulen vollziehenden Veränderungen von Beginn an durch empirische Untersuchungen.

Wir freuen uns, dass nach 2011 der zweite Bildungsbericht Ganztagsschule für Nordrhein-Westfalen vorliegt. Er ergänzt und vertieft die Ergebnisse der bundesweiten „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) aus nordrhein-westfälischer Sicht und erhält seinerseits Vertiefung durch weitere Studien zur kulturellen Bildung und zu Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag.

Die Ergebnisse geben nicht nur dem Land wichtige Informationen und Steuerungswissen an die Hand. Auch Kommunen, freie Träger und Kooperationspartner aus Jugendhilfe, Kultur und Sport profitieren als unverzichtbare Partner des Ganztags von den Erkenntnissen der beiden vom Land beauftragten Institute. Für die beteiligten Schulen und Träger gibt es ein eigenes nur für sie einsehbares Rückmeldesystem.

Der zweite Bildungsbericht Ganztagsschule NRW erscheint zu Beginn der 16. Legislaturperiode des nordrhein-westfälischen Landtags. Das ist ein guter Zeitpunkt, denn durch den im vergangenen Jahr beschlossenen Schulkonsens erhalten auch die Ganztagsschulen Planungssicherheit. Gemeinsames Lernen und gemeinsames Aufwachsen – das ist auch das Motto jeder Ganztagsschule.

Der Ganztag ist auch zukünftig eins der wichtigen Handlungsfelder der Landespolitik, den wir gemeinsam gestalten werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind eine zentrale Grundlage dafür.



SYLVIA LÖHRMANN

Ministerin für Schule und Weiterbildung  
des Landes NRW

Der Koalitionsvertrag der neuen Landesregierung hebt die Bedeutung der Ganztagsschule an mehreren Stellen hervor und knüpft nicht zuletzt an die Empfehlungen der Bildungskonferenz aus dem Jahr 2011 an.

- Er formuliert die Ziele, „Schulaufgaben“ auch in der Schule zu erledigen und die Stärkung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Elternhaus.
- Er betont die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen auch außerhalb des Ganztags die „notwendige Zeit für Engagement und selbstbestimmte Freizeit“ zu ermöglichen und die Rolle der Lehrkräfte als Lernbegleiter in einer Ganztagsschule, die in multiprofessionellen Teams arbeiten.

Er unterstreicht die Bedeutung der Ganztagsschule für eine innere Schulentwicklung, die individuelle Förderung und die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe, Kultur, Sport und weiteren Partnern, insbesondere über das „bewährte Trägermodell“ im Primarbereich.

Die Ergebnisse der Bildungsberichterstattung geben uns mit auf den Weg: Nicht so sehr die formalen Organisationsstrukturen der Schulen sind entscheidend für ihren Erfolg, sondern die Qualität der Arbeit aller Beteiligten vor Ort. Die Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“ greift die Ergebnisse der Bildungsberichterstattung auf und unterstützt die qualitativen Entwicklungsprozesse in Schulen und Kommunen erfolgreich durch Fortbildungsangebote, Qualitätszirkel, Publikationen und viele weitere Angebote.

Wir wünschen uns anregende Debatten!



UTE SCHÄFER

Ministerin für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport  
des Landes NRW

## Impressum

### Herausgeber

Institut für soziale Arbeit e.V.  
Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“  
Friesenring 32/34, 48147 Münster  
[www.isa-muenster.de](http://www.isa-muenster.de)  
[www.ganztag-nrw.de](http://www.ganztag-nrw.de)

### Beteiligte Institute

Institut für soziale Arbeit e.V., Münster  
[www.isa-muenster.de](http://www.isa-muenster.de)

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./  
Technische Universität Dortmund, Dortmund  
[www.forschungsverbund.tu-dortmund.de](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de)

### Autorinnen

Nicole Börner, Ramona Steinhauer,  
Janina Stötzel, Agathe Tabel

### Redaktion

Sandra Fendrich, Nicole Börner, Agathe Tabel

### Layout

Mathias Wortmann, IP Next, Osnabrück

### Bilder

Fotolia.com: © Christian Schwier, © Tatyana Gladskih, © swishippo

### Druck

LECHTE GmbH, Hollefeldstraße 5-7, 48282 Emsdetten

ISBN 978-3-9813472-9-6

### Verlag

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

Dortmund, Juli 2012

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](http://www.bildungsbericht-ganztag.de)



# Inhalt

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW 2011/12</b>                                             | <b>4</b>  |
| 1.1 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen                                                         | 4         |
| 1.2 Die 2. Erhebungswelle der BiGa NRW                                                                    | 4         |
| <b>2. Profile und Strukturen der Ganztagschulen und ihrer außerschulischen Kooperationspartner in NRW</b> | <b>7</b>  |
| 2.1 Struktur- und Rahmenbedingungen                                                                       | 7         |
| 2.2 Profile der Ganztagschulen in NRW                                                                     | 13        |
| <b>3. Jugendhilfe und offene Ganztagschule in der Primarstufe</b>                                         | <b>19</b> |
| 3.1 Merkmale von Jugendhilfe im Kontext ihres Trägergeschäfts                                             | 19        |
| 3.2 Zusammenarbeit von Jugendhilfe und OGS mit Blick auf die Lehr- und Fachkräftekooperation              | 23        |
| 3.3 Fazit                                                                                                 | 26        |
| <b>4. Arbeitsplatz Ganztagschule</b>                                                                      | <b>27</b> |
| 4.1 Ausgewählte Merkmale der Arbeitsplatzqualität                                                         | 27        |
| 4.2 Subjektive Wahrnehmung des Arbeitsplatzes Ganztagschule                                               | 30        |
| <b>5. Soziale Selektivität von Ganztagschulen im Primarbereich</b>                                        | <b>35</b> |
| 5.1 Ganztagsbeteiligung und soziale Herkunft                                                              | 35        |
| 5.2 Platzkapazitäten und Steuerung der Teilnahme                                                          | 37        |
| <b>6. Zusammenarbeit von Eltern und Lehr- und Fachkräften</b>                                             | <b>38</b> |
| 6.1 Beziehungsebene                                                                                       | 39        |
| 6.2 Gesprächsrahmen                                                                                       | 39        |
| 6.3 Gesprächsthemen                                                                                       | 40        |
| <b>7. Schwerpunktmodul: Lernzeiten und Hausaufgaben in Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen</b>          | <b>42</b> |
| 7.1 Hausaufgaben und Lernzeiten in der Ganztagschule im Primarbereich und in der Sekundarstufe I          | 42        |
| 7.2 Forschungsdesign                                                                                      | 43        |
| 7.3 Verständnis von Lernzeiten und Hausaufgaben                                                           | 43        |
| 7.4 Organisation von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung                                                 | 46        |
| 7.5 Individuelle Förderung in den Lernzeiten                                                              | 47        |
| 7.6 Verknüpfung von Lernzeiten und Unterricht                                                             | 49        |
| 7.7 Kommunikationsstrukturen                                                                              | 51        |
| 7.8 Resümee – Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen                                              | 55        |
| <b>8. Resümee und Entwicklungsbedarfe</b>                                                                 | <b>57</b> |
| <b>Literatur</b>                                                                                          | <b>62</b> |
| <b>Abkürzungen</b>                                                                                        | <b>64</b> |



# 1. Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW 2011/12

Mit diesem Bericht legt der wissenschaftliche Kooperationsverbund, bestehend aus dem Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) und dem Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e. V./TU Dortmund, den 2. Bildungsbericht Ganztagsschule NRW vor. Der Bericht fasst die zentralen Ergebnisse der Erhebungswelle 2011/12 zusammen und stellt somit erneut systematisches Orientierungswissen zur Weiterentwicklung der Ganztagsschulen in NRW zur Verfügung.

Die Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW (BiGa NRW) ist die derzeit größte landesweite Studie in Deutschland, die in dem Zeitraum von 2010 bis 2014 regelmäßig Daten zu Strukturen und Entwicklungstrends von Ganztagschulen bereitstellt. Die BiGa NRW knüpft damit an die Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW an, welche in den Jahren 2003 bis 2009 durchgeführt wurde. Die Datengrundlage wird durch eigene empirische Erhebungen geschaffen, die neben offenen Ganztagschulen im Primarbereich nun auch Ganztagschulen in der Sekundarstufe I einbeziehen.

Alle Ergebnisse des vorliegenden Berichts sind in einem Tabellenanhang dokumentiert, der auf der Projekthomepage [www.bildungsbericht-ganztag.de](http://www.bildungsbericht-ganztag.de) zum Download bereitsteht. Dort sind zudem ausführliche Informationen zum Projekt sowie der 1. Bildungsbericht Ganztagsschule NRW aus dem Jahr 2011 abrufbar.

## 1.1 Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen

Laut amtlicher Schulstatistik sind im Schuljahr 2011/12 in NRW 7 von 10 Schulen ganztägig organisiert. Derzeit gibt es 2.967 offene Ganztagschulen im Primarbereich (OGS). Unter den insgesamt 1.052 gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I befinden sich neben 321 Haupt- und 226 Gesamtschulen inzwischen 119 Realschulen und 143 Gymnasien (vgl. MSW NRW 2012). Der Ausbau der Ganztagschulen in NRW erfuhr zwischen 2003 und 2009 im Zuge des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung sowie 2009 durch die Ganztagsoffensive für die Sekundarstufe I des Landes NRW seine Hochphasen. Seitdem sind die Zahlen der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen weitestgehend stabil.

Sowohl bundes- als auch landespolitisch hat sich seit dem Erscheinen des ersten Bildungsberichts Ganztagsschule NRW im Sommer 2011 so manches getan. Folgende Entwicklungen haben sich seit dem Schuljahr 2010/11 ergeben:

### *Einrichtung von Sekundarschulen*

Am 25.10.2011 wurde die Sekundarschule als neue Schulform in das Schulgesetz NRW aufgenommen. Sekundarschulen zielen auf ein längeres gemeinsames Lernen ab und berücksichtigen in ihrem Unterricht die gymnasialen Standards. An der neuen Schulform kann im Rahmen der Sekundarstufe I ein Haupt- oder Realschulabschluss erworben werden. Darüber hinaus findet eine enge Zusammenarbeit mit der gymnasialen Oberstufe statt. Im Schuljahr 2012/13 werden die ersten Sekundarschulen ihre Arbeit aufnehmen. Es ist davon auszugehen, dass diese Schulform in der Regel ganztägig organisiert sein wird. Die BiGa NRW wird diese Neuerung innerhalb der Ganztagschullandschaft im kommenden Erhebungsjahr 2012/13 berücksichtigen und auch die Sekundarschulen in die Erhebungen einbeziehen.

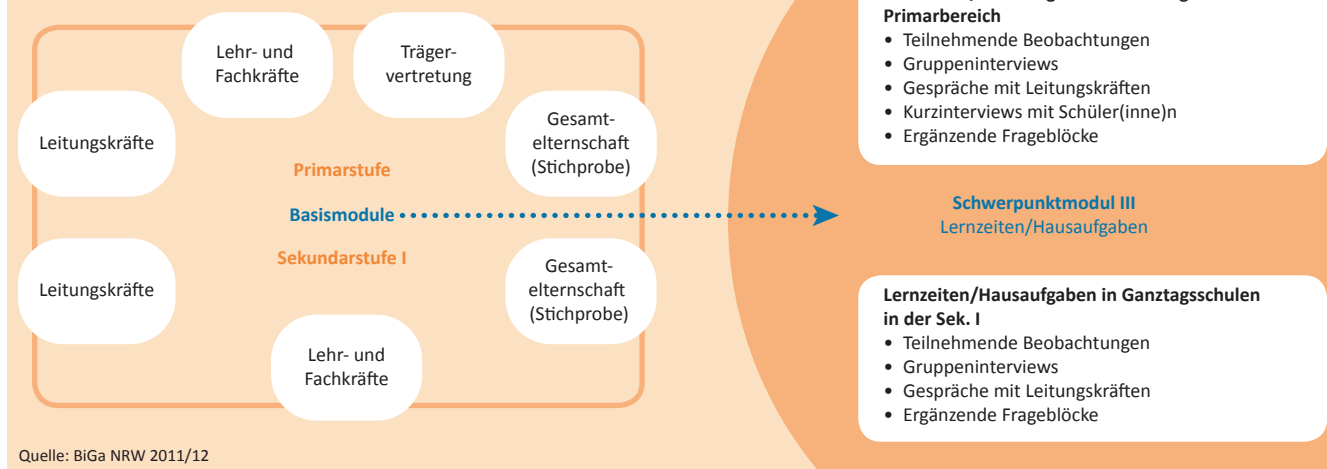
### *Erhöhung der Landesfördersätze für die Umsetzung des offenen Ganztags im Primarbereich*

Mit Inkrafttreten des neuen Ganztagschülerlasses am 23.12.2010 ging eine Erhöhung der Landesfördersätze für offene Ganztagschulen einher. In Kap. 2 „Profile und Strukturen der Ganztagschulen in NRW“ geht es unter anderem um die Finanzierung der offenen Ganztagschule. Hier wird noch einmal ausführlicher auf die Frage eingegangen, wie sich die Erhöhung der Landesmittel auf die Umsetzung der offenen Ganztagschule im Primarbereich auswirkt.

## 1.2. Die 2. Erhebungswelle der BiGa NRW

Die Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW besteht aus verschiedenen Basismodulen, im Rahmen derer über standardisierte Befragungen von 4 unterschiedlichen Akteursgruppen von Ganztagschulen in NRW empirisch fundierte Daten zu Entwicklungslinien und den vielfältigen Handlungsfeldern des Ganztags erhoben werden. Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit aktuellen, ganztagsrelevanten Themen wird die BiGa NRW ferner durch jährlich wechselnde Schwerpunktmodule vervollständigt. Hier werden verstärkt qualitative Methoden angewandt. Um im Rahmen

ABB. 1.1 | UNTERSUCHUNGSDESIGN DER BIGA NRW IM ERHEBUNGSJAHR 2011/12



der Themenschwerpunkte aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, werden außerdem ergänzende Fragebatterien in die Befragungen der Basismodule aufgenommen (vgl. Abb. 1.1).

Die Ganztagschulen in NRW wurden Anfang Dezember 2011 eingeladen, sich an der 2. Befragungswelle zu beteiligen. Hinsichtlich der Förderschulen wurden jene berücksichtigt, die sich auf die Schwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung spezialisiert haben. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 05.12.2011 bis zum 31.01.2012. Für Leitungskräfte, Trägervertretungen sowie Lehr- und Fachkräfte erfolgte die Befragung anhand von Online-Fragebögen. Lehr- und Fachkräfte sowie Trägervertreter/-innen wurden jeweils über die Schulleitungen kontaktiert. Darüber hinaus wurde eine postalische Elternbefragung durchgeführt. Auf der Grundlage einer zufällig ausgewählten Stichprobe konnten hierfür 65 Schulen gewonnen werden. Die Verteilung der Fragebögen erfolgte über die Schulleitungen.

Mit Blick auf das Untersuchungsdesign gab es in der 2. Erhebungswelle der BiGa NRW (2011/12) vereinzelte Änderungen gegenüber den Erhebungen des Vorjahres: Im Jahr 2011/12 wurde die Befragung der Lehr- und Fachkräfte auch auf den Primarbereich ausgeweitet. Von dieser zentralen Akteursgruppe an offenen Ganztagschulen liegen im Rahmen der BiGa NRW erstmalig Ergebnisse zu verschiedenen Themenbereichen im Kontext von Ganztagschule vor<sup>1</sup>, sodass nun die Voraussetzung für schulstufenvergleichende Darstellungen der Befragungsergebnisse von Lehr- und Fachkräften geschaffen ist.

Im Rahmen des diesjährigen Schwerpunktmoduls wurde im Erhebungsjahr 2011/12 eine methodisch breit angelegte Studie zum Thema „Lernzeiten/Hausaufgaben“ im Primarbereich und in der Sekundarstufe I durchgeführt. Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns im Rahmen des Themenschwerpunktes sowie eine umfassende Darstellung der Ergebnisse erfolgen in Kap. 7 des vorliegenden Berichts.

Somit steht der BiGa NRW auch im aktuellen Erhebungsjahr eine umfangreiche Datenbasis zur Verfügung, auf deren Grundlage Aussagen zur Ganztagschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen getroffen werden können.

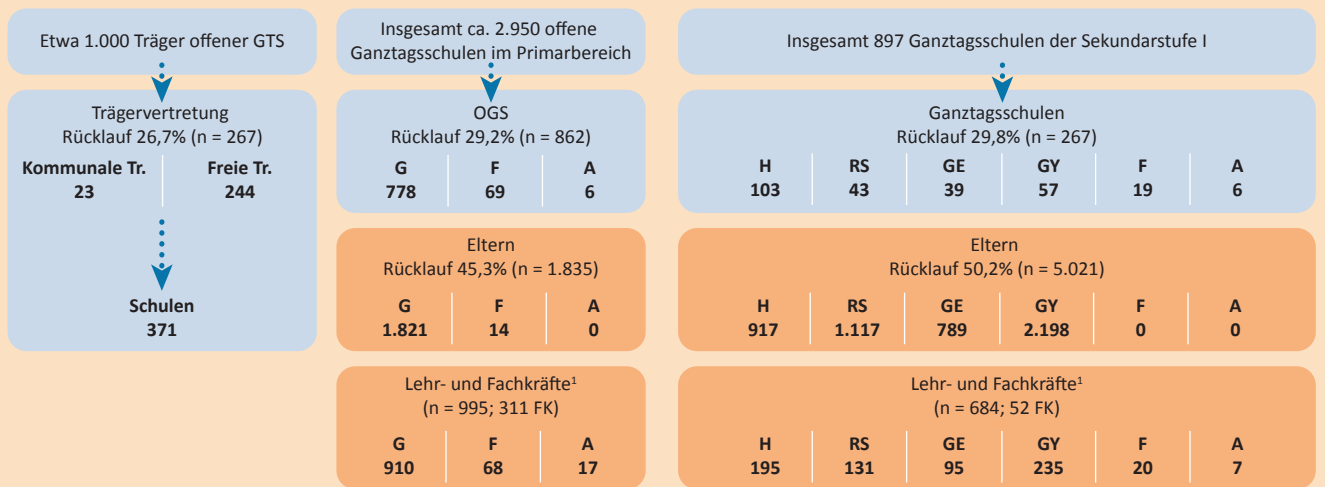
#### DIE GANZTAGSSCHULE IN NRW IM SPIEGEL DER FORSCHUNG

Neben der BiGa NRW beschäftigen sich zahlreiche weitere Wissenschaftler/-innen und Institutionen landes- oder bundesweit mit dem Themenfeld der Ganztagschule. Für NRW relevante Forschungsprojekte sind in diesem Zusammenhang u.a.:

- StEG – bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Laufzeit der 1. Phase: 2004-2011, Laufzeit der 2. Phase: 2012-2015) (vgl. [www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)).
- Qualität der Sportangebote in Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen (Laufzeit: 2008-2011) (vgl. [www.schulsport-nrw.de](http://www.schulsport-nrw.de)).
- Landesweite Erhebung zur Mittagsverpflegung in Schulen mit Ganztagsangebot in NRW (Laufzeit: 2009-2010) (vgl. [www.fke-do.de](http://www.fke-do.de)).
- Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu den ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien (Laufzeit: 2010-2011) (vgl. Haenisch 2011).
- Evaluation der Bewegungs-, Spiel und Sportangebote an offenen Ganztagsgrundschulen in ihren Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen (Laufzeit: 2009-2011) (vgl. [www.schulsport-nrw.de/info/news12/pdf/Studie\\_Ganztag\\_Naul\\_Neuber.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/news12/pdf/Studie_Ganztag_Naul_Neuber.pdf)).
- Kulturelle Bildung in Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. Qualitative und quantitative Studie zu Ansätzen, Konzepten und Angebotsformen der kulturellen Bildung in offenen und gebundenen Ganztagschulen (Laufzeit: 2011-2012).
- Bildungsökonomische Studie zu den fiskalischen Wirkungen des Ganztags (Laufzeit: 2011-2012).
- Hilfen zur Erziehung und erzieherische Förderung in der offenen Ganztagschule – Modelle der Kooperation (Laufzeit: 2011-2013) (vgl. [www.diakonie-rlw.de/index.php/mID/8.1/lan/de](http://www.diakonie-rlw.de/index.php/mID/8.1/lan/de)).

1] Befragungen von Lehr- und Fachkräften an offenen Ganztagschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen wurden bereits im Rahmen anderer Studien durchgeführt (z.B. durch die wissenschaftliche Begleitung von offenen Ganztagschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen).

ABB. 1.2 | RÜCKLÄUFE IN DER ERHEBUNGSWELLE 2011/12 (Erhebungszeitraum: 05.12.2011 bis 31.01.2012)



<sup>1</sup> Da die Grundgesamtheit der Lehr- und Fachkräfte in Ganztagschulen nicht bekannt ist, ist die Angabe einer Rücklaufquote nicht möglich.  
Quelle: BiGa NRW 2011/12

Die Abb. 1.2 bildet die Rücklaufquoten der Erhebungswelle 2011/12 ab – aufgeteilt nach Zielgruppen, Schulstufen und -formen. Mit Blick auf die Rücklaufquoten des vorherigen Erhebungsjahres (2010/11) ist eine Steigerung zu verzeichnen. So wurden im Rahmen der Erhebungswelle 2011/12 von den rund 2.950 OGS in NRW mit 862 teilnehmenden Schulen rund 29% erreicht, was einer Steigerung um 9 Prozentpunkte entspricht. Im Sekundarbereich I liegt der Anteil der teilnehmenden Schulen bei rund 30%; im Vorjahr wurde hier ein Rücklauf von 22% erzielt. Hinsichtlich der Rückläufe zu den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I machen die 103 Hauptschulen den größten Anteil aus.

In beiden Schulstufen konnte bei der Befragung der Lehr- und Fachkräfte ein hoher Rücklauf erzielt werden: Im Primarbereich nahmen knapp 1.000 Lehr- und Fachkräfte an den Online-Befragungen teil; in der Sekundarstufe I kann auf eine Datengrundlage von 684 Fragebögen zurückgegriffen werden. Es zeigt sich, dass die Fachkräfte unter dieser Befragtengruppe an den offenen Ganztagschulen im Primarbereich mit einem Anteil von nahezu einem Drittel vertreten sind (n = 311). Im Sekundarbereich I fällt der Anteil der Fachkräfte deutlich geringer aus: Mit rund 8% liegt hier der Anteil der Fachkräfte nahezu auf dem Niveau des Vorjahres.

Im Unterschied zur Erhebung im vergangenen Jahr (2010/11) richtete sich die Elternbefragung in diesem Jahr an die Gesamtelternschaft. Im Primarbereich wurden auf diese Weise über 45% der Eltern innerhalb der ermittelten Stichprobe erreicht, was einer Anzahl von 1.835 ausgefüllten Fragebögen entspricht. In der Sekundarstufe I liegt die Rücklaufquote knapp über 50%; hier kann auf die Angaben von insgesamt 5.021 Eltern zurückgegriffen werden.

Bei der Einladung der Trägervertreter/-innen im Primarbereich zur Teilnahme an der Online-Befragung wurde vom Vorgehen der letzten Erhebungswelle abgewichen: Im vergangenen Untersuchungszeitraum 2010/11 wurden die Trägervertreter/-innen noch vom wissenschaftlichen Koope-

rationsverbund gebeten, sich an der Befragung zu beteiligen. So konnten die Träger jedoch lediglich gemittelte Angaben für alle Schulen machen, für die sie zuständig sind. Da dies zu ungenauen Ergebnissen führen kann, wurde die Organisation der Befragung optimiert. So haben im Erhebungsjahr 2011/12 die Leitungskräfte der Schulen die Einladung zur Online-Befragung an die Trägervertreter/-innen weitergeleitet. Dabei wurden die Träger aufgefordert, ihre Antworten genau auf die Schule zu beziehen, die sie eingeladen hat. So konnte gewährleistet werden, dass die Trägervertreter/-innen schulspezifische Angaben machen können. Der Rücklauf der Trägerbefragung ist trotz der neuen Organisation der Befragung stabil und liegt mit 27% etwa auf dem gleichen Niveau wie in der Erhebung 2010/11: Der BiGa NRW liegen im aktuellen Erhebungsjahr Angaben von 267 Trägervertreter(inne)n vor, die für insgesamt 371 OGS zuständig sind.

Eine Besonderheit hinsichtlich der Stichprobe ist bei der Betrachtung der Ergebnisse zu berücksichtigen: Bei der Befragung von Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en an Schulen der Sekundarstufe I entspricht die Verteilung der Schulformen nur zum Teil der Grundgesamtheit, das heißt, der tatsächlichen Verteilung in NRW. So sind in der Sekundarstufe I Realschulen und Gymnasien über- und Gesamtschulen etwas unterrepräsentiert. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Elternbefragung in der Sekundarstufe I. Um anhand der vorliegenden Datenbasis dennoch Aussagen für die Grundgesamtheit der Ganztagschulen in NRW treffen zu können, wurden die beschriebenen Schief lagen mithilfe statistischer Verfahren ausgeglichen.

Mit dem Abschluss der 2. Erhebungswelle stellt die BiGa NRW erneut statistisch fundiertes Material zur qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagschulen zur Verfügung. Mit den Daten der 2. Erhebungswelle ist es nun auch möglich, Vergleiche zum Vorjahr durchzuführen.

An dieser Stelle bedankt sich der wissenschaftliche Kooperationsverbund bei allen Beteiligten herzlich!



## 2. Profile und Strukturen der Ganztagschulen und ihrer außerschulischen Kooperationspartner in NRW

### 2.1 Struktur- und Rahmenbedingungen

#### 2.1.1 Finanzielle Ressourcen

Die den Ganztagschulen in NRW zugrunde liegenden Finanzierungssysteme bilden nach wie vor eine wesentliche Rahmenbedingung für den Ganztagsbetrieb. Je nach Umfang ihres Budgets haben ganztägig organisierte Schulen unterschiedliche Spielräume, um personelle, räumliche und materielle Bedarfe der Schüler/-innen abzudecken. Das Budget setzt sich dabei aus unterschiedlichen Mitteln zusammen, die sich jeweils schulformspezifisch unterscheiden.

##### Primarstufe

Das Budget der offenen Ganztagschulen besteht im Wesentlichen aus einem Festbetrag vom Land, Lehrerstellenanteilen, Elternbeiträgen und kommunalen Eigenmitteln (siehe Infokasten). Die Schul- oder öffentlichen Jugendhilfeträger übertragen das so zusammengesetzte Budget in der Regel an die Träger des offenen Ganztags im Primarbereich.

Aus diesem Grund wurden im Rahmen der BiGa NRW die Träger der offenen Ganztagschulen gefragt, welches Budget ihnen im laufenden Schuljahr 2011/12 zur Verfügung steht. Aufgrund der neuen Ausrichtung der Befragung konnten die Träger im Vergleich zum Vorjahr nun schulbezogene Angaben<sup>2</sup> zur finanziellen Ausstattung machen.

Die Ergebnisse der BiGa NRW zeigen, dass einem Drittel der Ganztagsgrundschulen<sup>3</sup> ein Gesamtbudget bis maximal 1.400 Euro zur Verfügung steht (vgl. Tab. 2.1). Am zweithäufigsten finanzieren die Grundschulen den offenen Ganztags mit einem Budget zwischen 1.600 und 1.800 Euro. Im Vergleich zum letzten Jahr zeigen sich demnach keine signifikanten Unterschiede, die auf eine finanzielle Veränderung der Situation in den OGS hinweisen (vgl. Börner u.a. 2011). Dies überrascht angesichts der Erhöhung der Landesmittel für die OGS im Schuljahr 2010/11.

Auf die Frage, ob sich die Erhöhung der Landesmittel im Jahr 2011 im Gesamtbudget bemerkbar machen würde, antworten insgesamt zwei Drittel der befragten Trägervertreter/-innen,

#### DIE FINANZIERUNG DER OFFENEN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH:

Schul- und öffentliche Jugendhilfeträger können laut Erlass in offenen Ganztagschulen im Primarbereich **(1) Elternbeiträge bis zur Höhe von 150 Euro pro Monat und pro Kind** erheben. Für Ferienangebote und Mittagsverpflegung müssen ggf. weitere Beiträge von den Eltern entrichtet werden. Darüber hinaus erhält seit 2011 jeder Schul- und öffentliche Jugendhilfeträger einen neuen, erhöhten **(2) Grundfestbetrag vom Land in Höhe von 700 Euro pro Schuljahr und Kind**.

Neben den Elternbeiträgen und Grundfestbeträgen des Landes werden **(3) Lehrerstellen nach einem Stellenschlüssel von 0,2 Lehrerstellen pro 25 Schüler/-innen** im Ganztags zugewiesen. Für 0,1 Lehrerstellen kann jedoch grundsätzlich auch ein Festbetrag in Höhe von 235 Euro pro Schüler/-in gewährt werden.

Der Schulträger ist außerdem laut Erlass verpflichtet, für die Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote der offenen Ganztagschule im Primarbereich **(4) kommunale Eigenanteile in Höhe von mindestens 410 Euro pro Schüler/-in pro Schuljahr** zu entrichten. Auf diese kommunalen Eigenanteile können Elternbeiträge angerechnet werden.

(Für die Förderschulen im Primarbereich gelten abweichende Fördersätze; vgl. MSW NRW 2010a, 2010b)

dass sie von der genannten Erhöhung profitieren. Dagegen kann ein Drittel der Trägervertreter/-innen nicht bestätigen, dass sich die genannte Landesmittelerhöhung im Budget niederschlagen würde, da die Kommune zeitgleich ihren Eigenanteil reduziert habe.

TAB. 2.1 | GESAMTBUDGET DER TRÄGER FÜR GANZTAGSGRUNDSCHULEN PRO KIND PRO JAHR IM SCHULJAHR 2011/12 (Trägerangaben; in %)

| Gesamtbudget für den offenen Ganztags | Insgesamt 2011/12 | Insgesamt 2010/11 |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Mehr als 2.000 Euro                   | 13,3              | 12,8              |
| Bis 2.000 Euro                        | 16,4              | 16,3              |
| Bis 1.800 Euro                        | 25,2              | 24,4              |
| Bis 1.600 Euro                        | 11,9              | 18,0              |
| Bis 1.400 Euro                        | 33,2              | 28,5              |
| Durchschnittliches Gesamtbudget       | ≈1.700 Euro       | ≈1.650 Euro       |
| n                                     | 213               | 172               |

Quelle: BiGa NRW 2011/12 und 2010/11 – Trägerbefragung Primarstufe

2| Die Träger mussten in der Erhebungswelle 2010/11 einen gemittelten Wert für alle OGS angeben, für die sie zuständig sind.

3| Die Ganztagsförderschulen der Primarstufe werden hier aufgrund ihrer geringen Anzahl in der BiGa-Stichprobe 2011/12 nicht aufgeführt.

TAB. 2.2 | HÖHE DER KOMMUNALEN EIGENANTEILE PRO KIND UND JAHR IM SCHULJAHR 2011/12 (Trägerangaben; in %)

| Höhe des kommunalen Eigenanteils | Anteil in % |
|----------------------------------|-------------|
| Bis 400 Euro                     | 14,0        |
| Bis 600 Euro                     | 41,3        |
| Bis 800 Euro                     | 13,2        |
| Bis 1.000 Euro                   | 24,0        |
| Mehr als 1.000 Euro              | 7,4         |

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Trägerbefragung Primarstufe

n = 121

Mit Blick auf die Bewertung der Landesmittelerhöhung äußerten 2 von 3 Trägern, die von der Erhöhung profitieren, dass sie die Erhöhung als gar nicht bzw. eher wenig entlastend empfinden würden.

Die großen Unterschiede zwischen den Budgets für den offenen Ganzttag erklären sich durch die Höhe der kommunalen Eigenanteile (vgl. Tab. 2.2). Die Kommunen haben je nach Haushaltslage sehr unterschiedliche Spielräume, um den offenen Ganztagsbetrieb finanziell zu unterstützen. Die aktuellen Daten der BiGa NRW zeigen, dass der Eigenanteil nach Trägerangaben in mehr als der Hälfte der OGS unter 600 Euro pro Kind und Jahr liegt. Weiterhin erhalten 45% der OGS einen kommunalen Eigenanteil, der über 600 Euro liegt und sich zum Teil auf bis zu über 1.000 Euro pro Kind und Jahr erstreckt. Die Höhe der kommunalen Eigenanteile für die offenen Ganzttagsschulen fallen demnach aus Sicht der Träger sehr unterschiedlich aus und beeinflussen maßgeblich die finanziellen Ressourcenausstattung der OGS.

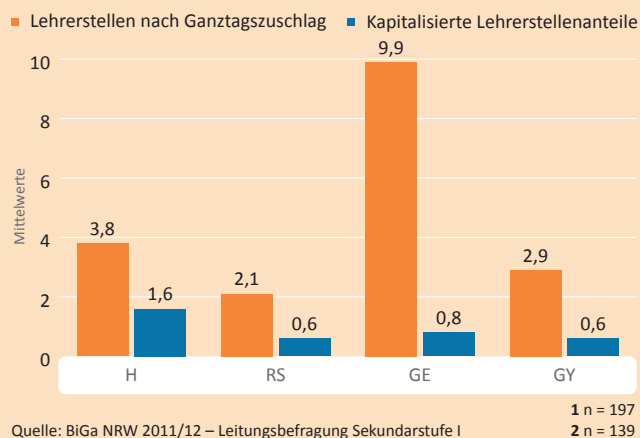
Insgesamt ist die finanzielle Situation der OGS auch im Schuljahr 2011/12 als sehr heterogen anzusehen. Da sich ein Großteil der Träger auch durch die Landesmittelerhöhung nur wenig entlastet fühlt, bildet die Verbesserung der finanziellen Ausstattung der OGS weiterhin eine Herausforderung.

### Sekundarstufe I

Da die gebundene Ganzttagsschule in der Sekundarstufe I ein verpflichtendes Modell ist, setzt sich das Budget der Ganzttagsschulen anders zusammen als in der Primarstufe. So sind Elternbeiträge nur für zusätzliche freiwillige Angebote sowie für Mittagsverpflegung und Ferienangebote zulässig. Auch kommunale Eigenanteile sind nicht zu entrichten. Die gebundenen Ganzttagsschulen erhalten demnach ihre Zuschläge in Form von Lehrerstellenanteilen vom Land (siehe Infokasten).

In der vorliegenden Stichprobe der BiGa NRW erhalten mehr als die Hälfte der Ganzttagsschulen einen 20%igen Stellenzuschlag (58%). Danach folgen Ganzttagsschulen mit einem 30%igen Stellenzuschlag (35%). Die übrigen Ganzttagsschulen geben an, einen anderen Zuschlag zu erhalten. Davon ordnet sich ein großer Teil einer anderen Organisationsform des Ganztags zu (wie z.B. dem offenen Ganzttag).

Werden die durchschnittlichen Lehrerstellenanteile für den Ganztagsbetrieb nach den verschiedenen Schulformen betrachtet, dann ragt besonders die Gesamtschule mit

ABB. 2.1 | HÖHE DER LEHRERSTELLEN INSGESAMT ENTSPRECHEND DEM GANZTAGSZUSCHLAG<sup>1</sup> UND HÖHE DER KAPITALISIERTEN LEHRERSTELLENANTEILE<sup>2</sup> (Leitungsangaben; Mittelwerte)

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I

durchschnittlich fast 10 Lehrerstellenanteilen heraus (vgl. Abb. 2.1). Mit deutlich geringerem Umfang folgen dann die Hauptschulen mit 3,8 und die Gymnasien mit rund 2,9 Lehrerstellenanteilen. Das Schlusslicht bilden die Realschulen mit etwa 2,1 Lehrerstellenanteilen. In diesen Ergebnissen spiegelt sich zum einen die Größe der Schulen insgesamt und zum anderen auch die Größe des Ganztags über die Anzahl der Schüler/-innen<sup>4</sup> wider.

Obwohl die Gesamtschulen über den größten Umfang an Lehrerstellenanteilen im Ganzttag verfügen, sind sie gleichzeitig auch die Schulform, die mit etwa 34% am seltensten von der Kapitalisierungsmöglichkeit Gebrauch macht

### DIE FINANZIERUNG DER GEBUNDENEN GANZTAGSSCHULEN IN DER SEKUNDARSTUFE I:

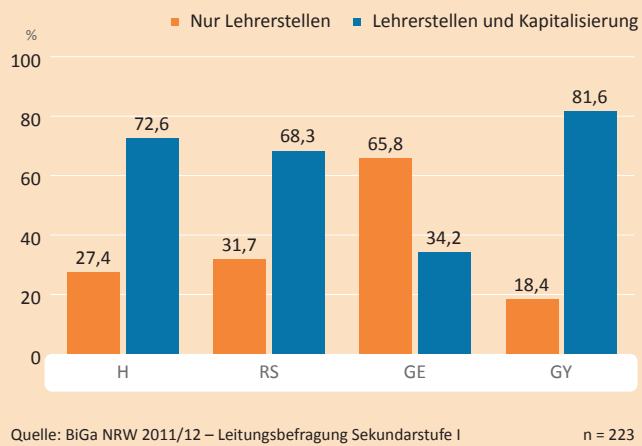
Der Ganztagszuschlag beträgt für die **gebundenen Ganzttagsschulen 20%** der Lehrergrundstellenzahl, für **Hauptschulen mit erweitertem Ganztagsbetrieb sowie für Förderschulen 30%** (Ausnahme: Förderschwerpunkt Lernen) der Grundstellenzahl. Die Schulleitung einer gebundenen Ganzttagsschule entscheidet darüber, ob sie die gesamten Lehrerstellenanteile in Anspruch nimmt oder **einen Teil in Barmittel umwandeln** möchte („Geld oder Stelle“).

Die Höhe der Barmittel richtet sich zum einen nach dem Anteil des Stellenzuschlags in gebundenen Ganzttagsschulen (20%/30%) und zum anderen nach der Anzahl der Schüler/-innen in der Sekundarstufe I des Vorjahres:

| Anzahl der Schüler/-innen | 20%iger Stellenzuschlag                             | 30%iger Stellenzuschlag                             | Gebundene Ganztags-förderschulen                                                                                         |
|---------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| unter 300                 | bis zu 60.000 Euro an Stelle von 1,2 Lehrerstellen  | bis zu 90.000 Euro an Stelle von 1,8 Lehrerstellen  | Grundsätzliche Förderung von bis zu einem Drittel des gesamten für den Ganzttag zur Verfügung stehenden Stellenzuschlags |
| bis 500                   | bis zu 80.000 Euro an Stelle von 1,6 Lehrerstellen  | bis zu 120.000 Euro an Stelle von 2,4 Lehrerstellen |                                                                                                                          |
| bis 700                   | bis zu 100.000 Euro an Stelle von 2,0 Lehrerstellen | bis zu 150.000 Euro an Stelle von 3,0 Lehrerstellen |                                                                                                                          |
| mehr als 700              | bis zu 120.000 Euro an Stelle von 2,4 Lehrerstellen | bis zu 180.000 Euro an Stelle von 3,6 Lehrerstellen |                                                                                                                          |

(vgl. MSW NRW 2006, 2010c)

ABB. 2.2 | INANSPRUCHNAHME DER LEHRERSTELLEN BZW. DER KAPITALISIERUNG VON LEHRERSTELLENANTEILEN IN DER SEKUNDARSTUFE I (Leitungsangaben; in %)



(vgl. Abb. 2.2). Am häufigsten kapitalisieren Gymnasien (82%) und Hauptschulen (73%) ihre Lehrerstellenanteile.

Ein Blick auf die Höhe der Kapitalisierung zeigt, dass der Umfang der Inanspruchnahme insgesamt in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I recht gering ausfällt (vgl. Abb. 2.1). Der Anteil der Kapitalisierung in Hauptschulen (MW = 1,6) ist dabei im Vergleich zu anderen Schulformen mit Ganztagsbetrieb am höchsten. Er fällt sogar mehr als doppelt so hoch aus wie in den Gymnasien (MW = 0,6).

Da die aus der Kapitalisierung gewonnenen Barmittel u.a. an außerschulische Kooperationspartner weitergeleitet werden, um sie für zusätzliches Personal im Ganztagsbetrieb einzusetzen (vgl. MSW NRW 2010c), ist demnach davon auszugehen, dass die meisten externen Partner an den Ganztags Hauptschulen anzutreffen sind.

Laut Angaben der Leitungskräfte im Schuljahr 2011/12 soll die Kapitalisierung derzeit nicht viel stärker ausgeweitet werden. In den Ganztagschulen, in denen bereits kapitalisiert wird, gibt lediglich ein Fünftel der befragten Leitungskräfte an, die Kapitalisierungsmöglichkeit zukünftig noch stärker in Anspruch nehmen zu wollen. Für ein weiteres Viertel sind die Möglichkeiten bereits ausgeschöpft. Die übrigen rund 55% der befragten Leitungskräfte möchten ihre bereits genutzte Kapitalisierung nicht ausweiten.

In den Ganztagschulen, in denen bislang noch keine Kapitalisierung erfolgt, plant nur 1 von 3 Leitungskräften dies in Zukunft zu tun. Als Grund äußerten zwei Drittel der befragten Leitungskräfte, dass im außerunterrichtlichen Bereich bewusst nur Lehrkräfte eingesetzt werden sollen. Für ein weiteres Drittel macht der Einsatz von ehrenamtlichen Personen (wie z.B. Eltern) die Barmittel überflüssig (vgl. hierzu auch Kap. 2.2.3).

Im Wesentlichen lässt sich somit aus den Ergebnissen der BiGa NRW schlussfolgern, dass die gebundene Ganztagschule in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2011/12 hauptsächlich von Lehrkräften gestaltet wird (vgl. auch Kap. 2.1.3). Aufgrund der steigenden Schülerzahlen in den Ganztagschulen, insbesondere in den Realschulen und Gymnasien, bleibt jedoch abzuwarten, ob in Zukunft mehr gebundene Ganztagschulen der Sekundarstufe I eine Lehrerstellenkapitalisierung in Anspruch nehmen und dadurch mit außerschulischen Partnern kooperieren werden.

### 2.1.2 Räumliche Ressourcen der Ganztagschulen

„Damit Ganztagschule gelingen kann, müssen die räumlichen Ressourcen dem pädagogischen Konzept eines ganztägigen Lernangebots entsprechen“ (Appel 2012: 35). Dabei gestaltet sich die Ganztagschule durch ein Zusammenspiel von Lernen, Freizeit, Bewegung, Entspannung, Betreuung und anderen Aktivitäten. Die Räume sowie der gesamte Schulbau müssen entsprechende Möglichkeiten bieten, um diesem Zusammenspiel gerecht zu werden (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der BiGa NRW die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(innen) um Auskunft gebeten, ob bestimmte Räumlichkeiten für die verschiedenen Aktivitäten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Ganztag vorhanden sind und inwieweit diese mit Blick auf die Anzahl der Schüler/-innen ausreichen.

Im Vergleich zur Erhebungswelle 2010/11 zeigt sich, dass in den Ganztagschulen in der Sekundarstufe I deutlich mehr Ruhe- und Entspannungsräume sowie Lernzeiten- und Hausaufgabenräume vorgehalten werden können (vgl. Börner u.a. 2011). Gaben im letzten Jahr noch etwa 50% der Leitungen an, einen Ruhe-/Entspannungsraum vor Ort zu haben, sind es im Jahr 2011/12 bereits 83%. Im Rahmen der Lernzeiten- und Hausaufgabenräume<sup>5</sup> zeigt sich sogar ein Anstieg von rund 37 Prozentpunkten (45% im Vorjahr und rund 81% im aktuellen Schuljahr). Wenngleich in diesem Kontext deutlich positive Entwicklungen verzeichnet werden können, sind die genannten Räumlichkeiten mit Blick auf das gesamte Raumangebot der Schulen immer noch am wenigsten verbreitet.

In der Primarstufe wird ein ähnliches Bild wie in der Sekundarstufe I deutlich: Nach Leitungsangaben sind zwar in 80% der Schulen Ruhe- und Entspannungsräume vorhanden, aber im Vergleich zu anderen Räumen ebenfalls noch am wenigsten vorzufinden. Lernzeiten- und Hausaufgabenräume sind dagegen in fast jeder Grundschule (95%) verfügbar.<sup>6</sup>

Wird das Augenmerk auf die Beurteilung der räumlichen Ressourcen gerichtet, wird ein durchwachsendes Bild sichtbar: Insgesamt werden die vorhandenen Räumlichkeiten nur

4| Realschulen und Gymnasien haben sich im Schuljahr 2009/10 mit der Ganztagsoffensive des Landes umgewandelt. Daher sind noch nicht alle Jahrgänge ganztägig organisiert, wodurch weniger Schüler/-innen am Ganztag teilnehmen als in anderen Schulformen.

5| Die qualitative Studie im Rahmen des Themenschwerpunktes „Lernzeiten und Hausaufgaben“ weist darauf hin, dass es in den meisten Schulen keine separaten Räume ausschließlich für Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung gibt, sondern weitere Räume (z.B. Klassenräume etc.) dafür genutzt werden.

6| Siehe oben

äußerst selten als „voll und ganz ausreichend“ bewertet (vgl. Abb. 2.3). Deutlich wird aber, dass besonders Haupt- und Gesamtschulen, aber auch Grundschulen die Raumsituation am besten bewerten. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sich hier geringere Schülerzahlen (Grund-, Hauptschule) oder längere Bestandszeiten des Ganztags und damit verbundene abgeschlossene Baumaßnahmen positiv auf die Raumausstattung auswirken. Demnach sind es vor allem Gymnasien und Realschulen, die das bestehende Raumangebot in ihrer Schule häufiger als eher nicht ausreichend empfinden: Betroffen sind hiervon besonders Ruhe- und Entspannungsräume sowie Bewegungsspielbereiche. Auch mit Blick auf die offenen Aufenthaltsräume und weiteren Funktionsräume wird von diesen beiden Schulformen ein Ausbaubedarf formuliert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die räumlichen Ressourcen in den Ganztagschulen in NRW im Schuljahr 2011/12 tendenziell zwar besser bewertet werden als im Vorjahr, jedoch längst nicht als zufriedenstellend angesehen werden können. Zukünftig gilt es daher, sich besonders auf die Unterstützung der Realschulen und Gymnasien zu konzentrieren.

### 2.1.3 Personelle Ressourcen der Ganztagschulen

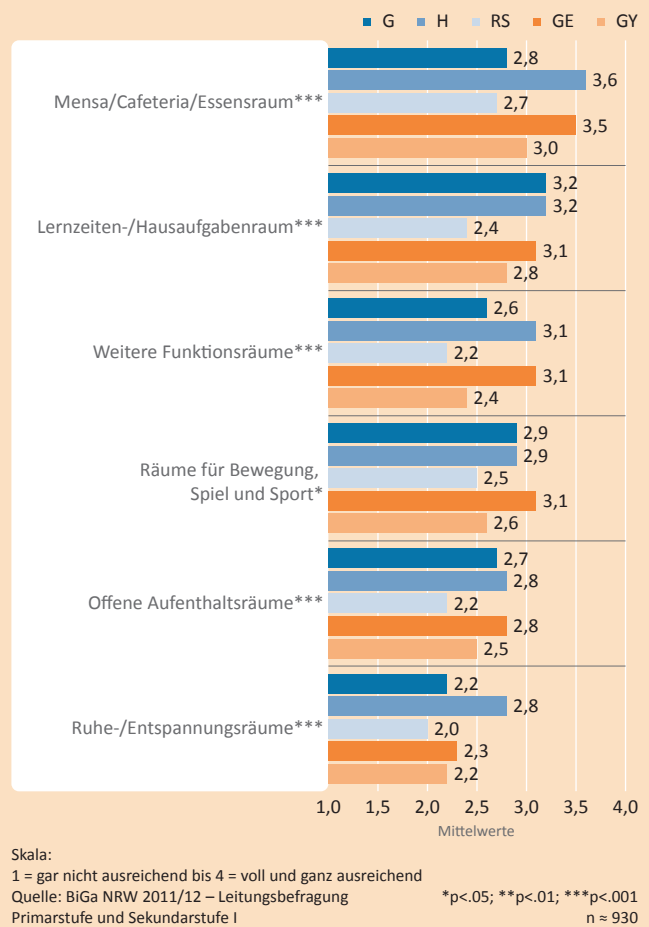
Die Kooperation der Mitarbeiter/-innen und ihre Qualifikationen sowie Kompetenzen sind zentrale Ressourcen für die Ganztagschule. Die Multiprofessionalität der Teams wird im Grundlagenerlass zur Ganztagschule für alle Ganztagschulen explizit gefordert (vgl. MSW NRW 2010a). Im Primarbereich wirkt das NRW-spezifische Trägermodell in dieser Hinsicht besonders unterstützend (vgl. Kap. 3). Während im 1. Bildungsbericht Ganztage NRW nur die Personalsituation im Primarbereich dargestellt werden konnte, werden in den folgenden Analysen beide Schulstufen in den Blick genommen.

#### Primarstufe

Die Ergebnisse der BiGa NRW zu den Berufs- und Personengruppen in den außerunterrichtlichen Angeboten der OGS vom Vorjahr (Schuljahr 2010/11) werden weitgehend auch in diesem Jahr bestätigt (vgl. Börner u.a. 2011): Innerhalb des einschlägig pädagogisch qualifizierten Personals sind es nach wie vor die Erzieher/-innen, die die größte Berufsgruppe ausmachen. Diese sind an fast allen OGS beschäftigt (vgl. Tab 2.3). Gleichwohl kommt dem nicht einschlägig pädagogisch qualifizierten Personal, wie z.B. den Übungsleiter(inne)n oder den Hauswirtschaftler/-innen, im offenen Ganztage ebenfalls eine hohe Bedeutung zu und unterstreicht die interdisziplinäre Struktur der offenen Ganztagschule.

Die Mitarbeit von Lehrkräften im außerunterrichtlichen Bereich wird ebenfalls mittlerweile flächendeckend praktiziert. Die reale Umsetzung der für den offenen Ganztage vorgesehenen Lehrerstunden wird sowohl aus Sicht der Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en als auch aus Trägersicht als zuverlässig eingeschätzt. Fast 90% der Träger sind dieser Auffassung, bei den Leitungskräften im Ganztage sind es sogar knapp 95%.

ABB. 2.3 | BEURTEILUNG DER RÄUMLICHKEITEN IM GANZTAG NACH SCHULFORM (Leitungsangaben; Mittelwerte)



#### Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I zeigt sich bei der Personalausstattung ein anderes Bild als in der Primarstufe. Mit Blick auf die einschlägig pädagogisch qualifizierten Fachkräfte sind es die Sozialpädagog(inn)en, die im außerunterrichtlichen Bereich die größte Gruppe ausmachen (vgl. Tab. 2.3). Allerdings sind auch in immerhin jeder 3. weiterführenden Ganztagschule Erzieher/-innen im außerunterrichtlichen Bereich tätig. Im Vergleich zur OGS nehmen unter den nicht einschlägig pädagogisch qualifizierten Personen Eltern, schulangehörige Schüler/-innen sowie Ehrenamtliche in der Sekundarstufe I eine größere Bedeutung ein.

Lehrkräfte haben hinsichtlich der Tätigkeit im außerunterrichtlichen Bereich der Sekundarstufe I den höchsten Stellenwert. In 63% der Schulen werden Lehrkräfte im außerunterrichtlichen Bereich eingesetzt. Gleichwohl der Anteil auf den ersten Blick deutlich geringer erscheint als im Primarbereich, muss dieses Ergebnis relativiert werden. Es ist kritisch zu fragen, ob Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung, die überwiegend zum Angebot von Ganztagschulen in der Sekundarstufe I gehören und zum größten Teil von Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. Kap. 7), von den Befragungsteilnehmer(inne)n als Angebot des außerunterrichtlichen Bereichs definiert werden. In diesem Kontext wäre von einer deutlich größeren Bedeutung von Lehrkräften im außerunterrichtlichen Bereich auszugehen.

Mit Blick auf die Gesamtwochenstunden bestätigt sich der Unterschied der Personalsituation in der Sekundarstufe I im Vergleich zum offenen Ganzttag. Insgesamt fällt der durchschnittliche Gesamtwochenstundenumfang bei den pädagogisch qualifizierten Fachkräften deutlich geringer aus als in der OGS (vgl. Tab. 2.3). Beträgt das Gesamtstundenvolumen von Erzieher(inne)n in der OGS beispielsweise durchschnittlich 62 Stunden, sind es in der Sekundarstufe I 24. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich bei den Lehrkräften. Deren Gesamtwochenstundenumfang ist mit 22 Stunden etwa doppelt so hoch wie im offenen Ganzttag.

Zum Abschluss kann zusammengefasst werden, dass sich die Personalsituation an weiterführenden Ganzttagsschulen anders darstellt als im offenen Ganzttag. Die Ergebnisse zum Personal in Ganzttagsschulen der Sekundarstufe I verdeutlichen, dass für die Gestaltung und Durchführung des außerunterrichtlichen Bereichs überwiegend interne Akteure, wie die Lehrkräfte selbst oder auch Schüler/-innen, verantwortlich sind. Auch Eltern sind deutlich stärker vertreten als es in der OGS der Fall ist. Es zeigt sich dennoch, dass auch andere Berufsgruppen, wie z.B. Erzieher/-innen, aber vor allem (Sozial-)Pädagog(inn)en, durchaus an weiterführenden Ganzttagsschulen vertreten sind. Zu vermuten ist, dass es sich bei

den (Sozial-)Pädagog(inn)en zu einem nicht unwesentlichen Teil um Schulsozialarbeiter/-innen handelt (vgl. Kap. 2.3.2).

#### 2.1.4 Schulsozialarbeit: Ein Thema für den Ganzttag?

Schulsozialarbeit hat sich längst zu einem wichtigen Handlungsfeld der Jugendhilfe an der Schule im Allgemeinen und an Ganzttagsschulen im Besonderen entwickelt (vgl. Mack 2008; Riedt 2010). Sie nimmt in diesem Kontext insofern eine bedeutende Rolle ein, als sie einen „Mittler zwischen den beiden Systemen Schule und Jugendhilfe“ (Riedt 2010: 77) darstellt. Auch im Zuge des Bildungs- und Teilhabepakets, das im März 2011 in Kraft getreten ist, ist der Einsatz von zusätzlichen Schulsozialarbeiter(inne)n an Schulen beschlossen worden (vgl. MSW NRW 2011a, 2011c). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle Schulsozialarbeiter/-innen personell und aufgabenbezogen in den nordrhein-westfälischen Ganzttagsschulen spielen.

In diesem Zusammenhang gibt ein Viertel der Schulleitungen bzw. Ganztagskoordinator(inn)en in der Primarstufe an, Schulsozialarbeiter/-innen einzusetzen. In der Sekundarstufe I ist der Anteil dagegen deutlich höher. Hier sind an drei Viertel der Ganzttagsschulen Schulsozialarbeiter/-innen anzutreffen. Dieser Anteil hat sich im Vergleich zum Vorjahr

TAB. 2.3 | PERSONALAUSSTATTUNG IM GANZTAG DER PRIMARSTUFE UND DER SEKUNDARSTUFE I NACH VORHANDENSEIN, QUALIFIKATION, BESCHÄFTIGTENZAHL UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG (Leistungsangaben; Anteil der Schulen in %; Mittelwerte<sup>1)</sup>)

|                                                                                     | Vorhandensein der Berufsgruppe <sup>2,3</sup><br>(Anteil der Schulen in %) |        | Personenanzahl<br>(Ø pro Schule) |        | Gesamtwochenstunden<br>(Ø pro Schule) |        | n ≈ |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|-----|--------|
|                                                                                     | PS                                                                         | Sek. I | PS                               | Sek. I | PS                                    | Sek. I | PS  | Sek. I |
| <b>Pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal (ohne Lehrkräfte der Schule)</b> |                                                                            |        |                                  |        |                                       |        |     |        |
| Erzieher/-innen                                                                     | 86,1                                                                       | 32,3   | 3,1                              | 2,1    | 62,0                                  | 23,9   | 587 | 30     |
| (Sozial-)Pädagog(inn)en/Sozialarbeiter/-innen (Uni, FH)                             | 39,7                                                                       | 50,5   | 1,8                              | 2,1    | 35,9                                  | 19,6   | 274 | 48     |
| Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent(inn)en                                        | 22,9                                                                       | 1,1    | 1,8                              | 2,5    | 27,2                                  | 21,8   | 158 | 3      |
| Heilpädagog(inn)en                                                                  | 7,9                                                                        | 2,2    | 1,2                              | 2,0    | 22,4                                  | 5,0    | 56  | 1      |
| <b>Lehrer/-innen, die im Ganzttag tätig sind</b>                                    |                                                                            |        |                                  |        |                                       |        |     |        |
| Lehrer/-innen <sup>4</sup>                                                          | 99,0                                                                       | 63,0   | 5,2                              | 13,3   | 10,2                                  | 21,6   | 822 | 183    |
| <b>Pädagogisch nicht einschlägig qualifiziertes Personal</b>                        |                                                                            |        |                                  |        |                                       |        |     |        |
| Übungsleiter/-innen                                                                 | 54,2                                                                       | 30,1   | 3,0                              | 3,6    | 9,9                                   | 10,0   | 383 | 27     |
| Externe Studierende oder Schüler/-innen                                             | 36,7                                                                       | 0,0    | 2,5                              | 0,0    | 18,7                                  | 0,0    | 250 | 0      |
| Ehrenamtliche                                                                       | 26,7                                                                       | 10,8   | 2,5                              | 6,1    | 6,6                                   | 12,5   | 188 | 9      |
| Eltern                                                                              | 8,7                                                                        | 17,2   | 2,4                              | 13,6   | 5,3                                   | 10,1   | 60  | 16     |
| Praktikant(inn)en                                                                   | 38,7                                                                       | 9,7    | 1,6                              | 1,1    | 31,1                                  | 23,1   | 256 | 8      |
| Hauswirtschaftler/-innen                                                            | 53,9                                                                       | 17,2   | 1,4                              | 1,6    | 16,8                                  | 24,9   | 369 | 15     |
| Personen im Bundesfreiwilligendienst/im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ)            | 18,2                                                                       | 4,3    | 1,4                              | 1,4    | 39,5                                  | 12,8   | 125 | 4      |
| Interne Schüler/-innen (z.B. Tutor/-in) <sup>5</sup>                                | /                                                                          | 24,2   | /                                | 6,7    | /                                     | 11,8   | /   | 23     |

<sup>1</sup> Die Vergleichbarkeit der Mittelwerte zwischen den beiden Schulstufen ist insbesondere bei den Berufs- und Personengruppen problematisch, bei denen eine geringe Fallzahl für die Sekundarstufe I ausgewiesen wird. Dies gilt vor allem für die Kinderpfleger/-innen, Sozialassistent(inn)en, Heilpädagog(inn)en und die Personen im Bundesfreiwilligendienst/im FSJ. Es ist an dieser Stelle zudem nicht auszuschließen, dass das Personalvolumen – gerade in der Sekundarstufe I – an den Schulen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Definitionen von Ganzttag höher ausfallen könnte.

<sup>2</sup> n = 746 (PS), 97 (Sek. I)

<sup>3</sup> Lesebeispiel: An 86% der Ganzttagsschulen in der Primarstufe sind Erzieher/-innen im Ganzttag tätig.

<sup>4</sup> n = 832 (PS), 256 (Sek. I)

<sup>5</sup> Wird für den Primarbereich nicht ausgewiesen.

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I



kaum verändert. Dagegen ist im Primarbereich der Anteil um 10 Prozentpunkte gestiegen. Dieser starke Anstieg ist womöglich auf das Bildungs- und Teilhabepaket zurückzuführen.

Ein weiterer Unterschied zwischen Primarbereich und der Sekundarstufe I liegt in der Anstellungsträgerschaft der Schulsozialarbeiter/-innen.<sup>7</sup> Während in der Sekundarstufe I das Land an drei Viertel der Schulen mehrheitlich der Anstellungsträger ist, dem die Kommunen mit 25% folgen, sieht dies im Primarbereich anders aus: Dort sind bei ca. 40% der Schulen die Kommunen der Anstellungsträger von Schulsozialarbeiter(inne)n. Eine ähnlich hohe Bedeutung haben die freien Träger (34%). Das Land ist dagegen lediglich bei jeder 5. OGS Anstellungsträger von Schulsozialarbeiter(inne)n und spielt somit eine kleinere Rolle. Auch hierin spiegelt sich die größere Heterogenität der Ganztagschule im Primarbereich wider. Der hohe Anteil der Kommunen als Anstellungsträger im Primarbereich lässt allerdings vermutlich auf eine Finanzierung über das Bildungs- und Teilhabepaket schließen.

Wird der Fokus auf die Anzahl der Schulsozialarbeiter/-innen gerichtet, sind im Durchschnitt 1,2 Schulsozialarbeiter/-innen in einer offenen Ganztagschule beschäftigt, in der Sekundarstufe I sind es 1,5 Personen. Durchschnittlich arbeiten Schulsozialarbeiter/-innen an einer OGS in der Woche 21 Stunden. Knapp die Hälfte der Leitungskräfte im Primarbereich geben an, dass die Schulsozialarbeiter nicht im Ganztags eingesetzt werden. Wenn sie dort arbeiten, liegt ihre durchschnittliche Stundenzahl bei 7,9. In der Sekundarstufe I beträgt der wöchentliche Stundenumfang durchschnittlich 30 Stunden. In welchem Umfang Schulsozialarbeiter/-innen gezielt für Angebote des außerunterrichtlichen Bereichs eingesetzt werden, kann hier nicht ausgewiesen werden. Dies ist insofern nicht möglich, als Schulsozialarbeiter/-innen an den gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I für die Aufgaben der gesamten Schule eingestellt werden. Gleichwohl vermitteln die Daten, dass die Schulsozialarbeit für das Personaltableau der Sekundarstufe I potenziell einen höheren Stellenwert hat als für die Ganztagschule im Primarbereich. Dies ist vermutlich auch auf das Alter der Schüler/-innen zurückzuführen, aber vor allem auf die längere Tradition des Einsatzes von Schulsozialarbeiter(inne)n an Gesamtschulen und Hauptschulen (vgl. Rademacker 2011).

#### *Beratung in (sozial-)pädagogischen Fragen als Aufgabenschwerpunkt*

Betrachtet man das Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeiter/-innen, so zeichnet sich sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I ein Schwerpunkt in den Bereichen Beratung und Einzelfallhilfe sowie Elternarbeit ab (vgl. Tab. 2.4). Auch im Hinblick auf die übrigen Aufgaben zeigt sich – bei geringfügigen Differenzen – ein vergleichbares Profil. Beispielsweise wird die Vernetzung und Gemeinwesenarbeit als Aufgabenschwerpunkt in beiden Schulstufen – in jeder 2. Schule ist dies der Fall – ausgewiesen. Größere Unterschiede zwischen den beiden Schulstufen deuten sich allerdings in 2 Bereichen an: So werden Schulsozialarbeiter/-innen an Ganztagschulen der Sekundarstufe I häufiger im Rahmen von Freizeitangeboten der

TAB. 2.4 | AUFGABENSPEKTRUM VON SCHULSOZIALARBEITER(INNE)N IN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE  
(Leitungsangaben; in %; Mehrfachnennungen möglich)

| Aufgaben                                                | PS   | Sek. I |
|---------------------------------------------------------|------|--------|
| Beratung und Einzelhilfe                                | 93,8 | 98,4   |
| Elternarbeit                                            | 85,6 | 78,0   |
| Sozialpädagogische Gruppenarbeit                        | 70,3 | 77,0   |
| Vernetzung und Gemeinwesenarbeit                        | 54,1 | 56,3   |
| Projektarbeit (z.B. Jungenarbeit, Medienpädagogik u.a.) | 49,8 | 59,7   |
| Streitschlichterprogramm/Mediation                      | 47,4 | 46,0   |
| Förderangebote                                          | 35,9 | 23,8   |
| Freizeitangebote an der Schule                          | 24,9 | 62,7   |
| Trainingsraum                                           | 12,9 | 23,5   |
| Angebote in der Mittagszeit                             | 8,1  | 64,8   |
| Sonstiges                                               | 24,9 | 10,4   |
| n                                                       | 209  | 202    |

BiGa NRW 2011/12 - Leitungsbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

Schule eingesetzt. Auch die Durchführung von Angeboten in der Mittagszeit gehört in der Sekundarstufe I in weitaus stärkerem Umfang zum Aufgabenfeld von Schulsozialarbeiter(inne)n als im Primarbereich, in dem diese Aufgabe kaum von Bedeutung ist. Eine mögliche Begründung für den vielfältigeren Einsatz der Schulsozialarbeiter/-innen in der Sekundarstufe I könnte der größere Stundenumfang an weiterführenden Ganztagschulen im Vergleich zum Primarbereich sein. Dementsprechend besteht in der Sekundarstufe I ein größeres Zeitfenster für den Einsatz dieser Berufsgruppe. In diesem Zusammenhang ist aber auch anzumerken, dass im Primarbereich speziell ganztagsbezogene Aufgaben, wie z.B. die Freizeitangebote, nicht unbedingt zum Aufgabenfeld von Schulsozialarbeiter(inne)n gehören, sondern sie für die gesamte Schule, also auch für Kinder, die nicht am Ganztags teilnehmen, zuständig sind.

Mit Blick auf das Aufgabenspektrum spiegelt sich zudem die besonders vielfältige Rolle der Schulsozialarbeit für die Ganztagschulen wider. Schwerpunktmäßig sind die Schulsozialarbeiter/-innen zwar Ansprechpartner/-innen in sozialpädagogischen Fragen sowohl für Kinder, Jugendliche und Eltern als auch für Schulleitungen und Lehrkräfte vor Ort. Darüber hinaus fungieren sie aber auch durch Netzwerk- und Gemeinwesenarbeit einerseits als „Türöffner“ für außerschulische Partner, andererseits tragen sie dadurch zusätzlich zur Öffnung der Schule nach außen bei (vgl. Speck 2008). Gleichzeitig deuten die Ergebnisse einen vielfältigeren Einsatz von Schulsozialarbeiter(inne)n in der Sekundarstufe I an. Ob sich dahinter konzeptionelle Schwerpunkte verbergen, die womöglich einen größeren Wirkungsraum von Schulsozialarbeiter(inne)n im Hinblick auf die soziale und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen implizieren, bleibt an dieser Stelle offen.

Zusammengenommen lässt sich festhalten, dass der Stellenwert der Schulsozialarbeit in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I höher ist als im Primarbereich. Damit setzt sich das auch aus Zeiten vor dem Ausbau des Ganztags bekannte Bild weiter fort. Gleichwohl muss im Zuge des Bildungs- und Teilhabepakets die Situation an den offenen Ganztagschulen weiterhin beobachtet werden.

## 2.2 Profile der Ganztagschulen in NRW

### 2.2.1 Zeitkonzepte und Rhythmisierung

Die Ganztagschulen in NRW weisen aufgrund ihrer vielfältigen Rahmenbedingungen und Vorgaben sehr unterschiedliche zeitliche und organisatorische Gestaltungsformen auf. So stehen die offenen Ganztagschulen im Primarbereich bei der Einführung von schülergerechten Zeit- und Rhythmisierungskonzepten vor anderen Herausforderungen als die gebundenen Ganztagschulen, da in der Grundschule noch ein Teil der Schüler/-innen die Schule mittags nach dem Unterricht verlässt. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der BiGa NRW untersucht, ob und inwieweit sich die Zeitstrukturen in Bezug auf den gesamten Ganztagsbetrieb, aber auch in Bezug auf die Rhythmisierung des Schultages zwischen den Schulstufen unterscheiden. Unterrichtsstrukturen wurden dabei ebenfalls in den Blick genommen.

#### *Zeitlicher Umfang des Ganztagsbetriebs im Primarbereich*

Im Rahmen der BiGa NRW wurden die Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en darum gebeten, die Öffnungszeiten ihrer offenen Ganztagschule zu beschreiben. Im Ergebnis wird deutlich, dass es zwischen den Leitungskräften ein unterschiedliches Verständnis von Ganztagschule gibt. Fast die Hälfte der Befragten gab an, dass ihre OGS in dem Zeitraum zwischen 7:00 Uhr und 8:00 Uhr morgens startet (vgl. Tab. 2.5). Dabei kann mit Blick auf die vorliegenden Daten nicht gesagt werden, ob die Schule in diesem Zeitraum mit Unterricht oder mit einem Betreuungsangebot beginnt. Demgegenüber steht ein Drittel der Schulen, bei denen die OGS erst zwischen 11:01 Uhr und 12:00 Uhr beginnt. Bei dieser Gruppe kann davon ausgegangen werden, dass die Leitungskräfte ihre Angaben auf den außerunterrichtlichen Bereich reduzieren und die Unterrichtszeit ausklammern. Bemerkenswert ist weiterhin ein kleiner Anteil an Ganztagschulen (8%), bei dem die Schüler/-innen bereits weit vor dem Unterrichtsbeginn (zwischen 6:00 Uhr und 7:00 Uhr) in die Ganztagschule kommen können. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Schule auch vor dem Unterricht eine Betreuung für die Kinder anbietet.

Mit Blick auf das Ende des Schultages beschreiben 2 von 3 Leitungskräften, dass ihre Ganztagschule in dem Zeitraum von 15:01 Uhr bis 16:00 Uhr schließt. Bei dem übrigen Drittel endet sie dagegen erst zwischen 16:01 und 17:00 Uhr. Eine Ausnahme bildet der Freitag, da hier Ganztagschulen häufig schon eine Stunde früher schließen als an den übrigen Tagen.

TAB. 2.5 | ÖFFNUNGSZEITEN DER OFFENEN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH (Leitungsangaben; in %)

|                                                          | Mo-Do | Fr      |
|----------------------------------------------------------|-------|---------|
| <b>Beginn</b>                                            |       |         |
| Zwischen 6:00 und 7:00 Uhr                               | 7,9   | 7,9     |
| Zwischen 7:01 und 8:00 Uhr                               | 48,2  | 48,2    |
| Zwischen 11:01 und 12:00 Uhr                             | 34,7  | 34,9    |
| Andere Uhrzeit                                           | 9,2   | 9,0     |
| <b>Ende</b>                                              |       |         |
| Zwischen 14:01 und 15:00 Uhr                             | 0,6   | 16,8    |
| Zwischen 15:01 und 16:00 Uhr                             | 64,0  | 58,2    |
| Zwischen 16:01 und 17:00 Uhr                             | 34,9  | 23,6    |
| Andere Uhrzeit                                           | 0,5   | 1,4     |
| Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Leitungsbefragung Primarstufe |       | n ≈ 840 |

Ob die beschriebenen Unterschiede beispielsweise mit Blick auf den zeitlichen Umfang von der personellen/finanziellen Situation der OGS oder eher von den Betreuungsbedarfen der Eltern abhängen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Festhalten lässt sich jedoch, dass es im Primarbereich nicht nur Unterschiede in Bezug auf den zeitlichen Umfang der OGS gibt, sondern offenbar noch ein unterschiedliches Verständnis von „Ganztagschule“ vorherrscht, dass sich bei den Öffnungszeiten offenbart.

#### *Zeitlicher Umfang des Ganztagsbetriebs in der Sekundarstufe I*

Für eine Auseinandersetzung mit dem Umfang des Ganztagsbetriebs in der Sekundarstufe I sind die verschiedenen Voraussetzungen der einzelnen Schulformen zu berücksichtigen. Grundsätzlich erstreckt sich der Zeitrahmen des Ganztagsbetriebs in allen gebundenen Ganztagschulen laut Erlass auf mindestens 3 Tage mit jeweils mindestens 7 Zeitstunden (inkl. Unterricht). Dieser Zeitrahmen erhöht sich in den erweiterten gebundenen Ganztagschulen auf mindestens 4 Tage mit jeweils 7 Zeitstunden (vgl. MSW NRW 2010a).

In der vorliegenden Stichprobe zählt ein knappes Drittel der befragten Schulen zu den erweiterten gebundenen Ganztagschulen, davon größtenteils Hauptschulen. Vor dem Hintergrund der Erlasslage erklärt sich daher, dass der Ganztagsbetrieb besonders in Hauptschulen umfassender ausfällt als in anderen Schulformen: So werden in den Hauptschulen in NRW zwischen 4 Schultagen mit Ganztagsbetrieb in den unteren Jahrgängen und etwa 2,4 Tagen in den oberen Jahrgängen angeboten (vgl. Abb. 2.4, S. 14).

7 | Mehrfachnennungen waren möglich.

Weiterhin ist das Einführungsjahr des Ganztagsbetriebs entscheidend. Ist die Schule bis spätestens zum Schuljahr 2006/07 in eine Ganztagschule umgewandelt worden, kann davon ausgegangen werden, dass mittlerweile alle Jahrgänge ganztägig organisiert sind. Dies trifft in der vorliegenden Stichprobe auf etwas mehr als die Hälfte der Ganztagschulen zu. Insbesondere Realschulen und Gymnasien wurden dagegen erst ab dem Schuljahr 2009/10 mit der Ganztags-offensive für die Sekundarstufe I des Landes umgewandelt. Aus diesem Grund sind in diesen Schulformen oftmals erst die Jahrgänge 5 bis 7 ganztägig organisiert. Dies spiegelt sich besonders bei den Realschulen wider, die ab der Jahrgangsstufe 8 weniger als 1,5 Tage mit Ganztagsbetrieb vorweisen.

Die Leitungen in den Gymnasien geben dagegen häufig an, auch für die höheren Jahrgangsstufen (Jahrgang 8/9) zwischen 2,2 bis 2,8 Tage einen Ganztagsbetrieb anzubieten. Dies kann damit begründet werden, dass hier Angaben zum allgemeinen Nachmittagsunterricht<sup>8</sup> oder zur pädagogischen Übermittagsbetreuung gemacht werden.

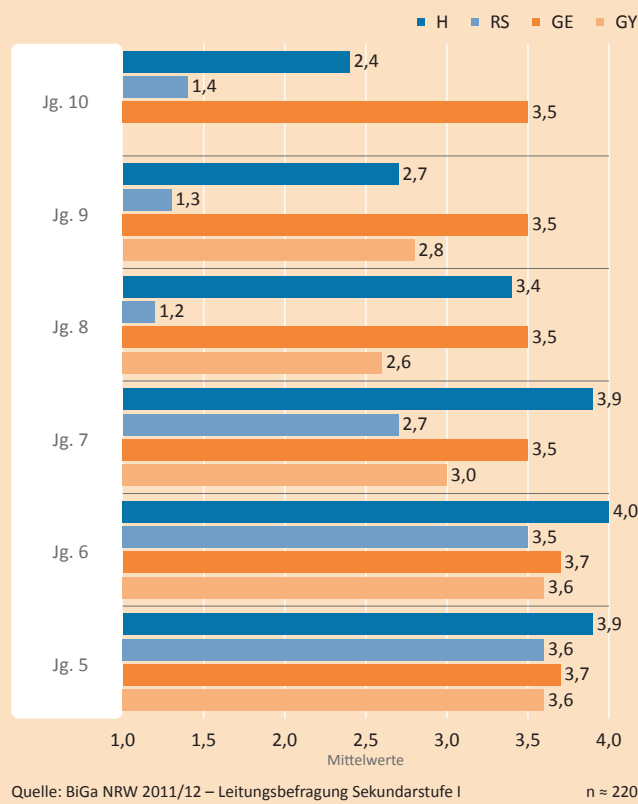
Der Ganztagsbetrieb in Gesamtschulen bleibt mit durchschnittlich 3,5 Tagen in allen Jahrgangsstufen konstant.

Werden in einem weiteren Schritt nicht nur die Schultage, sondern der Zeitstundenumfang pro Woche mit Ganztagsbetrieb (inkl. Unterricht, verpflichtenden und freiwilligen Angeboten) betrachtet, dann werden die Ergebnisse weiter untermauert. So bieten besonders (erweiterte) gebundene Hauptschulen jahrgangsübergreifend durchschnittlich 33,2 Zeitstunden pro Woche mit Ganztagsbetrieb an. Direkt dahinter liegen die Gesamtschulen mit einem durchschnittlichen Umfang von knapp 32,4 sowie die Gymnasien mit einem Umfang 32,6 Zeitstunden pro Woche. Den geringsten Umfang haben die Realschulen. Die Werte liegen hier bei 32,3 Zeitstunden mit Ganztagsbetrieb pro Woche.

In einem letzten Schritt können Aussagen zum Verhältnis von Unterricht, verpflichtenden und freiwilligen Angeboten im Ganztagsbetrieb gemacht werden. Doch auch hier gilt es, die unterschiedlichen schulformspezifischen Rahmenbedingungen zu beachten. Laut Verordnung zur Ausführung des Schulgesetzes wird pro Jahrgangsstufe eine unterschiedliche Anzahl an wöchentlichen Unterrichtsstunden vorgeschrieben. Dabei erhöht sich mit steigender Jahrgangsstufe grundsätzlich die Zahl der verpflichtenden Unterrichtsstunden. Für das Gymnasium gelten dabei aufgrund des verkürzten Bildungsgangs zum Abitur (G8) besondere Regelungen: Hier sind in den einzelnen Jahrgangsstufen mehr Unterrichtsstunden vorgesehen als für die anderen Schulformen der Sekundarstufe I (vgl. MSW NRW 2011b).

Speziell für die Schultage mit Ganztagsbetrieb wird den Ganztagschulen in der Sekundarstufe I jedoch kein Mindest- oder Maximalumfang an Unterrichtsstunden vorgeschrieben. Daher bleibt dies den Ganztagschulen weitgehend selbst überlassen, wie stark diese Schultage durch Unterricht geprägt werden.

ABB. 2.4 | SCHULTAGE MIT GANZTAGSBETRIEB (FREIWillIGE UND VERPFLICHTENDE ANGEBOTE) IN DER SEKUNDARSTUFE I NACH SCHULFORM (Leitungsangaben; Mittelwerte)

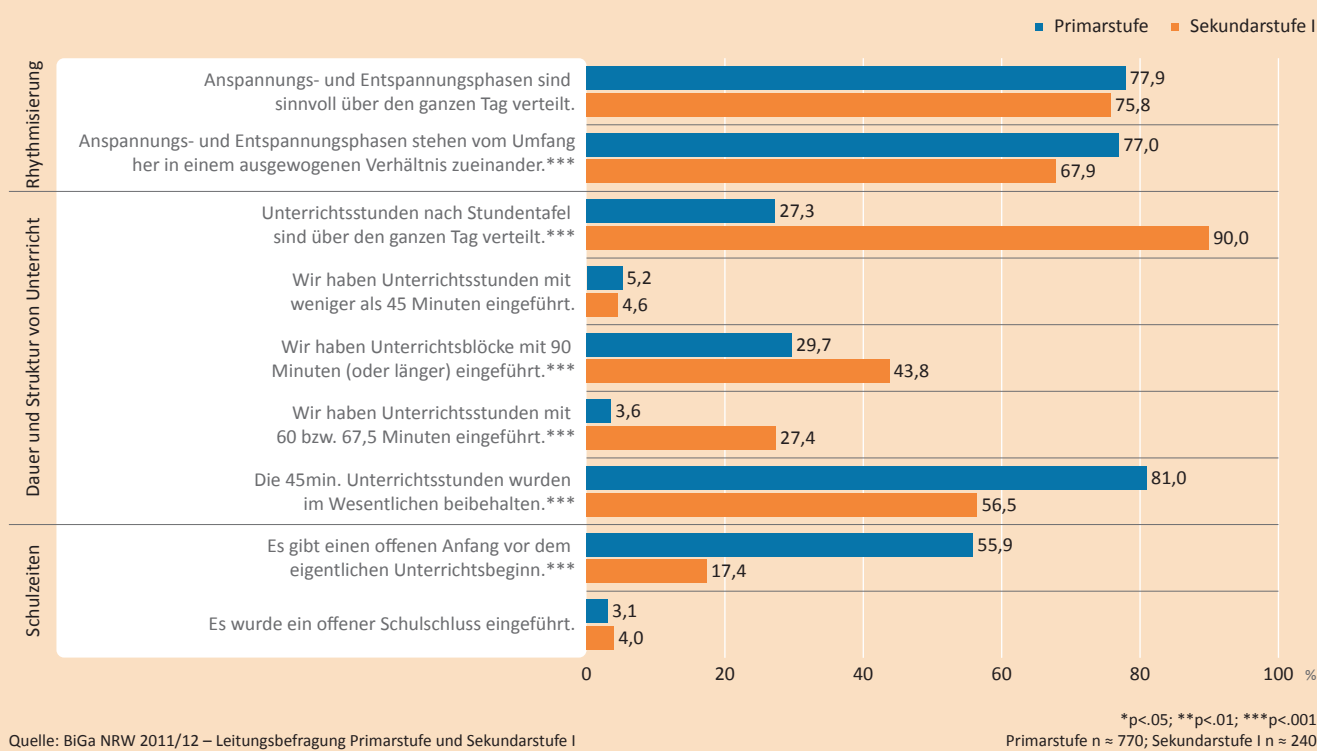


Werden für das Schuljahr 2011/12 *alle Schultage mit Ganztagsbetrieb pro Woche* betrachtet, so wird deutlich, dass diese Tage für die Schüler/-innen in der Sekundarstufe I in erster Linie aus Unterricht bestehen. Insgesamt müssen sie an den genannten Schultagen mit Ganztagsbetrieb zwischen 27,4 und 27,8 Stunden Unterricht (hier umgerechnet in Zeitstunden) besuchen. Hinzu kommt für die Schüler/-innen noch die verpflichtende Teilnahme an weiteren Angeboten mit einem Umfang von 2,5 bis zu 3,8 Zeitstunden pro Woche. Nicht zuletzt stehen ihnen auch freiwillige Angebote mit einem Umfang von 3,1 bis 3,4 Zeitstunden pro Woche zur Verfügung.

Wird im Rahmen der Ganztagschule das Verhältnis von verpflichtenden und freiwilligen Angeboten *ausschließlich für den außerunterrichtlichen Bereich* betrachtet, so ergibt sich ein recht ausgewogenes Bild: Je nach Schulform überwiegt für die Schüler/-innen mal der verpflichtende, mal der freiwillige Anteil.

Im Vergleich zur offenen Ganztagschule im Primarbereich ist der zeitliche Überhang von Unterricht in Ganztagschulen der Sekundarstufe I zwar enorm, lässt sich jedoch mit Blick auf den höheren verpflichtenden Unterrichtsumfang kaum vermeiden. Perspektivisch sollte jedoch der steigende Unterrichtsumfang ab der Jahrgangsstufe 7, besonders in den Ganztagsgymnasien unter den Bedingungen von G8, kritisch beobachtet werden. Unter diesen Voraussetzungen könnte in Ganztagsgymnasien der für den Ganzttag vorgeschriebene zeitliche Mindestumfang fast ausschließlich mit Unterrichtsstunden ausgefüllt werden.

ABB. 2.5 | ASPEKTE DER ZEITORGANISATION NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)



In Bezug auf die weiteren, verpflichtenden Angebote kann den Daten der BiGa NRW nicht entnommen werden, ob und inwieweit sich hierunter Ergänzungsstunden, Lernzeiten oder andere Freizeit- und Förderangebote verbergen. Um den gesamten Schultag für Schüler/-innen in der Sekundarstufe I nicht zu stark mit formellen Lernprozessen zu überlasten, ist es notwendig, auf ein ausgewogenes Verhältnis von Anspannungs- und Entspannungsphasen zu achten, wie es auch im Runderlass empfohlen wird.

#### Zeitstrukturierung und Unterrichtsentwicklung

Bei einer Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Möglichkeiten des Ganztags genutzt werden, um konventionelle Zeitstrukturen und Unterrichtsmodelle aufzubrechen, zeigt sich ein recht positives Bild. So sind mit Blick auf die Rhythmisierung des Schultages mehr als zwei Drittel aller befragten Leitungskräfte, unabhängig von Schulstufe und Ganztagsmodell, der Meinung, dass Anspannungs- und Entspannungsphasen nicht nur sinnvoll über den ganzen Tag verteilt werden können, sondern auch vom Umfang her in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Abb. 2.5). Ein gutes Verhältnis von An- und Entspannung scheint jedoch signifikant öfter in der Primarstufe zu gelingen. In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass der geringere Unterrichtsumfang im Primarbereich die Erklärung bildet.

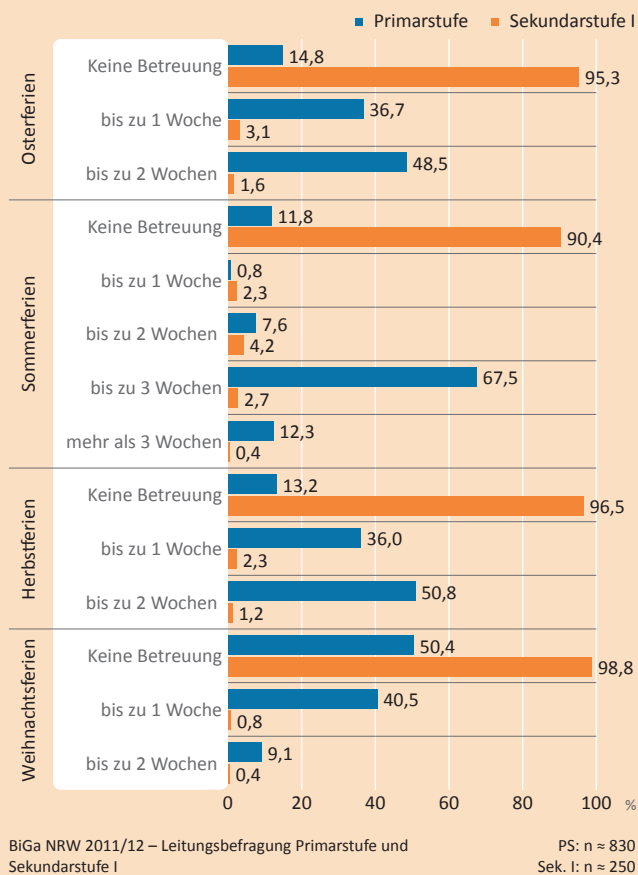
Wird dagegen die Dauer und Struktur von Unterrichtsstunden in den Schulen betrachtet, spielt das Ganztagsmodell eine entscheidende Rolle. In fast 90% der gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I sind die Unterrichtsstunden nach Stundentafel über den ganzen Tag verteilt.<sup>9</sup> In der Primarstufe trifft dies nur auf etwa 27% zu. Insgesamt hat die gebundene Ganztagschule in der Sekundarstufe I, in der alle Schüler/-innen bis nachmittags anwesend sind, in dieser Hinsicht bessere Voraussetzungen als die offene Ganztagschule. Im offenen Ganztagsbetrieb ergibt sich eine Möglichkeit z.B. über sogenannte „Ganztagsklassen“, die in etwa 11% der befragten OGS eingerichtet wurden. Ob die übrigen 16% im Rahmen der OGS ein anderes Modell umsetzen oder den Begriff „über den ganzen Tag“ auf die Vormittagszeit beschränken, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Auch der Umfang einer Unterrichtsstunde wurde vor allem in der Sekundarstufe I verändert. Fast 44% der Schulen haben Unterrichtsblöcke von 90 Minuten (oder länger) eingeführt und weitere 27% Unterrichtsstunden von 60 Minuten (oder länger). In der Primarstufe geben dagegen 8 von 10 Leitungen an, dass die 45-minütigen Unterrichtsstunden im Wesentlichen beibehalten wurden. Somit zeigt sich, dass besonders in der gebundenen Ganztagschule in der Sekundarstufe I herkömmliche Unterrichtsstrukturen aufgelöst werden. In Bezug auf die Realschulen und Gymnasien unterstreichen auch die Ergebnisse von Haenisch (2011), dass Einzelstunden im gebundenen Ganztags eher die Ausnahme,

8 | Größtenteils bedingt durch den verkürzten Bildungsgang zum Abitur (G8).

9 | Nachträgliche Korrekturen zum Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011: Im Schuljahr 2010/2011 gaben rund 92% der befragten Leitungskräfte in der Sekundarstufe I an, dass die Unterrichtsstunden über den ganzen Tag verteilt sind. Weiterhin wurde in 13% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I ein offener Anfang vor Unterrichtsbeginn sowie in 6% ein offener Schulschluss eingeführt. Demnach ist in den genannten Zeitstrukturen der Sekundarstufe I keine nennenswerte Entwicklung zum Vorjahr festzustellen. Daten zur Primarstufe lagen im Schuljahr 2010/11 nicht vor.

ABB. 2.6 | BETREUNGSMÖGLICHKEITEN IN DEN FERIEEN NACH SCHULSTUFE (Leitungsangaben; in %)



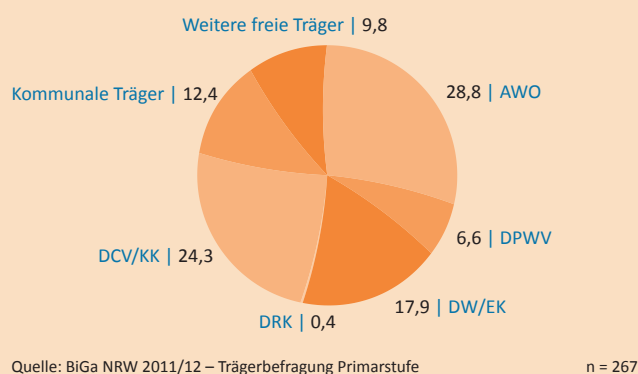
Doppelstunden dagegen die Regel geworden sind. Diese Umstellung, so Haenisch, war für die meisten Schulen zwingend notwendig, weil es bei einem Tag mit 8 oder 9 Stunden als nicht tragbar empfunden wurde, die Schüler/-innen hintereinander mit 8 oder 9 verschiedenen Fächern zu konfrontieren. Weiterhin betont er, dass mit Doppelstunden meist deutliche Veränderungen der Unterrichtsgestaltung einhergehen, die im positiven Sinne ganz wesentliche Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben können (vgl. ebd.). Ob bzw. wann die Einführung von Doppelstunden auch in der offenen Ganztagschule voranschreitet und zum Organisations- und Rhythmisierungselement wird, bleibt abzuwarten.

Zuletzt zeigt sich mit Blick auf die Schulzeiten, dass diese im Schuljahr 2011/12 in vielen Ganztagschulen flexibel gestaltet werden. So geben mehr als die Hälfte der befragten OGS an, einen offenen Schulbeginn eingeführt zu haben. In der Sekundarstufe I sind dies erst knapp 17%. Ein offener Schulschluss ist dagegen in den wenigsten Ganztagschulen zu verzeichnen.

### 2.2.2 Ferienbetreuung

Die Ergebnisse der BiGa NRW aus der vergangenen Erhebungswelle haben belegt, dass aus Elternsicht ein Ausbau der Ferienbetreuung besonders in der Sekundarstufe I notwendig ist (vgl. Börner u.a. 2011). Deutlich wurde, dass im Schuljahr 2010/11 zwar in den meisten OGS ein Ferienangebot vorgehalten werden konnte, dies jedoch in den

ABB. 2.7 | VERTEILUNG DER TRÄGER NACH ANZAHL DER OGS, FÜR DIE SIE ZUSTÄNDIG SIND (Trägerangaben; in %)



Ganztagschulen der Sekundarstufe I noch eher die Ausnahme bildete. Dieses kritische Ergebnis wird auch für das Schuljahr 2011/12 bestätigt (vgl. Abb. 2.6). Zur weiteren Differenzierung wurden die Leitungen der Ganztagschulen im Schuljahr 2011/12 um detaillierte Angaben zur Betreuung in den Ferien gebeten: Hier zeigt sich, dass mehr als 90% der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I grundsätzlich keine Ferienbetreuung anbieten. Dagegen geben weniger als 14% der Leitungen im Primarbereich an, in den Oster-, Sommer- und Herbstferien keine Betreuung vorzuhalten. Lediglich in den Weihnachtsferien findet nur in der Hälfte der OGS eine Betreuung statt. Insgesamt scheinen die offenen Ganztagschulen im Primarbereich in Bezug auf die Ferienbetreuung gut aufgestellt zu sein. Sie reagieren auch auf die Länge der Schulferien, indem sie den Umfang der Betreuungsmöglichkeiten entsprechend verlängern. So bieten 2 von 3 OGS in den Sommerferien eine Betreuung bis zu 3 Wochen an.

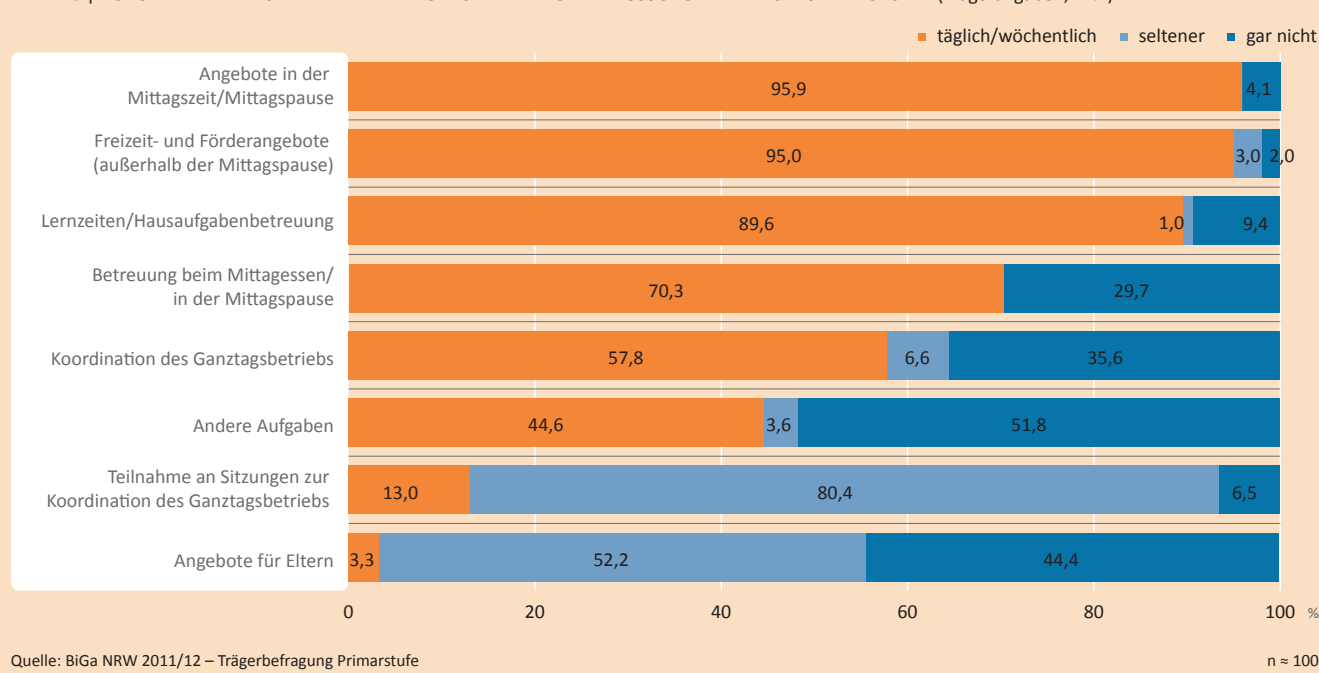
Vor diesem Hintergrund scheint die Problematik der Ferienbetreuung insbesondere in der Sekundarstufe I auch im Schuljahr 2011/12 noch sehr aktuell zu sein. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Betreuungsbedarfe mit steigendem Alter der Schüler/-innen sinken können und somit eine Ferienbetreuung nicht zwingend für alle Jahrgangsstufen gleichermaßen erforderlich ist. Darüber hinaus muss außerdem Personal für die Ferienbetreuung bereitstehen. Dies kann insbesondere in den Ganztagschulen der Sekundarstufe I eine Herausforderung darstellen, wenn der Ganztags hauptsächliche von Lehrkräften gestaltet wird (vgl. Kap. 2.1.1 und Kap. 2.1.3).

### 2.2.3 Die Träger des offenen Ganztags im Primarbereich

In den offenen Ganztagschulen in der Primarstufe sind neben den kommunalen Schulträgern vor allem freie, gemeinwohlorientierte Institutionen und Organisationen für die OGS zuständig (hier betitelt als OGS-Träger). Sie übernehmen die Trägerschaft für das Personal, das insbesondere für die Umsetzung und Gestaltung der außerunterrichtlichen Bereiche im offenen Ganztags verantwortlich ist. Die Zusammenarbeit der OGS mit ihren Trägern bildet eine zentrale Grundlage für die offene Ganztagschule und hat sich seit der Einführung der OGS im Schuljahr 2003/04 etabliert. Dieses bzw. ein ähnliches Modell scheint für die gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I (noch) nicht üblich zu sein.



ABB. 2.8 | AUFGABEN DER FACHKRÄFTE IN DEN GEBUNDENEN GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I (Trägerangaben; in %)



Im Folgenden werden die Trägerlandschaft im Primarbereich sowie die gegenwärtige Situation in der Sekundarstufe I auf der Basis der vorliegenden Stichprobe beschrieben.

#### Die Träger der offenen Ganztagschulen im Primarbereich

Im Rahmen der aktuellen Daten der BiGa NRW zeigt sich, dass die OGS-Träger mit Anschluss an die freie Wohlfahrtspflege eine noch größere Rolle spielen als im Vorjahr (vgl. Abb. 2.7). Alle Verbände zusammengenommen übernehmen sie für fast 8 von 10 aller aufgeführten OGS die Trägerschaft (im Jahr 2010/11 waren es etwa 7 von 10).<sup>10</sup> Der Anteil der kommunalen OGS-Träger fällt mit rund 12% etwas geringer aus als im Jahr 2010/11 (15%). Den größten Rückgang erfahren jedoch die weiteren freien Träger (z.B. schulische Fördervereine, Elterninitiativen). Sie sind in der Stichprobe mit nur noch rund 10% für die wenigsten OGS zuständig. Im Jahr 2010/11 betrug ihr Anteil noch 18%.

Zusammenfassend kann sich hier ein Trägerwechsel mit dem Trend abzeichnen, verstärkt professionelle und erfahrenere Träger z.B. aus der freien Wohlfahrtspflege bzw. der Kinder- und Jugendhilfe zu engagieren (vgl. hierzu auch Kap. 3).

#### Kooperation der OGS-Träger mit Ganztagschulen in der Sekundarstufe I

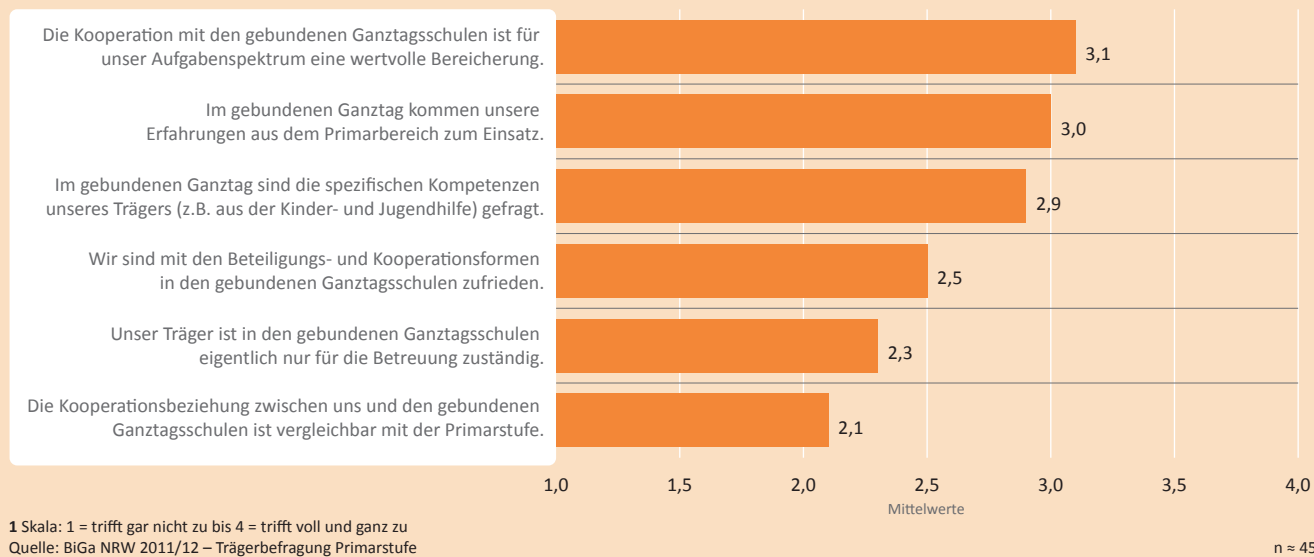
Von den befragten OGS-Trägern gibt knapp ein Drittel an, auch mit Schulen in der Sekundarstufe I zu kooperieren. Die genannte Kooperation bezieht sich dabei in etwa 2 von 3 Schulen auf die pädagogische Übermittagsbetreuung (bzw. ein anderes Betreuungsangebot) und nur in 1 von 3 Schulen auf den Ganztagsbetrieb.

In der vorliegenden BiGa NRW-Stichprobe sind die befragten OGS-Träger für den Ganztagsbetrieb in 190 Schulen der Sekundarstufe I zuständig, davon besonders häufig in Hauptschulen (31%), Realschulen (24%) und Gymnasien (24%).

Nach Angaben der OGS-Träger werden ihre Fachkräfte im Ganztags der Sekundarstufe I täglich bzw. wöchentlich im Rahmen von Freizeit- und Förderangeboten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Mittagspause eingesetzt (vgl. Abb. 2.8). Auch die Lernzeiten werden bzw. die Hausaufgabenbetreuung wird nach Angaben von fast 90% der Träger sehr häufig von ihren Fachkräften mitgestaltet. Weiterhin geben noch fast 60% der Träger an, dass ihre Fachkräfte für die Koordination des Ganztags in der Sekundarstufe I zuständig sind.

In einem weiteren Schritt wurden die Träger darum gebeten, die Kooperation mit den gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I vor ihrem Erfahrungshintergrund mit den offenen Ganztagschulen im Primarbereich zu beurteilen. In diesem Kontext können die OGS-Träger die Aussage bestätigen, dass die Kooperation mit den gebundenen Ganztagschulen für ihr Aufgabenspektrum eine wertvolle Bereicherung ist. Ebenfalls stimmen die Träger der Aussage zu, dass sowohl ihre Erfahrungen aus dem Primarbereich als auch ihre spezifischen Kompetenzen (wie z.B. aus der Kinder- und Jugendhilfe) in der Sekundarstufe I zum Tragen kommen. Weiterhin haben die Träger nicht den Eindruck, ausschließlich für die Betreuung der Schüler/-innen im Ganztags zuständig zu sein. Der Aussage, dass die Träger mit den Beteiligungs- und Kooperationsformen in den gebundenen

10| Die OGS-Träger wurden gebeten, die Anzahl der OGS anzugeben, für die sie insgesamt zuständig sind. In der Summe übernehmen die befragten Träger im Schuljahr 2011/12 für 1.983 OGS die Trägerschaft. Diese Summe bildet die Grundlage für die prozentuale Verteilung in Abb. 2.7.

ABB. 2.9 | EINSCHÄTZUNGEN ZUR KOOPERATION MIT DEN GEBUNDENEN GANZTAGSSCHULEN IN DER SEKUNDARSTUFE I (Trägerangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)

Ganztagschulen zufrieden sind, können die Träger mit einem Mittelwert von 2,5 jedoch nur noch knapp zustimmen (vgl. Abb. 2.9).

Darüber hinaus können die Träger eher nicht bestätigen, dass die Kooperationsbeziehung mit der Sekundarstufe I mit der Primarstufe vergleichbar wäre. Vermutlich haben hier u.a. die bereits länger bestehenden Kooperationsbeziehungen im Primarbereich zu einem intensiveren Kooperationsklima geführt, das in der Sekundarstufe I erst noch entwickelt werden muss.

Abschließend können im Rahmen der BiGa NRW noch die Gründe beleuchtet werden, warum zwischen den gebundenen Ganztagschulen in der Sekundarstufe I und den außerschulischen Partnern, wie z.B. den OGS-Trägern, keine Kooperation erfolgt. Diesbezüglich ist bereits im Kap. 2.1.1 angeklungen, dass viele Leitungskräfte in der Sekundarstufe I im außerunterrichtlichen Bereich bewusst nur Lehrkräfte oder ehrenamtliche Personen einsetzen möchten. Aus Trägersicht liegen die Gründe für die fehlende Kooperation jedoch vorwiegend darin, dass es entweder keine gebundenen Ganztagschulen der Sekundarstufe I vor Ort gibt (39%) oder die Träger keine zeitlichen und personellen Kapazitäten für eine Kooperation haben (36%) (vgl. Tab. 2.6). Fehlendes Interesse an einer Kooperation kann dagegen weder aus Leitungs- noch aus Trägersicht bescheinigt werden.

TAB. 2.6 | GRÜNDE FÜR EINE FEHLENDE KOOPERATION ZWISCHEN OGS-TRÄGERN UND GANZTAGSSCHULEN DER SEKUNDARSTUFE I (Träger- und Leitungsangaben; Mehrfachantworten; in %)

|                                                                                                                                                                                 | Träger | Leitung Sek. I |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------|
| Die Träger/Kooperationspartner haben kein Interesse an einer Zusammenarbeit.                                                                                                    | 3,4    | 3,1            |
| Die Träger/Kooperationspartner haben keine zeitlichen und personellen Kapazitäten.                                                                                              | 36,3   | 10,2           |
| Die gebundenen Ganztagschulen der Sek. I haben kein Interesse an einer Kooperation.                                                                                             | 7,5    | n.u.           |
| Es gibt keine Träger/Kooperationspartner bzw. es gibt keine gebundenen Ganztagschulen vor Ort.                                                                                  | 39,0   | 6,4            |
| Die gebundenen Ganztagschulen der Sek. I möchten im Bereich der außerunterrichtlichen Angebote bewusst nur Lehrkräfte einsetzen.                                                | n.u.   | 67,2           |
| Die gebundenen Ganztagschulen der Sek. I haben bereits andere Kooperationspartner.                                                                                              | 13,7   | n.u.           |
| Die gebundenen Ganztagschulen der Sek. I arbeiten mit ehrenamtlichen Personen (z.B. Eltern) zusammen und benötigen die Barmittel (aus der Lehrerstellenskapitalisierung) nicht. | n.u.   | 35,5           |
| Das Konzept der gebundenen Ganztagschulen sagt dem Träger/dem Kooperationspartner nicht zu.                                                                                     | 2,7    | n.u.           |
| Es steht kein hinreichend qualifizierter Kooperationspartner zur Verfügung.                                                                                                     | n.u.   | 17,9           |
| Der Träger/die Kooperationspartner empfinden die für den gebundenen Ganztags zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen als unattraktiv.                                   | 5,5    | n.u.           |
| Andere Gründe                                                                                                                                                                   | 15,1   | 20,9           |

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Leitungsbefragung Sekundarstufe I und Trägerbefragung Primarstufe

n.u. = nicht untersucht  
Träger: n ≈ 57; Leitung: n ≈ 37

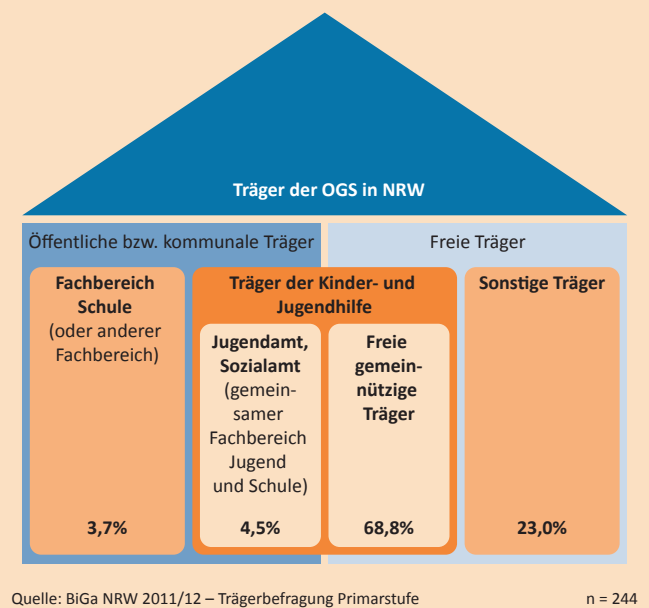
### 3. Jugendhilfe und offene Ganztagschule in der Primarstufe

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Systeme Jugendhilfe und Schule ist vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Wandlungsprozesse weitreichend diskutiert und begründet worden (vgl. u.a. 12. Kinder- und Jugendbericht; BMFSFJ 2006). Die Kooperation wird inzwischen durch das SGB VIII, die landesspezifischen Ausführungsgesetze zum SGB VIII, Schulgesetze, Förderprogramme und Erlasse rechtlich geregelt (vgl. Jordan u.a. 2012). Im Rahmen der BiGa NRW soll daher nicht mehr der Frage nachgegangen werden, ob eine Kooperation sinnvoll ist, sondern vielmehr analysiert werden, wie sich die Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Schule im Rahmen der Ganztagschulen in NRW gestaltet. In diesem Kontext beschreiben Jordan u.a. (2012), dass die Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen seit der Einführung der Ganztagschulen „mehr oder weniger kooperativ“ an Ganztagsschulprogrammen arbeiten, die auf eine möglichst umfassende Förderung in Bildungs- und Erziehungskontexten abzielen. Dabei spielen immer noch altbekannte Kooperationsproblematiken eine Rolle, die auf die unterschiedlichen Grundlagen und Handlungslogiken der Systeme Schule und Jugendhilfe und die damit verbundenen variierenden inhaltlichen Ausrichtungen und Organisationsstrukturen zurückzuführen sind (vgl. ebd.).

Die aktuelle Situation der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Ganztagschule wird daher im Rahmen der BiGa NRW unter 2 Gesichtspunkten beleuchtet. Zunächst werden (1) die Merkmale von Jugendhilfe im Kontext ihres Trägergeschäfts beschrieben. Hierbei geht es nicht nur um die Verteilung der Jugendhilfe in der Ganztagschullandschaft 2011/12, sondern auch darum, mögliche Besonderheiten und Kennzeichen von Jugendhilfeträgern im Rahmen des Ganztagsbetriebs herauszustellen. Im dem darauf folgenden Teil richtet sich der Fokus stärker auf die Alltagspraxis in der Ganztagschule. In diesem Kontext wird (2) die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Ganztagschule mit Blick auf die Kooperationspraxis von Lehr- und Fachkräften untersucht.

Da die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Ganztagschulen in der Sekundarstufe I noch eher zögerlich voranschreitet (vgl. hierzu Kap. 2.2.3), konzentrieren sich die nachfolgenden Untersuchungen auf die Kooperation mit den offenen Ganztagschulen im Primarbereich.

ABB. 3.1 | VERTEILUNG DER JUGENDHILFETRÄGER IM RAHMEN DER OGS (Trägerangaben; in %)



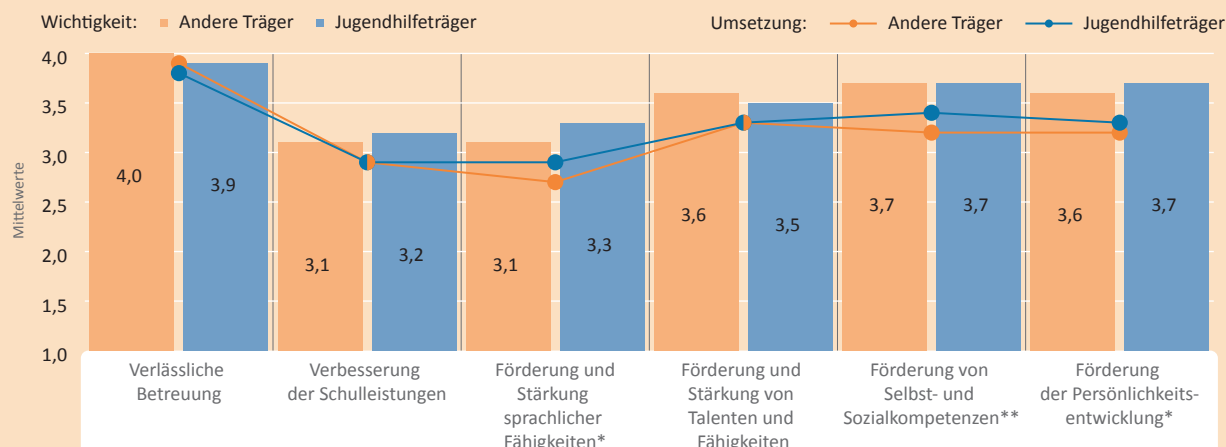
#### 3.1 Merkmale von Jugendhilfe im Kontext ihres Trägergeschäfts

##### 3.1.1 Verteilung der Jugendhilfeträger im Rahmen der OGS

Jugendhilfeträger haben mittlerweile deutlich Einzug in die offenen Ganztagschulen im Primarbereich gehalten. Mit rund 73% sind die öffentlichen und freien Jugendhilfeträger sogar mit Abstand die stärkste Gruppe in der Trägerlandschaft<sup>11</sup> des Primarbereichs (vgl. Abb. 3.1.). Dabei nehmen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe die freien Träger den größten Anteil ein, wenngleich hierbei auch keineswegs von einer homogenen Gruppe gesprochen werden kann: Bei einer detaillierten Betrachtung lassen sich die freien Jugendhilfeträger in verschiedene Rechtsformen, wie Körperschaften des öffentlichen Rechts, Stiftungen oder eingetragene Vereine, unterscheiden. Weiterhin sind sie häufig an Dachverbände, wie z.B. an die Wohlfahrtsverbände oder die Kirchen, angeschlossen. Gemeinsam ist jedoch allen Kinder- und Jugendhilfeträgern, dass sie nach den Grundsätzen des

11| Hier wird die Verteilung mit Blick auf die Träger und nicht mit Blick auf die OGS-Zuständigkeit dargestellt.

ABB. 3.2 | ZIELSETZUNGEN ZUR OFFENEN GANZTAGSSCHULE NACH WICHTIGKEIT<sup>1</sup> UND UMSETZUNG<sup>2</sup> IM TRÄGERVERGLEICH (Trägerangaben; Mittelwerte)



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

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

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Trägerbefragung Primarstufe

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\* p<.001  
n = 300

SGB VIII arbeiten und somit in erster Linie das Ziel verfolgen, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligung zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 SGB VIII (3)).

In der Trägerlandschaft findet sich aber mit einem Anteil von rund 27% auch eine weitere Gruppe an Ganztägsträgern, die sich nicht der Kinder- und Jugendhilfe zuordnen lässt. Hinter dieser Gruppe verbergen sich kommunale Träger außerhalb des Fachbereichs Jugend (14%), aber auch kleinere eingetragene Vereine, wie z.B. schulische Fördervereine und Elterninitiativen (52%), sowie sonstige Trägerformen (34%). Dabei lässt sich die hohe Anzahl der Förder- und Elternvereine häufig auf ihr Engagement in den Betreuungsangeboten vor der Einführung der OGS, wie z.B. „Schule von acht bis eins“ oder „Dreizehn Plus“, zurückführen (vgl. Grothues 2010). In der Regel konzentrieren sich diese Vereine auf eine einzelne OGS. Die Trägerschaft wird häufig von Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Ehrenamtlichen verantwortlich umgesetzt (vgl. ebd.).

Der rechtliche Unterschied zwischen dieser Trägergruppe und den Jugendhilfeträgern liegt in der Anerkennung als Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII (siehe Infokasten). Mit dieser Anerkennung gehen nicht nur spezifische Zielsetzungen einher, sondern durch die gesetzlich definierten Voraussetzungen sind außerdem hohe fachliche und personelle Standards bei den Jugendhilfeträgern zu erwarten.

Ob und inwieweit sich diese Ziele und Standards bzw. weitere Unterschiede zwischen den Jugendhilfeträgern und den weiteren Trägern in den Ganztagschulen wiederfinden, soll anschließend untersucht werden.

### 3.1.2 Zielsetzungen für die offene Ganztagschule

Aus den Ergebnissen der BiGa NRW ging bereits im Jahr 2010/11 hervor, dass sowohl Trägervertreter/-innen als auch

Leitungskräfte im Rahmen der OGS vor allem die verlässliche Betreuung von Schüler(inne)n gewährleisten möchten und können (vgl. Steinhauer 2011b; Börner u.a. 2011). Weiterhin wurde deutlich, dass im Primarbereich leistungsunabhängige Förderaspekte (z.B. Förderung von sozialen Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten, Ausgleich von sozialer Benachteiligung) ebenfalls eine wichtige Rolle bei den Zielsetzungen für die OGS spielen, gleichzeitig aber noch Diskrepanzen bei der Umsetzung gesehen werden (vgl. ebd.).

Im aktuellen Schuljahr 2011/12 können im Kontext der BiGa NRW auch Aussagen zu Differenzen zwischen den Trägergruppen getroffen werden. So zeigen sich in Bezug auf die Bewertung der Wichtigkeit bestimmter Zielsetzungen kleine, allerdings statistisch bedeutsame Unterschiede: Insgesamt stufen die Jugendhilfeträger die Bedeutung der Förderung und Stärkung von sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im offenen Ganztag signifikant wichtiger ein, als Trägergruppen

#### ANERKENNUNG ALS TRÄGER DER FREIEN KINDER- UND JUGENDHILFE NACH § 75 SGB VIII:

Freie Institutionen und Organisationen können anerkannte Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe werden, wenn sie auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des § 1 SGB VIII tätig sind, **gemeinnützige Ziele verfolgen** und aufgrund der **fachlichen und personellen Voraussetzungen** erwarten lassen, dass sie einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Erfüllung der Aufgaben der Jugendhilfe zu leisten imstande sind.

Weiterhin muss die Voraussetzung erfüllt sein, dass die Träger **auf dem Gebiet der Jugendhilfe mindestens drei Jahre tätig** gewesen sind (§ 75 SGB VIII).

Vorteile der Anerkennung nach § 75 SGB VIII liegen in der Privilegierung der anerkannten Träger gegenüber anderen Trägern:

(1) **Institutionelle Privilegierung** durch eine Beteiligung in (Landes-) Jugendhilfeausschüssen, Arbeitsgemeinschaften oder innerhalb der Jugendhilfeplanung.

(2) **Förderrechtliche Privilegierung** in materieller, finanzieller Hinsicht nach § 74 SGB VIII.

(3) **Statusbezogene Privilegierung** durch Beteiligung oder Übertragung von weiteren Aufgaben nach SGB VIII § 76 SGB VIII. (vgl. Münder u.a. 2009).

ohne Anschluss an die Jugendhilfe (vgl. Abb. 3.2). Ob sich dies auf einen stärkeren Integrationsanspruch der Jugendhilfeträger z.B. mit Blick auf Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zurückführen lässt, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

In Bezug auf die Umsetzung der Ziele beurteilen die Jugendhilfeträger sowohl die „Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen“ als auch die „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ in den OGS signifikant positiver als andere Träger. Dieses Ergebnis führt zu der Annahme, dass den Jugendhilfeträgern die Förderung in diesen Bereichen insgesamt besser gelingt als Trägern ohne Anschluss an die Jugendhilfe. Eine Erklärung dafür wäre, dass Jugendhilfeträger nach spezifischen Handlungsprinzipien arbeiten, wie z.B. Partizipation oder die Ausrichtung der Angebote an den Interessen und Bedarfen der Kinder. Diese Handlungsprinzipien tragen dazu bei, die soziale und individuelle Entwicklung der Kinder zu fördern und werden von den Jugendhilfeträgern auch nachweisbar in den Ganztagsangeboten umgesetzt (vgl. Arnoldt 2009).

### 3.1.3 Qualitätsmerkmale und Unterstützungsleistungen für das Trägerpersonal

Im Rahmen der BiGa NRW wurden die Träger gebeten Angaben darüber zu machen, welche Angebote und Maßnahmen zum Einsatz kommen, um die Qualität in den offenen Ganztagschulen weiterzuentwickeln. Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Rahmen der Qualitätsentwicklung alle Träger sehr aktiv sind (vgl. Tab. 3.1). So wurden bei mehr als zwei Drittel der Träger einheitliche Standards (z.B. Qualitätsgrundsätze, allgemeingültige Betreuungsschlüssel) entwickelt und weit mehr als die Hälfte der Träger bieten eine breite Palette an Unterstützungsleistungen für das Personal an. Weiterhin ergreift mindestens jeder 2. Träger aktiv Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im offenen Ganztag (z.B. Verfahren zur Überprüfung der Arbeit in den OGS).

Auch wenn sich die meisten OGS-Träger sehr für die Unterstützung des Personals und die qualitative Weiterentwicklung der OGS einsetzen, werden besonders in diesem Bereich signifikante Unterschiede zwischen den Trägergruppen offensichtlich. So bieten Jugendhilfeträger deutlich häufiger eine Unterstützungsstruktur für das Personal im Ganztagsbetrieb (96%) sowie Vernetzungsmöglichkeiten über Arbeitskreise (90%) an als andere Trägergruppen (84% bzw. 75%). Auch ein für den Ganztag relevantes, trägerinternes Leitbild ist häufiger bei den Jugendhilfeträgern vorhanden (86%) als bei anderen Trägern (59%). Nicht zuletzt bieten sie ihrem Personal signifikant häufiger Hospitationen an (Jugendhilfeträger 65%, andere Träger 48%) und informieren sich öfter über die Anliegen und Probleme in der OGS (Jugendhilfeträger 96%, andere Träger 87%).

Es lässt sich bilanzierend festhalten, dass Jugendhilfeträger mehr Leistungen zur Unterstützung des Personals und zur Qualitätsentwicklung in der OGS anbieten als andere Träger. Neben einem höheren Anspruch an die Qualität und Professionalität im offenen Ganztag können auch strukturelle Gründe als Erklärung herangezogen werden: So haben Jugendhilfeträger in der Regel häufig für mehrere OGS die Trägerschaft übernommen. Dadurch bieten sich nicht nur mehr Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den Ganztagschulen an, sondern möglicherweise haben die Träger auch über ihren Dachverband mehr personelle und finanzielle Möglichkeiten, ihre Fachkräfte im Ganztag z.B. durch Fachberatung oder Fortbildungsangebote zu unterstützen.

### 3.1.4 Mindeststandards in Bezug auf das Trägerpersonal

Um Bildung, Betreuung und Erziehung der Schüler/-innen in offenen Ganztagschulen gewährleisten zu können, wird von dem im Ganztag tätigen Personal eine hohe Fachlichkeit und Professionalität erwartet. Gleichzeitig verlangen die Veränderungen der Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien eine zunehmende Flexibilität und Reflexivität der

TAB. 3.1 | QUALITÄTSMERKMALE UND UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN FÜR DAS PERSONAL NACH TRÄGERGRUPPE  
(Trägerangaben; Mehrfachnennungen; in %)

| Unser Träger...                                                                                                                 | Andere Träger | Jugendhilfeträger | p    | Gesamt |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|------|--------|
| führt Verfahren zur Überprüfung der Arbeit in der/den Ganztagschule/-n durch.                                                   | 50,8          | 57,9              | n.s. | 56,0   |
| bietet eine Unterstützungsstruktur für das Personal im Ganztagsbetrieb.                                                         | 84,1          | 96,0              | ***  | 92,9   |
| vereinbart gemeinsam mit der Ganztagskoordination und ggf. weiterem Personal im Ganztagsbetrieb Qualitätsgrundsätze und -ziele. | 80,6          | 89,6              | n.s. | 87,2   |
| organisiert Arbeitskreise zur gemeinsamen qualitativen Weiterentwicklung der OGS.                                               | 75,4          | 89,8              | ***  | 86,1   |
| ermöglicht Hospitationen der Mitarbeiter/-innen in anderen Ganztagschulen.                                                      | 48,4          | 64,5              | *    | 60,2   |
| verfügt über ein trägerinternes Leitbild, das auch für die Arbeit in der/den Ganztagschule/-n relevant ist.                     | 59,3          | 86,1              | ***  | 79,3   |
| informiert sich regelmäßig über Anliegen und Probleme in der/den Ganztagschule/-n.                                              | 87,3          | 96,0              | *    | 93,7   |
| hat für die Ganztagschule/-n einen allgemeingültigen Betreuungsschlüssel festgesetzt.                                           | 65,0          | 76,0              | n.s. | 73,2   |
| hat die Vergütung der Mitarbeiter/-innen einheitlich geregelt.                                                                  | 83,9          | 88,6              | n.s. | 87,4   |

n.s. = nicht signifikant  
\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001  
n = 260

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Trägerbefragung Primarstufe



Fachkräfte (vgl. Jordan u.a. 2012). In diesem Kontext wird eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen auch in Ganztagschulen immer notwendiger.

Im Rahmen der BiGa NRW geben rund 85% der befragten Träger an, dass ihr Personal eine Mindestqualifikation mitbringen muss. Dabei fällt auf, dass dieser Anspruch signifikant häufiger von Vertreter(inne)n der Jugendhilfeträger (92%) als von anderen Trägern (66%) geäußert wird. Konkret fordern 33% aller befragten Träger von ihrem Personal für die Funktion der Ganztagskoordination den Abschluss eines akademischen Studiums (z.B. als Sozialpädagoge/-pädagogin) und weitere 61% mindestens den Abschluss einer staatlichen Ausbildung an einer Fachschule bzw. einem Berufskolleg (z.B. als Erzieher/-in). Für die Funktion der Gruppenleitung bzw. einer Fachkraft soll das Personal bei rund 70% der Träger mindestens eine staatliche Ausbildung (z.B. als Erzieher/-in) vorweisen. Für die übrigen Träger sind Assistenzberufe (wie z.B. Kinderpfleger/-in, Sozialassistent/-in) oder lediglich Berufserfahrung in pädagogischen Arbeitsfeldern ausreichend.

Bei einer Auseinandersetzung mit der Art der Mindestqualifikation fällt ebenfalls der höhere Anspruch der Jugendhilfeträger ins Gewicht, indem sie sowohl für die Ganztagskoordination als auch für die Gruppenleitung bzw. die Fachkräfte tendenziell häufiger einen höheren Ausbildungsabschluss einfordern als andere Träger. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Personalauswahl nicht nur von den Prinzipien und Ansprüchen des Trägers, sondern auch von den für den Ganztags zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen (vgl. Kap. 2.1.1) abhängen kann. So erfordert die Beschäftigung von fachlich qualifiziertem Personal u.a. eine angemessene tarifliche Vergütung.

Es lässt sich in diesem Kontext zusammenfassen, dass im Rahmen der offenen Ganztagschulen zum Teil hohe Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter/-innen gerichtet werden (müssen). Ob und inwieweit sich die gewünschten bzw. geforderten Mindestqualifikationen der Träger im offenen Ganztags umsetzen lassen, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden.

### 3.1.5 Kooperationsvereinbarungen als verbindliche Arbeitsgrundlage

Kooperationsvereinbarungen haben die Aufgabe, eine verbindliche und transparente Grundlage für die Zusammenarbeit zu schaffen. Sie können dazu beitragen Kooperationsprobleme zu vermeiden, wenn sie im Vorfeld dazu genutzt werden, gegenseitige Erwartungen und Rahmenbedingungen der beteiligten Partner abzustimmen (vgl. Schmitt 2008). Trotz dieser Erkenntnis wird die institutionelle und organisatorische Verankerung einer Zusammenarbeit über feste Kooperationsstrukturen (vgl. Hartnuß/Maykus 2004) auch im Jahr 2012 noch als eine Herausforderung in der Kooperationsgestaltung von Jugendhilfe und Schule beschrieben (vgl. Jordan u.a. 2012).

Vor diesem Hintergrund wurden die Träger um Auskunft über ihre (möglichen) Kooperationsvereinbarungen mit der Ganztagschule gebeten. Hier zeigt sich, dass mit 91% ein Großteil der Träger angibt, eine schriftliche Kooperationsvereinbarung mit der OGS getroffen zu haben. Dies sind rund 16 Prozentpunkte mehr als noch vor 3 Jahren, wie aus den Ergebnissen der Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW aus dem Jahr 2009 ersichtlich wird (vgl. Grothues 2010). Insgesamt schließen dabei Jugendhilfeträger deutlich häufiger eine Kooperationsvereinbarung mit den Schulen ab (97%) als andere Träger (66%).

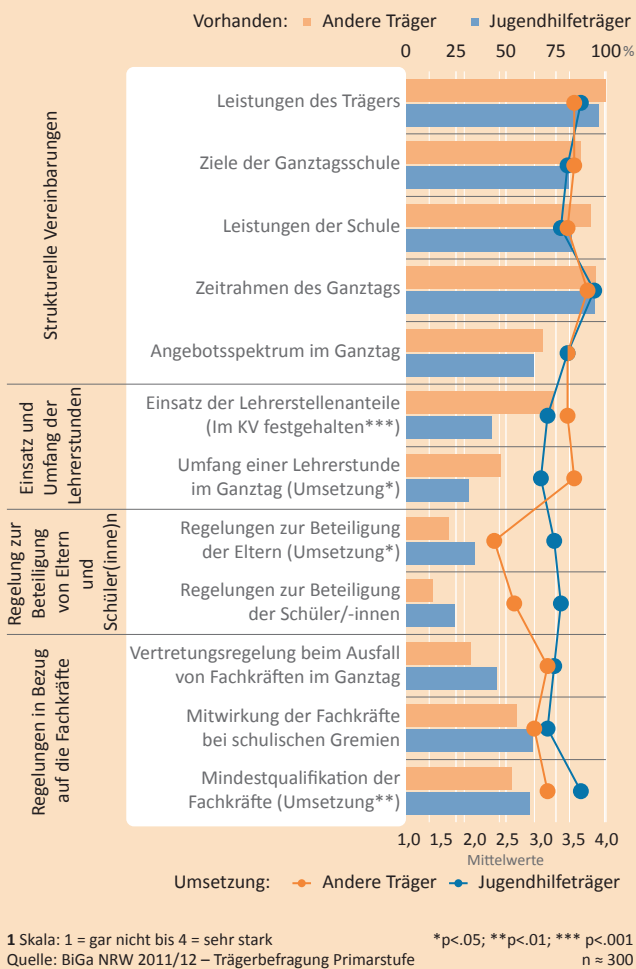
Werden die schriftlichen Kooperationsvereinbarungen etwas detaillierter betrachtet, zeigt sich, dass diese aus Trägersicht nur in etwa 7 von 10 Fällen auf Augenhöhe zwischen Schule und OGS-Träger entwickelt worden sind. Weiterhin garantiert allein das Vorhandensein einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung noch keine entsprechende Umsetzung in der Praxis. Vor diesem Hintergrund stimmen fast 60% der Träger der Aussage zu, dass die Vereinbarung im Alltag des Ganztagsbetriebs eher von geringer Bedeutung sei. Weitere 27% der befragten Träger kritisieren zudem, die Vereinbarung sei nicht mehr auf dem aktuellen Stand und müsse dringend überarbeitet werden.

Mit Blick auf die inhaltliche Ebene werden zwischen Trägern und Schulen in mehr als 80% der vorhandenen Vereinbarungen strukturelle Aspekte wie Ziele, Angebotspektrum, Zeitrahmen und Leistungen der Partner geregelt (vgl. Abb. 3.3). Sind diese Regelungen in der Vereinbarung formuliert, werden sie aus Sicht der Träger insgesamt auch eher bis sehr stark im Alltag umgesetzt. Weitere Aspekte der Kooperationsvereinbarungen betreffen die Fachkräfte im offenen Ganztags. Hier sind es besonders die Jugendhilfeträger, die mit Blick auf ihr Personal Mitwirkungs- und Vertretungsregelungen sowie Mindestqualifikationen schriftlich festhalten (vgl. hierzu auch Kap. 3.1.4). Dies kann theoretisch auf einen höheren Anspruch der Jugendhilfeträger in Bezug auf die Transparenz des Fachkräfteeinsatzes und eine klare Arbeitsplatzbeschreibung ihres Personals zurückgeführt werden.

Ebenfalls haben Jugendhilfeträger öfter angegeben, mit den OGS Regelungen zur Beteiligung von Eltern und Schüler(inne)n getroffen zu haben. Wenngleich dies weniger als 35% der Träger nennen, können Jugendhilfeträger dennoch eine positive Bilanz mit Blick auf die Umsetzung ziehen (MW = 3,2 bzw. 3,3). In Bezug auf die Elternbeteiligung zeigt sich sogar eine signifikant stärkere Umsetzung als bei den anderen Trägern. Hier zeichnet sich scheinbar das Handlungsprinzip von Jugendhilfeträgern ab, das eine mitgestaltende Beteiligung von Adressat(inn)en vorsieht.

Bei den Trägern ohne Anschluss an die Jugendhilfe fällt im Rahmen der Kooperationsvereinbarung auf, dass häufiger Regelungen zu den Lehrerstunden im offenen Ganztags formuliert wurden als bei den Jugendhilfeträgern. So wird häufiger der Umfang einer Lehrerstunde im offenen Ganztags

ABB. 3.3 | INHALTE DER KOOPERATIONSVEREINBARUNGEN ZWISCHEN TRÄGER UND OGS UND IHRE UMSETZUNG<sup>1</sup> IM ALLTAG (Trägerangaben; in %; Mittelwerte)



und der Einsatz der Lehrerstellenanteile schriftlich fixiert. Insgesamt wird dabei auch die Umsetzung dieser beiden Regelungen von den Trägern ohne Anschluss an die Jugendhilfe besser eingestuft als von den Jugendhilfeträgern. An dieser Stelle kann zumindest mit Blick auf die Förder- und Elternvereine spekuliert werden, ob die Mitwirkung von Schulleitung und Lehrkräften im Trägergeschäft eine strukturelle Verankerung der Lehrerstunden und damit eine bessere Umsetzung im offenen Ganztag begünstigt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass im Rahmen der schriftlichen Kooperationsvereinbarungen zwischen Träger und OGS häufig eine Beteiligung der Partner auf Augenhöhe sowie eine Aktualisierung gefehlt haben. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Kooperationsvereinbarung nur bei einer gemeinsamen und fortlaufenden Entwicklung eine wirkungsvolle Rahmenbedingung für die Zusammenarbeit von Schule und Trägern darstellt.

Die Ergebnisse machen außerdem deutlich, dass auch die Inhalte der schriftlichen Vereinbarungen für die Zusammenarbeit entscheidend sind. Denn: Werden Inhalte erst einmal

schriftlich fixiert, werden diese auch tendenziell stärker im offenen Ganztag umgesetzt. Dabei zeigen sich zwischen Jugendhilfeträgern und anderen Trägergruppen unterschiedliche Schwerpunkte. Während die Jugendhilfeträger besonders Regelungen für ihr Personal sowie für die Beteiligung von Schüler(inne)n und Eltern formuliert haben, sind es bei den anderen Trägern besonders Regelungen zu den Lehrerstunden im offenen Ganztag.

### 3.2 Zusammenarbeit von Jugendhilfe und OGS mit Blick auf die Lehr- und Fachkräftekooperation

Der Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften wird eine große Bedeutung für die Qualitätsentwicklung des offenen Ganztags zugesprochen (vgl. Haenisch 2010a). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur OGS im Primarbereich in NRW (2003-2009) gehörte sie zu einer der wichtigsten Einflussgrößen mit Blick auf den Zielerreichungsgrad im offenen Ganztag (vgl. ebd.). Auch in der BiGa NRW konnte im Jahr 2010/11 belegt werden, dass eine intensive und regelmäßige Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften zu vielseitigeren Lernmöglichkeiten und einer zunehmenden Förderorientierung im offenen Ganztag führt (vgl. Steinhauer 2011a; Börner u.a. 2011).

Im Rahmen der Erhebung 2011/12 der BiGa NRW soll nicht die Wirkung, sondern vielmehr die aktuelle Kooperationsituation von Lehr- und Fachkräften in den OGS untersucht werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Bedeutung bestimmten Aspekten der Lehr- und Fachkräftekooperation zugeschrieben wird und wie stark es gelingt, diese im Alltag der OGS umzusetzen. Diesbezüglich wird sowohl die Sicht der Steuerungsebene über die Leitungskräfte und Trägervertreter/-innen als auch die Sicht der Ausführungsebene über die Lehr- und Fachkräfte berücksichtigt. Anschließend wird anhand von weiterführenden Analysen geprüft, welche Merkmale und Bedingungen eine intensivere Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften begünstigen können.

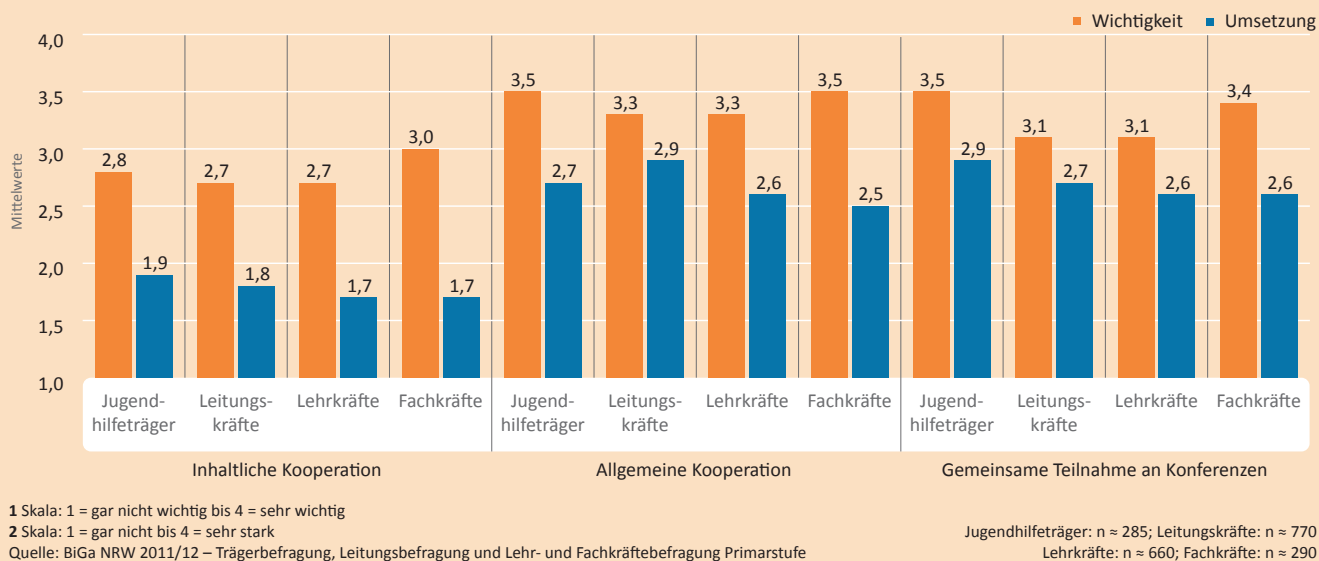
Um Aussagen über die Kooperationspraxis von Jugendhilfe und Ganztagschule auf Ebene der Lehr- und Fachkräftekooperation treffen zu können, sind für die nachfolgenden Analysen ausschließlich die Angaben der Jugendhilfeträger berücksichtigt worden.

#### 3.2.1 Situationsbeschreibung in den offenen Ganztagschulen in NRW

Die im Rahmen der BiGa NRW untersuchten Kooperationsaktivitäten zwischen Lehr- und Fachkräften können zu 3 Bereichen<sup>12</sup> zusammengefasst werden: Der erste Bereich umfasst die allgemeine Zusammenarbeit im Rahmen der OGS. Hierzu zählen ein regelmäßiger Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften, gemeinsam durchgeführte Elterngespräche,

12| Die Bereiche sind das Ergebnis von mehreren, unabhängigen Faktorenanalysen. Eine Dokumentation der Analysen befindet sich im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 ([www.bildungsbericht-ganztags.de](http://www.bildungsbericht-ganztags.de)).

ABB. 3.4 | REGELUNGEN ZUR ZUSAMMENARBEIT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH WICHTIGKEIT<sup>1</sup> UND UMSETZUNG<sup>2</sup>  
(Angaben von Trägern, Leitungskräften, Lehr- und Fachkräften; Mittelwerte)



gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen und eine gemeinsame Beteiligung an Evaluation und Weiterentwicklung der OGS.

Ein 2. Bereich beschreibt dagegen vorrangig inhaltliche Kooperationsaspekte. Hierzu zählt die Teilnahme von Lehrkräften an den Teamsitzungen der Fachkräfte, die Hospitation der Lehrkräfte in den Angeboten der Fachkräfte, die Hospitation der Fachkräfte im Unterricht, eine gemeinsame Planung von Lehr- und Fachkräften der in den Unterricht integrierten Lernsituationen sowie eine gemeinsame Planung der außerunterrichtlichen Angebote.

Der 3. Bereich bezieht sich schließlich auf die Teilnahme von Fachkräften an den Lehrer- oder Schulkonferenzen der OGS.

#### Wichtigkeit bestimmter Kooperationsaktivitäten

Von allen 3 aufgeführten Kooperationsbereichen wird aus Sicht der befragten Träger, Leitungskräfte, Lehr- und Fachkräfte einvernehmlich der Bereich „allgemeine Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachkräften“ (MW zwischen 3,3 und 3,5) am wichtigsten eingestuft (vgl. Abb. 3.4). An 2. Stelle steht für die Befragten „die gemeinsame Teilnahme von Lehr- und Fachkräften an den Schul- und Lehrerkonferenzen“ (MW zwischen 3,1 und 3,5). Mit etwas Abstand folgt schließlich die „inhaltliche Kooperation“ aus Sicht der Befragten auf dem 3. Platz der Wichtigkeitsskala. Zwar liegen die Mittelwerte hier immer noch zwischen 2,7 und 3,0, insgesamt scheint dieses Thema jedoch eher nachrangig zu sein.

Wird die Beurteilung dieser 3 Kooperationsbereiche nach einzelnen Befragtengruppen differenziert betrachtet, fällt die durchgehend höhere Bewertung vonseiten der Jugendhilfe auf. So stufen sowohl die Trägervertreter/-innen als auch die Fachkräfte<sup>13</sup> des Trägers die verschiedenen Bereiche der Zusammenarbeit als wichtiger ein als die schulische Seite (Leitungs- und Lehrkräfte). Als Begründung könnte in diesem Zusammenhang der Wunsch nach stärkeren kooperativen

Strukturen vonseiten der Jugendhilfe vermutet werden, in der sich Jugendhilfe und Schule als gleichwertige und berechnete Partner ansehen.

#### Umsetzung bestimmter Kooperationsaktivitäten

Mit Blick auf die Umsetzung der 3 geschilderten Kooperationsbereiche in der OGS geben alle Befragten etwas kritischere Bewertungen ab (vgl. Abb. 3.4). Während die Umsetzung im Rahmen der allgemeinen Kooperation und der Konferenzteilnahme mit Mittelwerten zwischen 2,5 und 2,9 noch als „eher stark“ beurteilt werden kann, wird die inhaltliche Kooperation offenbar nur „selten“ bzw. „eher schwach“ umgesetzt (MW zwischen 1,7 und 1,9).

Bemerkenswert ist, dass die Umsetzung aller 3 Kooperationsbereiche insgesamt von den ausführenden Personen (Lehr- und Fachkräfte) kritischer bewertet wird als von den steuernden Personen (Leitungen und Trägervertreter/-innen). Da die Leitungs- und Trägerebene nicht unmittelbar in die Lehr- und Fachkräftekooperation involviert sein muss, ist davon auszugehen, dass die Einschätzung der Lehr- und Fachkräfte näher an der Realität liegt.

Die Situation der Lehr- und Fachkräftekooperation in den offenen Ganztagschulen lässt sich im Schuljahr 2011/12 demnach so beschreiben, dass alle Befragten die aufgeführten Aspekte im Rahmen der allgemeinen Kooperation (regelmäßiger Austausch, gemeinsame Elterngespräche, gemeinsame Fortbildungen u.a.) sowie eine gemeinsame Teilnahme von Lehr- und Fachkräften an Schul- und Lehrerkonferenzen für wichtig befinden. Dabei wird die Umsetzung dieser Kooperationsbereiche in den Ganztagschulen auch als relativ ausgeprägt beschrieben, weist aber insgesamt noch Intensivierungspotenzial auf.

Die Notwendigkeit, dass Lehr- und Fachkräfte auch inhaltlich kooperieren (z.B. gemeinsame Planungsgespräche und Hospitationen im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen

TAB. 3.2 | EINFLÜSSE AUF EINE KOOPERATION VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN IM OFFENEN GANZTAG IM PRIMARBEREICH  
(Angaben der Lehr- und Fachkräfte, Leitungskräfte und Träger; Regressionsmodelle<sup>1</sup>)

|                                                                   | ... aus Sicht der Lehrkräfte | ... aus Sicht der Fachkräfte |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Dem Ganzttag gegenüber aufgeschlossenes Kollegium                 | ▲                            | ▲                            |
| Teilnahme der Fachkräfte an den Lehrer- und Schulkonferenzen      | ▲                            | ▲                            |
| Großer Ganzttag (> 75 Schüler/-innen im Ganzttag)                 | ▲                            | ○                            |
| Kooperationsvertrag beinhaltet Regelungen zu den Fachkräften      | ○                            | ○                            |
| Kooperationsvertrag beinhaltet Regelungen zu den Lehrkräften      | ▼                            | ○                            |
| Hoher Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte im Ganzttag (> 2 Std.)  | ○                            | n.u.                         |
| Hoher Beschäftigungsumfang der Fachkräfte im Ganzttag (> 20 Std.) | n.u.                         | ▲                            |
| Fachkraft ist unbefristet beschäftigt                             | n.u.                         | ▲                            |

n.u. = nicht untersucht  
 1 Die vollständige Dokumentation der Regressionsanalysen findet sich im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012 (www.bildungsbericht-ganzttag.de).  
 Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Trägerbefragung, Leitungsbefragung und Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe

Kein Einfluss ○  
 Stärkere Kooperation ▲  
 Geringere Kooperation ▼

Lehrkräfte n = 136  
 Fachkräfte n = 106

Bereich), wird dagegen von allen Beteiligten noch nicht so stark gesehen. Mit Blick auf die Umsetzung wird sogar deutlich, dass dies in den OGS noch eher die Seltenheit ist. Um langfristig auch eine inhaltliche Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften im Rahmen der Ganzttagsschule zu verwirklichen, wäre es daher empfehlenswert, die Vorteile und Wirksamkeit dieser Kooperation für die Beteiligten stärker herauszustellen.

### 3.2.2 Einflüsse auf die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften

Im Rahmen der BiGa NRW wurde mithilfe von weiterführenden Analysen untersucht, welche Merkmale und Bedingungen die Intensität der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften beeinflussen können. Dabei steht die Umsetzung allgemeiner Kooperationsbereiche (regelmäßiger Austausch, regelmäßige Zusammenarbeit, gemeinsame Elterngespräche, gemeinsame Fortbildung und Qualitätsentwicklung) im Mittelpunkt, weil dieser Bereich von allen Befragten am wichtigsten eingestuft wird (vgl. Kap. 3.2.1).

Da sich die Fragestellung auf die Kooperation von Lehr- und Fachkräften bezieht, ist es sinnvoll, die Bewertungen der Kooperationsumsetzung aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte als Grundlage für die Analysen heranzuziehen. Um den unterschiedlichen Sichtweisen und Anstellungsbedingungen Rechnung zu tragen, wurden die Einflüsse auf die Kooperation jeweils professionsspezifisch untersucht. Gleichzeitig wurde jedoch auch auf eine größtmögliche Schnittmenge von denkbaren Einflussfaktoren geachtet, um somit besonders solche Merkmale herauszustellen, die aus beiden Perspektiven Wirkung zeigen.

Im Ergebnis lassen sich folgende Merkmale identifizieren, die eine stärkere Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften begünstigen (vgl. Tab. 3.2):

Als wirkungsvollste Einflussgröße erweisen sich die Aufgeschlossenheit sowie eine positive Haltung des Kollegiums zur Ganzttagsschule generell. Je offener und positiver diese Einstellung ausfällt, desto stärker ist die Umsetzung der Kooperation aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte verbreitet.

Weiterhin zeigt eine Beteiligung von Fachkräften an den Konferenzen der Schule eine positive Wirkung auf die Intensität der Kooperationsaktivitäten. Die Teilnahme der Fachkräfte an den Konferenzen hat außerdem den Vorteil, dass eine regelmäßige Kommunikation zwischen den Professionen strukturell verankert und ein gleichberechtigtes Teamgefühl in der Schule gestärkt wird.

Auch die Rahmenbedingungen der OGS können die Umsetzung der Lehr- und Fachkräftekooperation begünstigen. Im Rahmen der Analysen zeigen sich hier folgende positive Zusammenhänge: Der Umsetzungsgrad der Kooperation steigt, wenn

- mehr Schüler/-innen (> 75) am offenen Ganzttag teilnehmen und
- Fachkräfte mit mehr als 20 Wochenstunden im offenen Ganzttag beschäftigt sind.

Beide Zusammenhänge können damit erklärt werden, dass sich durch diese Voraussetzung grundsätzlich größere Zeitfenster für Kooperationsmöglichkeiten ergeben. Denn: Ein größerer Ganzttag mit mehreren Gruppen bzw. Schüler(inne)n bedingt automatisch mehr Lehrerstundenanteile im offenen Ganzttag. Gleichzeitig führt eine Wochenarbeitszeit der Fachkräfte von mehr als 20 Stunden ebenfalls zu einer längeren Präsenz im offenen Ganztagsbetrieb.

Darüber hinaus bewerten auch Fachkräfte, die unbefristet beschäftigt sind, die Umsetzung der Kooperation besser als solche, die über einen zeitlich befristeten Arbeitsvertrag verfügen. Hier ist anzunehmen, dass sich Fachkräfte stärker auf

13| In die Berechnung sind die Angaben von allen Fachkräften eingeflossen, da die Datengrundlage der BiGa NRW keine verlässlichen Rückschlüsse darauf zulässt, ob der Anstellungsträger der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen ist. Auf Grundlage der hohen Verteilung der Jugendhilfeträger in den OGS (vgl. Kap. 3.1.1) ist jedoch davon auszugehen, dass der Großteil der Fachkräfte bei einem anerkannten Träger der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt ist.

eine Zusammenarbeit einlassen und eine stärkere Kooperationsbeziehung aufbauen, wenn sie wissen, dass ihre Beschäftigung langfristig ausgerichtet ist.

Etwas schwieriger zu interpretieren ist dagegen der negative Einfluss von Kooperationsvereinbarungen, in denen der Einsatz und der Umfang von Lehrerstunden im offenen Ganzttag vermerkt ist. Dass eine schriftliche Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Träger eine gute und strukturelle Grundlage für die Zusammenarbeit bilden kann, wurde bereits im Kap. 3.1.5 diskutiert. Wurden jedoch Regelungen zu den Lehrerstunden in den Kooperationsvereinbarungen aufgenommen, wird aus Sicht der Lehrkräfte der Umsetzungsgrad der Kooperation signifikant schwächer bewertet als wenn eine solche Regelung nicht existiert. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob dieses Ergebnis ausschließlich auf das Vorhandensein einer lehrerstundenbezogenen Regelung zurückzuführen ist oder ob nicht weiterführend untersucht werden müsste, in welchem Umfang die Lehrerstunden in der Vereinbarung beschrieben wurden. Sieht die Regelung nur einen geringen Einsatz und Umfang der Lehrerstunden vor, ist verständlich, dass der Umsetzungsgrad der Kooperation aufgrund des kleineren Zeitfensters auch schwächer bewertet wird.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass sich durch die Untersuchungen der BiGa NRW Merkmale und Bedingungen finden lassen, die den Umfang der Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften im offenen Ganzttag beeinflussen. Dabei sind neben einer grundsätzlich aufgeschlossenen Haltung der Lehrer/-innen und Fachkräfte zum offenen Ganzttag auch größere und langfristig angelegte Zeitspannen wichtig, in denen Kooperation stattfinden kann. Nicht zuletzt kann auch die Schulleitung den Kooperationsgrad verstärken, indem sie eine gemeinsame Teilnahme von Lehr- und Fachkräften an den Konferenzen der Schule zulässt.

### 3.3 Fazit

In NRW kann für das Schuljahr 2011/12 festgehalten werden, dass allein aus quantitativer Sicht eine umfassende Kooperation von Jugendhilfe und Ganzttagsschule im Primarbereich stattfindet. In der Trägerlandschaft der OGS sind inzwischen 7 von 10 Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zuzurechnen.

Doch auch qualitativ macht sich die Jugendhilfe im offenen Ganzttag bemerkbar: So können Jugendhilfeträger eher die Selbst- und Sozialkompetenzen sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Rahmen des offenen Ganztags stärken und legen mehr Wert auf eine sprachliche Förderung der Kinder als andere OGS-Träger.

Unterschiede lassen sich auch in Bezug auf die Professionalität und Qualitätsentwicklung der Träger festhalten: So setzen Jugendhilfeträger höhere Mindestqualifikationen bei den Ganztagskoordinator(inn)en voraus und bieten mehr Unterstützungsstrukturen für ihr Personal an. Ebenfalls können Jugendhilfeträger mehr Leistungen im Kontext

der Qualitätsentwicklung im offenen Ganzttag vorweisen als andere OGS-Träger. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass die offenen Ganzttagsschulen im Primarbereich von einer Zusammenarbeit mit Jugendhilfeträgern durch die höheren Standards und eine höhere Professionalität profitieren.

Wird dagegen die Kooperationspraxis von Jugendhilfe und OGS innerhalb des Ganztagsbetriebs auf der Ebene der Lehr- und Fachkräfte betrachtet, kann die eingangs erwähnte „mehr oder weniger kooperative Zusammenarbeit“ im Rahmen von Ganzttagsschulen bestätigt werden.

So kann einerseits nicht von einem völligen Nebeneinander der Professionen ohne organisatorische und inhaltliche Berührungen gesprochen werden. Denn: Lehr- und Fachkräfte finden es wichtig, innerhalb eines allgemeinen Rahmens (informeller Austausch, Elterngespräche, Fortbildungen etc.) regelmäßig zu kooperieren und setzen diese Kooperationsbereiche auch relativ stark um. Andererseits wird jedoch eine inhaltliche Kooperation im Rahmen von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten noch als weniger wichtig und noch seltener vorhanden beschrieben, sodass hier noch deutliches Entwicklungspotenzial besteht.

Die allgemeine Kooperation von Lehr- und Fachkräften lässt sich aber durch bestimmte Merkmale und strukturelle Voraussetzungen intensivieren. Die BiGa NRW konnte in diesem Kontext Faktoren identifizieren, die sich positiv auf die Intensität der Zusammenarbeit auswirken.



## 4. Arbeitsplatz Ganztagschule

Ganztagschulen sind nicht nur der vielzitierte Lern- und Lebensraum für Schüler/-innen, sondern auch ein Arbeitsplatz für Lehrkräfte und Fachkräfte. Dabei unterscheiden sich die Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes nicht nur je nach Berufsgruppe, sondern auch zwischen Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I. Ganztagschulen im Primarbereich sind geprägt durch das sogenannte „Trägermodell“ (vgl. Reichel 2011). Der Ganztag wird in enger Kooperation mit außerschulischen Partnern, häufig der Kinder- und Jugendhilfe, getragen, an der konkreten pädagogischen Arbeit im außerunterrichtlichen Bereich sind in großem Umfang Fachkräfte beteiligt (vgl. Kap. 2). In der Sekundarstufe I zeichnet sich bislang ein anderes Modell ab: Obgleich der Erlass „Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“ (vgl. MSW NRW 2010a) auch für die Sekundarstufe I die Kooperation mit außerschulischen Partnern und den Einsatz von Fachkräften vorsieht, wird der Ganztag im Schwerpunkt von Lehrkräften durchgeführt (vgl. Kap. 2).

Vor dem Hintergrund dieser ungleichen Ausgangslagen betrachtet dieses Kapitel unterschiedliche Perspektiven der Ganztagschule als Arbeitsplatz. In einem ersten Schritt werden 2 ausgewählte Merkmale von Arbeitsplatzqualität beleuchtet: 1) die Beschäftigungsbedingungen der Fachkräfte im Primarbereich und 2) die Ausstattung der Ganztagschulen mit persönlichen Arbeitsplätzen für Lehr- und Fachkräfte. Im 2. Schritt wird die subjektive Sicht der Lehr- und Fachkräfte auf Ganztagschulen als Arbeitsplatz unter der Perspektive des subjektiven Belastungsempfindens und der allgemeinen Berufszufriedenheit untersucht.

### 4.1 Ausgewählte Merkmale der Arbeitsplatzqualität

#### 4.1.1 Beschäftigungsverhältnisse der Fachkräfte im Primarbereich

Die Ganztagschule ist ein vergleichsweise junges Arbeitsfeld für Fachkräfte wie Erzieher/-innen oder Sozialpädagog(inn)en, das an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu verorten ist. Vor allem der offene Ganztag im Primarbereich ist als Arbeitsfeld in den vergangenen 9 Jahren enorm expandiert. Es ist davon

auszugehen, dass in jeder der inzwischen rund 3.000 Ganztagschulen im Primarbereich eine oder mehrere Fachkräfte beschäftigt sind. In der Sekundarstufe I konnte sich ein ähnliches Modell bislang nicht etablieren, im außerunterrichtlichen Bereich werden vorwiegend Lehrkräfte und weniger Fachkräfte eingesetzt (vgl. Kap. 2). Amtliche Daten zum Umfang der Beschäftigten in diesem Arbeitsfeld sowie zu den Beschäftigungsverhältnissen der Fachkräfte liegen indes nicht vor, da eine Erfassung bislang weder Bestandteil der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik noch der Schulstatistiken der Bundesländer oder Kultusministerkonferenz ist. Hinweise zur Zusammensetzung des Personals finden sich allerdings neben dem 1. Bildungsbericht Ganztagschule NRW auch in einigen empirischen Studien, z.B. in der Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW oder in der StEG-Studie (vgl. Behr u.a. 2007; Schröer 2010; Holtappels u.a. 2007). Diese Daten können nun anhand der vorliegenden Fachkräftebefragung konkretisiert werden. Aufgrund der geringen Anzahl an Fachkräften in Ganztagschulen der Sekundarstufe I und damit korrespondierend auch der Datenlage der BiGa NRW sind entsprechende Analysen zu den Beschäftigungsverhältnissen nur für die Primarstufe, nicht jedoch für die Sekundarstufe I möglich.

Wie bereits die Daten zur Personalausstattung der offenen Ganztagschulen im Primarbereich verdeutlichen, handelt es sich um ein Arbeitsfeld, in dem mehrheitlich Erzieher/-innen und Sozialpädagog(inn)en tätig sind (vgl. Kap. 2). Zusammengefasst stellen diese beiden Gruppen über 60% der Befragten.

Die Beschäftigungsbedingungen wurden hinsichtlich Sozialversicherungspflicht, Befristung und Beschäftigungsumfang erfasst. Dies sind zentrale Merkmale zur Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen, wie sie u.a. vom Statistischen Bundesamt verwendet werden (vgl. Bröring/Buschmann 2012; Statistisches Bundesamt 2008).

Die Integration der Fachkräfte in soziale Sicherungssysteme ist mehrheitlich gegeben: Der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten liegt bei 83%. Darüber hinaus stehen 13% der Fachkräfte in einem geringfügigen Beschäftigungsverhältnis (400-Euro-Job) und 4% gehen einer Honorartätigkeit nach (vgl. Tab. 4.1, S. 28). Differenziert nach Qualifikation

der Befragten zeigt sich, dass eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung für die einschlägig qualifizierten Berufsgruppen der (Sozial-)Pädagog(inn)en und Erzieher/-innen sogar fast flächendeckend gegeben ist. Geringfügig oder auf Honorarbasis sind dagegen eher Personen beschäftigt, die keine bzw. keine einschlägige Ausbildung abgeschlossen haben.

Rund zwei Drittel der Fachkräfte sind unbefristet beschäftigt. Wenn das Beschäftigungsverhältnis befristet ist, dann auf ein Jahr (29%), längere (5%) oder kürzere (2%) Befristungszeiträume sind dagegen Randerscheinungen. Weder im Hinblick auf den Anstellungsträger noch bei der Qualifikation der Beschäftigten sind signifikante Zusammenhänge zu identifizieren.

Zur Abbildung des Beschäftigungsumfangs werden die Angaben der Fachkräfte zu ihrer vertraglich vereinbarten wöchentlichen Arbeitszeit bei ihrem Arbeitgeber herangezogen. Das Ergebnis ist eindeutig: Vollzeitbeschäftigung von Fachkräften ist im offenen Ganztage im Primarbereich eine Ausnahme. Lediglich 9% der Befragten geben an, dass sie bei ihrem Anstellungsträger mit einem Umfang von 38,5 und mehr Stunden pro Woche beschäftigt sind, 6% berichten darüber hinaus von einer vollzeithen Beschäftigung mit 35 bis unter 38,5 Stunden in der Woche. Stattdessen dominiert Teilzeitarbeit – 61% der Fachkräfte nennen einen Stellenumfang von 20 bis 34 Stunden in der Woche, gut jede/-r Vierte ist mit weniger als 20 Stunden pro Woche im Ganztage tätig.<sup>14</sup>

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen die Angaben der Träger in der ersten Erhebungswelle der BiGa NRW 2010/11 (vgl. Börner u.a. 2011).

Im Spiegel der Beschäftigungsverhältnisse in der Kinder- und Jugendhilfe ergibt sich – insgesamt betrachtet – ein stimmiges Bild. Wie Fuchs-Rechlin/Rauschenbach (2012) und auch Bröring/Buschmann (2012) auf der Basis der neuesten Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigen, ist insbesondere Teilzeitarbeit längst nicht mehr „atypisch“, sondern Normalität. Von der „Erosion der Normalarbeit“ (Fuchs-Rechlin 2012: 33) ist die Rede. Hier unterscheidet sich die Kinder- und Jugendhilfe prinzipiell auch nicht von der Arbeitsmarktentwicklung insgesamt, wenngleich die sozialen Berufe durchaus als „Vorreiter“ dieser Entwicklung diskutiert werden (vgl. ebd.). Der Blick ins Detail jedoch verschärft die Situation: Sowohl im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt als auch im Vergleich mit ausgewählten Arbeitsfeldern eröffnet sich eine dramatisch geringe Vollzeitquote unter den Beschäftigten im offenen Ganztage. Im Detail: Bundesweit sind im Jahr 2010/11 43% der in der Kinder- und Jugendhilfe Tätigen vollzeitbeschäftigt (vgl. Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2012), in NRW liegt dieser Anteil sogar bei 54%<sup>15</sup>. Die genauen Zahlen variieren dabei je nach Arbeitsfeld. In der Kindertagesbetreuung und im Hort, wo ebenso wie im Ganztage Erzieher/-innen die größte Beschäftigtengruppe bilden, liegt dieser Anteil für NRW bei 57% bzw. 30%<sup>16</sup> (zur Kindertagesbetreuung vgl. Bock-Famulla/Lange 2011). Bilanzierend kann also festgehalten werden, dass die Fachkräfte in

TAB. 4.1 | BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSE DER FACHKRÄFTE IN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH NACH SOZIALVERSICHERUNGSPFLICHT, BEFRISTUNG UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG (Fachkräfteangaben; in %)

|                                                 | %    |
|-------------------------------------------------|------|
| <b>Sozialversicherungspflicht</b> (n = 304)     |      |
| Sozialversicherungspflichtig beschäftigt        | 82,6 |
| Geringfügig beschäftigt (400-Euro-Job)          | 13,2 |
| Auf Honorarbasis beschäftigt                    | 4,3  |
| <b>Befristung</b> (n = 311)                     |      |
| Unbefristet beschäftigt                         | 64,3 |
| Auf mehr als ein Jahr befristet beschäftigt     | 4,8  |
| Auf ein Jahr befristet beschäftigt              | 28,6 |
| Unter einem Jahr befristet beschäftigt          | 2,3  |
| <b>Beschäftigungsumfang</b> (n = 299)           |      |
| Teilzeit mit weniger als 20 Stunden/Woche       | 24,4 |
| Teilzeit mit 20 bis 34 Stunden/Woche            | 61,2 |
| Vollzeithen mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche | 5,7  |
| Vollzeit mit 38,5 und mehr Stunden/Woche        | 8,7  |

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Fachkräftebefragung Primarstufe

Ganztage Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen wesentlich seltener einer Vollzeittätigkeit nachgehen als die Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Gesamtheit und in einzelnen Arbeitsfeldern.

Die Bewertung dieser Situation ist allerdings nicht ohne den Bezug zu den strukturellen Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes OGS im Primarbereich möglich. Durch die weithin additive Organisation des Ganztages, in dem außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag die klassische Halbtage Schule am Vormittag ergänzen, ist die hohe Teilzeitquote derzeit quasi als systemimmanent anzusehen. Eine Folge daraus ist, dass Ganztage Schulen im Primarbereich einem großen Teil der Beschäftigten gegenwärtig nur einen Beschäftigungsumfang anbieten können, der nicht zwingend zur Deckung des eigenen Lebensunterhalts ausreicht (vgl. auch Bröring/Buschmann 2012). Prekär wird Teilzeitbeschäftigung allerdings erst dann, wenn sie ungewollt ist, also nicht dem Wunsch der Fachkräfte nach einer Reduzierung ihrer Arbeitszeit entspricht. Dass dies zumindest teilweise zutrifft, wird daran deutlich, dass teilzeitbeschäftigte Fachkräfte mit ihrem Beschäftigungsumfang weniger zufrieden sind als Vollzeitbeschäftigte (vgl. ausführlich Kap. 4.2.2). Ergänzend erklären auch 57% derjenigen Träger im offenen Ganztage, die im Schuljahr 2010/11 von einer Personalfuktuation betroffen waren, dass fehlende Vollzeitstellen die Ursache hierfür seien.<sup>17</sup>

Bilanzierend ist also festzuhalten, dass die Attraktivität des Arbeitsplatzes in dieser Hinsicht gerade auch im Spiegel des drohenden Fachkräftemangels in der Kinder- und Jugendhilfe und hier bedingt durch den Ausbau von U3-Betreuungsplätzen insbesondere in der Kindertagesbetreuung (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010; Schilling 2011) – die mit Blick auf die Erzieher/-innen die „größte Konkurrenz“ darstellt – kritisch hinterfragt werden muss.

TAB. 4.2 | AUSSTATTUNG DER ARBEITSPLÄTZE VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN IN GANZTAGSSCHULEN NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)

|                                                                                         | PS   |     | Sek. I |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|--------|-----|
|                                                                                         | Ja   | n   | Ja     | n   |
| Mein Arbeitsplatz befindet sich in einem separaten Raum außerhalb des Lehrerzimmers.    | 87,3 | 236 | 89,1   | 229 |
| In dem Raum herrscht eine angenehme Arbeitsatmosphäre.                                  | 78,1 | 233 | 81,7   | 229 |
| Es gibt ausreichende Ablage- und Verschlussmöglichkeiten für Arbeitsmaterialien.        | 71,4 | 234 | 67,4   | 227 |
| Es gibt ein Telefon im Raum bzw. ich kann ein Diensthandy nutzen.                       | 70,6 | 235 | 66,5   | 227 |
| Mein Arbeitsplatz ist mit einem Computer mit Internetzugang und Drucker ausgestattet.** | 60,2 | 236 | 71,6   | 229 |
| Ich nutze einen mir fest zugeordneten Schreibtisch.                                     | 54,9 | 235 | 62,0   | 229 |
| Der Arbeitsplatz ist gesundheitsförderlich und ergonomisch gestaltet.                   | 44,8 | 232 | 48,0   | 221 |

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

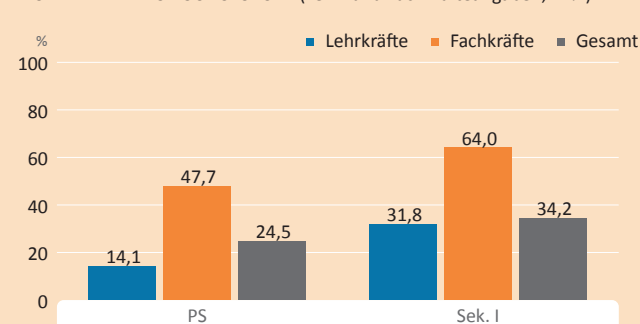
\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

#### 4.1.2 Ausstattung mit persönlichen Arbeitsplätzen für Lehr- und Fachkräfte

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen ist die Ausdehnung der Anwesenheitszeit von Lehrkräften in der Schule untrennbar verbunden bzw. wird auf lange Sicht angestrebt. Eine zentrale Voraussetzung für diese Änderung ist die Ausstattung von Schulen mit persönlichen Arbeitsplätzen für Lehrkräfte (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2011). Die Möglichkeit, einen entsprechend ausgestatteten Arbeitsplatz zu nutzen, ist dabei für Fachkräfte ebenso von Bedeutung. Die Vor- und Nachbereitung von Angeboten oder die Erledigung organisatorischer Aufgaben können so deutlich erleichtert werden.

Als erste Annäherung an diese Thematik wurden die Lehrkräfte der Sekundarstufe I innerhalb der ersten Erhebungswelle dazu befragt, wie sie die Ausstattung ihrer Schule mit Lehrerarbeitsplätzen beurteilen. Es hat sich gezeigt, dass lediglich ein Drittel der befragten Lehrkräfte die eigene Schule in diesem Punkt für gut aufgestellt hält (vgl. Börner 2011). In der Erhebungswelle 2011/12 wurde diese Frage weiter differenziert und gleichzeitig auf die Fachkräfte und die Primarstufe erweitert.<sup>18</sup> Als Hauptergebnis ist hier zunächst festzuhalten, dass sich der Befund bestätigt, dass die Mehrzahl der befragten Lehr- und Fachkräfte nicht über einen persönlichen Arbeitsplatz (im Falle von Lehrkräften jenseits des Platzes im Lehrerzimmer) verfügt, den sie jederzeit nutzen können und der ihnen die Möglichkeit bietet, Vorbereitungen, Korrekturen und andere Arbeiten in Ruhe zu erledigen (vgl. Abb. 4.1). Mit einem Anteil von 34% können Lehr- und Fachkräfte in der Sekundarstufe I häufiger einen eigenen Arbeitsplatz nutzen als im Primarbereich. Hier liegt der entsprechende Anteil lediglich bei 25% und fällt somit signifikant geringer aus.<sup>19</sup> Bei separater Betrachtung der Lehrkräfte wird der Unterschied zwischen den Schulstufen noch verschärft. Der Anteil der Lehrkräfte, die einen Arbeitsplatz zur Verfügung haben, ist in

ABB. 4.1 | VERFÜGBARKEIT VON ARBEITSPLÄTZEN FÜR LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)



Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 984  
Sek. I: n = 666

der Sekundarstufe I (32%) mehr als doppelt so hoch wie im Primarbereich (14%). In beiden Schulstufen steht schließlich Fachkräften häufiger ein eigener Arbeitsplatz zur Verfügung als Lehrkräften.<sup>20</sup>

In der Regel steht ein Arbeitsplatz einer Person nicht allein zur Verfügung, sondern wird mit einem oder mehreren anderen Kolleg(inn)en geteilt. Auch hier ist die Situation in der Sekundarstufe I im Vergleich zur Primarstufe als komfortabler einzuschätzen: Während in der Sekundarstufe I 40% der Befragten den Arbeitsplatz alleine nutzen können, liegt der entsprechende Anteil im Primarbereich bei 30%. Die Arbeitsplätze befinden sich meistens außerhalb des Lehrerzimmers<sup>21</sup> und die Atmosphäre des Raumes wird als angenehm empfunden (zur Ausstattung der Arbeitsplätze von Lehr- und Fachkräften vgl. Tab. 4.2). Gut die Hälfte derjenigen Befragten, die im Primarbereich einen Arbeitsplatz in der Schule zur Verfügung hat, bzw. fast zwei Drittel in der Sekundarstufe I nutzen einen fest zugeordneten Schreibtisch. Etwas weniger

14| Zur Personalausstattung der Ganztagschulen vgl. Kap. 2.

15| Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, 2011, Berechnungen der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik

16| Quelle: ebd.

17| Der Anteil der Träger, die von Personalwechseln im Schuljahr 2010/11 berichten, liegt bei rund 70%.

18| Die Fragen orientieren sich in weiten Teilen an der von Schaarschmidt und Fischer durchgeführten Befragung zu Lehrerarbeitsplätzen (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2011).

19| p<.001

20| Jeweils p<.001

21| In einigen Schulen befinden sich diese Arbeitsplätze zusätzlich zu den Gruppentischen im Lehrerzimmer und sind dann entsprechend ausgestattet.

als die Hälfte der Befragten gibt an, dass ihr Arbeitsplatz gesundheitsförderlich und ergonomisch gestaltet ist. Und 60% der Befragten im Primarbereich sowie 72% in der Sekundarstufe I geben an, dass ihr Arbeitsplatz mit einem Computer mit Internetzugang und Drucker ausgestattet ist. Speziell der letztgenannte Punkt ist von hoher Bedeutung, wenn man dem Personal einen voll ausgestatteten Arbeitsplatz zur Verfügung stellen möchte, der die gleichen Arbeitsmöglichkeiten bietet wie – im Falle der Lehrkräfte – der Heimarbeitsplatz. Sowohl für Lehrkräfte als auch für Fachkräfte wird in beiden Schulstufen konstatiert, dass die vorhandenen Arbeitsplätze nicht ausreichend sind. Eine Ausnahme bilden Schulsozialarbeiter/-innen in der Sekundarstufe I. Für diese Berufsgruppe werden die Arbeitsplatzkapazitäten von 70% der Befragten als ausreichend betrachtet. Trotz insgesamt besserer Nutzungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe I sind auch die kritischen Stimmen hier häufiger: Der Anteil derer, die die Ausstattung ihrer Schule mit Arbeitsplätzen als ausreichend erachten, fällt sowohl für Lehrkräfte- als auch für Fachkräftearbeitsplätze geringer aus und liegt bei gerade gut einem Fünftel gegenüber etwa einem Drittel im Primarbereich. In der Sekundarstufe I fällt die Bewertung der schulischen Ausstattung mit Lehrerarbeitsplätzen somit noch einmal kritischer aus als noch vor einem Jahr (vgl. Börner 2011).

Schließlich wurden die Lehr- und Fachkräfte beider Schulstufen dazu befragt, wie wichtig es ihnen ist bzw. wäre, in der Ganztagschule über einen eigenen Arbeitsplatz zu verfügen. Als Ergebnis ist festzuhalten, dass für 68% der Beschäftigten im Primarbereich und sogar 83% der Beschäftigten in der Sekundarstufe I die Verfügbarkeit eines eigenen Arbeitsplatzes „eher“ oder „sehr wichtig“ ist (vgl. Abb. 4.2). Lehrkräfte formulieren hierbei einen insgesamt höheren Bedarf als Fachkräfte.

Ganztagschulen sind im Hinblick auf die Arbeitsplatzausstattung bei sozialpädagogisch tätigem Personal besser ausgestattet als bezüglich des lehrenden Personals. Allerdings ist bei dieser Interpretation auch zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Lehrkräfte in Ganztagschulen die der Fachkräfte deutlich übersteigt, sodass eine höhere Arbeitsplatzquote hier schwieriger zu realisieren ist. Insgesamt spiegelt sich in den Ergebnissen in der Sekundarstufe I die stärkere Beteiligung der Lehrkräfte am Ganztag im Vergleich zum Primarbereich wider. Sie sind stärker in den Ganztag involviert und

verbringen schon allein wegen der Ausweitung der Unterrichtszeit in den Nachmittag hinein mehr Zeit in der Schule. Für den Primarbereich zeichnet sich dagegen auch im Spiegel dieser Ergebnisse das additive Ganztagsmodell ab: Die geringere Notwendigkeit, sich am Nachmittag in der Schule aufzuhalten, führt auch dazu, dass die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen als weniger wichtig erachtet wird.

Resümierend ist festzuhalten, dass in den Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen ein großer Bedarf besteht, insbesondere für Lehrkräfte mehr Arbeitsplätze zu schaffen. Dies kann dazu beitragen, die Anwesenheit von Lehrkräften dauerhaft auch am Nachmittag in die Schule zu verlegen.

## 4.2 Subjektive Wahrnehmung des Arbeitsplatzes Ganztagschule

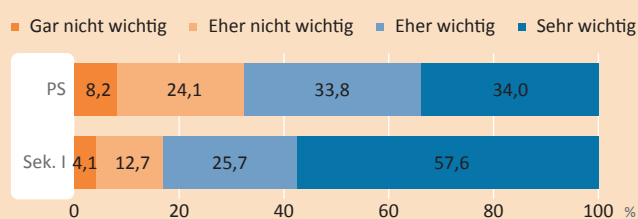
Verfolgt man den Diskurs um die Arbeitssituation von Lehrkräften, dann werden dieser Berufsgruppe zunehmende Belastungen zugeschrieben. Als Gründe werden u.a. medial erzeugte Stigmatisierungen und Erwartungshorizonte in Bezug auf das Bildungssystem allgemein, Verantwortungsverlagerungen vom Elternhaus in die Schule oder stetig neue Reformen des Bildungssystems diskutiert (vgl. Rabenstein/Rahm 2009; Meier 2007). Neben diesen äußeren Faktoren werden zunehmende Belastungen im Umgang mit Schüler(inne)n und Eltern beschrieben (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2012). Auch für die Fachkräfte in Ganztagschulen weiß Fuchs-Rechlin (2008) über vielfältige Belastungen zu berichten. Ihre Befragung von rund 500 Lehr- und Fachkräften in Ganztagschulen im Jahr 2007 weist u.a. auf starke Belastungen durch einen hohen Geräuschpegel, Personalknappheit oder Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler(inne)n hin. Auch die – möglicherweise – prekären Beschäftigungsbedingungen sind hier ein bedenkenswerter Faktor (siehe oben).

Gleichzeitig ist belegt, dass Motivation und Akzeptanz – die gerade durch übermäßige Belastungen eingeschränkt werden können – wesentliche Stellschrauben sind, wenn es um den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen geht (vgl. Kleidat 2011; Oelkers 2007). Unter dieser Prämisse werden im Folgenden zunächst das Belastungserleben durch die Arbeit in einer Ganztagschule und anschließend die Berufszufriedenheit der Lehr- und Fachkräfte untersucht.

### 4.2.1 Belastungen durch die Arbeit im Ganztag

Die Lehr- und Fachkräfte beider Schulstufen wurden gebeten, verschiedene Aspekte innerhalb ihrer Tätigkeit in einer Ganztagschule im Hinblick auf die damit verbundene Belastung einzuschätzen.<sup>22</sup> Die Einordnung erfolgte auf einer Skala von 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark. Zusätzlich hatten die Befragten die Möglichkeit anzugeben, dass sie von diesem Aspekt nicht betroffen sind. Wie in Abb. 4.3 zu sehen ist, unterscheiden sich die subjektiven Wahrnehmungen von Lehr- und Fachkräften im Primarbereich und in der Sekundarstufe I: Im Primarbereich werden die im Vergleich höchsten Belastungen aus Sicht der Beschäftigten durch Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/-innen und einen hohen

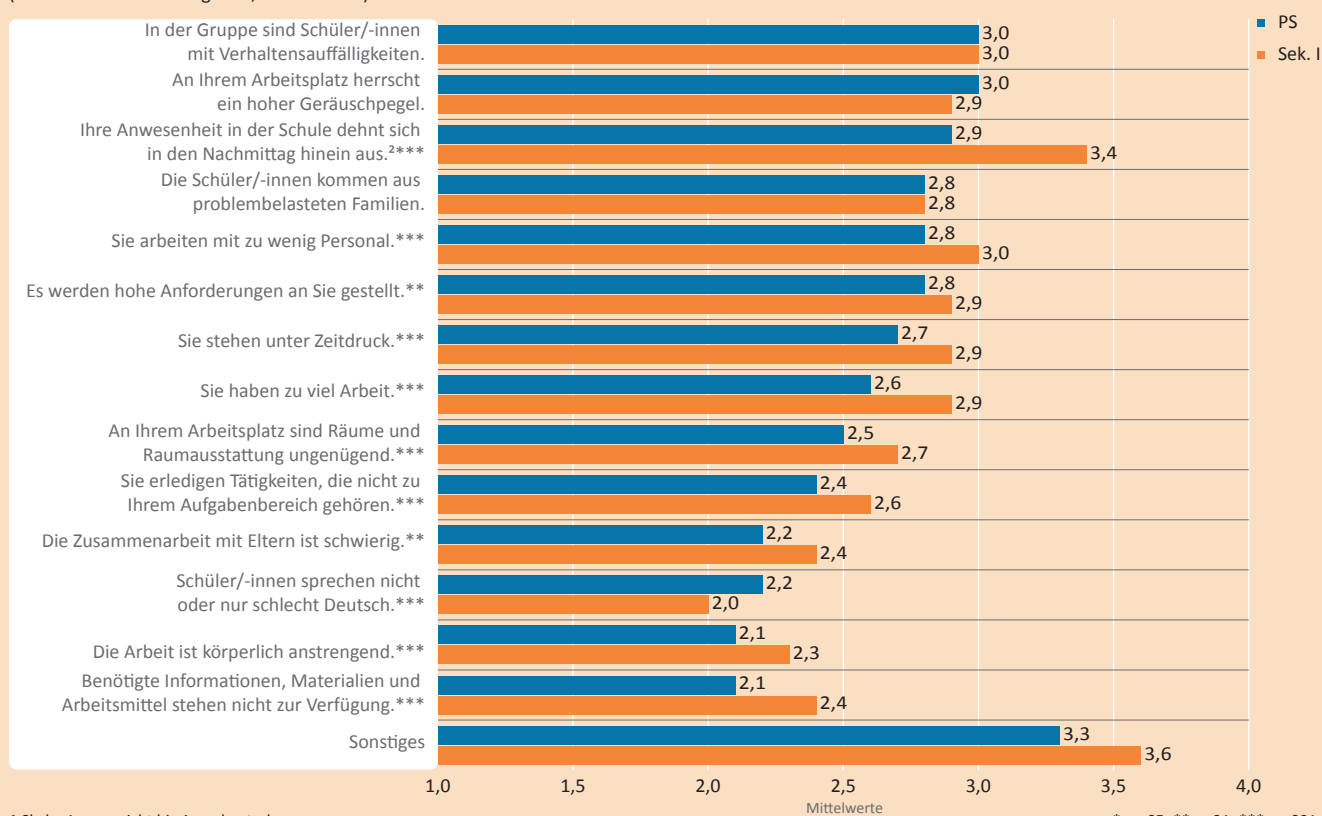
ABB. 4.2 | WICHTIGKEIT EINES EIGENEN ARBEITSPLATZES INNERHALB DER SCHULE AUS DER SICHT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; in %)



Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 977  
Sek. I: n = 662

ABB. 4.3 | BELASTUNGEN VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN IM KONTEXT DER TÄTIGKEIT IN EINER GANZTAGSSCHULE NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)



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

2 Das Item „Ihre Anwesenheit in der Schule dehnt sich in den Nachmittag hinein aus.“ wurde nur von Lehrkräften beantwortet.

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Lehr- und Fachkräftebefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

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

PS: n = 650-940

Sek. I: n = 586-640

Geräuschpegel verursacht. Mit Mittelwerten von jeweils 3,0 fühlen sich die Befragten durch diese Aspekte eher stark belastet. In der Sekundarstufe I wird vor allem die Ausdehnung der Anwesenheitszeit in den Nachmittag hinein als Belastung empfunden. Ein Mittelwert von 3,4 stellt den insgesamt höchsten angegebenen Belastungswert dar und ist als eher bis sehr starke Belastung zu übersetzen. Es folgt eine als unzureichend wahrgenommene Personalausstattung, die sich als eher starke Belastung darstellt. Als vergleichsweise geringe Belastung nehmen Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich wahr, wenn Schüler/-innen nicht oder nur schlecht Deutsch sprechen, wenn die Arbeit körperlich belastend ist oder Materialien nicht verfügbar sind. In der Sekundarstufe I wird neben diesen Aspekten auch eine schwierige Zusammenarbeit mit Eltern nicht als sehr belastend empfunden.

Für vertiefende Analysen wurden die einzelnen Aspekte zu 3 Kategorien zusammengefasst:

1. **Physische und psychische Faktoren:** zu viel Arbeit; Zeitdruck; zu hohe Anforderungen; körperliche Anstrengung; Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in den Nachmittag.<sup>23</sup>

2. **Äußere Rahmenbedingungen:** zu wenig Personal; Informationen, Materialien, Arbeitsmittel stehen nicht zur Verfügung; Räume und Raumausstattung ungenügend; hoher Geräuschpegel; Tätigkeiten außerhalb des eigenen Aufgabenbereichs.<sup>24</sup>
3. **Schüler/-innen und Eltern:** Zusammenarbeit mit Eltern ist schwierig; Schüler/-innen aus problembelasteten Familien; Schüler/-innen sprechen nicht oder nur schlecht Deutsch; Schüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten.<sup>25</sup>

Zusammengenommen werden vor allem Belastungen durch physische und psychische Faktoren beschrieben. Diese werden in der Sekundarstufe I (MW = 2,9) signifikant stärker empfunden als im Primarbereich (MW = 2,6). Auch die Belastung durch äußere Rahmenbedingungen empfindet das Personal in der Sekundarstufe I als höher (MW = 2,7 gegenüber MW = 2,5). Es zeigt sich jedoch, dass das Belastungsempfinden der Lehr- und Fachkräfte heterogen ist.

#### *Einflüsse auf physische und psychische Belastungen*

Vertiefende Analysen wurden für die Kategorie „physische und psychische Faktoren“ durchgeführt. Hier wurde untersucht, welche Faktoren das Belastungsempfinden erhöhen

22| Die Items sind zu weiten Teilen der von Fuchs-Rechlin durchgeführten Studie zu den Arbeitsbedingungen sozialpädagogischer Arbeit an Ganztagschulen (vgl. Fuchs-Rechlin 2008) entnommen

23| Cronbach's Alpha = .76

24| Cronbach's Alpha = .73

25| Cronbach's Alpha = .82



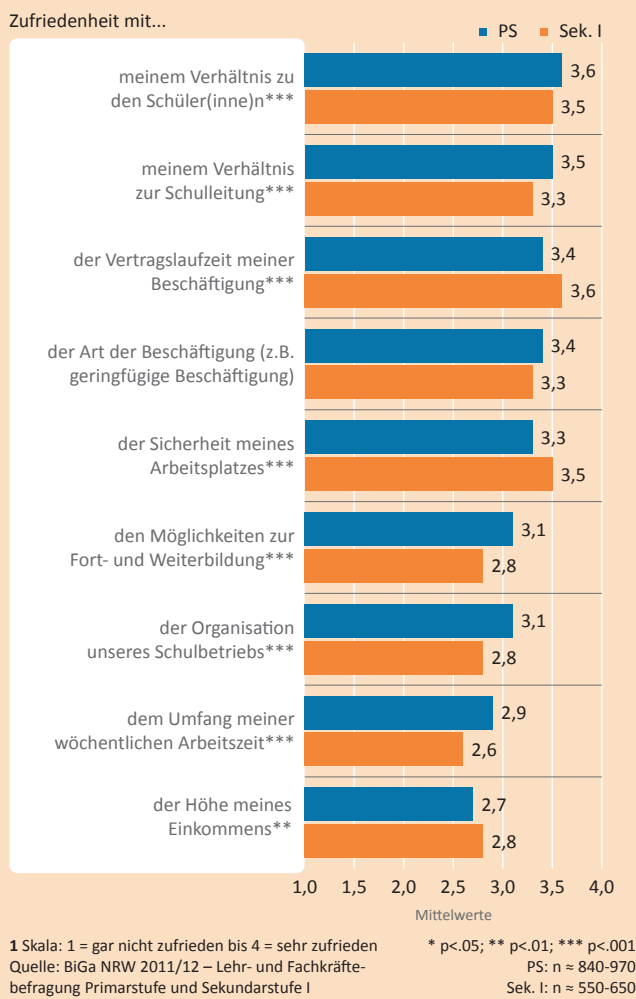
oder auch verringern können. Es erfährt zunächst der Befund Bestätigung, dass Lehr- und Fachkräfte in Ganztagschulen der Sekundarstufe I eine stärkere Belastung beschreiben als jene im Primarbereich. Das Ergebnis wird insoweit noch weiter differenziert, als dass sich dieser Effekt besonders für die Beschäftigten aus Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien herauskristallisiert. Ihr Belastungswert liegt signifikant über dem der Beschäftigten aus anderen Schulformen, inklusive der Grundschulen. Des Weiteren fühlen sich Lehrkräfte stärker belastet als Fachkräfte und Ältere mehr als Jüngere.

Neben diesen eher formalen Merkmalen wurde auch der Einfluss einiger stärker inhaltlich ausgerichteter Aspekte untersucht. Hierbei erweisen sich die Häufigkeit von Elterngesprächen, die Kooperation von Lehr- und Fachkräften sowie die Arbeitsatmosphäre als einflussreich. Je häufiger Lehr- und Fachkräfte Elterngespräche führen, z.B. in Form von Tür- und Angel-Gesprächen oder fest vereinbarten persönlichen oder telefonischen Kontakten, desto größer empfinden sie die Belastung.<sup>26</sup> Um es deutlich zu machen: Nicht der Nutzen von Elterngesprächen wird bewertet. Die hohe Bedeutung einer guten Zusammenarbeit von Eltern und Lehr- und Fachkräften haben u.a. Haenisch (2010b) sowie Börner u.a. (2010) bereits herausgestellt. Aber Lehr- und Fachkräfte benötigen hierfür auch die entsprechenden zeitlichen Ressourcen. Weiterhin zeigt sich, dass Lehr und Fachkräfte sich umso geringer durch individuelle Stressfaktoren belastet fühlen, wenn sie sich kontinuierlich austauschen, gemeinsam Elterngespräche führen, zusammen an Fortbildungen teilnehmen sowie kooperativ an der Evaluation und Weiterentwicklung der Ganztagschule arbeiten.<sup>27</sup> Kontinuierliche Kooperation wirkt sich positiv auf das subjektive Wohlbefinden der Lehr- und Fachkräfte aus. Ein ähnlicher Effekt lässt sich schließlich für die Arbeitsatmosphäre beobachten. Das Vorliegen klarer schriftlicher Arbeitsplatzbeschreibungen für den außerunterrichtlichen Bereich, ein gutes Betriebsklima, ein schulweiter Konsens über die Philosophie des Ganztags sowie die gemeinsame Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts – zusammengefasst also eine allgemein gute und aufgeschlossene Arbeitssituation – tragen zu einer geringeren Belastung der Lehr- und Fachkräfte bei. Erneut handelt es sich um Faktoren, die dem weiten Feld der Kooperation zuzurechnen sind. Als Ergebnis lässt sich also festhalten, dass das subjektive Wohlbefinden der Akteure wesentlich erhöht werden kann, wenn sie gemeinsam an einem Strang ziehen.

#### 4.2.2 Berufszufriedenheit

Die Betrachtung der Ganztagschule als Arbeitsplatz soll mit dem Blick auf die Berufszufriedenheit der Beschäftigten schließen. Ein hoher Zufriedenheitsgrad erhöht die Motivation der Beschäftigten und ist somit auch ein wesentlicher Faktor, wenn es um den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen und Reformen in der Schule geht. Die Lehr- und Fachkräfte wurden deshalb gebeten, verschiedene Dimensionen der Berufszufriedenheit jeweils auf einer Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden zu bewerten. Die Abb. 4.4 zeigt eine relativ breite Streuung der Zufriedenheitswerte. Besonders zufrieden sind die Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich mit ihrem Verhältnis zu den Schüler(inne)n

ABB. 4.4 | BERUFSZUFRIEDENHEIT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH SCHULSTUFE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)

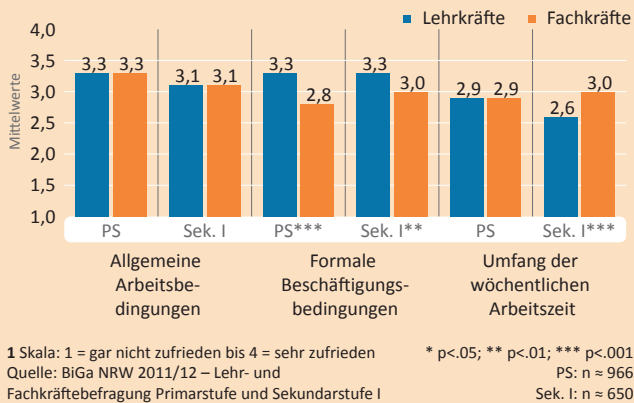


(MW = 3,6) und zur Schulleitung (MW = 3,5). In der Sekundarstufe I erfahren die Vertragslaufzeit der Beschäftigung (MW = 3,6), die Sicherheit des Arbeitsplatzes (MW = 3,5) sowie parallel zum Primarbereich das Verhältnis zu den Schüler(inne)n (MW = 3,5) die positivste Beurteilung.

Weniger zufrieden sind die Beschäftigten im Primarbereich mit dem Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit (MW = 2,9) und der Höhe ihres Einkommens (MW = 2,7). In der Sekundarstufe I ist der geringste Zufriedenheitswert für den Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit zu beobachten (MW = 2,6). Zwar sind auch diese Bereiche noch knapp im positiven Bewertungsspektrum zu verorten, liegen allerdings weit hinter den vorderen Rangplätzen zurück.

In der Zusammenschau wird sichtbar, dass die Lehr- und Fachkräfte der Primarstufe in den meisten Bereichen zufriedener sind als ihre Kolleg(inn)en in der Sekundarstufe I. Eine Ausnahme bilden diejenigen Faktoren, die einem individuellen Sicherheitsempfinden zuzurechnen sind, also Vertragslaufzeit, Arbeitsplatzsicherheit und Einkommen. Für vertiefende Analysen wurden die einzelnen Items zunächst zu 2 Kategorien zusammengefasst:

ABB. 4.5 | BERUFSZUFRIEDENHEIT NACH SCHULSTUFE UND BERUFSGRUPPE (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)



1. **Allgemeine Arbeitsbedingungen:** Verhältnis zu den Schüler(inne)n; Verhältnis zur Schulleitung; Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung; Organisation des Schulbetriebs.<sup>28</sup>
2. **Formale Beschäftigungsbedingungen:** Vertragslaufzeit; Art der Beschäftigung (z.B. geringfügige Beschäftigung); Sicherheit des Arbeitsplatzes; Einkommenshöhe.<sup>29</sup>

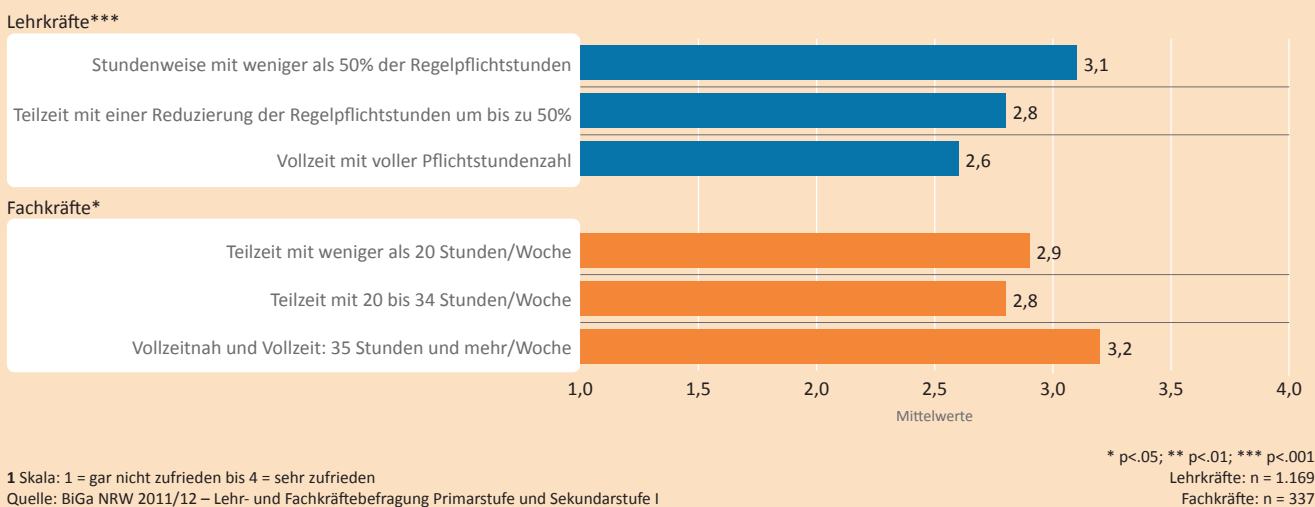
Der Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit konnte keinem der beiden Faktoren eindeutig zugeordnet werden. Es ist zu vermuten, dass hier die Befragten teils vertraglich vereinbarte und teils die tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit beurteilt haben. Dieser Aspekt war deshalb als Einzelitem separat zu untersuchen.

### Einflüsse auf die Berufszufriedenheit

Differenziert nach Berufsgruppe dokumentiert Abb. 4.5, dass die Fachkräfte mit ihren jeweiligen formalen Beschäftigungsbedingungen in beiden Schulstufen signifikant weniger zufrieden sind als die Lehrkräfte. Mit den allgemeinen Arbeitsbedingungen sind beide Gruppen jeweils innerhalb ihrer Schulstufe gleichermaßen zufrieden. Die Bewertung des Umfangs der wöchentlichen Arbeitszeit schließlich liegt im Primarbereich aus der Sicht beider Berufsgruppen mit einem Mittelwert von 2,9 auf dem gleichen Niveau. In der Sekundarstufe I sind die Fachkräfte deutlich zufriedener. Dieses Ergebnis ist jedoch mit Blick auf die geringe Zahl der Fachkräfte und den darin enthaltenen Anteil an Schulsozialarbeiter(inne)n mit Bedacht zu interpretieren.

Vertiefende Analysen geben erste Hinweise darauf, wodurch die Berufszufriedenheit der Lehr- und Fachkräfte möglicherweise beeinflusst wird. Auf die Zufriedenheit mit den allgemeinen Arbeitsbedingungen wirken sich demnach ein hoher Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und Belastungen durch äußere Rahmenbedingungen (siehe oben) eher negativ aus. Die Zufriedenheit steigt dagegen signifikant an, wenn Lehr- und Fachkräfte positive Auswirkungen auf die Schulleistungen der Schüler/-innen beobachten und wenn sie häufiger mit Eltern über solche Aspekte sprechen, die die schulische und soziale Entwicklung der Schüler/-innen oder auch die Lebenssituation der Eltern (vgl. Kap. 6) betreffen. Hier bestätigt sich noch einmal das oben ausgeführte Ergebnis: Eine regelmäßige Zusammenarbeit mit Eltern wird von Lehr- und Fachkräften positiv wahrgenommen – negative Assoziationen entstehen dann, wenn die vorhandenen Zeitkapazitäten überschritten werden.

ABB. 4.6 | BERUFSZUFRIEDENHEIT VON LEHR- UND FACHKRÄFTEN NACH VERTRAGLICH VEREINBAREM BESCHÄFTIGUNGSUMFANG (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)



26| Zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehr- und Fachkräften vgl. Kap. 6

27| Zur Kooperation von Lehr- und Fachkräften vgl. auch Kap. 3

28| Cronbach's Alpha = .65

29| Cronbach's Alpha = .76

30| Für diese Analyse wurden die Kategorien „vollzeitnahe Beschäftigung mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche“ und „Vollzeitbeschäftigung mit 38,5 und mehr Stunden/Woche“ zusammengefasst betrachtet.

Die Bewertung des Beschäftigungsumfangs korreliert mit den Angaben der Lehr- und Fachkräfte zu ihrer wöchentlichen Arbeitszeit (vgl. Abb. 4.6, S. 33). Fachkräfte mit Vollzeitbeschäftigung<sup>30</sup> oder stundenweiser Beschäftigung sind signifikant zufriedener als die der mittleren Kategorie mit 20 bis 34 Stunden. Es ist zu vermuten, dass es sich hier um Personal handelt, das eher nicht freiwillig teilzeitbeschäftigt ist, sondern eine Vollzeitbeschäftigung anstrebt. Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Fuchs-Rechlin, die zeigt, dass Teilzeitarbeit in Ganztagschulen häufig unfreiwillig ist (vgl. Fuchs-Rechlin 2008). Bei Lehrkräften bildet sich ein entgegengesetztes Ergebnis ab: Sie sind mit ihrer wöchentlichen Arbeitszeit umso zufriedener, je geringer der vertraglich vereinbarte Stellenanteil ist. Das heißt, Lehrkräfte mit voller Pflichtstundenzahl erreichen mit dem Mittelwert 2,6 auf einer Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden den geringsten Wert, gefolgt von Lehrkräften mit einer Reduzierung der Pflichtstunden um 50% (MW = 2,8) und schließlich denjenigen, die mit weniger als 50% der Regelpflichtstunden beschäftigt sind (MW = 3,1). Hier kann vermutet werden, dass nicht die vertraglich vereinbarte, sondern die tatsächliche Wochenarbeitszeit bewertet wird, die aus der Sicht von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften häufiger eine Belastungsgrenze zu erreichen scheint.

Eine vertiefende Analyse für den Faktor „Formale Beschäftigungsbedingungen“ war aufgrund der Datenlage nur für die Gruppe der Fachkräfte im Primarbereich möglich. Es überrascht wenig, dass diese ihre Beschäftigungsbedingungen besser bewerten, wenn sie unbefristet beschäftigt sind. Auch jüngere Beschäftigte unter 32 Jahren sind zufriedener. Weniger zufrieden sind gegenüber Vollzeitbeschäftigten<sup>31</sup> diejenigen, die in Teilzeit mit 20 bis 34 Wochenstunden arbeiten. Dieses Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass stundenweise Beschäftigte tendenziell ebenso zufrieden sind wie Vollzeitbeschäftigte, weil diese Beschäftigungsform ihren individuellen Bedarfen entspricht. Es handelt sich hier möglicherweise um Akteursgruppen, für die z.B. eine geringfügige oder zeitlich begrenzte Beschäftigung weniger atypisch als der „Normalfall“ ist. In dieser Gruppe finden sich häufig studentische Mitarbeiter/-innen, Schüler/-innen oder Übungsleiter/-innen und vergleichbare Personalgruppen (vgl. Börner u.a. 2011; Bröring/Buschmann 2012).

### Resümee

Die vorangegangenen Ausführungen haben umfassende Einblicke in die Ganztagschule als Arbeitsplatz für Lehr- und Fachkräfte ermöglicht. Neben formalen Aspekten wie den Beschäftigungsbedingungen der Fachkräfte im Primarbereich und der Ausstattung der Schulen mit persönlichen Arbeitsplätzen für Lehr- und Fachkräfte wurden auch Aspekte der individuellen Belastung sowie der Berufszufriedenheit in den Blick genommen. Die zentralen Aussagen sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden.

Die Ausstattung der Ganztagschulen mit persönlichen Arbeitsplätzen erweist sich schulstufenübergreifend und dabei besonders für Lehrkräfte als Zukunftsaufgabe. Die in den Schulen vorhandenen Kapazitäten können den von den

Befragten formulierten Bedarf bislang nicht decken. Für eine langfristige Ausdehnung der Anwesenheitszeiten von Lehrkräften in der Schule können gerade entsprechende Arbeitsmöglichkeiten ein wichtiger Faktor sein.

Im Hinblick auf die Beschäftigungsbedingungen der Fachkräfte im Primarbereich wurde ein zweigeteiltes Bild gezeichnet. Auf der einen Seite erscheint die Mehrzahl der Arbeitsplätze als „sicher“. So sind die Fachkräfte zu einem überwiegenden Teil unbefristet und sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Auf der anderen Seite liegt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten unter den Fachkräften, auch im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern, auf einem sehr niedrigen Niveau.

Lehr- und Fachkräfte in Ganztagschulen fühlen sich vor allem durch Schüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten und hohe Geräuschpegel belastet. In der Sekundarstufe I wird zudem die Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in der Schule in den Nachmittag hinein als starke Belastung empfunden.

Insgesamt sind sowohl Lehrkräfte als auch Fachkräfte in beiden Schulstufen mit den abgefragten Bereichen weitgehend zufrieden. Kritik lässt sich bezüglich des Beschäftigungsumfangs der Fachkräfte feststellen. Vor allem Teilzeitbeschäftigte äußern sich in dieser Hinsicht eher unzufrieden. Diese Form der unfreiwilligen Teilzeitbeschäftigung kann sich sowohl direkt für die Beschäftigten (Stichwort: prekäre Beschäftigung, die nicht zur Sicherung des Lebensunterhalts ausreicht) als auch im Horizont der Arbeitsplatzattraktivität für das Arbeitsfeld insgesamt (Stichwort: Fachkräftemangel und Konkurrenz um Erzieher/-innen gerade mit der Kindertagesbetreuung) als problematisch erweisen.

## 5. Soziale Selektivität von Ganztagschulen im Primarbereich

Der Ausbau der Ganztagschulen ist vorrangig mit 2 Zielsetzungen verbunden. Zum einen soll durch mehr Betreuungsmöglichkeiten insbesondere für Familien mit jüngeren Schulkindern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gerade für Mütter optimiert werden. Zum anderen sollen verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung der Schüler/-innen zum Abbau von Bildungsdisparitäten beitragen. Für die Realisierung dieser Ansprüche ist es erforderlich, dass die Schüler/-innen am Angebot Ganztagschule teilnehmen. Das heißt auch, sie müssen die Möglichkeit zur Teilnahme haben (vgl. Steiner 2011). Die praktizierten Organisationsformen – also der offene und der gebundene Ganztags – sowie der Ausbaustand der Ganztagschulen in NRW schaffen hier ungleiche Ausgangslagen für Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I. Im Primarbereich ist der offene Ganztags flächendeckend eingeführt: 87% der Grundschulen halten ein entsprechendes Angebot bereit, 34% der Schüler/-innen an Grundschulen werden erreicht (vgl. MSW NRW 2012; eigene Berechnungen). Die offene Organisationsform lässt Eltern und Schüler(inne)n im Hinblick auf die Teilnahme am Ganztags die maximale Entscheidungsfreiheit. Eben diese Entscheidungsfreiheit existiert an Ganztagschulen der Sekundarstufe I aufgrund des vollgebundenen Modells nicht. Das heißt, sofern die einzelne Schule im Ganztagsbetrieb organisiert ist, ist die Teilnahme für alle Schüler/-innen verpflichtend. Allerdings sind bislang nur 40% der bestehenden Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Gemeinschaftsschulen als Ganztagschule organisiert, 27% der Schüler/-innen dieser Schulformen nehmen am Ganztags teil.<sup>32</sup> Hier ist zu berücksichtigen, dass sich viele Ganztagschulen in der Sekundarstufe I derzeit noch im Aufbau befinden, sodass sich der Anteil der Schüler/-innen im Ganztags der Sekundarstufe I in den kommenden Jahren noch erhöhen wird. Ausbaustand und elterliche Entscheidungsfreiheiten verlaufen an Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I somit diametral.

Sowohl die bundesweite Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) als auch die Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen haben Selektionseffekte für die Ganztagsbeteiligung nachgewiesen (vgl. u.a. Steiner 2011; Behr u.a. 2007; Börner u.a. 2010), insbesondere für offene Ganztagschulen im Primarbereich.

Unter Rückgriff auf die oben aufgeführten Zielsetzungen und im Spiegel der Daten, die zuletzt 2008 (Wissenschaftliche Begleitung der OGS) bzw. 2009 (StEG) erhoben wurden, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, inwieweit diese Selektionseffekte auch weiterhin Bestand haben oder ob ein Abbau stattgefunden hat. Aufgrund der Datenlage ist eine Untersuchung von Teilnahmedisparitäten nur für Ganztagschulen im Primarbereich möglich. Für entsprechende Untersuchungen im Sekundarbereich I wären als Vergleichsgruppe die Daten halbtägig organisierter Schulen erforderlich. Diese werden im Rahmen der BiGa NRW nicht erhoben.

### 5.1 Ganztagsbeteiligung und soziale Herkunft

Zur Beantwortung der Frage, ob sich bei der Teilnahme der Schüler/-innen am offenen Ganztags im Primarbereich soziale Selektionseffekte abbilden, werden die Daten der schriftlichen Elternbefragung herangezogen. Hierbei wird geprüft, ob bestimmte soziale Gruppen eine größere oder kleinere „Chance“<sup>33</sup> haben, am Ganztags teilzunehmen. Als differenzierende Merkmale wurden der sozioökonomische Status der Familien, der Migrationshintergrund, die Erwerbsituation sowie verschiedene Aspekte der Familienkonstellation auf ihre Wirksamkeit geprüft. Jenseits dieser sozialen Dimension wurden außerdem die Schulleistungen der Schüler/-innen (Elterneinschätzung) sowie die Größe der Kommune, in der sich die Schule befindet, herangezogen.

Als Kernergebnis ist festzuhalten, dass sich für fast alle Variablen signifikante Einflüsse auf die Ganztagsbeteiligung

31| Für diese Analyse wurden die Kategorien „vollzeitnahe Beschäftigung mit 35 bis unter 38,5 Stunden/Woche“ und „Vollzeitbeschäftigung mit 38,5 und mehr Stunden/Woche“ zusammengefasst betrachtet.

32| Förderschulen bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt, weil die Organisationsform des Ganztags hierfür in der Schulstatistik nicht durchgängig nach Schulstufe ausgegeben wird. Insgesamt sind 70% der Förderschulen ganztägig organisiert, 41% der Schüler/-innen nehmen am Ganztags teil.

33| „Chance“ meint an dieser Stelle und im weiteren Verlauf nicht eine „günstige Gelegenheit“ oder „Aussicht auf Erfolg“ (gem. Duden), sondern wird in statistischem Sinn verwendet. Gemeint ist die relative Wahrscheinlichkeit gegenüber einer Referenzgruppe, mit der ein bestimmtes Ereignis – hier die Ganztagsbeteiligung – eintritt. „Chance“ und Wahrscheinlichkeit werden in diesem Fall synonym verwendet.

feststellen lassen. Eine Ausnahme bilden die Schulleistungen der Schüler/-innen. Auf der Basis der Elterneinschätzung liegen die durchschnittlichen Schulleistungen von Kindern, die am Ganzttag teilnehmen, auf dem gleichen Niveau wie das derjenigen Kinder, die den Ganzttag nicht besuchen. Auf dieser Datengrundlage ist zu schließen, dass solche Merkmale, die die Lebenslage der Familien beschreiben, einen Einfluss auf die Teilnahme haben, der Lernstand der Schüler/-innen dagegen nicht. Das heißt, Schüler/-innen mit niedrigeren Schulleistungen, für die ein erhöhter Förderbedarf zu vermuten ist, haben keine „höhere Chance“ am Ganzttag teilzunehmen.

Zu den Ergebnissen im Einzelnen (vgl. Tab. 5.1): Der stärkste Effekt ist für die Erwerbsituation der Familien zu konstatieren. 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, dann ist das Verhältnis von Teilnahme und keiner Teilnahme ausgewogener. Die Chance, dass ein Kind im offenen Ganzttag im Primarbereich angemeldet wird, steigt außerdem mit dem sozioökonomischen Status der Familien. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sind dagegen im Ganzttag unterrepräsentiert. Ein weiterer Effekt zeigt sich mit Blick auf den Migrationshintergrund der Familien. Vor allem Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, sind im Ganzttag im Vergleich zu Familien, in denen nur ein oder kein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, überproportional vertreten. Die Familienkonstellation hat ebenfalls Einfluss: Kinder von Alleinerziehenden haben im Ganzttag gegenüber Kindern aus Zwei-Eltern-Familien eine höhere Wahrscheinlichkeit, am Ganzttag teilzunehmen. Auch Familien mit 2 und mehr Kindern melden ihr Kind seltener im Ganzttag an als Familien mit einem Kind. Der Betreuungsbedarf sinkt schließlich mit der Klassenstufe des Kindes, also je älter ein Kind, desto geringer die Wahrscheinlichkeit der Ganzttagsteilnahme. Auf der Schulebene erweist sich die Größe der Kommune als wichtiges Kontextmerkmal. In Kommunen mit mehr als 100.000 Einwohner(inne)n ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass ein Kind am Ganzttag teilnimmt, in kleinen Kommunen dagegen geringer.<sup>34</sup>

Um Wechselwirkungen und Mischeffekte der einzelnen Merkmale zu kontrollieren, wurden zur statistischen Absicherung der oben ausgeführten Ergebnisse vertiefende Analysen durchgeführt.<sup>35</sup> Alle Befunde werden bestätigt und sind signifikant.

Es stimmt bedenklich, dass die Selektionseffekte, wie sie in der Ganzttagsschulforschung in Nordrhein-Westfalen, aber auch bundesweit bereits seit der Einführung des Ganztags im Jahr 2003 beschrieben werden, weiterhin zu beobachten sind: Schon in der Haupt- und Vertiefungsphase der Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganzttagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen wurde festgestellt, dass Schüler/-innen mit niedrigerem sozialem Status und Schüler/-innen aus Mehrkinderfamilien im

TAB. 5.1 | TEILNAHME AM OFFENEN GANZTAG IM PRIMARBEREICH NACH ERWERBSITUATION, SOZIOÖKONOMISCHEM STATUS, MIGRATIONSHINTERGRUND UND FAMILIENFORM (Elternangaben; in %)

|                                                                 |  | OGS-Teilnahme |      |
|-----------------------------------------------------------------|--|---------------|------|
|                                                                 |  | Nein          | Ja   |
| <b>Erwerbsituation</b> (n = 1.687)                              |  |               |      |
| Beide Elternteile Vollzeit (auch Alleinerziehende)              |  | 6,6           | 23,2 |
| 1 Elternteil Vollzeit, 1 Elternteil Teilzeit                    |  | 50,7          | 54,3 |
| 1 Elternteil Vollzeit, 1 Elternteil nicht erwerbstätig          |  | 30,7          | 9,0  |
| Beide Elternteile nicht erwerbstätig                            |  | 7,2           | 7,9  |
| Sonstige Konstellationen                                        |  | 4,8           | 5,6  |
| <b>Sozioökonomischer Status</b> <sup>1</sup> (n = 1.569)        |  |               |      |
| Unteres Terzil                                                  |  | 36,5          | 30,2 |
| Mittleres Terzil                                                |  | 35,5          | 34,9 |
| Oberes Terzil                                                   |  | 28,0          | 34,9 |
| <b>Migrationshintergrund</b> (n = 1.655)                        |  |               |      |
| Kein Migrationshintergrund                                      |  | 71,3          | 62,0 |
| 1 Elternteil Migrationshintergrund                              |  | 12,9          | 13,8 |
| Beide Elternteile Migrationshintergrund (bzw. Alleinerziehende) |  | 15,9          | 24,2 |
| <b>Familienform</b> (n = 1.787)                                 |  |               |      |
| Zwei-Eltern-Familie                                             |  | 90,6          | 80,7 |
| Alleinerziehende                                                |  | 9,4           | 19,3 |

<sup>1</sup> Der sozioökonomische Status der Familien wird anhand des HISEI abgebildet. Die HISEI-Werte wurden hierzu in 3 gleich große Gruppen unterteilt. Es gilt, je höher der HISEI-Wert, desto höher der sozioökonomische Status. Weitere Erläuterungen zum HISEI finden sich im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW 2012 unter [www.bildungsbericht-ganzttag.de](http://www.bildungsbericht-ganzttag.de).  
Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Elternbefragung Primarstufe

Ganzttag unterproportional vertreten sind. Dagegen sind Schüler/-innen von 2 erwerbstätigen Eltern, aus Ein-Eltern-Familien sowie aus Migrantenfamilien im Vergleich zu ihrer jeweiligen Referenzgruppe überproportional vertreten. Auch die Tatsache, dass leistungsschwächere Schüler/-innen keine „höhere Chance“ haben am Ganzttag teilzunehmen, schreibt sich fort (Börner u.a. 2010: 184; vgl. Behr u.a. 2007). Ähnliche Befunde liegen auch aus der StEG-Studie vor (vgl. Steiner 2011; Prein u.a. 2009).

Die Abhängigkeit der Inanspruchnahme außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote insgesamt von der Herkunft der Kinder und Jugendlichen ist empirisch mehrfach belegt. Mit der Integration entsprechender Angebote in die Ganzttagsschule war jedoch auch die Hoffnung verbunden, durch die „dauerhafte Nähe zu über den Unterricht hinaus gehenden Formen des Lernens und der Freizeitgestaltung“ (Steiner 2011: 61) eben diese Muster zu durchbrechen. Die in dieser Richtung angestrebten Bemühungen greifen bislang allerdings (noch) nicht: Weder die allgemeine Erhöhung der Platzkapazitäten oder die Bestrebungen einiger Kommunen oder einzelner Schulen, keine Schüler/-innen abzuweisen, noch die in vielen Kommunen praktizierte soziale Staffelung der Elternbeiträge konnten bisher flächendeckende Effekte erzielen. Die Unterstreichung der mit dem Ganzttag verbundenen Bildungsansprüche zeigt in dieser Hinsicht ebenso



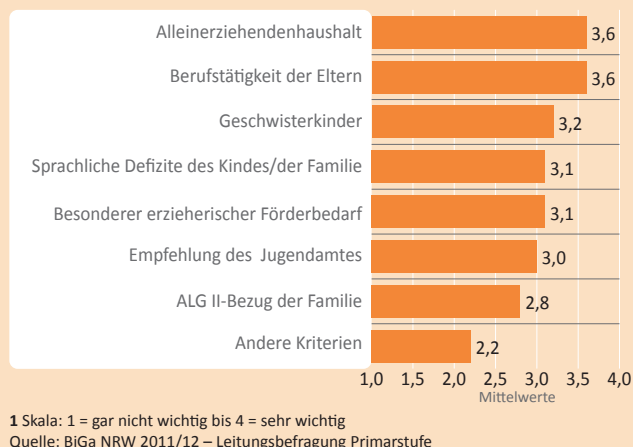
wenig Wirkung. Die offene Ganztagschule scheint von Eltern auch weiterhin stärker mit Betreuung als mit Bildung und Förderung assoziiert zu werden – zumindest wenn es um die Überwindung der Teilnahmebarrieren geht. Dass Eltern mit dem Ganzttag, wenn sie ihr Kind erst angemeldet haben, auch hohe pädagogische Erwartungen verknüpfen, ist bereits empirisch belegt (vgl. Börner u.a. 2010).

## 5.2 Platzkapazitäten und Steuerung der Teilnahme

Wenn sich für die Ganztagesteilnahme Selektionseffekte abbilden, dann stellt sich die Frage, wo die Ursache hierfür liegt. Eine These ist, dass die Verfahren zur Platzvergabe in den offenen Ganztagschulen hier maßgeblichen Einfluss haben. So haben die Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en in der Erhebungswelle 2010/11 gezeigt, dass an 39% der Schulen der Bedarf für Ganztagsplätze höher ist als das vorhandene Angebot (vgl. Börner u.a. 2011). Dieser Wert bleibt mit 38% auch in der aktuellen Erhebungswelle unverändert. Auch die zur Absicherung der oben dargestellten Ergebnisse durchgeführte Analyse kann als Hinweis auf den Einfluss der einzelnen Schule gelesen werden. Dort wird sichtbar, dass die Teilnahme einzelner Schülergruppen (z.B. solche aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status) am Ganzttag in einzelnen Schulen deutlich wahrscheinlicher bzw. unwahrscheinlicher ist als in anderen. Eine mögliche Erklärung ist, dass gerade solche Schulen, die einen Mangel an zur Verfügung stehenden Ganztagsplätzen konstatieren, mittels der eingesetzten Vergabekriterien maßgeblich zur Zusammensetzung der Ganztagschüler/-innen beitragen. In einem ersten Schritt soll deshalb ein Blick auf die Gewichtung verschiedener Vergabekriterien geworfen werden. Die Daten der Erhebungswelle 2010/11 weisen darauf hin, dass in solchen Fällen, in denen die Nachfrage das vorhandene Platzangebot übersteigt, die Plätze vor allem an alleinerziehende und berufstätige Eltern vergeben werden. Der Betreuungsaspekt steht im Vordergrund, was sich auch mit den Ergebnissen auf der Grundlage der Elterndaten deckt.

Mit Blick auf ihre Gewichtung spiegeln sich die Ergebnisse des Erhebungsjahres 2010/11 auch in den aktuellen Daten wider (vgl. Abb. 5.1). Im Falle notwendiger Regulierungen bei der Platzvergabe erhalten weiterhin Alleinerziehende und berufstätige Eltern bevorzugt einen Platz. Mit Mittelwerten von jeweils 3,6 auf einer Skala von 1 = gar nicht wichtig bis 4 = sehr wichtig werden beide Kriterien mit großem Vorsprung vor den nachfolgenden als sehr wichtig eingestuft. In Prozenten ausgedrückt bedeutet das, dass 93% bzw. 92% der befragten Schulleitungen und Ganztagskoordinator(inn)en beide Kriterien als eher oder sehr wichtig einordnen, dabei jeweils mit dem Hauptgewicht in der Kategorie „sehr wichtig“. Solche Aspekte, die auf eine stärkere Förderung der

ABB. 5.1 | KRITERIEN DER OFFENEN GANZTAGSSCHULEN IM PRIMARBEREICH BEI DER PLATZVERGABE (Leitungsangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)



Kinder abzielen, sei es im Bereich der sprachlichen oder der erzieherischen Förderung, sind weniger wichtig – wenn auch nicht unwichtig.

Werden die Befunde zur Struktur der Ganztagesteilnahme und zum Vorgehen bei Platzmangel in der Zusammenschau betrachtet, dann könnte geschlossen werden, dass die bestehenden Selektionsmechanismen auf mangelnde Platzkapazitäten und den Umgang der Schulen damit zurückzuführen sind. Weiterführende Analysen bestätigen dieses Ergebnis jedoch nicht. Zwar zeigt sich, dass die soziale Lage der Familien in einigen Schulen einen größeren Einfluss auf die Ganztagesteilnahme hat als in anderen Schulen. Ein Zusammenhang mit den vorhandenen Platzkapazitäten lässt sich auf der Basis der vorliegenden Daten tatsächlich jedoch nicht feststellen. Das heißt, die beschriebene soziale Selektion findet sich sowohl an solchen Schulen, an denen der Bedarf höher ist als das vorhandene Platzangebot, als auch an solchen, in denen sich Angebot und Nachfrage im Gleichgewicht halten.

Bilanzierend ist demnach festzuhalten, dass die vorhandenen Selektionseffekte eher nicht durch eine zusätzliche Erweiterung der Platzkapazitäten aufzuheben sind. Vielmehr ist die „strukturbildende Relevanz“ (Bertelsmann Stiftung 2012: 76) der Einzelschule mit ihren spezifischen Ausgangsbedingungen, Ressourcen und Problemkonstellationen vor Ort sowie ihr jeweiliger Umgang damit und den Integrationsaufgaben des Sozialraums in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.). Des Weiteren muss es darum gehen, den Förderaspekt stärker zu betonen und so perspektivisch ein „neues“ Bild der Ganztagschule zu zeichnen. Im Fachdiskurs ist dies längst unbestritten, an vielen Schulen und bei Eltern bislang aber anscheinend noch nicht angekommen. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass der Ganzttag im Primarbereich von allen Beteiligten, allen voran Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern, als integraler Bestandteil von Schule wahrgenommen wird.

34| Eine ausführliche Darstellung dieser Ergebnisse findet sich im Tabellenanhang zum Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012 unter [www.bildungsbericht-ganzttag.de](http://www.bildungsbericht-ganzttag.de).

35| Bei der statistischen Absicherung der Ergebnisse wurden die Autorinnen von Dr. Ivo Züchner (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main), unterstützt, der die diesem Kapitel zugrundeliegenden Mehrebenenanalysen durchgeführt hat.

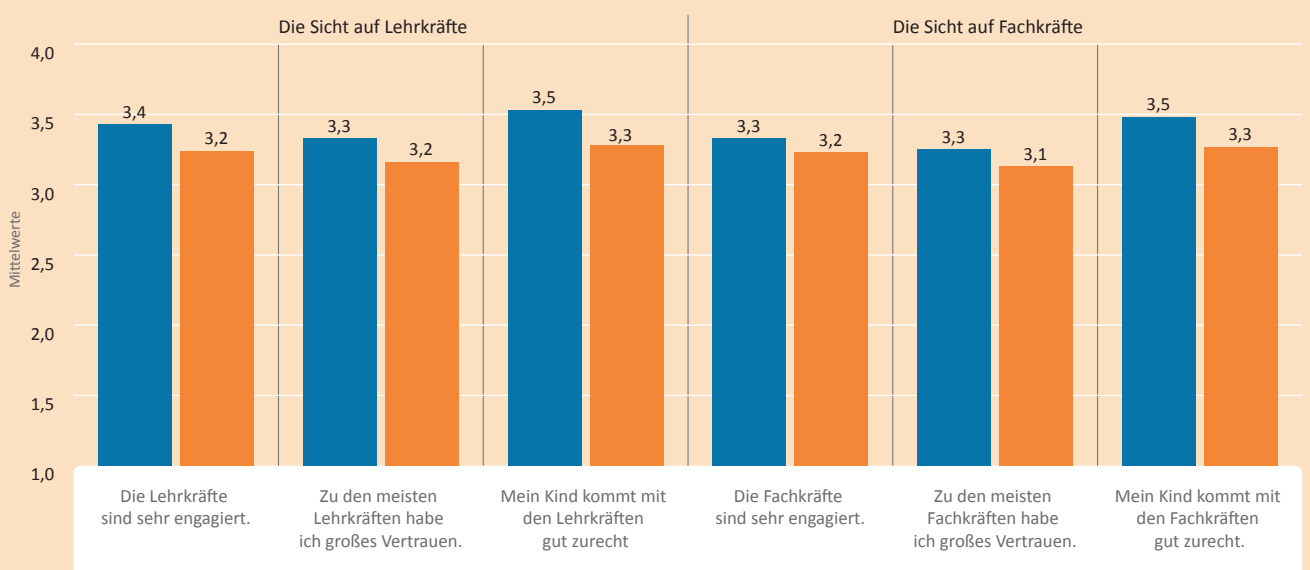
## 6. Zusammenarbeit von Eltern und Lehr- und Fachkräften

Es ist mittlerweile allgemeiner Konsens, dass der Ganztags zu einer Neuausrichtung des Verhältnisses von Familie und Schule und dadurch mittelbar auch zu einer erfolgreicherer Erziehung, Bildung und Förderung der Schüler/-innen beitragen soll (vgl. u.a. Züchner 2007; Richter u.a. 2008). Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird dabei als erstrebenswerte Form der Zusammenarbeit diskutiert (vgl. Soremski 2011; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006; Bartscher u.a. 2010). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften fußen auf 3 zentralen Annahmen: 1) Es gibt „wechselseitige Rückkoppelungsprozesse“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006: 81) zwischen Eltern und Schule, die „stets aufs Neue zu sichern“ (ebd.: 81) sind. Die Zusammenarbeit erfolgt kontinuierlich und ist von wechselseitigem Respekt getragen (vgl. ebd.: 81). 2) Es erfolgt eine „wechselseitige Öffnung von Familie und Schule“ (ebd.: 82). Hierbei wird das Ziel verfolgt, Informationen über das Kind auszutauschen und gemeinsame Schlussfolgerungen abzuleiten. Elternhaus und Schule sind dabei nicht nur gleichberechtigt, sondern verfolgen auch die gleichen Ziele (vgl. ebd.). Die zentrale Kommunikationsform innerhalb von

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist – auf der bis hierhin beschriebenen individuellen Ebene – das persönliche Gespräch (vgl. ebd.). Der letzte Aspekt beinhaltet dagegen eher eine kollektive Ebene der Zusammenarbeit: 3) Es steht nicht mehr nur das einzelne Kind im Fokus, sondern allgemeine Fragen des Schullebens werden berührt (z.B. die konzeptionelle Ausrichtung des Ganztags) (vgl. ebd.). Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geht damit weit über die herkömmliche Elternarbeit hinaus (vgl. Soremski 2011).

Aus empirischer Sicht war die Zusammenarbeit von Eltern und Schule in Deutschland lange weitgehend unbearbeitet. Inzwischen haben sich bundesweit einige, in erster Linie qualitativ ausgerichtete Studien mit diesem Thema befasst.<sup>36</sup> Die Ergebnisse der BiGa NRW sollen nun dazu beitragen, ausgewählte Fragestellungen auf eine breitere Basis zu stellen. Dabei kann es zunächst nicht darum gehen, dieses komplexe Konstrukt zu erfassen – hierfür wäre eine eigene Studie erforderlich. Stattdessen findet eine Annäherung auf der Grundlage der 3 wichtigen Aspekte Beziehung, Gesprächsrahmen

ABB. 6.1 | DIE SUBJEKTIVE SICHT VON ELTERN AUF LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Elternangaben; Mittelwerte<sup>1)</sup><sup>2</sup>



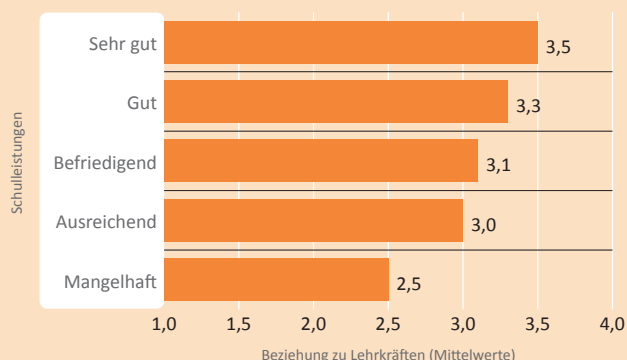
1 Skala: 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau

2 Für alle Items ist  $p < .001$ .

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I

PS: n = 1.050-1.600  
Sek. I: n = 2.080-4.500

ABB. 6.2 | SUBJEKTIVE WAHRNEHMUNG DER LEHRKRÄFTE NACH SCHULLEISTUNGEN DER SCHÜLER/-INNEN AUS ELTERN SICHT (Elternangaben; Mittelwerte)<sup>1</sup><sup>2</sup>



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

2  $p < .001$

Quelle: BiGa NRW 2011/12 – Elternbefragung Primarstufe und Sekundarstufe I n = 5.842

und Gesprächsinhalte statt. Letztere werden auch mit Blick auf die Intensität analysiert. Die Daten der Elternbefragung werden hierzu durch die Angaben der Lehr- und Fachkräfte ergänzt.

## 6.1 Beziehungsebene

Eine wesentliche Grundlage für die kontinuierliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist die Beziehung zwischen Eltern und Lehr- und Fachkräften. Wie in Abb. 6.1 zu sehen ist, bewerten Eltern die Beziehung sowohl zu Lehrkräften als auch zu Fachkräften in beiden Schulstufen positiv. Lehr- und Fachkräfte werden als sehr engagiert wahrgenommen, Eltern bringen ihnen mehrheitlich großes Vertrauen entgegen und beobachten, dass ihr Kind mit beiden Akteursgruppen gut zurechtkommt. Die Eltern konnten jeden der Aspekte auf einer Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau bewerten. Zu beachten ist, dass die Eltern seltener Aussagen zu Fachkräften getroffen haben als zu Lehrkräften: Im Primarbereich haben Eltern ohne Kinder im Ganztage wenig oder keinen Kontakt zu den Fachkräften; in der Sekundarstufe I sind insgesamt nur wenige Fachkräfte in den Ganztagschulen beschäftigt (vgl. Kap. 2). Mit durchschnittlichen Werten zwischen 3,1 und 3,5 liegen alle Werte auf einem hohen Niveau, die Eltern stimmen den formulierten Aussagen eher oder sogar ganz genau zu. Eltern im Primarbereich nehmen die Beziehung zu beiden Gruppen – unter Beachtung der insgesamt hohen Werte – in allen Fällen signifikant positiver wahr als Eltern in der Sekundarstufe I. Fachkräfte werden dabei in gleichem Maße positiv wahrgenommen wie Lehrkräfte, bestehende Differenzen sind marginal. Gemeinsam ist allen Eltern, dass sie die Beziehung zwischen ihrem

Kind und den Lehrkräften – sofern vorhanden auch zu den Fachkräften – am positivsten bewerten. Dass alle Ergebnisse derart nah beieinander liegen, überrascht insofern, als dass die Beziehung zu Lehrkräften im Primarbereich aufgrund des Klassenlehrerprinzips<sup>37</sup> erfahrungsgemäß enger ist als in der Sekundarstufe I.

Für die weiteren Analysen wurden die 3 abgefragten Items jeweils für Lehr- und Fachkräfte zu einem Mittelwert zusammengefasst.<sup>38</sup> Vertiefende Analysen zeigen, dass die Wahrnehmung der Beziehung zu den Lehrkräften signifikant mit den Schulleistungen der Schüler/-innen<sup>39</sup> korreliert (vgl. Abb. 6.2). Je besser die Eltern die Schulleistungen ihrer Kinder einschätzen, desto positiver empfinden sie ihre Beziehung und auch das Verhältnis ihrer Kinder zu den Lehrkräften. Dieser Effekt bleibt auch bei Kontrolle der Schulform, die der Schüler bzw. die Schülerin besucht, bestehen und wiederholt sich für die Wahrnehmung der Fachkräfte. Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Status der Familien oder dem Migrationsstatus wurden nicht festgestellt.

## 6.2 Gesprächsrahmen

Die Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW hat gezeigt, dass fast alle Eltern mit den Lehrkräften und die große Mehrheit auch mit den Fachkräften über ihr Kind sprechen (vgl. Börner u.a. 2010). Dieses Ergebnis findet auch in den aktuellen Daten Bestätigung und gilt neben dem Primarbereich auch für Eltern mit Kind in einer Ganztagschule der Sekundarstufe I. Eltern, die nie mit Lehrkräften sprechen, sind sowohl im Primarbereich (1%) als auch in der Sekundarstufe I (4%) eher als Randerscheinungen anzusehen. Mit Fachkräften führt dagegen etwa jeder 6. Elternteil nie Gespräche, in der Sekundarstufe I trifft dies sogar auf ein Drittel der Eltern zu.<sup>40</sup> Abb. 6.3 (S. 40) gibt Aufschluss darüber, mit welcher Häufigkeit Eltern Gespräche einerseits mit Lehrkräften und andererseits mit Fachkräften unter bestimmten Rahmenbedingungen führen. Zunächst ist festzuhalten, dass Eltern angeben, insgesamt zu beiden Gruppen eher selten Gesprächskontakte zu haben. Darüber hinaus unterscheidet sich die Gesprächskultur im Primarbereich und in der Sekundarstufe I deutlich. Im Primarbereich finden vor allem informelle Tür-und-Angel-Gespräche häufiger statt. Während es sich im Primarbereich sowohl bei Lehrkräften als auch bei Fachkräften um eine weit verbreitete Kontaktform handelt, spielt dies in der Sekundarstufe I nur eine untergeordnete Rolle und kommt – aus Elternsicht – kaum vor. Dort dominieren dagegen stärker formalisierte Gesprächsrahmen, allen voran die zeitlich fest vereinbarten Gesprächstermine. Diese

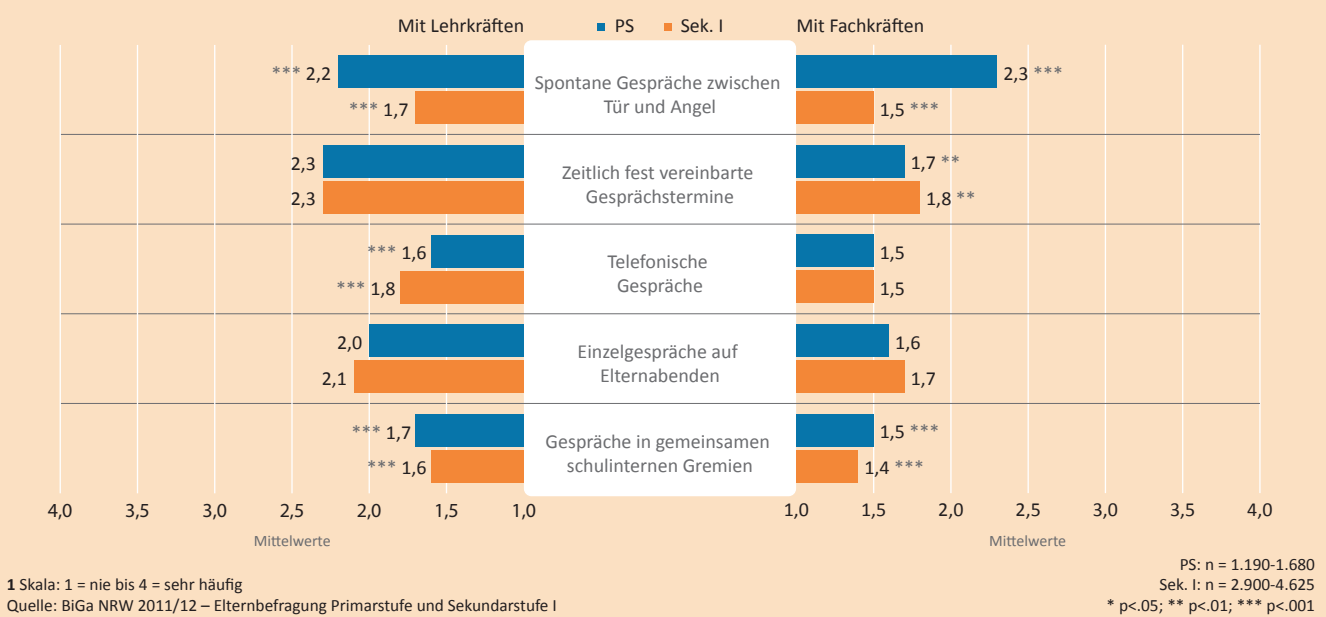
36| Ein Überblick über entsprechende Forschungsprojekte und Ergebnisse findet sich in dem von Soremski u.a. (2011) herausgegebenen Sammelband „Familie, Peers und Ganztagschule“. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule war auch Thema der Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW (vgl. Börner u.a. 2010).

37| Nach dem Klassenlehrerprinzip erteilen Lehrkräfte in Grund- und Förderschulen den Unterricht in mehreren Fächern, sie sind so häufig die wichtigste Bezugsperson für Schüler/-innen.

38| Cronbach's Alpha = .82 (LK) bzw. .86 (FK)

39| Die Schulleistungen der Schüler/-innen wurden von den Eltern als durchschnittliche Gesamtbewertung angegeben. Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1 = sehr gut bis 5 = mangelhaft.

40|  $p < .001$

ABB. 6.3 | GESPRÄCHSRAHMEN FÜR LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH HÄUFIGKEIT UND SCHULSTUFE (Elternangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)

finden im Primarbereich genauso häufig wie in der Sekundarstufe I und genauso häufig wie Tür-und-Angel-Gespräche statt. Weitere Kontaktmöglichkeiten wie z.B. Telefonate oder Einzelgespräche am Rande von Elternabenden oder gemeinsamen schulinternen Gremien werden vergleichsweise selten genutzt. Zusammengefasst zeigt sich, dass Lehrkräfte im Vergleich zu Fachkräften die bevorzugten Gesprächspartner von Eltern sind.

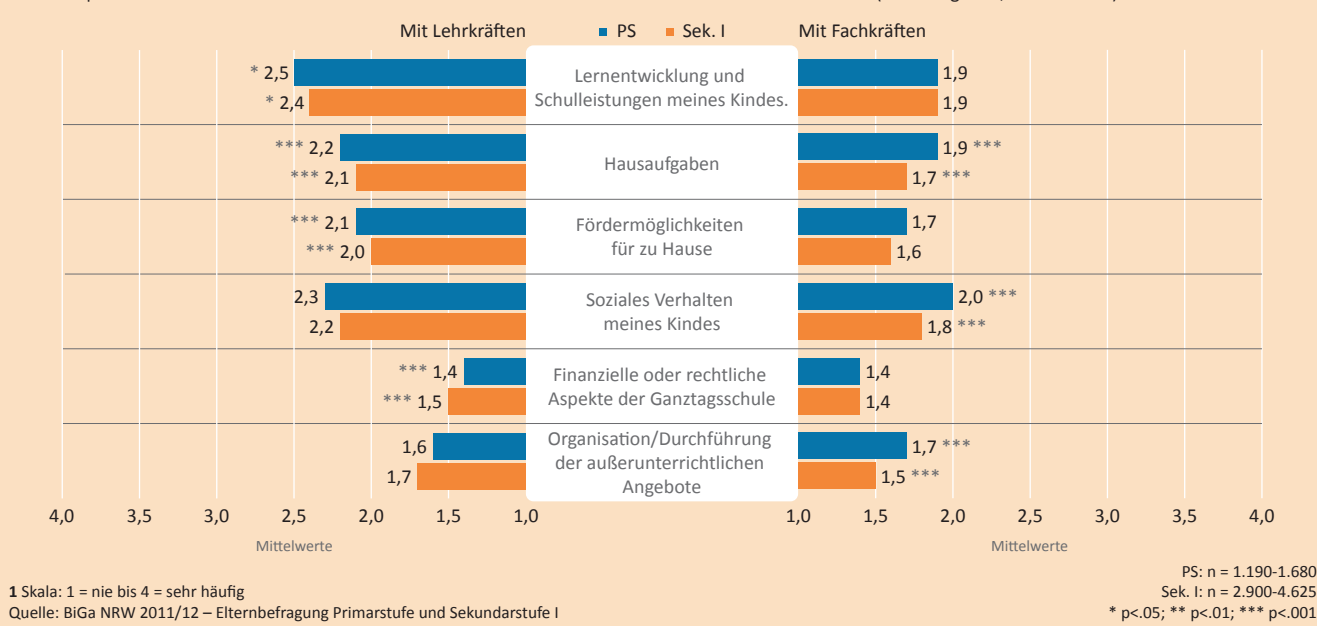
Die vorangegangenen Analysen deuten zwar auf einen Einfluss der Schulleistungen auf die Beziehung zwischen Eltern und Lehr- und Fachkräften hin. Ein Zusammenhang zwischen Schulleistungen und der Häufigkeit der Kontakte zwischen Elternhaus und Schule wird jedoch nicht offenkundig.<sup>41</sup> Die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund der Familien spielen dagegen eher eine Rolle. Eltern mit Migrationshintergrund sprechen häufiger mit Lehr- und Fachkräften als Eltern ohne Migrationshintergrund. Lediglich für Realschulen gilt dieses Ergebnis für die Lehrkräfte und in Hauptschulen für die Fachkräfte nicht. Ein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Eltern ist nur für die Grundschulen festzustellen: Eltern mit niedrigem sozialem Status sprechen etwas häufiger mit Lehr- und Fachkräften als solche mit mittlerem oder hohem sozialem Status.

Im Wesentlichen spiegeln sich die Angaben der Eltern auch in den Daten der Lehr- und Fachkräftebefragung wider. Die größere Bedeutung von Tür-und-Angel-Gesprächen im Primarbereich findet ebenso Bestätigung wie die Rolle von fest vereinbarten Gesprächsterminen, gerade für Lehrkräfte, und die insgesamt größere Häufigkeit von Elternkontakten im Primarbereich. Lediglich die Mittelwerte für die Häufigkeit der einzelnen Gesprächsrahmen fallen bei Lehr- und Fachkräften etwas höher aus. Dies ist insofern naheliegend, als dass Eltern ihre Angaben ausschließlich auf die eigene Person beziehen, während sich die Elternkontakte für Lehr- und Fachkräfte potenzieren.

### 6.3 Gesprächsthemen

Zuletzt wurde die Frage untersucht, worüber Eltern mit Lehr- und Fachkräften sprechen. Hierzu wurden beide Gruppen gebeten, verschiedene Themenbereiche, u.a. die soziale und schulische Entwicklung der Schüler/-innen, Hausaufgaben oder rechtliche und organisatorische Aspekte der Ganztagschule, auf einer Skala von 1 = nie bis 4 = sehr häufig einzuordnen. Demzufolge sind die Lernentwicklung und Schulleistungen sowie das soziale Verhalten der Schüler/-innen aus Elternsicht die Top-Themen, wenn sie mit Lehrkräften, aber auch mit Fachkräften sprechen (vgl. Abb. 6.4). In der Rangordnung folgen für beide Personalgruppen jeweils die Hausaufgaben. Fördermöglichkeiten für zu Hause werden dagegen vergleichsweise selten thematisiert. Insgesamt sprechen Eltern und Schule im Primarbereich häufiger über die abgefragten Themen als in der Sekundarstufe I. Über die Schulstufen hinweg besprechen sie dies zudem lieber mit Lehrkräften als mit Fachkräften.

Gespräche über Fördermöglichkeiten für zu Hause stellen gegenüber dem reinen Informationsaustausch eine vertiefende Form der Zusammenarbeit dar, bei der die gemeinsame Verantwortung und Entwicklung von Handlungsstrategien im Mittelpunkt stehen. Wird die Häufigkeit, mit der Fördermöglichkeiten für zu Hause Gegenstand des Gesprächs zwischen Eltern und Lehrkräften<sup>42</sup> sind, nach verschiedenen Elterngruppen analysiert, dann zeigt sich Folgendes: Zwar liegen die durchschnittlichen Häufigkeiten für alle Elterngruppen – wie der in Abb. 6.4 dargestellte Mittelwert schon andeutet – auf einem recht niedrigen Niveau. Dennoch werden Unterschiede zwischen den Gruppen sichtbar. Eltern mit niedrigem sozialem Status und Eltern mit Migrationshintergrund sprechen signifikant häufiger mit Lehrkräften über Fördermöglichkeiten für die Schüler/-innen als ihre jeweilige Referenzgruppe. Fördermöglichkeiten für zu Hause werden ebenfalls häufiger thematisiert, wenn Eltern die Schulleistungen ihrer

ABB. 6.4 | GESPRÄCHSTHEMEN NACH HÄUFIGKEIT FÜR LEHR- UND FACHKRÄFTE NACH SCHULSTUFE (Elternangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)

Kinder durchschnittlich mit befriedigend bis mangelhaft bewerten. Ein Vergleich der Analysen nach Schulform zeigt jedoch, dass diese Zusammenhänge vor allem in der Grundschule zum Tragen kommen. In der Sekundarstufe I löst sich gerade der Zusammenhang zur sozialen Lage der Familien vollständig auf. Effekte der Schulleistungen zeigen sich auch hier, allerdings nicht in allen Schulformen.

Zusammengenommen lässt sich mit Blick auf die Gespräche über Fördermöglichkeiten insbesondere für den Primarbereich und in etwas abgeschwächter Form auch für die Sekundarstufe I ein eher defizitorientiertes Bild nachzeichnen. Gerade solche Gruppen, die im Hinblick auf den Bildungserfolg der Schüler/-innen als risikobehaftet gelten – in diesem Fall Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Rauschenbach/Züchner 2011)<sup>43</sup> – sowie Eltern von Schüler(inne)n mit niedrigeren Schulleistungen sprechen häufiger über Fördermöglichkeiten. Strategien zur Förderung besonderer Stärken scheinen dagegen eher nicht im Fokus zu stehen.<sup>44</sup>

Die Gewichtung der einzelnen Gesprächsthemen bestätigt sich durch die Angaben der Lehr- und Fachkräfte. Insbesondere Lehrkräfte sind allerdings der Ansicht, dass sie mit Eltern deutlich häufiger über Möglichkeiten sprechen, wie die Schüler/-innen zu Hause gefördert werden können.

### Resümee

In der Zusammenschau fallen besonders die Befunde zum Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit von Eltern und Schulen und den Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen auf. Eltern nehmen die Beziehung zum Personal positiver wahr, wenn ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen. Schlechtere Noten dagegen gehen mit einer Abkühlung der Beziehung einher. Dies kann als Zeichen dafür gedeutet werden, dass problematische Situationen es allen Beteiligten erschweren, gemeinsam an konstruktiven Lösungen zu arbeiten. Die reine Quantität der Kontakte, die unabhängig von den Schulleistungen scheint, ist hier nicht unbedingt maßgebend.

Für die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die mit besonderen Ansprüchen an die Zusammenarbeit von Eltern und Schule verknüpft sind, ist dies eine schwierige Ausgangslage, zeichnen sie sich doch gerade dadurch aus, dass alle Beteiligten auf der Basis einer durch wechselseitigen Respekt getragenen Beziehung die gleichen Ziele verfolgen und gemeinsam Schlussfolgerungen – oder auch Handlungsstrategien – entwickeln.

41| Für die Analysen wurden die einzelnen Items zu je einem Faktor für Lehrkräfte und Fachkräfte zusammengefasst. Beide Faktoren sind mit Cronbach's Alpha = .67 (LK) bzw. Cronbach's Alpha = .82 hinreichend reliabel.

42| Die Thematisierung dieses Aspekts mit Fachkräften wird aufgrund der insgesamt niedrigen Werte und der geringen Streuung an dieser Stelle nicht weiter untersucht.

43| Zwar stellt die Tatsache, dass eine Person einen niedrigen sozialen Status oder einen Migrationshintergrund hat, nicht automatisch einen Indikator für eine risikobehaftete Lebenslage dar. Empirische Studien haben den Einfluss beider Variablen auf den Bildungserfolg von Schüler(inne)n jedoch vielfach belegt (vgl. Rauschenbach/Züchner 2011).

44| Für offene Ganztagschulen im Primarbereich findet sich dieses Ergebnis bereits bei Börner u.a. (2010).



## 7. Schwerpunktmodul: Lernzeiten und Hausaufgaben in Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen

### 7.1 Hausaufgaben und Lernzeiten in der Ganztagschule im Primarbereich und in der Sekundarstufe I

Hausaufgaben sind ein zentrales Handlungsfeld von Schule, weil sie für die unterschiedlichen Akteure eine wichtige Rolle einnehmen. Für Lehrende werden sie z.B. für die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses von Schüler(inne)n eingesetzt. Dem Elternhaus gewähren sie einen Einblick in den Lern- und Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen. Für die Ganztagschulen sind Hausaufgaben insofern von besonderer Bedeutung, als bereits die Verwendung des Begriffs „Hausaufgabe“ für diesen Bereich kontrovers diskutiert wird. Laut aktueller Erlasslage gilt, dass „Hausaufgaben (...) an offenen und gebundenen Ganztagschulen in das Gesamtkonzept des Ganztags integriert [werden]“ (MSW NRW 2010a), sodass es nach Möglichkeit keine Aufgaben mehr geben soll, die zu Hause zu erledigen sind. Es geht hier in erster Linie um die Frage, wie Ganztagschulen es schaffen, die durch die Halbtagschule institutionalisierten Hausaufgaben im Konzept des Ganztags zu verankern. Allerdings geht es nicht mehr allein um die Verlagerung von Hausaufgaben in die Schule, um Schüler/-innen und Eltern am Nachmittag zeitlich zu entlasten (vgl. Markert 2011), sondern vielmehr um die Gestaltung neuer Lernarrangements in der Schule, an die vielfältige Erwartungen geknüpft sind (vgl. Nordt 2010). So heißt es im Ganztagerlass, dass zu den wesentlichen Merkmalen von Ganztagschulen u.a. bedarfsgerechte Förderkonzepte, eine sinnvoll rhythmisierte Verteilung von Lernzeiten auf den Vor- und Nachmittag, Angebote von Lernhilfen und Übungsmöglichkeiten sowie die Förderung der Kompetenz zum selbstständigen Lernen gehören.

Vor diesem Hintergrund hat sich die Diskussion um die Hausaufgabenpraxis in den Ganztagschulen weiterentwickelt. In diesem Zusammenhang hält der Begriff der „Lernzeiten“ verstärkt Einzug in die Diskussion um eine Weiterentwicklung der Hausaufgaben bzw. klassischen Hausaufgabenbetreuung (vgl. ebd.; Boßhammer u.a. 2009). Sie transportieren – auch vor dem Hintergrund der Erlasslage – den Anspruch, konzeptionell verstärkt auf die individuellen Bedürfnisse von Schüler(inne)n einzugehen. Durch ihre flexible Verankerung in den Schulalltag – im Sinne der Rhythmisierung – dürfen sie nicht losgelöst vom Gesamtförderverständnis der

Ganztagschule betrachtet werden und stehen so auch in einem engen Zusammenhang zum Unterricht.

Auf der Grundlage dieses Fachdiskurses um Lernzeiten stellt die zumeist offen-additive Organisation des Ganztags im Primarbereich – gerade mit Blick auf die Rhythmisierung – insofern eine Herausforderung dar, als nur die Kinder erreicht werden können, die für das Ganztagsangebot angemeldet sind. Die Ganztagschulen in der Sekundarstufe I haben durch ihre gebundene Organisationsform andere Möglichkeiten der Zeitstrukturierung und somit mehr Optionen, die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung in den Stundenplan einer Klasse oder eines Jahrgangs zu integrieren. Gleichwohl befinden sich viele der weiterführenden Ganztagschulen erst im Anfangsstadium des Ganztags und damit in einer Phase der Neuorientierung, die offene Ganztagschulen nach ca. 10 Jahren OGS mittlerweile überwunden haben.

Das Schwerpunktmodul „Lernzeiten/Hausaufgaben“ im Rahmen der BiGa NRW setzt an der Diskussion um die Weiterentwicklung der Hausaufgabenbetreuung zu Lernzeiten und die damit verbundenen wesentlichen Herausforderungen an. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Organisationsmodelle in den beiden Schulstufen wurden jeweils separate Studien im Primarbereich und in der Sekundarstufe I durchgeführt.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt das Forschungsdesign der Untersuchung vorgestellt (vgl. Kap. 7.2). Im Anschluss daran wird das Verständnis von Lernzeiten und Hausaufgaben aus Sicht der Teilnehmer/-innen der qualitativen Studie dargestellt (vgl. Kap. 7.3), um auf dieser Grundlage weitere zentrale Befunde der Studie abbilden zu können. Darauf aufbauend wird zunächst das Augenmerk auf organisatorische Aspekte von Lernzeiten gerichtet (Kap. 7.4). Anschließend werden Lernzeiten mit dem Fokus der individuellen Förderung betrachtet (vgl. Kap. 7.5), bevor im nächsten Schritt die Verknüpfung von Lernzeiten mit dem Schulunterricht beleuchtet wird (vgl. Kap. 7.6). Der darauffolgende Abschnitt bildet die vielfältigen Kommunikationsbeziehungen im Rahmen von Lernzeiten ab (vgl. Kap. 7.7). Der abschließende Teil dieses Kapitels befasst sich mit der Formulierung von Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung, aber auch für die Implementierung von Lernzeiten an Ganztagschulen (vgl. Kap. 7.8).

## 7.2 Forschungsdesign

### *Ziele der Untersuchung*

Ziel war es, sich im Rahmen der Studie für beide Schulstufen grundsätzlich dem Begriff der „Lernzeiten“ auf der Basis von Best-Practice-Beispielen wissenschaftlich zu nähern. Bei der Untersuchung der Lernzeiten wurde der Blick verstärkt darauf gerichtet, wie diese Angebote im Sinne einer ganz-tägigen Lernkonzeption der Schule rhythmisiert und miteinander verzahnt sind und inwiefern sie die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedarfslagen der Schüler/-innen berücksichtigen. Hierbei erfolgte eine Betrachtung der unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernzeiten sowie der Hürden, die es bei der Umsetzung zu überwinden gilt. Mit den Daten der Online-Befragung wird der Blick auf Lernzeiten erweitert.

Das zentrale Ziel der Studie lag in der Formulierung von Handlungsempfehlungen für eine gelingende Praxis von Lernzeiten, um Schulen, die sich mit dem Handlungsfeld der Lernzeiten auseinandersetzen, eine Orientierungshilfe an die Hand zu geben.

### *Forschungsmethoden*

Das Schwerpunktmodul „Lernzeiten/Hausaufgaben“ besteht aus 2 Teilstudien, die sich auf die unterschiedlichen Schulstufen beziehen. Beide Studien speisen sich sowohl aus qualitativ wie auch aus quantitativ erhobenem Datenmaterial und greifen auf ein ähnliches Repertoire an Forschungsmethoden zurück.

Neben nicht teilnehmenden Beobachtungen des Unterrichts und der Lernzeiten wurden sowohl leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Lehr- und Fachkräften als auch Einzelinterviews mit Leitungskräften durchgeführt. Bei der Untersuchung von Lernzeiten/Hausaufgaben in der Primarstufe wurden zusätzlich situationsbezogene Kurzinterviews mit Schüler(inne)n eingesetzt, bei denen die Kinder zu Eindrücken und Erfahrungen aus den Lernzeiten befragt wurden.<sup>45</sup> Darüber hinaus wurden die standardisierten Befragungen der Leitungskräfte, der Lehr- und Fachkräfte sowie der Eltern durch entsprechende Fragebatterien ergänzt.

Durch das Zusammenspielen beider Datenquellen ergibt sich ein vielfältiges und aussagekräftiges Bild zu Lernzeiten, Hausaufgabenbetreuung und Hausaufgaben an Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen.

### *Sample und Zeitraum der qualitativen Erhebungen*

Für die qualitativen Erhebungen in beiden Schulstufen wurden je 4 Schulen ausgewählt. In der Sekundarstufe I befinden sich darunter 2 Gymnasien, 1 Realschule sowie 1 Gesamtschule. Ausgesucht wurden solche Schulen, die sich auf der

Grundlage von Expertenmeinungen und ausführlichen Recherchen durch eine innovative Hausaufgaben- bzw. Lernzeitenpraxis auszeichnen.

Die qualitativen Erhebungen zu Lernzeiten/Hausaufgaben erstreckten sich über einen Zeitraum von Januar bis März 2012. An jeweils einem Schultag wurden die Schulen des Samples von den Projektmitarbeiterinnen aufgesucht und die Erhebungen durchgeführt.

### *Die Definition von Lernzeiten in der Untersuchung*

Lernzeiten, Hausaufgabenbetreuung und auch die (Haus-) Aufgaben selbst gestalten sich von Schule zu Schule, wenn nicht sogar von Gruppe zu Gruppe sehr individuell. Generell scheint bis dato kein einheitliches Verständnis von „Lernzeiten“ zu existieren. In der Literatur sowie in rechtlichen Grundlagen sucht man bislang vergeblich nach einer Definition von „Lernzeiten“, die Orientierung für die Ausgestaltung dieses zentralen Handlungsfeldes von Ganztagschule bietet, sodass von einer Begriffsdiffusion die Rede sein kann. Um daher den Teilnehmer(inne)n der standardisierten Befragungen eine Orientierungshilfe für die Bearbeitung der Fragebögen zu bieten, wurde folgendes Verständnis von Hausaufgaben, Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten zugrunde gelegt:<sup>46</sup>

#### HAUSAUFGABEN, HAUSAUFGABENBETREUUNG UND LERNZEITEN

Hausaufgaben sind Aufgaben, die die Schüler/-innen zu Hause eigenständig bearbeiten. In der Hausaufgabenbetreuung werden die Schüler/-innen in der Schule 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.

## 7.3 Verständnis von Lernzeiten und Hausaufgaben

Wie eben dargestellt, gestaltet sich die Diskussion um Lernzeiten sowohl in der Fachöffentlichkeit als auch in der Schulpraxis als recht komplex. Sie ist begleitet von vielen Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten, da es weder konkrete noch einheitliche Orientierungshilfen für die Erfassung von Lernzeiten gibt. Gleichwohl gibt es Erwartungen, Zielsetzungen, Ansprüche, die an die Lernzeiten von den unterschiedlichen Akteuren der Ganztagschule herangetragen werden (vgl. Kap. 7.1). Dass sich die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Lernzeiten“ so vielschichtig darstellt, ist insofern nachvollziehbar, als bereits die Diskussion um Hausaufgaben viele unterschiedliche Facetten aufzeigt und sich als sehr komplex erweist (vgl. Höhmann/Schaper 2008).

45| Für die Durchführung der Kurzinterviews wurde im Vorfeld der Untersuchung das Einverständnis der Eltern eingeholt. In der Sekundarstufe I wurden insofern keine Interviews mit Schüler(inne)n durchgeführt, als in der BiGa NRW für das Jahr 2013 eine standardisierte Befragung von Schüler(inne)n zu Lernzeiten/Hausaufgaben geplant ist.

46| Die quantitative Befragung lässt keine Schlüsse darüber zu, inwieweit die Aufgabenkonzepte der teilnehmenden Schulen eher einer Hausaufgabenbetreuung oder eher Lernzeiten entsprechen. Aus diesem Grunde wird, wenn ein Bezug zu den quantitativen Ergebnissen hergestellt wird, von „Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung“ gesprochen.

Vor diesem Hintergrund wurde in der qualitativen Studie nach dem Verständnis von Lernzeiten gefragt, um sich zum einen dem Ganztagelement „Lernzeiten“ sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I inhaltlich zu nähern. Zum anderen sollte eine Grundlage für die Ausgestaltung dieses Angebots erfasst werden. Anders als in den Online-Befragungen, denen eine Definition von Lernzeiten zugrunde gelegt wurde, wurde im Rahmen der qualitativen Studie dem Verständnis von Lernzeiten eher explorativ begegnet.<sup>47</sup>

### 7.3.1 Verständnis von Lernzeiten und Hausaufgaben in der Primarstufe

Die Primarstufe unterscheidet sich im Hinblick auf die Ausgangslage von Lernzeiten insofern von der Sekundarstufe I, als dass an den meisten Ganztagschulen eine Hausaufgabenbetreuung als „Zwischenschritt“ der Verlagerung von Hausaufgaben in die Schule stattgefunden hat. Das Vergleichsmoment der Hausaufgabenbetreuung gibt hier somit eine gewisse Hilfestellung bei der Suche nach einem Verständnis von Lernzeiten.

#### Die Perspektive der Lehr- und Fachkräfte

An den untersuchten Schulen werden Lernzeiten als eine Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung verstanden, die inhaltlich und konzeptionell stärker mit dem Unterricht verknüpft sind:

*„Hat was mit, mit Fördern, Fordern, Lernen, individuellen Projekten, individueller Projektarbeit zu tun. Ja und im Grunde genommen ist es eine Intensivierung oder 'ne Weiterführung des morgendlichen Unterrichts. 'Ne Übungszeit, 'ne Zeit, wo Kinder aber auch an Schwerpunkten arbeiten können. Anders als vielleicht in der Hausaufgabenzeit, wo's relativ im Gleichschritt an gleichen Dingen weiter geht“ (I3.2, Lehrer im Primarbereich).*

Hier wird ebenfalls deutlich, dass Lernzeiten aus Sicht der Interviewpartner/-innen einen Rahmen bieten, um an unterschiedlichen Aufgabenstellungen und -typen zu arbeiten. Diese Aufgaben können für jede/-n Schüler/-in unterschiedlich sein und sich nach seinem/ihrer Lernstand oder den jeweiligen Interessen richten.

Weiterhin beschreibt eine Lehrerin den Unterschied zwischen Hausaufgaben und Lernzeiten wie folgt:

*„'Ne Hausaufgabe ist 'ne ziemlich konkrete Aufgabe, die ich stellen kann. 'Ne Lernzeit kann ein zeitlicher Rahmen sein, in dem ich die Schwerpunkte anders setzen kann“ (I2.2, Lehrerin im Primarbereich).*

Bei Hausaufgaben bzw. der Hausaufgabenbetreuung stehen somit eher die Aufgaben im Vordergrund und bestimmen die Bearbeitungszeit: Die Schüler/-innen arbeiten an den gleichen Aufgaben – unabhängig von ihrem individuellen Leistungsvermögen – und benötigen hierfür unterschiedlich viel Zeit. Im Gegensatz dazu steht bei Lernzeiten der zeitliche Rahmen stärker im Vordergrund, innerhalb dessen Schüler/-innen an Aufgaben unterschiedlicher Schwerpunkte

arbeiten, sodass eine individuelle Förderung ermöglicht wird. Nach einer bestimmten Arbeitszeit können die Kinder ihre Arbeit an den Aufgaben beenden – unabhängig davon, wie weit sie gekommen sind.

#### Die Sicht der Schüler/-innen

Aus Sicht der Schüler/-innen besteht zumeist ein Unterschied zwischen Lernzeiten und Unterricht: *„Beim Unterricht ist es so, dass man halt meistens in Ruhe was Bestimmtes machen muss. Bei der Lernzeit kann man sich's halt aussuchen“ (I4.3, Schülerin der 4. Klasse).* In diesem Falle stellt der Grad der Autonomie ein Unterscheidungsmerkmal dar. Die Analyse der Interviews macht außerdem deutlich, dass die Schüler/-innen insbesondere dann einen Unterschied wahrnehmen, wenn jeweils andere Personen in Unterricht und Lernzeiten tätig sind und somit womöglich andere Regeln des Umgangs gelten. Auch die Präferenzen der Schüler/-innen für Unterricht oder Lernzeiten sind häufig mit den dort tätigen Personen begründet. Das Zitat eines Schülers, bei dem kontinuierlich dieselben Personen in Lernzeiten und Unterricht tätig sind, macht deutlich, dass auch der wahrgenommene Unterschied zwischen Lernzeiten und Unterricht geringer zu sein scheint: *„Wir haben eigentlich nur Lernzeiten. Wir haben nicht mehr so richtig Unterricht“ (I4.3, Schüler der 4. Klasse).* Die Beobachtung an der hier beschriebenen Lernzeit sowie dem Unterricht bestärkt weiterhin, dass auch eine konzeptionelle und methodische Annäherung von Lernzeiten und Unterricht erfolgt ist und mit dazu beiträgt, dass aus Sicht des Schülers die Grenzen zwischen Lernzeiten und Unterricht verschwimmen.

Befragt zu den Inhalten der Lernzeiten sagen die Schüler/-innen, dass diese oft fachgebunden sind („Mathe-Lernzeit“). Beispielsweise werden in einer Lernzeit von 40 Minuten 20 Minuten Mathematik und 20 Minuten Deutsch bearbeitet. Der Inhalt der Lernzeiten ist abhängig von den im Unterricht behandelten Themen. Auch Frei- oder Wochenplanarbeit wird als Inhalt von Lernzeiten benannt. *„Also, wenn wir keine Hausaufgaben aufhaben, dürfen wir forschen, Geschichten schreiben“ (I2.3\_4 Schülerin der 3. Klasse).*

### 7.3.2 Verständnis von Lernzeiten und Hausaufgaben in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I wird mit Lernzeiten eine Verlagerung der ursprünglichen Hausaufgaben in die Schule verbunden. Damit wird zunächst die gleiche Zielsetzung wie bei der Hausaufgabenbetreuung formuliert (vgl. Kap. 7.3.1).

*„Wir haben Lernzeiten so definiert, dass sie im Prinzip alle Schulaufgaben zurück in die Schule bringen, eine oder zwei Ausnahmen, für die Kleinen eigentlich nur eine, das Vokabellernen“ (L6\_Gruppe1).*

Allerdings bleibt es nicht allein bei dieser Intention, sondern weitere Ziele und Erwartungen werden mit Lernzeiten in Verbindung gebracht. Im Einzelnen werden mit Lernzeiten die Förderung der Selbstständigkeit (a), die Gestaltung von Reflexions- und Ruhephasen (b) und die Vermittlung von unterschiedlichen Lernformen (c) verbunden.

*(a) Förderung der Selbstständigkeit – „entscheiden müssen, was mache ich und wann und wie lange“*

Ein erster Aspekt, der mit Lernzeiten intendiert wird, ist die Förderung der Selbstständigkeit und Arbeitsorganisation der Schüler/-innen. So werden den Schüler(inne)n Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Aufgabenbearbeitung gegeben; auch der Umgang mit Lernmaterialien und die Organisation des eigenen Arbeitsplatzes werden hierunter gefasst:

*„Für mich ist das eine Übungszeit, Lernzeit, in der die Schüler allerdings nicht nur lernen, sondern auch wieder aufräumen, ihre Sachen ordnen, nacharbeiten aus dem Unterricht und verarbeiten, was sie gemacht haben, und manchmal eben auch vorbereitende Tätigkeiten für den nächsten Tag, für die nächste Stunde erledigen“ (L1\_Gruppe3).*

Beispielhaft haben Schüler/-innen in Lernzeiten, die in Form von Wochenplanarbeit (vgl. Haenisch 2011) durchgeführt werden, die Möglichkeit, sich für die Aufgabenerledigung die Fachräume auszusuchen, in denen ein/-e Lehrer/-in der jeweiligen Kernfächer als Ansprechpartner/-in zur Verfügung steht.

In einem anderen Beispiel ist man der Auffassung, dass unter der Förderung von Eigenständigkeit auch der Umgang mit negativen Erfahrungen, wie etwa das Scheitern der Schüler/-innen, dazugehört:

*„Und damit sie dann auch daran scheitern können, sonst ist es ja nicht real. (...) man will die Eltern ja, aber vielleicht Stichwort Vertrauen in das Kind auch haben, das darf auch mal scheitern, das darf dann irgendwie auch mal feststellen, so geht es ja gar nicht, wenn ich selbstständig bin usw. und dann ist auch überhaupt das Fenster offen für Selbstständigkeit (...)“ (L2\_Gruppe3).*

*(b) Reflexions- und Ruhephase – „weil die wirklich da runterkommen“*

Eine weitere Dimension, die mit Lernzeiten verbunden ist, ist die Möglichkeit der „Auszeit“. Schüler/-innen erhalten in den Lernzeiten auch die Gelegenheit, sich zurückzulehnen, sich gedanklich zu sortieren und zu überlegen, wie sie im Rahmen der Lernzeiten arbeiten möchten.

In einem Beispiel ist diese „Besinnungsphase“ im Ablauf der Lernzeiten strukturell verankert. So haben die Schüler/-innen zu Beginn etwa 3 Minuten Zeit, um sich gedanklich zu sammeln und ihre Aufgaben zu organisieren. An einem anderen Beispiel wird deutlich, dass die Schüler/-innen auch während der gesamten Lernzeit die Möglichkeit bekommen, sich zwischendurch etwas auszuruhen und abzuschalten. Dies bestätigen auch die Beobachtungen, die an den Schulen durchgeführt worden sind. Folglich können Lernzeiten selbst als Rhythmisierungselement betrachtet werden, in dem Phasen der An- und Entspannung möglich sind.

*„Also für mich sind das eher auch so Reflexionsschleifen, die die Schüler in diesem stressigen Schulalltag, auch wenn wir das nicht immer so direkt glauben, aber wo die sich noch einmal erholen können. Erstens körperlich, (...) und dann überdenken die all das, was die vorbereiten müssen, nachbereiten müssen (...), aber für mich ist das so eine Besinnungszeit eigentlich die AS, weil die wirklich da runterkommen und sich um ihre eigenen Sachen kümmern (...)“ (L4\_Gruppe3).*

*(c) Vermittlung von unterschiedlichen Lernformen – „Wir wollen auch den Schwierigkeiten nicht aus dem Weg gehen“*

Ein weiterer Aspekt, der im Kontext von Lernzeiten als Ziel betrachtet wird, fokussiert die Vermittlung von unterschiedlichen Lernformen, die von der eigenständigen Erledigung von Aufgaben über Partner- bis hin zu Gruppenarbeit reichen. Um diese unterschiedlichen Lernformen zu fördern, erfolgt der Ablauf von Lernzeiten in einigen Beispielen in verschiedenen Phasen. Beobachtet wurde z.B. ein Ablauf chronologisch bestehend aus einer Phase der Sortierung (der Materialien), der Einzelarbeit, der Neusortierung und schließlich des Austausches, in dem Schüler/-innen oder die Lehrkraft gefragt werden dürfen.

Den Schüler(inne)n soll deutlich gemacht werden, dass die Aufgaben in erster Linie eigenständig erledigt werden und dass sie eigene Lösungs- und Lernstrategien entwickeln sollen. In diesem Kontext spielt die Dimension der Selbstkontrolle eine zentrale Rolle, indem mit Lösungsheften gearbeitet wird, die beispielsweise am Lehrerschreibtisch zur Verfügung gestellt werden. Die Schüler/-innen haben so die Möglichkeit, ihre Ergebnisse selbst zu kontrollieren.

Darüber hinaus wird den Schüler(inne)n vermittelt, dass ihnen Mitschüler/-innen oder Lehrkräfte als Ansprechpartner/-innen zur Verfügung stehen. Dadurch werden zum einen soziale Lernkompetenzen der Schüler/-innen gefördert, das heißt z.B., dass man auch lernschwächeren Schüler(inne)n bei der Aufgabenerledigung behilflich ist. Zum anderen geht es auch um die Fähigkeit, sich Schwächen einzugestehen und nach Hilfe zu fragen. Dies gilt auch umgekehrt, wenn Schüler/-innen als Expert(inn)en in bestimmten Fächern akquiriert werden: Beispielsweise werden Schüler/-innen in der Lernzeit, welche in Form von Förderbändern durchgeführt wird, nicht nur nach ihren Lernschwächen zu den einzelnen Förderstunden zugeordnet, sondern auch gezielt leistungsstarke Schüler/-innen, die während dieser Förderstunden als Expert(inn)en und Unterstützer/-innen zur Verfügung stehen. In einem anderen Beispiel wird im Rahmen der Lernzeit den Schüler(inne)n, die bereits mit den Aufgaben der Wochenpläne fertig sind, die Möglichkeit gegeben, ihren Namen an die Tafel zu schreiben, um zu signalisieren, dass man den Mitschüler(inne)n als Experte bzw. Expertin zur Verfügung steht.

47| Im Kontext der qualitativen Studie wird überwiegend der Begriff der Lernzeiten verwendet, da in den meisten Sample-Schulen Lernzeiten angeboten werden. Ausnahme bilden zwei Schulen in der Sekundarstufe I, die Förder- bzw. Arbeitsstunden oder auch Hausaufgabenbetreuung anbieten. Allerdings sind die unterschiedlichen Begrifflichkeiten für die Ergebnisse irrelevant. Von Bedeutung sind mehr die „Philosophie“ und die Konzepte, die sich hinter diesen Angeboten verbergen.



Deutlich wird aus den Ergebnissen zum Primarbereich und der Sekundarstufe I, wie mehrdimensional der Lernzeitenbegriff ist. Darüber hinaus wird eine weitere Dimension in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Lernzeiten sichtbar: Wenn über das Verständnis bzw. die Zielsetzungen von Lernzeiten gesprochen wird, spielt auch die Frage nach bzw. die Reflexion von Hausaufgaben eine Rolle.

## 7.4 Organisation von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung

Strukturelle Gegebenheiten an Schulen haben entscheidenden Einfluss auf den Schultag und somit auch auf die Gestaltung von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung. Im Folgenden werden Gestaltungsmerkmale von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung an Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen dargestellt.

### *Verbreitung von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung*

Die Befragung der Leitungskräfte im Primarbereich zeigt, dass die Hausaufgabenbetreuung an offenen Ganztagschulen im Primarbereich mit 89% noch sehr weit verbreitet ist. An rund einem Viertel der Schulen werden im Schuljahr 2011/12 sowohl Hausaufgaben als auch Lernzeiten angeboten. Etwa 8% der befragten Leitungskräfte geben an, ausschließlich Lernzeiten anzubieten.

In der Sekundarstufe I zeigt sich ein anderes Bild. Der Großteil der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I hält Lernzeiten (80%) vor. Beinahe jede 2. Schule bietet eine Hausaufgabenbetreuung an und jede 4. Ganztagschule in der Sekundarstufe I führt sogar beide Angebote.

Die Befunde geben in erster Linie Auskunft über die Verbreiterung der Begrifflichkeiten in den beiden Schulstufen. Welche Konzepte bzw. welche Qualität sich dahinter verbergen, werden an dieser Stelle (noch) nicht offenkundig. Die Ergebnisse der qualitativen Studie bestätigen die Vielfalt der Konzepte und Modelle der Hausaufgabenpraxis in den Schulen. Gerade in der Sekundarstufe I werden unterschiedliche Begrifflichkeiten (Lernzeiten in Form der Wochenplanarbeit, Arbeitsstunde, Förderunterricht, individuelle Lernzeiten) und Modelle sichtbar.

Es kann allerdings vermutet werden, dass es gerade mit Blick auf die Primarstufe Unterschiede zwischen den Schulen mit Hausaufgabenbetreuung und denen mit Lernzeiten gibt, da letztere ursprünglich mit einer Hausaufgabenbetreuung im offenen Ganztag begonnen haben (müssten).

In der Sekundarstufe I zeigt sich, dass Lernzeiten das gängige Modell darstellen, allerdings sind Hausaufgaben nach wie vor ein Thema, wenn man sich die Abb. 7.1 anschaut.

Lediglich in jeder 4. Ganztagschule gibt es grundsätzlich keine Hausaufgaben (mehr) (vgl. Abb. 7.1). Das Gros der Schulen führt das Modell mit Hausaufgaben an den kurzen Tagen und dementsprechend dem Angebot der Lernzeiten an langen Tagen. In mehr als 40% der Schulen wird die Möglichkeit geboten, die Hausaufgaben innerhalb der Hausaufgabenbetreuung zu erledigen. Womöglich verbergen sich dahinter diejenigen Schulen, die ausschließlich eine Hausaufgabenbetreuung anbieten und keine Lernzeiten, und jene, die beide Angebote führen.

### *Zeitliche Rahmenbedingungen von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung*

Blickt man auf den Zeitpunkt der Durchführung von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung, deuten sich – wie bereits im Vorjahr – Unterschiede zwischen den beiden Schulstufen an. In der Sekundarstufe I finden die Lernzeiten bzw. findet die Hausaufgabenbetreuung überwiegend innerhalb der Unterrichtszeit (67%) statt. Knapp 30% der Leitungskräfte geben an, dass die Lernzeiten bzw. Hausaufgabenbetreuung direkt im Anschluss an den Unterricht stattfinden. Ein flexibles Angebot im Verlauf des Tages – im Sinne einer stärkeren Rhythmisierung – wird in ca. 30% der Schulen umgesetzt.

Im Primarbereich finden die Lernzeiten bzw. findet die Hausaufgabenbetreuung hauptsächlich nach der Mittagspause statt (88%). Lediglich 7% der Leitungskräfte geben an, dass das Angebot am Ende der jeweiligen Unterrichtseinheiten stattfindet. Eine andere zeitliche Verankerung der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung im Sinne einer größeren Flexibilität ist an lediglich 10% der Schulen vorhanden.

Die Ergebnisse spiegeln die Unterschiede mit Blick auf die verschiedenen Organisationsmodelle der beiden Schulstufen wider. Während die Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung im Primarbereich meist im Nachmittagsbereich nach der

ABB. 7.1 | DIE ROLLE DER HAUSAUFGABEN IN GANZTAGSSCHULEN IN DER SEKUNDARSTUFE I  
(Leitungsangaben; in %; Mehrfachnennungen möglich)

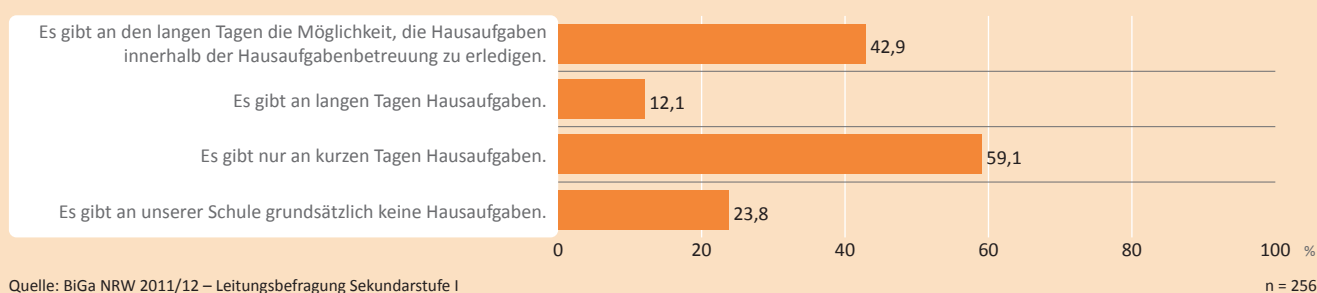
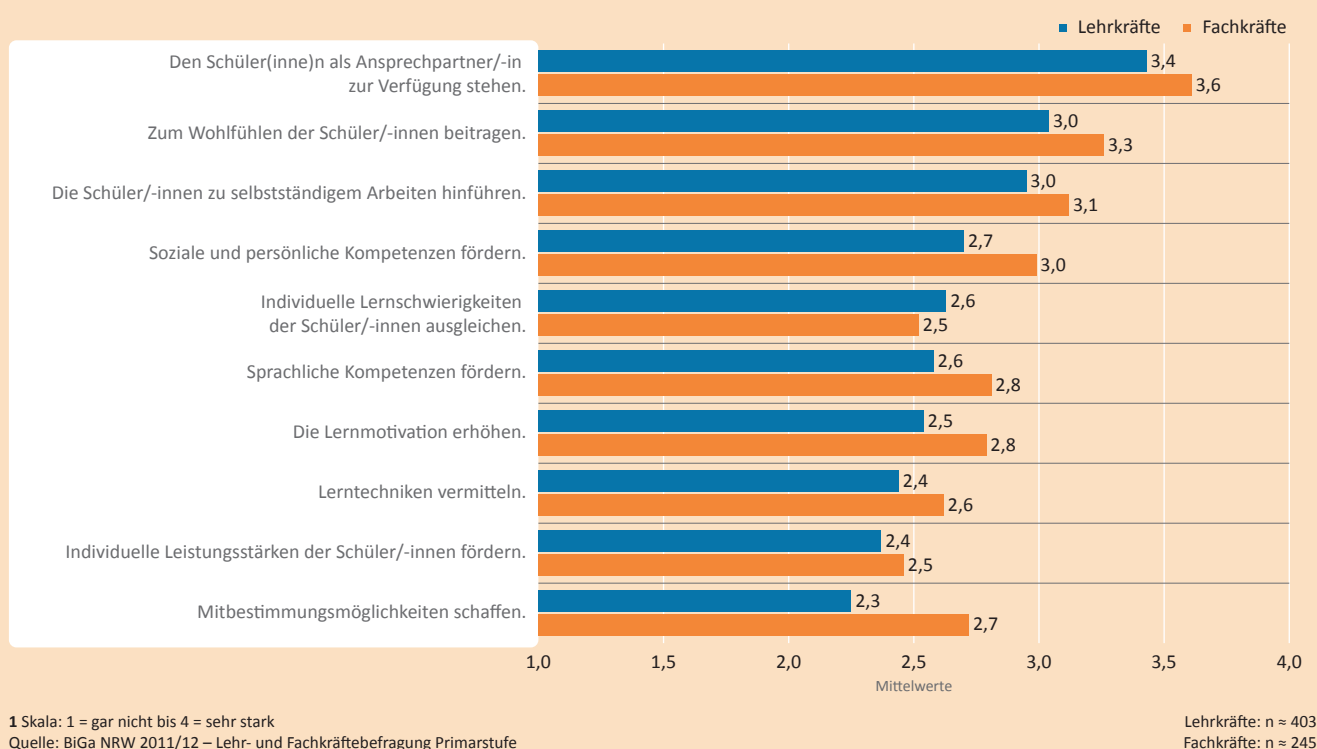




ABB. 7.2 | EINSCHÄTZUNG DER UMSETZUNG VON ZIELEN DER LERNZEITEN/HAUSAUFGABENBETREUUNG AUS SICHT DER DURCHFÜHRENDE LEHR- UND FACHKRÄFTE IM PRIMARBEREICH (Lehr- und Fachkräfteangaben; Mittelwerte<sup>1</sup>)



Mittagspause stattfinden, sind diese in der Sekundarstufe I – bedingt durch den gebundenen Ganzttag – stärker in den Stundenplan integriert und können im Schultag flexibler eingesetzt werden.

## 7.5 Individuelle Förderung in den Lernzeiten

Individuelle Förderung ist ein Element, das für Ganztagschulen im Allgemeinen und für Lernzeiten im Speziellen zum geltenden Anspruch gehört (vgl. Kap. 7.1). Schüler/-innen in ihren Stärken und Schwächen zu fördern ist eine wesentliche Erwartung, die an die Lernzeiten herangetragen wird. Folglich ist der Anspruch formuliert, die Lernzeiten in ein Gesamtkonzept der Trias Bildung, Lernen und Fördern der Ganztagschule einzubinden (vgl. Höhmann/Schaper 2008).

### 7.5.1 Individuelle Förderung in den Lernzeiten in der Primarstufe

Schüler-Lehrer-Gespräche, die an 3 der 4 Sample-Schulen durchgeführt werden, sind ein wichtiges Moment der individuellen Förderung. Sie verschaffen den Schüler(inne)n Transparenz hinsichtlich ihres Lernstandes; sie geben ihnen die Möglichkeit, ein Feedback für ihre Arbeit zu bekommen und gleichzeitig über ihren Arbeitsstand zu reflektieren. Als Grundlage für diese Gespräche können etwa Wochenplan- oder Logbucharbeit dienen. Diese Instrumente gewähren den Schüler(inne)n je nach Konzipierung die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt selbst zu bestimmen und zu steuern. Neben Wochenplänen mit den Vorgaben für die zu bearbeitenden

Aufgaben der Schüler/-innen gibt es auch solche, in denen die Kinder, mit dem Wissen über ihren individuellen Lernstand, selbst die Aufgaben für die jeweilige Woche bestimmen können. Diese sogenannten „offenen Wochenpläne“ werden schließlich mit den Lehrkräften des Unterrichts abgestimmt. Auch offene Aufgabenstellungen (etwa: „Forsche zu Planeten“) können an den Schulen des Samples beobachtet werden. Sie bieten den Schüler(inne)n die Möglichkeit, nach eigenem Interesse und Leistungsvermögen ein Thema zu erarbeiten; die Lösungswege und Ergebnisse können in diesen Fällen äußerst individuell ausfallen. Bei der Umsetzung von Zielen der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung scheinen auch die Förderung individueller Leistungsstärken (MW Lehrkräfte = 2,4 bzw. MW Fachkräfte = 2,5) sowie der Ausgleich individueller Lernschwierigkeiten (MW Lehrkräfte = 2,6 bzw. MW Fachkräfte = 2,5) noch Schwierigkeiten zu bereiten (vgl. Abb. 7.2).

Es kann davon ausgegangen werden, dass auch Autonomie und Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/-innen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Nordt 2010): Durch die Schaffung von Entscheidungsfreiheit und Mitspracherechten seitens der Schüler/-innen im Zusammenhang mit individueller Förderung kann auf deren individuelle Bedürfnisse eingegangen werden bzw. die Schüler/-innen tragen die Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lernprozesse selbst. Eine Lehrerin der Primarstufe fasst die Mitbestimmungsmöglichkeiten während der Lernzeiten in ihrer Klasse folgendermaßen zusammen: „*Freie Wahl der Arbeit, des Arbeitsplatzes, des Arbeitstempes und des Arbeitspartners eigentlich auch*“ (I2.4

Lehrerin in der Primarstufe). Diese Information deckt sich weitestgehend mit den Erzählungen der Schüler/-innen. Mit Blick auf die quantitativen Daten scheinen Mitbestimmungsmöglichkeiten bisher im Rahmen der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs in NRW allerdings eher selten Platz zu finden (MW Lehrkräfte = 2,3 bzw. MW Fachkräfte = 2,7; vgl. Abb. 7.2).

Nach Ansicht einer Lehrkraft aus dem Primarbereich bieten Lernzeiten hinsichtlich der individuellen Förderung gegenüber der Hausaufgabenbetreuung den

*„(...) ganz klaren Vorteil, dass für die Stärkeren klar ist: ‚Ich mach nicht 10 Minuten meine Hausaufgaben und bin fertig und hab dann Feierabend‘, sondern der hat ’ne Dreiviertelstunde eben Zeit, verschiedene Dinge zu üben und schafft dann vielleicht auch ’n bisschen mehr. Und genauso auch für das schwächere Kind. Das sitzt dann nicht 2 Stunden an den Hausaufgaben, sondern für das ist es auch ganz klar: ‚Ich muss jetzt diese Dreiviertelstunde arbeiten. (...) Danach hab ich auch wirklich frei‘“ (I2.2, Lehrerin im Primarbereich).*

### 7.5.2 Individuelle Förderung in den Lernzeiten in der Sekundarstufe I

Die Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule bzw. die Umwandlung der Haus- zu Schulaufgaben auch als Teil von Lernzeiten bildet aus Sicht der teilnehmenden Schulen einen wesentlichen ersten Schritt in Richtung individueller Förderung von Schüler(inne)n. Folgende Aspekte können in dieser Hinsicht einen Beitrag zur individuellen Förderung leisten:

#### 1. Lernschwächen von Schüler(inne)n besser erkennen

Die selbstständige Erledigung von Aufgaben in der Schule ermöglicht den Lehrkräften einen besseren Einblick in die Arbeitsweise der Kinder und Jugendlichen. Bei der klassischen Hausaufgabenenerledigung erhalten Lehrkräfte das Endprodukt und können nur auf dieser Grundlage eine Bewertung abgeben. In den Lernzeiten haben sie dagegen die Möglichkeit, den Prozess der Aufgabenerledigung zu beobachten, zu begleiten und ggf. zu unterstützen.

*„Unsere Vorstellung war, dass wenn wir den ganzen Teil, der früher in den Hausaufgaben landete, in der Schule behalten, dass wir dann Möglichkeiten haben, schneller zu erkennen, wo die Schwierigkeiten der Kinder liegen. Wir versuchen auch, sagen wir mal, da dem Aspekt der individuellen Förderung gerecht zu werden, auch, ich sag mal, mit Differenzierungen zu arbeiten“ (L2\_Gruppe1).*

Auf dieser Grundlage können sich die Lehrkräfte ein besseres Bild über die Arbeitsweise der Schüler/-innen machen, Schwächen bzw. Stärken identifizieren, um schließlich auch über differenzierte Aufgabenstellungen nachzudenken (vgl. Punkt 2).

#### 2. Schülergerechte (Haus-)Aufgabenstellung

Im Kontext der Einführung von Lernzeiten, z.B. in Form von Wochenplänen oder anderen Formen der Hausaufgabenpraxis, wird der Aspekt der individuellen Förderung

auch mit Blick auf die Aufgabenstellung diskutiert und umgesetzt. Im Rahmen von Wochenplänen werden zwar keine unterschiedlichen Aufgaben für jede/-n einzelne/-n Schüler/-in gestellt, allerdings wird differenziert zwischen Forder- und Förderaufgaben, sprich einem Pflichtprogramm und Aufgaben, die darauf aufbauen und für leistungsstarke Schüler/-innen formuliert sind. Dies wird an beiden Schulen, die mit Wochenplänen arbeiten, beobachtet.

*„Das [Förder- und Förderaufgaben] gibt es in Latein auch, also es gibt maximale Möglichkeiten, das zu machen und das wird// denke ich mir und das ist auch so, dass es manche auch wirklich nutzen, und zwar auch wirklich viel, die fordern wollen, wir müssen jetzt nur noch gucken, dass die, die gefördert werden müssen, das auch dann tun. Also ich denke schon, dass da eine große Chance ist der individuellen, also wirklich Differenzierung“ (L4\_Gruppe2).*

In einem anderen Beispiel, in dem Hausaufgaben und Hausaufgabenbetreuung praktiziert werden, geht mit Blick auf individuelle Förderung die Diskussion weiter und schließt generell die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben bzw. der individuellen Aufgabenstellung ein:

*„Ja, und man muss ja auch über den Sinn oder die Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben nachdenken, auch vor dem Hintergrund der Individualität. (...) und da sind wir so ein bisschen im Wandel. Der Herr F., der unten in der Hausaufgabenbetreuung war, der hat ja auch gesagt, er merkt, dass das sich jetzt so ein bisschen verliert und dass da nach einem neuen Konzept zum Beispiel gesucht werden muss“ (L3\_Gruppe4).*

Die Beispiele verdeutlichen, dass die Schulen im Zuge der Gestaltung und Durchführung von Lernzeiten über das Thema individuelle Förderung diskutieren und reflektieren, aber sich auch noch in einem Prozess befinden und Chancen und Grenzen von Lernzeiten unter der Perspektive der individuellen Förderung erst austarieren.

#### Lernzeiten als Möglichkeit der Chancengerechtigkeit –

*„einige Schüler haben eben nicht das Umfeld zu Hause, um lernen zu können“*

Lernzeiten leisten auch einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit. Nicht individuelle Förderung steht an oberster Stelle von Lernzeiten, sondern die Schaffung eines (Zeit-)Raums, der zur Chancengerechtigkeit beiträgt. Gerade für Schüler/-innen in belastenden Lebenslagen, wie z.B. aus sozioökonomisch prekären Verhältnissen, bieten die Ganztagschule und die Lernzeiten im Speziellen ein Umfeld, in welchem sie gleiche (Lern-)Bedingungen und Unterstützung erhalten wie ihre Mitschüler/-innen, die z.B. zu Hause ein besseres Lernumfeld geboten bekommen.

*„(...) Also, ich förder nicht individuell, explizit in der AS [Arbeitsstunde]. (...) bei mir ist das eher so eine Sache, die AS als Chancengleichheit zu nutzen. Also, dass die, dass die dann wirklich dann alle dieselbe Voraussetzung haben, da ist das*

*Arbeitsmaterial, damit können die alle arbeiten und dann muss man damit halt gucken, wie man damit umgeht. Für mich ist das eher eine Chancengleichheit, die ich dann da herstelle“ (L4\_Gruppe3).*

In einem Beispiel wird die Schaffung von Chancengerechtigkeit, insbesondere für Schüler/-innen in belastenden Lebenslagen, als wesentliches Kriterium des Ganztagskonzepts im Allgemeinen, aber auch im Rahmen von Hausaufgabenbetreuung im Besonderen betrachtet. An der Schule gibt es einen Schulsozialarbeiter, der u.a. gezielt für die Hausaufgabenbetreuung eingesetzt wird, um so auf Lernschwierigkeiten im Kontext des elterlichen bzw. sozialen Umfeldes aufmerksam zu werden.

Die Ergebnisse zu dem Themenschwerpunkt der individuellen Förderung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I verdeutlichen, dass dieser Anspruch im Kontext von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung seitens der Schulen großgeschrieben wird. Gleichzeitig spiegeln sich unterschiedliche Facetten in der Auseinandersetzung mit individueller Förderung wider, die von der Schaffung von Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler(inne)n – also Stärkung der Schülerperspektive – bis hin zur Wahrnehmungsschärfung der Lehrkräfte mit Blick auf Stärken und Schwächen von Schüler/-innen reichen. Es ist aber auch deutlich geworden, insbesondere in der Sekundarstufe I, dass individuelle Förderung ein Prozess ist, in dem erst Reflexionsmomente angeregt werden müssen, bevor an der konkreten Umsetzung gearbeitet werden kann.

## 7.6 Verknüpfung von Lernzeiten und Unterricht

Individuelle Förderung innerhalb der Lernzeiten wird zum einen von der Haltung der tätigen Lehr- und Fachkräfte bestimmt, zum anderen aber auch von der Art und Weise der Aufgabenstellung. Da Letztere für die Lernzeiten aus dem Unterricht erwachsen bzw. Instrumente aus dem Unterricht auch innerhalb der Lernzeiten zum Einsatz kommen können, wird im folgenden Abschnitt verstärkt auf die Verknüpfung der Lernzeiten mit dem Schulunterricht eingegangen. Hinsichtlich dieser beiden Elemente bestehen in beiden Schulstufen aufgrund der unterschiedlichen Organisationsformen auch verschiedene Möglichkeiten der Verknüpfung.

### 7.6.1 Lernzeiten und Unterricht in der Primarstufe

*„Lernzeit, würd ich sagen, ist eher 'ne Fortführung des Lernens im Unterricht. (...) Wenn man klassische Hausaufgaben gibt, dann ist auch der Unterricht anders“ (12.2, Lehrerin im Primarbereich).*

Dieses Zitat macht deutlich, was auch im Zuge der Schulbesuche offensichtlich wurde: Da Personen, Regeln und Verfahrensweisen aus dem Unterricht mehr oder weniger automatisch in die Lernzeiten übergehen, soll und kann an dieser Stelle keine vom Unterricht losgelöste Betrachtung der Lernzeiten erfolgen. Das Umdenken der Hausaufgabenpraxis

erfordert demnach gleichzeitig ein Umdenken des gesamten Unterrichts:

*„Man sollte beim Unterricht anfangen und nicht bei den Lernzeiten. Also, wenn man jetzt klassischen Unterricht hat und dann Lernzeiten machen will, wird das nicht funktionieren. Weil die Einstellung sich dann komplett trennt. Lernzeiten sind meiner Ansicht nach 'ne Verlängerung des Unterrichts. Wenn der Unterricht entsprechend darauf angelegt ist, dass die Kinder zielgerichtet lernen, dann ist der Weg zur Lernzeit nicht mehr weit“ (12.2, Lehrerin in der Primarstufe).*

Seitens der Interviewpartner/-innen wird ebenfalls der Anspruch einheitlicher pädagogischer Ziele und Haltungen in Unterricht und Lernzeiten formuliert:

*„Es ist ein Puzzleteil. (...) Ich glaube, das ist das, was die Kinder unter Unterricht verstehen. Unterricht ist: Wir machen alle das Gleiche. Und wir müssen. Lernzeit ist das: Wir können und jeder hat seinen eigenen Baustein. Aber wenn es dieser klassische Unterricht weiterhin ist und alle doch sehr gleichschrittig unterrichtet werden und im Nachmittag nur die Lernzeit stattfindet, dann passt es, glaub ich, nicht zusammen“ (12.4, Lehrerin im Primarbereich).*

Eine Passung von Unterricht und Lernzeiten hinsichtlich pädagogischer Überzeugungen wäre demnach wünschenswert und ließe für die Kinder den Eindruck von Kongruenz zwischen den verschiedenen Gestaltungselementen von Ganztagschulen entstehen.

### Das additive Modell als besondere Herausforderung

Im Zusammenhang mit Lernzeiten gibt es insbesondere an den offenen Ganztagschulen im Primarbereich Grenzen der Verknüpfung von Lernzeiten und Unterricht, da in der Regel nur ein Teil der Schüler/-innen an den Lernzeiten teilnehmen kann. Folgendes Zitat einer Lehrerin erläutert diese Grenzen konkreter:

*„Zum Beispiel 'ne Arbeitsform können Kinder zu Hause nicht trainieren. 'Ne Arbeitsform trainier' ich jetzt in der Lernzeit. So, dann hab ich die Kinder, die in der Lernzeit sitzen, mit denen ich die Arbeitsform trainiere. (...) Also dadurch, dass sie nicht alle da sind, finde ich das schwierig und deshalb wird man entweder der einen Gruppe gerecht oder der anderen Gruppe gerecht und unsere Aufgabe ist ja, beiden gerecht zu werden“ (12.2, Lehrerin in der Primarstufe).*

An den Schulen des Samples wurden unterschiedliche Wege beobachtet, mit dieser Herausforderung umzugehen: Der bereits erwähnte Einsatz von Wochenplänen oder Logbüchern, an denen sowohl die Schüler/-innen arbeiten, die mittags nach Hause gehen, als auch jene, die die Lernzeiten besuchen, bietet eine gute Möglichkeit, den Schüler(inne)n gleiche Freiräume hinsichtlich ihres Lernarrangements zu eröffnen. Kinder haben z.B. im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit, ihre Wochenaufgaben zu planen, um diese im Rahmen der Lernzeiten bzw. der „Aufgabenerledigung zu Hause“ zu bearbeiten. Allerdings ist bei der

Bearbeitung der Wochenpläne bzw. Logbücher außerhalb der Schule nicht gewährleistet, dass für die Schüler/-innen Ansprechpartner/-innen zur Verfügung stehen, wie es in den Lernzeiten der Fall ist.

Eine weitere Strategie sieht vor, die Lernzeiten am Vormittag anzubieten. So haben alle Kinder einer Klasse die Gelegenheit daran teilzunehmen. Allerdings erfolgt dieses Arrangement nur an einem Wochentag, da eine Lernzeit am Vormittag gleichzeitig eine Ausdehnung der Unterrichtszeit für die ganze Klasse bedeutet, sodass auch „Halbtagskinder“ in niedrigeren Klassen zum Teil erst gegen 13:30 Uhr die Schule verlassen.

Durchaus positiv beschreiben 2 der besuchten Schulen ihre Erfahrungen mit der Einrichtung von Ganztagszügen. Diese bringen einerseits organisatorischen Aufwand mit sich, andererseits bieten Ganztagsklassen aus Sicht der Schulen u.a. bessere Möglichkeiten der Rhythmisierung. Über den Schultag finden so immer wieder verteilt Übungsphasen bzw. Lernzeiten statt. Die Schulen können dadurch weitestgehend auf Hausaufgaben verzichten. In beiden Fällen resultierte die Einführung von Lernzeiten aus der Einrichtung von Ganztagszügen, da ein Umdenken des Ganztagsverständnisses und der Lernkultur erfolgte. Es zeigt sich an diesen Beispielen, dass Lernzeiten oft nicht nur eingeführt werden, sondern Ideen und Konzepte der Gestaltung von Lernzeiten in der Regel in einem längeren Prozess von Schul- und Unterrichtsentwicklung entstehen und auf pädagogischen Überzeugungen basieren. In diesem Zusammenhang bedarf es nach Ansicht der befragten Leitungskräfte eines gewissen Maßes an Innovationsbereitschaft, Mut und Geduld – sowohl seitens der Schulleitung als auch mit Blick auf das Lehrerkollegium. Eine Schule betonte, dass die Teilnahme an Fortbildungen und insbesondere der Besuch von „Vorreiterschulen“ sehr hilfreich ist, um Orientierungshilfen für eine Weiterentwicklung zu erhalten.

Hinsichtlich der Einführung und Weiterentwicklung von Lernzeiten spricht eine Schulleiterin folgende Empfehlungen aus:

*„Immer in eins anfangen, wenn man was umstellt und sukzessive und nicht mit Hauruck. (...) Erfahrung sammeln, das reflektieren und zu gucken: Ist das was? Und (...) auf die Knackpunkte zu gucken: Wo gibt's Reibungsfälle? Wo gibt's Unstimmigkeiten? (...) Und dann Kritik auch zuzulassen. Also alle Beteiligten auch immer mal wieder zu fragen und hinein zu horchen: „Ist das eigentlich so ok?““ (I2.2, Schulleitung).*

## 7.6.2 Lernzeiten und Unterricht in der Sekundarstufe I

### Die Sonnenseiten ...

In der Sekundarstufe I bestätigt die Implementierung von Lernzeiten eine Auswirkung auf den Unterricht seitens der teilnehmenden Schulen. In zwei Beispielen berichten die Lehrkräfte, dass sie gerade in den Anfängen erfahren haben, dass die neue Organisationsform, die Lernzeiten mit Wochenplänen, eine Eingewöhnungsphase erfordert, in der sich die unterschiedlichen Fächer darauf einstellen und der Unterricht entsprechend verändert werden muss:

*„(...) Wir haben ehrlich gesagt nicht von Anfang an gedacht, dass wir Unterricht verändern müssen, wir dachten, da kommt der Wochenplan zu und das funktioniert und dann hat man gemerkt, nee, du musst umarrangieren, du kannst jetzt, du hast nur eine begrenzte Übungszeit“ (L2\_Gruppe1).*

Die Lehrkräfte, die beispielsweise mit Wochenplänen arbeiten, berichten, dass sie durch die Umstellung auf die neue Organisationsform umfangreicher und längerfristiger planen. Dies gilt auch für den Unterricht:

*„Oder ich habe zum Beispiel die Situation, dass ich nicht mehr nur eine Stunde plane, sondern ich plane pro Raum, ich plane in der Woche, also es gibt im Prinzip die Thematik der Woche und dann gucke ich, ich habe 4 Stunden, meistens eine Doppelstunde und 2 Einzelstunden, dann gucke ich, wie liegen die im Stundenplan, und danach gucke ich, was kannst du denen zumuten“ (L3\_Gruppe1).*

In einem Beispiel wird im Rahmen des Unterrichts auch der direkte Bezug der Aufgaben im Wochenplan auf den Unterricht beobachtet. Die Lehrkraft stellt diesen selbst her, indem sie auf die Aufgabenstellung im Wochenplan aufmerksam macht. Darüber hinaus wird der Unterricht stringent aufgebaut und der Unterrichtsablauf auf Folie den Schüler(inne)n transparent gemacht. Hierbei wird mit Abkürzungen für Lernformen gearbeitet, die sich auch in den Wochenplänen wiederfinden (z.B. PA für Partnerarbeit). Es ist insgesamt deutlich geworden, dass die Wochenplanarbeit zwar eine umfangreiche Vorbereitung erfordert, aber Transparenz für die Schüler/-innen schafft, die sich auch im Unterricht widerspiegelt.

### ... und die Schattenseiten

Auf der einen Seite wird mit Lernzeiten eine bessere Planungssicherheit und Stringenz im Unterricht seitens der Lehrkräfte verbunden, auf der anderen Seite werden allerdings auch negative Aspekte offenkundig. Die gewonnene Planungssicherheit, die zwar teilweise als positiv bewertet wird, hat auch einen Mangel an Flexibilität und Kreativität zur Folge, weil eine enge Abstimmung zwischen Unterricht und Wochenplänen erforderlich ist:

*„Also ich arbeite bestimmt die Themen stringenter ab als früher. Früher konnte man mal, eher mal, auch mal was machen, wenn ein Schüler darauf kam und eine Frage und daraus baut man dann 1, 2 Stunden, das geht nicht mehr“ (L6\_Gruppe2).*

Der Zeitaspekt spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Durch den Ganztag besteht weniger die Möglichkeit, kreative Arbeiten, zu denen sich Schüler/-innen zu Hause eigenständig treffen und zusammenarbeiten, durchzuführen. Auch der Mangel an Zeit für Recherchearbeiten wird kritisiert und infolgedessen wird Optimierungsbedarf formuliert.

Die Ergebnisse der Online-Befragung der Lehr-/Fachkräfte in der Sekundarstufe I verdeutlichen den verstärkten Fokus auf reproduktive Aufgaben im Rahmen



der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung (vgl. auch Habisch 2011). Das heißt, das Material des Unterrichts wird im Rahmen der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung hauptsächlich vertieft (MW = 3,1 auf einer Skala von 1 = gar nicht bis 4 = sehr häufig) oder wiederholt (MW = 3,0). Recherchearbeiten nehmen kaum Platz ein (MW = 1,9).

In der Zusammenschau der Befunde wird deutlich, dass mit Blick auf die Verknüpfung von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung und Unterricht positive wie auch negative Aspekte zum Tragen kommen. Gleichzeitig sehen sich die beiden Schulstufen mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, die auf die unterschiedlichen Organisationsmodelle zurückzuführen sind.

## 7.7 Kommunikationsstrukturen

Lernzeiten sind in Ganztagschulen in ein Gesamtkonzept eingebettet und bilden dort ein zentrales Handlungsfeld. In diesem Kontext spielen die Kommunikationsstrukturen innerhalb der Ganztagschule im Allgemeinen und in den Lernzeiten im Besonderen eine wesentliche Rolle. Folglich können die Kommunikationsstrukturen im Hinblick auf die Lernzeiten auch ein Spiegelbild der Kommunikationsstränge der gesamten Schule sein.

In diesem Abschnitt werden zentrale Kommunikationsbeziehungen näher beleuchtet. Es geht dabei auch um die Frage, inwieweit die Lernzeiten möglicherweise die Kommunikation in der Schule prägen. Im Einzelnen werden die Kommunikation der Lehr-/Fachkräfte und Schüler/-innen, die der Schüler/-innen untereinander sowie jene zwischen Lehr-/Fachkräften und Eltern in den Blick genommen. Darüber hinaus wird ein abschließender Blick auf den „Lernplaner“ als zentrales Kommunikationsmittel gerichtet.

### 7.7.1 Lehr- und Fachkräfte der Lernzeiten und das weitere Lehrerkollegium im Primarbereich – „Ich hab die direkte Rückmeldung, das ist das Wichtige“

Da in der Primarstufe sowohl Lehr- als auch Fachkräfte im Rahmen der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung tätig sind, stellt die Kommunikation zwischen Lehr- und Fachkräften eher ein Spezifikum der Primarstufe dar.

Mit Blick auf die Umsetzung verschiedener Zielsetzungen von Lernzeiten und Hausaufgabenbetreuung fallen die Einschätzungen durch Lehr- und Fachkräfte ähnlich aus (vgl. Abb. 7.2). Dies kann darauf hindeuten, dass gemeinsame Ziele hinsichtlich der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung festgelegt und verfolgt werden. Die Analyse der quantitativen Daten zur Kommunikation über Hausaufgaben deutet jedoch auch auf einen relativ einseitigen Informationsfluss zwischen dem in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung tätigen Personal und der/dem jeweiligen Klassenlehrer/-in hin: Die Lehr- und Fachkräfte<sup>49</sup>, die in den Lernzeiten/der

Hausaufgabenbetreuung tätig sind, informieren nach eigenen Angaben „die Lehrkräfte des Unterrichts über das Arbeitsverhalten der Schüler/-innen“ (MW Lehrkräfte = 3,4 bzw. MW Fachkräfte = 3,5) und geben „den Lehrkräften Rückmeldungen zu den (Haus-)Aufgaben“, und zwar in höherem Maße (MW Lehrkräfte = 3,3, MW Fachkräfte = 3,5, bei einer Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu), als sie selbst von den Lehrkräften des Unterrichts „über den Lern- und Leistungsstand der Schüler/-innen informiert“ werden (MW = 2,6).

Im Rahmen der qualitativen Studie in der Primarstufe wird die Arbeit in Tandems, bestehend aus je einer Lehr- und einer Fachkraft, innerhalb der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung als besonders bereichernd beschrieben. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich „in die Karten gucken zu lassen“, wird in dieser Hinsicht von einer Fachkraft als Gelingensbedingung formuliert. Darüber hinaus ist es den Lehr- und Fachkräften wichtig regelmäßige Zeitfenster für einen gemeinsamen Austausch zu haben:

*„Unterstützt dadurch, dass wir zumindest die Möglichkeit im Moment haben, eine Besprechungsstunde auch zu haben. Also wir Lehrer haben dafür ,ne Vorbereitungsstunde sozusagen im Einsatz und ihr habt ,ne bezahlte Dienststunde oder Arbeitsstunde, in der wir uns eben als Klassenteam zusammensetzen können, um uns eine Schulstunde lang intensiv über die Belange der Klasse einmal pro Woche auszutauschen. Ich glaube, das ist ganz wichtig. Weil ganz oft finden sonst nur Tür-und-Angel-Gespräche statt“ (I3.2, Lehrer im Primarbereich).*

### 7.7.2 Lehrkräfte untereinander in der Sekundarstufe I – „Wir sind als Lehrer mehr zusammengerückt“

Die Einführung des Ganztags und der damit einhergehenden Lernzeiten hat für die Lehrkräfte in der Sekundarstufe I zur Folge, dass man sich im Kollegium gemeinsam über Konzepte und die Gestaltung von Angeboten, insbesondere des Kernfeldes Lernzeiten, Gedanken machen muss.

Die Planung und Durchführung erfordert einen engen und regelmäßigen Austausch zwischen den Lehrkräften. In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit der Teamarbeit betont:

*„Ja, also wir sind als Lehrer mehr zusammengerückt, die wir da unten arbeiten, weil wir ja ganz klar// Das ist einfach notwendig. Also ohne Zusammenarbeit da unten geht es nicht. Wir sind, was den fachlichen Austausch angeht, sicherlich auf einem Weg und der könnte in der einen oder anderen Fachschaft auch noch ein bisschen nachjustiert werden, aber ich denke so haben wir gemerkt, dass das System nur funktioniert, wenn viele Schultern vieles tragen und im regen Austausch miteinander sind“ (L2\_Gruppe1).*

49] Es handelt sich hierbei um Lehr- und Fachkräfte, die in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung tätig sind. Von den Lehrkräften wurden zu dieser Frage nur jene befragt, die im Rahmen der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung nicht für ihre eigene Klasse zuständig waren.



Auf dieser Grundlage wird die Notwendigkeit der Installation einer Steuerungsgruppe formuliert. Mit einer Steuerungsgruppe werden positive Effekte wie die Förderung der Motivation und Innovationsbereitschaft im Lehrerkollegium verbunden. Wichtig ist allerdings in diesem Zusammenhang auch die regelmäßige Kommunikation im gesamten Lehrerkollegium, um Transparenz über den Arbeitsprozess in der Steuerungsgruppe zu schaffen.

Die Ergebnisse der Online-Befragungen zeigen in Bezug auf den Austausch unter den Lehrkräften noch Entwicklungsbedarf, auch gerade hinsichtlich einer gegenseitigen Hilfestellung bei Schwierigkeiten bzw. Problemen in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung. Teamarbeit wird zwar in den Schulen großgeschrieben und ist zentral für die Gestaltung des Ganztags und der Lernzeiten im Besonderen – das bestätigen die Ergebnisse der qualitativen Studie –, aber an weiterführenden Ganztagschulen scheint der Teamgedanke noch nicht so verbreitet zu sein wie in der Primarstufe. Auf einer Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu wird im Hinblick auf gegenseitige Hilfestellung im Team bei schwierigen Situationen in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung für die Sekundarstufe I bei der Lehr- und Fachkräftebefragung ein Mittelwert von 2,8 ausgewiesen. Im Primarbereich liegt er bei immerhin 3,3 (Lehrkräfte) bzw. 3,6 (Fachkräfte).

### 7.7.3 Lehrkräfte und Schüler/-innen – „Die Schüler sind eigentlich die Manager ihres Lernprozesses“

Im Zuge der Entwicklung des Ganztags und der Lernzeiten im Besonderen zeigt sich eine wesentliche Veränderung in der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Die Lehrkräfte in der Sekundarstufe I berichten, dass sich durch die Lernzeiten bzw. die Hausaufgabenbetreuung, die sie hauptsächlich durchführen, die Perspektive auf die Schüler/-innen verändert hat, was auch förderlich für die Beziehungsebene ist:

*„(...) Man entwickelt ja eine ganz andere Beziehung zu den Schülern, man lernt die anders kennen, man lernt die auch privater kennen. Vielleicht bei unseren Schülern, die ja auch größtenteils aus sozial schwachen oder -benachteiligten Familien kommen, auch sehr wichtig (...)“ (L1\_Gruppe4).*

Auch in Bezug auf das Lernverhalten und den -prozess bieten Ganztagschulen die Möglichkeit, eine andere Perspektive auf die Schüler/-innen einzunehmen. Sie werden in ihrem Lernprozess ernst genommen und als „Manager ihres Lernprozesses“ (L3\_Gruppe4) betrachtet, die in der Lage sind, diesen selbst zu steuern. Im Zuge dessen hat sich auch die Selbstwahrnehmung von Lehrkräften geändert, die sich in diesem Kontext als Lernbegleiter/-innen verstehen, die die Schüler/-innen bei dem Lernprozess unterstützen:

*„Wir sind eben nicht mehr die Wissenden, die nur noch beibringen trichterförmig, sondern die Schüler sind eigentlich die Manager ihres Lernprozesses und wir unterstützen sie dabei“ (L3\_Gruppe4).*

Die abgebildeten Befunde besitzen auch für die Primarstufe Gültigkeit. Im Rahmen der Online-Befragung im Primarbereich stimmen die Lehr- und Fachkräfte der Aussage weitestgehend zu, dass sie in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung die Schüler/-innen aus einer anderen Perspektive wahrnehmen können (MW = 3,2 bzw. 3,3 bei einer Skala von 1 = gar nicht bis 4 = sehr stark). Auch in den Interviews wird dieser Eindruck seitens der Lehrkräfte mehrmals angesprochen. Im Gegensatz zum Unterricht, in dem die Lehrkräfte den Schüler(inne)n häufig eher instruktiv begegnen, nehmen sie in den Lernzeiten verstärkt die Rolle einer eher passiven „Lernbegleitung“ ein, sodass sie den Schüler(inne)n bei Bedarf Unterstützung beim Erarbeiten der Aufgaben geben können. Das Ziel, den Schüler(inne)n als Ansprechpartner/-in zur Verfügung zu stehen, ist aus Sicht der in den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung tätigen Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich - verglichen mit anderen Zielen - am besten umgesetzt (MW = 3,4 bzw. 3,6; vgl. Abb. 7.2). Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen der Studie zur wissenschaftlichen Begleitung der OGS in Nordrhein-Westfalen (vgl. Behr u.a. 2007).

Eigenständiges Arbeiten, wie es in den besuchten Lernzeiten des Primarbereichs beobachtet wurde, setzt voraus, dass die Kinder über ihren Lernstand informiert sind und zwischen ihnen und den durchführenden Personen eine Vertrauensbasis besteht. An den Sample-Schulen finden zu diesem Zweck regelmäßige Gespräche zwischen Lehrkraft und den Schüler(inne)n statt. Auf diese Weise erfahren die Schüler/-innen, für welche Themen noch Übungsbedarf besteht und wie sich die eigenen Leistungen einordnen lassen. Wie bereits angedeutet, können etwa Logbücher oder Wochenpläne, in denen die Kinder aufgefordert werden, ihre Lernfortschritte selbst einzuschätzen und ihr Verhalten zu reflektieren, als Gesprächsgrundlage dienen.

Die Ergebnisse der Online-Befragungen bestätigen diese Wahrnehmung der Lehrkräfte. Vor allem scheint aus ihrer Sicht die Beziehungsebene zwischen Lehr-/Fachkräften und Schüler(inne)n im Rahmen von Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung zu funktionieren; so auch die Lernbegleitung in Form von Tipps bzw. „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Primarstufe MW = 3,3, Sekundarstufe I MW = 3,4 auf einer Skala von 1 = trifft gar nicht bis 4 = trifft voll zu).

Schüler/-innen werden nicht nur als Expert(inn)en ihres eigenen Lernprozesses seitens der Schule betrachtet, sondern auch als Mitgestalter/-innen der Lernräume an der Schule. Schülerpartizipation wird von den beteiligten Schulen großgeschrieben. Zum Beispiel werden in der Sekundarstufe I Schüler/-innen an Steuerungsgruppen beteiligt oder Umfragen zu den Lernzeiten durchgeführt, um die Reaktionen der Schüler/-innen einzuholen. Auf dieser Grundlage werden die Lernzeiten schließlich weiterentwickelt:

*„(...) Wir haben Konzepte gehabt, die haben wir jetzt jedes Mal zum Halbjahr hin evaluiert, geguckt, wie reagieren die Kinder darauf. (...) Die Kinder empfinden auch die Lernzeiten im Großen und Ganzen nicht als belastend. Die meisten*

*machen auch über die Lernzeiten hinaus nichts. Das kreuzen die bei Umfragen an und die Eltern bestätigen das mehr oder weniger“ (L2\_Gruppe1).*

#### **7.7.4 Kommunikation unter den Schüler(inne)n – „Die Kinder pflegen sicherlich hier intensivere Kontakte“**

In Ganztagschulen verbringen Schüler/-innen i.d.R. mehr Zeit als in Halbtagschulen. Dadurch intensivieren sich nicht nur die Beziehungen zu den Lehrkräften, sondern auch zu den Mitschüler(inne)n. Mit Lernzeiten wird seitens der Lehrkräfte zwar vorrangig das Ziel der Stärkung von Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Schüler/-innen verbunden, allerdings wird die Förderung sozialer Kompetenzen, wie z.B. der Hilfsbereitschaft, ebenfalls großgeschrieben.

Auch die Vermittlung von sozialen Lernformen, in denen Schüler/-innen im Rahmen der Lernzeiten die Möglichkeit haben, sich gegenseitig zu helfen oder auch als Expert(inn)en in bestimmten Fragen für ihre Mitschüler/-innen zur Verfügung stehen, spiegelt den sozialen Aspekt von Lernzeiten wider. Wenn Schüler/-innen während der Lernzeiten die Möglichkeit bekommen, sich untereinander auszutauschen, so bringt dies verschiedene Vorteile mit sich: Zum einen werden auf diese Weise die Ressourcen der Mitschüler/-innen mit einbezogen. Zum anderen wird die Lehr- bzw. Fachkraft auf diese Weise entlastet und kann die gewonnene Zeit für eine gezielte Förderung einzelner Schüler/-innen nutzen. Mit unterschiedlichen didaktischen Techniken im Kontext von Lernzeiten versuchen die Lehrkräfte, den Austausch auf breiter Basis zu fördern. Beispielsweise wurde in der Sekundarstufe I beobachtet, dass für jedes Kind ein bestimmter Pool an Partner(inne)n für Arbeitsphasen festgelegt wird. Mit dieser Technik können die Lehrkräfte vermeiden, dass sich stets die gleichen Partner/-innen zusammenfinden, so die Gruppe des Öfteren durchmischen und den Austausch unter Schüler(inne)n, die sonst weniger miteinander zusammenarbeiten, fördern. So erhalten die Schüler/-innen die Möglichkeit, die Stärken und Schwächen ihrer Mitschüler/-innen ebenfalls zu erkennen.

Die Schülerinterviews, die im Primarbereich geführt worden sind, bestätigen die positive Seite der Lernzeiten unter der Perspektive des kooperativen Lernens. Dort, wo die Schüler/-innen sich untereinander helfen dürfen, wenn sie bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben nicht weiterkommen, ist ihnen dies mitunter auch als Vorteil bewusst. Auch wird deutlich, dass die Zufriedenheit mit den Lernzeiten mit der Möglichkeit zusammenhängt, sich auszutauschen und gegenseitig zu unterstützen:

*„(...) Also mir gefällt an der [Lernzeit] eigentlich, dass man dann halt auch dann, wenn man zum Beispiel Hilfe braucht halt, nicht immer die Mutter oder so was oder eben den Bruder oder so holen muss. Sondern hier kann man Kinder fragen und sich melden halt, dass die Lehrer kommen.(...)“ (I3.3, Schülerin 3. Klasse).*

Jedoch sprechen mehrere Schüler/-innen in den Interviews auch an, dass eine leisere Lernumgebung und weniger Unterbrechungen durch Mitschüler/-innen ihnen das Lernen erleichtern würden.

#### **7.7.5 Lehr- und Fachkräfte und Eltern – „Die wollten einfach mehr mitkriegen“**

Für Eltern sind Hausaufgaben als schulisches Gestaltungselement von hoher Bedeutung, da sie Informationen über den Schulalltag, aber auch über den Lernstand des Schülers bzw. der Schülerin nach Hause transportieren und so Transparenz schaffen. Mit der Verlagerung der Hausaufgaben in die Schule (anhand von Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeiten) fällt für die Eltern oft eine wichtige Informationsquelle weg, die es seitens der Schulen zu kompensieren gilt.

Ergebnisse der Elternbefragung im Primarbereich spiegeln den oben beschriebenen hohen Stellenwert der Hausaufgaben wider: Der Aussage *„Hausaufgaben sollten abgeschafft werden“* stimmen die wenigsten Eltern zu – unabhängig davon, ob deren Kind das Ganztagsangebot der Schule wahrnimmt (MW = 1,5 bei einer Skala von 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt ganz genau) oder als „Halbtagschüler/-in“ zu Hause seine Aufgaben erledigt (MW = 1,4). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch an Ganztagschulen der Sekundarstufe I, gleichwohl der Mittelwert mit 2,0 etwas höher ausfällt.

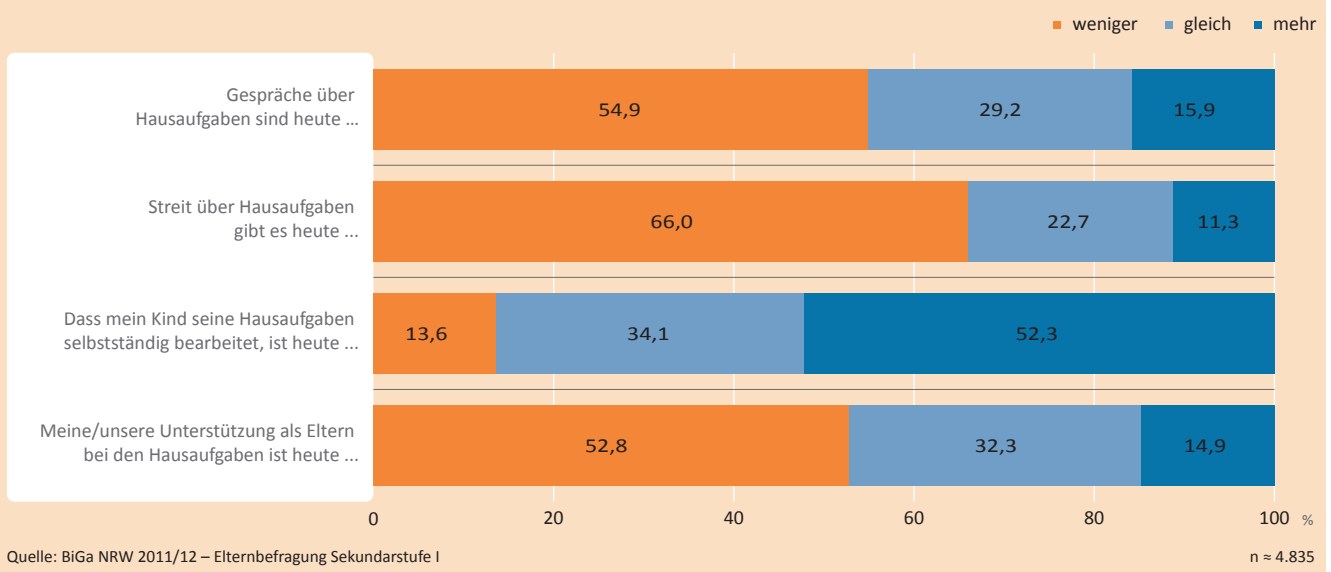
An den beteiligten Schulen haben die Eltern i.d.R. positiv auf die Einführung der Lernzeiten reagiert. Die im Rahmen der Feldstudie befragten Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich berichten zusammenhängend mit einem Verzicht auf Hausaufgaben von einem gesteigerten Informationsbedürfnis seitens der Eltern:

*„Für die Eltern ist es anfangs schwieriger, weil für sie nicht mehr ganz so eindeutig nachzuvollziehen ist, wie macht das Kind Hausaufgaben, was macht es für Hausaufgaben, weil es insgesamt ein bisschen offener ist. Es ist dokumentiert, aber es ist nicht unbedingt für die Eltern immer sofort transparent (...)“ (I3.2, Lehrer im Primarbereich).*

Die Schulen berichten, dass es gerade im Anfangsprozess wichtig ist, die Eltern rechtzeitig über Lernzeiten und deren Intention zu informieren. In beiden Schulstufen werden verschiedene Strategien angewandt, um auf das Bedürfnis vieler Eltern einzugehen, über den Schultag und die Leistungen des Kindes informiert zu sein: In Form von Informationsveranstaltungen oder auch Elternleitfäden wird dies in einem Beispiel durchgeführt, was auch auf positive Resonanz seitens der Eltern stößt:

*„(...) Ja und eine Quintessenz aus der ganzen Erfahrung der letzten 2 Jahre war dann auch, dass die Eltern sagen, ist ja alles gut und schön, was ihr macht, und die Ideen, die ihr habt, sind ja auch super, aber könnt ihr uns mal irgendwie sagen, was ihr ganz genau von uns erwartet. (...) Wir haben da einen Leitfaden für Eltern geschrieben und haben denen*

ABB. 7.3 | VERÄNDERUNG IN BEZUG AUF HAUSAUFGABEN MIT DEM SCHULSTUFENWECHSEL (Elternangaben; in %)



da ganz dezidiert erklärt, was wir unter Wochenplanarbeit verstehen, wie die funktioniert, welche Rolle sie dabei haben (...)“ (L2\_Gruppe1).

Neben dem Angebot von Hospitationen innerhalb der Lernzeiten für die Eltern werden auch Logbücher oder Wochenpläne als wichtige Instrumente benannt, um Eltern mit Informationen zum Lernstand ihres Kindes zu versorgen:

„Und in dem Wochenplan gibt's dann eine Zeile unten, da steht dann auch [Lernzeit] drin. Entweder (...) wenn ich vorgebe, was die Kinder machen sollen, steht das schon drin, was sie tun sollen in der [Lernzeit]. Oder das Feld ist frei und sie schreiben selber rein, was sie gemacht haben. (...) Ich hab das hauptsächlich den Eltern zuliebe, als Transparenz, ebenso gemacht. Können die jetzt genau sehen: Was haben die Kinder im Vormittag und in der [Lernzeit] geschafft. Und jetzt ist es gut. Hat gedauert. Die brauchen wirklich 'ne Dokumentation“ (I3.2, Lehrerin im Primarbereich).

Die positiven Auswirkungen der Lernzeiten auf die Eltern spiegeln sich auch in den Ergebnissen der schriftlichen Elternbefragung in der Sekundarstufe I wider. Die Befunde bestätigen, dass die Konflikte über Hausaufgaben nachlassen. Zudem reduziert sich auch die Unterstützung der Eltern und womöglich werden Eltern durch die Ganztagschule und mit dem Angebot der Lernzeiten entlastet (vgl. Abb. 7.3). Mit steigendem Alter der Schüler/-innen nimmt die Entlastung der Eltern mit Blick auf die Hausaufgaben zu bzw. die Einmischung ab. Beispielsweise geben etwa 50% der Eltern von Fünftklässlern an, dass die Gespräche über Hausaufgaben im Vergleich zur Grundschule weniger geworden sind, in der 7. Klasse liegt der Anteil der Eltern bei fast 60%. Ähnliche Tendenzen sind für Streitigkeiten über Hausaufgaben sowie die Unterstützung der Eltern bei der Hausaufgabenerledigung zu beobachten. In allen Bereichen nehmen die Werte mit steigendem Alter der Schüler/-innen ab. Gleichzeitig steigen die Werte mit Blick auf die Selbstständigkeit.

#### 7.7.6 Lernplaner als Kommunikationsmittel - Ich habe eigentlich noch nie solche Transparenz (...) gehabt“

In den meisten Sample-Schulen wird eine Form der Dokumentation des Lernprozesses bzw. auch der Lernzeiten geführt. Diese werden recht unterschiedlich benannt. Die Begrifflichkeiten reichen von „Logbuch“ über „Lernbegleiter“ bis hin zum „Lernplaner“. Mit dem Lernplaner – hier wird der Begriff synonym verwendet – sind unterschiedliche Funktionen verbunden, und von Schule zu Schule sind die Schwerpunkte unterschiedlich gelegt (vgl. Abb. 7.4). Allerdings stellt der Lernplaner generell ein zentrales Kommunikationsmittel für alle beteiligten Akteure dar.

Für die Schüler/-innen bietet ein Lernplaner die Möglichkeit, ihren Lernprozess eigenständig zu beobachten, zu begleiten und zu bewerten. Beispielsweise können Schüler/-innen, die mit Wochenplänen arbeiten, in den Lernplaner eine Selbsteinschätzung zu der Wochenplanarbeit machen („Das habe ich gerne gemacht/Das habe ich noch nicht so richtig verstanden“) sowie sich auch Ziele für die darauf folgende Woche setzen. Neben der Funktion der Selbstreflexion/-bewertung für die Schüler/-innen haben die Lehr-/Fachkräfte im Lernplaner die Möglichkeit, Einschätzungen, z.B. zu der Arbeitshaltung oder dem Verhalten, einzutragen. Diese können als Hinweise für die Eltern dienen, die ebenfalls im Lernplaner die Möglichkeit haben, Mitteilungen an die Lehr-/Fachkräfte zu formulieren. Somit bildet der Lernplaner ein wesentliches Medium zwischen Schule und Elternhaus und muss nicht ausschließlich auf die Lernzeiten bezogen werden: „(...) da kamen ganz viele Eltern und sagten: Ich habe eigentlich noch nie solche Transparenz über den Unterricht gehabt wie mit den Lernplänen“ (L12\_Gruppe2).

Durch die unterschiedlichen Einschätzungen zum Lern- und Leistungsstand, die im Lernplaner vermerkt werden, können die unterschiedlichen Akteure – Lehr-/Fachkräfte, Schüler/-innen und Eltern – zum Austausch angeregt werden. Der Lernplaner bietet in diesem Kontext gebündelt Informationen und spiegelt den Lernprozess des Schülers bzw.

der Schülerin wider. Im Sinne der individuellen Förderung kann der Lernplaner als eine wesentliche Grundlage dienen, da hierüber Auskünfte über die Stärken und Schwächen in der Arbeitsweise und im Lernprozess der Schüler/-innen transportiert werden (vgl. Kap. 7.5.1).

In der Primarstufe hat der Einsatz von Lernplanern („Logbücher“) die zusätzliche Funktion die „Ungleichheiten“ zwischen Kindern, die am offenen Ganzttag teilnehmen, und denen, die nach dem Unterricht nach Hause gehen, z.T. aufzuheben. So wird damit weitgehend allen Kindern der OGS die Möglichkeit geboten, ihren Lernprozess zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. Kap. 7.5.1, 7.6.1).

## 7.8 Resümee – Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse aus der qualitativen Studie haben aufgezeigt, dass es sich bei Lernzeiten um ein zentrales und komplexes Gestaltungselement von Ganztagschulen handelt, welches eng mit dem Schulunterricht verwoben ist, vielfältige Organisations-, Ausgestaltungs- und insbesondere Fördermöglichkeiten bietet und an dem unterschiedliche Akteure – direkt oder indirekt – beteiligt sind.

In verschiedenen Bereichen der Lernzeiten- und Hausaufgabenpraxis scheint es an Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen nach wie vor Optimierungsbedarfe zu geben. Neben sich andeutenden Schwierigkeiten der Kommunikation z.B. zwischen Lehr- und Fachkräften wurde ebenfalls deutlich, dass Merkmale wie etwa eine Aufgabendifferenzierung nach individuellem Leistungsvermögen sowie Elemente der Autonomie von Schüler(inne)n noch eher wenig verbreitet sind.

Es sollte aber anhand der Ergebnisdarstellung auch deutlich geworden sein, dass es grundsätzlich möglich ist, Lernzeiten mit dem Anspruch einer verstärkten individuellen Förderung und einer engen Verzahnung mit dem Unterricht erfolgreich umzusetzen. Es lassen sich über die verschiedenen Schul- und Gestaltungsformen hinweg übergreifende Gelingensbedingungen identifizieren. Die folgenden Einflussvariablen

verdeutlichen insgesamt, dass die Ein-/Durchführung von Lernzeiten eine Frage der Haltung, der Steuerung und Kommunikation ist.

*Eine positive und offene Haltung gegenüber „neuen Wegen“*  
Um neue Formen der Hausaufgabenpraxis in Ganztagschulen zu implementieren oder auch bestehende weiterzuentwickeln, ist eine positive und offene Haltung der beteiligten Akteure von wesentlicher Bedeutung, insbesondere der Lehr- und Fachkräfte, die für die Durchführung von Lernzeiten verantwortlich sind. Widerständen seitens der Lehrer/-innen kann gerade durch ein engagiertes und motiviertes Team, welches an Ideen und Konzepten zur Umsetzung von Lernzeiten arbeitet, begegnet werden. Die Rolle der Schulleitung ist in diesem Prozess ebenfalls von großer Bedeutung, denn sie steht quasi als „Motor“ für Innovation, repräsentativ für die Einstellung der Schule und wirkt im Hintergrund unterstützend. Wichtig ist hierbei auch das Wissen, dass Lernzeiten einen dynamischen Prozess einnehmen und bestimmte Konzepte erst ausprobiert werden müssen, bevor sie verworfen oder optimiert werden können: *„Und immer gucken, was geht und nicht, was nicht geht“* (L3\_Gruppe4). Dies gilt auch insbesondere im Hinblick auf die individuelle Förderung im Rahmen von Lernzeiten.

### Von anderen lernen

Eine positive und offene Haltung gegenüber neuen Formen der Hausaufgaben impliziert auch den Blick „über den eigenen Tellerrand“, sprich den Austausch mit Schulen, die bereits Erfahrungen mit Lernzeiten haben, um von ihnen zu lernen: *„Aber was wir halt auch merken ist, dass wir manchmal so ganz gute Ideen abgucken (...)“* (L3\_Gruppe4).

In der Sekundarstufe I ist darüber hinaus im Zuge der Beobachtungen und Interviews deutlich geworden, dass die unterschiedlichen Schulformen mit Blick auf die Lernzeiten und die Weiterentwicklung dieser nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten. Es zeigen sich durchaus Schnittmengen, wie z.B. die Abläufe während der Lernzeiten oder generell die Kommunikationsstrukturen, die eine schulformübergreifende Diskussion über die Weiterentwicklung der Lernzeiten ermöglichen. Ferner wird auch der Austausch

ABB. 7.4 | DIMENSIONEN EINES LERNPLANERS



Quelle: BiGa NRW 2011/12 – eigene Darstellung

zwischen Schulen der Primarstufe und der weiterführenden Schulen als sinnvoll erachtet, wenn es gerade darum geht, in der 5. Klasse die Lernzeiten zu optimieren: *„Wir haben in Gesprächen mit Grundschulen festgestellt, dass freiere Arbeitsformen von Kindern dort eigentlich problemlos bewältigt werden und gemacht werden“* (L2\_Gruppe1).

#### *Lernzeiten sind keine Selbstläufer*

Ein wichtiger Aspekt mit Blick auf die Gestaltung von Lernzeiten oder anderen Formen der Hausaufgabenpraxis ist die Steuerung. Lernzeiten sind keine Selbstläufer, sondern bedürfen einer umfangreichen Planung, Reflexion und Organisation. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Installation einer Steuerungsgruppe, die kontinuierlich Lernzeiten reflektiert und an Konzepten von Lernzeiten arbeitet. Dabei kann und muss der Teamgedanke in den Schulen großgeschrieben werden. Eine regelmäßige Evaluation der Durchführung von Lernzeiten in Form von Befragungen der beteiligten Akteure, wie Lehrkräften, Schüler(inne)n und Eltern, erweist sich für die Weiterentwicklung von Lernzeiten als hilfreich und fördert die Partizipationskultur in der Schule.

#### *Lernplaner als Steuerungs- und Kommunikationsinstrument aller Akteure des Ganztags*

Ein wesentliches Instrument der Steuerung, aber auch der Kommunikation stellt der „Lernplaner“ dar. Die unterschiedlichen Funktionen des Lernplaners, die von der Schaffung von Transparenz für Schüler/-innen, Eltern und Lehrkräfte bis hin zur Selbststeuerung des Lernprozesses des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin reichen, werden positiv bewertet. Der Lernplaner stellt somit sowohl auf der individuellen Ebene ein Steuerungs- und Kommunikationsinstrument dar, aber auch auf der Ebene von Lernzeiten in ihrer Gesamtheit.

#### *Transparenz für alle Akteure*

Der Lernplaner weist als wesentliches schriftliches Kommunikationsmittel einen hohen Grad an Transparenz für alle beteiligten Akteure auf. Darüber hinaus haben sich aber auch Informationsveranstaltungen oder Flyer zum Thema Lernzeiten als hilfreich für Eltern erwiesen. Hier ist auch die Steuerungsgruppe in der Verantwortung, Informationen an die beteiligten Akteure regelmäßig zu verbreiten, z.B. in den Lehrerkonferenzen, durch Aushänge, Informationsmails etc. Auch die Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften im Primarbereich im Rahmen der Lernzeiten und der so ermöglichte Einblick in die Arbeitsweisen der jeweils anderen Berufsgruppe sowie die „kurzen Wege“ des Austauschs wurden in einem Beispiel von beiden Berufsgruppen als sehr bereichernd beschrieben.

#### *Feedbackkultur fördern*

Neben dem regelmäßigen Austausch zwischen den Akteuren in der Ganztagschule zu den Lernzeiten ist es zudem wichtig, eine bestimmte Feedbackkultur an den Ganztagschulen zu fördern. Regelmäßige Rückmeldungen der Lehrkräfte an die Schüler/-innen bieten diesen wichtige Orientierungen für das eigenständige Arbeiten an Aufgaben. Auch die Einbindung von Schüler(inne)n in eine Steuerungsgruppe, die in

einem Beispiel praktiziert wird, bildet eine Form der Schülerpartizipation. Befragungen unter Lehrkräften, Eltern sowie Schüler(inne)n fördern nicht nur die Identifikation mit der Schule, sondern sind auch für die Weiterentwicklung von Lernzeiten bzw. anderen Formen der Hausaufgabenpraxis wesentlich.

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Settings von Lernzeiten hat deutlich gemacht, dass die Einführung von Lernzeiten bzw. die Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung zu Lernzeiten in der Regel aus einem Prozess des Überdenkens von Unterricht und Hausaufgaben erwächst. Hinsichtlich der Konzepte, der tätigen Personen und damit zusammenhängend der pädagogischen Prinzipien ist eine Kontinuität in Unterricht und Lernzeiten für alle Beteiligten wünschenswert und von Vorteil. Lernzeiten sollten demnach als ein Teil eines Großen und Ganzen, als ein Puzzlestück für eine ganzheitliche, individuelle Förderung verstanden werden.



## 8. Resümee und Entwicklungsbedarfe

Im Jahr 2011/12 wurde die 2. Erhebungswelle der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW – der ersten landesweiten Berichterstattung speziell zur Ganztagschule – durchgeführt. In diesem Zusammenhang ist eine umfassende Datengrundlage entstanden, die neben der Untersuchung aktueller Themenkomplexe auch erstmals die Abbildung von Entwicklungslinien erlaubt. Die zentralen Befunde des aktuellen Erhebungsjahres wurden in den vorangehenden Kapiteln ausführlich präsentiert. Das nachfolgende Kapitel soll nun dazu dienen, eine Bilanz zu ziehen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ganztagschullandschaft in NRW abzuleiten. Dies wird an ausgewählten Stellen durch die Angaben der verschiedenen befragten Akteursgruppen zum Verbesserungsbedarf der Ganztagschulen ergänzt.

Die folgenden sieben Aspekte werden noch einmal systematisch aufgegriffen:

- 1 Finanzielle Ressourcen
- 2 Schulsozialarbeit in Ganztagschulen
- 3 Zeitkonzepte und Rhythmisierung
- 4 Jugendhilfe und Ganztagschule
- 5 Arbeitsplatz Ganztagschule
- 6 Ganztagssteilnahme und soziale Selektivität
- 7 Lernzeiten und Hausaufgaben

### 8.1 Finanzielle Ressourcen

Die finanzielle Ausstattung kann eine wesentliche Stellschraube bei der Gestaltung von Ganztagschulen sein. Zwar sind die finanziellen Ressourcen kein Garant für eine gute pädagogische Qualität, dennoch prägen sie die personelle und materielle Ausstattung maßgeblich – und damit mittelbar auch die Qualität des Ganztags. Der Ganztag in NRW gründet dabei je nach Schulstufe auf verschiedenen Finanzierungsmodellen, die mit jeweils unterschiedlichen Organisationsstrukturen einhergehen. Aus dem vorliegenden Datenmaterial lassen sich unterschiedliche Entwicklungsbedarfe ableiten, die sich an Landesregierung, Kommunen und Schulen gleichermaßen richten.

*Primarbereich: Finanzielle Ausstattung bleibt stabil – Erhöhung der Landesmittel bringt nicht überall gleichermaßen spürbare Entlastung*

Insgesamt zeigen die Angaben der Träger, dass die finanzielle Situation der Ganztagschulen im Primarbereich stabil ist. Zwei Drittel der Träger geben auch an, von der Erhöhung der Landesmittel zu profitieren. Jeder 3. Träger kann dieser Aussage jedoch nicht zustimmen, weil die jeweilige Kommune die erhöhten Landesmittel nicht ungekürzt an die Träger weitergegeben hat. Allerdings empfinden auch diejenigen, bei denen die Erhöhung ankommt, die Entlastung mehrheitlich nicht als ausreichend (vgl. Kap. 2). Werden Leitungspersonen, Träger sowie Lehr- und Fachkräfte zu den Verbesserungsbedarfen im Ganztag befragt, dann sehen sie in der finanziellen Ausstattung der OGS den Bereich mit dem größten Handlungsbedarf. Eine Mindestanforderung wäre z.B., qualifiziertes Personal durch eine angemessene Bezahlung an die OGS zu binden bzw. für die OGS zu gewinnen (auch in der zunehmenden Konkurrenz zum Elementarbereich).

*Sekundarstufe I: Einsatz von Lehrkräften für die Gestaltung des Ganztags – Ausweitung der Kapitalisierung derzeit nur in jeder 2. Ganztagschule vorgesehen*

Die einzelne Schule entscheidet, ob und in welchem Umfang sie Lehrerstellenanteile kapitalisieren möchte. Im Schuljahr 2011/12 nehmen gut zwei Drittel der Ganztagschulen sowohl Lehrerstellenanteile als auch die Kapitalisierungsmöglichkeit in Anspruch. Der Umfang der Kapitalisierung in der einzelnen Schule fällt dabei eher gering aus. Auch für die Zukunft plant die Hälfte der Schulen derzeit nicht, die Kapitalisierungsmöglichkeiten stärker zu nutzen. Hinter dieser Entscheidung steht für viele Leitungskräfte der Grund, im außerunterrichtlichen Bereich bewusst nur Lehrkräfte einsetzen zu wollen oder mit ehrenamtlichen Personen zusammenzuarbeiten (vgl. Kap. 2). Die Übersicht über das tatsächlich eingesetzte Personal bestätigt dies (vgl. Kap. 2). Das Bestreben der Landesregierung, auch in der Sekundarstufe I die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu intensivieren (vgl. MSW NRW 2010a), wird somit bislang noch eher zögerlich umgesetzt. Auf Grund der steigenden Schülerzahlen im Ganztag ist allerdings zu vermuten, dass Ganztagschulen in der Sekundarstufe I entgegen der aktuellen Stimmungslage zukünftig stärker Gebrauch von den Kapitalisierungsmöglichkeiten machen werden. Vor diesem Hintergrund sind die Entwicklungen in diesem Bereich weiterhin zu beobachten.

## 8.2 Schulsozialarbeit im Ganztag

In Nordrhein-Westfalen haben Schulsozialarbeiter/-innen vor allem in Hauptschulen und Gesamtschulen eine längere Tradition, im Primarbereich sind sie bislang kaum präsent. Über den Umfang und die strukturellen Rahmenbedingungen in der Schulsozialarbeit sind aufgrund der großen Heterogenität im Feld und einer unzureichenden Erfassung im Rahmen amtlicher Statistiken bislang nur wenige belastbare Informationen verfügbar. Die Daten der BiGa NRW können dazu beitragen, etwas mehr Licht in dieses Dunkel zu bringen. Aus den Befunden ableitbare Empfehlungen richten sich an das Land, die Kommunen und die Schulen.

### *Vielfältige Aufgaben für Schulsozialarbeiter/-innen – strukturelle Unwägbarkeiten und unsichere Zukunft im Primarbereich*

Schulsozialarbeiter/-innen sind in drei Viertel der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I und in jeder 4. Ganztagschule im Primarbereich beschäftigt (vgl. Kap. 2). Im Spiegel der bisherigen Tradition ist die Präsenz der Schulsozialarbeit im Primarbereich allerdings positiv zu werten. Es ist zu vermuten, dass vor allem im Primarbereich ein nicht unwesentlicher Anteil der Schulsozialarbeiter/-innen über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) finanziert wird. Dies bestätigt auch die steigende Entwicklung im Vergleich zum Vorjahr. Da das BuT im Jahr 2013 ausläuft, ist die Nachhaltigkeit dieser Beschäftigung kritisch zu beobachten.

Das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeiter/-innen erweist sich als äußerst vielfältig, in der Sekundarstufe I mehr als im Primarbereich. Speziell solche Aufgaben, die dem Ganztag zuzuordnen sind, wie Angebote in der Mittagszeit oder Freizeit- und Förderangebote, gehören in der Sekundarstufe I zum Aufgabenspektrum, sind im Primarbereich aber nur selten beobachtbar (vgl. Kap. 2). Es ist davon auszugehen, dass dies auf die Organisation als offene Ganztagschulen zurückzuführen ist, an denen nur ein Teil der Schüler/-innen am Ganztag teilnimmt. Schulsozialarbeiter/-innen sind hingegen für die gesamte Schule zuständig. Dies könnte ein strukturelles Dilemma darstellen: Einerseits sollen alle Schüler/-innen von den Angeboten der Schulsozialarbeiter/-innen profitieren (können). Andererseits bietet der offene Ganztag durch den erweiterten Zeitrahmen zusätzliche Ressourcen zur Förderung der Schüler/-innen.

Perspektivisch ist die Rolle der Schulsozialarbeit sowohl im Rahmen der BiGa NRW als auch auf der Ebene des Landes, der Kommunen und der Schulen in den Blick zu nehmen. Es gilt das Profil der Schulsozialarbeit in Ganztagschulen zu schärfen und die Möglichkeiten des Ganztags zu nutzen, ohne die Schulsozialarbeit dabei als Ausgleich für eine unzureichende finanzielle Ausstattung insbesondere des offenen Ganztags im Primarbereich heranzuziehen. Dabei ist ihre Rolle bei der Entwicklung „kommunaler Bildungslandschaften“ zu berücksichtigen.

## 8.3 Zeitkonzepte und Rhythmisierung

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mehr Zeit in der Ganztagschule verbringen als in Halbtagschulen, ist einerseits mit neuen Möglichkeiten für die Förderung der Schüler/-innen verbunden. Andererseits besteht gerade in höheren Jahrgangsstufen und mit zunehmenden Unterrichtsanteilen im gesamten Schultag auch das Risiko einer Überforderung oder Überlastung der Schüler/-innen wie auch der Lehrkräfte. Hinzu kommt die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen angesichts des längeren Schultags noch genügend Freizeit für eigene Aktivitäten zu ermöglichen. Eine Neustrukturierung der Unterrichtszeiten kann hier ebenso einen Beitrag zur Entlastung der beteiligten Akteure leisten wie eine sinnvolle Rhythmisierung des gesamten Schultages, bei der Anspannungs- und Entspannungsphasen über den gesamten Tag verteilt sind und in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. In dieser Hinsicht lassen sich neben vielen positiven Aspekten auch einige Entwicklungspotenziale feststellen, die insbesondere auf Schulebene relevant sind.

### *Aufbruch zu längeren Unterrichtseinheiten in der Sekundarstufe I – Schulen im Primarbereich behalten traditionelle 45-Minuten-Taktung bei*

Ganztagschulen in der Sekundarstufe I haben sich auf den Weg gemacht, die traditionelle 45-Minuten-Taktung des Unterrichts hinter sich zu lassen. Dies beinhaltet fast immer eine Verlängerung der Unterrichtseinheiten auf 60 (bzw. 67,5 Minuten) oder 90 Minuten und länger (vgl. Kap. 2). Weniger Fach- und damit ggf. auch Raum- und Lehrerwechsel tragen zu einer Beruhigung des Schultages und damit zu einer Entlastung aller Beteiligten bei. Der größere Zeitrahmen in der Ganztagschule bedingt nicht zuletzt Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung, von der auch Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität insgesamt zu erwarten sind (vgl. Haenisch 2011). In der Primarstufe wird dieser Trend bislang nur in wenigen Schulen aufgegriffen. Die Mehrheit der befragten Leitungspersonen gibt an, die 45-Minuten-Taktung des Unterrichts im Wesentlichen beizubehalten (vgl. Kap. 2). Dort ist es jedoch auch möglich, dass die Lehrkräfte die große Zeitspanne, die sie in ihren Klassen verbringen, aus eigener Initiative für längere Lernphasen nutzen. Dies und die Frage, ob und inwieweit eine Veränderung der Zeitstrukturen auch im Primarbereich zum Organisations- und Rhythmisierungselement wird, ist zukünftig zu untersuchen.

### *Ausgewogenes Verhältnis von Anspannungs- und Entspannungsphasen – Verteilung des Unterrichts über den gesamten Schultag ist dabei nicht zwingend eine Voraussetzung*

Die Mehrheit der befragten Leitungspersonen gibt an, dass Anspannungs- und Entspannungsphasen sinnvoll über den gesamten Tag verteilt werden und vom Umfang her in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Letzteres trifft auf offene Ganztagschulen im Primarbereich stärker zu als in der Sekundarstufe I. Eine Verteilung der Unterrichtsstunden über den ganzen Tag ist allerdings fast ausschließlich in der Sekundarstufe I gegeben (vgl. Kap. 2). Einerseits erlaubt das gebundene Organisationsmodell dies eher als das

offene. Andererseits macht das größere Unterrichtsvolumen diese Ausweitung der Unterrichtszeit in den Nachmittag teilweise auch notwendig.

Daraus lässt sich schließen, dass die Strukturen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen der Tagesrhythmisierung schaffen, die bislang weder im Primarbereich noch in der Sekundarstufe I zu einer optimalen Situation geführt haben. Dies unterstreichen auch die Angaben von Leitungskräften, Trägern, Lehr- und Fachkräften zum Entwicklungsbedarf. Trotz der anscheinend vorhandenen Ausgewogenheit zwischen An- und Entspannungsphasen, werden in diesem Bereich große Entwicklungspotenziale gesehen.

## 8.4 Jugendhilfe und Ganztagschule

Die Daten der BiGa NRW stellen zum einen eine Situationsbeschreibung sowohl für die Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe insgesamt als auch auf der Ebene der Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich zur Verfügung. Zum anderen können Merkmale identifiziert werden, die die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften befördern (können). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kooperation richten sich in diesem Zusammenhang an Kommunen, Träger und auch an einzelne Schulen.

*Offene Ganztagschulen profitieren von den Standards und der Professionalität der Jugendhilfe – Jugendhilfe in der Sekundarstufe I bislang noch weniger präsent*

Jugendhilfeträger sind im offenen Ganztag im großen Umfang vertreten. Gegenüber anderen Trägergruppen zeichnen sie sich durch eine höhere Gewichtung und Umsetzung von Förderaspekten im Bereich sozialer, persönlicher und auch sprachlicher Kompetenzen aus. Auch höhere Mindeststandards für die Qualifikation des eingesetzten Personals im Ganztag, umfassendere Unterstützungsstrukturen für das Personal und mehr Leistungen im Kontext der Qualitätsentwicklung sind charakteristisch für Jugendhilfeträger. Offene Ganztagschulen profitieren somit in besonderem Maße von den hohen Qualitätsstandards und der Professionalität von Jugendhilfeträgern. Zukünftig empfiehlt sich daher für den offenen Ganztag im Primarbereich, die Rolle der Jugendhilfe weiter zu stärken.

Die Ergebnisse des ersten Erhebungsjahres zeigen auch, dass eine Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe auch in der Sekundarstufe I stattfindet. Dies bestätigt auch der Blick auf das Personaltableau: In jeder 2. Schule sind Sozialpädagog(inn)en im Ganztag tätig, in gut jeder 3. Schule sind auch Erzieher/-innen anzutreffen. Die Haupteinsatzgebiete der Fachkräfte sind Angebote innerhalb und außerhalb der Mittagspause, Lernzeiten- bzw. Hausaufgabenbetreuung sowie die Betreuung beim Mittagessen bzw. in der Mittagspause. Zwar möchten viele Schulleitungen die Lehrerstellenkapitalisierung und damit die Kooperation mit außerschulischen Partnern wie z.B. der Jugendhilfe im Schuljahr 2012/13 zunächst eher nicht ausweiten. Dem steht jedoch entgegen, dass sich Leitungspersonen und Lehr- und

Fachkräfte eine verbesserte Personalausstattung gerade mit Blick auf die Fachkräfte wünschen. Lehr- und Fachkräfte sowie Eltern sehen darüber hinaus den Bedarf, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern zu intensivieren.

*Primarstufe: Kooperation von Lehr- und Fachkräften wichtig – Intensivierungspotenzial vor allem auf inhaltlicher Ebene*

Alle Befragten schätzen die Kooperation von Lehr- und Fachkräften als wichtig ein. Dabei wird die gemeinsame Teilnahme an Konferenzen und die allgemeine Zusammenarbeit, z.B. in Form von regelmäßigem Austausch oder der gemeinsamen Durchführung von Elterngesprächen, als bedeutsamer angesehen als eine Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene. Eine inhaltliche Zusammenarbeit umfasst beispielsweise wechselseitige Hospitationen oder die gemeinsame Planung von Lernsituationen innerhalb des Unterrichts und im Rahmen von außerunterrichtlichen Angeboten. Während die allgemeine Kooperation eher stark umgesetzt wird, offenbaren sich in Bezug auf inhaltlich intensive Kooperationsaktivitäten noch Entwicklungspotenziale. Dass im Bereich der Kooperation in der OGS insgesamt noch Entwicklungspotenziale vorliegen, bestätigen auch die Angaben der einzelnen Befragten zum Verbesserungsbedarf des Ganztags. Leitungspersonen, Träger sowie Lehr- und Fachkräfte sehen sowohl bezüglich der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich als auch konkret im Bereich Teamentwicklung und Teamarbeit eher viel Verbesserungsbedarf. Eltern wünschen sich ebenfalls eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften.

Um die Zusammenarbeit insbesondere auf der inhaltlichen Ebene auch langfristig zu verwirklichen, empfiehlt es sich, die Vorteile und Wirksamkeit dieser Kooperation für alle Beteiligten stärker herauszustellen. Anhaltspunkte für eine Förderung der Kooperation in diesem Bereich können auch die Merkmale liefern, die die Kooperation in einem allgemeineren Rahmen positiv befördern (vgl. hierzu auch Haenisch 2010a). Zu nennen sind hier an erster Stelle die Haltung der Einzelnen bzw. des Kollegiums insgesamt gegenüber dem Ganztag sowie das zur Verfügung stehende Zeitbudget der Akteure. Eine wesentliche Rolle nimmt hier zudem die Schulleitung ein, indem sie die gemeinsame Teilnahme der Lehr- und Fachkräfte an den Konferenzen der Schule unterstützt, sodass eine kontinuierliche Zusammenarbeit auch formal verankert ist (vgl. ebd.).

## 8.5 Arbeitsplatz Ganztagschule

Die Daten der BiGa NRW ermöglichen im aktuellen Erhebungsjahr eine Betrachtung der Ganztagschule als Arbeitsplatz. Letztlich wirken sich die formalen und auch die allgemeinen Arbeitsbedingungen nicht nur auf die direkte Arbeit, sondern auf die Lebensführung und im Falle von Belastungen auch auf die Gesundheit der Beschäftigten aus. In diesem Kontext sind neben positiven Eindrücken auch Empfehlungen zur Weiterentwicklung abzuleiten, die sich vor allem an Schulen und im Primarbereich an die Träger des offenen Ganztags richten.

*Primarbereich: Sichere Arbeitsplätze für Fachkräfte – hohe Teilzeitquote birgt das Risiko prekärer Beschäftigung*

Wie auch schon die Angaben der Träger im Untersuchungsjahr 2010/11 der BiGa NRW andeuteten, sind die Beschäftigungsverhältnisse der Fachkräfte als sicher anzusehen. Sie stehen mehrheitlich in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis, dies trifft auf einschlägig qualifiziertes Personal noch einmal stärker zu als auf nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal. 2 von 3 Fachkräften sind darüber hinaus unbefristet beschäftigt; wenn eine Befristung vorliegt, dann umfasst diese fast immer einen Zeitraum von einem Jahr. Gleichzeitig stellt Vollzeitbeschäftigung im offenen Ganztags eine Ausnahme dar. Teilzeitbeschäftigte Fachkräfte sind allerdings deutlich weniger zufrieden mit dem Umfang ihrer Beschäftigung als Vollzeittätige, sodass davon auszugehen ist, dass ein großer Teil dieser Teilzeittätigkeit unfreiwillig nachgeht. In diesem Fall kann die Beschäftigung im Ganztags schnell zu einem prekären Beschäftigungsverhältnis werden, das nicht zwingend zur Deckung des eigenen Lebensunterhalts ausreicht. Im Spiegel eines möglichen Fachkräftemangels ist zu hinterfragen, ob die Arbeitsbedingungen im offenen Ganztags langfristig attraktiv genug sind, um beispielsweise mit dem Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, das durch den U3-Ausbau einen höheren Personalbedarf hat, konkurrieren zu können.

Um auch zukünftig eine kontinuierliche Datenbasis über die Personalausstattung in Ganztagschulen zu schaffen, sind die Möglichkeiten der Erfassung im Rahmen amtlicher Statistiken zu prüfen.

*Lehr- und Fachkräfte sind mit ihrer Berufstätigkeit weitgehend zufrieden – Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in den Nachmittag belastet Lehrkräfte*

Die im Erhebungsjahr 2011/12 befragten Lehr- und Fachkräfte äußern sich im Hinblick auf ihre Berufszufriedenheit weitgehend positiv. Vor allem die allgemeinen Arbeitsbedingungen, wie beispielsweise das Verhältnis zu Schüler(inne)n und Schulleitung, erfahren hier eine positive Bewertung. Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich sind dabei durchschnittlich zufriedener als ihre Kolleg(inn)en in der Sekundarstufe I. Eine Ausnahme bilden diejenigen Faktoren, die einem individuellen Sicherheitsempfinden im Hinblick auf die formalen Beschäftigungsbedingungen zuzurechnen sind, also Vertragslaufzeit, Arbeitsplatzsicherheit und Einkommen. Diese erscheinen den Lehr- und Fachkräften in der Sekundarstufe I attraktiver als im Primarbereich. Im Kontext der Berufszufriedenheit ist perspektivisch die Belastung des in Ganztagschulen tätigen Personals im Blick zu behalten. Derzeit stellt sich allen voran die für Lehrkräfte relevante Ausdehnung der Anwesenheitszeiten in den Nachmittag, hier mit dem Schwerpunkt in der Sekundarstufe I, als kritisch dar. Die Schaffung von Arbeitsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Ganztagschulen kann hier zu einer Entlastung und größeren Akzeptanz des Ganztags beitragen.

Jenseits dieser zeitlichen Dimension werden vor allem Schüler/-innen mit Verhaltensauffälligkeiten sowie ein hoher Geräuschpegel als Belastung wahrgenommen. Als

unterstützend hat sich auf der Grundlage der vorliegenden Daten erwiesen, dass eine positive Arbeitsatmosphäre besteht sowie Lehr- und Fachkräfte auf unterschiedlichen Ebenen kooperieren und gemeinsam an einem Strang ziehen. Mit Blick auf die Gesundheit und Berufszufriedenheit des Personals sind die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten in Ganztagschulen weiterhin zu beobachten.

## 8.6 Ganztagsbeteiligung und soziale Selektivität

Der Abbau ungleicher Bildungschancen ist ein zentrales Ziel, wenn es um den Ausbau von Ganztagschulen geht. Hinweise auf positive Entwicklungen in diesem Bereich liefert das Ergebnis aus dem ersten Erhebungsjahr der BiGa NRW, dass vor allem Eltern mit niedrigem sozialem Status und Eltern mit Migrationshintergrund – also solche, die gemeinhin als benachteiligt gelten – häufiger Auswirkungen des Ganztags auf die Schulleistungen und den Spracherwerb ihrer Kinder beobachten. Eine Grundvoraussetzung hierfür ist, dass die Schüler/-innen am Ganztagsangebot der Schule teilnehmen. Im Rahmen der BiGa NRW wurde in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen den Lebenslagen der Familien und der Entscheidung für oder gegen den Ganztags besteht, die der Schaffung von Chancengerechtigkeit im Wege stehen. In diesem Zusammenhang konnten Entwicklungsnotwendigkeiten identifiziert werden, die sich an Politik, Schule und Eltern gleichermaßen richten.

*Ganztagsbeteiligung ist abhängig von der sozialen Herkunft – kein Zusammenhang zu Platzkapazitäten*

Die Beteiligung am offenen Ganztags im Primarbereich wird von der Herkunft und der familiären Situation der Schüler/-innen und ihrer Familien beeinflusst. So sind Schüler/-innen mit niedrigem sozioökonomischem Status und solche aus Mehrkinderfamilien im Ganztags unterrepräsentiert. Schüler/-innen aus Familien, in denen beide Eltern erwerbstätig sind, die in Alleinerziehendenhaushalten leben oder die aus Migrantenfamilien stammen, sind dagegen überrepräsentiert. Schüler/-innen mit Leistungsschwierigkeiten, für die der Ganztags tendenziell ein größeres Förderpotenzial bereithalten kann, werden durch den Ganztags nicht besser erreicht als jene im mittleren oder oberen Leistungssegment (vgl. Kap. 5). In diesen Ergebnissen spiegelt sich wider, dass die Betreuungsbedarfe von Eltern bei der Beteiligung am Ganztags eine größere Rolle spielen als Aspekte der Bildung und Förderung. Die Ergebnisse der BiGa NRW zeigen darüber hinaus, dass die vorhandenen Selektionseffekte offenbar nicht die Folge mangelnder Platzkapazitäten sind.

Vor diesem Hintergrund geht es zukünftig darum, den Bildungs- und Förderaspekt des offenen Ganztags stärker zu betonen und so ein „neues“ Bild der Ganztagschule zu zeichnen. Eine zentrale Voraussetzung hierfür ist, dass der Ganztags im Primarbereich von allen Beteiligten, allen voran Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern, als integraler Bestandteil von Schule wahrgenommen wird.

## 8.7 Lernzeiten und Hausaufgaben

Die BiGa NRW hat im Schuljahr 2011/12 einen Untersuchungsschwerpunkt auf Lernzeiten und Hausaufgaben im Primarbereich und in der Sekundarstufe I gelegt. Folgende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen können abgebildet werden:

### *Lernzeiten sind eine Frage der Haltung, Steuerung und Kommunikation*

Die Untersuchungen zeigen, dass Lernzeiten ein zentrales und komplexes Gestaltungselement in Ganztagschulen darstellen. Die Organisations-, Ausgestaltungs- und insbesondere Fördermöglichkeiten von Lernzeiten sind dabei vielfältig und bieten eine Herausforderung für die Ganztagschulen. Gleichzeitig bringen Lernzeiten viele Möglichkeiten für die Gestaltung neuer Lernarrangements, die im Gesamtkontext der Schule betrachtet werden müssen, mit sich. Hier ist eine positive und offene Haltung der beteiligten Akteure, insbesondere der Lehr- und Fachkräfte, gegenüber neuen Formen des Lernens gefragt, bei denen Schüler/-innen in der Selbstverantwortung und -steuerung der eigenen Lernprozesse ernstgenommen und unterstützt werden.

Lernzeiten sind mit Blick auf ihre Ausgestaltung kein Selbstläufer, sondern erfordern eine umfangreiche Planung, Organisation und ständige Reflexion. Die Installierung einer schulinternen Steuerungsgruppe wird deshalb – vor allem in der Sekundarstufe I – als sinnvoll erachtet. Hierbei ist auch die Haltung wichtig, dass Lernzeiten eine Teamaufgabe sind, die die gemeinsame Arbeit und Weiterentwicklung erfordern. Transparenz, z.B. in Form eines schriftlichen Kommunikationsmittels wie einem Lernplaner, ist in diesem Prozess zentral. Dies gilt insbesondere für die Kommunikation mit Eltern sowie Kindern bzw. Jugendlichen, die einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Adressat(inn)en in die Prozesse einzubinden, ihnen darüber hinaus Möglichkeiten der Mitwirkung und -gestaltung zu bieten, fördert zudem nicht nur die Identifikation mit der Schule, sondern trägt zu einer qualitativen Weiterentwicklung von Lernzeiten bzw. anderen Formen der Hausaufgabenpraxis bei.

Zum Abschluss des 2. Bildungsberichts Ganztagschule NRW lässt sich festhalten, dass die Ganztagschullandschaft in NRW in Bewegung ist und sich sowohl strukturell als auch qualitativ weiterentwickelt. Dennoch liefern die Ergebnisse

auch einige Hinweise darauf, welchen Herausforderungen die Ganztagschulen zukünftig gegenüberstehen, um die Lern- und Förderkulturen im Ganztag weiterzuentwickeln und so auch dem Ziel einer größeren Chancengerechtigkeit näherzukommen. Die BiGa NRW wird hier auch in den kommenden Jahren systematisches Steuerungs- und Orientierungswissen zur Verfügung stellen und stets aktuelle Fragestellungen aufgreifen. Der Fokus richtet sich dabei im Untersuchungsjahr 2012/13 besonders auf die Gestaltung von Lernzeiten und Hausaufgaben an Förderschulen im Primarbereich und die Integration von Schüler(inne)n in belastenden Lebenslagen in der Sekundarstufe I.

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund

Dortmund und Münster, Juli 2012



# Literatur

- Appel, S. (2012): Ganztagserschulen: Räume, Flächen, Sachausstattung. In: Schneider, V.-L./Adelt, E./Beck, A./Decka, O. (Hrsg.): Materialien zum Schulbau. Pädagogische Architektur und Ganztags. Teil 1. Der Ganztags in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 23. Münster, S. 35-37
- Arnoldt, B. (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagserschulen. In: Stecher, L./Alleman-Ghionda, C./Helsper, W./Klieme, E. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft. Weinheim und Basel, S. 63-80
- Bartscher, M./Boßhammer, H./Kreter, G./Schröder, B. (2010): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagserschulen. In: Der Ganztags in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 18. Münster
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagserschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Ganztagserschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII; KJHG) (Stand 22.12.2011) (BGBl. I S. 2975). Berlin
- 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
- Bock-Famulla, K./Lange, J. (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011. Gütersloh
- Börner, N. (2011): Arbeitsplatz Ganztagserschule – Die Sicht von Lehrkräften in der Sekundarstufe I. Akzeptanz des Ganztags und Arbeitsbedingungen. In: Schulverwaltung NRW. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Heft 10, S. 258-260
- Börner, N./Behr, K./Düx, W./Züchner, I. (2010): Lernen und Fordern aus Sicht der Eltern. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fordern in der offenen Ganztagserschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München, S. 143-225
- Börner, N./Eberitzsch, S./Grothues, R./Wilk, A. (2011): Bildungsbericht Ganztagserschule NRW 2011. Dortmund
- Boßhammer, H./Eichmann-Ingwersen, G./Schröder, B. (2009): Ganztagserschule – Von Hausaufgaben zu Lernzeiten. In: Der Ganztags in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztags der Sekundarstufe I. Der Ganztags in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 12. Münster, S. 17-24
- Bröring, M./Buschmann, M. (2012): Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Dortmund
- Fuchs-Rechlin, K. (2012): Soziale Berufe. Von der Wachstums- zur Zukunftsbranche. In: Sozial Extra, Heft 3-4, S. 32-36
- Fuchs-Rechlin, K. (2008): Arbeitsplatz Ganztagserschule – pädagogisch wertvoll? Ergebnisse einer Studie der Max-Träger-Stiftung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsplatz Ganztagserschule – pädagogisch wertvoll? Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagserschulen. Frankfurt a.M., S. 89-124
- Fuchs-Rechlin, K./Rauschenbach, T. (2012): Kinder- und Jugendhilfe als Wachstumsmotor des Arbeitsmarktes? In: KomDat Jugendhilfe. Heft 1, S. 1-4
- Grothues, R. (2010): Träger der offenen Ganztagsangebote im Primarbereich in NRW – Kooperation im Kontext von Qualitätsanspruch und Rahmenbedingungen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganztags. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Der Ganztags in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 14. Münster, S. 17-30
- Haenisch, H. (2011): Gebundene Ganztagserschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagserschulen und -gymnasien. Der Ganztags in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster
- Haenisch, H. (2010a): Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagserschulen. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Kooperation im Ganztags. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. Der Ganztags in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 14. Münster, S. 31-51
- Haenisch, H. (2010b): Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganztags. Erfahrungen und Sichtweisen von Lehr- und Fachkräften. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fordern in der offenen Ganztagserschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München, S. 67-130
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin
- Hömann, K./Schaper, S. (2008): Hausaufgaben. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 576-584
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagserschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagserschulen“ (StEG). Weinheim und Basel
- Jordan, E./Maykus, S./Stuckstätte, E. C. (2012): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel
- Kleidat, C. P. (2011): Bedingung der Akzeptanz von Reform. Wiesbaden

- Landesregierung NRW – Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2011): Minister Schneider: Kein Kind darf zurückbleiben – das gilt auch bei der Mittagsverpflegung in der Schule oder in der Kindertageseinrichtung/Härtefallfonds „*Alle Kinder essen mit*“ tritt in Kraft. Düsseldorf. In: [www.nrw.de/landesregierung/haertefallfonds-alle-kinder-essen-mit-tritt-in-kraft-11354/](http://www.nrw.de/landesregierung/haertefallfonds-alle-kinder-essen-mit-tritt-in-kraft-11354/) (Zugriff: 09.05.2012)
- Mack, W. (2008): Bildungslandschaften: In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 741-755
- Markert, T. (2011): Hausaufgabenbetreuung. Erwartungen, Teilnahme und elterliche Entlastung. In: Gängler, H./Markert, T. (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim, S. 265-276
- Meier, J. (2007): Lehrer unter Druck. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lehrer unter Druck. Gütersloh, S. 7-17
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Statistik-Telegramm 2011/12. Schuleckdaten 2011/12. Vorabdruck erster Kapitel der Quantität. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011a): Das Bildungs- und Teilhabepaket. Arbeitshilfe für Schulen, Schulaufsicht sowie Schulträger und Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe. Düsseldorf (Stand 02.08.2011). In: [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Bildungs\\_Teilhabepaket/bpt-info.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Bildungs_Teilhabepaket/bpt-info.pdf) (Zugriff: 27.04.2012)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011b): Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 SchulG v. 18.03.2005, zuletzt geändert am 10.07.2011. BASS 11 – 11 Nr. 1. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011c): Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets in Nordrhein-Westfalen hier: Schulsozialarbeit. Erlass Juli 2011. In: [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Erlass\\_Juli\\_2011.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/Erlass_Juli_2011.pdf) (Zugriff: 08.05.2012)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011d): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 – 1. Auflage. Düsseldorf
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010a): 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: 15.01.2011)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010b): Zuwendung für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagschulen im Primarbereich. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 12.02.2003, zuletzt geändert am 23.12.2010. BASS 11 – 02 Nr. 19 (Stand: 01.07.2011)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010c): Geld oder Stelle – Sekundarstufe I; Zuwendung zur pädagogischen Übermittagsbetreuung/Ganztagsangebote. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 31.02.2008. BASS 11 – 02 Nr. 24 (Stand: 15.01.2011)
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Jedes Kind mitnehmen! Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Münder, J./Meysen, T./Treczek, T. (Hrsg.) (2009): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 6., vollständig überarbeitete Auflage 2009. Weinheim und München, S. 630-633
- Nordt, G. (2010): Hausaufgaben und Lernzeiten aus Sicht der pädagogischen Kräfte und Kinder. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München, S. 269-316
- Oelkers, J. (2007): Qualitätssicherung und die Motivation von Lehrkräften. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lehrer unter Druck. Gütersloh, S. 183-209
- Prein, G./Rauschenbach, T./Züchner, I. (2009): Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München, S. 81-97
- Rabenstein, K./Rahm, S. (2009): Ganztagslehrer(innen) – auf dem Weg zu einem neuen Professionsverständnis? In: Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Heft 1, S. 15-21
- Rademacker, H. (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen und Farmington Hills, S. 17-43
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellberechnungen. München
- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2011): Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Münder, J./Wiesner, R./Meysen, T. (Hrsg.): Kinder und Jugendhilferecht. Handbuch. Baden-Baden, S. 13-40
- Reichel, N. (2011): Das nordrhein-westfälische Trägermodell – komplex und einfach zugleich. In: Jugendhilfe & Schule inform, Heft 1, S. 36-45
- Richter, M./Müncher, V./Andresen, S. (2008): Eltern. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 49-57
- Riedt, R. (2010): Schulsozialarbeit in Brandenburg. In: Speck, K./Olk, T. (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, S. 77-89
- Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2011): Der persönliche Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern aus NRW im Auftrag des VBE. In: Schule heute. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Heft 5, S. 4-8

- Schilling, M. (2011): Untersuchung zum Fachkräftebedarf in der Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2025 für die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zum 14. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag in Stuttgart 2011. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.): Qualifizierung. Was sollen sie können? Aktuelle Herausforderungen bei der Qualifizierung von Fachkräften für die Kinder- und Jugendhilfe. Berlin, S. 111-141
- 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
- Schröer, S. (2010): Bildungsförderung im offenen Ganzttag aus Sicht der Leitungskräfte. Ziele – Strukturen – Entwicklungslinien. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München, S. 11-66
- Soremski, R. (2011): „Da gucken wir, dass wir an einem Strang ziehen.“ Kooperation zwischen Familie und Ganzttagsschule als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganzttagsschule. Weinheim, S. 111-129
- Soremski, R./Urban, M./Lange, A. (Hrsg.) (2011): Familie, Peers und Ganzttagsschule. Weinheim
- Speck, K. (2008): Schulsozialarbeit. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganzttagsschule. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 340-348
- Statistisches Bundesamt (2008): Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M. In: [www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2008/Arbeitsmarkt/Pressebrochure\\_Arbeitsmarkt.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2008/Arbeitsmarkt/Pressebrochure_Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 11.05.2012)
- Steiner, C. (2011): Teilnahme am Ganzttagsschulbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Stecher, L./Rauschenbach, T./Züchner, I. (Hrsg.): Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG). Weinheim und Basel, S. 57-76
- Steinhauer, R. (2011a): Einflüsse der Ganzttagsschulen. Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung Ganzttagsschule NRW. In: Schule NRW, Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Nr. 11, S. 586-590
- Steinhauer, R. (2011b): Ganzttagsschulen in NRW – mehr als nur eine Betreuungsmaßnahme? Eine Bilanz aus der Bildungsberichterstattung Ganzttagsschule NRW. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2011. Münster, S. 163-177
- Vodafone Stiftung Deutschland (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. In: [www.vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16556](http://www.vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16556) (Zugriff 03.05.2012)
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganzttagsschule. Eine Chance für Familien. Wiesbaden
- Züchner, I. (2007): Ganzttagsschule und Familie. In: Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim und Basel, S. 314-331

## Abkürzungen

| Abkürzung | Beschreibung                                                                  |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|
| A         | Andere (Schulform)                                                            |
| AWO       | Arbeiterwohlfahrt                                                             |
| BiGa NRW  | Bildungsberichterstattung Ganzttagsschule NRW                                 |
| BMBF      | Bundesministerium für Bildung und Forschung                                   |
| BuT       | Bildungs- und Teilhabepaket                                                   |
| DCV/KK    | Deutscher Caritasverband/Katholische Kirche                                   |
| DPWV      | Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband                                     |
| DRK       | Deutsches Rotes Kreuz                                                         |
| DW/EK     | Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland/Evangelische Kirche |
| F         | Förderschule                                                                  |
| FK        | Fachkräfte                                                                    |
| FT        | Freie Träger                                                                  |
| G         | Grundschule                                                                   |

| Abkürzung | Beschreibung                                |
|-----------|---------------------------------------------|
| GE        | Gesamtschule                                |
| GTS       | Ganzttagsschule                             |
| GY        | Gymnasium                                   |
| H         | Hauptschule                                 |
| HZE       | Hilfen zur Erziehung                        |
| LK        | Lehrkräfte                                  |
| MW        | Mittelwert                                  |
| OGS       | Offene Ganzttagsschule im Primarbereich     |
| PS        | Primarstufe                                 |
| RS        | Realschule                                  |
| Sek. I    | Sekundarstufe I                             |
| StEG      | Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen |





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



Institut für soziale Arbeit e.V.  
Serviceagentur „Ganztagig lernen in Nordrhein-Westfalen“  
Friesenring 32/34, 48147 Münster  
[www.isa-muenster.de](http://www.isa-muenster.de), [www.ganztag-nrw.de](http://www.ganztag-nrw.de)

IDEEN FÜR MEHR!

*ganztagig lernen.*

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